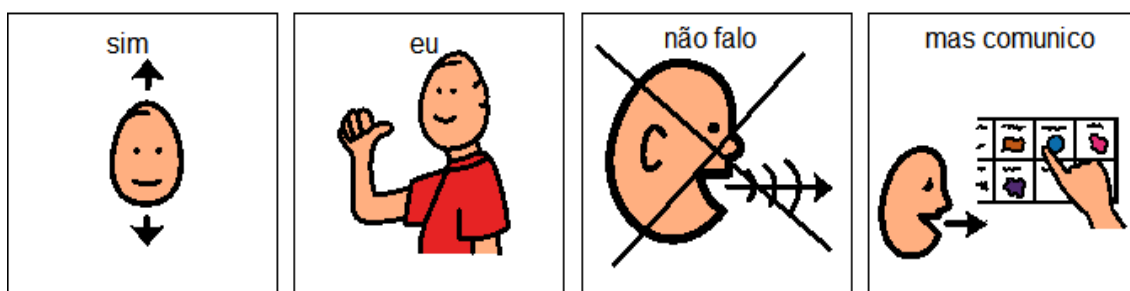


RODRIGO MIGUEL LEOTE TEIXEIRA

SIM, NÃO FALO, MAS COMUNICO...



**A COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA COMO
FACILITADOR DA PARTICIPAÇÃO NUM GRUPO
DE JARDIM DE INFÂNCIA**

1º Volume

Orientadora: Isabel Rodrigues Sanches

Coorientadora: Margarida Nunes da Ponte

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração

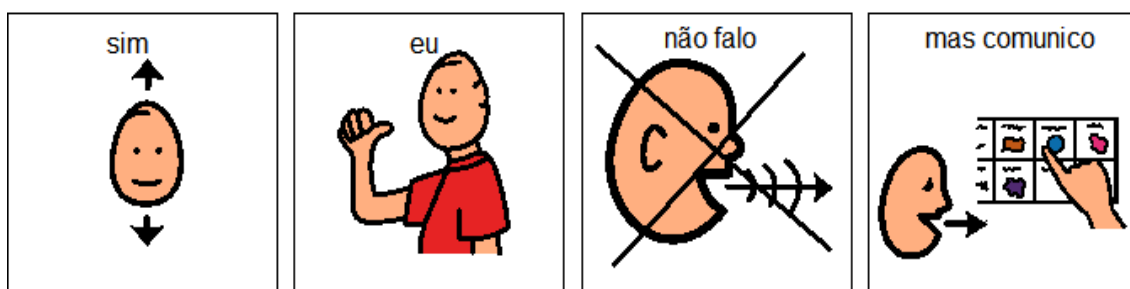
Instituto de Educação

Lisboa

2014

RODRIGO MIGUEL LEOTE TEIXEIRA

SIM, NÃO FALO, MAS COMUNICO...



A COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA COMO FACILITADOR DA PARTICIPAÇÃO NUM GRUPO DE JARDIM DE INFÂNCIA

1º Volume

Trabalho de Projeto apresentado para obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação, no Curso de Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientadora: Prof. Doutora Isabel Rodrigues Sanches

Coorientadora: Mestre Margarida Nunes da Ponte

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração

Instituto de Educação

Lisboa

2014

Epígrafe

*(...) participar
é, justamente, o usufruto da condição de ser parte de um todo.
Quem está isolado,
não pode fazer parte,
não participa.
Comunicar é fazer participar,
é trazer para a comunidade,
o que dela está isolado.*

Sérgio Velozo

Agradecimentos

Ao longo de mais esta etapa académica, muitas foram as pessoas que tiveram contribuições diversas que me ajudaram a chegar ao fim sem nunca desistir, o meu agradecimento será eterno pela força que me deram nesta longa caminhada.

Em primeiro lugar um agradecimento muito especial à Professora Doutora Isabel Rodrigues Sanches, orientadora de todo o trabalho, pela total disponibilidade, orientação, apoio, pela sabedoria, rigor e críticas construtivas proporcionadas, clarificando sempre o caminho a seguir.

Uma palavra muito especial à professora Mestre Margarida Nunes da Ponte, coorientadora do trabalho, pelo tempo e ajuda concedida, pela sensibilidade e empatia demonstradas, pela sua simpatia e por ter sempre uma palavra de carinho e apoio nos momentos mais difíceis.

Um agradecimento muito particular ao aluno GV por toda a sua simpatia, carinho e amizade. Sem ele muita da investigação realizada não teria sido possível, não apenas porque ele é o seu foco principal, mas também e sobretudo, porque se revelou, sempre, um aluno entusiasmado e interessado em todos os processos em que esteve envolvido.

Igualmente um agradecimento para os seus pais tão dedicados e afetuosos, não só por se mostraram sempre disponíveis partilhando comigo algumas vivências, como também porque sempre acreditaram nas capacidades do seu educando, possibilitando-lhe uma vida digna e repleta de carinho.

Às Educadoras de Infância, Anabela Caiado e Joseldina Vitela, o meu reconhecimento pela dedicação, empenho, atenção, disponibilidade assim como a forma incentivadora como me ajudaram a organizar a minha intervenção, dando sugestões, mostrando o seu excelente trabalho e principalmente que a inclusão é possível.

Às assistentes operacionais Manuela, Agostinha e Mara a minha gratidão pela disponibilidade, simpatia e boa disposição em todas as intervenções efetuadas.

Às crianças pequeninas que tive o privilégio de ver crescer quero deixar o meu testemunho de gratidão pelo estímulo que me transmitiram para a minha vontade de

prosseguir e sobretudo por me fazerem acreditar que a inclusão é possível e natural. Sem elas nada faria sentido.

Agradeço a todos os meus amigos, com particular destaque para o Rui, Ana Paleta, Rita, Rute, Ana Sequeira, Samuel e Ana Correia, pelo apoio incondicional, disponibilidade, força, amizade, carinho e motivação que me proporcionaram nos momentos mais críticos. Por estarem sempre presentes na minha vida, nos bons e maus momentos.

À minha amiga Dulce, os meus agradecimentos pela disponibilidade, incentivo, ajuda e amizade, incansável apoiante na realização deste trabalho.

Aos meus colegas e amigos do curso de especialização, especialmente à Ana Cristina, Gilda, Mário e Angélica estou grato pelo companheirismo, amizade, apoio demonstrado, colaboração, sem os quais não seria possível realiza-lo.

Um obrigado muito especial aos meus pais, irmãs e avó. À minha mãe por ser um grande exemplo na minha vida e por me ajudar a cada dia que passa a ser uma pessoa melhor, sem nunca deixar de acreditar em mim. Ao meu pai, que com a sua luta e força de vontade me incentivou a iniciar e terminar esta especialização e me ensinou a nunca desistir. À minha avó, que sempre me ajudou tanto nesta como em todas as etapas da minha vida.

Às minhas irmãs, especialmente à Catarina, por ser uma pessoa muito presente na minha vida, pelo carinho, incentivo, apoio e ajuda prestada durante todos estes anos.

À minha afilhada, Beatriz, e aos meus sobrinhos, Francisco e Afonso, por não ter estado presente, privando-os do carinho e da companhia que nesta idade tanto necessitam e desejam.

Sem todas estas pessoas este trabalho não teria sido possível.

A todos muito obrigado!

Resumo

O presente trabalho é um relatório de um projeto de investigação-ação, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial: domínio cognitivo e motor.

Este trabalho de investigação, realizado por um professor de educação especial, implicou os diferentes contextos educativos, respetivos intervenientes e os próprios pares, no desenvolvimento de uma criança, em idade pré-escolar, com Paralisia Cerebral e consequentes dificuldades motoras e de comunicação, sem linguagem oral, em contexto de sala de aula, com o grupo/turma.

Esta intervenção tem como objetivos principais não só melhorar os níveis de interação com os pares, educadoras e familiares como também, promover o desenvolvimento da comunicação e da participação nas atividades do jardim-de-infância, através de um sistema de Comunicação Aumentativa, Sistema Pictográfico de Comunicação (SPC). A intervenção centrou-se no desenvolvimento e na aplicação deste Sistema de Comunicação para, numa perspetiva ecológica de desenvolvimento, promover uma maior adaptação do aluno no meio envolvente e a sua participação e inclusão na turma. Este sistema foi utilizado por nós, pelas crianças do grupo/turma, pela educadora de infância, pela educadora de infância da UTAAC, pelas assistentes operacionais, pelos técnicos e pela família da criança.

Promoveu-se o diálogo, a partilha de conhecimentos, a participação ativa em diferentes espaços e entre os vários intervenientes educativos desenvolvendo um trabalho assente em respostas inclusivas dirigidas à criança, aos seus pares e à sua família.

Da partilha de experiências, conhecimentos e opiniões resultou um trabalho para o grupo e com o grupo do jardim-de-infância. Este estudo permitiu confirmar a importância da Comunicação Alternativa e Aumentativa e o uso das Tecnologias de Apoio como um fator facilitador de uma melhor participação e interação de uma criança, em idade pré-escolar, com Paralisia Cerebral no grupo e com o grupo/turma.

Palavras-Chave: Comunicação Alternativa e Aumentativa; Investigação-ação; Paralisia Cerebral; Práticas de Educação Inclusiva; Tecnologias de Apoio.

Abstract

This paper is a report of an action research project, within the Master of Science in Education - Special Education: Cognitive and motor domain.

This research was conducted by a special education teacher, using the different educational contexts, and studying the development of a child with cerebral palsy and consequent motor difficulties and communication without oral language in pre-school children in the context of the classroom, with the group / class. This research had used the respective intervenients and their peers.

This intervention is designed not only to improve the levels of interaction of the studied child with peers, teachers and his family but, also to promote the development of the communication and participation of this child, in the activities of the pre-school, using a system of Aumentative Communication and pictographic system Communication (SPC). The intervention is focused on the development and implementation of this Communication System, from an ecological perspective of development, and promoting greater adaptation of the student in the environment and his participation and inclusion in the classroom. This system was used by us, the children of the group / class, the kindergarten teacher, the kindergarten teacher of UTAAC, the operating assistants, the technical staff and the child's family.

Promoting the dialogue, the knowledge sharing, the active participation in different areas and between different educational stakeholders in order to develop an inclusive work based on replies given to the child, their peers and their families.

The result of this sharing experience, knowledge and opinions as resulted a work for the group and with the peers of the child. This study as led us to confirm the great importance of the Alternative and Augmentative Communication, and the use of Assistive Technology as a facilitating factor in the participation and interaction of a child in pre-school, with cerebral palsy, included in the group and with the group / class.

Keywords: Augmentative and Alternative Communication; Action inquiry; Cerebral Palsy; Practices of Inclusive Education, Assistive Technology.

Índice

Epígrafe	i
Agradecimentos	ii
Resumo	iv
Abstract.....	v
Índice de Quadros	x
Índice de Gráficos.....	xi
Introdução	1
1.Enquadramento Teórico	5
1. 1. A Educação Inclusiva	5
1.1.1.Educação Inclusiva: conceitos básicos	5
1.1.2. Estratégias e Práticas de Educação Inclusiva.....	9
1.2. Paralisia Cerebral.....	16
1.2.1. Conceito de Paralisia Cerebral.....	17
1.2.2. Causas da Paralisia Cerebral.....	18
1.2.3. Prevenção da Paralisia Cerebral.....	20
1.2.4. Tipos clínicos da Paralisia Cerebral.....	20
1.2.5. Problemas associados à Paralisia Cerebral	23
1.2.6. Tratamento da Paralisia Cerebral e Intervenção	24
1.3. Comunicação Aumentativa e Alternativa.....	25
1.3.1. Desenvolvimento e Comunicação da Criança com Paralisia Cerebral.....	26
1.3.2. Comunicação Alternativa e Aumentativa: da origem ao conceito.....	30
1.3.3. Candidatos à Comunicação Aumentativa	32
1.3.4. Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação	34
1.3.4.1. Conceito de Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação	34
1.3.4.2. Tipos de Sistemas Aumentativos de Comunicação.....	35
1.3.4.3. Sistemas de Símbolos Gráficos adaptados à Língua Portuguesa	39
1.3.5. Tecnologias de Apoio	44
1.3.5.1 Conceitos Básicos	44
1.3.5.2. Ajudas Técnicas para a Comunicação.....	46
1.3.5.3. Métodos de Seleção de símbolos	46
1.3.5.4. Tipos de Ajudas Técnicas para a Comunicação.....	48

1.3.5.5. A Importância das Tecnologias de Apoio em Contexto Escolar	51
1.3.5.6. A Importância das Tecnologias de Apoio em Contexto Familiar	52
1.3.6. A Literacia Emergente	54
1.3.6.1. Conceito de Literacia Emergente	54
1.3.6.2. A importância da Literacia Emergente.....	56
1.3.6.3. Atividades pedagógicas adaptadas à Comunicação Aumentativa.....	58
1.4. A Inclusão de alunos com Paralisia Cerebral	63
1.4.1. Barreiras/Obstáculos que influenciam a inclusão do aluno com Paralisia Cerebral.....	64
1.4.2 Critérios para a inclusão da criança com Paralisia Cerebral na Escola	66
1.4.3. Estratégias para a Inclusão de alunos com Paralisia Cerebral na Turma.....	67
1.4.4. Estratégias para a Inclusão de alunos com Paralisia Cerebral no Jardim de Infância	69
1.4.5. Estratégias de Ensino da Comunicação Alternativa e Aumentativa	72
2.Enquadramento Metodológico	75
2.1. Caracterização do Projeto	75
2.2 Problemática e Questão de Partida	78
2.3 Objetivos	79
2.4. Técnicas e instrumentos de pesquisa de dados	80
2.4.1. Pesquisa Documental	80
2.4.2. Programa <i>Portage</i>	81
2.4.3. A Sociometria.....	81
2.4.4. Observação	83
2.4.5. Entrevista.....	84
2.5. Procedimentos para a recolha e análise de dados	85
2.5.1. Pesquisa Documental	87
2.5.2. Programa <i>Portage</i>	88
2.5.3. Sociometria.....	88
2.5.4. Observação	91
2.5.5. Entrevista.....	93
3.Caracterização da situação inicial.....	96
3.1. A equipa de trabalho	96
3.2. Unidade de Técnicas Aumentativas e Alternativas de Comunicação - UTAAC	96

3.2.1. Espaço Físico.....	97
3.2.2. Recursos Humanos.....	97
3.2.3. Objetivos da Unidade.....	97
3.2.4. Destinatários.....	98
3.2.5. Principais Áreas de Intervenção.....	98
3.2.6. Caraterização do Grupo de Alunos da UTAAC.....	99
3.3. Contexto escolar: Agrupamento de Escolas - Jardim de Infância.....	100
3.3.1. Espaço físico e logístico.....	101
3.3.2. Recursos humanos.....	102
3.3.3. Dinâmica Educativa.....	102
3.3.4. Dinamização de uma escola de sucesso para todos e com todos.....	104
3.4. O grupo/a turma do Jardim de Infância.....	105
3.4.1. Caraterização estrutural.....	105
3.4.2. Dinâmica Educativa.....	106
3.5. Casos específicos do grupo/da turma.....	109
3.5.1. História compreensiva do aluno.....	110
3.5.2. Caraterização do percurso escolar.....	111
3.5.3. Nível de competências e problemáticas.....	116
4.Plano de ação.....	120
4.1. Pressupostos teóricos.....	120
4.2. Planificação, realização e avaliação da Intervenção.....	122
4.2.1 Planificação Global da Intervenção.....	123
4.2.2 Planificação, Intervenção, Avaliação e Reflexão a curto prazo – semanal..	128
4.2.2.1 Sessão número 1 – Semana de 4 a 10 de março.....	130
4.2.2.2 Sessão número 2 – Semana de 11 a 17 de março.....	138
4.2.2.3 Sessão número 3 – Semana de 15 a 21 de abril.....	146
4.2.2.4 Sessão número 4 – Semana de 22 a 28 de abril.....	156
4.2.2.5 Sessão número 5 – Semana de 29 de abril a 5 de maio.....	164
4.2.2.6 Sessão número 6 – Semana de 6 a 12 de maio.....	174
4.2.2.7 Sessão número 7 – Semana de 13 a 19 de maio.....	184
4.2.2.8 Sessão número 8 – Semana de 20 a 26 de maio.....	192
4.2.2.9 Sessão número 9 – Semana de 27 de maio a 2 de junho.....	201

4.2.2.10 Sessão número 10 – Semana de 3 a 9 de junho.....	210
4.3. Avaliação global dos resultados obtidos.....	221
4.3.1. A Nível do Grupo e do aluno GV no Jardim-de-Infância	221
4.3.1.1. A Nível Académico.....	221
4.3.1.2. A Nível Relacional.....	229
4.3.1.3. A Nível de Mudanças Operadas.....	234
4.3.2. A Nível do aluno GV na UTAAC.....	236
4.3.2.1. A Nível Académico.....	236
4.3.2.2. A Nível Relacional.....	239
4.3.2.3. A Nível de Mudanças Operadas.....	240
4.3.3. Parceria Pedagógica	241
4.3.4. Envolvimento Parental	242
4.3.5. Balanço das Intervenções	243
Reflexões Conclusivas.....	246
Propostas de Continuidade do Projeto: pistas para atuações futuras e recomendações	256
Bibliografia.....	259

Índice de Quadros

Quadro 1 - Fatores eficazes para a Educação Inclusiva	12
Quadro 2 - Formas de atuação para a Inclusão dos alunos com NEE no Ensino Regular	13
Quadro 3 - Estratégias para Incluir um aluno com NEE no Ensino Regular	14
Quadro 4 - Causas da Paralisia Cerebral	19
Quadro 5 - Topografia da Paralisia Cerebral.....	22
Quadro 6 - Exemplo de uma frase adaptada com os símbolos SPC.....	41
Quadro 7 - Análise de comportamentos interativos da criança e do adulto durante a História... 60	
Quadro 8 - Sugestões para uma maior participação da criança durante a leitura da História	61
Quadro 9 - Estratégias de Ensino da Comunicação Alternativa e Aumentativa	74
Quadro 10 - Técnicas de Investigação usadas no Período de Intervenção.....	86
Quadro 11 - Planificação da Intervenção, a longo prazo, na UTAAC com o aluno GV.....	126
Quadro 12 - Planificação da Intervenção, a longo prazo, na sala do Jardim de Infância.....	127
Quadro 13 - Planificação da Intervenção – 1ª Sessão: Dia 4 de Março de 2013 - UTAAC	131
Quadro 14 - Grelha de avaliação da atividade realizada na UTAAC – 1ª Sessão.....	133
Quadro 15 - Planificação da Intervenção – 1ª Sessão: Dia 4 de Março de 2013 – JI.....	134
Quadro 16 - Grelha de avaliação da atividade realizada no Jardim de Infância – 1ª Sessão.....	137
Quadro 17 - Planificação da Intervenção – 2ª Sessão: Dia 11 de Março de 2013 – UTAAC... 139	
Quadro 18 - Grelha de avaliação da atividade realizada na UTAAC – 2ª Sessão.....	141
Quadro 19 - Planificação da Intervenção – 2ª Sessão: Dia 11 de Março de 2013 – JI.....	142
Quadro 20 - Grelha de avaliação da atividade realizada no jardim de Infância – 2ª Sessão	145
Quadro 21 - Planificação da Intervenção – 3ª Sessão: Dia 15 de abril de 2013 – UTAAC.....	147
Quadro 22 - Grelha de avaliação da atividade realizada na UTAAC – 3ª Sessão.....	149
Quadro 23 - Planificação da Intervenção – 3ª Sessão: Dia 15 de abril de 2013 – JI.....	150
Quadro 24 - Grelha de avaliação da atividade realizada no jardim de Infância – 3ª Sessão	155
Quadro 25 - Planificação, Avaliação e Reflexão da 1ª Intervenção (contexto familiar).....	156
Quadro 26 - Grelha de avaliação da atividade proposta pelo Investigador à Família	156
Quadro 27 - Planificação da Intervenção – 4ª Sessão: Dia 22 de abril de 2013 - UTAAC.....	157
Quadro 28 - Grelha de avaliação da atividade realizada na UTAAC – 4ª Sessão.....	159
Quadro 29 - Planificação da Intervenção – 4ª Sessão: Dia 22 de abril de 2013 – JI.....	160
Quadro 30 - Grelha de avaliação da atividade realizada no jardim de Infância – 4ª Sessão	163
Quadro 31 - Planificação da Intervenção – 5ª Sessão: Dia 29 de abril de 2013 - UTAAC.....	165
Quadro 32 - Grelha de avaliação da atividade realizada na UTAAC – 5ª Sessão.....	167
Quadro 33 - Planificação da Intervenção – 5ª Sessão: Dia 29 de abril de 2013 – JI.....	169
Quadro 34 - Grelha de avaliação da atividade realizada no jardim de Infância – 5ª Sessão	173
Quadro 35 - Planificação, Avaliação e Reflexão da 2ª Intervenção (contexto familiar).....	174
Quadro 36 - Grelha de avaliação da atividade proposta pelo Investigador à Família	174
Quadro 37 - Planificação da Intervenção – 6ª Sessão: Dia 6 de maio de 2013 - UTAAC.....	175
Quadro 38 - Grelha de avaliação da atividade realizada na UTAAC – 6ª Sessão.....	177
Quadro 39 - Planificação da Intervenção – 6ª Sessão: Dia 6 de maio de 2013- JI.....	178
Quadro 40 - Grelha de avaliação da atividade realizada no jardim de Infância – 6ª Sessão	183

Quadro 41 - Planificação da Intervenção – 7 ^a Sessão: Dia 13 de maio de 2013 - UTAAC	185
Quadro 42 - Grelha de avaliação da atividade realizada na UTAAC – 7 ^a Sessão.....	187
Quadro 43 - Planificação da Intervenção – 7 ^a Sessão: Dia 13 de maio de 2013 – JI	188
Quadro 44 - Grelha de avaliação da atividade realizada no jardim de Infância – 7 ^a Sessão	191
Quadro 45 - Planificação da Intervenção – 8 ^a Sessão: Dia 20 de maio de 2013 – UTAAC ...	193
Quadro 46 - Grelha de avaliação da atividade realizada na UTAAC – 8 ^a Sessão.....	195
Quadro 47 - Planificação da Intervenção – 8 ^a Sessão: Dia 20 de maio de 2013- JI.....	196
Quadro 48 - Grelha de avaliação da atividade realizada no jardim de Infância – 8 ^a Sessão	200
Quadro 49 - Planificação, Avaliação e Reflexão da 3 ^a Intervenção (contexto familiar).....	201
Quadro 50 - Grelha de avaliação da atividade proposta pelo investigador à Família	201
Quadro 51 - Planificação da Intervenção – 9 ^a Sessão: Dia 27 de maio de 2013 - UTAAC	202
Quadro 52 - Grelha de avaliação da atividade realizada na UTAAC – 9 ^a Sessão.....	204
Quadro 53 - Planificação da Intervenção – 9 ^a Sessão: Dia 27 de maio de 2013 – JI	205
Quadro 54 - Grelha de avaliação da atividade realizada no jardim de Infância – 9 ^a Sessão	209
Quadro 55 - Planificação da Intervenção – 10 ^a Sessão: Dia 3 de junho de 2013 - UTAAC....	211
Quadro 56 - Grelha de avaliação da atividade realizada na UTAAC – 10 ^a Sessão.....	213
Quadro 57 - Planificação da Intervenção – 10 ^a Sessão: Dia 3 de junho de 2013 – JI	214
Quadro 58 - Planificação da Intervenção – 10 ^a Sessão: Dia 3 de junho de 2013 – JI	215
Quadro 59 - Grelha de avaliação da atividade realizada no jardim de Infância – 10 ^a Sessão ...	220
Quadro 60 - Análise da Matriz Sociométrica das Escolhas e das Rejeições (1 ^a e 2 ^a aplicação)	229
Quadro 61 - Análise da Matriz Sociométrica das Escolhas e das Rejeições - Aluno GV	231

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Etiologia da Paralisia Cerebral	19
Gráfico 2 - Colabora nas atividades	222
Gráfico 3 - Ajuda os colegas por iniciativa própria	222
Gráfico 4 - Responde a perguntas sobre a história	223
Gráfico 5 - Faz perguntas espontaneamente sobre a história	223
Gráfico 6 - Constrói frases seguindo um modelo.....	224
Gráfico 7 - Participa em atividades lúdicas.....	224
Gráfico 8 - Faz a auto e hétero avaliação	225
Gráfico 9 - Número de objetivos atingidos pelo aluno GV na UTAAC	237

Introdução

Este trabalho foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial: domínio cognitivo e motor.

A necessidade de aprofundar conhecimentos sobre a Paralisia Cerebral e as suas consequências ao nível do desenvolvimento/aprendizagem, em conjunto com a recetividade e colaboração evidenciada pelas duas educadoras da criança com Paralisia Cerebral, tanto da escola como da Unidade de Técnicas Aumentativas e Alternativas de Comunicação (UTAAC), apresentaram-se-nos como o “desafio” para a realização desta intervenção. Desta forma, e após alguma recolha de informação, decidimos estudar e aprofundar o tema da Inclusão de um aluno com Paralisia Cerebral numa turma do Ensino Pré-Escolar.

O presente trabalho consiste num relatório de um projeto de investigação-ação, que incidiu sobre a intervenção junto de um grupo de crianças, do Ensino Pré-Escolar, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos e que terá um enfoque numa criança de cinco anos, identificado no trabalho como “aluno GV”. Este aluno tem Paralisia Cerebral e consequentes dificuldades motoras e de comunicação, sem linguagem oral (uma vez que não fala), e frequenta uma sala de aula de um jardim-de-infância da rede pública.

O projeto de intervenção, na modalidade Investigação-Ação, foi desenvolvido por etapas: começou-se pela avaliação da situação inicial/real com base na recolha e análise de dados, a que se seguiu o planeamento da intervenção, a ação/realização da mesma, a avaliação/reflexão dos resultados de cada sessão/intervenção, daí resultando nova reflexão/avaliação, isto é, a avaliação global da intervenção.

A nossa principal preocupação foi o desenvolvimento da comunicação e da socialização desta criança com o grupo/turma, com as educadoras e com os familiares, visto serem as áreas mais comprometidas e que influenciam a sua inclusão no grupo da sala de aula e na comunidade educativa, sendo difícil a sua participação ativa nas atividades do jardim-de-infância. Neste sentido colocámos a seguinte questão de partida: *Como é que um aluno que não fala pode participar nas atividades do seu grupo de jardim-de-infância?*

A intervenção pretendeu desenvolver a comunicação, através da aplicação de um Sistema de Comunicação Aumentativa – Sistema Pictográfico de Comunicação (SPC) para, numa perspetiva ecológica de desenvolvimento, promover uma maior adaptação ao meio envolvente. Assim, este sistema foi utilizado por nós na UTAAC, pela educadora de infância,

pelas crianças do grupo/turma, pelos técnicos que dão apoio à criança e pela família, passando o envolvimento parental e a parceria pedagógica, entre os vários intervenientes educativos a ser uma realidade.

Em conjunto com a educadora de infância da sala de aula e com a educadora de infância da UTAAC, foram planificadas as intervenções semanais, foram programadas, criadas e adaptadas as atividades a desenvolver em ambos os contextos educativos e ainda, foram feitas as respetivas avaliações das intervenções, de forma reflexiva e sistemática, (no dia e após a intervenção) num processo cíclico e em espiral, numa verdadeira parceria pedagógica. De salientar que as atividades foram realizadas não só na UTAAC que o aluno GV frequentava duas vezes por semana, mas também no grupo e com o grupo da sala de aula do jardim-de-infância, onde o aluno GV esteve inserido.

Este trabalho foi realizado pelo investigador, com o contributo de todos os intervenientes no processo educativo do aluno GV, nomeadamente: educadora de infância da sala de aula, educadora de infância da UTAAC, assistentes operacionais, e os pais do aluno.

Com este trabalho adaptaram-se e modificaram-se práticas, criaram-se materiais educativos adequados para o grupo/turma e, sobretudo, alteraram-se as expectativas em relação às capacidades das crianças com limitações a nível motor e sem comunicação, possibilitando incluir, verdadeiramente, o aluno com Paralisia Cerebral no Ensino Regular.

A estrutura do Relatório do Trabalho de Projeto de Intervenção está organizada em quatro capítulos.

No primeiro capítulo é apresentado o enquadramento e fundamentação teórica, onde é abordado o respetivo suporte teórico que apoiou as problemáticas em estudo. Este capítulo divide-se em quatro subcapítulos: a Educação Inclusiva e os seus pressupostos; a Paralisia Cerebral, nomeadamente: causas, prevenção, tipos clínicos, problemáticas associadas e tratamento e intervenção; a Comunicação Aumentativa e Alternativa, com destaque para a importância das Tecnologias de Apoio e da Emergência da Literacia e por fim, um subcapítulo sobre a Inclusão de Alunos com Paralisia Cerebral, destacando as barreiras e obstáculos do aluno com Paralisia Cerebral e algumas estratégias para a inclusão destes alunos na escola e no grupo/turma da sala de aula.

No segundo capítulo deste trabalho, encontramos o enquadramento metodológico, que se divide em cinco subcapítulos: apresentação e caracterização deste projeto, a problemática que foi trabalhada, a respetiva questão de partida e ainda os objetivos que foram definidos. Também

apresenta e caracteriza as técnicas e os instrumentos de pesquisa utilizados durante todo o período de intervenção e respetivos procedimentos para a recolha e análise de dados, que permitiram a elaboração da avaliação de várias situações. No total foram realizadas seis entrevistas, duas ao Encarregado de Educação do aluno GV, duas à Educadora de Infância da sala de aula e duas à Educadora de Infância da UTAAC, três das quais antes da intervenção e as outras três no final da mesma. Também foi aplicado por duas vezes o Programa *Portage* (ao aluno GV) e o Teste Sociométrico (ao grupo/turma), tendo a primeira aplicação sido feita antes da intervenção e a segunda aplicação após a intervenção. Para além disto, foram realizadas duas Observações Naturalistas na sala de aula, antes e no final da intervenção. Foi também analisada a avaliação diagnóstica do grupo e a avaliação realizada no final da intervenção ao grupo, de acordo com os registos de avaliação das sessões.

No capítulo três, apresentamos a situação e o contexto de intervenção, UTAAC, o Agrupamento de Escolas e o Jardim de Infância, onde esteve inserido o grupo de crianças e o aluno GV, no qual se desenvolveu o presente projeto. Este capítulo divide-se em três subcapítulos: o primeiro consiste numa caracterização da equipa interveniente, o segundo pretende caracterizar os contextos envolventes (UTAAC e jardim de Infância), nomeadamente espaço físico e logístico, recursos humanos, dinâmica educativa e o terceiro subcapítulo apresenta uma caracterização do grupo/turma com enfoque no aluno GV: a sua problemática, o contexto familiar, o percurso escolar e o nível de competências. Para melhor descrever a UTAAC, recorreremos a um Boletim informativo sobre o Centro de Paralisia Cerebral e a um Folheto Informativo sobre a unidade. Para caracterizarmos o Agrupamento de Escolas e o Jardim de Infância, apoiamo-nos em vários documentos: Projeto Educativo da Escola, Projeto Curricular de Escola, Regulamento Interno e Plano Anual de Atividades. Para caracterizar o grupo/ turma recorreremos ao Projeto Curricular de Turma. Para caracterizarmos o aluno GV recorreremos ao Registo Biográfico do Aluno, ao Programa Educativo Individual (PEI) e a dois relatórios facultados pela UTAAC: Relatório Pedagógico e Relatório Psicológico.

Neste ponto estão ainda enunciados os resultados obtidos após a análise da primeira observação naturalista na sala de aula, da primeira aplicação do Teste Sociométrico na turma, da avaliação diagnóstica da turma, da primeira aplicação do Programa *Portage* no aluno GV e das entrevistas realizadas ao Encarregado de Educação do aluno, à Educadora de Infância da sala de aula e à Educadora de Infância da UTAAC, antes da intervenção.

No quarto capítulo apresentamos, em três subcapítulos, o plano de ação que desenvolvemos e que se baseou na questão de partida. O primeiro subcapítulo refere-se aos pressupostos teóricos que orientaram a intervenção a realizar. O segundo apresenta duas planificações das intervenções a longo prazo, na UTAAC e no Jardim de Infância, e ainda planificações das intervenções a curto prazo ou semanais, que contemplam os objetivos gerais e específicos, as estratégias/atividades desenvolvidas, os recursos materiais e humanos utilizados, a avaliação das sessões, e a calendarização das intervenções/sessões, que aconteceram entre março e junho de 2013. Neste segundo subcapítulo encontra-se também, o relato das sessões (descrição/realização das atividades/intervenções) e respetiva avaliação, que foram desenvolvidas durante o período de intervenção, em ambos os contextos educativos (UTAAC e do Jardim de Infância) e em conjunto com os vários intervenientes educativos. No terceiro subcapítulo apresentamos uma Avaliação Global, elaborada com base na análise dos resultados finais que obtivemos após o período de intervenção, isto é, análise da segunda aplicação do Programa Portage ao aluno GV, da segunda aplicação do Teste Sociométrico ao grupo de alunos, da segunda Observação Naturalista na sala de aula, e das segundas entrevistas realizadas ao Encarregado de Educação do aluno GV, à Educadora de Infância da sala de aula e à Educadora de Infância da UTAAC no final da intervenção. Para a elaboração desta avaliação global também tivemos em conta as avaliações semanais donde decorrem os gráficos que revelam os objetivos atingidos ao longo das sessões/ intervenções pelo grupo turma no jardim-de-infância e pelo aluno GV na UTAAC.

No final do trabalho apresentamos as reflexões conclusivas sobre este projeto de investigação-ação, destacando por um lado, os aspetos importantes de cada uma das partes deste trabalho, e por outro lado, apresentando o balanço da intervenção, contrapondo a situação final à situação inicial do aluno no/e do grupo/turma.

Por fim, apresentamos recomendações/pistas para atuações futuras, as referências bibliográficas, apêndices e anexos.

1.Enquadramento Teórico

Neste capítulo encontramos uma revisão bibliográfica, de acordo com autores de referência, de forma a compreendermos e darmos resposta à problemática em estudo. Assim, serão abordadas quatro grandes temáticas: Educação Inclusiva, Paralisia Cerebral, Comunicação Aumentativa e Alternativa e ainda, a Inclusão de alunos com Paralisia Cerebral no Ensino Regular.

1. 1. A Educação Inclusiva

O percurso das pessoas em situação de deficiência, terminologia atualmente “mais adequada, mas muito pouco utilizada”, como diz Sanches (2010, p. 2), ao longo dos tempos, está relacionado com as características económicas, sociais e culturais da cada época, as quais são determinantes para o modo como se perspetiva a diferença. Segundo Silva, (2009, p. 135) “exclusão, segregação, integração e, nos tempos atuais, inclusão, marcam um percurso, ao qual estão subjacentes conceções e práticas”, onde, no que diz respeito à inclusão, (vista como educação inclusiva), a formação de professores é um dos fatores essenciais à sua implementação.

1.1.1.Educação Inclusiva: conceitos básicos

Da segregação total à assistência, do abandono às primeiras preocupações com a educação, da luta das minorias pelos seus direitos, que originou o movimento de integração (perspetivada em termos de normalização), até ao reconhecimento de que a inclusão social e escolar é um direito, onde a sociedade e a escola tem de se adaptar às características de cada um, o caminho percorrido pelas pessoas em situação de deficiência, tem sido longo e penoso (Silva, 2011).

Segundo Batista (2011, p. 10) ao longo de 200 anos o modelo de escola que exclui alunos “criou uma cultura própria que se mantém infelizmente até hoje e que molda os professores, os alunos e os pais a esse modelo ultrapassado, desajustado e incompatível com os valores implícitos na carta dos direitos humanos.” O mesmo autor afirma que “excluir milhões de crianças dos benefícios da escola não é compatível nem com a democracia nem com a escolaridade obrigatória que a democracia gerou” (2011, p. 10).

Foi o resultado da experiência adquirida com a integração escolar e posteriores reflexões que a mesma suscitou sobre a escola que exclui uma parte dos seus alunos (não somente os que se encontravam em situação de deficiência), que deu origem ao aparecimento do “movimento da inclusão que pretende promover o sucesso pessoal e académico de todos o alunos numa escola inclusiva” (Sanches & António, 2007, p. 106). Segundo Wilson, citado por (Sanches & António, 2007, p. 106), “a inclusão é a palavra que hoje pretende definir igualdade, fraternidade, direitos humanos ou democracia” conceitos que, infelizmente, nem todos conhecem ou querem pôr em prática. Segundo Rodrigues (2003, p. 99) “a educação inclusiva é, pois, uma rutura com os valores da escola tradicional” que acaba com o conceito de “desenvolvimento curricular único, com o conceito de aluno padrão estandardizado, com o conceito de aprendizagem como transmissão, da escola como estrutura de reprodução”.

A inclusão escolar teve a sua “aparição” não só no seio das pessoas em situação de deficiência, que se insere nos movimentos contra a exclusão social, (sendo a emancipação feminina um bom exemplo), mas também após o decorrer de conferências e compromissos internacionais, nomeadamente: Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), Fórum Mundial de Educação para todos (1990), as Normas sobre a Igualdade de Oportunidades para pessoas com Deficiências (1993), a Declaração de Salamanca (1994), a Carta de Luxemburgo (1996), a Declaração de Madrid (2002), entre outros, que defendiam a “educação para todos”, uma “educação inclusiva” que promova o sucesso de todos e de cada um, assente em determinados princípios: direitos (e não caridade), igualdade de oportunidades (e não de discriminação), equidade e democracia.

A declaração de Salamanca (1994, p. 6) merece destaque uma vez que defende e afirma que as escolas inclusivas devem-se

ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais.

Ainscow e Ferreira (2003, p. 107) referem que o Centro de Estudos em educação Inclusiva define inclusão como “crianças - com ou sem deficiências ou dificuldades- aprendendo juntas no sistema regular de ensino, inclusive pré-escolar, escolas regulares e universidades, com uma rede de apoio apropriada para responder às suas necessidades”.

A Declaração de Salamanca, subscrita por um grande número de países, entre os quais Portugal, afirmava que a escola regular, pública ou privada, “deve acolher os alunos com necessidades especiais, sendo esse o caminho para cumprir o objetivo de potenciar ao máximo as suas capacidades” (Educação, 2009, p. 7).

Em Portugal, a inclusão aparece como filosofia oficial na legislação a partir do início do milénio, muito especialmente com a publicação do Decreto-Lei n.º3/2008 de 7 de janeiro (2008, p.154), quando afirma: “após a Declaração de Salamanca (1994), tem vindo a afirmar-se a noção de escola inclusiva, capaz de acolher e reter, no seu seio, grupos de crianças e jovens tradicionalmente excluídos”. Acrescenta ainda que “constitui desígnio do XVII Governo Constitucional promover a igualdade de oportunidades (...) que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos” o que implica “a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos”. Defende “a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens”.

Neste contexto, e de acordo com Thomas, Walker e Webb, citados por (Sanches & Teodoro, 2006, p. 70), a escola inclusiva reflete a comunidade como um todo, não seleciona, não exclui, não rejeita, não tem barreiras e é acessível a todos a nível físico e educativo (currículo, apoio e método de comunicação) e não é competitiva. Segundo estes autores, estas ideias estão também presentes nos princípios divulgados na Declaração de Salamanca quando a mesma propõe que a educação se deve concretizar em escolas regulares, escolas inclusivas, que devem proporcionar os meios mais capazes para combater atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos, para além de proporcionarem uma educação adequada à maioria das crianças e promoverem a eficiência, numa ótima relação custo qualidade, de todo o sistema educativo.

Uma das ideias principais da educação inclusiva, defendida por vários autores, nomeadamente, Sanches (2000) Rodrigues (2003), César (2003), González (2010) Baptista (2011) e Crochík (2012) é que a escola deve ser de todos e para todos os alunos, independentemente do seu sexo, cor, origem, religião, condição física, social ou intelectual.

De acordo com Rodrigues (2003), todos os alunos estão na escola para aprender, participando e pertencendo à escola e ao grupo/turma; a escola responsabiliza-se pelos seus alunos e compromete-se a adotar uma pedagogia capaz de educar todas as crianças com sucesso,

incluindo os que apresentam deficiências graves e os mais desfavorecidos, seguindo o princípio que o ensino se deve adaptar às necessidades dos alunos e não o contrário. Assim, depreende-se que em contexto escolar o movimento pela inclusão foi baseado essencialmente, no direito de todos os alunos participarem juntos nas propostas da escola, nas aprendizagens e ainda nas atividades, sem permitir qualquer tipo de discriminação (Almeida, Mancini, Melo, & Drummond, 2011).

González (2010, p. 63), citando Pearpoint e Forest refere que os principais valores da escola inclusiva são “aceitação, pertença à comunidade, relações pessoais, interdependência, considerando pais e professores como uma unidade de aprendizagem”. Esta ideia também é partilhada por Silva (2009, p. 30) ao referir, “na perspetiva da escola inclusiva, a responsabilidade da resposta a dar aos alunos, independentemente das dificuldades que alguns possam ter, é da escola” sendo os professores de educação especial, técnicos que tenham de intervir e as próprias famílias “um recurso”.

Batista (2011, p. 77) salienta que o grande objetivo da escola inclusiva é “formar todos e cada um tal como eles são” acrescentando que, para isso a escola inclusiva tem que combater as diferenças, favorecer a igualdade de oportunidades, reconhecer e satisfazer as necessidades dos alunos, garantir um bom nível de educação, sensibilizar alunos, pais e comunidade, utilizar recursos, criar novos métodos de aprendizagem, recorrer a estratégias diversificadas e não deixar nenhum aluno para trás.

De acordo com Sanches e Teodoro (2007, p. 110), numa escola inclusiva só pode existir uma educação inclusiva, isto é “uma educação em que a heterogeneidade do grupo não é mais um problema, mas um grande desafio à criatividade e ao profissionalismo dos profissionais da educação”, dando origem a mudanças de mentalidades, políticas e práticas educativas. Neste contexto, convém salientar que ao falarmos de educação inclusiva também nos estamos a referir às aprendizagens dentro da sala de aula, no grupo e com o grupo heterogéneo.

Ainscow, citado por Sanches e Teodoro (2006, p. 73), aponta três fatores essenciais que influenciam a criação de salas de aula mais inclusivas: planificação para a classe como um todo e não para um aluno em particular; utilização eficiente de recursos naturais, valorizando os conhecimentos, experiências e vivências de cada aluno e desenvolvendo o trabalho a pares/cooperativo em ambientes educativos mais ricos e ainda, improvisação, isto é, o professor deve ser capaz de alterar planos e atividades tendo como base as respostas dos alunos.

Segundo Stainback e Stainback, “ o ensino inclusivo é a prática de inclusão de todos - independentemente do seu talento, deficiência, origem socioeconómica ou origem cultural - em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas” (1999, p. 21).

Em síntese, de acordo com Baptista (2011, p. 10) “ O horizonte que temos à nossa frente é o da educação e da escola inclusiva, que eduque todos sem deixar ninguém para trás. As ciências da Educação já demonstraram que este caminho é viável, a comunidade das nações já o proclamou e legitimou e muitos países já o puseram em prática com sucesso”.

1.1.2. Estratégias e Práticas de Educação Inclusiva

A Agência Europeia para o desenvolvimento da educação das pessoas com necessidades educativas especiais, refere alguns exemplos de estratégias que podem ser postas em prática para “criar/construir” classes/turmas mais inclusivas, isto é, para fazer uma verdadeira diferenciação pedagógica inclusiva, nomeadamente: o trabalho cooperativo, a intervenção em parceria, a aprendizagem com os pares, o agrupamento heterogéneo e o ensino efetivo, como diz Sanches (2005).

Estas estratégias são também defendidas por vários autores, nomeadamente González (2010), Nielsen (1999), Stainback e Stainback (1999), Correia (2008) , Silva (2011) e Batista (2011) que, de forma sucinta, se descrevem em seguida.

Relativamente ao trabalho cooperativo, Sanches (2011), Silva (2011), Leitão (2010) Correia (2008), Santana (2007) e Stainback e Stainback (1999) referem que esta é uma estratégia de verdadeira inclusão uma vez que, com o trabalho cooperativo a competição é substituída pela cooperação, privilegia-se o incentivo do grupo em detrimento do individual, aumenta-se o desempenho escolar, a interação dos alunos e as competências sociais. A organização do trabalho em pequenos grupos, da responsabilidade de todos, e com a diversidade de tarefas e de materiais, dá origem a um clima favorável ao desenvolvimento da igualdade de oportunidades para todos e para cada um dentro do grupo. Assim, a aprendizagem deve-se fazer com a ajuda do professor, mas também com o grupo e no grupo dos pares “no contexto ao qual pertence cada um dos indivíduos a educar” através da valorização dos saberes e das experiências de todos, segundo uma perspetiva ecológica de desenvolvimento, como diz Sanches (2011, p. 51). Assim, depreende-se que os principais “ingredientes” da aprendizagem cooperativa - grupo

heterogéneo e a tarefa cooperativa - irão fazer com que, e segundo Sanches (2011, p. 71), citando Vigotsky “aquilo que a criança pode fazer hoje em cooperação será amanhã capaz de o fazer sozinha”. Assim depreende-se que a grande vantagem desta estratégia – trabalho cooperativo - é que o professor fica mais disponível para ajudar quem mais necessita.

Segundo Stainback e Stainback (1999) e Sanches (2011), no que diz respeito à parceria pedagógica, esta é uma estratégia bastante benéfica uma vez que a partilha do espaço e do tempo dentro da sala de aula com um colega permite atender melhor os alunos e discutir os problemas que os mesmos colocam, partindo das atividades realizadas e do contexto partilhado por todos. Este tipo de colaboração, estendida aos outros professores, pode trazer ao professor da turma e aos alunos o apoio necessário e adequado sendo por isso “uma estratégia muito útil tanto para os professores como para os alunos”, como diz Sanches (2011, p. 73).

No que concerne à aprendizagem com os pares/aprendizagem cooperativa, é também uma estratégia essencial e muito defendida por alguns autores, nomeadamente Sanches (2011), Silva (2011), Leitão (2010), entre outros. Se a aprendizagem com os pares for bem conduzida, “revela-se uma estratégia indispensável numa turma que se quer de todos e para todos, onde todos possam aprender com os instrumentos que se têm, onde todos devem poder ir o mais longe possível, utilizando o seu perfil de aprendizagem que pode ser igual ou diferente do seu colega e mesmo do professor”, como refere Sanches (2011, p. 73). Esta ideia, citando Sanches (2011, p. 73) foi desenvolvida por Vigotsky quando afirma que “a interação com os pares mais competentes promove não somente novas aprendizagens, mas o desenvolvimento”. Também é partilhada por César (2003) que acrescenta que as conquistas também são a nível” de socialização, na modificação de atitudes académicas e também no domínio dos afetos” tanto no par mais competente como no menos competente. Assim, depreende-se que a grande vantagem desta estratégia é que as conquistas serão não só no domínio cognitivo e de socialização como também a nível do domínio dos afetos e das atitudes académicas.

Uma outra estratégia a adotar é a aceitação de um grupo heterogéneo que, segundo Sanches (2011, p. 73), “é o desafio para os professores e para a escola de hoje” uma vez que um grupo diversificado e heterogéneo obriga a estratégias eficazes para a gestão da sala de aula, objetivos bem definidos, métodos de ensino/aprendizagem alternativos, um ensino flexível e a constituição de subgrupos. Estes são os “ingredientes” essenciais que devem ser implementados na turma para gerir a diferença e ajudar a aprender os mais e os menos capazes.

O Ensino eficaz é uma outra estratégia essencial, uma vez que todos os alunos, mesmo os que tem necessidades educativas especiais, aprendem se o seu processo educativo for dirigido, planificado e avaliado de forma sistemática. De salientar que “os alunos com necessidades educativas especiais tem necessidade de um programa educativo adaptado às suas necessidades”, mas tem de ser “desenvolvido junto dos seus colegas com a mesma idade, na escola de todos”, como refere Sanches (2011, p. 74). Desta forma, “é necessário criatividade, trabalho, saber e meios para que o ensino seja verdadeiramente eficaz para todos e para que a escola (...) implemente uma educação adequada e de qualidade, cujo objetivo será o sucesso de todos os que estão sob a sua responsabilidade, citando Sanches (2011, p. 74).

Por fim, uma outra estratégia a implementar na escola será a tutoria de alunos, isto é, um aluno pode ter um colega, mais velho ou não, que o acompanhe e oriente nas aprendizagens e na componente socio educativa, não sendo, contudo, um intermediário entre o professor e o aluno. Assim, Sanches (2011, p. 75) surge com a “ideia de aluno tutor”.

Contudo, não nos podemos esquecer que existe ainda uma outra estratégia de extrema importância para a inclusão de todos os alunos, que é o envolvimento parental. Segundo Nielsen (1999, p. 25), o envolvimento parental no processo escolar do seu educando, contribuirá para o seu sucesso educativo, ao afirmar que “para que as crianças tenham uma experiencia educativa compensadora, os pais têm de ser envolvidos no processo de inclusão”. Correia (2008), também partilha esta ideia e refere que, estudos recentes apontam que os pais são elementos cruciais na planificação, execução e avaliação dos programas de intervenção, uma vez que, salvo raras exceções, são eles que passam mais tempo com a criança, e como será lógico, poderão por em prática algumas intervenções educativas propostas para os seus filhos. Para além disto, para a inclusão de um aluno se revelar adequada também é necessário “uma preparação prévia, tanto por parte dos professores como por parte de todos os que nele estejam envolvidos”, sendo de extrema importância a realização de “reuniões entre os administradores/gestores e todos os educadores responsáveis pela educação do aluno em causa” (Nielsen, 1999, p. 24).

Em síntese e segundo Stainback e Stainback, citados por González (2010, p. 63) “uma escola inclusiva é aquela que educa todos os alunos dentro de um único sistema, com o compromisso de lhes proporcionar programas educativos adequados às suas capacidades e apoios tanto para os professores como para os alunos em função das suas necessidades”. De salientar que, segundo os mesmos autores, as principais características das escolas inclusivas são: diversidade como melhoria da aprendizagem interativa; respeito pelas diferenças dentro e

fora da escola; adaptação e diversificação do currículo normal; apoios aos alunos dentro da aula; colaboração entre os profissionais da escola, entre outras.

Em seguida divulgamos um quadro síntese (quadro nº1) que apresenta estas ideias – práticas inclusivas- e que foi adaptado por Baptista (2011, p. 93) tendo por base o Relatório da Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação das Pessoas com Necessidades Educativas Especiais.

Quadro 1 - Fatores eficazes para a Educação Inclusiva

<i>Ensino Cooperativo</i>	Este estudo revela que a educação inclusiva é incrementada por diferentes factores que podem ser agrupados sob a denominação “ensino cooperativo”. Os professores precisam de apoio prático e flexível dos vários colegas, o que parece constituir uma forma eficaz de trabalho, quer no que respeita ao desenvolvimento das competências académicas quer sociais dos alunos com NEE. É evidente que um apoio ou uma ajuda adicional precisam de ser bem coordenadas e planeadas.
<i>Aprendizagem Cooperativa</i>	O estudo mostra que a “tutoria a pares” ou a “aprendizagem cooperativa” são eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento de alunos tanto no plano cognitivo como no plano afectivo (sócio-emocional). Os alunos que se ajudam uns aos outros, especialmente num sistema flexível quanto à organização dos grupos, beneficiam com esta aprendizagem em comum. Além disso, não há indicações de que os melhores alunos sejam prejudicados com esta situação, em termos de falta de novos desafios ou de novas oportunidades. Também aqui, os resultados apontam para progressos nas áreas académica e social.
<i>Resolução Cooperativa de Problemas</i>	Especialmente para os professores que precisam de ajuda para “incluir” alunos com problemas sociais/comportamentais, os resultados dos países e a revisão da literatura internacional mostram que uma intervenção sistemática, com o objectivo de contrapor os problemas de comportamento indesejáveis na sala de aula, é uma estratégia eficaz para reduzir o número e a intensidade dos distúrbios observados durante as aulas. Regras de funcionamento claras e definição de limites, aceites por todos os alunos (juntamente com medidas apropriadas de encorajamento e sancionatórias), provaram ser eficazes.
<i>Grupos Heterogéneos</i>	A organização de grupos heterogéneos e uma abordagem mais diferenciada do ensino são necessárias e eficazes quando se lida com uma diversidade de alunos na sala de aula. Objectivos bem definidos, vias alternativas de aprendizagem, ensino flexível e constituição de grupos flexíveis incrementam a educação inclusiva. Este resultado tem grande importância, dadas as necessidades expressas pelos países em matéria de gestão da diversidade na sala de aula.
<i>Ensino Efectivo</i>	Finalmente, importa aqui enfatizar o ensino efectivo: os resultados da revisão da literatura sobre as escolas efectivas e sobre o ensino efectivo podem ser adaptados à educação inclusiva: a definição de objectivos, a educação baseada no controlo e na avaliação, as altas expectativas e o ensino directo com <i>feedback</i> . Os estudos de caso sublinham a importância da utilização do currículo comum. Contudo, é necessária a adequação do currículo, não só para os alunos com NEE severas mas para todos os alunos, incluindo os sobredotados. No que respeita aos alunos com NEE, esta abordagem é definida, na maior parte dos países, no Programa Educativo Individual. Os nossos exemplos de boas práticas sublinham que este PEI deve ser organizado com base no currículo comum.
<i>Ensino por Áreas Curriculares</i>	Em certas escolas, a organização e a aplicação do currículo têm vindo a ser profundamente alteradas: os alunos permanecem numa área comum com duas ou três salas de aula onde decorre quase todo o processo educativo. Uma pequena equipa de professores é responsável pelo ensino por áreas curriculares.
<i>Formas Alternativas de Aprendizagem</i>	Para apoiar a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais foram desenvolvidos, nos últimos anos, vários modelos focalizados nas <i>estratégias de aprendizagem</i> . Estes modelos visam ensinar os alunos a aprender e a resolver problemas. Além disso, pode aceitar-se que a atribuição aos alunos de uma maior responsabilidade pela sua própria aprendizagem contribui para o sucesso da inclusão nas escolas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico.

Fonte: adaptado por Baptista (2011, p. 93)

Atualmente, quando se fala de diferenciação pedagógica, uma das perguntas que frequentemente os professores fazem é “como gerir a aprendizagem de 25 ou 28 alunos numa sala de aula, num contexto de diferenciação sem que haja problemas de disciplina” (Resendes & Soares, 2002, p. 19). Para muitos professores, a diferenciação pedagógica, exige à partida, turmas reduzidas, alunos bem comportados, salas amplas, materiais didáticos, flexibilidade curricular e professores com formação específica naquela área.

Segundo Sanches (2005, p. 133) “a diferenciação que inclui será a que parte da diversidade, programando e atuando em função de um grupo heterogéneo com ritmos e estilos de aprendizagem diferentes. É aprender no grupo com o grupo, em situações de verdadeira aprendizagem cooperativa, responsável e responsabilizante”. É também, e segundo a mesma autora a maneira de “organizar o espaço e o tempo em função das atividades para as aprendizagens a realizar. É implicar os alunos na construção dos saberes a realizar”.

Em seguida, apresentamos um quadro síntese por nós adaptado (quadro nº 2), com base nas ideias de Sanches (2001) sobre Formas de atuação para uma Inclusão responsável dos alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Regular.

Quadro 2 - Formas de atuação para a Inclusão dos alunos com NEE no Ensino Regular

Planeamento	1-Organizar-se e organizar o seu tempo e as suas tarefas;
	2-Fazer regras claras, curtas e diretas;
	3-Usar um “plano” dos trabalhos a realizar;
	4- Estabelecer pequenas etapas;
	5 – Tirar partido das experiências interculturais;
	6 – Fazer uso de estimulação multissensorial.
Implementação	7- Agir de acordo com aquilo que esperamos dos alunos;
	8 – Olhar e sorrir para o aluno;
	9 – Selecionar vocábulos novos e mais difíceis;
	10 – Ajudar a arranjar amigos;
	11- Diferenciar (integração em grupos diferentes para não estigmatizar)
	12- Dar tarefas alternativas;
	13- Dar reforço oportuno e imediato;
	14 – Marcar trabalhos de casa;
	15 - Chamar os pais a colaborar.
Avaliação	16 – Fazer a síntese do que foi feito;
	17 – Avaliar o produto e o processo;
	18 –Ajudar a auto análise.

Fonte: adaptado de Sanches (2001, pp. 100-109)

Nielsen defende que “para que o aluno com Necessidades Educativas Especiais possa crescer emocional e socialmente, é necessário que receba o apoio e aceitação dos seus companheiros, dos seus professores e dos seus pais” (Nielsen, 1999, p. 26) “e que o processo

de inclusão para ter sucesso deve ser marcado pelo esforço cooperativo coletivo” (Nielsen, 1999, p. 24).

De acordo com Nielsen (1999) e Correia (2008), apresentamos em seguida um quadro síntese, por nós adaptado (quadro nº3), que contempla algumas Estratégias para o processo de inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes/turmas regulares.

Quadro 3 - Estratégias para Incluir um aluno com NEE no Ensino Regular

Estratégias para a de inclusão de alunos com NEE nas classes/turmas regulares	
O professor (da classe regular) deve:	✓ Antes da colocação da criança na turma, o professor deve convocar reuniões com os pais e convida-los a visitar a turma na qual o seu filho vai ser incluído visto que os “pais têm que ser envolvidos no processo de inclusão do seu filho” para que este tenha uma experiência educativa compensadora. ✓ Ao longo do ano, o professor deverá comunicar regularmente com os pais, para os manter informados dos progressos do aluno e sempre que for necessário deve manifestar disponibilidade para apoiar os pais. Deve ter conhecimentos relativos à patologia do aluno os quais podem ser facultados pelo professor de Educação Especial. ✓ Verificar os registos médicos e escolares do aluno alvo de inclusão: atuais competências do aluno, objetivos estabelecidos e os seus pontos fortes e fracos. ✓ Antes da colocação de um aluno com NEE na classe regular, devem ser transmitidas aos restantes alunos informações de caráter geral mas precisas acerca do problema do aluno em questão, de modo a ultrapassarem quaisquer medos/receios, e alterem ideias incorretas que possam ter, como também consciencializarem-se dos pontos fortes e fracos de um aluno com NEE. ✓ A nível de relacionamento o professor deve criar um ambiente positivo e confortável, transmitir sentimentos positivos e revelar-lhes afeto, (uma vez que as atitudes do professor são rapidamente detetadas e adotadas pelos alunos); e evitar o uso de quaisquer expressões que possam ter uma conotação negativa, como por exemplo: sofrimento, infelicidade, estropeado, deformado, doente, maçador, espástico...
O professor de educação especial deve:	✓ Trabalhar em parceria com o professor da classe regular com o objetivo de assegurar que toda a assistência possível está disponível.
Interação entre alunos com e sem NEE:	✓ “Depende da atitude do professor e da sua capacidade para promover um ambiente educativo positivo” (Nielsen, 1999, p. 25). Para tal podemos recorrer à aprendizagem cooperativa, propiciadora de interações em pequenos grupos, uma vez que, “quando trabalham de forma cooperativa, os alunos tendem a mostrar um maior reconhecimento e a encorajar e apoiar os alunos com NEE. Estas experiências positivas proporcionam a todos os envolvidos uma oportunidade de crescimento social e emocional” (Nielsen, 1999, p. 25)
Equipamento da sala de aula:	✓ Poderá ter de ser alterado para receber alunos com NEE (mesas, cadeiras). ✓ Seria importante os alunos com NEE familiarizarem-se com o ambiente físico da sala de aula, sem a presença dos restantes alunos, pois o conhecimento prévio do espaço físico ajudará o aluno a adaptar-se e a sentir-se seguro e confortável na sala de aula.

Fonte: adaptado de Nielsen (1999, pp. 23-26) e de Correia (2008, pp. 45-59)

De acordo com Simpson e Kauffman (2007) os alunos com deficiência a quem são dadas experiências educacionais e apoio no contexto de sala de aula regular beneficiam bastante a nível educacional e social evidenciando níveis superiores de aprendizagem, interação e comunicação quando comparados com os seus pares colocados em ambientes segregados. Estes autores defendem ainda a necessidade de “inclusão a tempo inteiro de alunos deficientes em salas de aula regulares, independentemente da natureza e severidade das suas deficiências” (Simpson & Kauffman, 2007, p. 170).

Contudo, e segundo os autores supracitados, esta situação requer um cuidadoso planeamento individual, por parte dos professores. Assim, e com base na revisão da literatura, Morgado (2010, p. 81) propõe “um modelo que procura agrupar os processos de funcionamento diferenciado do professor em sala de aula em seis dimensões”: planeamento, considerando a planificação do trabalho a desenvolver; organização do trabalho dos alunos, envolvendo a forma como os alunos são solicitados a organizarem-se nas situações de aprendizagem; clima social, considerando os aspetos de interação e relacionamento entre os alunos e entre estes e o professor; avaliação e regulação do processo ensino/aprendizagem; atividades de aprendizagem, definindo tarefas e ainda a utilização e gestão de materiais e recursos de suporte ao processo de ensino aprendizagem.

De acordo com Morgado (2010), deverão existir dois princípios básicos nas práticas dos professores a fim de promoverem mais e melhores níveis de diferenciação. O primeiro princípio consiste na avaliação e observação, o mais sólida possível para se poder conhecer o aluno e as suas necessidades; o segundo princípio consiste na intervenção, que em consequência da avaliação, terá de ser objeto de planeamento em função de cada aluno e de cada grupo. Sem seguir estes princípios, ficará comprometida, a possibilidade de garantir a cada aluno a educação apropriada com qualidade e num contexto educativo inclusivo.

Baptista (2011, p. 102) também defende esta ideia ao afirmar que “a escola inclusiva requer uma grande flexibilidade curricular, uma grande versatilidade nos modos de ensinar e de aprender, uma mudança radical nas modalidades de avaliação”. Assim, enquanto os alunos passam a ter novas responsabilidades, os professores assumem novas funções, concluindo-se que, a “heterogeneidade e a diferença nos alunos implicam uma grande diferenciação pedagógica” (Baptista, Introdução às Ciências da Educação: temas e problemas da educação inclusiva, 2011, p. 102).

Sanches (2001) partilha as ideias defendidas pelos autores anteriores, ao afirmar que o professor deverá não só ter em conta a diversidade de saberes, experiências e competências dos seus alunos investindo numa pedagogia diferenciada para o seu grupo/turma mas também planificar as atividades de aprendizagem tendo por base a caracterização dos contextos, os saberes, experiências e necessidades dos alunos. Também é de extrema importância que o professor reflita e avalie as suas práticas, para se necessário ajustá-las, bem como promover a troca de experiências e saberes com os seus colegas.

Desta forma e de acordo com Baptista (2011, p. 78), depreendemos que “no paradigma da inclusão, os direitos humanos são o fundamento do modelo educativo, que interpela os valores da tolerância, da solidariedade, da democracia, igualdade, cooperação, justiça, paz, no respeito e no entendimento com os outros”.

1.2. Paralisia Cerebral

Em 1862 foi publicado o primeiro estudo sobre Paralisia Cerebral pelo médico cirurgião inglês William John Little, autor que descreveu pela primeira vez a forma espástica da Paralisia Cerebral, a que deu o nome de “Mal de Little”. Esta patologia foi posteriormente designada de formas diferentes tendo ficado a dever-se a Freud, em 1893 a atribuição do termo Paralisia Cerebral Infantil, o qual foi aceite universalmente na sua forma abreviada – Paralisia Cerebral (Barreira, 2010).

O termo Paralisia Cerebral é usado como significado do resultado de um dano cerebral, que leva à inabilidade, à dificuldade ou ao descontrolo dos músculos de certos movimentos do corpo. O termo “cerebral” quer dizer que a área atingida é o cérebro (sistema nervoso central-SNC) e a palavra “paralisia” refere-se ao resultado do dano no sistema nervoso central, com consequências que afetam os músculos e a coordenação motora dos portadores dessa condição especial de ser e estar no mundo (Heidrich, 2012).

De salientar que a Paralisia Cerebral “não é uma doença, mas sim uma condição médica especial, que frequentemente ocorre em crianças, antes, durante ou logo após o parto, e quase sempre são o resultado da falta de oxigenação no cérebro” (Heidrich, 2012, p. 2).

Segundo Andrada (2005, p. 1), “A Paralisia Cerebral (PC) é um termo de âmbito alargado que engloba situações de deficiência com perda de aptidões e disfunções em múltiplas e diversificadas áreas do desenvolvimento da criança”. Porém, “apesar da heterogeneidade das

situações, por vezes com limites mal definidos, que são englobadas neste conceito, o termo Paralisia Cerebral deve continuar a ser usado, pois é útil relativamente aos progressos de habilitação e apoios específicos que estas crianças exigem” (Andrada, p. 1).

Estudos atuais comprovam que a Paralisia Cerebral está em terceiro lugar nas deficiências da criança (19%) depois das deficiências sensoriais e das encefalopatias (Marcelli, 2005).

1.2.1. Conceito de Paralisia Cerebral

O termo Paralisia Cerebral, universalmente aceite, é muito controverso, devido a vários motivos: por um lado, porque num grande número de casos não existe uma patologia de Paralisia Cerebral e por outro lado, porque engloba um número de situações com etiologias muito diferentes. Um outro motivo desta controvérsia justifica-se pelo facto deste termo ser redutor para a criança ou jovem e para a família, podendo sugerir um cérebro inativo, o que não corresponde à realidade (Andrada, 2000).

Segundo Camargo (1999, p. 34) o termo Paralisia Cerebral “ não quer dizer que o cérebro esteja parado. Na verdade, devido à lesão sofrida em alguns dos seus centros, o cérebro não consegue comandar os movimentos o corpo”, logo estes movimentos acabam por se realizar de maneira imperfeita, ou mesmo não se realizando. Contudo, e segundo o mesmo autor haverá sempre dificuldades, maiores ou menores, para andar, usar as mãos, equilibrar-se e falar.

Segundo Nielsen (1999, p. 95) Paralisia Cerebral “engloba um conjunto de desordens caracterizadas por disfunções de carácter neurológico e muscular que afetam a mobilidade e o controlo muscular. O termo cerebral reporta-se às funções do cérebro e o termo paralisia às desordens de movimento ou de postura”.

De acordo com Rombert (2013, p. 44), “a paralisia cerebral é uma perturbação neurológica que pode aparecer resultante de uma lesão ou disfunção do sistema nervoso central, sendo de carácter permanente e não progressivo, existindo desde a infância”.

Andrada (2008, p. 2) define Paralisia Cerebral “como um conjunto amplo de situações clí

nicas heterogéneas, caracterizada por uma perturbação permanente mas não inalterável do controlo do movimento e/ou postura e da função motora, devida a uma alteração/lesão/anomalia não progressiva que afeta o cérebro imaturo e em desenvolvimento”.

Desta forma, depreende-se que a Paralisia Cerebral é uma perturbação do controlo neuromuscular, da postura e do equilíbrio provocada por uma lesão cerebral estática que afeta o cérebro em período de desenvolvimento (Camargo, 1999). Esta deficiência está incluída no âmbito das Deficiências Neuromotoras Graves que apresentam uma grande variedade de situações neurológicas irreversíveis e não progressivas, dado que, em muitos casos, os diagnósticos são diferentes uns dos outros, quer na gravidade, quer nos aspetos afetados, quer nas marcas sócio-afetivas que deixam em cada indivíduo.

Assim, a Paralisia Cerebral, “não é uma doença, mas, em vez disso, uma condição não progressiva e não infecciosa cuja consequência são danos motores. Lastimavelmente, uma vez adquirida, não tem cura (pelo menos nos dias de hoje)” (Smith, 2008, p. 265).

1.2.2. Causas da Paralisia Cerebral

Para Munoz, Blasco e Suárez (1997, p. 293) “o termo Paralisia Cerebral emprega-se geralmente para definir um grupo de afeções caracterizadas pela disfunção motora, cuja principal causa é uma lesão encefálica não progressiva, acontecida antes, durante ou pouco de pois do parto.”

Segundo Andrada (2005, p. 1) a Paralisia Cerebral “é originada por uma lesão cerebral estática que afeta o cérebro em período de desenvolvimento, pré natal, perinatal ou nos primeiros anos de vida”.

Para Munoz, Blasco e Suárez, as causas da Paralisia Cerebral são tão complexas e variadas como os tipos clínicos, excluindo-se uma base genética e portanto a possibilidade de transmissão de pais para filhos. Geralmente estão relacionadas com “fatores exógenos (exteriores) ao cérebro da criança, embora em muitos casos a sua etiologia seja desconhecida” (1997, p. 294).

Neste contexto é de extrema importância salientar que a lesão cerebral que origina a Paralisia Cerebral obedece a causas pré-natais, perinatais e pós natais e estas podem ser variadas e complexas.

Em seguida, apresentamos um quadro (quadro nº4) sobre as causas da Paralisia Cerebral, o qual foi adaptado com base nas ideias de vários autores: Muñoz, Blasco e Suárez (1997), Nielsen (1999), Camargo (1999), Andrada (2000), Miller e Clark (2002), Farrel (2008) e Geralis (2008).

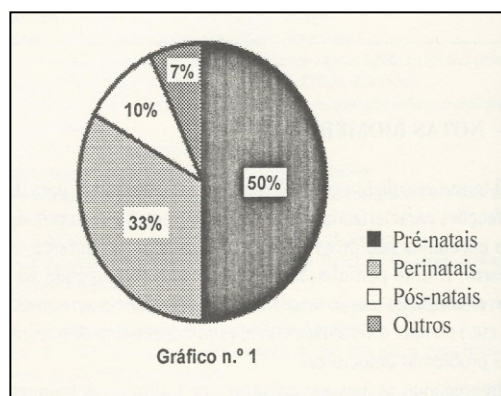
Quadro 4 - Causas da Paralisia Cerebral

Pré-natais (antes do parto)	Perinatais (no momento do parto)	Pós natais (logo depois do parto)
- Genéticas/ou hereditárias - Causas maternas - Circulatórias - Hemorragias com ameaça de aborto - Desprendimento prematuro de aborto - Má posição do cordão umbilical - Metabólicas (diabetes, desnutrição) - Incompatibilidade sanguínea ocasionada pelo fator RH - Infecção materna (rubéola, sífilis) - Infecções intra uterinas (especialmente virais) - Tóxicas (drogas e medicamentosos) - Físicas (radiações, raios X) - Malformações congénitas	- Asfixia (hipoxia ou anoxia) - Parto distócico - Hemorragia intracraniana - Prematuridade e baixo peso - Hemorragia intraventricular - Traumatismos mecânicos de parto - Infecção pelo canal do parto - Manobras de parto mal sucedidas - Uso inadequado do fórceps - Complicações cesarianas - Partos prolongados - Parto de gémeos poderá causar eventualmente lesão no tecido cerebral	- Incompatibilidade sanguínea - Meningoencefalites bacterianas e virais - Fetomaterna causadora de icterícia no recém-nascido - Encefalite - Meningite - Problemas metabólicos - Traumatismos crânio-encefálicos - Ingestão de substâncias tóxicas. - Processos vasculares - Desnutrição - Síndromes epiléticas - Acidentes vasculares - Infecções adquiridas pelo recém-nascido

Fonte: Adaptado de Muñoz, Blasco, e Suárez com (1997), Nielsen (1999), Camargo (1999), Andrada (2000), Miller e Clark (2002) Farrel (2008) e Geralis (2008).

Nielsen (1999) e Smith (2008) referem que também é possível que um indivíduo apresente Paralisia Cerebral adquirida resultante não só de traumatismos cranianos, nomeadamente acidentes com veículos motorizados, como também de quedas, abuso e maus tratos.

Assim, ao fazermos uma análise sobre a etiologia da Paralisia Cerebral, e de acordo com o gráfico 1, constatamos que: 50% destas perturbações são devidas a uma lesão cerebral adquirida antes do nascimento (pré-natal), 33% são devido a causas que ocorrem no momento do parto (perinatais) e 10% dos casos a causas ocorridos logo a seguir ao parto (pós-natais).

Gráfico 1 - Etiologia da Paralisia Cerebral

Fonte: Munoz, Blasco e Suárez (1997, p. 294)

1.2.3. Prevenção da Paralisia Cerebral

Andrada (2005, p. 2) refere que “as causas da Paralisia Cerebral são múltiplas e ocorrem por vezes concomitantemente, sendo difícil de determinar qual a etiologia específica e, portanto, conseguir uma prevenção eficaz”.

Conhecer as causas que podem originar uma lesão do sistema nervoso central é essencial porque, por um lado, permite-nos atuar precocemente sobre as sequelas dela resultante, e por outro lado, “possibilitar-nos – a estabelecer uma profilaxia correta, que poderíamos chamar primária e que ajudaria a prevenir a etiologia das lesões cerebrais (Muñoz, Blasco, & Suárez, 1997, p. 294).

Segundo Muñoz, Blasco, e Suárez, existem dois tipos de medidas médicas que se poderiam estabelecer com vista à prevenção: por um lado, medidas de prevenção primária, que ao situar-se no período peri natal tende a evitar os fatores predisponentes: prematuridade, incompatibilidade sanguínea, infeções maternas e hipertensão arterial e por outro lado, medidas de prevenção secundária, que se devem devolver no período pós natal, encaminhando-a para o diagnóstico e implementação precoce de medidas terapêuticas, devendo-se atuar sobre infeções, hipoxia ou anoxia, hipoglicemia e acidose metabólica.

Em síntese, e de acordo com Nielsen a Paralisia Cerebral não é contagiosa e só muito raramente está associada a uma condição hereditária. “Dado que as lesões cerebrais não se agravam com o tempo, a Paralisia Cerebral, não é progressiva e não constitui causa primária de morte. Felizmente, os investigadores encontraram recentemente formas de prevenir e de tratar casos de paralisia cerebral” (1999, p. 87).

1.2.4. Tipos clínicos da Paralisia Cerebral

De acordo com o que foi dito anteriormente, depreendemos que as causas da Paralisia Cerebral vão afetar um cérebro imaturo e interferir na maturação de todo o sistema nervoso central, o que vai originar consequências quanto ao tipo clínico de Paralisia Cerebral que se vai desenvolver, assim como quanto ao seu diagnóstico, avaliação e tratamento.

Em relação às formas clínicas, a literatura não é unânime na classificação da Paralisia Cerebral sendo esta baseada por um lado nos tipos clínicos e por outro lado na topografia corporal.

Relativamente aos tipos clínicos e de acordo com Muñoz, Blasco e Suárez (1997), Nielsen (1999), Camargo (1999), Smith (2008), Farrel (2008), Geralis (2008) e Andrada (2009), existem três tipos fundamentais a considerar: Paralisia Cerebral Espástica, Paralisia Cerebral Atetóide e Paralisia Cerebral Atáxica.

A Paralisia Cerebral Espástica é a mais comum, na qual os músculos apresentam-se rígidos, contraídos e resistentes ao movimento, sendo o indivíduo “capaz de cruzar as pernas a nível dos tornozelos”; o movimento é sempre lento e por vezes “os músculos das pernas estão tão contraídos que os calcanhares não tocam o chão e o indivíduo tem de caminhar na ponta dos pés” (Nielsen, 1999, p. 96).

A Paralisia Cerebral Atetóide caracteriza-se por movimentos irregulares, contínuos, lentos e involuntários das partes do corpo afetadas, por exemplo, esgares faciais e torção das mãos; existe ainda a “possibilidade de a língua poder descair, saindo da cavidade bucal, e de o indivíduo não ser capaz de conter completamente a saliva, que será pois visível” produzindo o corpo, desta forma movimentos súbitos, bruscos e ondulatórios (Nielsen, 1999, p. 96).

A Paralisia Cerebral Atáxica “envolve falta de equilíbrio, de coordenação e de perceção dimensional” (Nielsen, 1999, p. 96), por isso quando está de pé o indivíduo pode oscilar e também pode ter dificuldade em manter o equilíbrio, sendo possível que caminhe com os dois pés bastante afastados a fim de evitar possíveis quedas, ou nos casos mais graves, total perda de mobilidade.

Autores como Nielsen (1999), e Farrel (2008) defendem a hipótese da “criança poder apresentar uma mistura dos três tipos acima referidos, com diferentes efeitos” (Farrell, 2008, p. 82) isto é, “se são afetados vários centros motores, os sintomas de paralisia cerebral podem corresponder a uma combinação da sintomatologia dos três tipos referidos, manifestando-se esta nas mesmas ou em diferentes partes do corpo” (Nielsen, 1999, p. 96). Contudo, apesar de ser possível encontrar num mesmo indivíduo esta combinação, acredita-se que a maior parte das crianças apresentam Paralisia Cerebral do primeiro ou do segundo tipo.

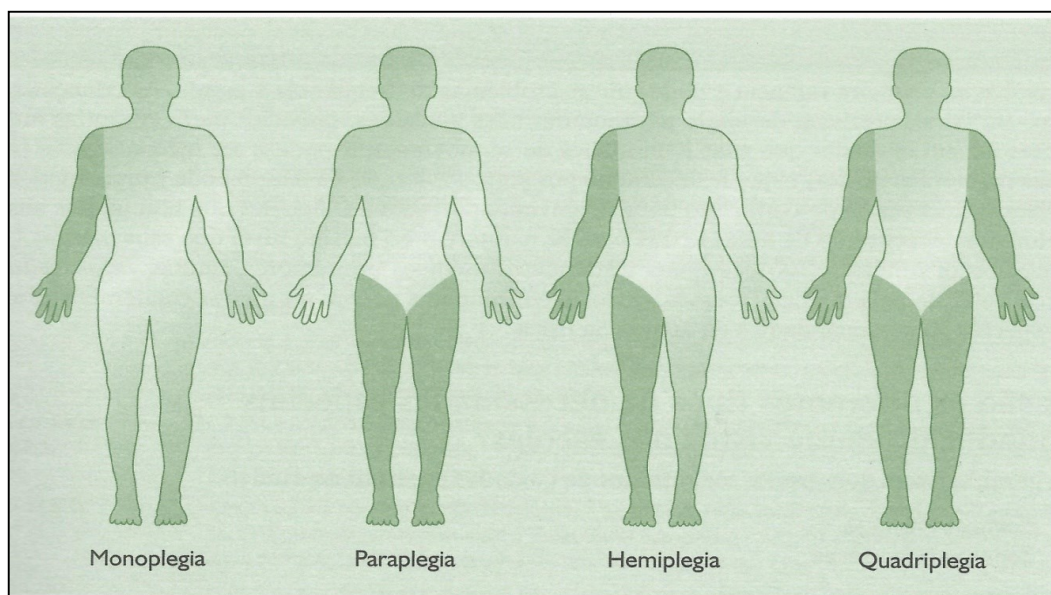
Relativamente ao comprometimento neuromotor de uma criança com Paralisia Cerebral esta pode ser caracterizada como leve/ligeira, moderada ou severa/grave, baseada no modo da locomoção da criança. As crianças portadoras de Paralisia Cerebral, de grau leve/ligeiro, movimentam-se com independência, realizam atividades motoras finas (desenhar, encaixar, recortar), constroem frases com mais de duas palavras e demonstram uma boa adaptação social; as de grau moderado apresentam dificuldades na locomoção, sendo necessário

suporte material e ou humano, a motricidade fina é limitada, executam atividades com dificuldade, utilizam palavras e/ou frases na comunicação verbal e nas atividades da vida diária necessitam de assistência. As crianças com Paralisia Cerebral de grau severo/grave demonstram dependência total ao nível da motricidade grossa e fina, e a linguagem e a fala estão comprometidas (Geralis, 2008).

Relativamente à **topografia corporal** e de acordo com Basil, citado por Santos e Sanches (2005, p. 5), é classificada pela **Monoplegia** (existe o comprometimento de um único membro); **Hemiplegia** (existe o comprometimento de metade do corpo: parte esquerda ou direita); **Paraplegia** (existe o comprometimento dos dois membros inferiores); **Diplegia** (existe maior comprometimento dos membros inferiores que superiores); **Triplegia** (existe o comprometimento de três membros) e **Tetraplegia ou Quadriplegia** (existe o comprometimento dos membros superiores e inferiores).

Smith (2008, p. 267) explica assim:

Quadro 5 -Topografia da Paralisia Cerebral



Fonte: adaptado por Smith (2008, p. 267)

Quando à **classificação Neuroanatômica**, e de acordo com Barreira (2010, p. 42) a mesma pode ser de três tipos: Piramidal (espástica), ocorre uma lesão das fibras eferentes que vão do córtex aos membros e resultam em paralisia espástica; Extrapiramidal (atetose), ocorre nos gânglios de base e resulta em movimentos discinéticos; Cerebelar (ataxia) ocorre uma lesão

no cérebro, cuja função é coordenar movimentos, dar sensação de posição no espaço e manter o equilíbrio.

1.2.5. Problemas associados à Paralisia Cerebral

Num número relativamente elevado de indivíduos com Paralisia Cerebral, para além das dificuldades motoras verificam-se também outras comorbilidades que podem interferir com as suas atividades de vida diárias. Esta ideia é partilhada por Oliveira, Golin e Cunha (2010, p. 221) quando afirmam que a Paralisia Cerebral pode interferir na interação da criança em vários contextos importantes, “influenciando não só a aquisição e o desempenho de marcos motores básicos (rolar, sentar, gatinhar, andar) como também as atividades da rotina diária” nomeadamente, tomar banho, alimentar-se, vestir-se, entre outras.

Tal situação justifica-se, segundo Muñoz, Blasco, e Suárez (1997, p. 296) uma vez que “o cérebro possui uma multiplicidade de funções inter-relacionadas”. Segundo estes autores, “uma lesão cerebral pode afectar uma ou várias destas funções” (Muñoz, Blasco, & Suárez, 1997, p. 296) sendo frequente que as perturbações motoras sejam acompanhadas por alterações de outras funções, nomeadamente: a linguagem, a audição, a visão, o desenvolvimento mental, transtornos percetivos ou epilepsia.

Para Nielsen, dependendo da área do cérebro que sofre a lesão e da extensão das lesões do sistema nervoso central, podem verificar-se uma ou mais das características/problemas seguintes: espasmos, problemas ao nível da tonicidade muscular, da visão, da audição, da fala, movimentos involuntários, convulsões, problemas de postura e movimento e ainda deficiência mental. De salientar que, e segundo o mesmo autor “ estas características não estão necessariamente presentes na sua totalidade em todos os casos de paralisia cerebral”, podendo em alguns casos verificar-se unicamente uma desordem ligeira (Nielsen, 1999, p. 97).

Esta ideia é também defendida por Andrada (2005), quando esclarece que a deficiência motora é habitualmente a mais evidente, mas existem frequentemente várias deficiências e incapacidades associadas, nomeadamente: perturbações sensoriais (défice de visão ou audição); défice na linguagem e fala; défices percetivos; dificuldades de aprendizagem e défice cognitivo, alterações comportamentais, podendo também haver epilepsia.

Um aspeto importante a salientar na criança com Paralisia Cerebral são as dificuldades de comunicação. Este aspeto é crucial e exige técnicas sofisticadas de avaliação e intervenção

com apoio precoce de terapia da fala e educativo mas também acesso aos meios aumentativos e alternativos de comunicação e tecnologias de apoio.

Assim, as dificuldades no desenvolvimento da linguagem e da fala, o atraso cognitivo que pode existir e os problemas da motricidade, tornam a situação de inclusão escolar, que é sempre desejável, em algo muito complexo. Contudo, essa inclusão poderá existir, se a criança tiver acesso, atempadamente, não só às tecnologias de reabilitação essenciais para o desenvolvimento da sua funcionalidade e participação em igualdade de oportunidade, mas também de apoios terapêuticos e educacionais especializados, de acordo com as suas necessidades individuais (Andrada, 2010).

Assim, depreendemos que todas estas deficiências ou incapacidades podem surgir associadas ou ser consequência direta do tipo de Paralisia Cerebral que a criança apresentar, uma vez que os déficits motores acarretados afetam a psicomotricidade e o comportamento emocional e social, podendo originar um “atraso” no desenvolvimento global. Infelizmente, este “atraso” ainda é confundido com uma baixa capacidade cognitiva, dando origem, a uma imagem preconceituosa e a uma ideia errada sobre as capacidades e potencialidades do indivíduo com Paralisia Cerebral (Andrada, 2010).

1.2.6. Tratamento da Paralisia Cerebral e Intervenção

Uma vez que a Paralisia Cerebral não tem cura, o tratamento tem como objetivo promover o desenvolvimento da criança a um nível máximo, tanto da função motora, como da intelectual e social. A intervenção deve estar centrada na criança e na sua própria família, dando-lhe apoio. Para além disso, a criança com Paralisia Cerebral necessita da intervenção de diferentes profissionais, de saúde e de educação, determinantes para o desenvolvimento da mesma.

Neste contexto, Andrada (2008) refere que a intervenção e deteção precoces são fundamentais para que possamos proporcionar à criança oportunidades de modo a que ela desenvolva as capacidades e compensações das suas limitações, com apoio e orientação dos pais. Segundo a mesma autora “ não existe possibilidade de cura das lesões mas apenas apoio do desenvolvimento das capacidades emergentes da criança” (Andrada, 2008, p. 3).

Andrada (2008) salienta a importância da intervenção precoce e continuada baseada no respeito pelo ritmo de desenvolvimento da criança, de modo a facilitar-lhe todas as experiências de vida que são essenciais ao seu desenvolvimento enquanto pessoa, tendo o apoio

dos pais e educadores em todo este processo. A mesma autora acrescenta que a motivação e participação da criança são dois aspetos essenciais, tal como o ato de brincar nos primeiros anos de vida, para o desenvolvimento da criança, com ou sem Paralisia Cerebral.

Camargo (1999, p. 48), salienta que “ para a recuperação de crianças com Paralisia Cerebral em geral utiliza-se o tratamento medicamentoso, quando necessário, acompanhado de um intenso trabalho de reabilitação através de sessões de fisioterapia, psicologia, e terapia ocupacional” com também, e mais recentemente, hidroterapia, homeopatia, acupuntura, entre outras.

Para Muñoz, Blasco, e Suárez o tratamento deve englobar diferentes domínios, nomeadamente: motricidade, terapia da fala, terapia ocupacional, utilização de próteses ou outro material ortopédico, entre outros aspetos.

Desta forma, é essencial que intervenção seja feita por uma equipa transdisciplinar composta por diferentes profissionais, nomeadamente: médicos, enfermeiros, terapeutas, psicólogos, técnico de serviço social, educadores e professores e membros da família. Estes últimos devem ser parte integrante da equipa, para que possam colaborar no processo de intervenção do seu filho. É essencial que haja uma troca de experiências por parte dos pais com os profissionais, para que se possam criar condições que permitam o bom desenvolvimento e suporte social da criança (Andrada, 2008).

Em síntese e segundo Andrada, é essencial o desenvolvimento de uma parceria entre os pais e os profissionais, com equilíbrio entre as expectativas e as necessidades de cada um – criança, pais e profissionais – “encarando sempre a criança com deficiência, como tendo as mesmas necessidades de todas as outras crianças: ser desejada e amada, explorar, brincar e comunicar com o meio que a rodeia” (Andrada, 2010, p. 5).

1.3. Comunicação Aumentativa e Alternativa

Segundo Cruz, (2006, p. 5) “a comunicação é central na vida diária de todas as pessoas. Comunicamos emoções, necessidades, interesses e desejos quer através da linguagem verbal quer da linguagem não-verbal”. É uma linguagem natural que nos permite responder, participar na vida diária com todas as pessoas que nos relacionamos em diversos contextos.

1.3.1. Desenvolvimento e Comunicação da Criança com Paralisia Cerebral

Ao longo de várias décadas, o desenvolvimento da criança tem sido alvo de estudo por parte de vários pedagogos, sendo essencial compreender como a criança vê o mundo e como interage com ele, no qual o adulto tem um papel determinante, dado que, e segundo Vygotsky (1991), o desenvolvimento humano é uma tarefa conjunta e recíproca.

Piaget, Vygotsky e Bruner, foram os fundadores da teoria construtivista do desenvolvimento infantil. Contudo, entre eles existem diferenças e semelhanças na forma como encaram o desenvolvimento. Uma das semelhanças tem a ver com o facto de todos eles considerarem ser muito importante o papel da sociedade e as oportunidades de interação da criança com outros adultos e crianças. As diferenças relacionam-se com a importância que cada um deles dá à linguagem, à comunicação, ao pensamento e à aprendizagem no desenvolvimento global da criança.

Vygotsky (1991) merece destaque, uma vez que deu grande ênfase à linguagem, comunicação, fala e instrução, salientando que a fala tem um papel essencial na organização das funções psicológicas superiores, razão pela qual considera ser importante compreender as atividades práticas das crianças, a fim de descrever e especificar o desenvolvimento das formas de inteligência prática.

Para Vygotsky o discurso das crianças não é um ato egocêntrico, tal como defende Piaget, mas exatamente o oposto, pois considera que é um ato social que tem como finalidade comunicar, quer na sua origem quer na sua intencionalidade.

Segundo Pascal e Bertram, Vygotsky a nível educativo, deu um grande contributo uma vez que o seu trabalho “demonstrou que a aprendizagem das crianças é uma atividade social que progride através da sua interação com os adultos e as outras crianças” (Pascal & Bertram, 2000, p. 22), introduzindo assim o conceito “de Zona de Desenvolvimento Proximal”, definida como a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial.

Assim, para Vygotsky a aprendizagem das crianças comporta em qualquer momento três níveis ou zonas de desenvolvimento: zona de desenvolvimento real (descreve a aprendizagem que a criança já concretizou, que está consolidada), zona de desenvolvimento próximo ou proximal (aprendizagens que ainda não estão amadurecidas, mas que a criança é capaz de fazer com a ajuda de uma pessoa) e ainda a zona de desenvolvimento futuro ou potencial (descreve a aprendizagem que a criança ainda tem de concretizar). Assim, “a chave

para uma aprendizagem efetiva é a zona de desenvolvimento próximo” (Pascal & Bertram, 2000, p. 22) uma vez que é a área da aprendizagem onde a criança é constantemente posta perante desafios. É nesta zona que a criança necessita da ajuda de um adulto ou de uma criança “para que lhe possa dar o apoio necessário para o salto desenvolvimental que ela tem de dar para atingir um novo estágio de aprendizagem situado além do seu nível atual de competências” (Pascal & Bertram, 2000, p. 22).

Segundo Vasconcelos (1997, p. 151) a zona de desenvolvimento próximo, referida por Vygotsky, é a zona onde “a criança, com a ajuda de um adulto, (ou de pares mais eficazes), aprende uma competência ou uma atividade que mais tarde será capaz de pôr em prática ou realizar sozinha” sendo por isso, a zona em que o conhecimento pode ser mais eficazmente alargado.

Assim, e em contexto de jardim-de-infância a criança experimenta várias atividades que permitem desenvolver a sua autonomia ao nível das várias áreas do desenvolvimento. Contudo, estas têm de ser supervisionadas pelo adulto, no sentido de a ajudar a compreender e organizar as suas aprendizagens, aproximando-se assim, cada vez mais da zona de desenvolvimento proximal. Ao frequentar o jardim-de-infância a criança tem oportunidade de interagir com as outras crianças e adultos, permitindo-lhe ter acesso a um intercâmbio de vivências e por sua vez, adquirir novas aprendizagens.

Por outro lado, Vygotsky (1991) destaca o papel de todo o contexto histórico e cultural nos processos de desenvolvimento e aprendizagem, sendo chamado de socio-interacionista e não apenas de interacionista. Vygotsky destaca as contribuições da cultura, da interação social e a dimensão histórica do desenvolvimento mental. Assim, todo o ambiente envolvente onde a criança está inserida, torna-se para ela uma fonte rica de experiências, principalmente quando está a frequentar um jardim-de-infância, onde a participação em atividades diversas e interativas é um fator fundamental para a aquisição de novas aprendizagens e desenvolvimento da criança. Esta ideia é partilhada por Heidrich (2012, p. 5) quando afirma que “na teoria histórico-social de Vygotsky, o indivíduo constitui-se enquanto tal, não somente devido aos processos de maturação orgânica, mas principalmente através da sua interação social, a partir das trocas estabelecidas com os seus semelhantes”.

Relativamente à comunicação, esta consiste numa troca de mensagens entre dois ou mais indivíduos, que permite desenvolver a socialização/interação e possibilita à criança a oportunidade de desenvolver as suas capacidades, de fazer escolhas e dar sugestões. Mais uma

vez, e neste contexto, o jardim-de-infância é um lugar essencial para o efeito, uma vez que durante a realização de várias atividades (histórias, poemas, lengalengas) é possível para a criança, através da interação com as outras crianças e adultos desenvolver o seu potencial comunicativo. Esta ideia também é confirmada por Vasconcelos quando, ao citar Vygotsky, refere que “é no encontro de duas subjetividades (o professor e a criança; a criança e as outras crianças) que o pensamento e outros processos intelectuais sofisticados podem emergir (Vasconcelos, 1997, p. 36).

Com a fala, as crianças aprendem a interagir com o meio e a adequar os seus comportamentos ao meio onde estão inseridas. Se inicialmente a linguagem tem como principal objetivo comunicar, com o passar do tempo esta função vai-se ampliando, permitindo à criança não só comunicar mas também pensar, aprender e compreender, tornando-se um instrumento do pensamento (Vygotsky, 2001).

Mas, a nível do desenvolvimento cognitivo, o facto da criança se ver privada deste tipo de comunicação (falar) constitui uma enorme lacuna, uma vez que, e em contexto de jardim-de-infância a interação desempenha um papel fundamental no desenvolvimento global da criança. Neste contexto Vygotsky atribui aos instrumentos e aos símbolos um papel fundamental no desenvolvimento da criança, contribuindo para o aparecimento de novas formas de agir como também novas formas de aprendizagem, onde a permanência da criança no jardim-de-infância torna-se um fator de desenvolvimento.

Desta forma, interagir e comunicar tornam-se essenciais para a criança, pelo que a sua qualidade vai determinar o desenvolvimento emocional e social e marcar o seu funcionamento cognitivo. O choro, o grito, o sorriso, os movimentos corporais são os primeiros sinais comunicativos do bebé, através dos quais começa a comunicar, exprimindo as suas necessidades, fazendo pedidos (Ferreira, Ponte, & Azevedo, 1999).

Contudo, a criança que no jardim-de-infância, esteja privada de interagir (devido a fatores internos ou externos) terá comprometida a área da comunicação, uma vez que, possuir linguagem é visto como sinónimo de poder falar e entender o que os outros falam. Quando a criança tem algum tipo de problema nestas áreas considera-se que a mesma tem um problema ao nível da linguagem. Contudo, a linguagem não é só falar ou entender a fala dos outros é também o modo de comunicação aceite pela sociedade. A fala também deve ser vista como uma forma de expressão da linguagem (produção de sons bem articulados e com significado) que possibilita a comunicação entre duas pessoas. Contudo, é através da palavra que as pessoas

comunicam, atuam, pensam, dão sugestões, o que no caso de crianças ou indivíduos com algum tipo de deficiência, essa interação pode ser bastante afetada tornando-se um obstáculo à comunicação. Assim, este modo de comunicação pode implicar, e de acordo com as características da criança, a utilização de estratégias facilitadoras de comunicação, uma vez que, através das interações a criança desenvolve várias competências essenciais ao seu desenvolvimento global (Ferreira, Ponte, & Azevedo, 1999).

Desta forma, numa criança sem qualquer tipo de problema, a linguagem permite que esta comunique, se integre num grupo, exprima sentimentos, coloque questões, facilitando-lhe a relação com os adultos e com as crianças, permitindo-lhe fazer aprendizagens e um maior desenvolvimento cognitivo, social e afetivo, ou seja, permite-lhe desenvolver a linguagem e o seu desenvolvimento global. Contudo, esta situação já não acontece nas crianças que apresentem graves problemas de comunicação, uma vez que a sua aprendizagem é condicionada pela quase inexistência de meios ao seu alcance para poder interagir/comunicar com os seus pais, familiares, amigos, colegas do jardim-de-infância, que não a compreendem, deixando esta de participar tanto nas atividades do jardim-de-infância como da comunidade em geral, o que terá consequências ao nível do seu desenvolvimento emocional, social e cognitivo. Para evitar esta situação, e em contexto de jardim-de-infância, é de extrema importância que a educadora de infância procure outros meios de comunicação para estas crianças interagirem, tendo em atenção as suas capacidades comunicativas mais funcionais, evitando desta forma que a criança venha a vivenciar sentimentos de baixa autoestima, frustração e fracasso.

De acordo com Ferreira, Ponte e Azevedo, pode-se concluir que a capacidade de comunicar é não só, essencial para a criança poder interagir/comunicar, realizar aprendizagens, viver em sociedade como também é fundamental para o seu desenvolvimento global. Contudo, quando estas interações não se manifestam, devido ao facto de uma criança apresentar uma deficiência física, o mesmo poderá provocar graves limitações a vários níveis, como a socialização, a cognição, entre outros. Desta forma, se a criança apresentar alguma deficiência física que a impossibilita de falar, será necessário, o mais cedo possível, passar a ter acesso a um Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação que lhe permita comunicar as suas necessidades, desejos, sentimentos e opiniões, tornando-se assim um membro ativo na sociedade.

Contudo, só com o envolvimento de todos os intervenientes educativos, da cooperação, partilha e inter-ajuda, se pode contribuir para que se adotem todas as estratégias necessárias

para ajudar uma criança com Paralisia Cerebral nomeadamente, na altura da escolha e utilização de um Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação, o qual irá contribuir para uma verdadeira inclusão em qualquer contexto.

1.3.2. Comunicação Alternativa e Aumentativa: da origem ao conceito

Como é sabido, o desenvolvimento da comunicação inicia-se na interação mãe-criança, particularmente durante os primeiros anos de vida. Contudo, existem crianças que apresentam graves impedimentos da linguagem, não conseguindo, por elas próprias emitir uma fala compreensível de forma a poder relacionar-se com a comunidade. Neste caso, a comunicação transforma-se para estas crianças e respetivos familiares em algo muito complexo que interfere com o desenvolvimento cognitivo e social da criança. Assim, deve-se recorrer o mais cedo possível, a mecanismos alternativos e aumentativos de comunicação, que lhes permitam satisfazer as suas necessidades e promovam o seu desenvolvimento, isto é, recorrer à Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA).

Segundo Rombert (2013, p. 44), a Paralisia Cerebral “interfere no desenvolvimento motor da criança, comprometendo a locomoção, postura, movimento, uso das mãos e controlo sobre o aparelho fonador, ou seja, sobre a capacidade motora de articular a fala”. Desta forma, a criança com Paralisia Cerebral que comunica apenas de forma não-verbal, deve o mais cedo possível, adquirir estratégias que lhe permitam interagir não só com os familiares e amigos mas também com o Educador/Professor, com as restantes crianças do grupo/turma e com a comunidade em geral. Estas estratégias deverão passar pela implementação de um Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação.

A Comunicação Aumentativa e Alternativa é uma ciência, relativamente recente, que tem vindo a desenvolver-se desde o final dos anos 70 e princípio dos anos 80 no Canadá e Estados Unidos. Aqui surgiram os Sistemas Gráficos para a Comunicação Aumentativa a fim de ajudar o processo de comunicação de pessoas portadores de deficiências Neuromotoras graves, como por exemplo Paralisia Cerebral. Esta ciência demonstrou o potencial comunicativo das pessoas que não falam quando têm acesso à utilização de meios alternativos e aumentativos de comunicação, sendo por isso considerados um instrumento essencial para as pessoas com incapacidade de utilizar a fala (Ferreira, Ponte, & Azevedo, 1999).

Ferreira, Ponte e Azevedo, consideram Comunicação Alternativa e Aumentativa, “todo o tipo de Comunicação que aumente ou suplemente a fala” (1999, p. 9).

Tetzchner e Martinsen (2000) referem que a Comunicação Alternativa e Aumentativa implica o uso de formas não faladas como complemento ou substituto da linguagem falada. Os mesmos autores diferenciam Comunicação Alternativa de Comunicação Aumentativa. Para estes autores a Comunicação Alternativa “é qualquer forma de comunicação diferente da fala e usada por um indivíduo em contextos de comunicação frente a frente” sendo os signos gestuais e gráficos, o código Morse, a escrita, formas alternativas de comunicação para indivíduos que carecem da capacidade de falar. Já a Comunicação Aumentativa “significa comunicação complementar ou de apoio” onde “a palavra aumentativa sublinha o facto de o ensino das formas alternativas de comunicação ter um duplo objetivo: promover e apoiar a fala e garantir uma forma de comunicação alternativa se a pessoa não aprender a falar” (Tetzchner & Martinsen, 2000, p. 22) .

Para Passerino (2012, p. 230) a Comunicação Alternativa “é uma das áreas mais importantes dentro do que conhecemos como tecnologia assistiva, e aborda as ajudas técnicas para a comunicação, seja de forma a complementar, suplementar ou com alternativas para que o processo comunicativo aconteça”.

Segundo Ferreira, Ponte e Azevedo (1999), a Comunicação Aumentativa é um meio facilitador do desenvolvimento da fala e/ou das competências cognitivas e de comunicação necessárias para a aquisição da linguagem.

Azevedo (2005, p. 4) acrescenta ainda que Comunicação Aumentativa “é um conjunto de técnicas, ajudas, estratégias e habilidades que uma pessoa sem comunicação oral necessita, para substituir a sua incapacidade de comunicar através da fala”, incluindo – se aqui as tecnologias de apoio.

Alguns autores como Salazar, Lara, Guido, Obando e Toro (2000) defendem que a Comunicação Aumentativa e Alternativa é uma nova perspetiva de trabalho interdisciplinar da comunicação e da linguagem que tem como objetivo apontar soluções para que as pessoas que não podem falar devido a uma determinada deficiência possam fazê-lo através de outras formas e meios distintos como fazem o comum dos homens. De acordo com os mesmos autores tem fundamento teórico proveniente de distintas áreas do saber como a linguística, a comunicação, a psicologia, a pedagogia, a engenharia eletrónica e informática já que o seu interesse é encontrar soluções eficazes que permitam aumentar a fala ou substituí-la quando a pessoa não pode falar ou não é perceptível. A comunicação Aumentativa inclui então elementos teóricos, sistemas de sinais, aplicação das novas tecnologias eletrónicas e informáticas e técnicas de

intervenção. A filosofia de base ao seu uso é encontrar uma forma permanente que permita ao sujeito comunicar de forma efetiva em todos os momentos e circunstâncias da vida. O básico desta visão construída interdisciplinarmente é que todas as pessoas com problemas de fala/linguagem passem a ter acesso ao uso de um sistema aumentativo e alternativo de comunicação. De salientar ainda que, e segundo estes autores, a comunicação Aumentativa e Alternativa tem três funções básicas: promover um meio de comunicação a longo prazo quando a aquisição da fala é totalmente impossível de alcançar; facilitar o desenvolvimento da fala e ainda constituir a médio prazo o restabelecimento da fala ou esta se torne inteligível e funcional.

Almirall, Soro-Camats, e Bultó (1998) e Paasche, Gorril e Strom (2010) referem que a Comunicação Aumentativa e Alternativa, assim como todos os sistemas de acesso à escrita para pessoas com problemas na fala e/ou motricidade, pressupõe um contexto habilitador incluindo um vasto conjunto de sistemas de sinais, ajudas técnicas e não técnicas para a comunicação e escrita, elaborações teóricas e procedimentos de intervenções. Por um lado pretendem fomentar um maior nível de desenvolvimento da comunicação e da linguagem possível assim como um máximo grau de alfabetização que possa alcançar cada pessoa, incluindo o acesso à fala e à escrita natural quando ele é possível. Por outro lado pretendem compensar os deficits proporcionando a capacidade de cumprir objetivos equivalentes aos da maioria das pessoas embora de uma forma diferente.

1.3.3. Candidatos à Comunicação Aumentativa

Autores como Tetzchner e Martinsen, citando Almirall, Soro-Camats e Bultó, (1998), referem-se a uma minoria significativa de crianças, jovens e adultos que são incapazes de comunicar com outras pessoas através da fala, incluindo crianças com afeções motoras, pessoas com deficiência mental, autismo, crianças com atraso na evolução da linguagem e pessoas com outros transtornos congénitos ou adquiridos do sistema nervoso central.

Segundo Tetzchner e Martinsen, citando Almirall, Soro-Camats e Bultó (1998), em relação às pessoas que apresentam problemas de linguagem e comunicação de tipo congénito ou adquirido existem, no âmbito da Comunicação Aumentativa e Alternativa três grupos de necessidades especiais, de acordo com o nível de compreensão da língua e com o prognóstico de aquisição da linguagem falada no futuro.

O 1º grupo inclui pessoas que necessitam de um meio alternativo de expressão mas cuja compreensão da linguagem falada é boa, como por exemplo, pessoas com incapacidade motora.

No 2º grupo, incluem-se as pessoas que necessitam de uma linguagem de apoio durante um certo tempo pois espera-se que consigam falar no futuro, como por exemplo, pessoas com atraso mental ou com problemas de desenvolvimento da linguagem para os quais a comunicação aumentativa facilitará o desenvolvimento da fala, ou pessoas que podem falar com uma dição dificilmente inteligível para pessoas não familiarizadas. Estes indivíduos, muitos dos quais apresentam problemas do tipo motor, necessitam por isso de uma forma aumentativa de comunicação para complementar as suas produções orais.

No 3º grupo incluem-se as pessoas que necessitam de uma linguagem alternativa não só para poderem expressar-se como também para compreender os outros. Neste grupo estão incluídas as pessoas com autismo ou com atraso mental grave e também com problemas preceptivos tais como a surdez linguística.

Para Ferreira, Ponte e Azevedo (1999) a Comunicação Aumentativa destina-se a pessoas que possuem transtornos ao nível do aparelho articulatório, incapacidades que afetam a compreensão da linguagem e outras funções linguísticas, proporcionando estratégias que facilitam o desenvolvimento destas capacidades. Pode ser usado a curto ou a longo prazo, de acordo com as características e necessidades de cada indivíduo. Quando, por exemplo, os transtornos motores impossibilitam a criança de utilizar a fala como meio de comunicação, utiliza-se este sistema como meio de Comunicação Alternativo a longo prazo. Apesar de algumas destas crianças poderem compreender o que os outros dizem e o que se passa no meio onde estão integrados, necessitam de um meio mais adequado para se poderem exprimir.

Como se depreende do que anteriormente foi referido, vários são os possíveis candidatos à Comunicação Aumentativa, isto é, a usar sistemas de sinais e ajudas técnicas para a comunicação e/ou a escrita.

Em síntese, e de acordo com Sotto, citado por Ferreira, Ponte, e Azevedo (1999, p. 24) todas as pessoas, independentemente da idade, “que sofram de qualquer impedimento na sua capacidade de comunicar, podem e devem ser consideradas como possíveis usuárias de um Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação”. Estes sistemas aumentativos de comunicação podem servir como um meio temporário, como um meio aumentativo ou como um meio de comunicação a longo prazo.

Neste contexto, convém ainda salientar que, atualmente existem vários sistemas de sinais e ajudas técnicas para a Comunicação Aumentativa e para a escrita a fim de se adaptarem às necessidades de uma população com características diversificadas.

1.3.4. Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação

Quando a fala não pode ser o canal ou veículo de linguagem, autores como Tetzchner e Martinsen (2000), Ferreira, Ponte, e Azevedo (1999) consideram que é necessário e fundamental proporcionar, o mais cedo possível, um Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação, devido ao papel que a linguagem desempenha, por um lado, no desenvolvimento cognitivo e emocional e por outro lado, como regulador do pensamento, para além de ser um suporte fundamental da interação social.

Segundo Rombert (2013), para a criança com Paralisia Cerebral desenvolver as suas capacidades comunicativas é importante que descubra qual a melhor forma para comunicar. De acordo com a autora, “dependendo da lesão, umas crianças comunicam através de movimento do olhar, ou através do movimento dos ombros e outras através de movimentos da cabeça”, conseguindo por vezes e desta forma, fazer escolhas, pedidos e recusas (Rombert, 2013, p. 44). Segundo a mesma autora, depois do uso destas estratégias de comunicação, estas crianças podem usar meios de comunicação mais complexos, que são chamados meios de comunicação aumentativa.

De salientar que, este tipo de comunicação (aumentativa) tem como principal objetivo aumentar ou complementar a fala destas crianças através do uso de formas de comunicação como: expressões faciais, objetos, símbolos, escrita e novas tecnologias como por exemplo, os computadores com emissão de voz.

Desta forma e segundo a autora “a criança deixa de ser expectadora para participar ativamente na comunicação” (Rombert, 2013, p. 44).

1.3.4.1. Conceito de Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação

Relativamente ao Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação (SAAC) e de acordo com, Ferreira, Ponte, e Azevedo (1999, p. 9), o mesmo define-se como “o conjunto integrado de técnicas, ajudas, estratégias e capacidades que a pessoa com dificuldades de comunicação usa para comunicar”.

Os mesmos autores esclarecem que as Técnicas Aumentativas de Comunicação se referem à utilização de “qualquer técnica que, num processo comunicativo complementam ou reforçam a fala” (Ferreira, Ponte, & Azevedo, 1999, p. 9). De salientar que, apesar de todas as pessoas usarem técnicas aumentativas nomeadamente: sorrisos, contacto ocular, expressões faciais, e a escrita para comunicar e interagir com outras pessoas, contudo, os indivíduos gravemente afetados na fala, por exemplo, que tenham Paralisia Cerebral, necessitam utilizar, para além destas técnicas aumentativas normalmente utilizadas, outras técnicas aumentativas mais elaboradas que se ajustem às suas necessidades comunicativas e educativas da criança, tais como: símbolos pictográficos do SPC, quadros com palavras ou símbolos, sistemas com saída de voz, entre outras.

De acordo com Nogueira (2009, p. 53), citando Basil e Ruiz, os Sistemas Aumentativos de Comunicação

têm como objetivo responder às necessidades expressas e aumentar a interação, tanto das pessoas que mostram um nível elevado de compreensão da linguagem, mas que necessitam de um meio adequado de expressão, como daqueles cujos problemas as tenham impedido de adquirir a fala como veículo de expressão, a linguagem compreensiva e, ainda, os requisitos cognitivos, sociais e linguísticos necessários para aquisição da linguagem.

De acordo com Ferreira, Ponte e Azevedo (1999, p. 22), os Sistemas Aumentativos assumem diferentes funções de acordo com o indivíduo a quem se destinam, pois podem ser:

- Meios de comunicação temporários, para servir indivíduos que passaram por situações traumáticas ou cirurgias que os impedem de usar a fala de forma temporária;
- Podem ser meios de comunicação facilitadores que fomentem a capacidade da fala e suporte do desenvolvimento de competências cognitivas;
- Podem ser usados meios de comunicação a longo prazo, quando os distúrbios motores justifiquem o seu uso.

Por fim, e segundo Cruz (2006, p. 16), o processo de transmissão da Comunicação Aumentativa e Alternativa contempla três componentes “o meio para representar um símbolo, o meio para selecionar um símbolo e um meio para transmitir um símbolo” podendo ser cada um destes aspetos com ou sem ajuda.

1.3.4.2. Tipos de Sistemas Aumentativos de Comunicação

Em meados da década de setenta, surgiram diferentes Sistemas Alternativos e/ou Aumentativos de Comunicação, na sua maioria sistemas gráficos.

Segundo Munoz, Blasco e Suárez (1997) Almirall, Soro-Camats, e Bultó, (1998), Ferreira, Ponte e Azevedo (1999), Salazar, Lara, Guido, Obando e Toro, (2000) e Tetzchner e Martinsen (2000) os Sistemas Aumentativos de Comunicação dividem-se em dois grandes grupos: os Sistemas sem ajuda e os Sistemas com ajuda.

Esta ideia também é partilhada por Stainback e Stainback (1999, p. 112) quando afirmam que

os sistemas de comunicação aumentativos e alternativos podem ser usados como auxiliares de comunicação primários ou suplementares para indivíduos que tem dificuldades com a fala. Os sistemas de Comunicação Alternativa e Aumentativa que usam símbolos podem ser categorizados como apoiados ou não apoiados” apresentando cada uma destas categorias várias opções.

Para Azevedo (2005, p. 5),

os sistemas de comunicação com ajuda são os que o utilizador recorre a um instrumento exterior ao corpo para comunicar aquilo que pretende em oposição aos sistemas sem ajuda em que o corpo de quem comunica é que é o veículo transmissor do que se pretende comunicar.

Relativamente aos sistemas Sem Ajuda, os mesmos “são constituídos por símbolos ou conjuntos de símbolos que não necessitam de quaisquer ajudas ou dispositivos e que apenas utilizam partes do corpo do indivíduo emissor (cara, a cabeça, os braços) para se expressar/comunicar”, (Ferreira, Ponte, & Azevedo, 1999, p. 10) sendo, desta forma, o corpo do comunicador o veículo transmissor daquilo que se pretende comunicar. A característica fundamental dos sistemas sem ajuda é que a pessoa vê-se induzida a produzir as suas próprias expressões, a decidir, devendo por isso criar diversas formas que lhe permitam transmitir um sentimento, uma necessidade ou um desejo. A pessoa que tem intenção de comunicar recorre de forma natural a gestos, sorrisos ou olhares podendo desta forma criar códigos que são apenas compreendidos pela família ou pessoas próximas que o rodeiam. Para Tetzchner e Martinsen (2000) sorrir, piscar o olho para indicar “sim” ou “não” são uma forma de comunicação sem ajuda, aplicando-se o mesmo para o ato de apontar e outros gestos, pois neste caso o ato de apontar é uma expressão comunicativa.

No entanto, para cada tipo de pessoa com diferentes incapacidades foram desenvolvidos vários tipos de sistemas de comunicação sem ajuda e que se dividem em várias categorias, nomeadamente: gestos de uso comum, sistemas manuais para não ouvintes (exemplo Língua gestual portuguesa) Sistemas manuais pedagógicos (exemplo Borel Maissonny) e Alfabeto manual (Ferreira, Ponte, & Azevedo, 1999).

No que diz respeito aos Sistemas Com Ajuda “são constituídos por símbolos e sistemas de símbolos que necessitam de um qualquer suporte exterior ao sistema – por exemplo uma ajuda técnica ou outro qualquer dispositivo de suporte: papel, lápis, quadros de comunicação ou dispositivos eletrónicos - para se suportarem e poderem ser transmitidos” (Ferreira, Ponte, & Azevedo, 1999, p. 10). Convém salientar que neste tipo de sistemas de comunicação, os signos não são produzidos, são selecionados, necessitando sempre do uso de ajudas técnicas para transmitir as mensagens. Neste tipo de comunicação recorre-se ao uso de vários dispositivos ou ajudas técnicas, nomeadamente, tabuleiros e quadros de comunicação com símbolos pictográficos, relógios indicadores, máquinas de escrever adaptadas, digitalizadores e sintetizadores de Fala, computadores, entre outros, os quais são utilizados de acordo com as potencialidades e necessidades específicas de cada utilizador. Para Tetzchner e Martinsen (2000) apontar um signo gráfico ou uma imagem é comunicação com ajuda, porque o signo ou a imagem é a expressão comunicativa.

Os Sistemas de Comunicação com ajuda podem agrupar-se em várias categorias: Sistemas de Comunicação por objetos (constituídos por objetos de tamanho natural, miniaturas ou partes de objetos, usados como símbolos de comunicação) Sistemas de Comunicação por Imagens (constituídas principalmente por imagens tais como fotografias e desenhos) Sistemas de Comunicação através de: Símbolos Gráficos (Sistemas Gráficos: PIC, SPC, Rebus, Bliss) Sistemas Combinados (gráficos e manuais- Makaton) ou de Sistemas com Base na Escrita (Alfabeto) e ainda de Sistemas de Comunicação por Linguagens codificadas (Morse, Braille).

Tetzchner e Martinsen (2000), neste contexto, ainda acrescentam que a comunicação pode ser dependente ou independente. A comunicação dependente é o tipo de comunicação em que a pessoa que comunica depende de outra pessoa que deverá interpretar o significado do que é expresso, como por exemplo, a comunicação através da utilização de símbolos pictográficos, de tabelas com letras simples, palavras ou signos gráficos, entre outros. A comunicação independente significa que a mensagem é formulada na totalidade pelo indivíduo, como por exemplo, a comunicação através de dispositivos com fala digitalizada ou sintetizada, capazes de transmitirem frases inteiras ou através de tecnologias de apoio em que a mensagem é escrita em papel ou num ecrã, permitindo à pessoa ser autónoma na sua comunicação.

Segundo Cruz (2009) a escolha de um determinado sistema de comunicação pressupõe sempre uma avaliação integrada, tendo em conta os diferentes contextos, daquele que usufruirá do mesmo, determinando aquilo que ele consegue fazer e aquilo que precisa para conseguir ir

mais além. Assim, os fatores na escolha e implementação do sistema de comunicação são, sucintamente, a idade cronológica e a funcionalidade do indivíduo; a sua inclusão na comunidade; os contextos de funcionalidade; as rotinas diárias próprias do indivíduo; as interações que estabelece na comunidade entre outros. Contudo, o mesmo autor salienta que após a implementação, é necessário fazer uma avaliação contínua do uso do sistema por parte do indivíduo tendo sempre em atenção que o sucesso da intervenção dependerá sempre de todo um conjunto de pessoas: professores, terapeutas, auxiliares, encarregados de educação.

Nesta linha de ideias e segundo Nogueira (2009), na seleção para a utilização de um Sistema Alternativo e Aumentativo o principal aspeto a ter em atenção é o conjunto de necessidades e potencialidades do aluno. Assim, e em equipa, deve-se primeiro proceder a uma avaliação completa das potencialidades, das competências e das necessidades do aluno nas várias áreas. Isto é, deve-se ter em conta as competências cognitivas, linguísticas e motoras, especificamente relacionadas com o acesso aos vários dispositivos do Sistema Aumentativo e Alternativo de Comunicação, assim como as competências sensoriais e o funcionamento social.

Estas ideias também são partilhadas por Tetzchner e Martinsen (2000), quando referem que a escolha da melhor forma de comunicação para uma pessoa que necessita de um Sistema Alternativo e Aumentativo, deve basear-se nas características motoras e percetivas do indivíduo, mas também é imprescindível, determinar, se a pessoa necessita, inicialmente, de uma forma de comunicação com ou sem ajuda. Estes autores referem ainda que na escolha do Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação a utilizar, o argumento mais importante a favor da sua escolha relaciona-se com o uso mais ou menos generalizado que se faça desse sistema num determinado país, sendo essencial que o maior número possível de pessoas use o mesmo sistema, a fim dos educadores, professores, técnicos e outros profissionais possam prosseguir, sem dificuldade, o trabalho com crianças e jovens de outras escolas ou instituições.

Em síntese, e com base no que foi dito anteriormente, podemos afirmar que crianças, jovens e até adultos que adquiriram uma incapacidade grave de comunicação, poderão e deverão utilizar um sistema para a Comunicação Aumentativa, podendo esse sistema suportar-se em Tecnologias de Apoio à Comunicação as quais poderão contribuir de forma significativa para melhorar o processo de comunicação/interação dos seus utilizadores, garantindo-lhes por consequência uma melhor interação na sociedade a que pertencem (Azevedo, 2005).

Desta forma, em contexto educativo, este Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação possibilita a realização das necessárias adaptações ao currículo para que a criança

com Paralisia Cerebral possa ser uma participante ativa no processo de ensino/aprendizagem. Segundo Tetzchner e Martinsen os Sistemas de Comunicação Alternativos e Aumentativos de Comunicação constituem uma estratégia que funciona como um meio facilitador para o desenvolvimento da comunicação, da fala, de uma estrutura linguística e da cognição, através da simbolização, representação e formação de conceitos.

Em contexto de sala de aula do jardim-de-infância, por exemplo, o Sistema de Comunicação Aumentativa e Alternativa de Comunicação (SAAC) é para o educador de infância um instrumento importante de trabalho, podendo ser ainda um mediador para a aprendizagem da leitura e da escrita. Este sistema pode ainda ser utilizado como um meio de comunicação temporário ou definitivo, consoante a incapacidade ou a necessidade do utilizador é maior ou menor (Tetzchner & Martinsen, 2000).

1.3.4.3. Sistemas de Símbolos Gráficos adaptados à Língua Portuguesa

De acordo com Ferreira, Ponte e Azevedo (1999) existem vários sistemas Alternativos e Aumentativos de Comunicação que devem ser adaptados de acordo com as potencialidades e necessidades específicas de cada utilizador.

Em Portugal, os Sistemas de Símbolos Gráficos adaptados à Língua Portuguesa são: O Sistema de Comunicação Bliss, Sistema de Comunicação PIC e o Sistema de Comunicação SPC, os quais se descrevem sucintamente, em seguida (Ferreira, Ponte, & Azevedo, 1999).

O Sistema de Comunicação Bliss, criado e estudado por Charles Bliss, foi desenvolvido com o objetivo de ser utilizado como sistema de comunicação internacional; o Sistema de Comunicação PIC – Pictogram Ideogram Communication, designado em português por pictogramas, teve origem no Canadá e foi concebido em 1980 por um terapeuta da fala, Subhas Maraj e o Sistema de Comunicação SPC – Símbolos Pictográficos para a Comunicação, de origem americana (Picture Communication Symbols – PCS) foi concebido em 1951 por uma terapeuta da fala, Roxana Mayer Johnson.

Segundo Azevedo a utilização dos sistemas de símbolos gráficos conheceu um desenvolvimento assinalável nos anos 80 e 90 pela sua incorporação nas Tecnologias de Apoio à Comunicação, sobretudo as baseadas em tecnologias de informação e comunicação, que tiveram um crescimento explosivo nas últimas décadas. (2005).

O mesmo autor acrescenta ainda que, em Portugal, foi na década de 80 que foram traduzidos e adaptados para o português os sistemas gráficos Bliss e PIC e nos anos 90 o Sistema Pictográfico para a Comunicação (SPC) (Azevedo, 2005).

Por fim, e a título de curiosidade, sabemos que os Sistemas Alternativos e Aumentativos de Comunicação são utilizados em algumas instituições educativas, sendo o Centro de Paralisia Cerebral Calouste Gulbenkian uma referência pioneira. De salientar também, a divulgação que foi feita em Portugal dos Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação, através de uma publicação da autoria de Ferreira, Ponte e Azevedo (1999) que serviu de base ao trabalho apresentado.

1.3.4.3.1. O Sistema Alternativo SPC

A existência de uma grande variedade de Sistemas Alternativos e Aumentativos de Comunicação permite que se possa escolher o sistema que melhor se adequa a cada caso, tendo em conta os critérios e fatores de seleção anteriormente descritos. Dado que a criança que participa neste estudo utiliza o SPC tornou-se fundamental descreve-lo mais detalhadamente.

O sistema **SPC** -Símbolos Pictográficos para a Comunicação, de origem americana, foi criado em 1981 por Roxana Mayer Johnson aquando da necessidade de utilizar um sistema que pudesse ser facilmente aprendido por crianças, jovens e adultos que apresentavam dificuldades com o Sistema Bliss, sendo por isso especialmente pensado para ser utilizado por usuários da Comunicação Aumentativa (Ferreira, Ponte, & Azevedo, 1999).

Como referem Tetzchner e Martinsen (2000) este sistema foi amplamente divulgado nos Estados Unidos, Reino Unido, Irlanda, Alemanha, Espanha e Portugal e está a aumentar em popularidade noutros países principalmente devido ao elevado número de símbolos e por ser facilmente identificado.

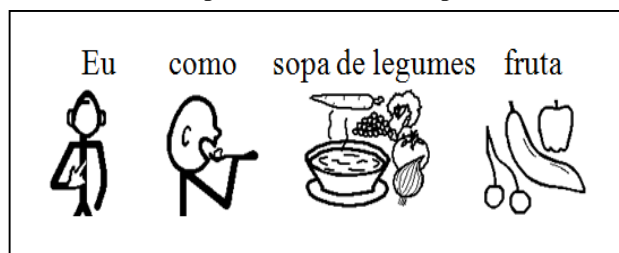
Atualmente o SPC é o sistema mais utilizado e está traduzido em 12 línguas diferentes, incluindo o Português.

Em Portugal, o SPC possui uma versão com 3200 símbolos e outra com cerca de 5000 símbolos. Este sistema está disponível numa versão impressa e numa versão de programa de computador, utilizável tanto em computador Macintosh como em PC (Windows) (Ferreira, Ponte, & Azevedo, 1999).

Segundo Ferreira, Ponte, e Azevedo (1999, p. 12), o SPC “é um sistema em que a maior parte dos símbolos são iconográficos, contendo principalmente símbolos transparentes, desenhados com um traço negro a cheio sobre fundo branco” estando o seu significado escrito “na parte superior do mesmo para maior facilidade de compreensão dos interlocutores que não conhecem o sistema” (Ferreira, Ponte, & Azevedo, 1999, p. 12).

O quadro 6 elucida o que foi dito, apresentando um exemplo de uma frase adaptada com os símbolos SPC.

Quadro 6 - Exemplo de uma frase adaptada com os símbolos SPC



Fonte: adaptado de Ferreira, Ponte e Azevedo (1999)

Com o objetivo de tornar o Sistema SPC uma ferramenta prática e útil para os utilizadores deste sistema, os símbolos foram desenhados com vários objetivos: para serem facilmente apreendidos, serem apropriados para todos os níveis etários, serem facilmente diferenciados uns dos outros e ainda para simbolizarem as palavras e atos mais comuns usados na comunicação básica diária (Ferreira, Ponte, & Azevedo, 1999).

De acordo com os mesmos autores (Ferreira, Ponte, & Azevedo, 1999), este sistema tem várias vantagens, uma vez que apresenta temas em várias áreas, (sexualidade, computadores, passatempos, saúde entre outras) e proporcionam diferentes tipos de caras ou cabeças para facilitar a representação de algum indivíduo em particular.

Uma outra vantagem, segundo Tetzchner e Martinsen (2000), é o facto destes símbolos serem fáceis de desenhar e, por isso, o SPC pode copiar-se manualmente ou fotocopiar-se tornando-se pouco dispendioso.

Relativamente ao vocabulário do sistema SPC, e com base em Ferreira, Ponte, e Azevedo (1999) o mesmo é composto por 6.200 símbolos agrupáveis em 6 categorias gramaticais, de modo a facilitar a construção e estruturação de frases simples, quando os símbolos se encontram devidamente organizados em ajudas para a comunicação. Contudo, estes autores recomendam que a cada categoria corresponda uma determinada cor, usando por

exemplo a chave de Fitzgerald, criada em 1926 por uma professora de surdos, Edith Fitzgerald. Desta forma, a cor amarela para a categoria pessoas (incluindo pronomes pessoais); a cor verde para os verbos; azul para os adjetivos (e alguns advérbios); laranja para os substantivos; branco para os diversos (artigos, conjunções, preposições, cores, tempo, alfabeto, números entre outras) e cor-de-rosa para a categoria sociais (palavras facilitadoras da interação social).

De salientar e de acordo com os autores supra citados, que o SPC pode ser utilizado, não só por pessoas cujas necessidades comunicativas sejam equivalentes a um nível de linguagem simples como também por pessoas com um elevado nível de linguagem concluindo-se assim, que é um sistema flexível que pode evoluir, ajustando-se ao grau de necessidades comunicativas do seu utilizador.

Desta forma, este sistema tem provado “ser apropriado para ser utilizado por pessoas que apresentam diversas deficiências, incluindo afasias, apraxias, autismo, atraso mental, paralisia cerebral, acidentes vasculares, condições pós-operatórias” (Ferreira, Ponte, & Azevedo, 1999, p. 14).

Assim, o SPC tornou-se num dos sistemas mais utilizados mundialmente pelos utentes da Comunicação Aumentativa, “não só pelas características do seu desenho que o torna acessível a todas as idades cronológicas, mas também pela grande diversidade de símbolos que oferece, fazendo dele um sistema bastante completo”. (Ferreira, Ponte, & Azevedo, 1999, p. 14). Por outro lado, com a utilização deste sistema a criança tem oportunidade de expressar as suas emoções e desejos, manifestar as suas necessidades, ter acesso a uma linguagem interior e a uma organização de conceitos que irão favorecer o desenvolvimento cognitivo, social e emocional.

Uma outra vantagem é o facto de possuir cores o que facilita a localização do símbolo gráfico, ajuda na construção gráfica, na memorização e no raciocínio, constituindo também um factor de motivação para os mais novos, uma vez que é um sistema que pode ser utilizado por crianças que normalmente deveriam estar a adquirir a linguagem oral, ou que ainda se estejam a iniciar na comunicação, bastando apenas que o interlocutor possua alguma intencionalidade comunicativa. Assim, é treinada a capacidade de atenção, memória, discriminação perceptiva, que vão favorecer a aprendizagem escolar, melhorar a compreensão da linguagem e desenvolver a capacidade de raciocínio (Ferreira, Ponte, & Azevedo, 1999).

Outro fator importante a ter em conta, e segundo Ferreira, Ponte e Azevedo (1999), é que o SPC não exige um nível cognitivo muito elevado, permitindo a sua utilização em casos

graves, dado que é um sistema facilmente entendido pelos interlocutores, pois os símbolos são iconográficos e possuem o significado escrito no próprio símbolo.

Contudo, também é importante realçar que a decisão sobre se o sistema SPC é ou não apropriado para uma determinada pessoa, deve ser tomada com base nas condições especiais do utilizador, as suas necessidades e capacidades.

De salientar, que este sistema (SPC) está disponível numa versão impressa, e numa versão informatizada - Programa *Boardmaker* - utilizável “tanto em computador Macintosh como em computadores com versão Windows, a qual integra já um programa de desenho, facilitando a realização de tabelas de comunicação” (Ferreira, Ponte, & Azevedo, 1999, p. 44).

Neste contexto, e no que diz respeito ao Programa *Boardmaker*, este é um *software* específico constituído por uma biblioteca de 3200 símbolos gráficos do sistema SPC (Símbolos Pictográficos para a Comunicação) estando cada símbolo disponível em 10 Línguas diferentes, incluindo o Português (Ferreira, Ponte, & Azevedo, 1999).

Este programa permite a elaboração rápida e simples de tabelas ou quadros de comunicação, jogos, cadernos de comunicação, através da introdução dos símbolos escolhidos em programas de desenho (ex. *SuperPaint*) ou texto (ex. *Word*) sendo possível, sempre que necessário, proceder à reformulação ou alteração dos mesmos de forma rápida e eficaz (Ferreira, Ponte, & Azevedo, 1999).

De acordo com Ferreira, Ponte e Azevedo (1999), o *Boardmaker* tem várias vantagens uma vez que permite: encontrar qualquer símbolo do Sistema SPC de uma maneira extremamente rápida, digitando apenas o seu nome em qualquer uma das dez línguas; copiar o símbolo: sem texto, numa língua, ou em duas línguas diferentes; ajustar o tamanho da letra do texto na parte superior do símbolo; mudar o tamanho do símbolo; produzir e guardar os nossos próprios símbolos e ainda guardar símbolos coloridos. De referir ainda que, no “caso de se decidir juntar cor aos símbolos através de um programa de desenho, ou juntar fotografias ou desenhos digitalizados, estas figuras poderão ser copiadas para o Boardmaker e passarem a constar da biblioteca de símbolos” (Ferreira, Ponte, & Azevedo, 1999, p. 44).

Depreendemos desta forma que o *Boardmaker* é um programa muito poderoso tornando-se, sem dúvida, um auxiliar eficaz do Professor que necessita de executar materiais pedagógicos ou tabelas de comunicação baseados em símbolos do Sistema SPC, para melhor trabalhar com os alunos que deles necessitam. Contudo não é “um programa para ser utilizado pelas crianças a fim de comunicarem” (Ferreira, Ponte, & Azevedo, 1999, p. 45).

Em síntese, devido à importância da interação no desenvolvimento da criança, a utilização do SPC na criança com Paralisia Cerebral constitui um instrumento facilitador para que esta possa interagir com crianças e adultos e participe ativamente em todas as atividades do jardim-de-infância de forma adequada, promovendo o processo de aprendizagens e desenvolvendo o pensamento através da ação (Ferreira, Ponte, & Azevedo, 1999). Só através da utilização de um sistema desta natureza é que se torna possível proporcionar à criança os meios necessários para que esta possa participar ativamente no currículo e nas atividades, quer do jardim-de-infância, quer da sociedade em geral.

1.3.5. Tecnologias de Apoio

De acordo com o Decreto-Lei 3/2008 (2008, p.158) “a adequação do processo de ensino e de aprendizagem integra medidas educativas que visam promover a aprendizagem e a participação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente” (artigo 16º) sendo uma delas as Tecnologias de Apoio.

De acordo com o mesmo documento as Tecnologias de Apoio são “dispositivos facilitadores que se destinam a melhorar a funcionalidade e a reduzir a incapacidade do aluno, tendo como impacte permitir o desempenho de atividades e a participação nos domínios da aprendizagem e da vida profissional e social” (artigo 22º) (Decreto - Lei, 2008, p. 159).

1.3.5.1 Conceitos Básicos

Os Sistemas de Comunicação Aumentativa “Com Ajuda”, como é sabido, “implicam a utilização de um dispositivo de suporte de símbolos - Tecnologia de Apoio/Ajuda Técnica para a Comunicação - para que o utilizador possa transmitir mensagens aos seus interlocutores, através dos símbolos desse Sistema” (Ferreira, Ponte, & Azevedo, 1999, p. 32), sendo, desta forma, as tecnologias de apoio uma parte integrante do sistema de comunicação.

Para Ferreira, Ponte e Azevedo, (1999, p. 32) “ajudas técnicas ou produtos de apoio são todos os produtos, dispositivos, equipamentos ou sistemas que previnem, compensam, atenuam ou neutralizam as incapacidades e as desvantagens das pessoas com deficiência, permitindo a sua participação na vida escolar, social e profissional”.

De acordo com Tetzchner e Martinsen (2000, p. 42) as Tecnologias de Apoio para a comunicação são “um conjunto de equipamentos e dispositivos que auxiliam o seu utilizador a expressar-se” sendo de extrema importância para os indivíduos que apresentam deficiências motoras embora, “alguns indivíduos, sem problemas motores, mas com dificuldades na fala, autismo, distúrbios da linguagem e deficiência mental, possam também usufruir das mesmas”.

Segundo Ferreira, Ponte e Azevedo (1999, p. 32) as Tecnologias de Apoio ou Tecnologias de Reabilitação são “instrumentos tecnológicos colocados ao serviço da pessoa com deficiência e/ou idosos, com o objetivo de melhorar as suas capacidades funcionais, contribuindo consequentemente para o aumento da sua qualidade de vida”.

Para Oliveira, Sá e Sá as Tecnologias de Apoio ou Assistivas são “uma ampla gama de equipamentos, serviços, estratégias e práticas concebidas e aplicadas para minorar os problemas funcionais encontrados pelos indivíduos com deficiências” (Oliveira, Sá, & Sá, 2008, p. 251).

Segundo Cruz “as tecnologias de apoio dizem respeito a todos os recursos que contribuem para facilitar a independência do indivíduo com algum tipo de patologia” (2009, p. 6).

Contudo, convém salientar que as Tecnologias de Apoio são dispositivos que não devem ser utilizados isoladamente, mas sim como parte integrante duma técnica de utilização de um Sistema de Comunicação Aumentativo (Ferreira, Ponte, & Azevedo, 1999). Assim, o uso de tecnologia deve ser visto como uma alternativa que proporciona oportunidades de sucesso quando a criança é incapaz de obter experiências de qualidade pelos meios naturais (Ferreira, Ponte, & Azevedo, 1999).

Esta ideia também é partilhada por Azevedo (2005, p. 4) quando afirma que a utilização das Tecnologias de Apoio para pessoas com deficiência terá sempre de ter em linha de conta a necessidade de potenciar e aumentar as capacidades funcionais daquelas pessoas ajudando – as a enfrentar um meio físico e social eventualmente hostil, anulando ou fazendo diminuir o fosso existente entre as suas (in)capacidades e as solicitações do contexto.

Neste contexto, designar-se-ão por “Ajudas Técnicas para a Comunicação, todas as tecnologias que facilitem o acesso ao Sistema Aumentativo de Comunicação escolhido, e que estão adaptadas à deficiência ou incapacidade motora do seu utilizador” (Ferreira, Ponte, & Azevedo, 1999, p. 32). Estas ajudas técnicas devem oferecer, por um lado, a possibilidade de transmitir a mensagem, e por outro lado, suportarem eficazmente o processo de

interação/comunicação com o ambiente, tornando-se um apoio fundamental para o processo de ensino/aprendizagem (Ferreira, Ponte, & Azevedo, 1999).

Relativamente aos utilizadores de tecnologias de apoio, podem beneficiar das mesmas todos aqueles que apresentem uma deficiência ou incapacidade permanente, nomeadamente, paralisia cerebral, autismo, distrofias musculares, dificuldades de aprendizagem, disfunções visuais e auditivas mas também idosos, contribuindo para a resolução dos seus problemas específicos (Ferreira, Ponte, & Azevedo, 1999).

1.3.5.2. Ajudas Técnicas para a Comunicação

De acordo com Ferreira, Ponte e Azevedo (1999, p. 33) “a criança com deficiência Neuromotora grave, impossibilitada de recorrer à fala por incapacidade motora, só poderá emitir mensagens se possuir um dispositivo para conter os símbolos e se os puder produzir, indicar ou selecionar”.

Contudo, e de acordo com os mesmos autores, quando se adapta ou seleciona uma Ajuda Técnica, tem que se ter em conta se esse instrumento está ou não adequado às capacidades e necessidades da pessoa com deficiência. Assim, devemos ter algumas preocupações, nomeadamente: como, quando e onde vai ser utilizada a ajuda técnica; quais as capacidades cognitivas do utilizador; quais as expectativas desse utilizador e que tipos de mensagens devem estar disponíveis (Ferreira, Ponte, & Azevedo, 1999). Serão estas preocupações que irão condicionar a escolha da ajuda a utilizar, em qualquer contexto (escola, casa) que a criança esteja inserida.

1.3.5.3. Métodos de Seleção de símbolos

Quando se recorre a um Sistema de Comunicação Aumentativa baseado em símbolos gráficos é necessário, por um lado, uma ajuda técnica para suporte desses símbolos, e por outro, uma forma eficaz de indicar ao seu parceiro comunicativo qual o símbolo que está a selecionar.

Assim, “é possível recorrer a diferentes técnicas de seleção dos símbolos que compõem um tabuleiro ou um mapa de comunicação, dependendo a escolhida, sobretudo do grau de dificuldade motora do utilizador do Sistema” (Ferreira, Ponte, & Azevedo, 1999, p. 33).

Desta forma, podemos afirmar que, segundo, Ferreira, Ponte e Azevedo (1999) existem dois tipos de métodos de seleção de símbolos: seleção direta (com ou sem ajuda) e seleção por varrimento (varrimento manual e varrimento eletrónico).

Na Seleção direta o utilizador aponta diretamente para o símbolo selecionado, podendo fazê-lo de duas formas: ou tocando no símbolo selecionado (com o dedo, através do olhar ou outra parte do corpo), seleção direta sem ajuda, ou se não for possível, selecionando o símbolo através do recurso a um dispositivo (um ponteiro de cabeça ou um ponteiro luminoso) que sirva de interface entre o utilizador e o suporte de símbolos -seleção direta com ajuda.

Na Seleção por varrimento (“*Scanning*”), especialmente “usado por utilizadores cujas incapacidades motoras os impossibilitam de utilizar um método de seleção direta” (Ferreira, Ponte, & Azevedo, 1999, p. 34), o utilizador tem a possibilidade de “escolher sequencialmente símbolos, através da indicação ao seu parceiro de comunicação de qual o símbolo escolhido, consoante um sinal pré-determinado que o símbolo desejado foi alcançado” (Ferreira, Ponte, & Azevedo, 1999, p. 34). De salientar, que a seleção por varrimento poderá ser efetuada de duas formas: varrimento manual e varrimento eletrónico.

No varrimento manual o “parceiro aponta para os símbolos disponíveis, até que o utilizador lhe transmita um sinal pré-determinado de que o símbolo que escolheu foi alcançado”. Esta técnica “pode ser usada como iniciação ao uso de uma técnica de varrimento baseada numa ajuda para a comunicação” (Ferreira, Ponte, & Azevedo, 1999, p. 35). Esta técnica tem duas desvantagens, por um lado a seleção é muito lenta condicionando a velocidade da comunicação, por outro lado, o uso exclusivo do varrimento manual pode tornar o utilizador demasiado dependente do seu parceiro comunicativo, para iniciar ou manter interações, dado que só poderá participar se o seu parceiro lhe oferecer escolhas.

No varrimento eletrónico, “as ajudas para a comunicação, que permitem escolher símbolos através de seleção por varrimento, são constituídas por superfícies onde se colocam símbolos, divididas por áreas com determinadas dimensões e que apresentam no canto superior esquerdo uma sinalização luminosa (cursor de varrimento) que atuada exteriormente permite selecionar sequencialmente os símbolos requeridos” (Ferreira, Ponte, & Azevedo, 1999, p. 34). De salientar que existem várias técnicas diferentes de seleção de símbolos utilizadas em dispositivos eletrónicos que contenham esses símbolos.

Segundo os autores supracitados o método de seleção direta (com ou sem ajuda) é o método mais rápido de selecionar símbolos. Desta forma, se o utilizador tiver um razoável controlo voluntário sobre os seus movimentos, “a seleção direta será o método de seleção preferido, permitindo obter uma maior velocidade de seleção de símbolos, e consequentemente

uma maior velocidade de comunicação na mensagem a transmitir” (Ferreira, Ponte, & Azevedo, 1999, p. 36).

Neste contexto, convém ainda referir que os autores Ferreira, Ponte, e Azevedo defendem ainda a existência de um terceiro tipo de método de seleção de símbolos: o método de seleção por um sistema codificado, no qual se atribuem “a todos os símbolos de um tabuleiro de comunicação um ou mais números, colocando – se o interlocutor em frente ao utilizador, que através por exemplo de um quadro de comunicação transparente e por seleção direta pelo olhar, indica os dois números do símbolo escolhido”. Assim, “ o interlocutor discrimina os números escolhidos e depois de os confirmar com o utilizador, verifica qual o símbolo escolhido correspondente àquele número” (Ferreira, Ponte, & Azevedo, 1999, p. 36).

1.3.5.4. Tipos de Ajudas Técnicas para a Comunicação

Existem várias tecnologias de apoio/ajudas técnicas/tecnologias assistivas que podem e devem ser utilizadas e inseridas nas atividades pedagógicas das crianças com Paralisia Cerebral.

A título de exemplo, destaque para os Tabuleiros e quadros de comunicação “que são dispositivos de suporte de símbolos, feitos com materiais diversos, e de áreas variáveis, sobre os quais se distribuem com um critério funcional, imagens ou símbolos, apropriados às necessidades comunicativas do utilizador” (Ferreira, Ponte, & Azevedo, 1999, p. 37).

Estes tabuleiros e quadros de comunicação podem ser: manuais (quadros/mapas de comunicação), elétricos (relógio indicador) e eletrónicos (digitalizadores de fala ou computadores), cujas principais características explicamos, sucintamente, em seguida (Ferreira, Ponte, & Azevedo, 1999):

- Relógio indicador ou tabuleiro elétrico consiste num “suporte de símbolos circular que permite a escolha de símbolos (ou objetos) por varrimento, através de um ponteiro que gira com uma velocidade pré-determinada e é atuado por um manípulo acionado pelo utilizador” (Ferreira, Ponte, & Azevedo, 1999, p. 38).
- Avisador Sonoro “é um dispositivo eletrónico muito simples, que emite um sinal sonoro de determinada intensidade quando pressionado” (Ferreira, Ponte, & Azevedo, 1999, p. 37) permitindo à criança chamar à atenção ou iniciar uma situação comunicativa.

- Brinquedos Adaptados são bastante úteis uma vez que as crianças com deficiências motoras graves, também necessitam de oportunidades de brincar e participar em atividades lúdicas, recorrendo a brinquedos adaptados e que sejam apropriados às suas idades. Devido “às suas dificuldades de manipulação, torna-se necessário adaptar esses brinquedos, para que possam exercer um controlo adequado sobre os mesmos” (Ferreira, Ponte, & Azevedo, 1999, p. 38). A grande vantagem destes brinquedos adaptados é que podem ser utilizados essencialmente em atividades lúdicas (incluindo brincar com colegas), em atividades pedagógicas e em treino terapêutico.
- Digitalizadores da fala são dispositivos/equipamentos eletrónicos que permitem a gravação e emissão de fala ou outro som, numa ou mais áreas, e a possibilidade de uma pessoa sem comunicação oral, escolher o que está gravado recorrendo à seleção direta (pressionando numa determinada zona do aparelho) ou à seleção por varrimento, com recurso a uma interface exterior que se liga ao equipamento, atuada por um movimento voluntário do utilizador (pressão, sopro, entre outras). De acordo com Ferreira, Ponte e Azevedo (1999, p. 39), “a fala digitalizada é a gravação de mensagens ou sons em dispositivos eletrónicos (os digitalizadores), que conservam os sons assim gravados na memória, permitindo o acesso e emissão instantânea desses sons em qualquer ocasião posterior”. Assim, como a gravação é digital as mensagens ficam gravadas numa memória eletrónica do dispositivo, o que permite um acesso pelo utilizador, praticamente instantâneo a essas mensagens.
- Teclado de Conceitos: *intellikeys* é um teclado de conceitos programável, sensível ao tato, desenhado para permitir o acesso ao computador por utilizadores de qualquer nível etário. Permite o acesso simplificado à internet, constituindo-se um instrumento eficaz de “infinclusão” dos membros da sociedade que sem esta tecnologia seriam excluídos do acesso às tecnologias de informação e comunicação (Azevedo, 2005).
- Soluções Informáticas Integradas isto é, “conjunto integrado de tecnologias de apoio baseadas num microcomputador, os periféricos que permitem a utilização do computador por pessoas gravemente afetadas do ponto de vista motor e de comunicação, e o respetivo software (programas)” (Ferreira, Ponte, & Azevedo, 1999, p. 40).

De salientar que as ajudas técnicas para a comunicação aumentativa que acabámos de descrever estão disponíveis no mercado português e podem ser utilizadas por utentes de

qualquer nível etário após avaliação e prescrição por técnicos habilitados para o efeito, nomeadamente, terapeutas, médicos, professores e educadores (Azevedo, 2005).

Em síntese, e relativamente à utilização deste tipo de tecnologias de apoio (digitalizadores de fala, teclado de conceitos,...), visto que muitas pessoas com Paralisia Cerebral, não conseguem, por exemplo, premir duas teclas ao mesmo tempo, enquanto outras tendem a premir várias teclas ou a repetir letras, estes utilizadores têm de recorrer a vários sistemas específicos que aperfeiçoam a utilização do teclado e do rato ou eliminam a sua necessidade. Neste contexto convém referir que, nos últimos anos, o mercado das tecnologias de apoio para acesso ao computador tem registado uma grande evolução tanto em diversidade como em qualidade, existindo vários produtos disponíveis, nomeadamente: ponteiro de cabeça, teclados adaptados, *trackball* (alternativa ao rato), *joystick* (manipular cadeiras de rodas), dispositivos por infravermelhos (deslocar o ponteiro do rato através dos movimentos da cabeça ou do olhar), teclado de ecrã tátil, teclado de conceitos, manípulos entre outras, as quais ajudaram, por exemplo, em contexto de jardim-de-infância a desenvolver competências de literacia emergente (leitura e escrita).

Relativamente a programas, o GRID merece destaque uma vez que é um sistema de teclados no ecrã com características que o tornam adequado a pessoas com necessidades especiais e pode substituir por completo as funções dum teclado convencional e/ou de um rato, através da utilização de um dispositivo apontador ou através de um processo de escolha por varrimento controlado por um manípulo. Este programa pode ser utilizado como acesso total ao computador, programa de comunicação aumentativa e controlador de ambiente Windows (tendo acesso ao *word*, à internet). De salientar que este programa vem apetrechado com um sintetizador de fala em português, pelo que o utilizador poderá escrever autonomamente e em seguida ouvir/ “falar” aquilo que escreveu (Azevedo, 2005).

Neste contexto, a acessibilidade passa a ser entendida como sinónimo de aproximação, um meio de disponibilizar a cada usuário interfaces que respeitem as suas necessidades e preferências. Assim, ao possibilitar o acesso à informação, ao desenvolvimento cognitivo e afetivo, à inclusão digital e social, e ao lazer, respeitando as especificidades de cada indivíduo, estamos a promover a tão desejada sociedade digital e inclusiva, onde todos têm os mesmos direitos (Heidrich, 2012).

Em síntese, a comunicação aumentativa e as tecnologias de apoio podem desempenhar um papel essencial no apoio a pessoas com Paralisia Cerebral que tenham incapacidades de

comunicação através da fala, sendo estas tecnologias a única oportunidade para comunicar e interagirem com o meio físico e social que os rodeia. A utilização destas tecnologias só será bem conseguida e eficaz se houver informação adequada e formação dos técnicos, familiares e dos próprios utilizadores.

Assim, “enquanto para as pessoas sem deficiência a tecnologia torna as coisas mais fáceis, para as pessoas em situação de deficiência, a tecnologia torna as coisas possíveis” (Oliveira, Sá, & Sá, 2008, p. 251).

1.3.5.5. A Importância das Tecnologias de Apoio em Contexto Escolar

É inquestionável que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) além de beneficiarem em geral todos os alunos, são uma mais-valia para os alunos com Necessidades Educativas Especiais, facilitando o seu processo de ensino/aprendizagem, uma vez que lhes permite desenvolver atividades que antes não realizavam.

No contexto educativo as Tecnologias de Informação e Comunicação tem como objetivo final contribuir para o aumento da qualidade de vida dos usuários, ajudando a ultrapassar e a resolver os seus problemas funcionais, de forma a reduzir dependência e contribuir para a sua inclusão em diversos contextos (Faria, 2010).

Esta opinião é também partilhada por Azevedo quando afirma que desenvolvimentos recentes das Tecnologias de Informação e Comunicação “têm permitido a sua utilização como Tecnologias de Apoio, promovendo ao aumento da qualidade de vida das pessoas com deficiência, ao promoverem uma mais adequada inserção social, laboral e escolar desses portadores de deficiência” (2005, p. 4).

Contudo, e segundo Faria (2010, p. 15) “a utilização das Tecnologias de Apoio, na educação e no ensino de crianças e jovens com Necessidades Especiais não deve ser vista como um mero apoio aos meios da escola, mas sim um passo em direção à otimização de capacidades e à racionalização de recursos” cujo objetivo é proporcionar maior autonomia e independência na vida familiar, escolar e social.

Relativamente às crianças e jovens com deficiência motora, nomeadamente Paralisia Cerebral, as Tecnologias de Informação e Comunicação são indispensáveis ao seu desenvolvimento e maturação, à sua aprendizagem escolar, e à sua participação social, nomeadamente em atividades físicas, desportivas, artísticas ou de lazer.

Segundo Faria, é fundamental que antes de tudo se proceda a uma avaliação interdisciplinar de competências de modo a perceber o que o aluno é capaz de fazer, como o faz, bem como saber como, quando e onde vai utilizar as tecnologias de apoio. Para além disso também é importante aferir quais as expectativas do aluno e dos indivíduos que lidam com ele diariamente, que tipos de mensagens devem estar disponíveis e o que tal implica no seu desenvolvimento, independência e autonomia. De salientar que “a avaliação interdisciplinar deve ter em consideração as potencialidades das Tecnologias de Informação e Comunicação e o ambiente envolvente (escola, casa, espaços de lazer, entre outros) (Faria, 2010, p. 15) .

Para Filho e Miranda (2012, p. 247), “a tecnologia assistiva vem dar suporte para efetivar o novo paradigma da inclusão na escola e na sociedade para todos, que tem abalado os preconceitos que as práticas e os discursos anteriores forjaram sobre e pelas pessoas com deficiência”. Contudo, o uso destas tecnologias, por mais promissor que possa ser, está inevitavelmente sujeito as restrições de ordem cultural, social e económica.

Relativamente às vantagens das Tecnologias de Apoio, Ponte (2009), refere que a utilização de estratégias de intervenção que recorrem á utilização sistemática da Comunicação Aumentativa com o suporte das Tecnologias de Apoio, quando utilizadas precocemente irão permitir a estas crianças uma maior autonomia, e uma participação mais ativa nas atividades escolares que dão acesso a qualquer currículo educativo e que irão influenciar em muito o processo de aquisição de novos conhecimentos.

Em síntese, estas tecnologias organizam, desenvolvem e permitem uma comunicação efetiva e, concomitantemente, uma aquisição de competências sociais e académicas. Através destes sistemas e tecnologias podemos promover a verdadeira inclusão social e escolar da criança com paralisia cerebral. Na sala de aula, um professor com estas tecnologias, pode fazer perguntas e ensinar qualquer aluno a ler, a escrever e a pensar (Cruz M. R., 2009).

1.3.5.6. A Importância das Tecnologias de Apoio em Contexto Familiar

Para muitas famílias, a inclusão das Tecnologias de Apoio em contexto familiar, representa uma mudança significativa. Segundo Faria (2010, p. 15) existem vários critérios que ajudam a perceber se tal mudança é positiva ou negativa para um agregado familiar, nomeadamente “a receptividade dos familiares ao dispositivo de Tecnologia de Apoio, a disposição/capacidade da família para implementar a Tecnologia de Apoio, a disponibilidade

de recursos de apoio e a compatibilidade de todo o sistema familiar com a Tecnologia de Apoio”.

Para além destes aspetos, também é importante referir um outro factor que é a compreensão da família relativamente à necessidade da Tecnologia de Apoio, uma vez que, nem todas as famílias estão recetivas ao fornecimento das mesmas, principalmente se forem introduzidas mudanças nas rotinas e sugeridas formações sobre a temática. Se não se tiver em conta a análise destes dois fatores na altura da avaliação, o mais certo é que a família abandone os dispositivos prescritos, agravando não só os efeitos da incapacidade sentida pela criança e os custos pessoais e financeiros para a família como também a utilização ineficaz da tecnologia de apoio.

Desta forma conclui-se que, para assegurar o sucesso da Tecnologia de Apoio em contexto familiar é fundamental a transmissão de informação adequada bem como formação e acompanhamento desses elementos.

De acordo com Faria (2010, p. 16) “um verdadeiro processo de avaliação da Tecnologia de Apoio, centrada na família, deve resultar na identificação das Tecnologias de Apoio e do tipo de serviços necessários à criança e à sua família”.

Azevedo (2005, p. 5) salienta que “para que as tecnologias de apoio possam ajudar a diminuir o fosso existente entre as (in)capacidades das pessoas portadoras de deficiência e o contexto onde se inserem, elas podem atuar” em dois níveis. Por um lado ao nível do individuo, aumentando as suas capacidades funcionais (por exemplo, cadeira de rodas) por outro lado ao nível do contexto, diminuindo as exigências desse contexto em relação às pessoas portadoras de deficiência (por exemplo uma rampa).

Segundo o mesmo autor as tecnologias de apoio podem ser enquadradas em quatro domínios: mobilidade, comunicação, manipulação e orientação, salientando, contudo, que estes domínios não são estanques, uma vez que, por exemplo, uma pessoa com paralisia cerebral, pode só estar comprometido em três destes quatro domínios.

Em síntese, e de acordo com tudo o que anteriormente foi referido depreendemos que o potencial das Tecnologias de Apoio para ajudar as crianças com paralisia cerebral é enorme e abarca várias áreas na educação: socialização, comunicação, aprendizagem, acesso aos conteúdos curriculares, entre outras. Assim, as tecnologias de apoio podem ajudar as crianças a serem mais autónomas em casa e na escola, a comunicar com os amigos, com a família a interagir com a comunidade e quando mais velhas a encontrar um emprego. O grande objetivo

e consequentemente vantagem, é aumentar as suas capacidades funcionais e assim, promover a autonomia e a independência, a qualidade de vida e a inclusão social. O uso ativo e diário das tecnologias de apoio permite aumentar a eficiência dos alunos não só no desempenho das tarefas académicas como também no dia-a-dia.

1.3.6. A Literacia Emergente

Segundo Sim-Sim (2010, p. 1) “o sucesso de todos os alunos na mestria da vertente escrita da língua (nas competências de leitura e escrita) deverá ser uma das grandes preocupações de qualquer sistema educativo” e de qualquer nível de ensino.

Contudo, estudos recentes indicam que Portugal não só tem baixos níveis de literacia, estando longe das médias de literacia dos países mais desenvolvidos, bem como elevadas taxas de insucesso e de abandono escolar de crianças portuguesas, (Leal, Peixoto, Silva, & Cadima, 2006), limitando o futuro percurso individual, escolar, profissional e social dos indivíduos, que poderá até levar à exclusão social (Gomes & Santos, 2006).

Neste contexto, o conceito de literacia emergente merece destaque ao demonstrar que o período pré-escolar desempenha um papel essencial no posterior processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

1.3.6.1. Conceito de Literacia Emergente

Segundo Gomes e Santos (2006, p. 3) “a promoção da literacia deve ocorrer muito cedo na vida, em idade pré-escolar, uma vez que a literacia começa antes do ensino formal”. Estamos desta forma, perante um novo conceito de Literacia – a Literacia Emergente ou Literacia Precoce “que se caracteriza por ser um processo fundado em experiências, práticas e interações com a linguagem escrita” as quais se forem positivas irão permitir o desenvolvimento de competências da fala, da leitura e da escrita em idade pré-escolar (Gomes & Santos, 2006, p. 3).

Sandall e Schwartz (2003, p. 163) definem de forma sintética Literacia Emergente como “o processo segundo o qual as crianças adquirem competências de leitura e escrita”.

Mata (2004, p. 95), acrescenta que, “Literacia Emergente é o processo de descoberta e apreensão da linguagem escrita, como um processo precoce, onde a criança desempenha um papel ativo e participativo”.

Autores como Leal, Peixoto, Silva e Cadima (2006, p. 2), partilham deste conceito ao definir Literacia Emergente como “um quadro conceptual que engloba o conjunto de competências, conhecimentos e atitudes, que se pressupõe serem precursores do desenvolvimento das formas convencionais da leitura e da escrita”.

Segundo os autores anteriormente citados, os conhecimentos e competências de literatura que as crianças apresentam na entrada para a escolaridade básica têm de ser adquiridos através de experiências precoces, no contexto da família e no contexto do jardim-de-infância, contextos essenciais para a promoção destas aprendizagens (Leal, Peixoto, Silva, & Cadima, 2006).

Segundo Mata (2006), e de acordo com estudos efetuados nas práticas de literacia em contexto familiar, vários elementos da família desempenham um papel de extrema importância no processo de descoberta da leitura e da escrita, nomeadamente aquando da leitura de histórias. Assim, a leitura das histórias em contexto familiar, não só possibilita desenvolver hábitos de leitura e a criatividade, como também promove a construção da identidade da criança e fortalece os laços familiares.

No contexto de jardim-de-infância a literacia emergente também tem um papel fundamental uma vez que as crianças começam a aprender a ler e a escrever durante os anos pré-escolares de acordo com cinco marcos do desenvolvimento de capacidades de literacia, nomeadamente “capacidades de linguagem oral e de consciência fonológica, motivação para a escrita, apreciação das formas literárias, a perceção da escrita e o conhecimento das letras” (Sandall & Schwartz, 2003, p. 163).

Vasconcelos (1997, p. 194) defende que a introdução da literacia no Ensino Pré-Escolar “é uma maneira de as crianças comunicarem com o mundo exterior, de escreverem mensagens em casa para a professora e na escola para os pais, de mandarem mensagens aos seus amigos”.

Neste contexto, e de acordo com vários estudos efetuados, os domínios da linguagem escrita têm a sua origem antes da entrada formal na escola, e as interações que as crianças mais novas vão estabelecendo quer com outras pessoas (crianças ou adultos) quer com vários materiais de literacia (livros, canetas) vão influenciar o maior ou menor sucesso em aprender a ler e a escrever (Gomes & Santos, 2006).

Em síntese, convém salientar que as principais experiências com a fala, leitura e escrita são bastante influenciadas pelos contextos sociais e culturais em que a criança se encontra, onde

a quantidade e a qualidade dessas experiências poderá condicionar a aprendizagem da linguagem escrita e consequentemente o desenvolvimento da literacia (Gomes & Santos, 2006).

1.3.6.2. A importância da Literacia Emergente

De acordo com Ponte (2007), a “capacidade de ler e escrever, ou seja, a literacia, é considerada como sendo uma capacidade fundamental na vida de qualquer ser humano”.

Contudo, nas pessoas com graves limitações de comunicação, incapazes de utilizar a fala para se expressarem, esta capacidade de ler e escrever torna-se ainda mais importante, uma vez que sem ela, o uso da linguagem torna-se restrito, limitando bastante a possibilidade daquelas pessoas poderem participar de forma ativa nas diversas atividades da vida diária, perdendo por isso, oportunidades educacionais e vocacionais (Azevedo & Ponte, 1996).

Segundo Azevedo e Ponte, “no caso de usuários da comunicação aumentativa, ler e escrever pode tornar-se um meio precioso para ultrapassar muitas das limitações graves que estas pessoas vivenciam nas suas interações do dia-a-dia” (Azevedo & Ponte, 1996, p. 1). Neste contexto, convém referir, que “quando a criança está imersa em modelos de linguagem, que incluem práticas tais como um ambiente adaptado ao uso da comunicação simbólica e a uma estimulação da linguagem com ajuda”, ela é encorajada a comunicar interativamente, promovendo a sua comunicação verbal e não-verbal, estabelecendo assim as bases do desenvolvimento da literacia” (Azevedo & Ponte, 1996, p. 2).

Ponte acrescenta que, de acordo com estudos recentes, 50% de crianças com Paralisia Cerebral impossibilitados de utilizar a fala como meio principal de comunicação, apresentam dificuldades graves de aprendizagem da literacia, ou seja da capacidade de ler e escrever, situando-se desta forma, num nível de aquisições escolares muito inferior ao apresentado pelos pares da mesma idade. Tal situação justifica-se pelas poucas oportunidades que têm de aprendizagem, com o limitado acesso a materiais e experiências da escrita, em casa e na escola, com as dificuldades em interagir com os colegas durante essas atividades e ainda por terem poucas oportunidades de lerem e escreverem na escola (Ponte, 2007).

Assim, e sendo essencial a importância da literacia em intervenção precoce, surge um novo termo “literacia emergente”, referindo-se a uma fase prévia mas de grande importância na aquisição da leitura e escrita (Ponte, 2007).

De acordo com vários autores (Lopes, Velasquez, Fernandes, & Bártolo, 2004, p. 57) a Literacia Emergente encontra os seus fundamentos teóricos nas teorias Piagetiana “sobre o

papel ativo do sujeito na construção do seu conhecimento” nas teorias de Bruner “sobre a aprendizagem pelo envolvimento ativo em múltiplas experiências” e nas teorias de Vygotsky “sobre a interação social e a aprendizagem”.

O termo *literacia emergente* é definido como “aquilo que a criança entende e sabe acerca da leitura e da escrita, e como o apreendeu, antes de iniciar qualquer tipo de ensino mais formal”, isto é, consiste nos “comportamentos de leitura e escrita que precedem e dão origem à forma tradicional de ler e escrever” (Ponte, 2007).

As experiências relacionadas com os comportamentos de *literacia emergente* incluem a título de exemplo: familiaridade com livros e histórias, desenhar e rabiscar, observar outros a fazerem uso da leitura ou da escrita, com uma determinada finalidade, virar folhas do livro, apontar imagens ou texto, responder e fazer perguntas sobre a história, fingir que lê, escrever ou desenhar sobre a história, entre outros aspetos (Ponte, 2007).

Tradicionalmente pensava-se que a criança desenvolvia inicialmente a capacidade de ouvir, seguindo-se a capacidade de falar, para posteriormente ser capaz de ler e finalmente de escrever. Com base no novo conceito de *literacia emergente*, as capacidades de ler, escrever, ouvir e falar, desenvolvem-se de forma simultânea e interrelacionada em vez de sequenciada, como tradicionalmente.

Assim, segundo Ponte e Azevedo (1996, p. 2), e de acordo com o conceito de *literacia emergente*, considera-se que a “aquisição da leitura e escrita é um processo contínuo, que se desenvolve desde o nascimento, tal como acontece com o processo de aprendizagem da linguagem”. Os mesmos autores salientam que, as experiências que promovem a capacidade de ler e escrever, provavelmente promoverão também as habilidades de comunicação e de linguagem, o que por sua vez facilitará na criança a habilidade de participar ativamente em acontecimentos relacionados com a *literacia*, contribuindo assim, para uma melhor aprendizagem da mesma.

Segundo Sim-Sim (1998, p. 30), “*Literacia* é a capacidade de utilizar diferentes formas de material escrito, com um nível de eficiência que permita a resolução de problemas do quotidiano e possibilite o desenvolvimento do conhecimento pessoal e das potencialidades do indivíduo”.

Este conceito não se deve confundir com o conceito de *Literacia Emergente*, uma vez que este “permite estabelecer uma ponte entre a pré-leitura/escrita e a leitura/escrita propriamente dita, fundando a construção e favorecendo o desenvolvimento de competências e

atitudes que vão ser essenciais nos primeiros anos de escolaridade (Gomes & Santos, 2006, p. 6).

Para Gomes e Santos (2006, p. 1) a literacia emergente, “enquanto processo básico de aquisição de competências específicas da linguagem escrita, tem lugar antes da entrada na escola e tem vindo a assumir um papel essencial na promoção da literacia, em geral e na prevenção de dificuldades de aprendizagem, em particular”.

Segundo Lopes, Velasquez, Fernandes e Bártolo (2004, p. 61) “o desenvolvimento do conhecimento literário ocorre em estreita dependência de fatores sociais e culturais. A construção deste conhecimento determina um conjunto de experiências e oportunidades que a criança deverá encontrar no seu meio social” (família) e nos vários contextos educativos com que contacta. Estes autores (Lopes, Velasquez, Fernandes, & Bártolo, 2004, p. 79) acrescentam que nos contextos familiares “são analisadas não só as interações entre o adulto e a criança mas também as tentativas independentes das crianças”. Relativamente ao contexto educativo, “caraterizado pelo conjunto de oportunidades de construção de conhecimentos metalinguísticos, pela qualidade linguística, por estratégias motivacionais para atividades que envolvam materiais impressos, produz resultados distintos no plano do sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita (Lopes, Velasquez, Fernandes, & Bártolo, 2004, p. 61).

1.3.6.3. Atividades pedagógicas adaptadas à Comunicação Aumentativa

De acordo com Sandall e Schwartz (2003) as educadoras podem e devem usar estratégias para facilitar o desenvolvimento do conhecimento da literacia emergente. Sucintamente, uma delas é o desenvolvimento de centros de literacia, isto é, centros de leitura e escrita, que não só devem ser divertidos, motivadores, calorosos e convidativos como também devem conter vários livros apropriados, expostos no mesmo local e de forma atrativa.

Esta ideia também é partilhada por Ponte (2007) quando afirma que “os livros devem estar guardados sempre no mesmo sítio, em locais bem à vista das crianças, permitindo às que não falam, dirigir o olhar ou apontar para que as pessoas à sua volta compreendam a sua intenção”.

Uma outra estratégia defendida por Sandall e Schwartz (2003), é o desenvolvimento de ambientes lúdicos ricos em literacia, ou seja, os livros e as atividades de literacia não devem estar limitadas ao centro de literacia da sala, mas devem, por exemplo, ser expostos sinais e

etiquetas na sala com o nome dos responsáveis do dia, ou então devem existir livros na casinha das bonecas.

Por fim, estas autoras, ainda referem uma última estratégia que deve ser implementada, que consiste na integração da literacia em atividades específicas, que podem ser em grande grupo, no tempo de escolha livre e em atividades de pequeno grupo, devendo-se incluir a leitura de livros, atividades com letras entre outras (Sandall & Schwartz, 2003).

É também fundamental que a escola e consequentemente a sala de aula devam equipar o seu espaço físico bem como adaptar e organizar atividades curriculares a crianças que comunicam de forma não-verbal. O uso de meios alternativos de comunicação é um exemplo, de modo a facilitarem uma participação ativa destas crianças através do uso de símbolos gráficos, com eventual suporte em tecnologias de apoio adequadas, promovendo todo um processo de aprendizagem e de sociabilização.

Desta forma, para além do mapa/tabela de comunicação individual que cada criança deverá ter, será necessário selecionar, de acordo com as capacidades motoras específicas de cada um, qual a interface de acesso à tecnologia, de modo a permitir a sua participação permanente em todas as atividades curriculares, sendo o uso das tecnologias sempre integrado como parte do processo de ensino/aprendizagem (Azevedo & Ponte, 1996).

Assim e a título de exemplo, para as diversas atividades educativas deverão ser elaborados mapas de comunicação com símbolos, contendo o vocabulário diretamente relacionado com essas atividades, de forma a permitirem à criança participar ativamente por exemplo, no jogo simbólico, nas canções infantis, nas atividades de culinária, nas histórias, entre outras. Desta forma, estas crianças estarão diariamente envolvidas em atividades que favorecem o desenvolvimento das primeiras etapas de aquisição da literacia, de uma forma espontânea e interativa (Azevedo & Ponte, 1996).

Ponte (2007) refere ainda vários fatores considerados fundamentais para uma aprendizagem da leitura e da escrita com maior sucesso, nomeadamente: expectativas na aprendizagem da leitura, o uso funcional das práticas de leitura no dia-a-dia da criança, oportunidades de prática nas salas de aula, adoção de modelos de literacia, motivação do aluno para práticas de leitura, sucesso nas atividades de literacia e ainda acesso a materiais de suporte à leitura e à escrita.

Contudo, na intervenção com crianças com Paralisia Cerebral a seleção e escolha de histórias é fundamental, existindo para o efeito, dois tipos de Histórias: as Histórias para Divertir e as Histórias para Aprender.

As Histórias para Divertir são escolhidas pela criança e servem para enriquecer o currículo e aumentar o conhecimento dos conceitos. As Histórias para Aprender são lidas vezes repetidas, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem e das capacidades comunicativas/interativas, as quais têm características específicas, como por exemplo, o uso de frases curtas, o ritmo, a rima, as frases repetitivas, permitindo antecipar acontecimentos da história e facilitando a participação ativa das crianças (Ponte, 2007).

Ponte (2007) Sandall e Schwartz (2003) salientam a importância das experiências interativas proporcionadas às crianças muito novas, durante a leitura de histórias, considerando-as como primordiais tanto no desenvolvimento da linguagem, como na aquisição da literacia naquelas crianças.

O quadro que se segue (quadro nº 7) revela alguns comportamentos interativos da criança e do adulto durante a leitura de Histórias.

Quadro 7 - Análise de comportamentos interativos da criança e do adulto durante a História

Análise de comportamentos interativos da criança durante a História
- Fazer comentários ou nomear algo - Responder a perguntas fechadas de sim/não - Fazer perguntas - Relacionar com a sua própria experiência - Antecipar acontecimentos da história - Fora da situação - Pedir para virar a folha - Pedir para apontar imagens ou texto no livro - Preencher um espaço com uma palavra ou frase - Fazer leitura simultânea com o adulto
Análise de comportamentos interativos do adulto durante a história
- Fazer comentários ou nomear algo - Fazer perguntas fechadas de sim/não - Fazer perguntas abertas - Relacionar com experiências - Induzir a criança a antecipar acontecimentos da história - Estar fora da situação - Pedido de confirmação/clarificação ou expansão - Ler o texto - Encorajar a criança a ler - Fazer leitura simultânea com a criança - Apontar símbolos ou palavras quando fala ou lê e repetição

Fonte: Adaptado por Ponte (2007)

Desta forma, e segundo Ponte, nos primeiros anos de vida a criança, através da leitura de histórias aprende como prestar atenção e dar significado aos livros, como falar sobre os acontecimentos do livro, como dar seguimento ao assunto ou ao tema estabelecido pela história e como interpretar as imagens e o texto como representações simbólicas (2007).

No entanto, “o ato de contar uma história não pode resumir-se a simplesmente ler alto para um grupo de espectadores passivos que apenas escutam” deve ser totalmente participado pelas crianças e compartilhado tanto por elas como pelo adulto, numa interação adequada e equilibrada.

No quadro que se segue (quadro 8) descrevem-se algumas sugestões para uma maior participação da criança durante a leitura de uma história.

Quadro 8 - Sugestões para uma maior participação da criança durante a leitura da História

Sugestões para uma maior participação da criança durante a leitura de uma história:
No início: - Permita à criança escolher o livro que ela deseja. - Permita à criança ver e tocar no livro. - Mostre à criança a capa do livro, e tente adivinhar com ela sobre de que tratará o livro. - Mostre entusiasmo sobre o livro.
Durante a leitura do livro: - Estimule a criança a ter um papel ativo durante a leitura de histórias, virando as folhas do livro, fazendo perguntas e fazendo comentários sobre a história. - Responda positivamente aos comentários e às perguntas da criança. - Relacione as imagens ou os acontecimentos do livro, com experiências próprias da criança, fazendo perguntas ou comentários. - Faça perguntas à criança sobre as imagens ou os acontecimentos da história. - Espere que a criança use o seu mapa de comunicação, não só para responder, mas para fazer perguntas, adivinhar o que irá acontecer na história, etc. - Certifique-se de que a criança consegue ver bem o texto enquanto você está a ler. - Estimule a criança a "ler" consigo (ex.: pare de ler e espere que a criança complete ou acabe uma das frase repetitivas). - Adapte o texto ao nível de desenvolvimento da criança (ex.: substituindo algumas palavras desconhecidas para a criança por palavras que lhe sejam familiares, ou simplifique o texto quando este é muito complicado). - Jogue com diferentes sons e vozes conforme os diferentes personagens, enquanto está a ler a história. - Dê importância a algumas palavras novas, explique melhor uma ou duas delas. - Aponte para as imagens do livro, ou então chame a atenção da criança para as imagens. - Aponte para as palavras do texto enquanto está a lê-las. - Use livros de histórias com símbolos ou faça livros usando os símbolos do sistema que a criança utiliza.
Para terminar: - Diga à criança que a história terminou. - Faça uma breve revisão da história. - Pergunte a opinião da criança acerca da história. - Responda com entusiasmo se a criança apontar ou mostrar interesse no texto. - Dê oportunidade à criança de seguidamente rabiscar, desenhar ou escrever sobre a história. - Estimule a criança a ler um livro sozinha (ex.: uma história em slides ou em gravador). - Leia a mesma história repetidas vezes.

Fonte: Adaptado por Ponte (2007)

Neste contexto, e de acordo com Resendes e Soares (2002) o ato de ler em voz alta um livro tem de proporcionar aos alunos, não só interesse pelo mesmo como também momentos de debate e troca de ideias acerca do livro que ouviram. Para além disso deve também servir para motivar os alunos para outras leituras e favorecer o contacto com novos livros e histórias.

Sandall e Schwartz também partilham desta ideia ao referir que a leitura em voz alta para as crianças é uma atividade essencial para promover o conhecimento emergente da literacia. Contudo, apenas ler em voz alta não fornece às crianças tantas oportunidades para desenvolver o conhecimento de literacia e por isso os professores devem adotar algumas estratégias de leitura de histórias para encorajar o conhecimento emergente de literacia, nomeadamente: calendarizar um horário que preveja a leitura em voz alta duas ou três vezes ao dia, selecionar cuidadosamente os livros infantis diversificando as suas tipologias, ler livros que se ajustem às unidades temáticas, que chamem a atenção para os sons da linguagem e que tenham frases repetidas a fim de tornar as apresentações dos livros especiais (2003).

As mesmas autoras acrescentam ainda que existem regras para se ler uma história a um grupo de crianças, designadamente: “ler com expressão, segurar no livro de modo a que as crianças o possam ver, apontar objetos nas gravuras e permitir que as crianças também façam o mesmo e às vezes, acompanhar a leitura com o dedo” (Sandall & Schwartz, 2003, p. 168).

De salientar que, a leitura de histórias, por ser considerada uma atividade fundamental durante o dia da criança, devem-se desenvolver diferentes materiais disponíveis para cada história, de forma a permitir à criança participar ativamente durante a leitura da mesma, ou noutras atividades com ela relacionadas como o recontar, discutir ou recriar utilizando sempre que necessário, tecnologias de apoio e símbolos gráficos de comunicação (Azevedo & Ponte, 1996).

Assim, e segundo Ponte (2007) existem algumas estratégias de intervenção para desenvolver a Literacia Emergente em alunos com Paralisia Cerebral, nomeadamente: a adaptação de livros (com argolas e plastificados, frases simples e repetitivas, uso da linguagem escrita e simbólica), criação e adaptação de materiais de apoio à comunicação (como por exemplo tabelas de comunicação ou quadros de comunicação para digitalizadores de fala, a fim das crianças poderem participar na história), criação e adaptação de materiais de apoio à leitura (tabelas com símbolos ou palavras, frases com símbolos, uso do computador para visualizar a história em *powerpoint*, o recurso a programas com síntese de fala, isto é, conversão texto fala, entre outras) e ainda, criação e adaptação de materiais de apoio à escrita (recursos tecnológicos

associados ao computador, como por exemplo teclado de conceitos, programa GRID, entre outros) (Ponte, 2007).

Assim, depreende-se que o uso de estratégias de intervenção adequadas às incapacidades graves da criança permite por um lado, o progresso das suas capacidades de literacia emergente durante a leitura de histórias, e por outro, aumenta as suas capacidades de autonomia de leitura do livro apresentado.

Em síntese, a Comunicação Aumentativa (Sistema de Símbolos Gráficos e Tecnologias de Apoio) quando adequadamente integradas num contexto pedagógico, passam a ter um papel fundamental no desenvolvimento da literacia, uma vez que permitem a participação ativa destas crianças durante eventos de literacia, não só comunicando e interagindo, como também compondo, produzindo e interpretando linguagem escrita, passando por isso a participar nas atividades escolares normais que dão acesso a qualquer currículo educativo (Ponte, 2009).

Por fim, Gomes e Santos (2006, p. 10) referem que as experiências precoces são importantes para a aprendizagem da linguagem escrita e para o desenvolvimento da literacia, pois como nos diz o ditado popular “é de pequenino que se torce o pepino!”.

1.4. A Inclusão de alunos com Paralisia Cerebral

Infelizmente, nos dias de hoje, a inclusão dos alunos com Paralisia Cerebral, nem sempre é feita da forma mais adequada, situação que alguns professores justificam pelo facto de existirem vários problemas associados à Paralisia Cerebral e que por isso dificilmente conseguem encontrar as melhores estratégias para incluir um aluno com Paralisia Cerebral.

Segundo Nielsen (1999,) a inclusão de uma criança com Paralisia Cerebral em classes regulares, onde lhe é proporcionado um padrão escolar o mais normal possível, é extremamente benéfica. Desta forma, na altura da planificação dos trabalhos escolares, e para que sejam criadas as condições mais adequadas para atender e incluir da melhor forma estes alunos, deve-se ter em conta cada uma das suas necessidades específicas, não só a nível de espaço físico como também a nível de apoios escolares necessários.

1.4.1. Barreiras/Obstáculos que influenciam a inclusão do aluno com Paralisia Cerebral

Segundo Nielsen (1999, p. 97), de acordo com a área do cérebro que sofre a lesão e da extensão das lesões do sistema nervoso central, podem verificar-se uma ou mais das seguintes características: “espasmos, problemas a nível de tonicidade muscular, movimentos involuntários, problemas de postura e movimento, convulsões, anomalias no campo das sensações e da percepção, problemas de visão, problemas de audição, problemas da fala e deficiência mental”. Segundo Andrada (2005) estas características associados podem agravar as competências funcionais das crianças, com consequências nas suas atividades do dia-a-dia e no seu processo de aprendizagem.

Santos e Sanches (2005, p. 5) salientam que as crianças com Paralisia Cerebral, apresentam com frequência alterações no seu desenvolvimento, devido a “deficiências associadas, ou ao facto do seu comprometimento motor impedir a realização de atividades motoras como sejam, manipular, gatinhar, andar, falar, escrever, que estão dependentes da capacidade de efetuar determinados movimentos”. Assim, e ainda citando Santos e Sanches “a disfunção motora impede a criança de efetuar experiências e de provocar efeitos no ambiente de modo a produzirem respostas consistentes que a ajudem a estruturar o pensamento” (Santos & Sanches, 2005, p. 5). Desta forma, algumas fases do desenvolvimento vão surgir, ou não, mais tarde, o que prejudica a evolução do desenvolvimento motor, da linguagem, a nível cognitivo, social /interação.

Relativamente ao desenvolvimento motor e segundo Bobath e Bobath, citado por (Santos & Sanches, 2005, p. 5), convém referir que “a lesão cerebral vai afetar o desenvolvimento psicomotor da criança, pela interferência na maturação normal do cérebro e pelas alterações no desenvolvimento devido à permanência de esquemas anormais de atitudes e movimentos, pela persistência de reflexos primitivos que a criança é incapaz de inibir”. Para além disto, quando a motricidade fina se encontra afetada pode dar origem, por um lado, a dificuldades nas atividades e aprendizagens básicas, como a leitura, a escrita e o desenho e por outro lado, a nível cognitivo, como as relações espaciais e lateralidade. Relativamente à permanente dependência física esta pode provocar problemas de auto estima, auto imagem e bloqueio da autonomia psíquica.

No que diz respeito à área da Linguagem, esta está quase sempre afetada na Criança com Paralisia Cerebral, atingindo assim, as formas de expressão como a mímica e o gesto, que necessitam de coordenação de movimentos finos para se efetuarem. Por outro lado a “limitação ou impedimento da expressão oral, vai impedir que os pais e educadores estabeleçam com a criança um processo interativo, em que se fornecem modelos” (Santos & Sanches, 2005, p. 6) e onde a criança intervém não só aprendendo mas também através das suas respostas, mantendo os pais ativos num processo de estimulação. Quando isto não acontece, gera-se um sentimento de incompetência, fracasso, frustração em ambas as partes, visto que não conseguem responder às necessidades dos outros.

Segundo Basil, citada por Santos e Sanches (2005, p. 6) “a lesão cerebral afeta quase sempre os órgãos da fala, devido a uma perturbação mais ou menos grave no controlo dos órgãos motores bucofonatórios, que podem afetar o ato de falar ou até impedi-lo por completo”. Para além disto, e de acordo com as mesmas autoras “esta dificuldade pode, por vezes, manifestar-se a nível da mastigação, deglutição, controlo de saliva ou respiração” (Santos & Sanches, 2005, p. 6).

De salientar que estes problemas a nível da linguagem expressiva não impedem a compreensão da linguagem, que em alguns casos não se encontra afetada, a não ser que existam problemas cognitivos ou de audição dificultando assim, o processo de aquisição da linguagem.

Um outro aspeto que convém salientar tem a ver com a ausência escolar das crianças com Paralisia Cerebral, devido às frequentes hospitalizações e períodos destinados aos cuidados de higiene pessoal, que podem levar o aluno a um desempenho inferior ao que ele poderia apresentar, dando origem, por vezes, a sentimentos de frustração, agressividade, negação e ansiedade (Nielsen, 1999).

Em síntese, os défices associados ao quadro neuromotor da Paralisia Cerebral são relativamente comuns e refletem a extensão da lesão cerebral que se estende para lá das áreas motoras, não devendo por isso a Paralisia Cerebral ser olhada somente como uma perturbação motora, mas de forma mais abrangente, como uma patologia do neuro desenvolvimento.

Contudo, “estas características não estão necessariamente presentes na sua totalidade em todos os casos de Paralisia Cerebral, podendo, em alguns casos, verificar-se unicamente uma desordem ligeira que poderá não ser detetada pelo professor” (Nielsen, 1999, p. 97).

1.4.2 Critérios para a inclusão da criança com Paralisia Cerebral na Escola

Segundo Muñoz, Blasco, e Suárez, (1997) as alterações/ modificações a introduzir no projeto de escola são diversas. Por um lado, é importante salientar que todo o pessoal da escola será responsável pela inclusão do aluno, tendo os pais ou um especialista um papel fundamental pois poderão facultar toda a informação necessária. Por outro lado, deverão eliminar-se as barreiras arquitetónicas e distribuir adequadamente as turmas pelas respetivas salas tendo em atenção as necessidades apresentadas pelas crianças que tem de utilizar cadeiras de rodas. É também fundamental determinar o ratio de alunos por turma, diminuindo o número destes quando existir na turma um aluno com Paralisia Cerebral.

Para além deste aspeto, a escola deve-se munir dos recursos humanos necessários para uma efetiva inclusão: equipa psicopedagógica, professor de apoio, pessoal auxiliar, profissionais de saúde, fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, terapeuta da fala e da linguagem, assistente social, entre outros. O pessoal auxiliar deverá ser informado e esclarecido sobre a forma como deve acompanhar estes alunos nas suas necessidades básicas (vestir/despir, na higiene pessoal, na alimentação, e nas deslocações no espaço escolar) e os professores deverão procurar formação específica a fim de trabalharem com o aluno de forma mais adequada e inclusiva.

A nível de recursos materiais, e em função de cada caso específico, a escola deverá ter: rampas na entrada da escola e nas salas da aula para facilitar os acessos aos alunos que usam cadeira de rodas; elevadores para os alunos se deslocarem de um piso para outro e salas de aula amplas para manobrar confortavelmente a cadeira de rodas pela sala, conforme seja necessário (Farrell, 2008). Os vários espaços da escola, nomeadamente sala de aulas, biblioteca e cantina também deverão ter material escolar adaptado, por exemplo, uma mesa adaptada, mais alta do que a dos restantes colegas, para os alunos que necessitem de cadeira de rodas a utilizarem (Nielsen, 1999).

Para além de tudo isto, as casas de banho e os espaços reservados para tratar da higiene pessoal do aluno com Paralisia Cerebral deverão ser adequados e adaptadas conforme as necessidades do aluno.

A escola deverá ainda ter uma sala de “terapia de reabilitação” de forma a evitar a deslocação do aluno que esteja nestas circunstâncias para fora da escola. Esta sala deve ser bem

iluminada e estar equipada com material imprescindível nomeadamente: colchões, espelho de parede, barras paralelas, bicicleta, marquesa, entre outros (Nielsen, 1999).

Assim, esta seria uma Escola Inclusiva.

1.4.3. Estratégias para a Inclusão de alunos com Paralisia Cerebral na Turma

Segundo Nielsen (1999), antes da colocação de um aluno com Paralisia Cerebral no ensino regular o professor deve transmitir aos alunos informações relativas à Paralisia Cerebral, pois muitos deles acreditam ainda que esta deficiência é contagiosa, sendo por isso essencial que o professor deixe bem claro que não é. Também é importante que esclareça os alunos que a Paralisia Cerebral não é uma doença uma vez que, bem esclarecidos, os alunos ultrapassarão quaisquer concepções erradas que possam ter acerca da Paralisia Cerebral.

Paralelamente a esta situação o professor deve, sob a sua supervisão, dar a oportunidade, aos restantes alunos, de usarem, por exemplo, uma cadeira de rodas (manual ou elétrica) para terem uma melhor capacidade de avaliarem as dificuldades que os alunos dependentes de equipamento especializado enfrentam diariamente (Farrell, 2008).

Para além disto o professor deve também escolher um aluno da turma para assumir a função de “companheiro íntimo” do aluno com Paralisia Cerebral o qual não deve por em causa a independência do aluno com Paralisia Cerebral, e por isso a seleção do aluno, é de extrema importância. A escolha do professor deve recair sobre um aluno merecedor de confiança que não só proporcionará apoio mas que, e principalmente, será também um companheiro (Nielsen, 1999).

Relativamente à incontinência frequente nestes alunos, é importante que o professor esteja a par do problema e o explique, sem rodeios e com toda a clareza, aos outros alunos.

Dentro da sala as crianças com Paralisia Cerebral podem manifestar várias dificuldades e necessidades tendo em conta as suas possibilidades de mobilidade. Assim, devem existir adaptações não só no espaço físico, onde os alunos com Paralisia Cerebral deverão sentar-se num lugar relativamente próximo do professor e da porta para o acesso à saída ser mais fácil (Farrell, 2008) mas também alguma flexibilidade de horário nomeadamente, da chegada e saída das aulas, para evitar os momentos em que os corredores estão cheios de alunos (Farrell, 2008).

No que diz respeito à relação professor/alunos, o professor deverá enfatizar os seus pontos fortes dando-lhe oportunidade para provar os seus talentos e mostrar as suas virtudes, aumentando desta forma a sua autoconfiança e a perceção do seu valor pessoal (Nielsen, 1999).

Para além de tudo isto, o professor também deverá dispor de um estudo psicopedagógico de confiança, que clarifique os diferentes défices apresentados pela criança com Paralisia Cerebral e as suas capacidades. Com base neste estudo deverá elaborar, em conjunto com os vários intervenientes educativos, o programa educativo individual (PEI) do aluno. Neste programa deverão constar, por exemplo, objetivos realistas, para que o aluno se sinta encorajado e motivado, bem como as medidas educativas a implementar, nomeadamente, e a título de exemplo, apoio do professor de Educação Especial (que deve apoiar o grupo/turma e no grupo/turma e trabalhar/planificar em conjunto com os professores da turma).

Os professores do aluno com Paralisia Cerebral também deverão proceder não só à criação de materiais educativos adaptados (fichas de trabalho, testes de avaliação, entre outros), mas também à seleção e uso de tecnologias de apoio que o aluno terá de usar para realizar as tarefas práticas. Por exemplo, o uso de tecnologias de informação e comunicação pode ajudar a registar/apresentar os trabalhos; o uso de um gravador, de digitalizadores de fala, ou de um quadro branco interativo, também serão vantajosos aquando da participação em algumas atividades.

Para além destes aspetos os professores também deverão ter à sua disposição equipamento de apoio para alunos com Paralisia Cerebral, como por exemplo, máquinas de escrever adaptadas, pegas para lápis, suportes para livros e para folhas, cadeiras de rodas, capacetes (Nielsen, 1999).

Por fim, também é importante que a intervenção de cada profissional vá reforçar a dos outros envolvidos no processo (Farrell, 2008), por exemplo, a vigilância da postura corporal feita pelo professor durante as aulas será uma colaboração para o tratamento do fisioterapeuta; ou a estimulação verbal durante os exercícios de reabilitação física favorecerá o trabalho do terapeuta da fala.

Segundo Andrada (2010, p. 7) e de acordo com todos os problemas associados à Paralisia Cerebral que qualquer aluno pode ter, “daqui se inferem as necessidades destas crianças em relação ao apoio educativo e adaptação curricular além das ajudas técnicas individualizadas e concedidas atempadamente, de modo a permitir a sua participação em

igualdade de oportunidades com as outras crianças. Segundo a mesma autora “defendemos a inclusão no ensino regular desde que estes requisitos sejam cumpridos” (Andrada, 2010, p. 8).

Assim podemos concluir que todas estas medidas, se implementadas atempadamente e adequadamente, serão essenciais para diminuir as dificuldades de inclusão escolar e social, permitindo não só a participação de um aluno com Paralisia Cerebral em igualdade de oportunidades com as outras crianças, mas também, a sua autonomia e preparação para a futura vida ativa.

1.4.4. Estratégias para a Inclusão de alunos com Paralisia Cerebral no Jardim de Infância

A inclusão de todos os alunos nas escolas de ensino regular é um direito de todo e qualquer cidadão, devendo estas adequarem-se às características dos alunos que a compõem, para que exista igualdade de oportunidades. Só assim poderemos falar de uma escola inclusiva.

A criança é um ser em desenvolvimento que, em contacto com os outros, comunica, interage e desenvolve as suas capacidades, tornando-se assim, num membro ativo e participativo da sociedade em que se insere.

No entanto, existem crianças, nomeadamente com Paralisia Cerebral que se encontram limitadas a vários níveis, principalmente a nível motor e de comunicação, (não utilizam a fala como meio de expressão) comprometendo não só o seu desenvolvimento global como também a capacidade de interagir e participar na vida em sociedade (Ferreira, Ponte, & Azevedo, 1999).

Neste contexto, convém salientar que uma criança com Paralisia Cerebral está incluída no conceito de Necessidades Educativas Especiais, uma vez que, segundo Nogueira (2009, p. 44) citando Brennan, “ há uma necessidade educativa especial quando um problema (físico, sensorial, intelectual ou social) afeta a aprendizagem, sendo essenciais acessos especiais ao currículo, ou utilizando-se estratégias de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação adequada”.

No entanto, as crianças com Paralisia Cerebral, durante a vivência no jardim-de-infância deparam-se com alguns problemas que vão condicionar o seu desenvolvimento global. Por um lado, vêem o acesso às atividades do currículo limitado, por não conseguirem participar em muitas das atividades curriculares realizadas no jardim-de-infância tal como o restante grupo e quando as executam estão dependentes da ajuda de um adulto, tendo por isso uma participação pouca ativa nas várias atividades. Por outro lado, o facto da criança não comunicar

verbalmente com os colegas, impossibilita-a de interagir com os mesmos e de comunicar as suas necessidades, sentimentos, desejos (Ferreira, Ponte, & Azevedo, 1999).

Estas situações fazem com que grande parte destas crianças vivam muitas vezes experiências negativas, sentimentos de frustração, de incapacidade e de dependência, sentindo que os colegas as subestimam, que não as levam a sério reforçando assim, o seu sentimento de inferioridade, baixa auto estima e consequentemente não investindo na interação, na aprendizagem e no seu desenvolvimento global (Ferreira, Ponte, & Azevedo, 1999).

Desta forma, cabe ao educador de infância, incluir estas crianças, uma vez que é o responsável por proporcionar-lhes interações bem-sucedidas, dado que, tal como todas as outras crianças, estas também tem direito a ter uma educação adequada, através do acesso ao currículo com as devidas adaptações.

Assim para que a criança com paralisia cerebral possa usufruir de uma verdadeira inclusão e interação no jardim-de-infância é fundamental que o educador estimule e proporcione à criança atividades diferenciadas não só que promovam a comunicação e interação mas também que permitam à criança ter uma participação mais ativa nas várias atividades realizadas. Assim o aluno com Paralisia Cerebral passaria a usufruir de momentos que favoreciam a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento global e a vivenciar uma verdadeira inclusão.

Para além disto o educador de infância deve, por um lado, e sempre que necessário, utilizar o reforço verbal positivo, ter a preocupação de animar e dinamizar os grupos, incutir nas crianças o respeito pela diferença, propor situações de inter ajuda, entre outros aspetos. Por outro lado o educador deve ter a preocupação de organizar estratégias que facilitem o acesso ao currículo, isto é, que permitam uma verdadeira inclusão e participação da criança com paralisia cerebral do grupo e no grupo em geral.

Neste contexto, o educador de infância tem, não só de compreender as diferenças individuais e identificar as dificuldades e limitações de cada aluno, como também de encaminhar e de realizar, em equipa, as adaptações curriculares e os programas julgados pertinentes, tendo sempre em conta a situação do aluno, destacando mais as suas competências do que as suas limitações, adequando o currículo geral ao conjunto de alunos da sua idade e adaptá-lo a pouco e pouco, até encontrar a resposta mais eficaz para as necessidades do aluno (Nogueira, 2009).

Assim, tendo em conta que a criança com paralisia cerebral comunica apenas de forma não-verbal, é necessário adequar o seu processo de ensino aprendizagem o mais cedo possível, adquirindo estratégias que permitam à criança interagir com o educador de infância, com os colegas do grupo e com a comunidade em geral.

Estas estratégias poderão passar pela implementação e utilização de um Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação usufruindo, se necessário de meios e tecnologias de apoio adaptadas à sua problemática, para que as suas dificuldades de interação, participação e comunicação com os colegas e adultos sejam atenuadas, influenciando positivamente o seu desenvolvimento em geral (Ferreira, Ponte, & Azevedo, 1999).

Segundo Ferreira, Ponte e Azevedo (1999), as atividades devem ser adaptadas e organizadas fazendo recurso aos sistemas de comunicação, através do uso de símbolos gráficos, de modo a, não só facilitar a participação ativa destas crianças nas atividades como também promover todo o seu processo de aprendizagem, socialização, interação e desenvolvimento global.

Assim, e de acordo com Nogueira “dada a importância da interação no desenvolvimento da criança com Paralisia Cerebral, a utilização de Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação - SPC – constitui um instrumento facilitador, para que esta possa interagir com o outro e para que possa participar em todas as atividades do jardim-de-infância de forma adaptada” (2009, p. 49).

Desta forma, ao implementar o Sistema Pictográfico para a Comunicação (SPC) pretende-se dar a possibilidade à criança com Paralisia Cerebral de ter acesso ao currículo e participar ativamente nas várias atividades, organizar o seu raciocínio e tornar-se mais autónoma. Para além disto, com o uso deste sistema também se pretende melhorar a qualidade de vida do aluno com Paralisia Cerebral, proporcionando-lhe um maior controlo sobre si mesmo e maior auto estima, dando-lhe a oportunidade de se incluir no jardim-de-infância, na comunidade e na sociedade em geral, investindo no processo de aprendizagem e por sua vez no seu desenvolvimento (Ferreira, Ponte, & Azevedo, 1999).

Assim, depreende-se que a criança com Paralisia Cerebral que desde cedo comece a usar um Sistema Alternativo Aumentativo de Comunicação, conseguindo através dele comunicar com os outros, poderá expressar as suas emoções, sentimentos e desejos e terá acesso a uma linguagem interior, a qual irá favorecer o seu desenvolvimento global.

Contudo, não é só o educador de infância que representa um papel determinante nas aprendizagens dos alunos com Paralisia Cerebral. Se considerarmos que estas crianças também são apoiadas por um educador/professor de apoio educativo, é fundamental existir responsabilidade partilhada na participação e na tomada de decisões, mas principalmente na articulação entre ambos, através de um trabalho de parceria e inter ajuda. Segundo Nogueira (2009, p. 48) “entre o educador do ensino regular e o educador do apoio educativo existem saberes e competências que devem ser partilhadas para que se possam providenciar os meios necessários para uma inclusão de qualidade, na qual se envolveria toda a comunidade educativa”.

Para além deste aspeto, o papel do educador quer do ensino regular quer do apoio educativo, será também o de incentivar e promover a capacidade de interação da criança com Paralisia Cerebral e despertar-lhe o interesse para interagir, comunicar e participar ativamente nas atividades do jardim-de-infância, através do acesso a um currículo adaptado em que o SPC funciona como facilitador do desenvolvimento (Nogueira, 2009).

Em síntese, e porque cada criança é única, com particularidades muito específicas, em contexto de jardim-de-infância, encontram-se crianças com características muito diversas que requerem da parte do educador uma intervenção adequada e se necessário, a utilização de metodologias diversificadas que permitam à criança interagir. Contudo, para que uma criança com Paralisia Cerebral possa demonstrar as suas capacidades comunicativas, possa exprimir as suas emoções e o seu saber, não basta fornecer um Sistema Alternativo e Aumentativo de comunicação, mas também um conjunto de estratégias pedagógicas que permitam que este sistema seja bem-sucedido.

1.4.5. Estratégias de Ensino da Comunicação Alternativa e Aumentativa

Uma vez que é um termo muito utilizado no presente trabalho, considerámos pertinente definir “Estratégia de Ensino”. Assim, e segundo Roldão (2010, p. 57), define-se estratégia de ensino “enquanto conceção global de uma ação, organizada com vista à sua eficácia (...):o elemento definidor da estratégia de ensino é o seu grau de conceção intencional e orientadora de um conjunto organizado de ações para a melhor consecução de uma determinada aprendizagem.”

Atualmente reconhece-se a necessidade de uma adaptação das estratégias e dos métodos de ensino às pessoas a quem se dirigem. A falta de distinção dos objetivos, estratégias e métodos de ensino, a pessoas com diferentes tipos de deficiência é um dos problemas principais no âmbito da Comunicação Alternativa e Aumentativa.

Tetzchner e Martinsen (2000) descreveram algumas estratégias de ensino da Comunicação Alternativa e Aumentativa adequadas à pessoa que vai aprender, nomeadamente: sobreinterpretação estruturada e comunicação total; observar-esperar-reagir; reagir ao comportamento habitual; cadeias de construir e interromper; reagir aos comportamentos de antecipação desencadeados por um sinal; satisfação dos desejos; privilegiar a expressão e a compreensão; espera estruturada; nomear; treino preparatório e dirigir o olhar e prestar atenção.

Em seguida e de acordo com Cruz (2006, p. 41), apresentamos um quadro (quadro nº 9) que sintetiza as características das estratégias de ensino da Comunicação Alternativa e Aumentativa, apresentadas anteriormente por Tetzchner e Martinsen (2000).

Quadro 9 - Estratégias de Ensino da Comunicação Alternativa e Aumentativa

ESTRATÉGIA	DESCRIÇÃO
1. Sobreinterpretação estruturada e comunicação total	O objectivo é proporcionar aos indivíduos possibilidades de expressar as suas intenções.
2. Observar-Esperar-Reagir	Consiste em transformar as actividades casuais da pessoa em signos, reagindo a essas actividades como se fossem comunicativas.
3. Reagir ao comportamento habitual	O objectivo consiste em converter uma actividade não funcional numa actividade comunicativa e socialmente aceitável.
4. Cadeias de construir-e-interromper	Esta estratégia consiste em criar uma cadeia de actividades que agrada ao indivíduo e, posteriormente, criar obstáculos a fim de que as mesmas só se possam realizar com ajuda.
5. Reagir aos comportamentos de antecipação desencadeados por um sinal	Esta estratégia pressupõe que se crie antecipadamente uma estrutura geral, em que as actividades e os acontecimentos conhecidos se sucedem numa ordem determinada e são precedidos por um signo
6. Satisfação dos desejos	É a estratégia mais usada e consiste em permitir à criança que expresse o que quer. Muitas vezes começa-se por ensinar signos de alimentos e bebidas porque é mais fácil saber o que gosta a pessoa comer e beber.
7. Privilegiar a expressão e a compreensão	Permitir a expressão como uma oportunidade de influir directamente no meio.
8. Espera estruturada	Os professores e os pais esperam durante alguns minutos para favorecer nas crianças a tomada de iniciativa na comunicação.
9. Nomear	Refere-se a ensinar as crianças a designar objectos, imagens ou acontecimentos.
10. Treino preparatório	Estimular aquelas actividades que se consideram pré-requisitos para a linguagem.
11. Dirigir o olhar e prestar atenção	Consiste em ensinar à criança uma comunicação intencional.

Fonte: Adaptado por Cruz (2006, p. 4)

2.Enquadramento Metodológico

A metodologia pode ser definida pelo conjunto dos procedimentos e instrumentos de trabalho, desde os procedimentos teóricos à implementação dos diagnósticos técnicos, de modo a conhecer e dar a conhecer a realidade (Quivy & Campenhoudt, 1998).

Com o objetivo de investigar essa realidade existem dois tipos de abordagens de investigação: a abordagem qualitativa e a abordagem quantitativa, com características específicas que as diferenciam uma da outra.

Relativamente à abordagem qualitativa, para Gonçalves, (2008, p. 94) a mesma “permite estudar situações dialéticas ou organizativas que possam ser objeto de análise e de reflexão e que possam conduzir à descoberta de relações significativas entre diversos factos, permitindo uma interpretação contextualizada do investigador”.

Podemos ainda acrescentar que, segundo Bogdan e Biklen (1994), nas abordagens qualitativas o investigador é o principal instrumento de recolha de dados e o ambiente natural é a fonte privilegiada de recolha de dados.

Assim o facto da abordagem qualitativa traduzir a realidade em estudo, de forma mais profunda e significativa, onde o campo de investigação é mais real, aberto e o menos controlado, justifica a nossa opção pela mesma.

Neste capítulo e numa primeira fase, procedemos à caracterização do projeto que vai ser implementado, esclarecemos a problemática e a questão de partida bem como os objetivos do projeto. Numa segunda fase apresentamos um enquadramento teórico das várias técnicas e instrumentos de investigação que foram usados no trabalho bem como os procedimentos para a recolha e análise de dados.

2.1. Caracterização do Projeto

O nosso trabalho adotou a metodologia da Investigação Qualitativa, segundo a modalidade de Investigação-Ação, a qual tinha como objetivo principal compreender uma realidade com o objetivo de a alterar e transformar.

Segundo Marques e Sarmiento (2007, p. 89) a Investigação Ação tem a sua origem e desenvolvimento na “interação entre ciência e sociedade, a análise do(s) papel(eis) desempenhado(s) pela primeira na segunda, particularmente no que diz respeito à produção de

poder ou poderes” . Estes autores referem ainda que apesar de existirem várias designações associadas à Investigação-Ação, a título de exemplo: investigação participativa, investigação colaborativa, investigação crítica, investigação para a ação e investigação na/pela ação, qualquer uma destas “investigações radica em perspetivas qualitativas de investigação, em que se constata o predomínio de processos indutivos de construção científica” (2007, p. 91).

De acordo com Vieira e Moreira (2011, p. 57) “ a investigação ação é uma metodologia de investigação ao serviço da construção de conhecimento social relevante” assumindo-se como um “ meio para a compreensão aprofundada e intervenção informada, não apenas incidente na ação educativa, mas também no contexto em que essa ação se desenrola”. Segunda estas autoras a investigação ação tem como finalidade “ uma melhoria da racionalidade, justiça e natureza democrática das situações e dos contextos de trabalho, através de uma metodologia em espiral de planificação, ação, observação e reflexão sobre a ação”, sendo sobretudo conhecida “pela espiral reflexiva que caracteriza a sua metodologia e que integra fases de planificação-ação-reflexão”.

Carmo e Ferreira salientam que o propósito da Investigação Ação “ é resolver problemas de caráter prático, através do emprego do método científico” (1998, p. 210). A investigação inicia-se a partir de uma situação real, tendo como principal finalidade “resolução de um dado problema para o qual não há soluções baseadas na teoria previamente estabelecida” (1998, p. 210).

De acordo com Sanches (2005, p. 128), a Investigação Ação é uma das modalidades da investigação aplicada e tem como principal objetivo promover a mudança social num determinado contexto. A mesma autora, citando Ainscow, acrescenta que a “investigação-ação obriga a que os próprios grupos alvo assumam a responsabilidade de decidir quais as mudanças necessárias e as suas interpretações e análises críticas são usadas como uma base para monitorizar, avaliar e decidir qual o próximo passo a dar no processo de investigação” aumentando a “qualidade do processo e a eficácia do produto”. A mesma autora refere que “este tipo de metodologia de investigação apresenta-se com um duplo objetivo: o da investigação, para obter um maior conhecimento e o da ação, para obter uma mudança. O investigador envolve-se ativamente e assume-se como um agente de mudança” (2011, p. 141).

Para Vieira e Moreira (2011, p. 57) as principais características da investigação ação são: “finalidade de melhoria de ação, ação participada e colaborativa, orientação para o

desenvolvimento emancipatório do aluno e do professor, natureza situacional” aliadas à sua metodologia reflexiva cíclica.

Sanches (2005) defende também que a investigação ação, ao produzir conhecimentos sobre a realidade, pode originar, novas realidades sobre o ensino pondo em causa a forma de agir e pensar das comunidades educativas. Assim, o professor ao questionar as escolas e as suas práticas, na tripla reflexão – ação - reflexão e de forma contínua e sistemática, está inevitavelmente a recolher novas informações, que irão influenciar a adoção de novas estratégias e atividades de aprendizagem, tornando-se assim, mais informado, sistemático e rigoroso. Ao partilhar esta informação com colegas e alunos está a incentivar o desencadear de um processo dinâmico, motivador e inovador. De salientar que, e de acordo com a mesma autora, o início de transformações de uma qualquer situação educativa, com o objetivo de solucionar problemas identificados, só pode ser feita pelos próprios professores em parceria com os colegas, alunos e familiares, no contexto em que a problemática surge.

Em síntese, a metodologia centrada na Investigação Ação é um ótimo guia para orientar as práticas educacionais, melhorando assim, o ensino e os ambientes de aprendizagem na sala de aula, permitindo, concretamente “ operacionalizar uma diferenciação curricular e pedagógica inclusiva, ao invés de uma diferenciação que retoma e reforça a uniformidade, a exclusão”, segundo Sanches (2005) . Desta forma a prática de investigação ação deve ser uma atitude a desenvolver nos professores a fim de darem resposta à diversidade de alunos e aos desafios de uma educação inclusiva, promotora de sucesso de todos e de cada um, na escola e na comunidade a que pertence.

Relativamente ao presente trabalho, o mesmo teve como finalidade diagnosticar, planificar, intervir, refletir e avaliar o trabalho de intervenção realizado num grupo/turma do Ensino Pré-escolar no qual estava incluído um aluno com Paralisia Cerebral (aluno GV), bem como a sua participação nas atividades propostas nos vários contextos educativos: sala de aula do jardim-de-infância, Unidade de Técnicas Aumentativas e Alternativas de Comunicação (UTAAC) e na família. Assim, este projeto desenvolveu-se a partir da formulação de uma questão de partida, precedida da avaliação da situação “real”, que foi feita através da aplicação de várias técnicas e instrumentos de avaliação de forma a obtermos um diagnóstico. Depois de percebermos a situação “real” elaborámos a planificação anual da intervenção (para adotar no Jardim de Infância e na UTAAC) e em seguida fizemos a planificação das sessões/intervenções semanais, definindo estratégias e atividades que foram desenvolvidas ao longo das semanas,

nos vários contextos educativos e entre os vários intervenientes, de uma forma partilhada e cooperativa/colaborativa, de acordo com os objetivos gerais. A avaliação das sessões/intervenções foi feita de uma forma sistemática e reflexiva entre todos os intervenientes num processo cíclico e em espiral.

2.2 Problemática e Questão de Partida

Visto que, segundo Sanches (2005, p. 137), a “Investigação-Ação considera o processo de investigação em espiral, interativo e focado num problema”, a primeira etapa para o desencadear é a identificação e a formulação do problema de uma forma objetiva e suscetível de ser intervencionado. A autora supracitada acrescenta ainda que a Investigação ação “tem sempre, como ponto de partida, uma situação com a qual o professor está insatisfeito ou que deseja melhorar (situação real)” e como ponto de chegada, aquela que gostaria que acontecesse (situação desejável)”

A problemática pode “situar-se a nível de ensino e/ou das aprendizagens relativas ao grupo de alunos ou a um aluno em particular” e se for “formulada em forma de questão é possível servir como um útil guião na condução da investigação na/pela ação” (2005, p. 137).

O trabalho em apresentação teve como alvo de estudo a realização de uma intervenção que permitiu apoiar a Educadora de Infância do ensino regular e as crianças sem deficiência, na inclusão de uma criança com Paralisia Cerebral numa turma do ensino regular do Pré-escolar, utilizando o Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação – SPC- como facilitador não só, da interação entre todos os adultos e crianças, como também no acompanhamento dos conteúdos de forma a melhorar a sua inclusão escolar e social.

Relativamente aos problemas diagnosticados, após a primeira observação na sala de aula, antes da intervenção, detetámos que o aluno com Paralisia Cerebral, aluno GV, apesar de estar incluído no grupo/turma, participava “parcialmente” em algumas atividades junto das outras crianças. Assim, devido às suas dificuldades motores e de comunicação, o aluno GV “não cantou” as músicas solicitadas, efetuando, com dificuldade alguns gestos. Desta forma, o aluno GV não participou, tal como os restantes colegas, nas atividades propostas pela educadora de Infância, uma vez que a sala do jardim-de-infância não tinha as devidas tecnologias de apoio (digitalizador de fala, por exemplo) para o aluno poder participar de forma ativa e autónoma, tal como os restantes colegas, o que limitou não só a sua relação com os pares como também o desenvolvimento das suas aprendizagens.

Assim, e de acordo com Sanches (2011, p. 147), se a “ questão de partida é o fio condutor da investigação e, com ela, como ponto de partida, se pode dar maior coerência a todo o trabalho, foi nossa preocupação definir” como questão de partida:

“ Como é que um aluno que não fala pode participar nas atividades do seu grupo de jardim-de-infância ?”.

2.3 Objetivos

Com este trabalho pretendeu-se melhorar a qualidade das respostas educativas ao nível da participação, socialização, comunicação, cognição e também ao nível da elaboração e partilha das atividades educativas entre os vários intervenientes e contextos educativos.

Assim, a partir da questão inicial, foram definidos os seguintes objetivos:

1. Alterar as dinâmicas educativas na sala de aula.
2. Fazer com que todos e cada um dos alunos do grupo participem nas atividades desenvolvidas.
3. Comprovar que a utilização do uso do Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação – SPC é um facilitador da inclusão da Criança com Paralisia Cerebral no Ensino Pré-escolar.

Para atingir os objetivos definidos procedemos da seguinte forma:

1. Aprofundámos conceitos sobre Paralisia Cerebral, Escola Inclusiva e Comunicação Aumentativa e Alternativa.
2. Caraterizámos os contextos educativos da situação educativa em estudo.
3. Caraterizámos a participação de uma criança com Necessidades Educativas Especiais – Paralisia Cerebral com dificuldades motoras e de comunicação, no grupo/turma, numa escola do Ensino Pré-escolar.
4. Desenvolvemos um plano de Intervenção para responder às necessidades do aluno e do grupo.
5. Avaliámos os resultados do plano de intervenção desenvolvido junto do aluno e do grupo.
6. Utilizámos o Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação – SPC como facilitador da participação da Criança com Paralisia Cerebral no Ensino Pré-escolar.

2.4. Técnicas e instrumentos de pesquisa de dados

Tendo em atenção a problemática, a questão de partida bem como os objetivos definidos e com a finalidade de proceder a uma avaliação da situação real para estabelecer um diagnóstico exato, foi essencial conhecer, escolher e selecionar os instrumentos e técnicas de investigação, necessárias para a recolha e análise dos dados.

Assim optou-se por fazer uma investigação baseada nas seguintes técnicas de investigação: Pesquisa Documental, Programa *Portage*, Sociometria, Entrevista e Observação, uma vez que são técnicas postas ao serviço de uma boa recolha de informação, cuja utilização, na recolha e análise dos dados, exige rigor, ética e profissionalismo.

De salientar que estas técnicas foram usadas em dois momentos: antes e após a intervenção.

2.4.1. Pesquisa Documental

De acordo com vários autores (Albarello, Digneffe, Maroy, Ruquoy, & Saint - Georges, 2005, p. 15) “não existe investigação sem documentação” mais precisamente sem Pesquisa Documental. Os autores supracitados definem Pesquisa Documental “como um método de recolha e de verificação de dados: visa o acesso às fontes pertinentes, escritas ou não, e, a esse título, faz parte integrante da heurística da investigação” (2005, p. 30). Os mesmos referem que a pesquisa documental não permite suscitar novas fontes, mas sim trabalha sobre o que já existe.

Segundo Carmo e Ferreira (1998, p. 59), a Pesquisa Documental “visa selecionar, tratar e interpretar informação bruta existente em suportes estáveis (*scripto*, áudio, vídeo e informo) com vista a dela extrair algum sentido” tendo como objetivo principal, “executar essas mesmas operações relativamente a fontes indiretas”.

Para alguns autores (Albarello, Digneffe, Maroy, Ruquoy, & Saint - Georges, 2005), a pesquisa documental recorre muitas vezes a outras técnicas de investigação, com as quais mantêm uma relação complementar nomeadamente: observação, entrevista, inquérito entre outras, criando, por vezes, material empírico novo.

2.4.2. Programa *Portage*

O modelo *Portage*, surgiu nos E.U.A no final dos anos 60, e é um sistema de ajuda à educação de crianças em idade pré-escolar com atrasos de desenvolvimento, (necessidades educativas especiais) que se desenvolve ao nível domiciliário ou noutros contextos educativos, como por exemplo, creches, hospitais, jardim-de-infância.

O *Portage* foi criado com o objetivo de levar os serviços às crianças, tornando-se a casa da criança o local de ensino e os pais os seus educadores, embora sob a supervisão de profissionais devidamente informados. Esta relação que se estabelece entre os pais da criança e o visitador domiciliário, tornando-os verdadeiros parceiros, é um dos pontos fortes do *Portage*.

Este modelo de intervenção precoce engloba a lista de registo de comportamentos e fichas de atividades, ambas apresentadas com cores diferentes para cada área de desenvolvimento. A lista de registo de comportamentos é composta por 619 comportamentos divididos em seis áreas de desenvolvimento: a Estimulação do Bebê, a Socialização, a Linguagem, a Autonomia, a Cognição e o Desenvolvimento Motor estando cada área sequenciada por idades ou níveis de desenvolvimento. Os comportamentos estão sequenciados em termos de desenvolvimento dentro de cada uma das seis áreas. A cada comportamento corresponde uma ficha de atividades que tem uma numeração idêntica e que contém sugestões detalhadas e pormenorizadas para o ensino do comportamento correspondente.

2.4.3. A Sociometria

Segundo Northway e Weld (1957, p. 11), “um teste sociométrico consiste muito simplesmente em pedir a cada membro de um grupo que indique as pessoas com quem gostaria de se associar em diversas situações”.

Para Bastin (1980, p. 15), o teste sociométrico “consiste em pedir, a todos os membros dum grupo, que designem, entre os companheiros, aqueles com quem desejariam encontrar-se numa atividade bem determinada. Pode-se pedir-lhes igualmente que designem aqueles com quem preferiam não se encontrar”.

Segundo Estrela (1986), as principais finalidades do Teste Sociométrico são: registar representações individuais sobre as relações existentes na classe/grupo; a partir desse registo, obter dados que possam ajudar a detetar a posição social do aluno dentro do seu grupo;

identificar os alunos mais isolados e os mais escolhidos; comparar estes registos com os obtidos por outros processos (por exemplo, opiniões de professores e outros alunos expressas em entrevistas); contribuir para a caracterização do indivíduo em situação de grupo e ainda, permitir um *feed back* ao professor, tornando mais objetivas as suas opiniões sobre as relações que os seus alunos têm em grupo.

Relativamente às vantagens do Teste Sociométrico, Bastin (1980, p. 15) afirma que

compreende-se então como é interessante para o educador e para o psicólogo, ter à sua disposição um utensílio suscetível de fornecer-lhe indicações sobre a vida íntima dos grupos que educa ou examina, assim como sobre a posição social e o papel de cada indivíduo nesses grupos.

Este autor (Bastin, 1980) acrescenta ainda que este questionário (Teste Sociométrico), não exige material complicado (apenas uma folha de papel e lápis), e demora no máximo uns quinze minutos.

Para Estrela, os “Testes Sociométricos permitem, em pequenos grupos, pouco organizados, captar de modo fácil as relações espontâneas, destacando, ainda, a posição de cada indivíduo no grupo, em função dessas relações” (1986, p. 379).

Contudo, o Teste Sociométrico tem as suas limitações e desvantagens pois “não nos dá as relações entre os membros de um grupo, mas sim as representações e as expectativas dos seus componentes acerca dessas relações” (Estrela, 1986, p. 379).

Assim, é por isso considerado um instrumento de conhecimento individual e não do grupo, uma vez que a estrutura e a dinâmica do grupo não são conhecidas ao usar este instrumento. Esta ideia também é partilhada por Northway e Weld quando afirmam que o Teste Sociométrico “não nos diz tudo”, como por exemplo, o nível de profundidade do sentimento que uma criança tem por outra, ou ainda, “não revela nada acerca do comportamento social real das crianças, nem indica que espécie de técnicas sociais é que elas empregam” (1957, pp. 14-15).

Por fim é de salientar, que qualquer um dos autores acima referenciados propõe que o teste deve ser realizado mais do que uma vez, sobretudo onde o grupo seja muito móvel.

2.4.4. Observação

Segundo Carmo e Ferreira (1998, p. 97), “observar é selecionar informação pertinente, através dos órgãos sensoriais e com recurso à teoria e à metodologia científica, a fim de poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade em questão”.

De acordo com Afonso (2005, p. 91) “a observação é uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos”.

Para Quivy e Campenhoudt (1998, p. 155) a “observação engloba o conjunto das operações através das quais o modelo de análise (constituído por hipóteses e conceitos) é submetido ao teste dos factos e confrontado com dados observáveis”. De acordo com os mesmos autores (1998, p. 155) a “observação é portanto uma etapa intermédia entre a construção dos conceitos e das hipóteses, por um lado, e o exame dos dados utilizados para as testar, por outro”.

Segundo Estrela, citado por Brasil e Sanches (2004), “a observação permite propor ideias, responder a perguntas difíceis, obter ideias mais realistas dos acontecimentos, compreender melhor os comportamentos a avaliar”. Este autor na sua obra estabelece uma distinção entre formas de observação, tomando como critério principal a situação/atitude do observador (observação participante, e não participante,) o processo de observação (observação sistemática, ocasional e naturalista) e ainda, o campo de observação (observação molar e molecular) (Estrela, 1986). Este autor esclarece que a Observação Naturalista é considerada uma observação sistematizada que se realiza na presença do objeto de estudo no seu meio natural e ainda que, quer a observação seja participante ou não, o papel do observador consiste em observar e registar da forma mais objetiva possível e em interpretar depois os dados recolhidos, como afirma Bell (1997).

Contudo, para Almeida e Pinto, citado por Nogueira (2009), a Observação Participante, difere das outras técnicas de investigação, uma vez que consiste na inserção do observador no grupo observado, o que permite uma análise global e intensa do objeto de estudo.

Estrela (1986, p. 18) refere ainda que, no campo da pedagogia, a Observação Naturalista, quando aplicada sistematicamente, permite “o levantamento de uma informação muito diferente da que normalmente se obtém através de outras técnicas” onde as “suas

unidades de observação são a expressão dessa diferença, verificável tanto nos tempos que utilizam como na qualidade e na quantidade de informação que veiculam”.

Esta técnica tem algumas vantagens, como por exemplo, revelar-se importante no estudo das interações pedagógicas, proporcionar uma recolha diversificada de comportamentos, incluindo a recolha de novos dados, entre outras.

Contudo também tem desvantagens, nomeadamente e segundo Afonso (2005, p. 94) “em qualquer caso, o investigador deve descrever as próprias observações e não as inferências elementares derivadas dessas observações”, ou seja, o observador deve usar uma linguagem correta, cuidada, objetiva.

2.4.5. Entrevista

De acordo com Afonso, a entrevista é uma das técnicas de recolha de dados mais frequentes na investigação naturalista e “consiste numa interação verbal entre o entrevistador e o respondente, em situação de face a face ou por intermédio do telefone” (2005, p. 97).

Esta ideia é também defendida por vários autores: Carmo e Ferreira (1998, p. 125) afirmam que “a interação direta é uma questão – chave da técnica da entrevista” e por Quivy e Campenhoudt (1998, p. 192) referem que “os métodos da entrevista caracterizam-se por um contato direto entre o investigador e os seus interlocutores”.

De acordo com Moser e Kalton, citado em Bell (1997, pp. 137-138) uma entrevista é “uma conversa entre um entrevistador e um entrevistado que tem como objetivo extrair determinada informação do entrevistado”.

Para Bogdan e Biklen, (1994, p. 134) “uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas, dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra”. Estes autores acrescentam ainda que, em investigação qualitativa, as entrevistas surgem com um formato próprio uma vez que podem ser utilizadas de duas formas: ou constituem-se como a única estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos, entre outras técnicas. Contudo, em qualquer situação a entrevista é utilizada para “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (1994, p. 134).

Esta ideia é também partilhada por Estrela (1986) quando afirma que a finalidade das entrevistas a realizar consiste na recolha de dados de opinião que permitam por um lado fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo e por outro lado, conhecer sob vários aspetos os intervenientes do processo. De acordo com este autor, a entrevista deve obedecer a dois princípios básicos, o da autenticidade (é fundamental criar um ambiente desinibidor para que o entrevistado responda sem resistências) e o do controlo (o entrevistador deve ter sempre presente os objetivos da sua investigação)

Existem vários tipos de entrevista “em função das características do dispositivo montado para registar a informação fornecida pelo entrevistado” (Afonso, 2005, p. 97), nomeadamente: a entrevista estruturada ou *continuum* de formalidade ou diretiva (entrevista realizada através de um inquérito ou questionário); a entrevista não estruturada ou não-diretiva, (entrevista muito aberta em torno de grandes questões) e a entrevista semiestruturada ou semi-diretiva, (entrevista que concilia questões abertas e fechadas sobre um determinado tema específico). De referir que, de acordo com o objetivo da entrevista, a escolha deve recair para o tipo de entrevista mais conveniente, salientando que, estes tipos de entrevista “variam quando ao grau de estruturação” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 135), pois umas são mais estruturadas do que outras.

De acordo com Bell (1997), uma das vantagens desta técnica é o facto de se poder adaptar às situações, sendo por isso uma técnica muito acessível e uma desvantagem é o facto de gastar muito tempo e ser muito subjetiva.

Por fim, e segundo Vasconcelos (1997, p. 56) “uma entrevista é uma interação entre dois (ou mais) seres humanos com todas as suas incertezas”.

2.5. Procedimentos para a recolha e análise de dados

Segundo Sanches (2005, p. 138) na investigação ação é necessário “fazer a avaliação da situação, para estabelecer o diagnóstico exato, usando a instrumentalização necessária para a recolha e análise dos dados recolhidos”. Assim, optou-se por fazer uma investigação baseada nas seguintes técnicas de investigação: Pesquisa Documental, Programa *Portage*, Sociometria, Entrevista e Observação, as quais foram usadas em dois momentos/fases distintos (antes e após a intervenção).

Numa primeira fase (antes da intervenção), e com o intuito de obtermos informações sobre o aluno GV e a sua inclusão na turma, a família, as educadoras que o acompanham, o

grupo turma a que pertence, a escola e unidade (UTAAC) que o aluno frequenta, optámos por fazer uma investigação baseada nas seguintes técnicas: pesquisa documental, sociometria, entrevista e observação naturalista, uma vez que são técnicas postas ao serviço de uma boa recolha de informação.

Numa segunda fase (após a intervenção) recorremos às mesmas técnicas de investigação (pesquisa documental, sociometria, entrevista e observação naturalista) e tivemos como principais objetivos por um lado, avaliar o impacto e os benefícios que a intervenção realizada produziu, não só no grupo/turma e no aluno GV em particular, como também nos vários contextos educativos (jardim de infância, UTAAC e família) e por outro lado avaliar a participação e a inclusão do aluno GV no grupo/turma durante toda a intervenção.

De salientar que para o tratamento dos dados das entrevistas realizadas aos vários intervenientes educativos (educadora de infância do jardim, educadora de infância da UTAAC e encarregado de educação do aluno GV) e das observações naturalistas (realizadas na sala do jardim de infância) utilizámos o modelo de análise de conteúdo.

O quadro que se segue (quadro nº 10) refere as técnicas usadas ao longo do processo de intervenção e os seus respetivos momentos: antes e após a intervenção.

Quadro 10 - Técnicas de Investigação usadas no Período de Intervenção

Tipos de Pesquisa	1ª Fase: Antes da Intervenção	2ª Fase: Após a intervenção
Pesquisa Empírica	- 1ª Entrevista ao Encarregado de educação - 1ª Entrevista à Educadora de Infância da escola - 1ª Entrevista à Educadora de Infância da UTAAC - 1ª Observação Naturalista - 1ª Aplicação Teste Sociométrico - 1 Aplicação do Programa <i>Portage</i>	- 2ª Entrevista ao Encarregado de educação - 2ª Entrevista à Educadora de Infância da escola - 2ª Entrevista à Educadora de Infância da UTAAC - 2ª Observação Naturalista - 2ª Aplicação Teste Sociométrico - 2ª Aplicação do Programa <i>Portage</i>
Pesquisa Documental	Para caraterizar a UTAAC: - Boletim informativo sobre o Centro de Paralisia Cerebral - Folheto Informativo sobre a UTAAC Para caraterizar a Escola: - Projeto Educativo da Escola - Projeto Curricular de Escola - Regulamento Interno - Plano Anual de Atividades Para caraterizar a Turma: - Projeto Curricular de Turma - Plano Anual de Atividades Para caraterizar o aluno GV: - Registo Biográfico do Aluno - Programa Educativo Individual (PEI) - Relatório Pedagógico e Psicológico.	

2.5.1. Pesquisa Documental

A Pesquisa Documental implica para a sua exploração a análise documental.

Para o cumprimento dos objetivos deste Projeto solicitámos, numa primeira fase, autorização ao Encarregado de Educação do aluno GV (apêndice nº1), autorização à coordenadora da UTAAC (apêndice nº4), autorização à direção do Agrupamento de Escolas (apêndice nº2) onde o aluno se insere e ainda autorização à respetiva educadora de infância (apêndice nº3), a fim de realizar um estudo a uma turma do Ensino Pré-escolar no Jardim de Infância, onde estava inserido um aluno com Paralisia Cerebral. De salientar que todas as autorizações foram aceites de imediato.

Numa segunda fase, e para conhecer a realidade dos contextos onde se ia intervir, solicitámos à diretora do Agrupamento alguns documentos, nomeadamente: Projeto Educativo, Projeto Curricular de Escola, Regulamento Interno e Plano Anual de Atividades. Solicitámos também à educadora de infância da escola, documentos para posteriormente procedermos à caracterização da turma, tendo-nos sido facultado os seguintes: a Relação de Alunos da Turma, Projeto Curricular de Turma, os Registos de Avaliação Diagnóstica da turma, Registo Biográfico do aluno GV e respetivo Programa Educativo Individual (PEI).

Para a análise desta informação criámos dois quadros específicos. Um quadro para caracterizar o contexto escolar (apêndice nº5), a qual contempla não só o nome dos três documentos analisados como também quatro itens essenciais: espaço físico e logístico, recursos humanos, dinâmica educativa do Agrupamento e preocupações para a dinamização de uma escola de sucesso para todos e com todos. O segundo quadro serviu para caracterizar o grupo/turma (apêndice nº6), e contempla o nome dos documentos analisados e os seus respetivos itens: caracterização estrutural e dinâmica educativa.

Para além disso solicitámos também à educadora da UTAAC, documentos informativos sobre a unidade e relatórios pedagógicos e psicológicos realizados sobre o aluno GV (apêndices nº 12 e 13).

De salientar que os elementos constantes nestes documentos serviram de base para proceder à elaboração da caracterização da UTAAC, da escola, do grupo/turma e do aluno GV.

Foram também consultados livros onde nos baseámos no sentido de fundamentar o nosso trabalho, estando referenciados os vários autores no final do mesmo.

2.5.2. Programa *Portage*

A metodologia de trabalho do programa *Portage*, deverá partir de uma avaliação inicial das competências da criança nas várias áreas de desenvolvimento, através da Lista de Registo de Comportamentos e, em seguida, com base nessa avaliação deverão utilizar-se as Folhas de Registo de Atividades para planear e registar os objetivos de ensino e as atividades a desenvolver com a criança, bem como, os seus progressos.

Em seguida, ao estabelecer os objetivos de ensino, socorre-se das Fichas de Atividades, onde se inserem diferentes sugestões para o ensino de novas competências.

Assim, de forma a conhecermos melhor o nível atual das competências do aluno GV solicitámos à educadora de Infância da escola e da UTAAC o preenchimento da Lista de Registo de Comportamentos do Programa *Portage* (as quais assinalavam os comportamentos iniciados, os comportamentos adquiridos e se necessário alguns comentários). Este documento foi preenchido não só entre a educadora de infância da escola e a educadora de infância da UTAAC, como também em conjunto com a professora de educação especial e com o apoio do investigador, no início e no fim da intervenção, dia 10 de dezembro de 2012 e no dia 3 de junho 2013, respetivamente, conforme consta no apêndice nº 38.

Com base nas informações que constaram nesta lista de comportamentos, avaliados antes e após a intervenção, analisaremos posteriormente, e num capítulo apropriado, os comportamentos e as competências adquiridas pelo aluno GV antes e ao longo do período de intervenção.

Optamos por este instrumento de trabalho por se tratar de uma metodologia de intervenção precoce, reconhecida internacionalmente e porque é eficaz, de grande utilidade e de fácil aplicação em contexto educativo.

2.5.3. Sociometria

Visto que a elaboração de um Teste Sociométrico obedece a um determinado conjunto de regras, em seguida, e com base em Northway e Weld (1957) e em Bastin (1980) e de forma sucinta, descrevemos as que utilizámos. Antes de elaborar o teste sociométrico, e no dia em que obtivemos autorização da diretora do agrupamento e da educadora de infância, conhecemos as características gerais do grupo que foi interrogado, nomeadamente: idade, sexo, meio

socioeconómico, e interesses enquanto grupo. Nesta altura concluímos, que não seria necessário adaptar as perguntas, uma vez que este iria ser aplicado em forma de entrevista individual, devido à média de idade dos alunos (4/6anos), e por isso, se necessário, simplificar as perguntas, oralmente, usando um vocabulário mais acessível.

Optamos pelo teste sociométrico de “três critérios- três escolhas” (Northway & Weld, 1957), onde se considera três situações/critério, e pede-se a cada criança que indique três crianças com quem prefira estar em cada uma destas situações, sendo este o modelo de teste sociométrico que utilizámos em ambas as aplicações (antes e após a intervenção) conforme conta no anexo nº1.

No que diz respeito à aplicação do teste sociométrico, este foi aplicado ao grupo de alunos presente, antes e após a intervenção, respetivamente no dia 3 de dezembro de 2012 e no dia 3 de junho de 2013, em ambas as situações na sala de aula “azul” do jardim de Infância numa escola da rede pública de Lisboa.

Para tal, usou-se o modo individual, onde as perguntas foram feitas no decorrer de uma conversa agradável e fácil - entrevista- num sítio sossegado e afastado do resto do grupo, mais concretamente na casa das bonecas. Em ambas as aplicações do teste sociométrico e antes de chamar cada aluno à casa das bonecas, explicámos de forma clara e elucidativa ao grupo/turma, o que iriam fazer em seguida, dizendo-lhes que iriam ter uma conversa cujas respostas às perguntas seriam registadas pelo investigador acrescentando ainda que as escolhas serão usadas para futuras atividades de grupo (o que foi cumprido), de forma a motivar os alunos para a realização do mesmo (Estrela, 1986).

Em seguida, e antes da realização do teste, garantimos a confidencialidade das respostas, incentivando o grupo a responder livremente e de forma sincera. Foi ainda referido aos alunos que tinham de utilizar nomes reais e não alcunhas, e que a educadora de infância nunca deveria ser citada nem nas escolhas nem nas rejeições (Northway & Weld, 1957).

Apesar de Estrela (1986), Northway e Weld (1957) defenderem a ideia que é conveniente que a realização do teste seja feita com todos os alunos presentes, o mesmo não foi possível, uma vez que os alunos que faltaram se encontravam doentes. Contudo os alunos que faltaram foram claramente lembrados, registando-se os seus nomes no quadro. Foram chamados os alunos individualmente a fim de responderem às três questões. Com o aluno GV uma vez que não fala, foi usado o caderno de comunicação onde constavam as fotografias dos colegas. Através do olhar o aluno GV selecionava o aluno escolhido por ordem de interesse e de acordo

com as perguntas, e o investigador, tal como fez para os restantes colegas, procedeu ao seu registo.

Depois de termos aplicado o teste sociométrico a cada uma das crianças do grupo, elaborámos a codificação dos alunos, na qual o aluno GV está identificado pelo número sete, conforme conta no apêndice nº17.

A tarefa seguinte foi organizar os resultados e analisá-los. Para tal, elaborámos a matriz sociométrica ou sociomatriz isto é, um quadro de dupla entrada / uma tabela onde se distribuem todos os elementos do grupo: no cimo da página, o nome de todos os rapazes e de todas as raparigas e ao lado volta-se a escrever o nome dos rapazes e das raparigas, conforme consta nos apêndices nº 18, 19, 20, 21, 64,65,66 e 67.

Seguidamente anotámos de forma ordenada todos os resultados e informações que se obtiveram no teste sociométrico: partindo da lista lateral (indica as escolhas feitas) para a lista do cimo da página (escolhas recebidas). Como foi um teste “ Três Escolhas – Três Critérios” o primeiro critério foi colocado à esquerda, o segundo critério foi colocado no meio e o terceiro critério foi colocado à direita; de salientar que os quadrados quando não estavam totalmente preenchidos colocaram-se zeros de forma a evitar enganos. Assim, facilmente se observaram todas as escolhas e rejeições que cada uma das crianças fez, assim como as que recebeu, estando desta forma a informação pronta para se analisar – análise sociométrica. Com a matriz sociométrica preenchida, também procurámos as preferências e as rejeições recíprocas.

De salientar que foram elaboradas, após as duas aplicações do teste (antes e após a intervenção), a matriz sociométrica de escolhas, de rejeições, de escolhas recíprocas e de rejeições recíprocas conforme consta nos apêndices nº 18, 19, 20, 21, 64, 65, 66 e 67.

Preenchida a matriz sociométrica, calculámos (anexo nº2 e apêndices nº 22, 23, 68 e 69) os vários índices obtidos para cada membro do grupo.

Em seguida, e a partir destes dados, elaborámos para ambas as aplicações do teste sociométrico, o sociograma coletivo ou de grupo (apêndices nº 24, 25, 70 e 71), e o sociograma individual referente ao aluno GV (apêndices nº 26, 27, 72 e 73). Estes sociogramas consistem em representar o grupo, permitindo obter uma imagem mais explícita e objetiva das inter-relações existentes entre os elementos da turma, ou seja, quais os alunos preferidos, os rejeitados e os isolados (a posição sociométrica do aluno dentro da turma), Assim, desenharam-se três círculos concêntricos que delimitam três superfícies: colocámos no centro do sociograma (anel central) os indivíduos mais populares, no anel exterior os indivíduos que recebem muito

poucas preferências (que estão isolados) e entre estes, no anel intermédio, colocamos os que obtiveram uma nota média. Nestes círculos concêntricos colocámos ao meio um traço que separa os alunos do sexo masculino do sexo feminino. Esta técnica chama-se Técnica do Alvo e de uma forma geral permite obter uma imagem mais explícita e objetiva das inter-relações existentes entre os elementos da turma (Bastin, 1980).

De salientar que, em ambas as aplicações do teste sociométrico (antes e após a intervenção) os procedimentos para aplicação do mesmo e respetiva análise foram feitos com a mesma sequência.

As informações que resultaram da análise das duas aplicações do teste sociométrico, realizadas em ambas as fases do processo de intervenção, serão demonstradas posteriormente e nos capítulos apropriados.

2.5.4. Observação

Para a elaboração da observação, seguimos os procedimentos de Estrela (1986) e de Bell (1997) que passo a descrever de forma sucinta.

Relativamente à elaboração da observação, inicialmente produzimos uma lista de todos os tópicos sobre os quais era necessário obter informações, eliminando posteriormente os que eram supérfluos. Seguidamente decidimos que iríamos observar atividades lúdicas na sala de aula onde o aluno GV estava inserido, com o objetivo de perceber como se processava a participação deste aluno em específico e do grupo/turma em geral.

Após explicação do objetivo da observação à educadora, e de nos inteirarmos da atividade programada, objetivos e materiais a usar, foi dada autorização pela educadora para a mesma se realizar. Assim, no dia 10 de dezembro de 2012, pelas 14 horas procedeu-se à primeira observação naturalista em sala de aula. Antes de se proceder à observação propriamente dita, definimos quais as atitudes a observar e, já com todos os alunos, educadora de infância e assistente operacional presentes na sala de aula, traçámos um plano da mesma com a disposição dos intervenientes no “espaço de acolhimento” ou “espaço azul” (apêndice nº 7).

Em seguida, decidimos qual o lugar a ocupar dando-se por iniciada a atividade. Ao longo das atividades lúdicas, um jogo e três canções adaptadas com os símbolos SPC, (apêndice

nº 16) todos os alunos se mostraram ligeiramente agitados, mas também muito interessados e motivados na realização das tarefas propostas.

Após trinta minutos de atividades lúdicas e respetivos registos, nomeadamente: o comportamento verbal e não-verbal, o momento em que os mesmos ocorreram e as notas ou inferências, relativamente ao aluno GV e aos alunos que mais se destacaram, deu-se por terminada a atividade. Agradecemos e despedimo-nos dos alunos, deslocando-nos em seguida para uma sala à parte com o objetivo de receber o feedback da educadora. Em conjunto, concluímos que a atividade havia corrido bem, uma vez que os alunos haviam manifestado entusiasmo, empenho e motivação ao longo de todas as tarefas propostas. Contudo, aferimos que o aluno GV não tinha participado da mesma forma que os restantes colegas. A educadora acrescentou ainda, que havia cumprido com o que tinha programado e que se sentia bem disposta e animada, o que se devia, talvez, ao empenho manifestado pelos alunos, sugerindo que mais atividades destas, isto é, “observações” fossem feitas.

Nesse mesmo dia, e já em casa, foi feita a compilação dos dados de forma a construir a “biografia” da aula, isto é, o protocolo da observação (apêndices nº 14 e 62) seguindo-se o preenchimento de uma grelha de análise de conteúdo, com categorias e subcategorias, adaptadas aos objetivos da observação (apêndices nº 15 e 63).

De salientar que estes procedimentos foram usados em ambas as observações realizadas na turma: no dia 10 de dezembro de 2012 entre as 13h30 e as 14h (antes da intervenção) e no dia 3 de junho entre as 13h30 e as 14h30. Ambas se realizaram na sala “azul” do jardim-de-infância, durante a execução de algumas atividades pedagógicas.

Na primeira observação, antes da intervenção, as atividades foram dinamizadas pela educadora de infância, nomeadamente jogos e canções adaptadas com os símbolos SPC. Na segunda observação, no final da intervenção, as atividades foram dinamizadas pela mãe do aluno GV, a pedido do investigador, as quais consistiram na leitura e análise de uma história adaptada.

As informações que resultaram da análise das duas observações efetuadas na sala do jardim-de-infância, em ambas as fases do processo de intervenção, serão reveladas posteriormente e nos capítulos apropriados.

2.5.5. Entrevista

De acordo com Bell (1997, p. 138) “os tópicos têm de ser selecionados, as questões elaboradas, os métodos de análise considerados e um plano preparado e testado”

Segundo Afonso (2005, p. 99) “durante a entrevista é necessário saber ouvir, isto é, não interromper a linha de pensamento do entrevistado, aceitar as pausas e em geral, aceitar tudo o que é dito numa atitude de neutralidade atenta e empática”.

Estrela (1986) partilha destas ideias ao afirmar que existem três itens onde podemos incluir os princípios orientadores da condução da entrevista: evitar, sempre que possível, dirigir a entrevista; não restringir a temática abordada e clarificar os quadros de referência usados pelo entrevistado. Assim, o entrevistador terá a possibilidade de obter sucesso na entrevista realizada.

Deste modo, e de acordo com os autores supracitados, tentámos preparar as entrevistas cuidadosamente, recorrendo a suporte teórico, dado que a nossa inexperiência não nos permite sermos habilidosos e flexíveis. Antes de mais convém referir que seleccionámos os tópicos, elaborámos as questões, os métodos de análise foram considerados e testámos a entrevista, (cuja principal alteração foi a ordem das perguntas) antes de a aplicarmos ao Encarregado de Educação do aluno GV e às educadoras de infância da escola e da UTAAC.

Em seguida apresentamos de forma sucinta, a descrição das três fases fundamentais dos procedimentos da entrevista, os quais tentámos seguir da melhor forma.

Na preparação, a primeira fase, de forma a assegurar a pertinência e qualidade dos dados, dirigimos a nossa atenção para três aspetos: (Albarello, Digneffe, Maroy, Ruquoy, & Saint - Georges, 2005) o tema da entrevista ou objeto de estudo, a escolha das pessoas entrevistadas e a elaboração do guião de entrevista com os respetivos objetivos de acordo com as categorias escolhidas (apêndices nº 29,32,35,74,77 e 80).

Posteriormente foram elaboradas questões de forma a permitir respostas que fossem ao encontro dos objetivos definidos. Assim, antes da realização da entrevista e após uma conversa informal com o encarregado de educação do aluno sobre a sua contribuição para a entrevista, a mesma foi aceite de imediato, sendo marcada hora e local para a sua realização: dia 21 de dezembro de 2012 às 15 horas na biblioteca da UTAAC. O mesmo aconteceu com as educadoras de infância da escola e da UTAAC, cujas primeiras entrevistas se realizaram no dia 18 de fevereiro e no dia 11 de fevereiro, na sala do jardim-de-infância e na biblioteca da

UTAAC, respetivamente. Estas entrevistas tinham como principais finalidades conhecer o aluno GV e a sua inclusão na turma, conhecer a sua família, a escola e o grupo onde se insere e ainda a unidade que frequenta (UTAAC). Optámos por uma entrevista semi-diretiva ou semiestruturada uma vez que a mesma permitiria uma grande quantidade de informação e possibilitaria ao entrevistado responder livremente sobre os temas questionados.

Na segunda fase, o da execução, e de acordo com o guião, a entrevista foi conduzida em prol dos grandes objetivos delimitados por nós, deixando sempre o entrevistado abordar os temas livremente. No momento da entrevista, foi criado um ambiente agradável e pertinente para a entrevista, tendo sido salientado que o testemunho da entrevistada (o) seria um contributo importante para o objetivo do trabalho e informámos que poderíamos iniciar quando se sentisse mais confortável e ainda optámos por falar antes do início da entrevista de acontecimentos do quotidiano. Apesar de tudo isto, o entrevistado demonstrou nervosismo e timidez durante a realização da primeira entrevista o que não aconteceu quando foi realizada a segunda entrevista. Ambas as educadoras durante as duas entrevistas que lhes foram realizadas, antes e após o processo de intervenção apresentavam-se calmas e confiantes. Antes de iniciarmos a entrevista garantimos a confidencialidade e anonimato dos dados reportados na entrevista. Nesta altura, foi solicitada autorização para gravação da entrevista e indicámos o tempo previsto. Todos estes procedimentos foram seguidos com base em Bogdan e Biklen (1994). Durante a entrevista utilizámos uma linguagem apropriada, demonstrámos atenção e interesse nas respostas dadas. No final da entrevista, agradecemos a participação e o tempo disponibilizado.

Na terceira fase, a análise de conteúdo, após a realização da entrevista, procedemos à elaboração do protocolo, (apêndices nº 30, 33,36,75,78 e 81) isto é, sua transcrição para o papel, tarefa que foi bastante demorada, excedendo as três ou quatro horas previstas por Guerra (2008, p. 69). Por indicação deste autor, tentámos a transcrição respeitando as seguintes propostas: transcrevemos no computador o que se entendia na audição, deixando espaços brancos nas passagens em que a audição não era clara; depois procedemos à revisão da gravação e preenchemos os espaços brancos, e por fim redigimos um discurso capaz de ser inteligível, com pontuação. A transcrição realizada é integral e fiel ao que foi dito (apêndices nº 30, 33,36,75,78 e 81). Após a transcrição das entrevistas, estas foram sujeitas a uma leitura integral do texto. Seleccionámos os momentos, isto é, as unidades de registo, que proporcionavam um discurso inteligível, para que assim fosse possível proceder à análise de conteúdo através das categorias e das subcategorias.

A informação recolhida foi selecionada em unidades de registo e depois enquadrada em cada categoria e subcategoria, num registo/quadro de análise de conteúdo/dados (apêndices nº 31, 34, 37, 76, 79 e 82). Em seguida, foi feita no capítulo para o efeito, a apresentação dos dados recolhidos, descrevendo a informação fornecida pelos entrevistados, de modo mais organizado e condensado (Guerra, 2006, p. 81).

De salientar, que tivemos alguma dificuldade na organização de ideias porém, a análise de conteúdo serviu para encontrar uma perspetiva muito clara sobre a inclusão do aluno GV numa turma do Ensino Pré-escolar.

Convém destacar que estes procedimentos (aplicação da entrevista, recolha e análise de dados) foram usados nas duas entrevistas realizadas ao encarregado de educação, nos dias 21 de dezembro de 2012 e 24 de junho de 2013, nas duas entrevistas realizadas à educadora de infância da escola nos dias 18 de fevereiro de 2012 e 24 de junho de 2013, e ainda nas duas entrevistas realizadas à educadora de infância da UTAAC nos dias 11 de fevereiro de 2012 e 28 de junho de 2013. De salientar ainda que as segundas entrevistas realizadas a cada interveniente, após o período de intervenção, tiveram como principais objetivos por um lado, avaliar o impacto e os benefícios de toda a intervenção efetuada em qualquer contexto educativo (jardim de infância, UTAAC e família) e por outro lado avaliar a participação e a inclusão do aluno GV no grupo/turma durante toda a intervenção.

As informações que resultaram da análise das entrevistas efetuadas aos principais intervenientes educativos (encarregado de educação do aluno GV e educadoras de Infância da escola e da UTAAC) e em ambas as fases do processo de intervenção (antes e final) serão demonstradas posteriormente, e nos capítulos apropriados. Todas as entrevistas realizadas à educadora de infância tiveram lugar na sala de aula do jardim-de-infância após o período letivo, e as entrevistas realizadas à educadora de Infância e ao Encarregado de Educação do aluno GV, tiveram lugar na biblioteca da UTAAC. Todas estas entrevistas foram gravadas com a autorização de todos os intervenientes.

3.Caracterização da situação inicial

Após a recolha e análise dos dados procedemos não só ao cruzamento da informação recolhida com base nas várias técnicas: pesquisa documental, sociometria, entrevista e observação, como também à sua cuidada interpretação, de forma a “compreender melhor a situação problemática, o seu envolvimento e as variáveis desencadeadoras dos fenómenos a eliminar/atenuar, as fortes e as fracas, nas várias áreas” (Sanches I. , 2005, p. 138).

Desta forma, numa primeira parte iremos dar a conhecer a equipa que participou na intervenção. Em seguida, caracterizaremos a Unidade de Técnicas Aumentativas e Alternativas de Comunicação -UTAAC- que o aluno GV frequenta duas vezes por semana.

Seguidamente procederemos à caracterização do Agrupamento de Escolas e o respetivo Jardim de Infância que integra o grupo/turma e o aluno GV em estudo. Por fim iremos caracterizar esse mesmo grupo/turma e o aluno GV.

3.1. A equipa de trabalho

A elaboração do presente relatório implicou a participação de vários intervenientes educativos, nomeadamente: da educadora de infância da escola (EI), da Assistente Operacional do jardim-de-infância (AO), das 20 crianças do grupo/turma, do aluno em estudo (aluno GV) da sua mãe (ME), do seu encarregado de educação (EE), da educadora-de-infância da UTAAC (EIU) e ainda do investigador (RT).

3.2. Unidade de Técnicas Aumentativas e Alternativas de Comunicação - UTAAC

Para a caracterização da Unidade de Técnicas Aumentativas e Alternativas de Comunicação – UTAAC- recorreremos às informações recolhidas após a realização da primeira entrevista à educadora de infância da UTAAC (apêndices nº 35, 36 e 37), a um boletim informativo sobre o Centro de Paralisia Cerebral bem como a um folheto sobre as funções da UTAAC.

3.2.1. Espaço Físico

A Unidade de Técnicas Aumentativas e Alternativas de Comunicação (UTAAC) é um serviço de intervenção transversal, integrado no Centro de Reabilitação de Paralisia Cerebral Calouste Gulbenkian.

A UTAAC atualmente encontra-se dividida em duas salas: Sala UTAAC 1 destinada à Avaliação de casos com disfunção motora grave e de comunicação e Centro de Recursos de Comunicação Aumentativa (apêndice nº 10) e a sala UTAAC 2 destinada à intervenção com alunos, orientação e seguimento para estruturas regulares de ensino (apêndice nº 11).

3.2.2. Recursos Humanos

Apesar da UTAAC ter o apoio de uma Equipa Multidisciplinar de retaguarda, tem uma equipa fixa constituída por duas educadoras de infância, uma delas coordenadora da unidade, e duas assistentes operacionais.

De acordo com a primeira entrevista realizada à educadora de infância da UTAAC (apêndice nº 36) “de momento estão inscritas 14 crianças no programa de intervenção” com idades compreendidas entre os 2 e os 9/10 anos.

3.2.3. Objetivos da Unidade

O objetivo desta unidade é apoiar a temática da Comunicação Aumentativa e Alternativa, da qual as Tecnologias de Apoio e a utilização de Sistemas Gráficos de Comunicação são parte essencial.

Também são objetivos desta unidade, a seleção das tecnologias de apoio adequadas a cada caso/pessoa, o treino dos seus utilizadores em contextos naturais, o treino e a formação dos profissionais e dos familiares, e ainda a criação de materiais pedagógicos adequados, considerados como elemento chave em todo o processo educativo.

3.2.4. Destinatários

A UTAAC destina-se a pessoas com Paralisia Cerebral ou situações neurológicas idênticas, com disfunções comunicativas, que necessitem utilizar a Comunicação Aumentativa e/ou Tecnologias de Apoio à Comunicação. Para além disso, estas pessoas, podem também ter necessidade de utilizar formas diferentes de acesso ao computador de modo a poderem participar nas atividades académicas do currículo educativo, em igualdade com os seus pares sem deficiência.

A UTAAC também apoia utilizadores, ou potenciais utilizadores, pais, familiares e profissionais das diversas áreas de atendimento, podendo ser utentes do centro ou de outras instituições ou serviços da comunidade.

3.2.5. Principais Áreas de Intervenção

De acordo com a primeira entrevista realizada à Educadora de Infância da UTAAC (apêndice nº 36) e tendo por base um boletim informativo sobre o Centro de Paralisia Cerebral bem como um folheto informativo sobre as funções da UTAAC, constatámos que atualmente esta unidade intervém em cinco áreas:

- *Avaliação* – é feita pelos técnicos da unidade em colaboração com os técnicos responsáveis pelo caso proposto, havendo a hipótese dos pais assistirem. São usados vários materiais tecnológicos essenciais no processo de avaliação de casos com disfunção motora grave e de comunicação.
- *Intervenção* – consiste, por um lado, em desenvolver atividades de acordo com o nível etário do utilizador de modo a proporcionar-lhe o desenvolvimento das suas capacidades de comunicação e aprendizagem e por outro lado, desenvolver a autonomia na realização de atividades escolares que são organizadas e adaptadas de modo a facilitar a participação ativa da criança/jovem com disfunção motora. De acordo com as características de cada caso, utilizam-se Tecnologias de Apoio, integradas nas referidas atividades, de forma a aumentar e promover a participação da criança/jovem, considerando-se um fator essencial em todo o processo de ensino-aprendizagem.
- *Orientação e Seguimento* – uma vez que a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais implica em vários casos a utilização de tecnologias específicas na

própria escola, a UTAAAC apoia estruturas regulares de ensino de modo a que estes alunos aumentem as suas capacidades de aprendizagem, e os professores utilizem metodologias de ensino mais eficazes.

- *Formação/Informação* – devido ao desenvolvimento de meios tecnológicos específicos e a sua integração em metodologias de intervenção educativa, essenciais no processo ensino aprendizagem, é necessária a implementação de ações de formação, atualização e treino, não só dos familiares como também dos profissionais que lidam diariamente na intervenção/interação com estas crianças/jovens.
- *Centro de Recursos de Comunicação Aumentativa* – é da responsabilidade da UTAAAC, e possui várias Tecnologias de Apoio e Materiais de Comunicação para empréstimo provisório a pais, familiares ou técnicos que queiram experimentar e utilizar em casa e/ou na escola.

Por fim, e a título de curiosidade, os pedidos para avaliação de casos (crianças, jovens ou adultos) ou intervenção podem ser feitos por escrito e dirigidos diretamente à Equipa de Triage do Centro de Reabilitação de Paralisia Cerebral Calouste Gulbenkian (CRPCCG) e os pedidos para Formação ou Orientação nas Escolas/Instituições podem ser dirigidos diretamente à UTAAAC.

3.2.6. Caracterização do Grupo de Alunos da UTAAAC

De acordo com a primeira entrevista realizada à educadora de infância da UTAAAC (apêndice nº 36), o grupo de alunos que está atualmente inscrito no Programa de Intervenção nesta unidade é “heterogéneo” e constituído por “14 crianças” com idades compreendidas entre os 2 e os 9/10 anos.

São crianças com disfunção Neuromotora Grave, que têm problemas a nível da oralidade, “a maior parte deles não consegue falar” e também problemas a nível motor, “tem dificuldades em manipular”. Assim, tornou-se essencial “arranjar um meio alternativo para que eles possam, aceder, por exemplo, a um computador ou a um brinquedo adaptado no caso de uma criança de dois anos” (apêndice nº 36).

De acordo com a primeira entrevista realizada à educadora de infância da UTAAAC (apêndice nº 36), a nível da comunicação é fundamental, “arranjar um meio alternativo para que eles possam comunicar e desenvolver a sua linguagem”.

A nível de ensino aprendizagem, a educadora de infância da UTAAC tem em conta o nível de aprendizagens a que cada criança se encontra, “portanto se é uma criança de 2 anos, tentamos intervir de acordo com uma criança de 2 anos; se for uma criança que já está no 1º ano do 1º ciclo, é evidente que temos que ir ao encontro do currículo onde ela se integra” (apêndice nº 36).

Relativamente à intervenção com os alunos, e de acordo com a mesma entrevista, esta pode ser feita de duas formas: ou individualmente ou em pequeno grupo “de 2 ou 3 alunos no máximo”. O tempo de intervenção individual, normalmente “é de 45 minutos”, no caso da intervenção em pequeno grupo “normalmente são dois tempos seguidos, portanto no total de 90 minutos”.

Sucintamente, os objetivos das intervenções são, por um lado, definir e treinar com o(s) aluno(s) os interfaces, isto é, a forma de acesso à Tecnologias/Produtos de Apoio, nomeadamente à comunicação e ao computador. Por outro lado, treinar e utilizar estratégias de Comunicação Aumentativa, através de atividades lúdicas e pedagógicas adaptadas, a fim de sistematizar competências (apêndice nº 36).

De salientar que, sempre que necessário, a Educadora de Infância da UTAAC conta nos momentos das intervenções, com um apoio de retaguarda, isto é, técnicos do centro de Paralisia Cerebral, nomeadamente: terapeuta ocupacional, terapeuta da fala, fisioterapeuta, assistentes operacionais, psicóloga e enfermeira, “portanto de uma equipa multidisciplinar” (apêndice nº 36).

3.3. Contexto escolar: Agrupamento de Escolas - Jardim de Infância

Para caracterizar o Agrupamento de Escolas e o respetivo Jardim de Infância tivemos por base as informações/dados recolhidos inicialmente aquando das conversas informais com a educadora de infância, antes do período de intervenção, (apêndice nº28), a primeira entrevista realizada a esta educadora de infância (apêndice nº 33) e ainda a primeira entrevista realizada ao encarregado de educação do aluno GV (apêndice nº 30).

Para além destas ações também recorremos a alguns documentos do Agrupamento de Escolas, nomeadamente: Regulamento Interno, Projeto Educativo da Escola, Projeto Curricular de Escola e Plano Anual de Atividades onde a compilação das ideias principais encontra-se no apêndice nº 5.

3.3.1. Espaço físico e logístico

Com base na informação disponibilizada aquando das conversas informais com a educadora de infância (apêndice nº 28), da primeira entrevista realizada à mesma (apêndice nº 33) e nos documentos do Agrupamento, nomeadamente: Projeto Educativo, Projeto Curricular de Escola e Regulamento Interno podemos referir, sucintamente, que o agrupamento é composto por 8 escolas: dois jardins-de-infância, quatro escolas básicas, uma escola secundária (sede do agrupamento) e ainda um centro de animação infantil comunitário. De salientar que “a maioria das escolas que pertencem ao agrupamento estão próximas umas das outras e da sede do agrupamento, apenas uma delas é que se encontra longe das restantes escolas” (ver apêndice nº5).

Na escola sede situam-se os serviços centrais: biblioteca, reprografia, papelaria, bar, cantina/refeitório, secretaria, conselho executivo, PBX, salas de aulas, laboratórios, entre outras.

Segundo o Projeto Educativo do Agrupamento, o jardim-de-infância onde o grupo/turma em análise pertence, é um estabelecimento de ensino público, constituído por três salas de aula, “com três turmas/grupos heterogêneos, um hall de entrada, duas casas de banho e uma zona de trabalho com lavatório incorporado. O refeitório, o salão polivalente, a biblioteca, a sala dos professores e o recreio são partilhados com o 1º ciclo” (apêndice nº 5).

A sala de aula onde o grupo/turma e especificamente o aluno GV estava inserido, organizava-se por áreas de atividades (apêndice nº 7), nomeadamente: “área de expressão plástica, área das artes, área dos jogos, área de informática, área de acolhimento (espaço azul), biblioteca, garagem e casinha das bonecas” estando algumas destas áreas sinalizadas e identificadas com os símbolos SPC.

De acordo com a primeira observação efetuada na sala do jardim-de-infância (apêndice nº14) todas estas áreas tinham material adequado ao fim a que se destinavam, sendo este de boa qualidade e atraente, estando ao alcance das crianças para que elas pudessem escolher e usar o que desejassem, arrumando quando terminassem, de modo a promover a autonomia das crianças. As paredes tinham placares onde se afixavam os trabalhos das crianças. Estes espaços estavam organizados de modo a que as crianças pudessem circular entre eles, de acordo com as suas preferências e as regras estabelecidas por todos, relativamente a cada um deles.

Contudo convém salientar, que a sala do jardim-de-infância não tinha tecnologias de apoio à comunicação aumentativa, como por exemplo, digitalizador de fala, nem objetos e brinquedos adaptados.

3.3.2. Recursos humanos

De acordo com a informação disponibilizada no Projeto Educativo e no Projeto Curricular de Escola podemos dizer que o Agrupamento tinha “um total 2091 alunos, dos quais 43 tinham necessidades educativas especiais de carácter permanente” (apêndice nº5).

O jardim-de-infância em análise tinha “setenta alunos, três dos quais com Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente, três educadoras de infância, três assistentes operacionais e uma professora de educação especial (apêndice nº5).

O grupo/ turma em análise “é composto por 20 crianças, uma educadora de infância, uma professora de educação especial e uma assistente operacional (apêndice nº6).

3.3.3. Dinâmica Educativa

Em seguida caracterizamos não só a Dinâmica Educativa do Agrupamento de Escolas como também do jardim-de-infância, onde se insere o grupo/turma em estudo.

Para tal foram tidos em conta os seguintes documentos: Projeto Educativo, Projeto Curricular de Escola, e Plano Anual de Atividades onde a compilação das ideias principais se encontram nos apêndices nº 5 e 6.

3.3.3.1. Dinâmica Educativa do Agrupamento de Escolas

De acordo com a informação disponibilizada no Projeto Educativo e no Projeto Curricular de Escola (apêndice nº5), o Agrupamento de Escolas pretende continuar a contribuir para desenvolver o espírito democrático e a prática da cidadania responsável, pelo que, procurará cuidar da formação nas dimensões essenciais da pessoa, nomeadamente “Dimensão Individual, seguindo os seguintes valores: da liderança, da responsabilidade e da autonomia” e a “ Dimensão Social ou Comunitária, seguindo os valores do respeito, da justiça, da participação e da solidariedade”.

3.3.3.2. *Dinâmica Educativa do Jardim de Infância*

No que diz respeito ao jardim-de-infância em análise e de acordo com o apêndice nº 5, o mesmo funcionou no atual ano letivo (2012/2013) das 9h às 15h30 e a Componente de Apoio à Família (CAF) foi desenvolvida entre as 8h e as 9h e entre as 15h30 e as 18h30. De salientar que as atividades da Componente de Apoio a Família (CAF) foram organizadas e realizadas em conjunto com as educadoras do jardim-de-infância e com as funcionárias da CAF. A título de exemplo, no presente ano letivo (2012/2013) foram oferecidas as seguintes atividades de apoio à família: Música, Patinagem, Yoga, Expressão Dramática, Karaté, Dança e Atividade Física as quais se desenvolveram nos espaços das salas de aula do referido jardim-de-infância. De referir que, cada educadora de infância supervisionava uma vez por semana as atividades da CAF, durante duas horas.

Também era prática deste jardim-de-infância, as três educadoras reunirem no início de cada mês para planificaram as atividades mensais a desenvolver em cada grupo/turma. Para além disso reuniam uma vez por semana, de modo a coordenar as atividades a desenvolver com os grupos de crianças. Relativamente ao atendimento individual aos pais, o mesmo realizou-se uma vez por semana, na hora de atendimento definido no início do ano letivo.

Em relação aos apoios das crianças com Necessidades Educativas Especiais, foi elaborado um horário em conjunto com todos os docentes e técnicos, de acordo com a disponibilidade dos mesmos e com as rotinas do jardim-de-infância.

No que diz respeito ao Plano Anual de Atividades (apêndice nº 6), o Jardim de Infância e o grupo/turma em estudo, poderiam participar em várias atividades, nomeadamente: “Comemoração do Dia das Bibliotecas”, “Comemoração do Dia do Livro infantil”, e ainda na “Feira de Livros usados” a fim de sensibilizar alunos e educadores/professores para a importância das Bibliotecas Escolares, despertar a curiosidade intelectual e o gosto pela ilustração e criar e manter nos utilizadores o hábito e o prazer da leitura. Para além destas atividades também estavam agendadas visitas de estudo (ao circo, ao teatro e ao jardim zoológico) a fim de promover o convívio entre os alunos e professores. Os alunos e educadoras deste jardim-de-infância, também deveriam participar na “Comemoração do dia da alimentação” com a construção da roda dos alimentos e do “Dia escolar da não-violência e da Paz” com o objetivo de promover a educação para a paz, educar para a cidadania e ainda interiorizar valores. Os alunos também poderiam participar na festa de natal, no cortejo de

carnaval e na festa e passeio de final de ano letivo a fim de favorecer o contato com o meio e com toda a comunidade educativa e promover a socialização. De salientar que grande parte das atividades anteriormente descritas foi organizada e realizada entre todos os alunos, educadores de infância, professores, técnicos, auxiliares do agrupamento como também em conjunto com a associação de pais, nomeadamente nas épocas festivas.

3.3.4. Dinamização de uma escola de sucesso para todos e com todos

Com base na análise do Projeto Educativo do Agrupamento (apêndice nº 5) depreendemos que este “pretende marcar a diferença pela qualidade, onde seja valorizado o trabalho dos seus professores, das famílias, dos alunos e de toda a comunidade”. Assim, deseja:

- “Melhorar as condições de prestação de serviços do pessoal não docente e docente
- Melhorar os recursos para a realização de atividades
- Melhorar os recursos humanos
- Valorizar a educação para a cidadania
- Promover atividades de enriquecimento curricular
- Prestar apoio aos alunos com NEE
- Aumentar o trabalho colaborativo de professores
- Melhorar a disciplina dentro e fora da sala de aula
- Melhorar a diversidade da oferta formativa
- Aumentar o sucesso da escola
- Aumentar a participação cívica dos alunos
- Implicar a participação dos pais e encarregados de educação na melhoria dos resultados escolares
- Implicar a participação dos pais e encarregados de educação nas atividades do agrupamento
- Diversificar o percurso formativo e de qualificação profissional
- Promover o desenvolvimento dos professores
- Melhorar a comunicação dos membros da comunidade escolar
- Aumentar as parcerias, protocolos e projetos
- Elaborar uma avaliação referencial”

3.4. O grupo/a turma do Jardim de Infância

Para caraterizar o grupo turma do jardim-de-infância tivemos por base, inicialmente as informações/ os dados recolhidos aquando das conversas informais tidas com a educadora de infância antes do período de intervenção (apêndice nº 28) e posteriormente da primeira entrevista realizada à mesma (apêndice nº 33) e da primeira entrevista realizada ao encarregado de educação do aluno GV.

Para além destas ações também nos apoiámos na análise da primeira aplicação dos testes sociométricos (apêndices nº 18, 19, 20, 21, 24 e 25), na primeira observação de aula (apêndices nº 14 e 15) e no Projeto Curricular de Turma, onde a compilação das ideias principais se encontra no apêndice nº 6.

Foi necessário proceder a uma caraterização do grupo/turma não só para perceber a caraterização estrutural da mesma e a forma como se processam as dinâmicas educativas, nomeadamente: ensino/aprendizagem, socialização, pontos fortes e fracos do grupo/turma, mas também, a fim de conhecer melhor, possíveis “casos específicos” do grupo.

3.4.1. Caraterização estrutural

De acordo com as informações recolhidas em conversas informais com a Educadora de Infância (apêndice nº 28), da análise da primeira entrevista à mesma (apêndices nº 33 e 34), e do Projeto Curricular de Turma (apêndice nº 6), o grupo/turma do ensino pré-escolar, do jardim-de-infância onde o aluno GV esteve inserido, pertence a um agrupamento de escolas da rede pública de Lisboa.

A turma era constituída por vinte alunos, dos quais nove eram do sexo masculino, um deles com necessidades educativas especiais (abrangido pelo Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro) e onze do sexo feminino, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos de idade (apêndices nº 6, 33 e 34).

Segundo o Projeto Curricular de Turma (apêndice nº 6), quinze crianças pertenciam à junta de freguesia do estabelecimento de ensino, enquanto as restantes, pertenciam a juntas de freguesia dos arredores.

Também verificamos, de acordo com o documento acima referido (apêndice nº 6), que todas as crianças vivem com os respetivos pais e são todos de nacionalidade portuguesa.

Globalmente o nível socioeconómico é médio baixo uma vez que “cinco pais estão desempregados” tal como acontece com o nível sociocultural que também é médio baixo destacando-se uma mãe analfabeta, alguns pais com habilitações até ao 9º ano de escolaridade, cinco pais com o 12º ano e cinco mães com licenciatura. Podemos ainda verificar que a maioria dos pais trabalha no concelho onde pertence o jardim-de-infância.

Por fim, convém ainda referir, que o grupo/turma diariamente não só usufrui da presença da Educadora de Infância (EI) como também da Assistente Operacional (AO). A Professora de Educação Especial (EE) apenas “vai à sala duas manhãs por semana” (apêndice nº 6).

3.4.2. Dinâmica Educativa

A educadora de infância esclareceu que no início do ano letivo havia realizado a Avaliação Diagnóstica do grupo/turma, tendo procedido em seguida à elaboração dos projetos curriculares de grupo. Os mesmos eram no final de cada período avaliados individualmente, de acordo com a participação de cada aluno e partindo dos pressupostos expressos no perfil de competências para as crianças dos jardins-de-infância do agrupamento e dos objetivos e metas definidas no Projeto Educativo.

Neste item serão caracterizados três aspetos fundamentais: ensino/aprendizagem, socialização e pontos fortes e fracos do grupo turma.

3.4.2.1. Ensino e Aprendizagem: nível de competências e problemáticas (avaliação diagnóstica da turma)

Com base na observação naturalista (apêndices nº 14 e 15), na primeira entrevista realizada ao encarregado de educação do aluno GV (apêndices nº 29, 30 e 31) e à educadora de infância (apêndices nº 32, 33 e 34), e nas conversas informais tidas com a mesma antes da intervenção (apêndices nº 28), podemos dizer, que de uma maneira geral, a Avaliação Diagnóstica da turma ao nível da assiduidade, pontualidade, aprendizagens adquiridas e comportamento foi satisfatória.

No que diz respeito à avaliação da assiduidade e da pontualidade dos alunos, a mesma foi regular/satisfatória, “destacando-se até ao momento apenas a aluna VO com índices de assiduidade irregulares” (apêndice nº 28).

Relativamente ao comportamento dos alunos o mesmo foi “regular” e “satisfatório uma vez que alguns alunos revelam algumas dificuldades de atenção/concentração o que por vezes condiciona e prejudica o desempenho do grupo e o seu respetivo comportamento” (apêndice nº28). De salientar que estes alunos são muito “sensíveis e meigos, não revelando por isso comportamento e atitudes desajustadas” (apêndice nº 33).

Quanto ao desenvolvimento das aprendizagens, não se detetaram grandes dificuldades, “são crianças que têm muita facilidade nas aprendizagens” (apêndices nº 33 e 34). Qualquer aluno, independentemente da idade, realizou de uma maneira geral e sem dificuldades as tarefas propostas. Revelaram empenho e motivação na realização das diversas atividades propostas para o Ensino Pré-escolar, nomeadamente: trabalhos manuais, participação na leitura de histórias, jogos didáticos, músicas, canções, danças, dramatização de peças de teatro, trabalhos informáticos entre outras (apêndice nº28).

Em síntese, este grupo/turma era constituído por alunos “bastante participativos e interessados”, “sensíveis e meigos” que “têm feito uma boa progressão” (apêndices nº 33 e 34).

3.4.2.2. *Socialização*

De forma a verificar possíveis relações entre as crianças do referido grupo/turma, aplicámos, antes da intervenção, o teste sociométrico a cada aluno da turma. Como podemos observar, através da matriz sociométrica de escolhas e respetivas reciprocidades (apêndices nº 18 e 20), podemos dizer que os alunos mais escolhidos são: A.X, L.M, G.V, e os menos escolhidos, são apenas do sexo feminino, nomeadamente as alunas: A.S, A.C, M.P, L.P e com zero escolhas a aluna V.O. No que diz respeito às escolhas parcialmente recíprocas as mesmas existiram nos alunos: B.B, G.V, J.O, L.M, M.R, P.R, R.G e F.R. Em relação às outras crianças registaram-se várias escolhas mas sem reciprocidades. De salientar que não se registaram escolhas totalmente recíprocas.

No que concerne às relações existentes entre as crianças, mais especificamente do aluno GV com o grupo, verificámos que ele escolheu os alunos AC, AX, LM e PR e que foi escolhido por todos os seus colegas (com treze escolhas) exceto pelos alunos AX, BG, JO e RC, sendo por isso o aluno mais escolhido do grupo/turma.

Relativamente às rejeições (apêndice nº 19), verificámos que os alunos com maior número de rejeições são o J.O (rejeitada por sete crianças) e L.S (rejeitada por dez crianças) e

que as crianças L.P, V.O e G.V nunca foram rejeitadas. De salientar que as alunas L.P e V.O são simultaneamente as menos escolhidas e as menos rejeitadas. Verificámos também que o aluno GV rejeita sempre o aluno M.A.

No que diz respeito às rejeições parcialmente recíprocas (apêndice nº 21), as mesmas existiram entre os alunos: L.S – B.G; B.B – R.G e R.C – L.S. De salientar que não se registaram rejeições totalmente recíprocas.

Achámos que foram relevantes para este estudo as escolhas e rejeições detetadas através da sociometria, estando programado uma nova aplicação dos testes sociométricos no grupo/turma para o mês de junho, após o período de intervenção a qual será efetuada pelo investigador.

De salientar que, indo ao encontro das preferências das crianças, foram construídos os grupos, no entanto sofreram pequenas alterações ao longo do ano, para que todas as crianças se relacionassem entre si. Porém, tivemos sempre a preocupação de construir pequenos grupos tendo em conta as preferências das crianças.

Com base na primeira observação naturalista (apêndices nº 14 e 15), nas conversas informais tidas com a Educadora de Infância (apêndice nº 28), e na primeira entrevista realizada à mesma (apêndices nº 32, 33 e 34), depreendemos que é uma turma unida por fortes laços de amizade, onde as “diferenças” não são visíveis... porque não existem! De acordo com a educadora de infância “são umas crianças sociáveis que fizeram uma boa adaptação, o grupo é unido”, “é um grupo bom e coeso” (apêndices nº 8, 32, 33 e 34).

3.4.2.3. Pontos Fortes e Fracos

Com base na primeira entrevista realizada ao encarregado de educação do aluno GV (apêndices nº 29, 30 e 31), e à Educadora de Infância (apêndices nº 32, 33 e 34), e nas conversas informais tidas com a mesma (apêndice nº 28), considerámos, que os pontos fortes do grupo/turma foram: o ambiente saudável que se viveu diariamente na sala de aula, não só entre os alunos, mas também entre estes e a educadora de infância, a professora de educação especial, e a assistente operacional (apêndice nº 8).

Um outro ponto forte foi o visível carinho e a amizade que o grupo/turma tem entre si, incluindo claro, o aluno GV, “uma vez que todos o vêem como um menino igual a qualquer outro, que brinca, que ri, que se distrai, a si e aos outros”, “que comunica mas...de uma forma apenas diferente” (apêndices nº 8 e 28).

Por fim, um outro ponto forte do grupo/turma foi a motivação, o empenho e o interesse demonstrado diariamente, por todos os alunos, na execução, em grupo maioritariamente, das variadas tarefas e atividades propostas (apêndices nº 8 e 28).

Como pontos fracos, a educadora de infância referiu a título pessoal, a “falta de possibilidade de frequentar formações”, mas também, falta de recursos humanos (assistentes operacionais) e de recursos materiais (livros, material informático, material de escrita, material adaptado, entre outros) (apêndice nº 28).

A mesma acrescentou ainda ter sentido “alguma dificuldade de atenção nalguns casos porque também são crianças pequenas e por vezes dispersam-se um bocadinho” (apêndices nº 32, 33 e 34).

3.5. Casos específicos do grupo/da turma

Do grupo/turma em estudo, fazia parte um aluno com Paralisia Cerebral, aluno GV, o qual apresentava problemas de desenvolvimento ao nível motor e de comunicação, uma vez que não falava e a comunicação era não-verbal. Contudo, o aluno não tinha afetado o domínio cognitivo.

Desta forma, era um aluno com Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente, ao abrigo do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro.

Para caracterizar o aluno GV consultámos e analisámos o seu Registo Biográfico, a Anamnese, o seu Programa Educativo Individual (PEI), e a avaliação diagnóstica efetuada pela educadora de infância da escola (documentos fornecidos pela Educadora de Infância apenas para consulta).

Para além destes documentos também recorremos à avaliação diagnóstica efetuada através da lista de comportamentos do Programa *Portage*, a fim de avaliar as seguintes áreas de desenvolvimento: socialização, cognição, autonomia, desenvolvimento motor e linguagem (apêndice nº 38), e ainda a dois relatórios sobre o aluno, um Relatório de Avaliação Psicológica (apêndice nº13) e um Relatório Pedagógico (apêndice nº12) ambos facultados pela UTAAC.

Também tivemos por base as informações/dados recolhidos inicialmente aquando das conversas informais com a educadora de infância, antes do período de intervenção, (apêndice nº 28), a primeira entrevista realizada a esta educadora de infância (apêndice nº 33), a primeira entrevista realizada ao encarregado de educação do aluno GV (apêndice nº 30) e ainda a

primeira entrevista realizada à educadora de infância da UTAAC (apêndice nº 36). Estas entrevistas foram realizadas antes do período de intervenção (em dezembro e em fevereiro) e tiveram como principais finalidades recolher algumas informações sobre a criança, o seu contexto familiar, a sua participação na UTAAC e a sua inclusão no grupo turma.

Por fim também nos apoiámos na análise da primeira aplicação dos testes sociométricos (apêndices nº18, 19, 20, 21, 26 e 27) bem como da análise da primeira observação de aula (apêndices nº14 e 15), que foram efetuadas antes da intervenção a fim de compreendermos algumas situações e relações dentro da sala de aula.

Neste capítulo, nas páginas que se seguem, iremos abordar a história compreensiva do aluno GV, o seu percurso escolar e ainda o seu nível de competências e problemáticas.

3.5.1. História compreensiva do aluno

De acordo com o Registo Biográfico do aluno GV, a Anamnese, o seu Programa Educativo Individual (PEI) e as primeiras entrevistas realizadas, nomeadamente ao encarregado de educação do aluno GV (apêndice nº 30), à educadora de infância (apêndice nº 33), e à educadora de infância da UTAAC (apêndice nº 36), no momento antes da intervenção, o aluno GV tinha 5 anos e apresentava um quadro de Paralisia Cerebral de tipo espástico bilateral, com tetraparésia com componente extrapiramidal.

Decorrente dessa Paralisia Cerebral, apresentava graves dificuldades de comunicação (não falava) a qual era feita de forma não-verbal e ainda apresentava graves dificuldades motoras (por exemplo, não coordenava os movimentos dos braços, necessitando de auxílio de uma pessoa para o alimentar, para o auxiliar na casa de banho, entre outras situações). Contudo, o seu nível cognitivo não foi afetado.

De acordo com a Anamnese, o nascimento do aluno GV foi programado e desejado, a mãe foi vigiada pelo médico, sem apresentar antecedentes clínicos relevantes. Nasceu de parto provocado (39 semanas) com ventosa (distocia de rotação) e com manobras de reanimação (TET e ventilação) tendo tido por isso, problemas à nascença, nomeadamente paragem respiratória. A causa desta Paralisia Cerebral foi asfixia perinatal seguida de acidose metabólica, convulsões neonatais e edema cerebral.

Com base na primeira Entrevista realizada ao Encarregado de Educação (apêndice nº 30), e no Registo Biográfico do aluno, o mesmo vive na zona metropolitana de Lisboa, no seio de uma família feliz e unida “com a mãe, o pai e o irmão mais novo, com um ano de idade”.

Segundo o Programa Educativo Individual do aluno o mesmo é uma criança que tem um bom ambiente familiar, que o ajuda e que o motiva, sendo este considerado um fator ambiental facilitador.

Antes da nossa intervenção, o aluno GV já beneficiava de alguns apoios. No jardim-de-infância, na sua zona de residência, beneficiava de apoio direto de uma professora de educação especial (duas manhãs por semana), de terapia ocupacional e fisioterapia. Assim, às terças-feiras de manhã o aluno GV tinha uma hora de fisioterapia e apoio direto de educação especial, em sala de aula e às quartas-feiras de manhã tinha uma hora de terapia ocupacional e apoio direto de educação especial, em sala de aula.

Para além destes apoios, o aluno frequentava, duas vezes por semana (2ª e 4ª feira, no período da manhã), um Centro de Reabilitação em Lisboa, nomeadamente uma unidade integrada de apoios terapêuticos (terapia ocupacional e fisioterapia) e apoios pedagógicos (UTAAC) (apêndice nº13)

De acordo com a primeira entrevista realizada à educadora de infância da UTAAC (apêndice nº 36), e com base no relatório pedagógico realizado pela mesma (apêndice nº 12), o aluno GV, “é uma criança alegre, simpática, muito atenta ao que o rodeia, muito interessado nas tarefas propostas, muito vivo”.

Esta ideia também é partilhada pela educadora de infância da escola que o aluno frequenta, quando a mesma afirma na primeira entrevista, que o aluno GV “ é uma criança que facilmente se adapta, é uma criança muito sociável, muito simpática, muito bem-disposta e portanto não teve dificuldades nem na adaptação nem a nível intelectual das aprendizagens” (apêndice nº 33).

3.5.2. Caraterização do percurso escolar

Com base na leitura do Programa Educativo Individual (PEI) do aluno GV e da análise da primeira entrevista realizada ao Encarregado de Educação do aluno GV (apêndice nº 30), aferimos que o mesmo entrou para o infantário quando tinha 6 meses de idade. Aqui foi “bem recebido pelas assistentes operacionais, o que não aconteceu por parte da educadora, devido ao facto do aluno ser uma criança com deficiência, diferente, que necessitava de mais acompanhamento” (apêndice nº 30). Apesar disto o encarregado de educação considerou que já nesta altura, o seu filho foi incluído, de forma mais ou menos adequada no sistema de ensino,

na medida em que, como as educadoras não estavam habituadas a ver/lidar com crianças com deficiência, perceberam que existem crianças diferentes que necessitam de outros acompanhamentos, o que já é um princípio e uma mais-valia por terem entretanto adquirido experiências com alunos diferentes. Apesar disto no início as educadoras não tentaram que o aluno GV fizesse o mesmo que os restantes colegas, situação que se foi alterando ao longo dos tempos.

Através da análise da entrevista realizada ao encarregado de educação do aluno (apêndice nº 30) é-nos possível concluir que a criança foi referenciada para a educação especial (Decreto-Lei 3/2008) quando tinha dois anos de idade por um centro especializado, a fim de passar a ter acompanhamento técnico. Nessa altura foi inscrito noutra jardim-de-infância passando a frequentá-lo em setembro de 2011, o qual não estava preparado nem adaptado para o receber (apêndice nº 30).

Esta situação incentivou o encarregado de educação a transferi-lo de escola, na qual se encontra atualmente. A opção pela “nova escola” justifica-se pelo facto de ser das únicas, segundo o encarregado de educação, que estava devidamente preparada, equipada e adaptada para receber o seu filho, não só a nível de acessibilidades, como também de espaços, mobiliários, equipamentos adaptados, acesso aos transportes, entre outros fatores (apêndice nº 30).

Esta opinião foi também partilhada pela educadora de infância, conforme consta na primeira entrevista realizada à mesma (apêndice nº 33) ao afirmar que a nível de acessibilidades, espaços e mobiliário a escola estava bem preparada para receber um aluno com Paralisia Cerebral.

O encarregado de educação (apêndice nº 30) e a educadora de infância (apêndice nº 33) referiram na primeira entrevista, que consideram que no atual ano letivo o aluno GV está devidamente incluído na sala de aula do ensino regular, uma vez que “faz tudo o que as outras crianças fazem” nomeadamente, pintar, brincar, ouvir e contar histórias” onde a educadora, a professora de educação especial e a assistente operacional “tentam integrá-lo como sendo parte do grupo” (apêndice nº 30).

Segundo a educadora da UTAAC (apêndice nº 36) “há toda uma vontade das pessoas, da educadora, da professora de educação especial, de o incluir no grupo” percebendo-se que “tentam que ele faça o mesmo tipo de atividades, portanto há uma grande preocupação da equipa do jardim-de-infância em incluí-lo nas atividades do jardim-de-infância”. Contudo, e

segunda este testemunho (apêndice nº 36) “surgem algumas dificuldades ao nível da motricidade fina” uma vez que ele não poderá fazer um desenho exatamente da mesma forma que os outros colegas fazem”.

Relativamente às dificuldades demonstradas pelo aluno, e de acordo com a primeira entrevista realizada à educadora de infância da UTAAC (apêndice nº 36) o aluno apresenta dificuldades ao nível da motricidade fina, “portanto ele não pode usar uma caneta como uma outra criança da idade dele e por isso, nós aqui (UTAAC), arranámos uma alternativa à caneta que é o acesso ao computador, que ele faz através do processo de varrimento, acionando o manípulo que é colocado do lado direito da cabeça dele”. O encarregado de educação do aluno também partilha desta opinião ao revelar na primeira entrevista (apêndice nº 30) que as principais dificuldades do aluno GV são a nível motor “não se consegue mover, não consegue agarrar em objetos com vontade própria” e a nível de comunicação “não consegue comunicar através de fala, só consegue comunicar através de comunicação por símbolos”.

No Programa Educativo Individual do aluno GV, é referido que o mesmo tem Paralisia Cerebral, apresentando problemas de desenvolvimento ao nível motor e de comunicação. Desta forma, e de acordo com o documento acima citado, no atual ano letivo (2012/2013) o aluno usufruiu das seguintes medidas educativas, tendo em atenção o seu perfil de funcionalidade por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade Incapacidade e Saúde (CIF):

- Artigo nº17 - Apoio Pedagógico Personalizado, nomeadamente: “reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma aos níveis da organização e das atividades; estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem; antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos lecionados e reforço e desenvolvimento de competências específicas”.

- Artigo nº 18- Adequações Curriculares Individuais, nomeadamente “introdução de objetivos e conteúdos intermédios na Área da Expressão e Comunicação, principalmente no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e no domínio da Matemática”.

- Artigo nº 20 – Adequações no Processo de Avaliação “na Área da Expressão e Comunicação, principalmente no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e no domínio da Matemática”.

- Artigo nº 22 – Tecnologias de Apoio, nomeadamente:

- * Sistema de Comunicação Aumentativo com recurso a símbolos do Sistema Pictográfico de Comunicação (SPC);

*Computador do aluno com software específico (Programa GRID 2) através do método de seleção por varrimento;

* Equipamento específico para o movimento físico: Manipulo “Specs”, Braço Articulado “Armstrong” e Inproman.

Relativamente à avaliação da aprendizagem/desenvolvimento do aluno GV o encarregado de educação (apêndice nº 30) referiu que atualmente é muito bom, pois tem “um nível de aprendizagem superior ao da idade dele”. Na primeira entrevista realizada à educadora de infância (apêndice nº 33) a mesma partilhou esta ideia ao afirmar que é um “menino muito inteligente...é um menino com muitas capacidades...ao nível cognitivo ele tem muitas capacidades, está muito bem desenvolvido”.

De acordo com a primeira entrevista realizada à educadora de infância da UTAAC (apêndice nº 36), o aluno “tem feito um percurso dentro daquilo que era esperado, porque tem feito progressos”, nomeadamente, usa com eficácia o caderno de comunicação, participa nas canções de forma adequada, é capaz de recontar uma história utilizando o digitalizador de fala. A nível de acesso ao computador é autónomo, pois consegue preencher uma ficha adaptada com formulários, “usa muito bem o seu grupo de teclados que foram construídos para ele com o software Grid2, teclados que servem para comunicar, servem para aceder ao computador, para aceder à internet” portanto “eu penso que ele fez um progresso fantástico”. No relatório pedagógico (apêndice nº 12) realizado por esta educadora é referido que o aluno revela um bom nível de compreensão da linguagem, gosta de ouvir histórias, compreendendo a sua mensagem e identificando as personagens principais.

No que diz respeito à interação do aluno GV com o grupo/turma, com a educadora de infância, com a professora da educação especial e com a assistente operacional, e através da análise dos testes sociométricos (apêndices nº 18, 19, 20, 21, 24,25, 26 e 27) depreendemos que o aluno GV foi escolhido pela maioria dos seus colegas (com treze escolhas num total de dezassete alunos) tendo sido por isso o aluno mais escolhido do grupo/turma, e que nunca foi rejeitado.

Com base nas conversas informais com a educadora de infância antes da intervenção (apêndice nº 28) e da análise da entrevista à mesma (apêndice nº33), facilmente depreendemos que apesar de no início a relação não ter sido fácil com alguns colegas da turma, atualmente tal já não acontece, uma vez que o aluno GV se relaciona adequadamente com a maioria dos seus colegas e também com a educadora, com a professora da educação especial e com a assistente

operacional. Com o passar do tempo, o grupo turma, começou a respeitá-lo mais e a aceitar a sua diferença, brincando e interagindo diariamente com o aluno. De acordo com a educadora de Infância “todo o grupo brinca com ele e gosta dele, há uma interação muito interessante entre eles, muito afetiva...” (apêndices nº 9 e 33).

Na UTAAC, o aluno GV “é uma criança que não tem qualquer problema ao nível da relação humana” (apêndice nº36). Tem uma relação próxima e “muito chegada” com a educadora e com a assistente operacional. Com as pessoas externas ao centro, estagiários por exemplo, o aluno “através do olhar chama logo esse adulto, tenta saber qual é o nome dele e quer interagir com esse adulto”, portanto é uma criança muito sociável (apêndice nº36).

O encarregado de educação (apêndice nº 30) ainda salientou como pontos fortes da inclusão do aluno GV, a formação da equipa que o acompanha, e como pontos fracos a falta de auxiliares para acompanhar o seu filho no recreio, por exemplo.

Segundo a entrevista à educadora de infância (apêndice nº33) “os pontos fracos talvez sejam as dificuldades que ele tem a nível motor e por vezes a nível da comunicação com os outros...por vezes eles também não o entendem e eu tenho que intervir e ajudar um bocadinho na brincadeira...”.

De acordo com a primeira observação efetuada na sala de aula (apêndices nº14 e 15), verificámos que o aluno GV estava incluído no grupo, participando “parcialmente” em algumas atividades junto das outras crianças. A título de exemplo, o aluno GV, por apresentar dificuldades motoras e de comunicação, “não cantou” as músicas solicitadas efetuando, com dificuldades alguns gestos. Assim, comprovámos que o aluno GV não participou, tal como os restantes colegas, nas atividades propostas pela educadora de Infância, uma vez que a sala do jardim-de-infância não tinha as devidas tecnologias de apoio (digitalizador de fala, por exemplo) para o aluno poder participar de forma ativa e autónoma. Esta situação limitou não só a sua relação com os pares como também o desenvolvimento das suas aprendizagens. Contudo, apesar destas limitações o aluno não se mostrou tímido nem reservado, pelo contrário, gostava de participar “como conseguia” nas atividades da sala, mostrando empenho e motivação na realização das mesmas. De salientar, que durante a observação da aula, todo o grupo/turma estava bastante participativo e animado.

A nível de atividades extra curriculares, e de acordo com a primeira entrevista realizada ao encarregado de educação (apêndice nº 30), aferimos que o aluno GV já praticou

equitação e que atualmente pratica natação, estando também a frequentar sessões de fisioterapia, terapia ocupacional, terapia da fala e diariamente após o período letivo um ATL.

Em síntese, e com base nos testemunhos (entrevistas) do Encarregado de Educação (apêndice nº 30) e da Educadora de Infância da escola (apêndice nº 33) concluímos que o aluno GV é uma criança simpática e bem-disposta, “tem uma boa capacidade cognitiva e interessa-se pelo ambiente que o rodeia”. As suas principais dificuldades estão relacionadas com a parte motora e da comunicação, comunicando com o “mundo que o rodeia”, através do caderno de comunicação, que tem símbolos do SPC, e principalmente, através do olhar.

3.5.3. Nível de competências e problemáticas

O perfil educacional do aluno GV foi organizado, com base na análise dos resultados registados na lista de comportamentos do Programa Portage, que contempla as seguintes áreas de desenvolvimento: socialização, cognição, autonomia, desenvolvimento motor e linguagem (apêndice nº 38).

Esta avaliação de comportamentos foi elaborada em conjunto, entre a educadora de infância da escola, a professora de educação especial, a educadora de infância da UTAAC e o investigador. Foram tidas em consideração a observação realizada em contexto natural, isto é, na sala de aula do jardim-de-infância (apêndices nº 14 e 15) bem como as conversas informais com os familiares (mãe e pai) do aluno e a entrevista realizada ao encarregado de educação (apêndice nº 30).

De salientar que o Programa *Portage* foi aplicado pela primeira vez no dia 10 de dezembro de 2012, concluindo-se o que se descreve em seguida.

Na Área da Socialização, o aluno comporta-se em público de forma socialmente aceitável e consegue exprimir os seus sentimentos. É capaz de compreender e exprimir sentimentos diferentes, verbalizando o seu amor, a sua zanga, a sua tristeza, ou a sua alegria. Gosta de música e movimenta-se na cadeira ao som da música. Sorri quando encontra outras crianças ou adultos que conhece, pedindo por vezes o caderno de comunicação. A forma mais usual da sua comunicação é o olhar, pelo que frequentemente procura o contacto, fixando o olhar, vocalizando por vezes, para chamar a atenção. Participa na conversa dos adultos, com apoio do caderno de comunicação. Explora ativamente o seu meio ambiente, dentro das suas limitações. Estende a mão para agarrar um objeto que lhe é oferecido, mas tem dificuldade em

agarra-lo. O aluno GV brinca junto de outras crianças e tenta comunicar com elas através do olhar ou do caderno de comunicação enquanto executa. Consegue escolher os amigos e brincar em grupo, colaborar numa atividade coletiva ou jogo, dirigidos por um adulto ou por uma criança, seguindo as regras e esperando pela sua vez. Também é capaz de esperar que satisfaçam as suas vontades ou desejos, quando o põem na cadeira. Para além de brincar com os seus pares com entusiasmo, o aluno também consegue partilhar um livro, objetos e alimentos com adultos ou crianças, quando se lhe pedem. Normalmente repete ações que provocam o riso ou atraem atenção. Em interação com os adultos, o aluno obedece geralmente. Aceita a ausência dos pais continuando as suas atividades, não protestando a ausência destes. Indica com o olhar, um livro a um adulto para que lho leiam ou vejam, assim como consegue indicar a uma pessoa com o olhar, para mostrar qualquer ação ou objeto. Participa numa conversa durante as refeições, com apoio do livro de comunicação.

Na Área da Autonomia e em relação as necessidades básicas pede ajuda, através do olhar, indicando a necessidade de ir à casa de banho. Durante a noite, acorda a mãe indicando-lhe também a necessidade de ir a casa de banho. Evacua na casa de banho, pedindo ajuda a um adulto. Alimenta-se com ajuda de um adulto, embora a comida tenha de ser cortada aos pedacinhos.

Na Área da Cognição, o aluno consegue, embora com alguma dificuldade, colocar objetos num recipiente, ou por imitação a pedido. Tem noção de si próprio, apontando para si, quando questionado “Onde está o GV?” Indica o mês e o dia do seu aniversário no quadro de aniversários que se encontra na sala de aula. Tem noção de “pequeno” e “grande”, “em cima” e “em baixo”. Nomeia as posições relativas: a primeira, a do meio, a última. Consegue emparelhar três cones e nomear 8 cores. Consegue identificar objetos ou animais pelo som que produzem. A pedido verbal, consegue identificar o género masculino e feminino e aponta dez partes do corpo. Reconhece e identifica três formas geométricas diferentes (quadrado, triângulo e circunferência). Consegue reconhecer e indicar a cor de diferentes objetos. Reconhece números e letras, conseguindo nomear cinco letras do alfabeto e emparelhar letras e números. Aponta ou nomeia o elemento que faltava no desenho de uma figura, conseguindo lembrar-se de quatro objetos que viu numa imagem.

Na Área Motora, o aluno consegue realizar alguns movimentos, mas de forma descoordenada. Consegue dar um pontapé numa bola grande e imóvel, ou apanhar uma bola no

ar mas com ajuda. Consegue movimentar-se comandando a cadeira de rodas. Realiza gestos, imita, mas sempre muito descoordenado.

Na Área da linguagem, apesar do aluno ter uma boa linguagem compreensiva, tem dificuldade na linguagem expressiva, visto que não consegue articular palavras. A sua forma principal de linguagem é o olhar e o caderno de comunicação, podendo combinar todos, de forma a manifestar os seus desejos. Segue uma conversa olhando para as pessoas que falam e responde a perguntas simples com mímica (careta) ou com um gesto com a cabeça, ou através do caderno de comunicação conseguindo manter uma conversa simples. Consegue transmitir o que está a acontecer, através do caderno de comunicação, relatando por vezes experiências diárias. Emprega as palavras (irmão, irmã, avô, avó), conseguindo indicar, através do caderno de comunicação, o nome de todos os membros da família, incluindo o dos animais domésticos. Participa em brincadeiras produzindo padrões rítmicos simples (bater palmas, bater com os pés, embora de forma descoordenada) fazendo gestos mímicos, sons fortes e fracos nos jogos musicais. Atua em respostas a pistas verbais durante uma brincadeira de faz-de-conta, e responde apropriadamente ao uso de adjetivos comuns (cansado, contente, frio, entre outros).

Segundo o Relatório de Avaliação Psicológica (apêndice nº 13) e a análise da primeira entrevista realizada ao Encarregado de Educação (apêndice nº 30) o aluno GV apresenta graves dificuldades motoras, “mantendo-se sentado com apoios numa cadeira de rodas” (apêndice nº 13). A nível de comunicação, não comunica oralmente, utilizando o olhar e “os símbolos de comunicação alternativa SPC para comunicar”, sendo capaz de interagir com os outros compreendendo as informações que lhe são transmitidas e conseguindo responder “sim/não” com recurso aos movimentos da cabeça. A nível da interação, tem facilidade em relacionar-se com familiares, amigos, educadoras, auxiliares de educação, colegas e até com estranhos (apêndice nº 13).

De acordo com este relatório (apêndice nº 13) o aluno apresenta “um nível cognitivo dentro do esperado para a idade”. Ao nível dos conceitos pré escolares, “sabe as cores e tem noção de forma e de quantidade pelo menos até quatro”. Para além disto “faz associações de duas componentes em simultâneo (cor e forma) e classificações simples (cores e formas geométricas e de objetos do quotidiano). A nível de autonomia “é totalmente dependente nas atividades da vida diária dadas as suas graves dificuldades motoras”. Segundo o mesmo relatório “as suas maiores dificuldades situam-se ao nível da comunicação e ao nível da funcionalidade”.

Após a análise dos resultados obtidos com base no Programa Portage (apêndice nº 38) no Relatório de Avaliação Psicológica (apêndice nº 13) e nas primeiras entrevistas realizadas ao encarregado de educação do aluno (apêndices nº 30 e 31), e à educadora de infância da escola (apêndice nº33), depreendemos que as áreas fracas do aluno GV são a linguagem/comunicação e o desenvolvimento motor e as áreas fortes são a cognição e a socialização.

4. Plano de ação

Da análise compreensiva da “situação real”, tendo em consideração a problemática alvo, a questão de partida, os objetivos definidos bem como toda a informação recolhida através das técnicas de investigação, seguem-se as decisões a tomar relativamente à intervenção a realizar, num grupo/turma do Ensino Pré-escolar, a fim de chegar à “situação desejável, como diz Sanches (2005).

Assim, pretendemos delinear um plano de intervenção a longo prazo (anual) e a curto prazo (semanal), com o objetivo de perceber e analisar a forma como um aluno com Paralisia Cerebral, participa nas mesmas atividades do grupo e no grupo do Ensino Pré-escolar, ou seja, aferir se o aluno em estudo está verdadeiramente incluído no grupo/turma.

4.1. Pressupostos teóricos

Como vimos, a Paralisia Cerebral é um dos fatores que frequentemente origina graves perturbações na comunicação, causando enormes barreiras no desenvolvimento dos indivíduos. Assim, é importante proporcionar aos indivíduos que apresentam disfunções na comunicação, os meios necessários para se expressarem e comunicarem (Ponte, Comunicação Aumentativa: mitos e preconceitos, 2009).

Neste contexto, surge a Comunicação Aumentativa, que tem como objetivo proporcionar as ajudas técnicas específicas que ampliem as capacidades de expressão permitindo compensar as disfunções comunicativas e proporcionar a comunicação, a aprendizagem, a interação, a autonomia, melhorando as competências globais dos indivíduos e possibilitando-lhes uma melhor qualidade de vida (Ponte, Comunicação Aumentativa: mitos e preconceitos, 2009).

Assim, e a fim de conhecer o contexto escolar, o grupo turma e o aluno em questão (aluno GV), procedemos à recolha e análise de dados com base não só na pesquisa documental (documentos facultados pela escola e pela UTAAC) mas também na pesquisa empírica (teste sociométrico, programa *Portage*, observação naturalista na sala de aula do jardim de infância e entrevistas realizadas ao encarregado de educação do aluno GV, à educadora de infância da escola e à educadora de infância da UTAAC). Esta análise foi o ponto de partida para a obtenção dos objetivos a trabalhar pela e na família, na UTAAC e principalmente no jardim-de-infância.

Desta forma, o presente trabalho de projeto foi fundamentado nos pressupostos e nos procedimentos da intervenção-ação com um aluno com Paralisia Cerebral e sem linguagem oral, com o objetivo de melhorar os seus níveis de participação e interação com os pares/colegas, as educadoras e os familiares, não só no jardim-de-infância como também na UTAAC e em contexto familiar.

Esta intervenção centrou-se no desenvolvimento e na aplicação de um Sistema Aumentativo de Comunicação que, segundo uma perspetiva ecológica de desenvolvimento, pretende-se que promova uma maior adaptação do aluno no meio envolvente, a sua inclusão no Grupo/turma turma e a sua socialização na comunidade escolar.

Gostaríamos ainda de salientar que entendemos que da intervenção fizeram parte três momentos essenciais: programação/planificação das sessões, intervenção no grupo/turma e avaliação das sessões (Brasil & Sanches, 2004). Convém realçar que a intervenção efetuada no grupo/turma seguiu o modelo da aprendizagem estruturada, definindo e obedecendo a objetivos gerais e específicos, a atividades adaptadas (por exemplo, ligadas à literacia: histórias adaptadas com os símbolos SPC), ao uso de recursos adequados (por exemplo, tecnologias de apoio: digitalizador de fala) a avaliações sistemáticas e ainda a uma calendarização prévia, a fim de desenvolver competências, no grupo e com o grupo/turma, e claro, com o aluno GV, nas áreas da cognição, socialização e comunicação (linguagem), criando assim, um ambiente inclusivo dentro da sala de aula do jardim-de-infância.

Neste contexto, convém ainda salientar que o presente Trabalho de Projeto seguiu alguns procedimentos e estratégias que foram postas em prática a fim de promover uma educação inclusiva no grupo/turma do jardim-de-infância, nomeadamente: planificação para o grupo turma, parceria pedagógica (trabalho cooperativo), aprendizagem cooperativa, grupos heterogéneos e rotativos, aprendizagem estruturada, ensino efetivo, envolvimento escola e comunidade, envolvimento das famílias e ainda, ação, reflexão e ação, a fim de “se fazer uma verdadeira diferenciação pedagógica inclusiva”, seguindo Sanches (2005, p. 132).

Adotámos estas estratégias porque defendemos que “o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem” (Baptista, Introdução às Ciências da Educação: temas e problemas da educação inclusiva, 2011, p. 72).

Desta forma, as escolas, os professores e as educadoras de infância devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos

de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos (Baptista, Introdução às Ciências da Educação: temas e problemas da educação inclusiva, 2011).

4.2. Planificação, realização e avaliação da Intervenção

O presente trabalho de intervenção contemplou uma situação de um aluno do Ensino Pré-Escolar, com Paralisia Cerebral que apresentava graves dificuldades a nível motor e de comunicação, uma vez que não tinha linguagem oral, isto é, não falava.

A intervenção do investigador realizou-se entre março e junho de 2013, da seguinte forma: uma vez por semana, à segunda-feira, o investigador deslocava-se da parte da manhã à UTAAC e da parte da tarde ao jardim-de-infância, locais onde o aluno GV estava presente.

Na UTAAC, e de uma forma sucinta, o investigador pretendeu, treinar e utilizar a Comunicação Aumentativa com o aluno GV, através de atividades lúdicas e pedagógicas adaptadas. Neste contexto, o aluno GV utilizou vários recursos adequados, nomeadamente: caderno de comunicação, tabelas de comunicação, digitalizadores de fala, o seu computador entre outros, de forma a poder participar mais ativamente nas atividades propostas, e desenvolver competências ao nível da cognição, da comunicação e da socialização (apêndice nº 39).

No Jardim de Infância, o objetivo primeiro da intervenção foi perceber se o aluno GV estava devidamente incluído na sala de aula do jardim-de-infância e como é que estava, isto é, verificar se o aluno participava nas atividades do e no grupo/turma, propostas pela educadora de infância e a forma como o fazia.

Inicialmente e com o objetivo de conhecer melhor o grupo/turma e o aluno GV, recorremos à aplicação dos testes sociométricos na turma (apêndices nº 18, 19, 20, 21, 24, 25, 26 e 27), à observação de uma aula (apêndices nº 14 e 15) e ainda entrevistámos a educadora de infância da escola (apêndices nº 32,33 e 34), a educadora de infância da UTAAC (apêndices nº35, 36 e 37) e o Encarregado de Educação (apêndices nº 29, 30 e 31). Também analisámos o Projeto Curricular de Turma, a Avaliação Diagnóstica do grupo, o Registo Biográfico do aluno GV, o Programa Educativo Individual do aluno GV e ainda dois relatórios referentes ao aluno: relatório psicológico (apêndice nº13) e relatório pedagógico (apêndice nº 12).

Depois de analisar toda esta informação, passámos não só à elaboração da planificação anual da intervenção, no jardim-de-infância e na UTAAC, como também à elaboração da planificação semanal da intervenção, nestes mesmos contextos.

Finalmente passámos para o período de intervenção, “entrando concretamente no terreno”. Sucintamente foram implementadas no grupo/turma várias atividades com materiais adaptados com os símbolos SPC, como por exemplo, canções, jogos didáticos, histórias, provérbios, adivinhas e lengalengas, entre outras. Também foram usados recursos adequados, nomeadamente: caderno de comunicação, tabelas de comunicação, digitalizadores de fala, entre outros, de forma ao aluno GV poder participar mais ativamente nas atividades propostas, e por isso passar a estar devidamente e verdadeiramente incluído no grupo e na turma.

De salientar que depois da realização de cada intervenção, em qualquer dos contextos, os intervenientes educativos avançavam para a fase seguinte, a avaliação de sessão, a qual era feita de forma sistemática e reflexiva, definindo, como consequência da mesma, novas estratégias a adotar nas sessões seguintes, seguindo desta forma os procedimentos da investigação ação: “ação-reflexão-ação”.

Assim, pretendeu-se que se passe a adotar, verdadeiramente, o modelo democrático, onde a organização da sala em grupos, a existência de encarregados de educação colaborativos, o trabalho cooperativo entre os professores, entre muitos outros aspetos, deixem de ser uma utopia e passem a ser premissas obrigatórias numa escola inclusiva, numa escola de todos e para todos os alunos.

4.2.1 Planificação Global da Intervenção

Foi realizada para cada um dos contextos educativos - UTAAC e Jardim de Infância - uma Planificação Anual /Global da Intervenção (quadro nº 11 e 12).

Estas Planificações foram definidas e elaboradas atempadamente e em grupo, nomeadamente entre o investigador, a educadora de infância da escola, a educadora de infância da UTAAC e por vezes, os pais do aluno GV e tiveram em conta as metas curriculares para o ensino Pré-escolar.

Todas as planificações anuais de intervenção contemplavam: objetivos gerais e específicos, estratégias/atividades a desenvolver e respetivos materiais, recursos a usar, modo de avaliação e calendarização.

No que diz respeito aos objetivos que constavam da planificação, eram contemplados os objetivos gerais (o que o investigador pretende) e objetivos específicos (o que se pretende

que o aluno faça), estando ambos relacionados com três áreas de desenvolvimento: socialização, cognição e comunicação (linguagem) sendo esta última, a área fraca do aluno GV.

Relativamente às estratégias/atividades e respetivos materiais propostas para a intervenção/sessão, todas estavam relacionadas com os objetivos gerais e com os objetivos específicos definidos e foram adaptadas com recurso ao sistema gráfico SPC - Símbolos Pictográficos para a Comunicação, de forma ao aluno GV poder participar mais ativamente nas atividades e interagir melhor com os colegas, por isso, estar verdadeiramente incluído no seu grupo/turma. A título de exemplo, foram adaptadas pelo investigador e pela educadora da UTAAC, várias atividades para serem usadas no jardim-de-infância, nomeadamente: canções, histórias, receitas, quadras, adivinhas, lengalengas, jogos didáticos, entre muitos outros.

Para a concretização destas atividades eram essenciais determinados recursos. Desta forma, para a maioria das sessões, quer na UTAAC quer no Jardim de Infância, foram usados os seguintes recursos (apêndice nº39):

- * Caderno de Comunicação do aluno GV: servia para utilizar na comunicação face a face, onde o aluno selecionava os símbolos através do olhar. O interlocutor apontava no caderno os símbolos coluna a coluna, a seguir linha a linha e a seguir símbolo a símbolo e aguardava que o aluno GV selecionasse o símbolo através do olhar.

- *Tabela de Comunicação: tabelas temáticas que serviam para utilizar na comunicação. O aluno selecionava os símbolos através do olhar ou então por varrimento automático se a mesma estivesse colocada num digitalizador de fala.

- * Digitalizador de fala: têm como finalidade a intervenção comunicativa, permitindo a gravação da voz ou outro tipo de sons. É um equipamento que tem a possibilidade de se tornar na voz de uma pessoa sem comunicação oral. Esta poderá escolher o que está gravado, recorrendo para isso à seleção direta (pressionando numa determinada zona do aparelho) ou à seleção por varrimento, com recurso a uma interface exterior que se liga ao equipamento, atuada por um movimento voluntário do utilizador (pressão, sopro, etc.). Será usado com o aluno GV o digitalizador de 8 e de 32 mensagens de voz pré gravadas de acordo com as atividades propostas. O aluno irá selecionar os símbolos por varrimento automático. Este dispositivo de fala permitiu ao aluno GV interagir na e com a história, antecipar acontecimentos e responder a perguntas acerca dessa mesma história.

- *Quadro em Ferradura Acrílica: suporte para colocar símbolos gráficos, letras móveis, números móveis ou imagens, útil para o aluno GV selecionar através do olhar.

* Canções e Histórias adaptadas: a fim de desenvolver competências de literacia emergente (leitura e escrita).

* Computador do aluno GV: serviu para o aluno GV aceder aos programas e atividades por varrimento automático.

* Programa GRID2: teclados emulados e interligados entre si e com síntese da fala em português. Por exemplo, teclados de escrita “ABC com acesso ao Word”, teclados de atividades de literacia e de numeracia, teclados de jogos, teclados de comunicação, entre outros.

* Software Educativo, selecionado de acordo com os interesses e necessidades do aluno GV e de forma a trabalhar e desenvolver várias competências. Destaque para o software “Aprender com os números” e “Continuar a aprender Matemática”.

* Manípulo “Specs”: o aluno acionava o manípulo com pequenos movimentos laterais da cabeça do lado direito;

* Braço Articulado “Armstrong”: serviu de suporte ao manípulo e coloca-se junto da cabeça;

* Inproman: interface que liga o manípulo ao computador.

De salientar que as Planificações Anuais da Intervenção, também contemplavam o modo de avaliação da sessão (auto e hetero avaliação, registos do investigador e das educadoras de infância) bem como uma calendarização prévia, tendo as intervenções decorrido, semanalmente, entre os meses de março e junho de 2013.

Quadro 11 - Planificação da Intervenção, a longo prazo, na UTAAC com o aluno GV

Áreas	Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Estratégias/Atividades	Calendarização	Recursos	Avaliação
Socialização	Promover o desenvolvimento das relações interpessoais	- Colabora nas atividades - Estabelece relações entre pares	Atividades de caráter lúdico: - Postal do Dia da Mãe	Março	* Caderno de Comunicação *Tabela de Comunicação	Registos de comportamentos
Cognição	Promover o desenvolvimento das competências de Literacia (leitura e escrita) e de Numeracia	- Responde a perguntas sobre a história - Constrói frases seguindo um modelo - Responde às perguntas da ficha de trabalho - Faz perguntas espontaneamente - Identifica palavras - Completa palavras - Responde a perguntas de matemática - Faz exercícios com <i>software</i> educativo - Identifica alguns números	- Leitura histórias adaptadas com os símbolos SPC, parando sempre que necessário, para fazer as perguntas, apontando para as imagens - Exploração da História - Construção de frases - Resolução de fichas de trabalho de Língua Portuguesa - Escrita livre de palavras	Abril Maio Junho	*Digitalizador de fala *Livros/ Histórias adaptadas (com símbolos do sistema gráfico SPC) *Ferradura acrílica * Computador	Registos dos Professores Auto avaliação
Comunicação (linguagem)	Desencadear situações comunicativas com o grupo/turma	- Responde a perguntas sobre as rotinas diárias - Responde a perguntas sobre temas variados - Comunica com os pares - Partilha experiências - Faz auto avaliação	- Jogos didáticos de Matemática - Diálogo com o aluno sobre uma história - Diálogo com o aluno sobre temas diversos (fim de semana, passatempos...) - Avaliação oral da sessão			

Quadro 12 - Planificação da Intervenção, a longo prazo, na sala do Jardim de Infância

Áreas	Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Estratégias/Atividades	Calendarização	Recursos	Avaliação
Socialização	Promover o desenvolvimento das relações interpessoais	- Colabora nas atividades - Ajuda os colegas por iniciativa própria - Estabelece relações entre pares - Experimenta formas de expressão artística: pintar, recortar, colar - Trabalha em grupo - Respeita o outro no trabalho de grupo	Atividades de caráter lúdico: - Pintura de uma árvore - Semear ervas aromáticas - Objeto em barro (Dia da Mãe) - Brincar (espuma, puzzles, casa das bonecas...) - Pintura de uma t-shirt (Dia da Criança) - Jogos (das profissões...)	Março	*Jogos (Puzzles) * T-shirt * Tintas * Caderno de Comunicação	Registos de comportamentos Registos dos Professores Auto e hetero avaliação
		- Responde a perguntas sobre a história lida - Faz perguntas espontaneamente sobre a história - Constrói frases seguindo um modelo - Reconta a história lida - Identifica alguns números	- Leitura histórias adaptadas com os símbolos SPC, parando sempre que necessário, para fazer as perguntas, apontando para as imagens; - Exploração da História - Construção de frases - Jogos lúdicos - Diálogo com os alunos sobre uma história entre outros assuntos - Avaliação oral da sessão	Abril	*Tabelas de Comunicação *Digitalizador de fala	
		- Responde a perguntas sobre a história lida - Faz perguntas espontaneamente sobre a história - Constrói frases seguindo um modelo - Reconta a história lida - Identifica alguns números	- Leitura histórias adaptadas com os símbolos SPC, parando sempre que necessário, para fazer as perguntas, apontando para as imagens; - Exploração da História - Construção de frases - Jogos lúdicos - Diálogo com os alunos sobre uma história entre outros assuntos - Avaliação oral da sessão	Maio Junho	*Livros/ Histórias adaptadas (com símbolos do sistema gráfico SPC) *Ferradura acrílica * Computador Retroprojektor	
Comunicação (linguagem)	Desencadear situações comunicativas com o grupo	- Comunica com os pares - Partilha experiências - Faz auto e hetero avaliação.				

4.2.2 Planificação, Intervenção, Avaliação e Reflexão a curto prazo – semanal

A intervenção realizada tanto na UTAAC como no Jardim de Infância decorreu entre o dia quatro de março e o dia três de junho de dois mil e treze (final do 3º período). De salientar, que não se realizaram sessões entre o dia 18 de março e 2 de abril uma vez que os alunos encontravam-se nas férias da páscoa e no dia 10 de junho porque foi feriado nacional. A intervenção realizou-se semanalmente, às segundas-feiras, em dois contextos educativos: na UTAAC na parte da manhã (entre as 9h30 e as 11h), no grupo/turma do jardim-de-infância, na parte da tarde (entre as 13h30 e as 15h30) e ainda, por vezes, em contexto familiar. No total foram efetuadas dez intervenções na UTAAC, dez intervenções no jardim-de-infância, e quadro intervenções com os familiares (uma na escola e três em casa).

As planificações Semanais da UTAAC e do Jardim-de-infância foram sempre planeadas e elaboradas na semana anterior à intervenção, entre os vários intervenientes educativos: investigador, educadora de infância da escola e educadora de infância da UTAAC, isto é, em parceria pedagógica. Para a elaboração destas planificações, os intervenientes tiveram em conta vários documentos, nomeadamente: as Metas Curriculares do Ensino Pré-Escolar, o Plano Anual de Atividades do Agrupamento, a Planificação Mensal elaborada pelas educadoras de infância da escola no final de cada mês, e ainda a Planificação Anual da UTAAC e do Jardim-de-Infância, executada por estes intervenientes, antes do período de intervenção.

Quando foi realizada a primeira planificação semanal das sessões/intervenções na UTAAC, entre o investigador e a educadora de infância desta unidade, ficou combinado e decidido que todas as sessões seriam divididas, por norma, em duas partes com atividades e objetivos específicos: na primeira parte o aluno iria responder a perguntas orais sobre temas diversos (usando, por exemplo o caderno de comunicação) como também responder a uma ficha de trabalho de língua portuguesa a fim de desenvolver competências ao nível da cognição, da comunicação e da literacia. Na segunda parte da sessão, o aluno desenvolveria competências de numeracia através de jogos lúdicos e pedagógicos de matemática. No final de cada sessão seria sempre feita uma avaliação/reflexão sobre a intervenção entre o aluno GV e o investigador. Posteriormente, e no mesmo dia da sessão, a educadora de infância da UTAAC e o investigador também avaliavam a sessão/intervenção que tinha decorrido, planificavam a sessão seguinte definindo os objetivos gerais e específicos, as atividades a desenvolver, os

recursos humanos e materiais a utilizar, a forma de avaliação e por fim, discutiam ainda novas propostas e estratégias para desenvolver na intervenção seguinte.

De salientar que, após a primeira sessão na UTAAC, ficou decidido entre os intervenientes educativos (investigador e educadora de infância da unidade) que as futuras intervenções, seriam apenas dinamizadas entre o investigador e o aluno GV.

Quando foi realizada a primeira planificação semanal das sessões/intervenções no Jardim de Infância, entre o investigador e a educadora de infância, ficou combinado que todas as intervenções/sessões seriam dinamizadas e divididas em duas partes com atividades e objetivos específicos: na primeira parte todos os alunos do grupo/turma iriam ouvir uma história (adaptada com os símbolos SPC), responderem a perguntas sobre a mesma e construir frases segundo um modelo, a fim de desenvolverem competências de literacia e competências na área da comunicação e da cognição; na segunda parte da aula os alunos iriam executar diversas atividades lúdicas e pedagógicas a fim de desenvolverem a comunicação entre os pares e promover a socialização. O aluno GV iria usar nestas sessões, sempre que necessário, todos os recursos que fossem essenciais para a sua participação nas atividades, nomeadamente, o seu caderno de comunicação, tabelas temáticas de comunicação, digitalizador de fala, entre outros. O final da sessão era o momento da avaliação/reflexão sobre a intervenção entre o grupo/turma e o investigador. Em seguida, e nesse mesmo dia, o investigador e a educadora de infância, avaliavam a sessão/intervenção que tinha decorrido (nas grelhas de avaliação do jardim-de-infância, o aluno GV corresponde ao aluno número sete), planificavam a sessão seguinte definindo os objetivos gerais e específicos, atividades a desenvolver, os recursos, humanos e materiais a utilizar e ainda o modo de avaliação e por fim, discutiam novas propostas e estratégias para desenvolver na intervenção seguinte.

No final da elaboração da primeira planificação semanal do jardim-de-infância, os intervenientes decidiram que no momento da intervenção era o investigador que implementava e dinamizava as atividades planificadas e propostas para o grupo/turma, beneficiando, quando necessário, do apoio da educadora de infância, da assistente operacional, e quando estivesse presente, da coordenadora do Ensino Pré-escolar do Agrupamento.

Para além deste aspeto, ambos os intervenientes concordaram que, iriam ser sempre avaliados os mesmos objetivos, ao longo de todas as intervenções, a fim de analisar, no final de todo o período de intervenção, uma possível evolução dos objetivos atingidos no e pelo grupo/turma ao longo das sessões.

Para terminar, convém salientar que ao longo das semanas em que a intervenção decorreu, procedemos, em parceria pedagógica (investigador, educadora de infância da sala e educadora de infância da UTAAC) à elaboração de vários documentos: planificação semanal da intervenção, relato/realização/descrição das atividades/intervenção, reflexão/avaliação da sessão e propostas para a intervenção seguinte, documentos que podem ser analisados neste capítulo nas páginas seguintes.

De salientar que todos estes documentos foram elaborados para cada contexto educativo (UTAAC e Jardim de Infância) e para cada semana em que houve intervenção, a qual se iniciava à segunda-feira, dia em que o investigador intervinha e terminava ao domingo, de forma a incluir as atividades com/da família. Assim, em algumas semanas, também irão constar relatos de atividades desenvolvidas com/na/pela família do aluno GV, que foram solicitadas pelo investigador.

De acrescentar que todas as sessões/intervenções efetuadas, foram fotografadas, tanto na UTAAC como no Jardim de Infância.

4.2.2.1 Sessão número 1 – Semana de 4 a 10 de março

Nesta semana, foi trabalhada a temática “A Alimentação”, segundo a planificação mensal.

Foram planificadas as intervenções com as respetivas atividades a desenvolver na UTAAC, na parte da manhã (quadro nº 13) e no jardim-de-infância, com o grupo/turma, na parte da tarde (quadro nº 15).

Em seguida será apresentado um relato da intervenção bem como a respetiva avaliação/reflexão, elaborada pelos vários intervenientes: investigador e educadoras de infância e nos vários contextos educativos (quadro nº 14 e 16)

Por fim, serão sugeridas propostas para as intervenções seguintes em ambos os contextos educativos, isto é, UTAAC e Jardim-de-Infância.

Quadro 13 - Planificação da Intervenção – 1ª Sessão: Dia 4 de Março de 2013 - UTAAC**Local:** UTAAC**Intervenientes:** Educadora de Infância, Assistente Operacional e o Investigador (parceria pedagógica)

Áreas	Objetivos gerais	Objetivos Específicos	Estratégias/Atividade	Calendarização	Recursos	Avaliação
Socialização	Promover o desenvolvimento das relações interpessoais	- Colabora nas atividades;	1º Momento: interação investigador/aluno através do caderno de comunicação (conversa sobre o fim de semana).	Dia 4 de março (9h30-11h)	*Caderno de comunicação	* Registos dos Professores * Auto Avaliação
		- Responde às perguntas da ficha de trabalho;	2º Momento: preenchimento de uma ficha de trabalho (nº1) sobre a letra “m” e a palavra “menino” no computador do aluno (programa Grid2) a fim de desenvolver competências de leitura e de escrita. Nesta ficha o aluno também terá de colocar o nome e a data.		*Computador do aluno (Programa Grid2)	
Cognição	Promover o desenvolvimento das competências de Literacia (leitura e escrita)	- Responde a perguntas sobre a história;	3º Momento : será lida uma história adaptada « A Sopa Verde » com símbolos do sistema gráfico SPC onde o aluno GV utilizará o digitalizador de fala com a possibilidade de usar 32 mensagens de voz pré gravadas de acordo com a atividade proposta. Em seguida será trabalhada a correspondência da frase escrita e a construção frásica com símbolos.		*Ficha de trabalho adaptada com campos de texto (Método das 28 palavras « menino»)	
Comunicação (linguagem)	Desencadear situações comunicativas com o grupo/turma	- Faz perguntas espontaneamente e sobre a história;	4º Momento : avaliação oral da Sessão o aluno GV realizará a sua avaliação ao nível do comportamento, aprendizagens e participação usando o caderno de comunicação.		*História adaptada (com símbolos do sistema gráfico SPC)	
		- Constrói frases seguindo um modelo;			*Ferradura acrílica	
		- Faz auto avaliação.			*Digitalizador de fala	

Realização da Sessão, avaliação e reflexão - UTAAC - 1ª Sessão

I - Relato da Sessão

Após a entrada do aluno GV na sala e depois de devidamente instalado na sua secretária, o investigador e a educadora de infância cumprimentaram o aluno e iniciaram com o mesmo uma conversa sobre o fim de semana, usando o caderno de comunicação. O aluno através do olhar respondeu a todas as questões colocadas, nomeadamente onde tinha passado o fim de semana, com quem, o que tinha feito e o que tinha gostado mais de fazer.

Em seguida, o investigador pediu ao aluno para abrir o programa GRID2 a fim de resolver a ficha de trabalho número 1 “menino”. O mesmo escreveu a data, o nome e a palavra “menino” nos respetivos sítios, através de um documento/imagem modelo (apêndice nº 40).

Seguidamente, o investigador, começou por ler a história “A Sopa Verde” mostrando em simultâneo as imagens do livro. Durante a leitura da história, o aluno revelou interesse; na exploração da mesma, o aluno participou corretamente, quando lhe foram colocadas questões orais pelo investigador. Para tal, o aluno usou o digitalizador da fala com 32 mensagens. Na construção frásica o aluno colocou os símbolos com base na frase modelo no local correto, usando para o efeito não só a ferradura acrílica como também a comunicação através do olhar.

No final foi feita uma avaliação entre o investigador e o aluno (através do caderno de comunicação) e posteriormente entre o investigador e a educadora de infância da UTAAC, tendo sido, em termos gerais, considerada positiva. De salientar que o aluno esteve sempre muito participativo e empenhado nas tarefas propostas.

II – Avaliação da Sessão

A avaliação da sessão foi positiva, uma vez que os objetivos propostos foram atingidos, conforme consta no quadro nº 14. Exceção para o objetivo “faz perguntas espontaneamente sobre a história” onde o aluno revelou mais dificuldades uma vez que o atingiu parcialmente.

O aluno ao longo da sessão esteve muito interessado não só no tema/assunto da história como também na realização da ficha de trabalho.

Toda a dinâmica da sessão, bem como a boa disposição, a interação e o convívio entre o aluno, o investigador e a educadora de infância, foram facilitadores do sucesso da atividade.

No final da intervenção o investigador e a educadora de infância da UTAAC partilharam o seu agrado pelo resultado da atividade uma vez que o aluno reagiu muito bem à mesma, mostrando interesse e empenho na sua realização.

Quadro 14 - Grelha de avaliação da atividade realizada na UTAAC – 1ª Sessão

Intervenientes: Educadora de Infância, Assistente Operacional e o Investigador (parceria pedagógica)

Objetivos:	Aluno G.V	Legenda:	
Colabora nas atividades;			
Responde às perguntas da ficha de trabalho;		Objetivo atingido totalmente	
Responde a perguntas sobre a história		Objetivo atingido parcialmente	
Faz perguntas espontaneamente sobre a história;		Objetivo não atingido	
Constrói frases seguindo um modelo;			
Faz auto avaliação;			

III – Propostas para a sessão seguinte

Na próxima sessão, e de acordo com o combinado entre o investigador e a Educadora de Infância da UTAAC, será inicialmente trabalhada a comunicação entre o aluno GV e o investigador com o objetivo de descrever o fim de semana. Assim, será trabalhada e privilegiada a comunicação entre o aluno e o investigador, não só através do caderno de comunicação como também através do olhar do aluno.

Seguidamente será trabalhada a letra “b” e a palavra “Bota”, através de uma ficha de trabalho. Em seguida, será lida uma nova história adaptada com os símbolos SPC. A história “O Meu Pai” tem como objetivo abordar a temática do dia do Pai e a sua importância nos dias de hoje. Após a leitura da história, será feita uma exploração da mesma com o aluno, através de questões diretas e direcionadas e construção de frases usando um modelo.

Por fim, será feita a avaliação da sessão entre o aluno GV e o investigador e posteriormente entre este e a educadora de infância da UTAAC. Uma das estratégias a adotar na próxima sessão será incentivar o aluno a fazer perguntas espontaneamente sobre a história de forma a poder atingir plenamente os objetivos propostos.

Quadro 15 - Planificação da Intervenção – 1ª Sessão: Dia 4 de Março de 2013 – JI**Local:** Sala de aula/Jardim de Infância**Intervenientes:** Educadora de Infância, Assistente Operacional, o Investigador e os alunos

Áreas	Objetivos gerais	Objetivos Específicos	Estratégias/Atividade	Calendarização	Recursos	Avaliação
Socialização	Promover o desenvolvimento das relações interpessoais	- Colabora nas atividades; - Ajuda os colegas por iniciativa própria; - Responde a perguntas sobre a história;	1º Momento: leitura de uma História - no grupo/turma, será lida uma história adaptada « A Sopa Verde » com os símbolos do sistema gráfico SPC. 2º Momento: exploração da História • Perguntas orais diretas e direcionadas • Respostas dos alunos • Perguntas espontâneas dos alunos Os alunos respondem oralmente e o aluno GV utilizará o digitalizador de fala com a possibilidade de usar 32 mensagens de voz pré gravadas de acordo com a atividade proposta. 3º Momento: construção de frases com ajuda de um modelo-os alunos trabalham a correspondência da frase escrita com símbolos SPC e a construção frásica com símbolos SPC; o aluno GV realizará a mesma tarefa usando a ferradura acrílica e o olhar; 4º Momento: avaliação oral da Sessão pelos alunos - a pedido do investigador os alunos, oralmente, irão avaliar a sessão, a nível de comportamento, aprendizagens adquiridas e o aluno GV realizará a mesma avaliação usando o caderno de comunicação.	Dia 4 de março (13h30-15h30)	*História adaptada (com símbolos do sistema gráfico SPC)	* Registos dos Professores * Auto e hétero avaliação;
Cognição	Promover o desenvolvimento das competências de Literacia (leitura e escrita)	- Faz perguntas espontaneamente sobre a história; - Constrói frases seguindo um modelo;			*Ferradura acrílica	
Comunicação (linguagem)	Desencadear situações comunicativas com o grupo/turma	- Faz auto e hétero avaliação.			*Digitalizador de fala	
					* Caderno de Comunicação	

Realização da Sessão, avaliação e reflexão - Jardim de Infância – 1ª Sessão

I - Relato da Sessão

Após a entrada de todos os alunos na sala, e já instalados na zona azul “zona de leitura”, o investigador entrou na sala, cumprimentou a educadora de infância e os alunos, tendo sido muito bem recebido pelos mesmos. Os alunos estavam agitados e muito curiosos com o que se iria passar naquele momento, uma vez que tinham sido avisados que teriam na parte da tarde, uma visita, “um contador de histórias...”. Após uma breve saudação e esclarecimento da atividade, e já com os alunos mais calmos, o investigador começou por ler a história “A Sopa Verde” mostrando em simultâneo as imagens do livro.

Durante a leitura da história, os alunos mostraram-se expetantes e curiosos (apenas 3 conheciam a história); na exploração da mesma, calmamente todos os alunos participaram, uma vez que foram colocadas questões orais e direcionadas aos alunos. Os mesmos responderam corretamente às perguntas tendo o aluno GV, respondido através do digitalizador de fala. Na construção frásica alguns colocaram os símbolos com base na frase modelo no local correto, e com o aluno GV, foi usada não só a ferradura acrílica como também a comunicação através do olhar do aluno (apêndice nº 41).

No final foi feita uma avaliação entre o investigador e os alunos e posteriormente entre o investigador, a educadora e a coordenadora do Ensino Pré-escolar, tendo sido, genericamente considerada positiva.

De salientar que os alunos estiveram sempre muito participativos e empenhados nas tarefas propostas e que a educadora apreciou muito a estratégia e os recursos, nomeadamente o uso do digitalizador de fala, e a sua utilidade. De referir que a educadora apenas tinha visto uma vez o modo de funcionamento do digitalizador de fala, aquando de uma visita à UTAAC. O mesmo entusiasmo, pelo digitalizador da fala e pela forma de participação do aluno GV nas atividades, foi visível por parte do grupo/turma.

Em seguida os alunos foram avisados para irem, em fila e em silêncio, à casa de banho lavar as mãos para posteriormente lancharem. O Guilherme pediu, através do olhar, à assistente operacional para o acompanhar até à casa de banho e em seguida solicitou que a mesma lhe desse o lanche.

II – Avaliação da Sessão

Nesta sessão não estiveram presentes quatro alunos: AX, BG, MS e VO.

A avaliação da sessão foi positiva, uma vez que os objetivos propostos foram na sua maioria atingidos, conforme consta no quadro nº 16. De referir que todos os alunos atingiram totalmente os seguintes objetivos: “responde a perguntas sobre a história” e “constrói frases seguindo um modelo”. Os objetivos “faz perguntas espontaneamente sobre a história” e “ faz auto e hetero avaliação” foram os que os alunos tiveram mais dificuldades em atingir, uma vez que em dezasseis alunos apenas sete alunos

o conseguiram atingir totalmente. Apenas seis alunos atingiram totalmente todos os objetivos definidos para a sessão.

Os alunos ao longo da sessão estiveram muito interessados não só no tema/assunto da história “gostei muito da história da sopa...” ou “Não gosto de sopa mas adorei a história!” (frases ditas pelos alunos), mas também no modo como o aluno GV passou a interagir e a participar, ativamente, nas atividades. “Que giro...ele está a participar”; “Oh...a máquina fala...” “De quem é esta voz?” (algumas das perguntas colocadas pelos alunos). Sem dúvida, que foi esta interação entre o grupo/turma o ponto alto da sessão.

Toda a dinâmica da sessão, bem como a boa disposição, a interação e o convívio entre os alunos, o investigador e a educadora de infância, foram também facilitadores do sucesso da atividade.

O ponto fraco esteve relacionado com uma questão técnica, uma vez que o digitalizador da fala – seleção por varrimento- não funcionou na totalidade, depois de terem sido ligados todos os fios e cabos necessários. De salientar que durante a manhã, na UTAAC, o digitalizador, também foi ligado pelo investigador e funcionou.

Assim, não foi possível o aluno GV fazer o varrimento (escolher a célula fila a fila); só ao tocar na célula escolhida é que se ouvia a resposta. Desta forma, o investigador e a educadora de infância decidiram que através do olhar do aluno e por vezes da sua própria mão, ele responderia às perguntas...e assim foi, tendo o aluno GV conseguido participar de forma ativa em todas as atividades.

Quadro 16 - Grelha de avaliação da atividade realizada no Jardim de Infância – 1ª Sessão

Local: Sala de aula/Jardim de Infância				Intervenientes: Educadora de Infância, Assistente Operacional, o Investigador e os alunos																
Objetivos / Alunos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Colabora nas atividades;			F	F									F							F
Ajuda os colegas por iniciativa própria;																				
Responde a perguntas sobre a história																				
Faz perguntas espontaneamente sobre a história;																				
Constrói frases seguindo um modelo;																				
Faz auto e hetero avaliação;																				

Legenda:

Objetivo atingido totalmente	
Objetivo atingido parcialmente	
Objetivo não atingido	

F – O aluno faltou

III - Propostas para a sessão seguinte

Na próxima sessão, e de acordo com o combinado entre o investigador e a Educadora de Infância, será trabalhada uma nova história adaptada, com os símbolos SPC, no grupo/turma.

A história “O Meu Pai”, tem como objetivo abordar a temática do dia do Pai, e a sua importância nos dias de hoje. Após a leitura da história, será feita uma exploração da mesma com o grupo turma, através de questões diretas e direcionadas, construção de frases usando um modelo.

Em seguida, os alunos irão fazer um desenho sobre a família para ser entregue no dia do Pai.

Por fim, será feita a avaliação da sessão entre os alunos e o investigador e posteriormente entre este e a educadora de infância.

De salientar que, uma das estratégias a adotar na próxima sessão será dirigir as questões aos alunos que menos participaram na sessão e incentiva-los a participar espontaneamente de forma a poderem atingir plenamente os objetivos propostos. No momento da auto e hetero avaliação, o investigador irá questionar em primeiro lugar os alunos que nesta sessão revelaram mais dificuldade em atingir totalmente este objetivo.

4.2.2.2 Sessão número 2 – Semana de 11 a 17 de março

Nesta semana, de acordo com a planificação mensal, foi trabalhada a temática “O Dia do Pai”.

Foram planificadas as intervenções com as respetivas atividades a desenvolver na UTAAC, na parte da manhã (quadro nº 17) e no jardim-de-infância, com o grupo/turma, na parte da tarde (quadro nº 19).

Em seguida será apresentado um relato da intervenção bem como a respetiva avaliação/reflexão, elaborada pelos vários intervenientes: investigador e educadoras de infância e nos vários contextos educativos (quadro nº 18 e 20)

Por fim, serão sugeridas propostas para as intervenções seguintes em ambos os contextos, isto é, UTAAC e Jardim de Infância.

Quadro 17 - Planificação da Intervenção – 2ª Sessão: Dia 11 de Março de 2013 – UTAAC**Local:** UTAAC**Intervenientes:** Educadora de Infância, Assistente Operacional e o Investigador (parceria pedagógica)

Áreas	Objetivos gerais	Objetivos Específicos	Estratégias/Atividade	Calendarização	Recursos	Avaliação
Socialização	Promover o desenvolvimento das relações interpessoais	- Colabora nas atividades; - Responde às perguntas da ficha de trabalho;	1º Momento: interação investigador /aluno através do caderno de comunicação (conversa sobre, por exemplo, o fim de semana, o tempo, o vestuário); 2º Momento: preenchimento de uma ficha de trabalho (nº2) sobre a letra “b” e a palavra “bota” no computador do aluno (programa Grid2) a fim de desenvolver competências de leitura e de escrita. Nesta ficha o aluno também terá de colocar o nome e a data.	Dia 11 de março (9h30-11h)	* Caderno de comunicação *Computador do aluno (Programa Grid2) *Ficha de trabalho adaptada com campos de texto (Método das 28 palavras « bota »)	* Registos dos Professores * Auto Avaliação
Cognição	Promover o desenvolvimento das competências de Literacia (leitura e escrita)	- Responde a perguntas sobre a história; - Faz perguntas espontaneamente sobre a história;	3º Momento: será lida uma história adaptada « O Meu Pai » com símbolos do sistema gráfico SPC onde o aluno GV utilizará o digitalizador de fala com a possibilidade de usar 6 mensagens de voz pré gravadas de acordo com a atividade proposta. Em seguida será trabalhada a correspondência da frase escrita e a construção frásica com símbolos.		*História adaptada (com símbolos do sistema gráfico SPC) *Ferradura acrílica *Digitalizador de fala	
Comunicação (linguagem)	Desencadear situações comunicativas com o grupo/turma	- Constrói frases seguindo um modelo; - Faz auto avaliação.	4º Momento: avaliação oral da Sessão pelo aluno – o aluno GV realizará a sua avaliação ao nível do comportamento, aprendizagens e participação usando o caderno de comunicação.			

Realização da Sessão, avaliação e reflexão – UTAAC - 2ª Sessão

I - Relato da Sessão

Após a entrada do aluno GV na sala e depois de devidamente instalado na sua secretária, o investigador cumprimenta o aluno e inicia com o mesmo uma conversa, como habitualmente, sobre o fim de semana, usando o caderno de comunicação. O aluno através do olhar respondeu a todas as questões colocadas, nomeadamente onde tinha passado o fim de semana, com quem, o que tinha feito e o que tinha gostado mais de fazer. Foram também colocadas questões ao aluno sobre o estado de tempo e o vestuário a usar.

Em seguida, o investigador pediu ao aluno para abrir o programa GRID2 a fim de resolver a ficha de trabalho número 2 “a Bota”. O mesmo escreveu a data, o nome e a palavra “bota” nos respetivos sítios, através de um documento/imagem modelo (apêndice nº 42).

Seguidamente, o investigador, começou por ler a história “O Meu Pai” mostrando em simultâneo as imagens do livro. Durante a leitura da história, o aluno revelou bastante entusiasmo e interesse pela mesma; na exploração da história, o aluno participou e respondeu corretamente às questões orais que foram colocadas pelo investigador. Para tal, o aluno usou o digitalizador da fala com 6 mensagens. Na construção frásica o aluno colocou os símbolos com base na frase modelo no local correto, usando para o efeito não só a ferradura acrílica como também a comunicação através do olhar.

No final foi feita uma avaliação entre o investigador e o aluno (através do caderno de comunicação) e posteriormente entre o investigador e a educadora de infância da UTAAC, tendo sido, genericamente, considerada bastante positiva. De salientar que o aluno esteve empenhado nas tarefas propostas, bem como, bastante animado.

II – Avaliação da Sessão

A avaliação da sessão foi positiva, uma vez que os objetivos propostos foram praticamente atingidos, isto é, quatro objetivos foram atingidos totalmente e dois objetivos foram atingidos parcialmente, conforme consta no quadro nº 18.

O aluno ao longo da sessão esteve muito interessado e empenhado na exploração da história adaptada e na construção frásica.

Toda a dinâmica da sessão, bem como a boa disposição, a interação e o convívio entre o aluno e o investigador, foram facilitadores do sucesso da atividade.

De salientar que a educadora de infância da UTAAC nesta sessão já não esteve presente na intervenção com o aluno.

Quadro 18 - Grelha de avaliação da atividade realizada na UTAAC – 2ª Sessão

Local: Sala da UTAAC

Intervenientes: Educadora de Infância, Assistente Operacional e o Investigador

Objetivos	Aluno G.V	Legenda: Objetivo atingido totalmente  Objetivo atingido parcialmente  Objetivo não atingido 	
Colabora nas atividades;			
Responde às perguntas da ficha de trabalho;			
Responde a perguntas sobre a história			
Faz perguntas espontaneamente sobre a história;			
Constrói frases seguindo um modelo;			
Faz auto avaliação;			

III - Propostas para a sessão seguinte

Na próxima sessão, e de acordo com o combinado entre o investigador e a Educadora de Infância, o aluno irá inicialmente comunicar com o investigador sobre o fim de semana usando o caderno de comunicação.

Seguidamente irá resolver uma ficha de língua portuguesa onde serão trabalhadas as letras “s” e “p” e as palavras “sapato” e “pato”. Será igualmente trabalhado com o aluno um *software* educativo “Comunicar a aprender Matemática” que consiste em várias atividades para o treino da numeracia.

Por fim, e como habitualmente, será feita a avaliação da sessão entre o aluno GV e o investigador e entre este e a educadora de infância da UTAAC.

A estratégia a adotar na próxima sessão será incentivar o aluno a responder às perguntas da ficha de trabalho e a fazer perguntas espontaneamente de forma a poder atingir plenamente os objetivos propostos. Não será trabalhada uma história adaptada com o aluno uma vez que esta atividade será desenvolvida no jardim-de-infância e não requer uma preparação prévia da parte do aluno, decisão tomada nesta sessão entre o investigador e a educadora de infância da UTAAC.

Quadro 19 - Planificação da Intervenção – 2ª Sessão: Dia 11 de Março de 2013 – JI**Local:** Sala de aula/Jardim de Infância**Intervenientes:** Educadora de Infância, Assistente Operacional, o Investigador e os alunos

Áreas	Objetivos gerais	Objetivos Específicos	Estratégias/Atividade	Calendarização	Recursos	Avaliação
Socialização	Promover o desenvolvimento das relações interpessoais	- Colabora nas atividades; - Ajuda os colegas por iniciativa própria; - Responde a perguntas sobre a história;	1º Momento: Leitura de uma História - no grupo/turma, será lida uma história adaptada « O Meu Pai » com os símbolos do sistema gráfico SPC. 2º Momento: Exploração da História • Perguntas orais diretas e direcionadas; • Respostas dos alunos; • Perguntas espontâneas dos alunos.	Dia 11 de março (13h30-15h30)	*História adaptada (com símbolos do sistema gráfico SPC)	* Registos dos Professores
Cognição	Promover o desenvolvimento das competências de Literacia (leitura e escrita)	- Faz perguntas espontaneamente sobre a história; - Constrói frases seguindo um modelo; - Faz um desenho sobre a família;	Os alunos respondem oralmente e o aluno GV utilizará o digitalizador de fala com a possibilidade de usar 6 mensagens de voz pré gravadas de acordo com a atividade proposta. 3º Momento: Construção de frases com ajuda de um modelo -os alunos trabalham a correspondência da frase escrita e a construção frásica com símbolos; o aluno GV realizará a mesma tarefa usando a ferradura acrílica e o olhar.		*Ferradura acrílica	* Auto e hetero avaliação;
Comunicação (linguagem)	Desencadear situações comunicativas com o grupo/turma	- Faz auto e hetero avaliação;	4º Momento: Elaboração de um desenho - os alunos irão fazer um desenho sobre a família para oferecer no dia do Pai. O aluno GV realizará a mesma tarefa com a ajuda do investigador. 5º Momento : Avaliação oral da Sessão pelos alunos – a pedido do investigador os alunos, oralmente, irão avaliar a sessão, a nível de comportamento, aprendizagens adquiridas e o aluno GV realizará a mesma avaliação usando o caderno de comunicação.		*Digitalizador de fala	
					*Caderno de comunicação	

Realização da Sessão, avaliação e reflexão - Jardim de Infância – 2ª Sessão

I - Relato da Sessão

Após a entrada de todos os alunos na sala, e já instalados na zona azul “zona de leitura”, o investigador entrou na sala, cumprimentou a educadora de infância e os alunos que, de imediato, questionaram qual seria a atividade que iria ser desenvolvida. Após uma breve saudação e esclarecimento da atividade, o investigador começou por ler a história “O Meu Pai” mostrando em simultâneo as imagens do livro.

Durante a leitura da história os alunos permaneceram atentos; na exploração da mesma, calmamente todos os alunos participaram, uma vez que foram colocadas, pelo investigador, questões orais e direcionadas aos alunos. Os mesmos responderam corretamente às perguntas tendo o aluno GV, respondido através do digitalizador da fala de 8 mensagens. Na construção frásica os alunos colocaram as palavras com os símbolos SPC, com base na frase modelo, no local correto; o aluno GV nesta atividade participou ativamente usando, não só a ferradura acrílica como também a comunicação através do olhar (apêndice nº43).

Em seguida, e no âmbito da temática do Dia do Pai, os alunos foram convidados a dirigirem-se para a “zona das artes plásticas” para fazerem, individualmente, um desenho sobre a família, para serem entregues aos respetivos pais no correspondente dia. Todas as crianças mostraram muita alegria e entusiasmo na concretização desta atividade. O aluno GV foi ajudado pelo investigador na realização da mesma.

No final foi feita uma avaliação entre o investigador e os alunos e posteriormente entre o investigador, a educadora e a coordenadora do Ensino Pré-escolar, tendo sido, genericamente considerada positiva. De salientar que o grupo/turma revelou muito empenho e interesse na realização das tarefas propostas.

Em seguida os alunos foram avisados para irem, em fila e em silêncio, à casa de banho lavar as mãos para posteriormente lancharem. O Guilherme pediu, através do olhar, ao investigador para o acompanhar até à casa de banho e em seguida solicitou que o mesmo lhe desse o lanche.

II – Avaliação da Sessão

Nesta sessão foi trabalhado o tema do “Dia do Pai”. Os alunos BG e JO faltaram. A avaliação da sessão foi positiva, uma vez que os objetivos propostos foram maioritariamente atingidos, conforme consta no quadro nº 20.

De referir que todos os alunos atingiram totalmente os seguintes objetivos: “responde a perguntas sobre a história”, “constrói frases seguindo um modelo” e “faz um desenho sobre a família”. Os objetivos “faz perguntas espontaneamente sobre a história” e “faz auto e hetero avaliação” foram os objetivos que os alunos tiveram mais dificuldades em atingir, uma vez que em dezoito alunos apenas dez alunos os conseguiram atingir totalmente. Estes objetivos merecerão uma atenção especial nas sessões seguintes. Destes apenas nove alunos atingiram totalmente todos os objetivos definidos para a sessão.

Os alunos ao longo da sessão estiveram muito interessados na leitura e exploração da história: “Gostei tanto...tanto”, “o meu Pai é parecido ao pai da história” e “é uma história muito divertida!” (frases ditas pelos alunos). Também referiram que “aprendi que um Pai faz muitas coisas”, “aprendi que um pai é forte e divertido”, “aprendi que um pai pode ser várias coisas” e “aprendi o que é ser ótimo” (frases ditas pelos alunos). No final um aluno salientou que “portei-me bem e os meus colegas também”... e com entusiasmo e de forma espontânea uma aluna disse “conta outra...”, que ao ser esclarecido que não seria possível, a mesma responde “oh... gostei tanto...tanto...quando voltas?”.

Durante a atividade do desenho do dia do pai, apesar de os alunos estarem ligeiramente agitados, devido ao tipo de atividade, os mesmos mostraram-se muito empenhados, motivados e interessados na realização da mesma.

De acordo com a auto e a hetero avaliação, um aluno (BB) afirmou “gostei tanto da aula de hoje.... quando chegar a casa vou contar à minha mãe tudo o que aprendi...”.

No final, o aluno responsável da semana, referiu que no geral “todos os meninos e meninas, apesar de às vezes estarem mais barulhentos até se portaram bem” questionando quando é que o investigador voltava à escola para dinamizar mais atividades “engraçadas”.

O investigador e a educadora de infância concluíram que durante as atividades o grupo/turma esteve muito motivado e interessado na realização das tarefas propostas e que o aluno GV participou espontaneamente nas atividades verificando-se também uma maior proximidade e interação entre ele e os restantes colegas. Um outro aspeto importante de salientar foi o respeito dos colegas para com o aluno GV, uma vez que todos respeitaram em silêncio, o tempo de espera para o digitalizador responder às questões. Sem dúvida que a boa disposição, a interação e o convívio entre os alunos, o investigador e a educadora de infância, foram também facilitadores do sucesso da atividade.

Quadro 20 - Grelha de avaliação da atividade realizada no jardim de Infância – 2ª Sessão

Local: Sala de aula/Jardim de Infância**Intervenientes:** Educadora de Infância, Assistente Operacional, o Investigador e os alunos

Objetivos Alunos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Colabora nas atividades;				F				F												
Ajuda os colegas por iniciativa própria;																				
Responde a perguntas sobre a história																				
Faz perguntas espontaneamente e sobre a história;																				
Constrói frases seguindo um modelo;																				
Faz um desenho sobre a família																				
Faz auto e hetero avaliação;																				

Legenda:

Objetivo atingido totalmente	
Objetivo atingido parcialmente	
Objetivo não atingido	

F – O aluno faltou

III - Propostas para a sessão seguinte

Na próxima sessão, e de acordo com o combinado e planificado entre o investigador e a Educadora de Infância, será trabalhada uma nova história adaptada, com os símbolos SPC. A história é “A Lenda das Amendoeiras em Flor”. Após a leitura da história, será feita uma exploração da mesma com o grupo turma, através de questões diretas e direcionadas e construção frásica usando um modelo.

Seguidamente, os alunos irão desenhar e pintar uma árvore, em papel de parede, com o intuito de introduzir o tema “a Primavera”.

Por fim, será feita a avaliação da sessão entre os alunos e o investigador e entre este e a educadora de infância.

A estratégia a adotar na próxima sessão será dirigir as questões aos alunos que menos participaram nesta sessão, de forma a poderem atingir plenamente os objetivos propostos, nomeadamente aos alunos: AS, AC, LS, MP, RC, FR, LP e VO.

4.2.2.3 Sessão número 3 – Semana de 15 a 21 de abril

Nesta semana, foi trabalhada a temática “A Primavera”, segundo a planificação mensal.

Foram planificadas as intervenções com as respetivas atividades a desenvolver na UTAAC, na parte da manhã (quadro nº 21), no jardim-de-infância, com o grupo/turma, na parte da tarde (quadro nº 23) e ainda, a pedido do investigador, uma intervenção em contexto familiar (quadro nº 25)

Em seguida será apresentado um relato da intervenção bem como a respetiva avaliação/reflexão, elaborada pelos vários intervenientes: investigador, educadoras de infância e mãe do aluno GV.

Por fim, serão sugeridas propostas para as intervenções seguintes em ambos os contextos, isto é, UTAAC e Jardim de Infância.

Quadro 21 - Planificação da Intervenção – 3ª Sessão: Dia 15 de abril de 2013 – UTAAC**Local:** UTAAC**Intervenientes:** Educadora de Infância, Assistente Operacional e o Investigador (parceria pedagógica)

Áreas	Objetivos gerais	Objetivos Específicos	Estratégias/Atividade	Calendarização	Recursos	Avaliação
Socialização	Promover o desenvolvimento o das relações interpessoais	- Colabora nas atividades; - Responde a perguntas sobre as rotinas diárias;	1º Momento: interação investigador /aluno através do caderno de comunicação (conversa sobre o fim de semana); 2º Momento: preenchimento de uma ficha de trabalho (nº3) sobre a letra “s” e a palavra “sapato” e a letra « p » e a palavra « pato » no computador do aluno (programa Grid2) a fim de desenvolver competências de leitura e de escrita. Nesta ficha o aluno também terá de colocar o nome e a data. 3º Momento: diálogo com o aluno GV, através do caderno de comunicação, utilizando vocabulário relacionado com o vestuário, alimentação, passatempos; 4º Momento: preenchimento de uma ficha de trabalho de matemática, no computador do aluno – software educativo “Continuar a Aprender Matemática” a fim de desenvolver competências de numeracia. 5º Momento: avaliação oral da Sessão pelo aluno – o aluno GV realizará a sua avaliação, ao nível do comportamento, aprendizagens e participação, usando o caderno de comunicação.	Dia 15 de março (9h30-11h)	* Caderno de comunicação * Computador do aluno (Programa Grid2) * Ficha de trabalho adaptada com campos de texto (Método das 28 palavras) * Software Educativo “Continuar a aprender Matemática”	* Registos dos professores * Auto Avaliação
Cognição	Promover o desenvolvimento o das competências de Literacia (leitura e escrita) e de numeracia	- Responde às perguntas da ficha de trabalho; - Responde a perguntas sobre temas variados (vestuário, alimentação, passatempos);				
Comunicação (linguagem)	Desencadear situações comunicativas com o grupo/turma	- Responde a perguntas de matemática; - Faz perguntas espontaneamente; - Faz auto avaliação.				

Realização da Sessão, avaliação e reflexão - UTAAC - 3ª Sessão

I - Relato da Sessão

Após a entrada do aluno GV na sala e depois de instalado na secretária, o investigador cumprimenta o aluno e inicia com o mesmo uma conversa, como habitualmente, sobre o fim de semana, usando o caderno de comunicação. O aluno através do olhar respondeu a todas as questões colocadas, nomeadamente onde tinha passado o fim de semana, com quem, o que tinha feito e o que tinha gostado mais de fazer.

Em seguida, o investigador pediu ao aluno para abrir o programa GRID2 a fim de resolver a ficha de trabalho número 3 o “ Sapato” e o “Pato”. O mesmo escreveu a data, o nome e as palavras “Sapato” e “Pato” nos respetivos sítios, através de um documento/imagem modelo (apêndice nº 44).

Seguidamente, o investigador, através do caderno de comunicação dialogou com o aluno GV sobre algumas temáticas do quotidiano, nomeadamente: alimentação, vestuário, passatempos e respetivas preferências. Durante a atividade, o aluno revelou algum entusiasmo e interesse pela mesma respondendo corretamente às questões orais que foram colocadas pelo investigador. Para tal, o aluno usou o caderno de comunicação.

Quase a terminar a sessão, o aluno, a pedido do investigador, acedeu, por varrimento automático, a um Software Educativo “ Continuar a Aprender Matemática” que consiste em várias atividades para desenvolver a numeracia. As mesmas atividades foram desenvolvidas pelo aluno com pouco entusiasmo, uma vez que o mesmo se sentia adoentado.

No final foi feita uma avaliação entre o investigador e o aluno (através do caderno de comunicação) e posteriormente entre o investigador e a educadora, tendo sido positiva, apesar do aluno se encontrar adoentado e por isso pouco motivado e empenhado na realização das tarefas propostas.

II – Avaliação da Sessão

Apesar do aluno nesta sessão ter-se sentido adoentado, a avaliação da mesma foi positiva, uma vez que os objetivos propostos foram atingidos: três objetivos foram totalmente atingidos e quatro objetivos foram parcialmente, conforme consta no quadro nº 22.

No início da sessão, o aluno GV mostrou algum empenho e interesse na realização da ficha de trabalho de língua portuguesa.

De salientar que o aluno ao longo da sessão fez um esforço para participar nas atividades propostas, apesar de ter estado um pouco adoentado e por conseguinte pouco empenhado e motivado.

Quadro 22 - Grelha de avaliação da atividade realizada na UTAAC – 3ª Sessão

Local: Sala da UTAAC

Intervenientes: Educadora de Infância, Assistente Operacional e o Investigador (parceria pedagógica)

<i>Objetivos</i>	<i>Aluno G.V</i>
Colabora nas atividades;	
Responde a perguntas sobre as rotinas diárias;	
Responde às perguntas da ficha de trabalho;	
Responde a perguntas sobre temas variados (vestuário, alimentação, passatempos);	
Responde a perguntas de matemática;	
Faz perguntas espontaneamente;	
Faz auto e hetero avaliação;	

Legenda:

Objetivo atingido totalmente	
Objetivo atingido parcialmente	
Objetivo não atingido	

III - Propostas para a sessão seguinte

Na próxima sessão, e de acordo com o combinado entre o investigador e a Educadora de Infância, o aluno irá como habitualmente, comunicar com o investigador sobre o fim de semana. Assim, será trabalhada e privilegiada a comunicação entre o aluno e o investigador, não só através do caderno de comunicação como também através do olhar do aluno. Seguidamente será proposto ao aluno a resolução de uma ficha de trabalho sobre a consoante “m” com destaque para a palavra “Menina”.

Por fim, e como habitualmente, será feita a avaliação da sessão entre o aluno GV e o investigador e posteriormente entre este e a educadora de infância da UTACC. Uma das estratégias a adotar na próxima sessão será: continuar a incentivar o aluno a participar nas diversas atividades. Para além disso, o investigador através do caderno de comunicação, irá dialogar com o aluno sobre um tema à sua escolha de forma a incentivar a comunicação entre ambos.

Quadro 23 - Planificação da Intervenção – 3ª Sessão: Dia 15 de abril de 2013 – JI**Local:** Sala de aula/Jardim de Infância**Intervenientes:** Educadora de Infância, Assistente Operacional, o Investigador e os alunos

Áreas	Objetivos gerais	Objetivos Específicos	Estratégias/Atividade	Calendarização	Recursos	Avaliação
Socialização	Promover o desenvolvimento das relações interpessoais	- Colabora nas atividades; - Ajuda os colegas por iniciativa própria;	1º Momento: interação do investigador com o grupo/turma: o investigador introduz o tema da « Primavera » caracterizando de uma forma geral a estação do ano. Os alunos respondem oralmente e o aluno GV utilizará uma tabela de comunicação e o seu caderno de comunicação. Este caderno permitirá que o aluno possa interagir no grupo/turma bem como responder a perguntas. 2º Momento : leitura de uma História - no grupo/turma, será lida uma história adaptada « Lenda das Amendoeiras em Flor» com os símbolos do sistema gráfico SPC. 3º Momento: exploração da História • Perguntas orais diretas e direcionadas; • Perguntas espontâneas dos alunos; • Respostas dos alunos. Os alunos respondem oralmente e o aluno GV utilizará o digitalizador de fala com a possibilidade de usar 32 mensagens de voz pré gravadas de acordo com a atividade proposta. 4º Momento: construção de frases seguindo um modelo - os alunos trabalham a correspondência da frase escrita e a construção frásica com símbolos; o aluno GV realizará a mesma tarefa usando a ferradura acrílica e o olhar.	Dia 15 de abril (13h30-15h30)	*Caderno de Comunicação; * Tabela de comunicação *História adaptada	* Registos dos Professores * Auto e hetero avaliação;
Cognição	Promover o desenvolvimento das competências de Literacia (leitura e escrita) Promover o desenvolvimento das competências Artísticas	- Responde a perguntas sobre a história; - Faz perguntas espontaneamente sobre a história; - Constrói frases seguindo um modelo;			(com símbolos do sistema gráfico SPC) *Digitalizador de fala *Ferradura acrílica *Papel de cenário;	

Comunicação (linguagem)	Desencadear situações comunicativas com o grupo/turma	- Pinta uma parte da árvore; - Faz auto e hetero avaliação.	5º Momento: pintura de uma árvore -os alunos irão pintar com tintas uma árvore desenhada em papel de cenário. O aluno GV realizará a mesma tarefa usando uma esponja própria para o efeito bem como carimbos feitos de batata. No final a árvore será afixada numa das paredes da sala de aula. 6º Momento : avaliação oral da Sessão pelos alunos – a pedido do investigador os alunos, oralmente, irão avaliar a sessão, a nível de comportamento, aprendizagens adquiridas e o aluno GV realizará a mesma avaliação usando o caderno de comunicação.		*Tintas; * Esponja; * Carimbos feitos de batata.	
------------------------------------	---	---	---	--	---	--

Realização da Sessão, avaliação e reflexão - Jardim de Infância – 3ª Sessão

I - Relato da Sessão

Depois de todos os alunos entrarem na sala, e já instalados na zona azul “zona de leitura”, o investigador cumprimentou a educadora de infância e os alunos. Após uma breve saudação e esclarecimento da atividade leitura de uma história adaptada “Lenda das Amendoeiras em Flor” e “ Pintura de uma Árvore” o investigador começou, através do diálogo com o grupo turma, por caracterizar a estação do ano – Primavera. Durante esta explicação todos os alunos participaram, uma vez que foram colocadas, pelo investigador, questões orais e direcionadas aos alunos. Os mesmos responderam corretamente às perguntas tendo o aluno GV respondido através do caderno de comunicação e de uma tabela de comunicação temática.

Seguidamente, e quando o grupo turma se mostrou calmo e em silêncio, o investigador começou a ler a história, mostrando em simultâneo as imagens da mesma. Durante a leitura da história os alunos estiveram atentos, parecendo bastante curiosos e expetantes com o desenrolar da mesma. Na exploração da história, calmamente todos os alunos participaram, uma vez que foram colocadas, pelo investigador, questões orais e direcionadas aos alunos. Os mesmos responderam corretamente às perguntas tendo o aluno GV, respondido através do digitalizador de fala de 32 mensagens.

Na construção frásica e como habitualmente, os alunos colocaram na ferradura acrílica as palavras com os símbolos SPC com o objetivo de formar uma frase com sentido. O aluno GV nesta atividade participou usando a ferradura acrílica como também a comunicação através do olhar. Durante esta atividade os alunos participaram ativamente e demonstraram bastante interesse pela mesma.

Em seguida, e no âmbito da temática da Primavera, os alunos foram convidados a dirigirem-se para a “zona das artes plásticas” com o objetivo de, em conjunto, pintarem com tintas uma árvore desenhada em papel de cenário. O aluno GV também participou na atividade, pintando uma parte da árvore (o tronco) com uma esponja própria e com carimbos feitos de batata. A mesma depois de pintada e decorada pelo grupo turma foi exposta numa parede da sala (apêndice nº45).

Seguidamente foi feita uma avaliação entre o investigador e os alunos e posteriormente entre o investigador e a educadora de infância, tendo sido, positiva, uma vez que o grupo/turma revelou muito empenho e interesse na realização das tarefas propostas.

Quase no final da aula, os alunos foram lanche e mais uma vez o aluno GV pediu ao investigador para lhe dar o lanche.

Em seguida, o investigador, a pedido do aluno, acompanhou-o à saída da escola.

II – Avaliação da Sessão

Nesta sessão foi trabalhado o tema da “Primavera” e apenas faltou o aluno BG.

Os objetivos propostos foram atingidos, conforme consta no quadro nº 24.

De salientar que os objetivos “ajuda os colegas por iniciativa própria”, “responde a perguntas sobre a história”; “constrói frases seguindo um modelo” e “pinta uma parte da árvore” foram atingidos totalmente por todos os alunos e que o objetivo “faz a auto e hetero avaliação” foi o objetivo que os alunos manifestaram mais dificuldade em atingir, onde num total de dezanove alunos, apenas treze alunos o atingiram totalmente e seis alunos atingiram-no parcialmente. Destaque para treze alunos que atingiram totalmente todos os objetivos.

De salientar que o aluno GV apenas atingiu plenamente quatro objetivos, o que se deveu (talvez) ao fato de o mesmo se sentir adoentado. Durante a aula, por vezes deixava cair a cabeça, dizia que tinha sono e quase no final da sessão pediu ao investigador “colo”, tendo por isso participado com menos entusiasmo que habitualmente.

Os alunos ao longo da sessão estiveram muito interessados na explicação sobre a estação do ano “Primavera”. Segundo alguns alunos: “que engraçado, não sabia que a primavera é a estação do ano dos morangos e das amoras...” e “é verdade que os dias são maiores...que giro!”, “gosto muito da primavera... é uma estação com muitas cores...”.

Durante a leitura da história os alunos estiveram atentos, interessados e compreenderam-na uma vez que demonstraram facilidade em responder às perguntas solicitadas. Na altura da exploração da história os alunos mantiveram-se bastante atentos, esperando pelas imagens seguintes a fim de participarem adequadamente. Todos participaram de forma espontânea mas colocando o dedo no ar, de forma a responderem às perguntas; outros alunos respondiam quando eram solicitados pelo investigador.

O aluno GV compreendeu todas as questões colocadas pelo investigador respondendo, através do digitalizador de fala, corretamente a cada uma delas.

No que diz respeito à atividade que consistia em pintar uma árvore, os alunos estiveram entusiasmados e motivados na concretização da mesma, participando com alegria e empenho.

Contudo, apesar de alguns alunos estarem ligeiramente agitados, talvez devido ao tipo de atividade, mais prática, o grupo/turma estava feliz, pela atividade que estava a desenvolver, sendo visível, a boa interação e o convívio entre o grupo/turma no geral, e entre o aluno GV e os restantes colegas no particular.

Na altura da auto e da hétero avaliação os alunos afirmaram “hoje aprendi muito... vou contar tudo à minha mãe quando chegar a casa, depois do ATL...”.

No final, uma aluna referiu que no geral “todos os meninos e meninas se portaram bem” questionando quando é que o investigador voltava à escola.

O investigador e a educadora de infância concluíram que durante as atividades o grupo/turma esteve muito empenhado e interessado na realização das tarefas propostas. Ambos destacaram a boa interação e o convívio entre os alunos, o investigador e a educadora de infância, como facilitadores do sucesso das atividades.

III - Propostas para a sessão seguinte

Na próxima sessão, e de acordo com o combinado e planificado entre o investigador e a Educadora de Infância, será trabalhado novamente o tema da primavera e as suas principais características. Seguidamente, e já na segunda parte da sessão, o grupo/turma irá plantar morangos e semear salsa e coentros. Por fim, será feita a avaliação da sessão entre os alunos e o investigador e entre este e a educadora de infância.

As estratégias a adotar na próxima sessão serão por um lado, incentivar os alunos menos participativos a fazerem perguntas e por outro lado, incentivar os alunos a serem mais interventivos e participativos no momento da auto e hétero avaliação.

Quadro 24 - Grelha de avaliação da atividade realizada no jardim de Infância – 3ª Sessão

Local: Sala de aula/Jardim de Infância

Intervenientes: Educadora de Infância, Assistente Operacional, o Investigador e os alunos

Objetivos Alunos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Colabora nas atividades;				F																
Ajuda os colegas por iniciativa própria;																				
Responde a perguntas sobre a história;																				
Faz perguntas espontaneamente sobre a história;																				
Constrói frases seguindo um modelo;																				
Pinta uma parte da árvore																				
Faz auto e hetero avaliação;																				

Legenda:

Objetivo atingido totalmente	
Objetivo atingido parcialmente	
Objetivo não atingido	

F – O aluno faltou

Quadro 25 - Planificação, Avaliação e Reflexão da 1ª Intervenção (contexto familiar)

Atividade: Leitura e exploração de uma História Adaptada “O Gato Maroto” (atividade proposta pelo investigador à família no dia 15 de abril)

Objetivo Geral: Desenvolver competências de Literacia (leitura e escrita)

Objetivo Específico: Responde a perguntas sobre a História

Dia: 20 ou 21 de abril (durante o fim de semana)

Local: Casa

Com quem: Ou com a mãe ou com o pai

Quantas Vezes: 1 vez

O que fazer: Contar a História “O Gato Maroto” ao aluno GV, mostrando as imagens em simultâneo. No final da história fazer perguntas diretas sobre a mesma ao aluno, ajudando-o se necessitar. No final, elogiar se ele conseguir atingir o objetivo proposto.

Recursos: História adaptada e caderno de comunicação do aluno (apêndice nº 61).

Avaliação: Segundo a mãe do aluno, o GV respondeu corretamente, através do caderno de comunicação e do olhar, a todas as questões que foram colocadas, revelando interesse e empenho pela atividade e curiosidade pela história (quadro nº 26).

Quadro 26 - Grelha de avaliação da atividade proposta pelo Investigador à Família

Responde a perguntas sobre a História	
---------------------------------------	---

Legenda:

Objetivo atingido totalmente	
Objetivo atingido parcialmente	
Objetivo não atingido	

4.2.2.4 Sessão número 4 – Semana de 22 a 28 de abril

Nesta semana, continuou a ser abordada temática “A Primavera”, segundo a planificação mensal.

Foram planificadas as intervenções com as respetivas atividades a desenvolver na UTAAC, na parte da manhã (quadro nº 27) e no jardim-de-infância, com o grupo/turma, na parte da tarde (quadro nº 29). Seguidamente, será apresentado um relato da intervenção bem como a sua respetiva avaliação/reflexão, elaborada pelos vários intervenientes: investigador e educadoras de infância.

Por fim, serão sugeridas propostas para as intervenções seguintes em ambos os contextos, isto é, UTAAC e Jardim de Infância.

Quadro 27 - Planificação da Intervenção – 4ª Sessão: Dia 22 de abril de 2013 - UTAAC**Local:** UTAAC**Intervenientes:** Educadora de Infância, Assistente Operacional e o Investigador (parceria pedagógica)

Áreas	Objetivos gerais	Objetivos Específicos	Estratégias/Atividade	Calendarização	Recursos	Avaliação
Socialização	Promover o desenvolvimento das relações interpessoais	- Colabora nas atividades; - Responde a perguntas sobre as rotinas diárias;	1º Momento : interação investigador /aluno através do caderno de comunicação (conversa sobre o fim de semana); 2º Momento: preenchimento de uma ficha de trabalho (nº4) sobre a letra “m” e a palavra “menina” no computador do aluno (programa Grid2) a fim de desenvolver competências de leitura e de escrita. Nesta ficha o aluno também terá de colocar o nome e a data.	Dia 22 de abril (9h30-11h)	* Caderno de comunicação	* Registos dos professores
Cognição	Promover o desenvolvimento das competências de Literacia (leitura e escrita)	- Responde às perguntas da ficha de trabalho; - Responde a perguntas sobre o tema da Primavera;	3º Momento: diálogo com o aluno GV , através da tabela de comunicação e do caderno de comunicação, utilizando vocabulário relacionado com a Primavera: sol, morangos, primavera, flores, folhas.		*Tabela de Comunicação	* Auto Avaliação
Comunicação (linguagem)	Desencadear situações comunicativas com o grupo/turma	- Faz perguntas espontaneamente; - Faz auto avaliação.	4º Momento : avaliação oral da Sessão pelo aluno – o aluno GV realizará a sua avaliação, ao nível do comportamento, aprendizagens e participação, usando o caderno de comunicação.		*Computador do aluno (Programa Grid2)	
					*Ficha de trabalho adaptada com campos de texto (Método das 28 palavras)	

Realização da Sessão, avaliação e reflexão - UTAAC - 4ª Sessão

I - Relato da Sessão

O aluno GV entra na sala e depois de instalado na secretária, o investigador cumprimenta o aluno e inicia com o mesmo uma conversa, como habitualmente, sobre o fim de semana, usando o caderno de comunicação. O aluno através do olhar respondeu a todas as questões colocadas, nomeadamente onde tinha passado o fim de semana, com quem, o que tinha feito e o que tinha gostado mais de fazer. Nesta altura referiu que tinha “ajudado a mãe a fazer um bolo, no sábado”.

Seguidamente, o investigador pediu ao aluno para abrir o programa GRID2 a fim de resolver a ficha de trabalho número 4 a “Menina”. O mesmo escreveu a data, o nome e a palavra “Menina” nos respetivos sítios, através de um documento/imagem modelo. O aluno revelou bastante empenho na realização da tarefa proposta, realizando-a com alguma rapidez (apêndice nº 46). Em seguida, o investigador, através do caderno de comunicação dialogou com o aluno GV sobre a estação do ano “Primavera” nomeadamente: o início e fim da estação, o estado de tempo habitual, o vestuário usado, a fauna e a flora. Durante a atividade, o aluno revelou bastante entusiasmo e interesse pela mesma respondendo corretamente às questões orais que foram colocadas pelo investigador. Para tal, o aluno usou o seu caderno de comunicação e uma tabela de comunicação temática.

No final foi feita uma avaliação entre o investigador e o aluno (através do caderno de comunicação) e posteriormente entre o investigador e a educadora, tendo a mesma sido positiva.

II – Avaliação da Sessão

A avaliação da sessão foi positiva, uma vez que os objetivos propostos foram totalmente atingidos conforme consta no quadro nº 28. De salientar, que o aluno GV durante toda a sessão esteve sempre muito participativo e atento na realização das tarefas propostas, nomeadamente aquando da realização da ficha de trabalho de língua portuguesa.

Destaque para o diálogo que houve entre o investigador e o aluno sobre a Primavera, onde o mesmo participou respondendo, através do seu caderno de comunicação e da tabela de comunicação temática sobre a Primavera, com entusiasmo e corretamente a todas as questões, questionando até algumas curiosidades sobre esta temática.

No final da intervenção o investigador e a educadora de infância da UTAAC partilharam o seu agrado pelo resultado da atividade uma vez que o aluno reagiu muito bem à mesma, mostrando interesse e empenho na sua realização.

Quadro 28 - Grelha de avaliação da atividade realizada na UTAAC – 4ª Sessão

Local: Sala da UTAAC

Intervenientes: Educadora de Infância, Assistente Operacional e o Investigador

<i>Objetivos</i>	<i>Aluno G.V</i>
Colabora nas atividades;	
Responde a perguntas sobre as rotinas diárias;	
Responde às perguntas da ficha de trabalho;	
Responde a perguntas sobre a Primavera	
Faz perguntas espontaneamente;	
Faz auto avaliação;	

Legenda:

Objetivo atingido totalmente	
Objetivo atingido parcialmente	
Objetivo não atingido	

III - Propostas para a sessão seguinte

Na próxima sessão, e de acordo com o combinado entre o investigador e a Educadora de Infância da UTAAC, o aluno irá como habitualmente, comunicar com o investigador sobre o fim de semana. Assim, será trabalhada e privilegiada a comunicação entre o aluno e o investigador, não só através do caderno de comunicação como também através do olhar do aluno. Seguidamente será proposto ao aluno a resolução de uma ficha de trabalho sobre a consoante “m” com destaque para a palavra “Mamã”. Neste contexto e tendo em atenção a data que se aproxima “Dia da Mãe”, o investigador irá sugerir ao aluno a elaboração de um cartão do dia da Mãe, usando os símbolos SPC, para oferecer à sua mãe no respetivo dia.

Por fim, e como habitualmente, será feita a avaliação da sessão entre o aluno GV e o investigador e posteriormente entre este e a educadora de infância da UTACC.

As estratégias a adotar na próxima sessão serão: continuar a incentivar o aluno a responder às perguntas da ficha de trabalho bem como, continuar a motivá-lo para as diversas atividades.

Quadro 29 - Planificação da Intervenção – 4ª Sessão: Dia 22 de abril de 2013 – JI**Local:** Sala de aula/Jardim de Infância**Intervenientes:** Educadora de Infância, Assistente Operacional, o Investigador e os alunos

Áreas	Objetivos gerais	Objetivos Específicos	Estratégias/Atividade	Calendarização	Recursos	Avaliação
Socialização	Promover o desenvolvimento das relações interpessoais	- Colabora nas atividades; - Ajuda os colegas por iniciativa própria; - Responde a perguntas;	1º Momento: interação do investigador com o grupo/turma: o investigador fala da « Primavera » caracterizando de uma forma geral a estação do ano e ligando-a à sementeira e à plantação. • Perguntas orais diretas e direcionadas; • Respostas dos alunos; • Perguntas espontâneas dos alunos;	Dia 22 de abril (13h30-15h30)	*Caderno de Comunicação;	* Registos dos Professores
Cognição	Promover o desenvolvimento das competências práticas	- Faz perguntas espontaneamente; - Semeia ervas aromáticas; - Faz auto e hetero avaliação.	Os alunos respondem oralmente e o aluno GV utilizará o digitalizador de fala (32 mensagens). Este dispositivo permitirá que o aluno possa interagir no grupo/turma bem como responder a perguntas. 2º Momento: semear Ervas Aromáticas - O grupo/turma irá semear salsa, coentros, manjerição, amores-perfeitos e zínias. No final os vasos serão expostos nas janelas da sala de aula. A comunicação com o aluno GV será feita através do caderno de comunicação e também do olhar.		Digitalizador de fala;	* Auto e hetero avaliação;
Comunicação (linguagem)	Desencadear situações comunicativas com o grupo/turma		3º Momento : avaliação oral da Sessão pelos alunos – a pedido do investigador os alunos, oralmente, irão avaliar a sessão, a nível de comportamento, aprendizagens adquiridas e o aluno GV realizará a mesma avaliação usando o caderno de comunicação.		*Sementes;	
					*Terra e vasos;	

Realização da Sessão, avaliação e reflexão - Jardim de Infância – 4ª Sessão

I - Relato da Sessão

Após a entrada dos alunos na sala, e depois de instalados na zona azul “zona de leitura”, o investigador cumprimentou a educadora de infância e os alunos. Após uma breve saudação e esclarecimento da atividade “ Semear ervas aromáticas” o investigador começou por, através do diálogo com o grupo turma, caracterizar a estação do ano – Primavera. Foi referido aos alunos as principais características desta estação do ano, nomeadamente: o início e fim da estação, o estado de tempo habitual, o vestuário usado, a fauna e a flora. Durante esta explicação todos os alunos participaram, uma vez que foram colocadas, pelo investigador, questões orais e direcionadas aos alunos. Os mesmos responderam com entusiasmo às perguntas tendo o aluno GV, respondido através do caderno de comunicação.

Em seguida, e no âmbito da temática da Primavera, os alunos foram convidados a realizarem em conjunto uma experiência que consistia em semear várias ervas aromáticas, nomeadamente: salsa, coentros, manjerição, amores-perfeitos e zinias, de forma a observarem o seu crescimento ao longo das semanas. As crianças estiveram muito atentas e participaram ativamente colocando as sementes no lugar certo, uma vez que um dos vasos estava dividido em três partes. O aluno GV também colaborou na atividade, colocando com as suas próprias mãos sementes no vaso com terra, o qual (vaso) era agarrado pela educadora de infância. O aluno GV mostrou-se contente por conseguir realizar a atividade e por estar a interagir com os colegas mais espontaneamente. Todas as crianças mostraram muita alegria e entusiasmo na concretização da atividade perguntando se a podiam repetir em breve. Seguidamente os vasos foram colocados ao sol, na janela de sala do jardim-de-infância (apêndice nº 47).

No final foi feita uma avaliação entre o investigador e os alunos e posteriormente entre o investigador e a educadora de infância, tendo sido, bastante positiva, uma vez que todos os alunos aderiram muito bem às atividades, revelando empenho, motivação e interesse pelas mesmas.

Em seguida os alunos foram avisados para irem, em fila e em silêncio, à casa de banho lavar as mãos para posteriormente lancharem. O Guilherme pediu, através do olhar, ao investigador para o acompanhar até à casa de banho e neste local pediu ao investigador para lhe molhar o cabelo de forma a fazer um penteado parecido ao do investigador.

Seguidamente o investigador, a pedido do aluno GV, deu-lhe o lanche e levou-o até à carinha que se encontrava à porta da escola.

II – Avaliação da Sessão

Nesta sessão continuou-se a trabalhar o tema da “Primavera”. Os alunos AX, BG e VO faltaram à atividade.

De acordo com a grelha de avaliação da atividade, quadro nº 30 a maioria dos objetivos propostos foram atingidos.

De salientar que os objetivos “colabora nas atividades”, “ajuda os colegas por iniciativa própria”, “responde a perguntas”; e “semeia ervas aromáticas” foram atingidos totalmente por todos os alunos e, pelo contrário, o objetivo “faz perguntas espontaneamente” foi o que os alunos manifestaram mais dificuldade em atingir, onde num total de dezassete alunos, apenas treze alunos o atingiram totalmente e quatro alunos atingiram-no parcialmente. Destaque para doze alunos que atingiram totalmente todos os objetivos. O aluno GV atingiu totalmente todos os objetivos propostos.

Os alunos ao longo da sessão estiveram muito interessados durante a explicação feita pelo investigador, sobre a Primavera. Segundo alguns alunos: “que engraçado, não sabia que a primavera é a estação do ano dos morangos e das amoras...” e “que os dias são maiores”.

Durante a atividade das sementeiras, apesar de os alunos estarem muito agitados, devido ao tipo de atividade, os mesmos mostraram-se muito empenhados, motivados e interessados na realização da mesma, demonstrando grande vontade em repeti-la.

De acordo com a auto e a hetero avaliação, um aluno (LS) afirmou “gostei tanto da aula de hoje.... quando chegar a casa vou contar ao meu pai tudo o que aprendi...”. No final, o aluno responsável da semana, referiu que no geral “todos os meninos e meninas, apesar de por momentos estarem mais barulhentos até se portaram bem” acrescentando que “a tarde tinha sido muito divertida...”.

O investigador e a educadora de infância concluíram que, durante a atividade, e devido a esta, o grupo/turma esteve ligeiramente barulhento e agitado, mas mantiveram sempre um comportamento satisfatório. De salientar que o aluno GV continua a participar espontaneamente nas atividades verificando-se também uma maior proximidade e interação entre os pares.

Quadro 30 - Grelha de avaliação da atividade realizada no jardim de Infância – 4ª Sessão

Local: Sala de aula/Jardim de Infância

Intervenientes: Educadora de Infância, Assistente Operacional, o Investigador e os alunos

Objetivos / Alunos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Colabora nas atividades;			F	F																F
Ajuda os colegas por iniciativa própria;																				
Responde a perguntas;																				
Faz perguntas espontaneamente																				
Semeia ervas aromáticas;																				
Faz auto e hetero avaliação;																				

Legenda:

Objetivo atingido totalmente	
Objetivo atingido parcialmente	
Objetivo não atingido	

F – O aluno faltou

III - Propostas para a sessão seguinte

Na próxima sessão, e de acordo com o combinado e planificado entre o investigador e a Educadora de Infância, será trabalhada uma nova história adaptada, com os símbolos SPC. A história “A Prima Vera” tem como objetivo caracterizar a estação do ano Primavera. Após a leitura da história, será feita uma exploração da mesma com o grupo turma, através de questões diretas e direcionadas e construção frásica usando um modelo.

Seguidamente, os alunos irão terminar a prenda do dia da mãe que consiste na criação de um objeto em barro.

Por fim, será feita a avaliação da sessão entre os alunos e o investigador e entre este e a educadora de infância.

As estratégias a adotar na próxima sessão serão incentivar os alunos mais tímidos a fazerem espontaneamente questões/perguntas bem como, continuar a motivar os alunos para a realização das tarefas propostas. Para além disso, e em atividades mais práticas, deve-se incutir nos alunos o silêncio e a calma para a realização dessas atividades.

4.2.2.5 Sessão número 5 – Semana de 29 de abril a 5 de maio

Nesta semana, continuou-se a abordar a temática “A Primavera” e iniciou-se a temática “Dia da Mãe” segundo a planificação mensal.

Foram planificadas as intervenções com as respetivas atividades a desenvolver na UTAAC, na parte da manhã (quadro nº 31) e no jardim-de-infância, com o grupo/turma, na parte da tarde (quadro nº 33) e ainda, a pedido do investigador, uma intervenção em contexto familiar (quadro nº 35).

Seguidamente será apresentado um relato da intervenção bem como a respetiva avaliação/reflexão, elaborada pelos vários intervenientes: investigador, educadoras de infância e familiares do aluno GV.

Por fim, serão sugeridas propostas para as intervenções seguintes em ambos os contextos, isto é, UTAAC e Jardim de Infância.

Quadro 31 - Planificação da Intervenção – 5ª Sessão: Dia 29 de abril de 2013 - UTAAC**Local:** UTAAC**Intervenientes:** Educadora de Infância, Assistente Operacional e o Investigador (parceria pedagógica)

Áreas	Objetivos gerais	Objetivos Específicos	Estratégias/Atividade	Calendarização	Recursos	Avaliação
Socialização	Promover o desenvolvimento das relações interpessoais	- Colabora nas atividades; - Responde a perguntas sobre as rotinas diárias;	1º Momento : interação investigador /aluno através do caderno de comunicação (conversa sobre o fim de semana); 2º Momento: preenchimento de uma ficha de trabalho (nº5) sobre a letra “m” e a palavra “mamã” no computador do aluno (programa Grid2) a fim de desenvolver competências de leitura e de escrita. Nesta ficha o aluno também terá de colocar o nome e a data.	Dia 29 de abril (9h30-11h)	* Caderno de comunicação	* Registos dos professores
Cognição	Promover o desenvolvimento das competências de Literacia (leitura e escrita)	- Responde às perguntas da ficha de trabalho; - Elabora o postal do dia da mãe;	3º Momento: elaboração de um “Postal do Dia da Mãe” em folha de papel fotográfico, com os símbolos SPC. O aluno GV através do caderno de comunicação escolhe os símbolos SPC, através do olhar, para em conjunto com o investigador elaborar uma mensagem para o postal para oferecer à sua mãe no seu dia.		*Computador do aluno (Programa Grid2)	* Auto Avaliação
Comunicação (linguagem)	Desencadear situações comunicativas com o grupo/turma	- Faz perguntas espontaneamente; - Faz auto avaliação.	4º Momento : avaliação oral da Sessão pelo aluno – o aluno GV realizará a sua avaliação, ao nível do comportamento, aprendizagens e participação, usando o caderno de comunicação.		*Ficha de trabalho adaptada com campos de texto (Método das 28 palavras) * Folha de papel fotográfico	

Realização da Sessão, avaliação e reflexão - UTAAC - 5ª Sessão

I - Relato da Sessão

Após a entrada do aluno GV na sala e depois de devidamente instalado na secretária, o investigador cumprimenta o aluno iniciando com ele uma conversa sobre o fim de semana, usando o caderno de comunicação. O aluno através do olhar respondeu a todas as questões colocadas, nomeadamente onde tinha passado o fim de semana, com quem, o que tinha feito e o que tinha gostado mais de fazer. O aluno salientou que o que mais gostou de fazer foi “brincar com o irmão mais novo e com o pai”.

Em seguida, o investigador pediu ao aluno para abrir o programa GRID2 a fim de resolver a ficha de trabalho número 5 a “Mamã”. O aluno escreveu sem ajuda a data e o nome e em seguida, seguindo um modelo escreveu a palavra “Mamã” nos respetivos sítios. Mais uma vez o aluno revelou bastante empenho e motivação na realização da tarefa proposta, respondendo corretamente às questões.

Em seguida, o investigador, através do caderno de comunicação dialogou com o aluno GV sobre a sua família, a importância da mãe e os seus sentimentos pela mesma. Neste contexto, desafiou o aluno para elaborar, com a ajuda do investigador, um postal para o mesmo oferecer à sua mãe, no respetivo dia.

O aluno concordou de imediato com a ideia e em seguida selecionou, através do olhar, alguns símbolos SPC, que constavam do seu caderno de comunicação, a fim de elaborar uma mensagem para a sua mãe. Esta mensagem foi transcrita para o postal acompanhada dos respetivos símbolos (apêndice nº48).

No dia certo, o postal foi oferecido pelo aluno GV à sua mãe. Durante esta atividade, o aluno revelou bastante entusiasmo e interesse pela mesma realizando-a com rapidez e bastante entusiasmo. Quase a terminar a sessão, e através do olhar, o aluno pediu ao investigador para ir a casa de banho uma vez que estava “aflito”.

No final foi feita uma avaliação entre o investigador e o aluno (através do caderno de comunicação) e posteriormente entre o investigador e a educadora, tendo sido bastante positiva uma vez que o aluno tem vindo a mostrar, de forma progressiva, mais confiança em si próprio.

De salientar que foi notória a relação amigável e de proximidade que está a “nascer” entre o investigador e o aluno GV.

II – Avaliação da Sessão

A avaliação da sessão foi bastante positiva, uma vez que os objetivos propostos foram totalmente atingidos conforme consta no quadro nº 32.

De realçar, que o aluno GV durante toda a sessão esteve sempre muito motivado e interessado na realização das tarefas propostas, nomeadamente a ficha de trabalho de língua portuguesa.

O momento “alto” da intervenção foi quando o investigador sugeriu ao aluno GV a elaboração de um postal para oferecer à sua mãe, visto que o Dia da Mãe se estava a aproximar. O entusiasmo e alegria por parte do aluno relativamente a esta atividade, foi imediato e visível quando o mesmo esboçou um enorme sorriso e com a cabeça “disse” que sim. Durante esta atividade o aluno esteve sempre muito entusiasmado, participativo e animado, tendo sido o balanço bastante positivo.

No final da intervenção o investigador e a educadora de infância da UTAAC partilharam o seu agrado pelo resultado da atividade uma vez que o aluno reagiu muito bem à mesma, mostrando alegria, interesse e empenho na sua realização.

Quadro 32 - Grelha de avaliação da atividade realizada na UTAAC – 5ª Sessão

Local: Sala da UTAAC

Intervenientes: Educadora de Infância, Assistente Operacional e o Investigador (parceria pedagógica)

<i>Objetivos</i>	<i>Aluno G.V</i>
Colabora nas atividades;	
Responde a perguntas sobre as rotinas diárias;	
Responde às perguntas da ficha de trabalho;	
Elabora o “Postal do Dia da Mãe”;	
Faz perguntas espontaneamente;	
Faz auto avaliação;	

Legenda:

Objetivo atingido totalmente	
Objetivo atingido parcialmente	
Objetivo não atingido	

III - Propostas para a sessão seguinte

Na próxima sessão, e de acordo com o combinado entre o investigador e a Educadora de Infância, o aluno irá, como habitualmente, comunicar com o investigador sobre o fim de semana a fim de ser privilegiada a comunicação entre ambos, não só através do caderno de comunicação como também através do olhar do aluno.

Seguidamente será proposto ao aluno que escreva, através do computador e do teclado adaptado do programa Grid2, algumas palavras à sua vontade tendo por base o caderno de comunicação.

Em seguida, será igualmente trabalhado com o aluno um software educativo “Comunicar a aprender Matemática” que consiste em várias atividades para o treino da numeracia.

Por fim, e como habitualmente, será feita a avaliação da sessão entre o aluno GV e o investigador e posteriormente entre este e a educadora de infância da UTACC.

As estratégias a adotar na próxima sessão serão: continuar a incentivar o aluno a responder às perguntas da ficha de trabalho bem como, continuar a motivá-lo para as diversas atividades que serão propostas.

Quadro 33 - Planificação da Intervenção – 5ª Sessão: Dia 29 de abril de 2013 – JI

Áreas	Objetivos gerais	Objetivos Específicos	Estratégias/Atividade	Calendarização	Recursos	Avaliação
Socialização	Promover o desenvolvimento das relações interpessoais	- Colabora nas atividades; - Ajuda os colegas por iniciativa própria; - Responde a perguntas sobre a história;	1º Momento: leitura de uma História - no grupo/turma, será lida uma história adaptada « A Prima Vera » com os símbolos do sistema gráfico SPC. A História será projetada no retroprojeto visto que foi elaborada em Power Point. 2º Momento: exploração da História • Perguntas orais diretas e direcionadas; • Respostas dos alunos; • Perguntas espontâneas dos alunos.	Dia 29 de abril (13h30-15h30)	* História adaptada (com símbolos do sistema gráfico SPC) * Computador do professor * Retroprojeto * Caderno de Comunicação * Digitalizador de fala * Ferradura acrílica * Caderno de Comunicação * Barro * Espátula	* Registos dos Professores * Auto e hetero avaliação;
Cognição	Promover o desenvolvimento das competências de Literacia (leitura e escrita)	- Faz perguntas espontaneamente sobre a história; - Constrói frases seguindo um modelo; - Faz a prenda do dia da mãe	Os alunos respondem oralmente e o aluno GV utilizará o digitalizador de fala com a possibilidade de usar 32 mensagens de voz pré gravadas. 3º Momento: construção de frases com ajuda de um modelo -os alunos trabalham a correspondência da frase escrita e a construção frásica com símbolos; o aluno GV realizará a mesma tarefa usando a ferradura acrílica e o olhar.			
Comunicação (linguagem)	Desencadear situações comunicativas com o grupo/turma	- Faz auto e hetero avaliação.	4º Momento: conclusão da elaboração da prenda para o dia da mãe: a pedido do investigador, os alunos irão terminar o objeto em barro que tem vindo a criar ao longo da semana anterior. O aluno GV fará a mesma atividade com a ajuda do investigador e de materiais adaptados. 5º Momento: avaliação oral da Sessão pelos alunos - a pedido do investigador os alunos, oralmente, irão avaliar a sessão, a nível de comportamento e aprendizagens adquiridas. O aluno GV realizará a mesma avaliação usando o caderno de comunicação.			

Realização da Sessão, avaliação e reflexão - Jardim de Infância – 5ª Sessão

I - Relato da Sessão

Depois de entrarem todos os alunos na sala, e já instalados na zona azul “zona de leitura”, o investigador entrou na sala, cumprimentou a educadora de infância e os alunos que, de imediato, questionaram qual seria a atividade que iria ser desenvolvida. Após uma breve saudação e esclarecimento da atividade, o investigador começou por ler a história “A Prima Vera”.

Durante a leitura da história os alunos permaneceram atentos não só pela curiosidade de ouvir a história, como também por ser uma nova forma de contar e transmitir a mesma, uma vez que história ao ser elaborada em PowerPoint teve que ser projetada.

Na exploração da mesma, calmamente todos os alunos participaram, uma vez que foram colocadas, pelo investigador, questões orais e direcionadas aos alunos. Os mesmos responderam corretamente às perguntas tendo o aluno GV, respondido através do digitalizador de fala de 32 mensagens. Na construção frásica os alunos colocaram na ferradura acrílica as palavras com os símbolos SPC com o objetivo de formar uma frase com sentido. Alguns alunos, os mais novos, recorreram à frase modelo para não cometerem erros, situação que não aconteceu com os alunos mais velhos que deixaram de precisar do modelo para construir a frase pretendida.

O aluno GV nesta atividade participou com entusiasmo usando, não só a ferradura acrílica como também a comunicação através do olhar, não tendo sido necessário usar a frase modelo, para elaborar uma frase com sentido.

Durante esta atividade os alunos participaram ativamente e demonstraram bastante interesse pela história adaptada e pelo fato de ser apresentada em PowerPoint (apêndice nº49).

Seguidamente, e no âmbito da temática do “Dia da Mãe” os alunos foram convidados a dirigirem-se para a “zona das artes plásticas” para terminarem a prenda do dia da mãe, que tinha sido iniciada ao longo da semana anterior. A mesma consistia na elaboração, individual, de uma peça em barro.

Todos os alunos se mostraram interessados e empenhados em terminar esta atividade. O aluno GV, terminou-a também, recorrendo, por vezes, à ajuda do investigador, tendo sido sempre visível, por parte do aluno, não só um grande entusiasmo como também desejo de a terminar.

Nesta fase da sessão, e por ser uma atividade mais prática, os alunos estavam ligeiramente agitados, não se registando qualquer tipo de atitudes incorretas ou comportamentos desajustados.

Para além da avaliação que foi feita entre os alunos e o investigador, também foi feita uma avaliação reflexiva entre este e a educadora de infância. Ambos concluíram que o grupo turma aceitou com agrado as atividades propostas, tendo aderido às mesmas com interesse e empenho.

Quase no final da aula, os alunos foram lanche e como habitualmente, o aluno GV pediu ao investigador para lhe dar o lanche. Em seguida, o mesmo acompanhou o aluno GV à saída da escola até a carrinha que por norma o vem buscar.

De salientar que a história “A Prima Vera” e todos os materiais relacionados com a mesma foram criados e adaptados pelo investigador. Uma vez que a história foi elaborada em PowerPoint e por não existir projetor no jardim-de-infância, o investigador teve que requisitar um para poder projetar a referida história.

II – Avaliação da Sessão

Nesta sessão continuou-se a trabalhar o tema da “Primavera” e não estiveram presentes os alunos LS, MP, LP e VO.

De acordo com a grelha de avaliação da atividade, quadro nº 34, todas as crianças do grupo/turma conseguiram atingir totalmente todos objetivos propostos, tendo por isso sido bastante positiva a avaliação da sessão. Destaque para a evolução positiva dos alunos AS e AC, comparativamente à sessão anterior, uma vez que atingiram totalmente todos os objetivos propostos.

Os alunos ao longo da sessão estiveram muito interessados na leitura e exploração da história, colocando várias questões acerca da Prima Vera. Alguns deles respondiam corretamente e de forma espontânea às questões sobre a história e outros quando eram solicitados pelo investigador. O aluno GV compreendeu todas as questões colocadas pelo investigador respondendo corretamente a cada uma delas.

De salientar que, no final desta atividade a aluna AX disse, com entusiasmo e de forma espontânea: “ gostei tanto...tanto... é uma história muito divertida!” tendo sido interrompida pela colega AS que sugeriu ” conta outra...”, tendo em seguida, o investigador esclarecido ao grupo que tal não seria possível, pois iriam realizar uma outra atividade.

Relativamente à atividade que consistia em terminar a prenda do dia da mãe, apesar de alguns alunos estarem ligeiramente agitados, talvez devido ao tipo de atividade, o grupo/turma parecia motivado e interessado em terminar a atividade.

De acordo com a auto e hétero avaliação, e a pedido do investigador, o aluno DF, salientou que “portei-me bem e os meus colegas também...foi uma história e uma aula muito gira e divertida...”.

O investigador e a educadora de infância mostraram-se satisfeitos com o resultado desta sessão, partilhando a opinião que as atividades programadas se haviam desenvolvido de uma forma muito positiva e dinâmica.

Um outro aspeto importante de salientar foi o respeito dos colegas para com o aluno GV, uma vez que todos respeitaram em silêncio, o tempo de espera para o digitalizador responder às questões.

Por fim, ambos concordaram que a interação e o convívio entre o aluno GV e os restantes colegas e entre estes e o investigador e a educadora de infância foi evidente e por sua vez, um facilitador para o sucesso das atividades.

III - Propostas para a sessão seguinte

Na próxima sessão, e de acordo com o combinado e planificado entre o investigador e a Educadora de Infância, serão trabalhadas adivinhas, quadras e lengalengas sobre a Primavera, materiais que serão adaptados com os símbolos SPC.

Seguidamente, os alunos irão desenvolver várias atividades livres, de caráter lúdico e por fim, será feita a avaliação da sessão entre os alunos e o investigador e entre este e a educadora de infância.

A estratégia a adotar na próxima sessão será continuar a motivar os alunos para a realização das tarefas propostas. Contudo, em atividades mais práticas deve-se continuar a incutir ao grupo/turma, o silêncio e a calma aquando a realização das tarefas propostas.

Quadro 34 - Grelha de avaliação da atividade realizada no jardim de Infância – 5ª Sessão

Local: Sala de aula/Jardim de Infância

Intervenientes: Educadora de Infância, Assistente Operacional, o Investigador e os alunos

Objetivos / Alunos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Colabora nas atividades;									F			F							F	F
Ajuda os colegas por iniciativa própria;																				
Responde a perguntas sobre a história																				
Faz perguntas espontaneamente e sobre a história;																				
Constrói frases seguindo um modelo;																				
Faz a prenda do dia da Mãe																				
Faz auto e hetero avaliação;																				

Legenda:

Objetivo atingido totalmente	
Objetivo atingido parcialmente	
Objetivo não atingido	

F – O aluno faltou

Quadro 35 - Planificação, Avaliação e Reflexão da 2ª Intervenção (contexto familiar)

Atividade: Dialogo com o aluno sobre a Família, Amigos e Colegas (atividade proposta pelo investigador à família no dia 29 de abril)

Objetivo Geral: Desencadear situações comunicativas com os familiares

Objetivo Específico: Responde a perguntas a Família, Amigos e Colegas

Dia: 4 ou 5 de maio (durante o fim de semana)

Local: Casa

Com quem: Ou com a mãe ou com o pai

Quantas Vezes: 1 vez

O que fazer: Dialogar com o aluno GV sobre assuntos diversos: família, amigos e colegas, mostrando em simultâneo as imagens que constam no caderno de comunicação. Sempre que necessário deve-se ajudar o aluno e no final da atividade, caso o mesmo consiga atingir o objetivo proposto, deve-se elogiar-lo.

Recursos: Caderno de comunicação do aluno (apêndice nº 61)

Avaliação: Segundo a mãe do aluno, o GV respondeu corretamente, através do caderno de comunicação e do olhar, a todas as questões que foram colocadas, revelando interesse e empenho pela atividade (quadro nº36).

Quadro 36 - Grelha de avaliação da atividade proposta pelo Investigador à Família**Legenda:**

Responde a perguntas sobre família, amigos e colegas.	
---	---

Objetivo atingido totalmente	
Objetivo atingido parcialmente	
Objetivo não atingido	

4.2.2.6 Sessão número 6 – Semana de 6 a 12 de maio

Nesta semana, continuou-se a abordar a temática “A Primavera”, segundo a planificação mensal. Foram planificadas as intervenções com as respetivas atividades a desenvolver na UTAAC, na parte da manhã (quadro nº 37) e no jardim-de-infância, com o grupo/turma, na parte da tarde (quadro nº 39).

Seguidamente, será apresentado um relato da intervenção bem como a respetiva avaliação/reflexão, elaborada pelos vários intervenientes: investigador e educadoras de infância. Por fim, serão sugeridas propostas para as intervenções seguintes em ambos os contextos, isto é, UTAAC e Jardim de Infância.

Quadro 37 - Planificação da Intervenção – 6ª Sessão: Dia 6 de maio de 2013 - UTAAC**Local:** UTAAC**Intervenientes:** Educadora de Infância, Assistente Operacional e o Investigador (parceria pedagógica)

Áreas	Objetivos gerais	Objetivos Específicos	Estratégias/Atividade	Calendarização	Recursos	Avaliação
Socialização	Promover o desenvolvimento o das relações interpessoais	- Colabora nas atividades; - Responde a perguntas sobre as rotinas diárias;	1º Momento : interação investigador /aluno através do caderno de comunicação (conversa sobre o fim de semana); 2º Momento: diálogo com o aluno GV , através do caderno de comunicação, utilizando vocabulário cujas palavras comecem pelas consoantes “ n” e “ l”. Em seguida o aluno, com a ajuda do investigador, irá escrever no seu computador (programa Grid2) e numa folha em branco algumas dessas palavras, a fim de desenvolver competências de leitura e de escrita. Nesta ficha o aluno também terá de colocar o nome e a data. 3º Momento: preenchimento de uma ficha de trabalho de matemática, no computador do aluno – software educativo “Continuar a Aprender Matemática” a fim de desenvolver competências de numeracia. 4º Momento: avaliação oral da Sessão pelo aluno – o aluno GV realizará a sua avaliação, ao nível do comportamento, aprendizagens e participação, usando o caderno de comunicação.	Dia 6 de maio (9h30-11h)	* Caderno de comunicação	* Registos dos professores
Cognição	Promover o desenvolvimento o das competências de Literacia (leitura e escrita) e de Numeracia	- Escreve palavras que comecem pelas consoantes “ n” e “ l” - Responde a perguntas de matemática;			* Computador do aluno (Programa Grid2)	* Auto Avaliação
Comunicação (linguagem)	Desencadear situações comunicativas com o grupo/turma	- Faz perguntas espontaneamente; - Faz auto avaliação.			* Software Educativo “ Continuar a aprender Matemática”	

Realização da Sessão, avaliação e reflexão - UTAAC - 6ª Sessão

I - Relato da Sessão

Depois do aluno GV entrar na sala e de devidamente instalado na sua secretária, o investigador cumprimenta o aluno iniciando com ele uma conversa sobre o fim de semana, usando o caderno de comunicação. O aluno através do olhar respondeu a todas as questões colocadas, nomeadamente onde tinha passado o fim de semana, com quem, o que tinha feito e o que tinha gostado mais de fazer. O aluno neste contexto referiu que “tinha oferecido o postal à mãe a qual tinha gostado muito” tendo a mesma lhe “dado muitos beijinhos”.

De seguida, o investigador começou por dialogar com o aluno GV, através do caderno de comunicação, utilizando vocabulário cujas palavras comessem pelas consoantes “n” e “l”. Seguidamente o aluno, com a ajuda do investigador, escreveu no seu computador (programa Grid2) e numa folha em branco, algumas dessas palavras, escolhidas por si, nomeadamente: “Natal, Nata, Neta, Lata, Lua” a fim de desenvolver competências de leitura e de escrita. Nesta ficha o aluno também colocou o nome e a data. No decorrer da atividade o aluno revelou bastante empenho e motivação na realização da tarefa proposta, uma vez que foi o aluno que escolheu as palavras que queria escrever.

Quase a terminar a sessão, o aluno, a pedido do investigador, acedeu por varrimento automático, a um Software Educativo “Continuar a Aprender Matemática” que consiste em várias atividades para desenvolver a numeracia, nomeadamente “quantos? “, “números que faltam”, “ memória”. Durante esta atividade, o aluno revelou bastante entusiasmo e interesse pela mesma realizando-a com rapidez e bastante entusiasmo (apêndice nº 50). Quase a terminar a sessão, e através do olhar, o aluno pediu ao investigador para o acompanhar à casa de banho.

De salientar que no final da intervenção foi feita uma avaliação entre o investigador e o aluno (através do caderno de comunicação) e posteriormente entre o investigador e a educadora de infância da UTAAC, tendo sido bastante positiva uma vez que o aluno mostrou mais confiança em si próprio e nas suas capacidades. De salientar que continua a ser visível a relação amigável e de proximidade existente entre o investigador e o aluno GV.

II – Avaliação da Sessão

A avaliação da sessão foi positiva, uma vez que os objetivos propostos foram totalmente alcançados conforme consta no quadro nº 38. De realçar, que o aluno GV durante toda a sessão esteve sempre muito motivado, participativo e interessado na realização das

tarefas propostas, nomeadamente na escrita livre de palavras e nos jogos lúdicos de matemática tendo sido o balanço bastante positivo.

No final da intervenção o investigador e a educadora de infância da UTAAC partilharam o seu agrado pelo resultado das atividades uma vez que o aluno reagiu muito bem às mesmas, mostrando alegria, interesse e empenho na sua realização.

Quadro 38 - Grelha de avaliação da atividade realizada na UTAAC – 6ª Sessão

Local: Sala da UTAAC

Intervenientes: Educadora de Infância, Assistente Operacional e o investigador (parceria pedagógica)

<i>Objetivos</i>	<i>Aluno G.V</i>
Colabora nas atividades;	
Responde a perguntas sobre as rotinas diárias;	
Escreve palavras que comecem pelas consoantes “n” e “l”	
Responde a perguntas de matemática;	
Faz perguntas espontaneamente;	
Faz auto avaliação;	

Legenda:

Objetivo atingido totalmente	
Objetivo atingido parcialmente	
Objetivo não atingido	

III - Propostas para a sessão seguinte

Na próxima sessão, e de acordo com o combinado entre o investigador e a Educadora de Infância da UTAAC, o aluno irá, como habitualmente, comunicar com o investigador sobre o fim de semana a fim de ser privilegiada a comunicação entre ambos, não só através do caderno de comunicação como também através do olhar do aluno.

Em seguida será proposto ao aluno a resolução de uma ficha de trabalho sobre a vogal “u” com destaque para a palavra “uva”.

Em seguida, será trabalhado com o aluno um software educativo “Comunicar a aprender Matemática” que consiste em várias atividades para o treino da numeracia.

Por fim, e como habitualmente, será feita a avaliação da sessão entre o aluno GV e o investigador e posteriormente entre este e a educadora de infância da UTACC.

A estratégia a adotar na próxima sessão será: continuar a motivar o aluno GV para as diversas atividades que lhe serão propostas.

Quadro 39 - Planificação da Intervenção – 6ª Sessão: Dia 6 de maio de 2013- JI**Local:** Sala de aula/Jardim de Infância**Intervenientes:** Educadora de Infância, Assistente Operacional, o Investigador e os alunos

Áreas	Objetivos gerais	Objetivos Específicos	Estratégias/Atividade	Calendarização	Recursos	Avaliação
Socialização	Promover o desenvolvimento das relações interpessoais	- Colabora nas atividades; - Ajuda os colegas por iniciativa própria;	1º Momento : leitura de uma Quadra - no grupo/turma, será lida uma quadra sobre a Primavera que foi adaptada com os símbolos do sistema gráfico SPC. No final os alunos terão de identificar o assunto central da quadra. Os alunos respondem oralmente e o aluno GV utilizará o digitalizador de fala com a possibilidade de usar 32 mensagens de voz pré gravadas de acordo com a atividade proposta. 2º Momento: jogo Lúdico - Exploração de Adivinhas - no grupo/turma será dinamizada uma atividade lúdica, que consiste na leitura de adivinhas sobre a Primavera, adaptadas com os símbolos SPC, e respetivas respostas. • Perguntas orais diretas e direcionadas; • Respostas dos alunos; Os alunos respondem oralmente e o aluno GV utilizará o digitalizador da fala com a possibilidade de usar 32 mensagens de voz pré gravadas de acordo com a atividade proposta.	Dia 6 de maio (13h30-15h30)	*Quadras. Adivinhas e Lengalengas adaptadas (com símbolos do sistema gráfico SPC)	* Registos dos Professores * Auto e hetero avaliação;
Cognição	Promover o desenvolvimento das competências de Literacia (leitura e escrita)	- Responde a perguntas sobre a quadra, as adivinhas e as lengalengas. - Faz perguntas espontaneamente sobre a quadra, as adivinhas e as lengalengas	3º Momento: leitura de Lengalengas - no grupo/turma, serão lidas lengalengas sobre a Primavera, que foram adaptadas com os símbolos do sistema gráfico SPC. No final os alunos terão de adivinhar a resposta às lengalengas lidas. Os alunos respondem oralmente e o aluno GV utilizará o digitalizador da fala com a possibilidade de usar 32 mensagens de voz pré gravadas de acordo com a atividade proposta.		*Digitalizador de fala * Caderno de Comunicação	

Sim, não falo, mas comunico...

Rodrigo Miguel Leote Teixeira

Comunicação (linguagem)	Desencadear situações comunicativas com o grupo/turma	- Brinca com materiais diversos (plasticina, espuma de barbear); - Faz auto e hetero avaliação.	4º Momento: atividades livres da caráter lúdico- a pedido do investigador, os alunos irão livremente dedicar o final da sessão a atividades de caráter lúdico, como por exemplo, expressão plástica. O aluno GV realizará a atividade por si escolhida e se necessário, será ajudado pelo investigador. 5º Momento: avaliação oral da sessão pelos alunos- a pedido do investigador os alunos, oralmente, irão avaliar a sessão, a nível de comportamento e aprendizagens adquiridas. O aluno GV realizará a mesma avaliação usando o caderno de comunicação.		* Plasticina *Espuma de barbear	
---------------------------------------	--	---	---	--	---	--

Realização da Sessão, avaliação e reflexão - Jardim de Infância – 6ª Sessão

I - Relato da Sessão

Depois de entrarem todos os alunos na sala, e já instalados na zona azul “zona de leitura”, o investigador entrou na sala, cumprimentou a educadora de infância e os alunos que, de imediato, começaram por lhe contar a visita de estudo que tinham realizado na semana anterior.

Após uma breve conversa com os alunos sobre o assunto da visita de estudo realizada, o investigador esclareceu que a atividade desta sessão seria um jogo lúdico com base em adivinhas, quadras e lengalengas, acrescentando que, para tudo correr da melhor forma, todos os alunos teriam de respeitar as seguintes regras:

1. Não responder antes de terminada a leitura da adivinha, ou quadra ou lengalenga;
2. Colocar, obrigatoriamente, o dedo no ar quando quiserem responder e esperar que o investigador lhe dê a palavra;
3. Respeitar o tempo de resposta de todos os colegas;

Durante a explicação das “regras do jogo” os alunos estavam em silêncio, atentos e curiosos com a atividade que iria ser desenvolvida.

Seguidamente, o investigador leu uma quadra sobre a Primavera, que foi adaptada com os símbolos do sistema gráfico SPC, pedindo em seguida ao grupo turma para identificar o assunto central da quadra. Os alunos que queriam responder colocaram o dedo no ar e responderam oralmente. O aluno GV utilizou o digitalizador de fala com a possibilidade de usar 32 mensagens de voz pré gravadas de acordo com a atividade proposta. Em seguida, o investigador leu algumas adivinhas sobre a Primavera, também adaptadas com os símbolos SPC, pedindo aos alunos para adivinhar a respetiva resposta. Estas adivinhas foram direcionadas a alunos específicos, tendo os mesmos respondido corretamente. O aluno GV também respondeu a uma adivinha, usando para tal o digitalizador de fala.

Posteriormente foram lidas ao grupo turma, pelo investigador, várias lengalengas sobre a Primavera, tendo as mesmas sido adaptadas com os símbolos do sistema gráfico SPC. No final da leitura de cada uma das lengalengas, os alunos, oralmente, adivinharam a resposta. O aluno GV quando solicitado ou espontaneamente, utilizou o digitalizador da fala para participar também.

Durante esta atividade os alunos mostraram-se bastante participativos, interessados e atentos, esperando pelas adivinhas/lengalengas/quadras seguintes, para se possível, responderem corretamente.

Seguidamente, os alunos foram convidados pelo investigador a dirigirem-se para a “zona das artes plásticas” a fim de realizarem, livremente, atividades de caráter lúdico. Alguns alunos fizeram desenhos, outros pintaram, outros brincaram com plasticina.

O aluno GV e alguns dos seus colegas (AX, LM, MP) inicialmente brincaram, em conjunto, com espuma da barba e depois foram brincar “às famílias” para a “casinha das bonecas”. Os alunos mostraram muita alegria por lhes ter sido dada a hipótese da escolha da atividade a desenvolver (atividades lúdicas) (apêndice nº 51).

Nesta fase da sessão, e por ser uma atividade mais prática, os alunos estavam ligeiramente agitados, não se registando qualquer tipo de atitudes incorretas ou comportamentos desajustados.

Para além da avaliação que foi feita entre os alunos e o investigador, também foi feita uma avaliação reflexiva entre este e a educadora de infância tendo concluído que o grupo turma aceitou com agrado as atividades propostas, tendo aderido às mesmas com bastante interesse e empenho.

Quase no final da aula, os alunos foram lanche e como habitualmente, o aluno GV pediu ao investigador para lhe dar o lanche. Em seguida, o mesmo acompanhou o aluno GV à saída da escola até a carrinha que por norma o vem buscar.

De salientar que todas as quadras, adivinhas e lengalengas foram criadas e adaptadas pelo investigador.

II – Avaliação da Sessão

Nesta sessão continuou a trabalhar-se o tema da “Primavera” e não estiveram presentes os alunos BG e FR.

De acordo com a grelha de avaliação da atividade, quadro nº 40, praticamente todas as crianças do grupo/turma conseguiram atingir os objetivos propostos, tendo sido bastante positiva avaliação da atividade.

De salientar que apenas os alunos LP e VO não conseguiram atingir totalmente os objetivos “Faz perguntas espontaneamente sobre a quadra, as adivinhas e as lengalengas” e

“Faz auto e hétero avaliação” e que os restantes dezasseis alunos atingiram totalmente todos os objetivos propostos.

Os alunos estiveram muito atentos e interessados na leitura das adivinhas, quadras e lengalengas e claro, em adivinhar as respetivas respostas. Todos os alunos respondiam com entusiasmo e corretamente às questões colocadas, mostrando-se motivados e empenhos no desenvolvimento da atividade. O aluno GV compreendeu todas as questões colocadas pelo investigador respondendo corretamente a cada uma delas. De salientar mais uma vez, o respeito dos colegas para com o aluno GV, uma vez que todos respeitaram em silêncio, o tempo de espera para o digitalizador de fala responder às questões.

Relativamente à atividade que consistia em praticar jogos de caráter lúdico, apesar de alguns alunos estarem ligeiramente agitados, talvez devido ao tipo de atividade, o grupo/turma parecia motivado e interessado nos mesmos. Nesta atividade foi visível a boa interação e o convívio entre o aluno GV e os restantes colegas.

De acordo com a auto e hétero avaliação, e a pedido do investigador, o aluno BB referiu a sua opinião salientando que “os colegas e ele próprio se portaram bem” e que foi uma aula “muito fixe”. Neste contexto, a aluna AX disse, com entusiasmo e de forma espontânea: “gostei tanto destas adivinhas....e do dia também...!” tendo sido interrompida pela colega AS que questionou “quando nos contas mais adivinhas?”.

Segundo o investigador e a educadora de infância, durante esta sessão e de acordo com a planificação mensal, continuou a desenvolver-se a temática sobre a Primavera. A atividade desenvolveu-se de uma forma muito dinâmica, sendo o balanço positivo, uma vez que as crianças aderiram muito bem ao “jogo das adivinhas, lengalengas e quadras”, cumprindo as regras do jogo e mostrando interesse e empenho na realização das atividades.

De salientar que, com o decorrer da atividade, por vezes, eram os próprios alunos que lembravam os colegas das “regras do jogo”.

Quadro 40 - Grelha de avaliação da atividade realizada no jardim de Infância – 6ª Sessão**Local:** Sala de aula/Jardim de Infância**Intervenientes:** Educadora de Infância, Assistente Operacional, o Investigador e os alunos

Objetivos Alunos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Colabora nas atividades;				F														F		
Ajuda os colegas por iniciativa própria;																				
Responde a perguntas sobre a quadra, as adivinhas e as lengalengas																				
Faz perguntas espontaneamente sobre a quadra, as adivinhas e as lengalengas																				
Brinca com materiais diversos (plasticina, espuma de barbear);																				
Faz auto e hetero avaliação;																				

Legenda:

Objetivo atingido totalmente	
Objetivo atingido parcialmente	
Objetivo não atingido	

F – O aluno faltou

III - Propostas para a sessão seguinte

Na próxima sessão, e de acordo com o combinado e planificado entre o investigador e a Educadora de Infância, será trabalhada uma nova história adaptada, com os símbolos SPC.

A história “Os Dez Amigos” tem como objetivo abordar a temática da Amizade. Após a leitura da história, será feita uma exploração da mesma com o grupo turma, através de questões diretas e direcionadas e construção frásica usando um modelo.

Seguidamente, os alunos irão desenvolver várias atividades livres, de carácter lúdico e por fim, será feita a avaliação da sessão entre os alunos e o investigador e entre este e a educadora de infância.

A estratégia a adotar na próxima sessão será continuar a motivar os alunos para a realização das tarefas propostas. Por outro lado, o investigador deve continuar a incentivar os alunos mais tímidos a colocarem questões espontaneamente e a fazerem a auto e hétéro avaliação a fim de atingirem totalmente estes objetivos.

4.2.2.7 Sessão número 7 – Semana de 13 a 19 de maio

Nesta semana, foi trabalhado o tema da “Amizade”, segundo a planificação mensal.

Foram planificadas as intervenções com as respetivas atividades a desenvolver na UTAAC, na parte da manhã (quadro nº 41) e no jardim-de-infância, com o grupo/turma, na parte da tarde (quadro nº43).

Seguidamente, será apresentado um relato da intervenção bem como a sua respetiva avaliação/reflexão, elaborada pelos vários intervenientes: investigador e educadoras de infância.

Por fim, serão sugeridas propostas para as intervenções seguintes em ambos os contextos, isto é, UTAAC e Jardim de Infância.

Quadro 41 - Planificação da Intervenção – 7^a Sessão: Dia 13 de maio de 2013 - UTAAC**Local:** UTAAC**Intervenientes:** Educadora de Infância, Assistente Operacional e o Investigador (parceria pedagógica)

Áreas	Objetivos gerais	Objetivos Específicos	Estratégias/Atividade	Calendarização	Recursos	Avaliação
Socialização	Promover o desenvolvimento das relações interpessoais	- Colabora nas atividades; - Responde a perguntas sobre as rotinas diárias;	1º Momento : interação investigador /aluno através do caderno de comunicação (conversa sobre o fim de semana); 2º Momento: preenchimento de uma ficha de trabalho (nº6) sobre a vogal “u” e a palavra “uva” no computador do aluno (programa Grid2) a fim de desenvolver competências de leitura e de escrita. Nesta ficha o aluno também terá de colocar o nome e a data.	Dia 13 de maio (9h30-11h)	* Caderno de comunicação *Computador do aluno (Programa Grid2) *Ficha de trabalho adaptada com campos de texto (Método das 28 palavras)	* Registos dos professores * Auto Avaliação
Cognição	Promover o desenvolvimento das competências de Literacia (leitura e escrita) e de numeracia	- Responde às perguntas da ficha de trabalho de língua portuguesa;	3º Momento: preenchimento de uma ficha de trabalho de matemática, no computador do aluno – software educativo “Continuar a Aprender Matemática” a fim de desenvolver competências de numeracia.			
Comunicação (linguagem)	Desencadear situações comunicativas com o grupo/turma	- Responde a perguntas de matemática; - Faz perguntas espontaneamente; - Faz auto avaliação.	4º Momento: avaliação oral da sessão pelo aluno – o aluno GV realizará a sua avaliação, ao nível do comportamento, aprendizagens e participação, usando o caderno de comunicação.		* Software Educativo “Continuar a aprender Matemática”	

Realização da Sessão, avaliação e reflexão - UTAAC - 7ª Sessão

I - Relato da Sessão

Após a entrada do aluno GV na sala e depois de devidamente instalado na secretária, o investigador cumprimenta o aluno iniciando com ele uma conversa sobre o fim de semana, usando o caderno de comunicação. O aluno através do olhar e usando o caderno de comunicação respondeu a todas as questões colocadas, nomeadamente onde tinha passado o fim de semana, com quem, o que tinha feito e o que tinha gostado mais de fazer.

Em seguida, o investigador pediu ao aluno para abrir o programa GRID2 a fim de resolver a ficha de trabalho número 6, “uva”. O aluno escreveu sem ajuda a data e o nome e em seguida, utilizando um modelo escreveu a palavra “uva” nos respetivos sítios. Mais uma vez o aluno revelou bastante interesse e motivação na realização da tarefa proposta, respondendo corretamente às questões.

Quase a terminar a sessão, o aluno, a pedido do investigador, acedeu por varrimento automático, a um Software Educativo “Continuar a Aprender Matemática” que consiste em várias atividades para desenvolver a numeracia, nomeadamente “quantos? “, “números que faltam”, “memória”. Durante esta atividade, o aluno revelou bastante entusiasmo e interesse pela mesma realizando-a com rapidez e muito entusiasmo (apêndice nº 52).

No final foi feita uma avaliação entre o investigador e o aluno (através do caderno de comunicação) e posteriormente entre o investigador e a educadora de infância da UTAAC, tendo sido bastante positiva, destacando-se a visível relação de amizade, respeito, carinho e proximidade entre o investigador e o aluno GV.

II – Avaliação da Sessão

A avaliação da sessão foi bastante positiva, uma vez que os objetivos propostos foram totalmente atingidos conforme consta no quadro nº 42. O aluno GV durante toda a sessão esteve sempre muito empenhado e interessado na realização das tarefas propostas, nomeadamente aquando da realização da ficha de trabalho de língua portuguesa.

Durante o decorrer da atividade de matemática o aluno manteve-se entusiasmado, participativo e animado, tendo sido o balanço da sessão bastante satisfatório.

No final da intervenção o investigador e a educadora de infância da UTAAC partilharam o seu contentamento pelo resultado das atividades uma vez que o aluno reagiu

muito bem às mesmas, mostrando alegria, interesse e empenho na realização das tarefas propostas.

Quadro 42 - Grelha de avaliação da atividade realizada na UTAAC – 7ª Sessão

Local: Sala da UTAAC

Intervenientes: Educadora de Infância, Assistente Operacional e o Investigador (parceria pedagógica)

<i>Objetivos</i>	<i>Aluno G.V</i>
Colabora nas atividades;	
Responde a perguntas sobre as rotinas diárias;	
Responde às perguntas da ficha de trabalho;	
Responde a perguntas de matemática;	
Faz perguntas espontaneamente;	
Faz auto avaliação;	

Legenda:

Objetivo atingido totalmente	
Objetivo atingido parcialmente	
Objetivo não atingido	

III - Propostas para a sessão seguinte

Na próxima sessão, e de acordo com o combinado entre o investigador e a Educadora de Infância, o aluno irá, como habitualmente, comunicar com o investigador sobre o fim de semana a fim de ser privilegiada a comunicação entre ambos, não só através do caderno de comunicação como também através do olhar do aluno.

Seguidamente será proposto ao aluno que escreva, através do computador e do teclado adaptado do programa Grid2, alguns nomes de pessoas à sua vontade tendo por base o caderno de comunicação.

Em seguida, será trabalhado com o aluno um software educativo “de 1 a 100” que consiste em várias atividades para o treino da numeracia.

Finalmente e como habitualmente, será feita a avaliação da sessão entre o aluno GV e o investigador e posteriormente entre este e a educadora de infância da UTACC.

As estratégias a adotar na próxima sessão serão: continuar a incentivar o aluno a responder às perguntas da ficha de trabalho bem como, continuar a motivá-lo para as diversas atividades que serão propostas.

Quadro 43 - Planificação da Intervenção – 7ª Sessão: Dia 13 de maio de 2013 – JI**Local:** Sala de aula/Jardim de Infância**Intervenientes:** Educadora de Infância, Assistente Operacional, o Investigador e os alunos

Áreas	Objetivos gerais	Objetivos Específicos	Estratégias/Atividade	Calendarização	Recursos	Avaliação
Socialização	Promover o desenvolvimento das relações interpessoais	- Colabora nas atividades; - Ajuda os colegas por iniciativa própria;	1º Momento: leitura de uma História - no grupo/turma, será lida uma história adaptada «Dez Amigos» com os símbolos do sistema gráfico SPC. 2º Momento: exploração da História •Perguntas orais diretas e direcionadas; •Perguntas espontâneas dos alunos; •Respostas dos alunos. Os alunos respondem oralmente e o aluno GV utilizará o digitalizador de fala com a possibilidade de usar 8 mensagens de voz pré gravadas de acordo com a atividade proposta.	Dia 13 de maio (13h30-15h30)	*História adaptada (com símbolos do sistema gráfico SPC)	*Registos dos Professores
Cognição	Promover o desenvolvimento das competências de Literacia (leitura e escrita) e de numeracia	- Responde a perguntas sobre a história; - Faz perguntas espontaneamente sobre a história; - Constrói frases seguindo um modelo;	3º Momento: construção de frases com ajuda de um modelo- os alunos trabalham a correspondência da frase escrita e a construção frásica com símbolos; o aluno GV realizará a mesma tarefa usando a ferradura acrílica e o olhar.		*Digitalizador de fala	*Auto e
Comunicação (linguagem)	Desencadear situações comunicativas com o grupo/turma	- Brinca com jogos (Puzzles) - Faz auto e hetero avaliação.	4º Momento: atividades livres de caráter lúdico- a pedido do investigador, os alunos irão livremente dedicar o final da sessão a atividades de caráter lúdico. O aluno GV realizará a atividade por si escolhida e se necessário, será ajudado pelo investigador. 5º Momento: avaliação oral da Sessão pelos alunos -a pedido do investigador os alunos, oralmente, irão avaliar a sessão, a nível de comportamento e aprendizagens adquiridas. O aluno GV realizará a mesma avaliação usando o caderno de comunicação.		*Ferradura acrílica	*Auto e
					* Caderno de Comunicação	
					* Puzzles	

Realização da Sessão, avaliação e reflexão - Jardim de Infância – 7ª Sessão

I - Relato da Sessão

Depois de todos os alunos entrarem na sala e instalarem-se na zona azul “zona de leitura”, o investigador cumprimentou-os e esclareceu que a atividade que iria ser desenvolvida era a leitura e análise de uma história adaptada cujo tema principal era a Amizade. Neste momento os alunos mostraram-se bastante curiosos e um pouco agitados, ouvindo – se uma aluna dizer “Conta!!...deve ser muito engraçada a historia....!” Seguidamente, e quando os alunos já se encontravam calmos e silenciosos, o investigador começou a ler a história “Dez Amigos”.

Durante a leitura da história os alunos permaneceram atentos uma vez que pareciam muito curiosos e expectantes com o desenrolar da mesma. Na exploração da história, calmamente todos os alunos participaram, uma vez que foram colocadas, pelo investigador, questões orais e direcionadas aos alunos. Os mesmos responderam corretamente às perguntas tendo o aluno GV, respondido através do digitalizador de fala de 8 mensagens. Na construção frásica os alunos colocaram na ferradura acrílica as palavras com os símbolos SPC com o objetivo de formar uma frase com sentido. Alguns alunos mais novos, recorreram à frase modelo para não cometerem erros, situação que não aconteceu com a maioria da turma, pois deixaram de recorrer à frase modelo. O aluno GV nesta atividade participou com entusiasmo usando, não só a ferradura acrílica como também a comunicação através do olhar, não tendo sido necessário usar a frase modelo, para elaborar uma frase com sentido.

Seguidamente, os alunos foram convidados pelo investigador a formarem pequenos grupos para, em seguida, realizarem, livremente, atividades de caráter lúdico. Alguns alunos foram brincar para a “casinha das bonecas” outros “ para a garagem”, outros para a “zona da informática” e os restantes dividiram – se entre a “zona dos jogos” e a “zona das artes plásticas”. O aluno GV e duas das suas colegas (AX, LM) brincaram aos puzzles animadamente (apêndice nº 53). Mais uma vez os alunos mostraram muita alegria por lhes ter sido dada a hipótese de escolha da atividade a desenvolver (atividades lúdicas).

Em seguida, para além da avaliação que foi feita entre os alunos e o investigador, também foi feita uma avaliação reflexiva entre este e a educadora de infância. Quase no final da aula, os alunos foram lanche e como habitualmente, o aluno GV pediu ao investigador para lhe dar o lanche e em seguida para o acompanhar à saída da escola.

II – Avaliação da Sessão

Nesta sessão foi trabalhado o tema da Amizade, segundo a planificação mensal. Não esteve presente o aluno BB. De acordo com a grelha de avaliação da atividade, quadro nº 44, praticamente todas as crianças do grupo/turma conseguiram atingir os objetivos propostos, tendo sido por isso uma avaliação positiva. Apenas o objetivo “faz perguntas espontaneamente sobre a história” não foi totalmente atingido por dois alunos, LP e VO. Os restantes dezassete alunos atingiram totalmente os objetivos propostos.

Os alunos ao longo da sessão estiveram muito interessados e atentos na leitura da história e na exploração da mesma participaram de forma espontânea e muito contente, colocando o dedo no ar, com insistência, para responder às perguntas; outros alunos respondiam quando eram solicitados pelo investigador. O aluno GV compreendeu todas as questões colocadas pelo investigador respondendo, através do digitalizador de fala, corretamente a cada uma delas.

Relativamente à atividade que consistia em praticar jogos de caráter lúdico, apesar de alguns alunos estarem ligeiramente agitados, o grupo/turma parecia entusiasmado e feliz, não se registando qualquer tipo de atitudes incorretas sendo visível a boa interação entre o grupo.

De acordo com a auto e hetero avaliação, e a pedido do investigador, a aluna LM disse com entusiasmo e espontaneamente “gostei muito desta história!”, tendo logo em seguida o aluno RG referido que “é uma história muito divertida!” sendo este interrompido pela AS ao questionar “para a semana contas outra história assim?”

O investigador e a educadora de infância concluíram que o grupo turma gostou bastante da história dos “Dez Amigos”, da sua exploração e ainda das atividades livres desenvolvidas no final da aula. De salientar também, que as crianças perceberam a mensagem da história que ouviram, uma vez que, houve crianças que colocaram perguntas aos colegas e deram opiniões sobre a história, durante o tempo das atividades livres. Relativamente à interação e ao convívio entre o aluno GV e os restantes colegas e entre o grupo/turma e o investigador e a educadora de infância, sem dúvida, que se tem tornado não só evidente como também um facilitador para o sucesso das atividades. Em suma, durante esta sessão, os alunos estiveram atentos, empenhados, interessados e participativos, questionando e sugerindo novas atividades. A título de exemplo, a aluna AX sugeriu ao investigador que trouxesse, se possível, na próxima aula uma receita que gostasse, “que seja boa e saborosa...”.

Quadro 44 - Grelha de avaliação da atividade realizada no jardim de Infância – 7ª Sessão

Local: Sala de aula/Jardim de Infância

Intervenientes: Educadora de Infância, Assistente Operacional, o Investigador e os colegas

Objetivos / Alunos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Colabora nas atividades;					F															
Ajuda os colegas por iniciativa própria;																				
Responde a perguntas sobre a história																				
Faz perguntas espontaneamente sobre a história;																				
Constrói frases seguindo um modelo;																				
Brinca com jogos (Puzzles)																				
Faz auto e hetero avaliação;																				

Legenda:

Objetivo atingido totalmente	
Objetivo atingido parcialmente	
Objetivo não atingido	

F – O aluno faltou

III - Propostas para a sessão seguinte

Na próxima sessão, e de acordo com o combinado e planificado entre o investigador e a Educadora de Infância, será trabalhada uma nova história adaptada, com os símbolos SPC. A história “João Porcalhão”, tem como objetivo abordar o tema dos cuidados básicos de higiene. Após a leitura da história, será feita uma exploração da mesma com o grupo turma, através de questões diretas e direcionadas e em seguida a construção frásica usando um modelo.

Seguidamente, e atendendo ao pedido de uma aluna nesta sessão, o investigador irá apresentar uma receita adaptada com os símbolos SPC, nomeadamente, utensílios necessários, ingredientes e modos de preparação da mesma.

Por fim, será feita a avaliação da sessão entre os alunos e o investigador e entre este e a educadora de infância.

A estratégia a adotar na próxima sessão será continuar a motivar os alunos para a realização das tarefas propostas. Relativamente aos alunos que não atingiram plenamente a totalidade dos objetivos, mais concretamente o objetivo “faz perguntas espontaneamente sobre a história” o investigador irá incentivar a participação destes alunos, colocando-lhes uma questão aberta sobre a história.

4.2.2.8 Sessão número 8 – Semana de 20 a 26 de maio

Nesta semana, abordou-se a temática “Cuidados de Higiene”, segundo a planificação mensal. Foram planificadas as intervenções com as respetivas atividades a desenvolver na UTAAC, na parte da manhã (quadro nº 45) e no jardim-de-infância, com o grupo/turma, na parte da tarde (quadro nº 47) e ainda, a pedido do investigador, uma intervenção em contexto familiar (quadro nº49).

Seguidamente, será apresentado um relato da intervenção bem como a respetiva avaliação/reflexão, elaborada pelos vários intervenientes: investigador, educadoras de infância e os familiares do aluno GV.

Por fim, serão sugeridas propostas para as intervenções seguintes em ambos os contextos, isto é, UTAAC e Jardim de Infância.

Quadro 45 - Planificação da Intervenção – 8ª Sessão: Dia 20 de maio de 2013 – UTAAC**Local:** UTAAC**Intervenientes:** Educadora de Infância, Assistente Operacional e o Investigador (parceria pedagógica)

Áreas	Objetivos gerais	Objetivos Específicos	Estratégias/Atividade	Calendarização	Recursos	Avaliação
Socialização	Promover o desenvolvimento das relações interpessoais	- Colabora nas atividades; - Responde a perguntas sobre as rotinas diárias;	1º Momento : interação investigador /aluno através do caderno de comunicação (conversa sobre o fim de semana); 2º Momento: diálogo com o aluno GV, através do caderno de comunicação, sobre a família. Em seguida o aluno, com a ajuda do investigador, irá escrever no seu computador (programa Grid2) e numa folha em branco nomes de familiares, a fim de desenvolver competências de leitura e de escrita. Nesta ficha o aluno também terá de colocar o nome e a data.	Dia 20 de maio (9h30-11h)	* Caderno de comunicação	* Registos dos professores
Cognição	Promover o desenvolvimento das competências de Literacia (leitura e escrita) e de Numeracia	- Escreve nomes de pessoas; - Responde a perguntas de matemática;	3º Momento: preenchimento de uma ficha de trabalho de matemática, no computador do aluno – software educativo “de 1 a 100” a fim de desenvolver competências de numeracia.		* Computador do aluno (Programa Grid2)	* Auto Avaliação
Comunicação (linguagem)	Desencadear situações comunicativas com o grupo/turma	- Faz perguntas espontaneamente; - Faz auto avaliação.	4º Momento: avaliação oral da sessão pelo aluno – o aluno GV realizará a sua avaliação, ao nível do comportamento, aprendizagens e participação, usando o caderno de comunicação.		* Software Educativo “de 1 a 100”	

Realização da Sessão, avaliação e reflexão - UTAAC - 8ª Sessão

I - Relato da Sessão

Após a entrada do aluno GV na sala e depois de devidamente instalado na sua secretária, o investigador cumprimenta o aluno iniciando com ele uma conversa sobre o fim de semana, usando o caderno de comunicação. O aluno através do olhar respondeu a todas as questões colocadas, nomeadamente onde tinha passado o fim de semana, com quem, o que tinha feito e o que tinha gostado mais de fazer. Neste contexto o aluno referiu que tinha “ido almoçar no sábado a um restaurante com os pais e com o irmão”.

Em seguida, o investigador começou por dialogar com o aluno GV, através do caderno de comunicação, utilizando vocabulário sobre a família. Seguidamente o aluno, com a ajuda do investigador, escreveu no seu computador (programa Grid2) e numa folha em branco, algumas palavras relacionadas com a família e amigos, nomeadamente: pai, mãe, irmão, António, Maria, João, Rodrigo e Anabela a fim de desenvolver competências de leitura e de escrita (apêndice nº 54). Nesta ficha de trabalho o aluno também colocou o nome e a data. No decorrer da atividade o aluno revelou bastante empenho e motivação na realização da tarefa proposta, uma vez que foi o aluno que escolheu as palavras que queria escrever.

Quase a terminar a sessão, o aluno, a pedido do investigador, acedeu por varrimento automático, a um Software Educativo “De 1 a 100” que consiste em várias atividades para desenvolver a numeracia, nomeadamente, colocar números na ordem correta, sequência de números e ainda jogos de memória. Durante esta atividade, o aluno revelou bastante entusiasmo e interesse pela mesma realizando-a com rapidez e bastante entusiasmo. Quase a terminar a sessão, e através do caderno de comunicação e do olhar, o aluno pediu ao investigador para na próxima sessão abordar o tema “passatempos e lazer”, pedido que foi de imediato aceite pelo investigador.

De salientar que no final da intervenção foi feita uma avaliação entre o investigador e o aluno (através do caderno de comunicação) e posteriormente entre o investigador e a educadora, tendo sido considerada bastante positiva.

II – Avaliação da Sessão

A avaliação da sessão foi bastante positiva, uma vez que os objetivos propostos foram totalmente atingidos conforme consta no quadro nº 46. De realçar, que o aluno GV durante toda a sessão esteve sempre muito empenhado e interessado na realização das tarefas propostas,

nomeadamente, na escrita livre de palavras (nomes de familiares e amigos) e nos jogos lúdicos de matemática tendo sido o balanço bastante positivo.

No final da sessão o investigador e a educadora de infância da UTAAC partilharam o seu agrado pelo resultado das atividades uma vez que o aluno reagiu muito bem às mesmas, mostrando por um lado, alegria, interesse e empenho na sua realização e por outro lado, mais confiança em si próprio e nas suas capacidades.

Quadro 46 - Grelha de avaliação da atividade realizada na UTAAC – 8ª Sessão

Local: Sala da UTAAC

Intervenientes: Educadora de Infância, Assistente Operacional e o Investigador (parceria pedagógica)

<i>Objetivos</i>	<i>Aluno G.V</i>
Colabora nas atividades;	
Responde a perguntas sobre as rotinas diárias;	
Escreve nomes de pessoas	
Responde a perguntas de matemática;	
Faz perguntas espontaneamente;	
Faz auto avaliação;	

Legenda:

Objetivo atingido totalmente	
Objetivo atingido parcialmente	
Objetivo não atingido	

III - Propostas para a sessão seguinte

Na próxima sessão, e de acordo com o combinado entre o investigador e a Educadora de Infância da UTAAC, o aluno irá, como habitualmente, comunicar com o investigador sobre o fim de semana a fim de ser privilegiada a comunicação entre ambos, não só através do caderno de comunicação como também através do olhar do aluno.

Em seguida, será trabalhado com o aluno um *software* educativo “Aprender com os números” que consiste em várias atividades para o treino da numeracia.

Seguidamente, e atendendo ao pedido do aluno GV, nesta sessão, o investigador irá apresentar uma tabela de comunicação temática, adaptada com os símbolos SPC, sobre “Passatempos e Lazer”, a fim de comunicar com o aluno sobre esta temática.

Por fim, e como habitualmente, será feita a avaliação da sessão entre o aluno GV e o investigador e posteriormente entre este e a educadora de infância da UTACC.

A estratégia a adotar na próxima sessão será: continuar a motivar o aluno GV para as diversas atividades que serão propostas.

Quadro 47 - Planificação da Intervenção – 8ª Sessão: Dia 20 de maio de 2013- JI**Local:** Sala de aula/Jardim de Infância**Intervenientes:** Educadora de Infância, Assistente Operacional, o Investigador e os alunos

Áreas	Objetivos gerais	Objetivos Específicos	Estratégias/Atividade	Calendarização	Recursos	Avaliação
Socialização	Promover o desenvolvimento das relações interpessoais	- Colabora nas atividades;	1º Momento : leitura de uma História - no grupo/turma, será lida uma história adaptada « João Porcalhão» com os símbolos do sistema gráfico SPC.	Dia 20 de maio (13h30-15h30)	*História adaptada (com símbolos do sistema gráfico SPC)	* Registos dos Professores
Cognição	Promover o desenvolvimento das competências de Literacia (leitura e escrita)	- Ajuda os colegas por iniciativa própria;	2º Momento: exploração da História - Os alunos respondem oralmente a perguntas orais e direcionadas e o aluno GV utilizará o digitalizador de fala com a possibilidade de usar 32 mensagens de voz pré gravadas de acordo com a atividade proposta.		*Digitalizador de fala	* Auto e hetero avaliação;
Comunicação (linguagem)	Desencadear situações comunicativas com o grupo/turma	- Responde a perguntas sobre a história;	3º Momento: construção de frases com ajuda de um modelo -os alunos trabalham a correspondência da frase escrita e a construção frásica com símbolos; o aluno GV realizará a mesma tarefa usando a ferradura acrílica e o olhar.		*Ferradura acrílica	
		- Faz perguntas espontaneamente sobre a história;	4º Momento: apresentação de uma Receita - A pedido de uma aluna na sessão anterior, o investigador, irá apresentar uma receita “Mousse de Limão”, que foi adaptada com os símbolos SPC. Os alunos serão informados sobre os utensílios que devem usar, bem como os ingredientes e modos de preparação da respetiva receita.		* Caderno de Comunicação	
		- Constrói frases seguindo um modelo;	5º Momento: avaliação oral da Sessão pelos alunos -a pedido do investigador os alunos, oralmente, irão avaliar a sessão, a nível de comportamento e aprendizagens adquiridas. O aluno GV realizará a mesma avaliação usando o caderno de comunicação.		* Receita adaptada (com símbolos do sistema gráfico SPC)	
		- Faz auto e hetero avaliação.				

Realização da Sessão, avaliação e reflexão - Jardim de Infância – 8ª Sessão

I - Relato da Sessão

Depois de todos os alunos entrarem na sala e se instalarem na zona azul “zona de leitura”, o investigador cumprimentou-os e esclareceu que a primeira atividade que iria ser desenvolvida era a leitura e análise de uma história adaptada cujo tema principal era “Cuidados de Higiene”. Neste momento os alunos mostraram-se bastante curiosos e ouviu-se um aluno dizer “o que é isso?”, respondendo a AX “conta a história... deve ser muito divertida!” Seguidamente, e quando os alunos já se encontravam em silêncio, o investigador começou a ler a história do “João Porcalhão”. Durante a leitura da história os alunos permaneceram atentos, curiosos e expectantes com o desenrolar da mesma. Alguns alunos deram gargalhadas devido ao título da história e partes da mesma.

Na exploração da história, todos os alunos participaram, uma vez que foram colocadas, pelo investigador, questões orais e direcionadas aos alunos. Os mesmos responderam corretamente às perguntas tendo o aluno GV, respondido através do digitalizador de fala de 32 mensagens. Na construção frásica os alunos colocaram na ferradura acrílica as palavras com os símbolos SPC com o objetivo de formar uma frase com sentido. Nenhum aluno, nesta sessão necessitou da frase modelo para construir uma frase com sentido.

O aluno GV nesta atividade participou com entusiasmo usando, não só a ferradura acrílica como também a comunicação através do olhar, não tendo sido necessário usar uma frase modelo, para elaborar uma frase com sentido.

Durante esta atividade os alunos participaram ativamente e demonstraram bastante interesse pela história adaptada.

Seguidamente, e de acordo com o prometido entre o investigador e os alunos do grupo/turma o mesmo apresentou uma receita de “Mousse de Limão”. Inicialmente apresentou ao grupo os utensílios que deviam ser usados, os respetivos ingredientes e ainda os modos de preparação da referida receita (apêndice nº 55).

No final, os alunos colocaram as suas dúvidas e curiosidades sobre a receita. O aluno GV também participou na atividade usando o caderno de comunicação. Nesta fase da sessão os alunos estavam bastante atentos e participativos, tendo uma aluna (AS) referido “vou pedir à minha avó para fazer esta receita...deve ser tão boa...!”.

Seguidamente, para além da avaliação que foi feita entre os alunos e o investigador, também foi feita uma avaliação reflexiva entre este e a educadora de infância.

Quase no final da aula, os alunos foram lanche e como habitualmente, o aluno GV pediu ao investigador para lhe dar o lanche. Em seguida, o mesmo acompanhou o aluno GV à saída da escola onde se encontrava a carrinha que habitualmente o costuma transportar.

De salientar que todos estes materiais foram elaborados pelo investigador e adaptados com os símbolos SPC.

II – Avaliação da Sessão

Nesta sessão foi trabalhado o tema “Cuidados básicos de Higiene”, segundo a planificação mensal. Nesta sessão não estiveram presentes os alunos BG e VO.

De acordo com a grelha de avaliação da atividade, quadro nº 48, todas as crianças do grupo/turma conseguiram atingir os objetivos propostos, tendo sido por isso a avaliação sido considerada bastante positiva.

Os alunos ao longo da sessão estiveram muito interessados e empenhados. Aquando da leitura da história e com a visualização das imagens em simultâneo, em alguns momentos, as crianças deram gargalhadas, tal como o aluno GV, uma vez que a história tinha frases e imagens muito engraçadas. Na exploração da mesma, os alunos participaram de uma forma espontânea e mostraram-se contentes, colocando o dedo no ar, com insistência, para responder às perguntas; os alunos mais tímidos foram encorajados não só para responderem a perguntas como também a fazerem perguntas. Relativamente ao aluno GV o mesmo compreendeu todas as questões colocadas pelo investigador respondendo, através do digitalizador de fala, corretamente a cada uma delas. Quando foi solicitado a um aluno que recontasse a história, inicialmente este revelou alguma insegurança, mas rapidamente e com a ajuda dos colegas, o mesmo conseguiu recontar a história sendo de imediato elogiado pelo investigador e pela educadora. Na construção frásica, todos os alunos estiveram atentos, participaram ativamente e mostraram-se muito interessados e empenhados na atividade. O aluno GV também participou nesta atividade usando a ferradura acrílica e o olhar.

Relativamente à leitura e exploração da receita “Mousse de Limão”, o grupo/turma esteve atento e interessado, uma vez que grande parte dos alunos, não só colocaram questões como também partilharam gostos por outros alimentos e curiosidade por outras receitas.

De acordo com a auto e hétero avaliação, e a pedido do investigador, a aluna MP disse com entusiasmo e espontaneamente “gostei muito desta história... vou contar ao meu pai quando chegar a casa!”, tendo em seguida o aluno RG referido “eu gostei mais da receita....será que se eu pedir à minha mãe ela um dia a faz?”. De salientar que a avaliação do grupo/turma foi positiva, uma vez que a totalidade dos alunos esteve interessado e empenhado em todas as atividades propostas.

O investigador e a educadora de infância concluíram que o grupo/turma mostrou-se muito interessado durante a realização das atividades, destacando não só a leitura e exploração da história do “João Porcalhão” como também da receita da “Mousse de Limão”.

De salientar que a “moral” da história foi percebida pela totalidade dos alunos, inclusive o aluno GV, uma vez que conseguiram identificar e nomear o que estava mal no “João”; o aluno GV conseguiu, através do olhar, identificar o “bem” e o “mal” das atitudes do personagem, “João”.

No que diz respeito à interação e ao convívio entre o aluno GV e os restantes colegas e entre o grupo/turma e o investigador e a educadora de infância, sem dúvida, que se tem tornado não só visível como também um facilitador para o sucesso das atividades. De salientar, que o aluno GV continua a participar espontaneamente nas atividades verificando-se também numa maior proximidade e interação entre os pares, utilizando com estes mais vezes o caderno de comunicação para se fazer entender

III - Propostas para a sessão seguinte

Na próxima sessão, e de acordo com o combinado e planificado entre o investigador e a Educadora de Infância, será trabalhada uma nova história adaptada, com os símbolos SPC, intitulada de “Os seis Porquinhos”. Após a leitura da história, será feita uma exploração da mesma com o grupo turma, através de questões diretas e direcionadas e em seguida a construção frásica usando um modelo. Seguidamente, os alunos irão terminar de pintar a t-shirt para usarem no dia da criança.

Por fim, será feita a avaliação da sessão entre os alunos e o investigador e entre este e a educadora de infância. A estratégia a adotar na próxima sessão será não só continuar a motivar os alunos para a realização das tarefas propostas como também, continuar a incentivar o bom relacionamento entre os pares.

Quadro 48 - Grelha de avaliação da atividade realizada no jardim de Infância – 8ª Sessão

Local: Sala de aula/Jardim de Infância

Intervenientes: Educadora de Infância, Assistente Operacional, o Investigador e os alunos

Objetivos Alunos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Colabora nas atividades;				F																F
Ajuda os colegas por iniciativa própria;																				
Responde a perguntas sobre a história																				
Faz perguntas espontaneamente sobre a história;																				
Constrói frases seguindo um modelo;																				
Faz auto e hetero avaliação;																				

Legenda:

Objetivo atingido totalmente	
Objetivo atingido parcialmente	
Objetivo não atingido	

F – O aluno faltou

Quadro 49 - Planificação, Avaliação e Reflexão da 3ª Intervenção (contexto familiar)

Atividade: Responder a perguntas de uma ficha de trabalho (ficha nº8) (atividade proposta pelo investigador à família no dia 20 de maio)

Objetivo Geral: Desenvolver as competências de Literacia (leitura e escrita).

Objetivo Específico: Responde a perguntas de uma ficha de trabalho de Língua Portuguesa

Dia: 25 ou 26 de maio (durante o fim de semana)

Local: Casa

Com quem: Ou com a mãe ou com o pai

Quantas Vezes: 1 vez

O que fazer: Pedir ao aluno para resolver a ficha nº 8 “O que é?” completando os espaços em branco. Para tal o aluno deve usar o seu próprio computador. Sempre que necessário deve-se ajudar o aluno e no final da atividade, caso o mesmo consiga atingir o objetivo proposto, deve-se elogiá-lo.

Recursos: Ficha nº 8 e computador do aluno (apêndice nº 61)

Avaliação: Segundo o pai do aluno, o “GV” respondeu corretamente à ficha de trabalho solicitada, demonstrando empenho e motivação na realização da atividade (quadro nº 50)

Quadro 50 - Grelha de avaliação da atividade proposta pelo investigador à Família**Legenda:**

Responde a perguntas de uma ficha de trabalho de Língua Portuguesa	
--	---

Objetivo atingido totalmente	
Objetivo atingido parcialmente	
Objetivo não atingido	

4.2.2.9 Sessão número 9 – Semana de 27 de maio a 2 de junho

Nesta semana, abordámos a temática do “Dia da Criança”, segundo a planificação mensal. Foram planificadas as intervenções com as respetivas atividades a desenvolver na UTAAC, na parte da manhã (quadro nº 51) e no jardim-de-infância, com o grupo/turma, na parte da tarde (quadro nº 53).

Seguidamente, será apresentado um relato da intervenção bem como a respetiva avaliação/reflexão, elaborada pelos vários intervenientes: investigador e educadoras de infância.

Por fim, serão sugeridas propostas para as intervenções seguintes em ambos os contextos, isto é, UTAAC e Jardim de Infância.

Quadro 51 - Planificação da Intervenção – 9^a Sessão: Dia 27 de maio de 2013 - UTAAC**Local:** UTAAC**Intervenientes:** Educadora de Infância, Assistente Operacional e o Investigador (parceria pedagógica)

Áreas	Objetivos gerais	Objetivos Específicos	Estratégias/Atividade	Calendarização	Recursos	Avaliação
Socialização	Promover o desenvolvimento das relações interpessoais	- Colabora nas atividades; - Responde a perguntas sobre as rotinas diárias;	1º Momento : interação investigador /aluno através do caderno de comunicação (sobre o fim de semana); 2º Momento: diálogo com o aluno GV , através do caderno de comunicação e de uma tabela de comunicação utilizando vocabulário relacionado com Passatempos e Lazer. Em seguida o aluno, com a ajuda do investigador, irá escrever no seu computador (programa Grid2) e numa folha em branco algumas dessas palavras, a fim de desenvolver competências de leitura e de escrita.	Dia 27 de maio (9h30-11h)	* Caderno de comunicação * Tabela de Comunicação sobre o Lazer e Passatempos * Computador do aluno (Programa Grid2)	* Registos dos professores * Auto Avaliação
Cognição	Promover o desenvolvimento das competências de Literacia (leitura e escrita) e de Numeracia	- Responde a perguntas sobre o tema dos Passatempos - Responde a perguntas de matemática;	3º Momento: preenchimento de uma ficha de trabalho de matemática, no computador do aluno – software educativo “Aprender com os Números” a fim de desenvolver competências de numeracia.		* Software Educativo “Aprender com os Números”	
Comunicação (linguagem)	Desencadear situações comunicativas com o grupo/turma	- Faz perguntas espontaneamente; - Faz auto avaliação.	4º Momento: avaliação oral da sessão pelo aluno – o aluno GV realizará a sua avaliação, ao nível do comportamento, aprendizagens e participação, usando o caderno de comunicação.			

Realização da Sessão, avaliação e reflexão - UTAAC - 9ª Sessão

I - Relato da Sessão

Após a entrada do aluno GV na sala e de devidamente instalado na sua secretária, o investigador cumprimenta o aluno iniciando com ele uma conversa sobre o fim de semana, usando o caderno de comunicação. O aluno através do olhar respondeu a todas as questões colocadas, nomeadamente onde tinha passado o fim de semana, com quem, o que tinha feito e o que tinha gostado mais de fazer.

Em seguida, o investigador começou por dialogar com o aluno GV sobre passatempos e lazer, tal como tinha sido pedido pelo aluno na sessão anterior. Para tal foi usado o caderno de comunicação do aluno bem como uma tabela de comunicação alusiva ao tema “Passatempos e Lazer” que foi adaptada com os símbolos SPC pelo investigador.

Seguidamente o aluno, com a ajuda do investigador, escreveu no seu computador (programa Grid2) e numa folha em branco, alguns dos seus passatempos favoritos: cinema, centro comercial, jogos no computador, feira e circo a fim de desenvolver competências de leitura e de escrita. Nesta ficha o aluno também colocou o nome e a data. No decorrer da atividade o aluno revelou bastante empenho e motivação na realização da tarefa proposta, uma vez que foi o aluno que escolheu as palavras que queria escrever.

Quase a terminar a sessão, o aluno, a pedido do investigador, acedeu por varrimento automático, a um Software Educativo “Aprender com os números” que consiste em várias atividades para desenvolver a numeracia, nomeadamente “números que faltam” e “memória”. Durante esta atividade, o aluno revelou-se bastante interessado pela mesma realizando-a com rapidez e bastante entusiasmo (apêndice nº56).

De salientar que no final da intervenção foi feita uma avaliação entre o investigador e o aluno GV (através do caderno de comunicação) e posteriormente entre o investigador e a educadora de infância da UTAAC, tendo sido considerada bastante positiva uma vez que o aluno se mostrou muito empenhado, motivado e interessado em realizar as tarefas propostas.

II – Avaliação da Sessão

A avaliação da sessão foi positiva, uma vez que os objetivos propostos foram totalmente alcançados conforme consta no quadro nº 52. De realçar, que o aluno GV durante

toda a sessão esteve sempre muito motivado, participativo e interessado na realização das tarefas propostas, nomeadamente, no diálogo sobre passatempos, na escrita livre de palavras sobre o mesmo assunto e nos jogos lúdicos de matemática tendo sido o balanço bastante positivo.

No final da intervenção o investigador e a educadora de infância da UTAAC partilharam o seu agrado pelo resultado das atividades uma vez que o aluno reagiu muito bem às mesmas, mostrando alegria, interesse e empenho na sua realização. De referir que continua a ser visível a relação amigável e de proximidade existente entre o investigador e o aluno GV.

Quadro 52 - Grelha de avaliação da atividade realizada na UTAAC – 9ª Sessão

Intervenientes: Educadora de Infância, Assistente Operacional e o Investigador (parceria pedagógica)

<i>Objetivos</i>	<i>Aluno G.V</i>
Colabora nas atividades;	
Responde a perguntas sobre as rotinas diárias;	
Responde a perguntas sobre o tema dos Passatempos e Lazer.	
Responde a perguntas de matemática;	
Faz perguntas espontaneamente;	
Faz auto avaliação;	

Legenda:

Objetivo atingido totalmente	
Objetivo atingido parcialmente	
Objetivo não atingido	

III - Propostas para a sessão seguinte

Na próxima sessão, e de acordo com o combinado entre o investigador e a Educadora de Infância da UTAAC, o aluno irá, como habitualmente, comunicar com o investigador sobre o fim de semana a fim de ser privilegiada a comunicação entre ambos, não só através do caderno de comunicação como também através do olhar do aluno.

Em seguida será proposto ao aluno a resolução de uma ficha de trabalho de revisões de língua portuguesa. Seguidamente, será igualmente trabalhado com o aluno um software educativo de matemática “Continuar a aprender Matemática” que consiste em várias atividades para o treino da numeracia. Por fim, e como habitualmente, será feita a avaliação da sessão entre o aluno GV e o investigador e posteriormente entre este e a educadora de infância da UTACC. A estratégia a adotar na próxima sessão será: continuar a motivar o aluno GV para as diversas atividades que serão propostas.

Quadro 53 - Planificação da Intervenção – 9ª Sessão: Dia 27 de maio de 2013 – JI**Local:** Sala de aula/Jardim de Infância**Intervenientes:** Educadora de Infância, Assistente Operacional, o Investigador e os alunos

Áreas	Objetivos gerais	Objetivos Específicos	Estratégias/Atividade	Calendarização	Recursos	Avaliação
Socialização	Promover o desenvolvimento das relações interpessoais	- Colabora nas atividades; - Ajuda os colegas por iniciativa própria; - Responde a perguntas sobre a história;	1º Momento : leitura de uma História - no grupo/turma, será lida uma história adaptada «Os Seis Porquinhos Marotos» com os símbolos do sistema gráfico SPC. 2º Momento: exploração da História • Perguntas orais diretas e direcionadas; • Perguntas espontâneas dos alunos; • Respostas dos alunos. Os alunos respondem oralmente e o aluno GV utilizará o digitalizador de fala com a possibilidade de usar 32 mensagens de voz pré gravadas de acordo com a atividade proposta.	Dia 27 de maio (13h30-15h30)	*História adaptada (com símbolos do sistema gráfico SPC)	* Registos dos Professores * Auto e hetero avaliação;
Cognição	Promover o desenvolvimento das competências de Literacia (leitura e escrita) e de numeracia	- Faz perguntas espontaneamente sobre a história; - Constrói frases seguindo um modelo;	3º Momento: construção de frases -os alunos trabalham a correspondência da frase escrita e a construção frásica com símbolos; o aluno GV realizará a mesma tarefa usando a ferradura acrílica e o olhar.		*Digitalizador de fala *Ferradura acrílica	
Comunicação (linguagem)	Desencadear situações comunicativas com o grupo/turma	- Pinta uma t-shirt; - Faz auto e hetero avaliação.	4º Momento: atividades livres de carácter lúdico -a pedido do investigador, os alunos irão terminar a t-shirt alusiva ao dia da criança. O aluno GV realizará a mesma atividade e se necessário, será ajudado pelo investigador. 5º Momento: avaliação oral da Sessão pelos alunos -a pedido do investigador os alunos, oralmente, irão avaliar a sessão, a nível de comportamento e aprendizagens adquiridas. O aluno GV realizará a mesma avaliação usando o caderno de comunicação.		* Caderno de Comunicação * T-shirt * Tintas	

Realização da Sessão, avaliação e reflexão - Jardim de Infância – 9ª Sessão

I - Relato da Sessão

Depois de todos os alunos entrarem na sala e se instalarem na zona azul “zona de leitura”, o investigador cumprimentou-os e esclareceu que a primeira atividade que iria ser desenvolvida era a leitura e análise de uma história adaptada intitulada “Os seis Porquinhos Marotos”. Neste momento os alunos mostraram-se bastante curiosos e um pouco agitados, mas só quando o grupo/turma se mostrou calmo e em silêncio, é que o investigador começou a ler a história, mostrando em simultâneo as imagens da mesma.

Durante a leitura da história os alunos estiveram atentos, parecendo bastante curiosos e expectantes com o desenrolar da mesma. Na exploração da história, calmamente todos os alunos participaram, uma vez que foram colocadas, pelo investigador, questões orais e direcionadas aos alunos. Os mesmos responderam corretamente às perguntas tendo o aluno GV, respondido através do digitalizador de fala de 32 mensagens. Em seguida, o investigador solicitou a alguns alunos que descrevessem as personagens da história. Nesta altura, a maioria do grupo/turma estava com o dedo no ar para responder e os que responderam fizeram-no corretamente e sem dificuldades.

Na construção frásica e como habitualmente, os alunos colocaram na ferradura acrílica as palavras com os símbolos SPC com o objetivo de formar uma frase com sentido, destacando-se o facto de, mais uma vez, nenhum aluno ter dito necessidade de recorrer à frase modelo. O aluno GV nesta atividade participou com entusiasmo usando, não só a ferradura acrílica como também a comunicação através do olhar, não tendo sido necessário usar a frase modelo, para elaborar uma frase com sentido. Durante esta atividade os alunos participaram ativamente e demonstraram bastante interesse pela mesma (apêndice nº57).

Seguidamente, os alunos foram convidados pelo investigador para se dirigirem para a “zona das artes plásticas” a fim de terminarem a t-shirt alusiva ao dia da criança e que será usada nesse mesmo dia. Todos os alunos terminaram a tarefa inclusive o aluno GV, que não precisou de recorrer à ajuda do investigador, uma vez que duas das suas colegas o ajudaram a terminar a mesma. Mais uma vez os alunos mostraram muita alegria e empenho em desenvolver atividades livres de carácter lúdico.

De referir que, no final da aula, para além da avaliação que foi feita entre os alunos e o investigador, também foi feita uma avaliação reflexiva entre este e a educadora de infância.

Por fim, os alunos foram lanche e como habitualmente, o aluno GV pediu ao investigador para lhe dar o lanche. Em seguida, o aluno GV pediu ao investigador e a dois dos seus colegas para o acompanharem à saída da escola (onde se encontrava a carrinha que geralmente o transporta).

II – Avaliação da Sessão

Nesta sessão foi trabalhado o tema da “Amizade”. Não estiveram presentes os alunos BB e VO.

De acordo com a grelha de avaliação da atividade, quadro nº 54, todas as crianças do grupo/turma conseguiram atingir totalmente os objetivos propostos, tendo sido por isso uma avaliação bastante positiva.

Durante a leitura da história os alunos estiveram atentos, interessados e compreenderam-na uma vez que demonstraram entusiasmo e facilidade em responder às perguntas solicitadas. Na altura da exploração da história os alunos mantiveram-se bastante atentos, esperando pelas imagens seguintes e pelos cartões de forma a poderem participar adequadamente. Todos participaram de forma espontânea, uns colocando o dedo no ar, de forma a responder às perguntas, outros alunos respondendo quando eram solicitados pelo investigador. O aluno GV compreendeu todas as questões colocadas pelo investigador, respondendo corretamente a cada uma delas através do digitalizador de fala.

Relativamente à atividade que consistia em terminar a t-shirt alusiva ao dia da criança, os alunos estiveram entusiasmados e motivados na concretização da mesma, participando com alegria e empenho para terminá-la “com sucesso”. Contudo, apesar de alguns alunos estarem ligeiramente agitados, talvez devido ao tipo de atividade, mais prática, o grupo/turma estava feliz, pela atividade que estava a desenvolver, sendo visível, mais uma vez, a boa interação e o convívio entre o grupo/turma no geral, e entre o aluno GV e os restantes colegas no particular.

De acordo com a auto e hetero avaliação, e quando solicitada pelo investigador, a aluna MR disse com entusiasmo e espontaneamente “gostei muito desta aula!”, tendo logo em seguida o aluno DF referido que “ouvi uma história muito divertida!” sendo este interrompido pela AS ao acrescentar “adorei, adorei, adorei, tudo!”.

O investigador e a educadora de infância concluíram que durante o decorrer de toda a sessão as crianças revelaram muito interesse e empenho nas atividades realizadas, participando espontânea e adequadamente. De salientar que as crianças perceberam a mensagem da história

que ouviram, uma vez que, houve crianças que colocaram perguntas aos colegas e deram opiniões sobre a história, durante o lanche. Mais uma vez é fundamental salientar o respeito dos colegas para com o aluno GV, uma vez que todos respeitaram em silêncio, o tempo de espera para o digitalizador de fala responder às questões.

A boa interação e convívio entre o aluno GV e os restantes colegas e entre o grupo/turma e o investigador e a educadora de infância, foram sem dúvida, mais uma vez aspetos facilitadores para o sucesso das atividades.

III - Propostas para a sessão seguinte

Na próxima sessão, e de acordo com o combinado e planificado entre o investigador e a Educadora de Infância, será trabalhada uma nova história adaptada, com os símbolos SPC. A história “Quando crescer quero ser...”, tem como objetivo abordar a temática das profissões. Após a leitura da história, será feita uma exploração da mesma com o grupo turma, através de questões diretas e direcionadas e em seguida será trabalhada a construção frásica usando, se necessário, um modelo. De salientar que esta primeira parte da sessão será dinamizada principalmente pela mãe do aluno GV, que aceitou de imediato o convite feito pelo investigador, mostrando muita vontade e entusiasmo em participar e disponibilidade imediata. Nesta altura, a educadora de infância ajudará no que for necessário; a assistente operacional irá tirar fotografias e o investigador sentar-se-á ao fundo da sala para observar a atividade.

Seguidamente, e já na segunda parte da sessão, o investigador, inicialmente irá desenvolver com os alunos um jogo lúdico, adaptado com os símbolos SPC, sobre as profissões e em seguida, através do diálogo, irá questionar cada aluno sobre a profissão que cada um gostaria de ter “quando fosse grande” e respetivas razões.

Por fim, será feita a avaliação da sessão (a última) entre os alunos e o investigador e entre este e a educadora de infância.

A estratégia a adotar na próxima sessão será continuar a motivar os alunos para a realização das tarefas propostas bem como, continuar a incentivar o bom relacionamento entre os pares.

Quadro 54 - Grelha de avaliação da atividade realizada no jardim de Infância – 9ª Sessão

Local: Sala de aula/Jardim de Infância

Intervenientes: Educadora de Infância, Assistente Operacional, o Investigador e os alunos

Objetivos / Alunos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Colabora nas atividades;					F															F
Ajuda os colegas por iniciativa própria;																				
Responde a perguntas sobre a história																				
Faz perguntas espontaneamente sobre a história;																				
Constrói frases seguindo um modelo;																				
Pinta uma t-shirt;																				
Faz auto e hetero avaliação;																				

Legenda:

Objetivo atingido totalmente	
Objetivo atingido parcialmente	
Objetivo não atingido	

F – O aluno faltou

4.2.2.10 Sessão número 10 – Semana de 3 a 9 de junho

Nesta semana, foi trabalhada a temática “As Profissões”, segundo a planificação mensal.

Foram planificadas as intervenções com as respetivas atividades a desenvolver na UTAAC, na parte da manhã (quadro 55) e no jardim-de-infância, com o grupo/turma, na parte da tarde (quadro 57 e 58).

A planificação das atividades a desenvolver no Jardim de Infância será dividida em duas partes: a primeira parte da sessão, e a pedido do investigador, será dinamizada pela mãe do aluno GV, e a segunda parte da intervenção será dinamizada pelo investigador. Em ambas as partes da intervenção, a Educadora de Infância e a Assistente Operacional, como de costume, irão apoiar no que for necessário.

Em seguida será apresentado um relato da intervenção bem como a respetiva avaliação/reflexão, elaborada pelos vários intervenientes: investigador, educadoras de infância e mãe do aluno GV.

Quadro 55 - Planificação da Intervenção – 10^a Sessão: Dia 3 de junho de 2013 - UTAAC**Local:** UTAAC**Intervenientes:** Educadora de Infância, Assistente Operacional e o Investigador (parceria pedagógica)

Áreas	Objetivos gerais	Objetivos Específicos	Estratégias/Atividade	Calendarização	Recursos	Avaliação
Socialização	Promover o desenvolvimento das relações interpessoais	- Colabora nas atividades; - Responde a perguntas sobre as rotinas diárias;	1º Momento : interação investigador /aluno através do caderno de comunicação (conversa sobre o fim de semana). 2º Momento: preenchimento de uma ficha de trabalho de revisões (nº7) no computador do aluno (programa Grid2) a fim de desenvolver competências de leitura e de escrita. Nesta ficha o aluno também terá de colocar o nome e a data.	Dia 3 de junho (9h30-11h)	* Caderno de comunicação	* Registos dos professores
Cognição	Promover o desenvolvimento das competências de Literacia (leitura e escrita) e de numeracia	- Responde às perguntas da ficha de trabalho de língua portuguesa; - Responde a perguntas de matemática;	3º Momento: preenchimento de uma ficha de trabalho de matemática, no computador do aluno – software educativo “Continuar a Aprender Matemática” a fim de desenvolver competências de numeracia.		*Computador do aluno (Programa Grid2)	* Auto Avaliação
Comunicação (linguagem)	Desencadear situações comunicativas com o grupo/turma	- Faz perguntas espontaneamente; - Faz auto avaliação.	4º Momento: avaliação oral da sessão pelo aluno – o aluno GV realizará a sua avaliação, ao nível do comportamento, aprendizagens e participação, usando o caderno de comunicação.		*Ficha de trabalho adaptada com campos de texto (Método das 28 palavras) * Software Educativo “Continuar a aprender Matemática”	

Realização da Sessão, avaliação e reflexão - UTAAC - 10ª Sessão

I - Relato da Sessão

Após a entrada do aluno GV na sala e depois de devidamente instalado na secretária, o investigador cumprimenta o aluno iniciando com ele uma conversa sobre o fim de semana, usando o caderno de comunicação. O aluno através do olhar e usando o caderno de comunicação respondeu a todas as questões colocadas, nomeadamente onde tinha passado o fim de semana, com quem, o que tinha feito e o que tinha gostado mais de fazer. Neste contexto, o aluno referiu que foi passear a um jardim com o pai, mãe e irmão.

Em seguida, o investigador pediu ao aluno para abrir o programa GRID2 a fim de resolver a ficha de trabalho de revisões número 7. O aluno escreveu sem ajuda a data e o nome e em seguida, escreveu as palavras “casa”, “cama”, “vaca” e “saca” nos respetivos sítios. Mais uma vez o aluno revelou bastante interesse e motivação na realização da tarefa proposta, respondendo corretamente às questões. (apêndice nº 58).

Seguidamente, e quase a terminar a sessão, o aluno, a pedido do investigador, acedeu por varrimento automático, a um Software Educativo “ Continuar a Aprender Matemática” que consiste em várias atividades para desenvolver a numeracia, nomeadamente “ quantos? “, “números que faltam”, “memória”. Durante esta atividade, o aluno revelou bastante interesse pela mesma realizando-a com rapidez e bastante entusiasmo.

No final foi feita uma avaliação entre o investigador e o aluno (através do caderno de comunicação) e posteriormente entre o investigador e a educadora de infância da UTAAC, tendo sido bastante positiva.

II – Avaliação da Sessão

A avaliação da sessão foi bastante positiva, uma vez que os objetivos propostos foram totalmente atingidos conforme consta no quadro nº 56.

O aluno GV durante toda a sessão esteve sempre muito empenhado e interessado na realização das tarefas propostas, nomeadamente aquando da realização da ficha de trabalho de língua portuguesa.

Durante o decorrer da atividade de matemática o aluno esteve sempre muito entusiasmado, participativo e animado, tendo o balanço da sessão sido bastante satisfatório.

No final da sessão o investigador e a educadora de infância da UTAAC partilharam o seu contentamento pelo resultado da atividade uma vez que o aluno participou ativamente nas atividades propostas permanecendo sempre muito atento, interessado e empenhado nas mesmas.

De salientar que continuou a ser visível a relação de amizade, respeito, carinho, cumplicidade e proximidade entre o investigador e o aluno GV.

Quadro 56 - Grelha de avaliação da atividade realizada na UTAAC – 10ª Sessão

Local: Sala da UTAAC

Intervenientes: Educadora de Infância, Assistente Operacional e o investigador (parceria pedagógica)

<i>Objetivos</i>	<i>Aluno G.V</i>
Colabora nas atividades;	
Responde a perguntas sobre as rotinas diárias;	
Responde às perguntas da ficha de trabalho;	
Responde a perguntas de matemática;	
Faz perguntas espontaneamente;	
Faz auto avaliação;	

Legenda:

Objetivo atingido totalmente	
Objetivo atingido parcialmente	
Objetivo não atingido	

Quadro 57 - Planificação da Intervenção – 10ª Sessão: Dia 3 de junho de 2013 – JI**Local:** Sala de aula/Jardim de Infância**Intervenientes:** Educadora de Infância, Assistente Operacional, a Mãe do aluno GV, o Investigador/observador e os alunos

Áreas	Objetivos gerais	Objetivos Específicos	Estratégias/Atividade	Calendarização	Recursos	Avaliação
Socialização	Promover o desenvolvimento das relações interpessoais	- Colabora nas atividades; - Ajuda os colegas por iniciativa própria;	1ª Parte: 1º Momento : leitura de uma História - no grupo/turma, será lida pela mãe do aluno GV uma história adaptada «Quando crescer quero ser...» com os símbolos do sistema gráfico SPC.	Dia 3 de Junho	*História adaptada (com símbolos do sistema gráfico SPC)	* Registos dos Professores
Cognição	Promover o desenvolvimento das competências de Literacia (leitura e escrita)	- Responde a perguntas sobre a história; - Faz perguntas espontaneamente sobre a história; - Constrói frases seguindo um modelo;	2º Momento: exploração da História: •Perguntas orais diretas e direcionadas; •Perguntas espontâneas dos alunos; •Respostas dos alunos. Os alunos respondem oralmente e o aluno GV utilizará o digitalizador de fala com a possibilidade de usar 32 mensagens de voz pré gravadas de acordo com a atividade proposta. 3º Momento: construção de frases com ajuda de um modelo -os alunos trabalham a correspondência da frase escrita e a construção frásica com símbolos; o aluno GV realizará a mesma tarefa usando a ferradura acrílica e o olhar.	1ª Parte: 13h30-14h30 Intervenção da Mãe do aluno GV	*Digitalizador de fala *Ferradura acrílica * Caderno de Comunicação	* Auto e hetero avaliação;

Quadro 58 - Planificação da Intervenção – 10ª Sessão: Dia 3 de junho de 2013 – JI**Local:** Sala de aula/Jardim de Infância**Intervenientes:** Educadora de Infância, Assistente Operacional, o Investigador e os alunos

Áreas	Objetivos gerais	Objetivos Específicos	Estratégias/Atividade	Calendarização	Recursos	Avaliação
Comunicação (linguagem)	Desencadear situações comunicativas com o grupo/turma	- Brinca com jogos (profissões); - Faz auto e hetero avaliação.	2ª Parte: 1º Momento: atividades livres da caráter lúdico - a pedido do investigador, os alunos irão jogar ao “Jogo das Profissões”, adaptado com os símbolos SPC, que consiste em colocar o símbolo de determinadas profissões, objetos usados e locais no lugar certo. O aluno GV realizará a mesma tarefa escolhendo os símbolos corretos através do olhar. 2º Momento: dialogo com os alunos sobre a profissão que gostariam de ser “quando fossem grandes” justificando. O aluno GV também realizará esta tarefa usando o caderno de comunicação e o olhar. 3º Momento: avaliação oral da Sessão pelos alunos -a pedido do investigador os alunos, oralmente, irão avaliar a sessão, e toda a intervenção do investigador ao longo destes meses, a nível de comportamento, aprendizagens adquiridas e socialização. O aluno GV realizará a mesma avaliação usando o caderno de comunicação.	2ª Parte: 14h30-15h30 Intervenção do Investigador	* Jogo das Profissões	* Registos dos Professores * Auto e hetero avaliação;

Realização da Sessão, avaliação e reflexão - Jardim de Infância – 10ª Sessão

I - Relato da Sessão

Após o toque de entrada, os alunos entram na sala. Em seguida a educadora de infância pede aos alunos para se sentarem em silêncio, na zona azul, “zona de leitura”, informando-os que iriam ter uma visita especial que iria contar uma história muito engraçada.... Os alunos ficaram de imediato agitados mas também muito curiosos. O investigador, seguidamente cumprimentou os alunos e disse-lhes que a primeira parte da aula, seria dinamizada pela mãe do aluno GV e que o mesmo (investigador) iria sentar-se ao fundo da sala para observar os alunos e toda a dinâmica da aula. Uma vez que não era habitual uma situação destas os alunos mostravam-se cada vez mais animados enquanto o aluno GV demonstrava estar muito feliz.

Neste contexto, a mãe do aluno GV entra na sala de aula, dirigindo-se ao grupo turma, cumprimenta-os e apresenta-se dizendo que tinha recebido, por parte da educadora de infância e do investigador, um convite, desafiante e muito interessante, que consistia em vir à escola contar uma história. O grupo/turma, perante tanta “novidade” permaneceu atento e em silêncio, prontos para ouvir contar a história.

Posto isto, a mãe do aluno GV começou por ler a história mostrando em simultâneo as respetivas imagens. Durante a leitura da história os alunos permaneceram não só atentos uma vez que pareciam muito curiosos e expectantes com o desenrolar da mesma, como também interessados.

Na exploração da história, todos os alunos participaram, uma vez que foram colocadas, pela mãe do aluno GV, questões orais e direcionadas aos alunos. Os mesmos responderam corretamente às perguntas tendo o aluno GV, respondido através do digitalizador de fala de 32 mensagens.

Na construção frásica os alunos colocaram na ferradura acrílica as palavras com os símbolos SPC com o objetivo de formar uma frase com sentido. De salientar que nenhum aluno necessitou de recorrer à frase modelo para construir uma com sentido. O aluno GV nesta atividade participou com bastante entusiasmo usando, não só a ferradura acrílica como também a comunicação através do olhar, não tendo sido necessário usar a frase modelo, para elaborar uma frase com sentido (apêndice nº 59).

Durante esta atividade os alunos participaram ativamente e demonstraram bastante interesse pela história adaptada e toda a sua exploração. Após uma hora de intervenção por parte da mãe do aluno GV, a mesma despede-se do grupo/turma e sai da sala, prometendo que um dia voltaria...os alunos agradeceram a visita e despediram-se.

Seguidamente, e já na segunda parte da aula, dinamizada pelo investigador, os alunos foram convidados a participarem no “Jogo das Profissões”, adaptado com os símbolos SPC, que consistia em colocar no sítio correto, os símbolos de determinadas profissões, bem como os principais objetos usados e locais de trabalho. Todos os alunos participaram com motivação e empenho nesta atividade (apêndice nº 60).

O aluno GV, bastante alegre e feliz, quando foi solicitado, selecionou os símbolos corretos através do olhar, tendo sido colocados no lugar certo, por uma colega por si escolhida (AX).

Seguidamente, o investigador questionou o grupo/turma sobre a profissão que cada um gostaria de ter quando fosse grande e porquê. De imediato e em simultâneo, quase todos os alunos responderam. Após pedido do investigador, cada aluno colocou o dedo no ar, tendo sido dada a palavra a todos para responderem.

Em seguida, foi feita uma avaliação entre o investigador e o grupo/turma não só sobre a presente sessão e atividades desenvolvidas, como também, sobre toda a intervenção por parte do investigador durante estes meses, tendo ambas sido consideradas bastante positivas.

Em seguida, foi feita a avaliação da presente sessão e de toda a intervenção destes meses, entre o investigador e a educadora de infância.

No final da aula, os alunos foram lanchar e como habitualmente, o aluno GV pediu ao investigador para lhe dar o lanche. Em seguida, o mesmo acompanhou o aluno GV à casa de banho e por fim ao portão da escola.

De salientar que todas as atividades da sessão foram criadas e adaptadas pelo investigador e que a sessão foi fotografada pela assistente operacional que esteve sempre presente.

II – Avaliação da Sessão

Nesta sessão foi trabalhado o tema das Profissões, segundo a planificação mensal. Nesta sessão não esteve presente a aluna VO.

Como se verifica na grelha de avaliação da atividade, quadro nº 59, todas as crianças do grupo/turma conseguiram atingir os objetivos propostos. A sessão foi desenvolvida com grande participação das crianças, tendo tido por isso uma avaliação bastante positiva.

Os alunos ao longo da sessão estiveram muito interessados, curiosos e atentos, não só na leitura da história adaptada como também na exploração da mesma, tendo-se mostrado bastante interessados pelas diferentes profissões. Participaram de forma espontânea e muito contente, respondendo às questões solicitadas. O aluno GV respondeu corretamente a todas as questões colocadas usando o digitalizador de fala.

Relativamente à atividade “Jogo das Profissões” todos os alunos participaram com motivação e empenho, tal como o aluno GV que permaneceu sempre bastante alegre e feliz.

Aquando da altura do diálogo com o grupo/turma sobre o que gostariam de ser quando “fossem grandes”, apesar de mostrarem alguma agitação e muita vontade em responder, todos os alunos respeitaram a sua vez para participaram.

De acordo com a auto e hetero avaliação, não só da presente sessão como também de toda a intervenção dinamizada pelo investigador durante estes meses, todos os alunos concluíram que foi bastante positiva e benéfica para as aprendizagens do grupo/turma. A título de exemplo a aluno AX referiu “Adorei a história de hoje...e o jogo também foi muito divertido”; o aluno LS disse “a mãe do aluno GV é muito simpática e gostei muito da história que nos veio contar.... E também gostei de te (investigador) conhecer... és muito divertido”; a aluna AS salientou que “aprendi muito com as histórias que tu contaste (investigador) e com as coisas que fizemos contigo...” tendo sido interrompida pelo aluno RG que disse “gostei muito de te conhecer e de brincar contigo....para o ano também vens cá à nossa sala contar histórias, não vens???”...

O investigador e a educadora de infância concluíram que a sessão foi bastante dinâmica e diversificada e que o grupo turma gostou bastante da história “Quando crescer quero ser...”, da respetiva análise e exploração e ainda do “Jogo das Profissões”, uma vez que todos os alunos participaram com agrado, de forma ativa e mostraram-se muito interessados pelas atividades.

Ambos, investigador e educadora de infância, acharam bastante positivo o facto de uma parte da atividade ter sido dinamizada pela mãe do aluno GV, uma vez que, não só o aluno GV como a restante turma, beneficiaram desta partilha de saberes.

Relativamente à intervenção dinamizada pelo investigador durante estes meses, este e a educadora de infância concluíram que foi bastante positiva e benéfica para o grupo turma, não só a nível das aprendizagens como também ao nível da socialização.

Consideraram os seguintes aspetos como pontos fortes:

- As atividades foram desenvolvidas com uma grande participação das crianças que estiveram sempre atentas e interessadas;
- Os alunos estiveram muito envolvidos, empenhados e motivados em todas as atividades propostas, questionando e sugerindo novas atividades.
- O respeito dos colegas para com o aluno GV, uma vez que todos respeitaram em silêncio, o tempo de espera para o digitalizador responder às questões.
- A estratégia de realizar as atividades em grupo e no grupo, motivou e incentivou a participação de todos os alunos, inclusive do aluno GV, de forma a alcançarem os objetivos propostos.
- A interação e o convívio entre o aluno GV e os restantes colegas e entre o grupo/turma e o investigador e a educadora de infância, foi saudável e amigável, sempre pautado pelo respeito mútuo e colaboração conjunta e partilhada.
- A Parceria pedagógica foi evidente na planificação atempada das atividades e respetiva avaliação uma vez que as atividades decorreram de uma forma muito positiva, e os objetivos definidos foram alcançados, de acordo com a planificação;

De salientar que todos estes fatores se constituíram como facilitadores para o sucesso das atividades e para a verdadeira inclusão do aluno GV no grupo/turma.

Quadro 59 - Grelha de avaliação da atividade realizada no jardim de Infância – 10ª Sessão

Local: Sala de aula/Jardim de Infância**Intervenientes:** Educadora de Infância, Assistente Operacional, Mãe do aluno GV, o Investigador e os alunos

Objetivos Alunos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Colabora nas atividades;																				F
Ajuda os colegas por iniciativa própria;																				
Responde a perguntas sobre a história																				
Faz perguntas espontaneamente sobre a história;																				
Constrói frases seguindo um modelo;																				
Brinca com um jogo (Profissões)																				
Faz auto e hetero avaliação;																				

Legenda:

Objetivo atingido totalmente	
Objetivo atingido parcialmente	
Objetivo não atingido	

F – O aluno faltou

4.3. Avaliação global dos resultados obtidos

Neste subcapítulo pretendemos fazer um balanço de todo o plano de ação realizado, isto é, de todo o processo de intervenção, efetuado no Jardim-de-Infância e na UTAAC, através de um confronto entre a situação inicial – Ponto de Partida – e a situação final – Ponto de Chegada.

4.3.1. A Nível do Grupo e do aluno GV no Jardim-de-Infância

No Jardim de Infância a intervenção decorreu semanalmente, à 2ª feira da parte da tarde, das 13h30 às 15h30, entre os meses de março e junho, num total de dez sessões.

Seguidamente apresentamos a avaliação das sessões tendo em conta as evoluções do grupo de alunos e do aluno GV a nível académico, relacional e ainda as mudanças operadas e as desejadas e não conseguidas.

4.3.1.1. A Nível Académico

Quando elaborámos as planificações das intervenções a realizar no jardim-de-infância tivemos (investigador e educadora de infância) a preocupação de definir três áreas de desenvolvimento a trabalhar com o grupo/turma e respetivos objetivos gerais, tendo em conta não só a avaliação diagnóstica realizada ao grupo antes da intervenção mas também as metas curriculares para o Enino Pré-Escolar.

Assim, os objetivos gerais definidos para cada uma das áreas de desenvolvimento foram:

- ✓ Área da Socialização: promover o desenvolvimento das relações interpessoais
- ✓ Área da Cognição: promover o desenvolvimento das competências de Literacia (leitura e escrita)
- ✓ Área da Comunicação (linguagem): desencadear situações comunicativas com o grupo/turma

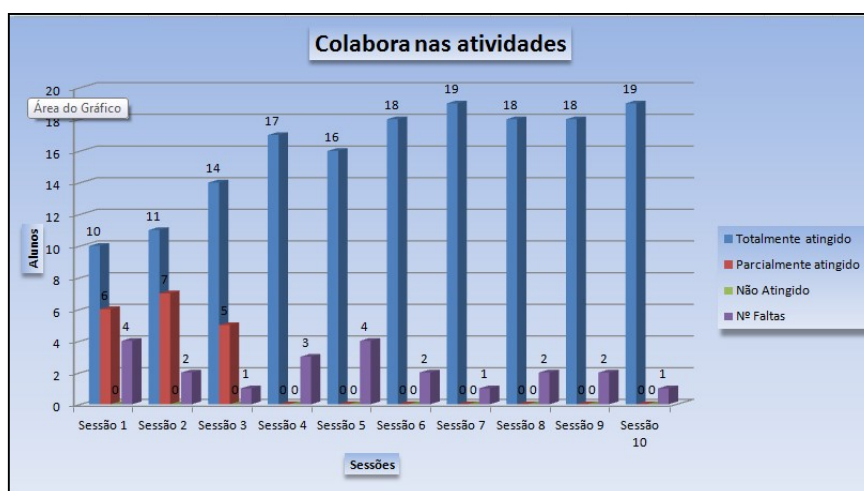
Relacionados com estes objetivos gerais definimos para todas as intervenções, objetivos específicos para o grupo/turma, nomeadamente:

- ✓ Colabora nas atividades;

- ✓Ajuda os colegas por iniciativa própria;
- ✓ Responde a perguntas sobre a história;
- ✓Faz perguntas espontaneamente sobre a história;
- ✓Constrói frases seguindo um modelo;
- ✓ Participa em atividades lúdicas;
- ✓ Faz auto e hétero avaliação;

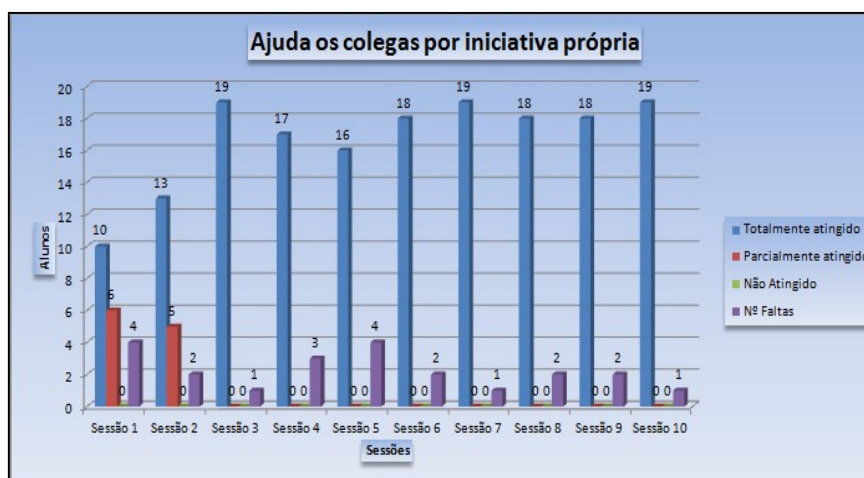
Em seguida, apresentamos uma análise de cada objetivo.

Gráfico 2 - Colabora nas atividades



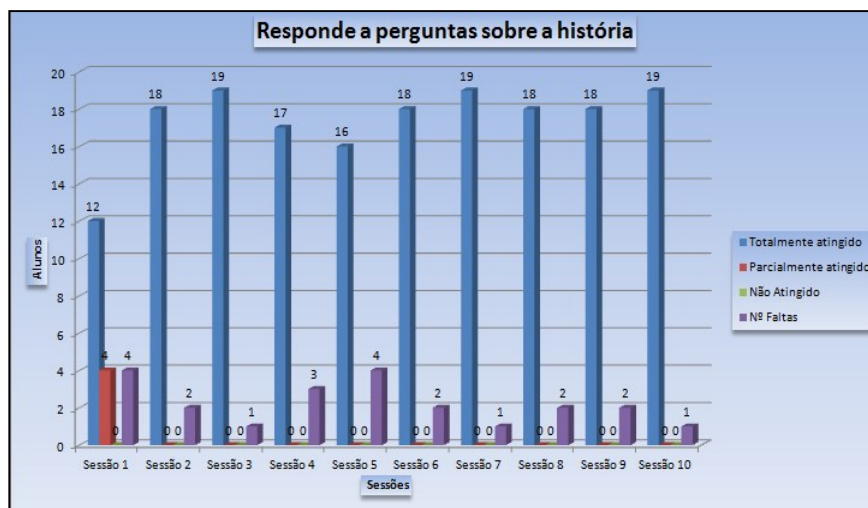
Como se pode verificar no gráfico 2, o objetivo “Colabora das atividades” foi avaliado em todas as sessões. Enquanto na primeira sessão este objetivo apenas foi atingido totalmente por dez alunos e parcialmente por seis alunos, nunca tendo sido objetivo não atingido, a partir da terceira sessão até ao final do período da intervenção, este objetivo passa a ser atingido totalmente por todos os alunos presentes.

Gráfico 3 - Ajuda os colegas por iniciativa própria



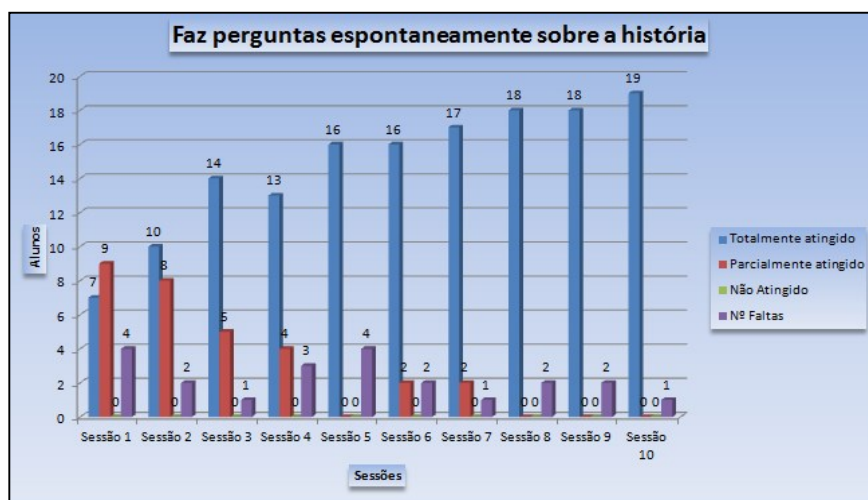
Como se pode verificar no gráfico 3, o objetivo “Ajuda os colegas por iniciativa própria” foi avaliado em todas as sessões. Enquanto na primeira sessão este objetivo apenas foi atingido totalmente por dez alunos e parcialmente por seis alunos, nunca tendo sido objetivo não atingido, a partir da segunda sessão até ao final do período da intervenção, este objetivo passa a ser atingido totalmente por todos os alunos presentes.

Gráfico 4 - Responde a perguntas sobre a história



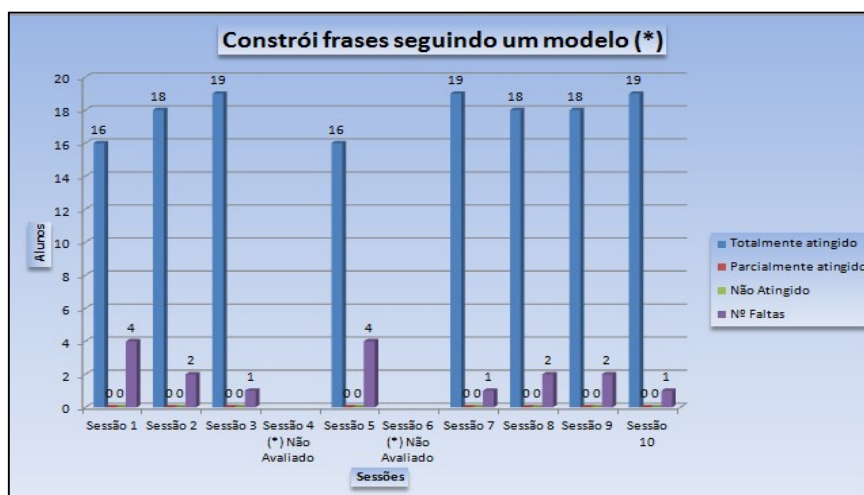
De acordo com o gráfico 4, o objetivo “Responde a perguntas sobre a história” foi avaliado em todas as sessões. Enquanto na primeira sessão este objetivo apenas foi atingido totalmente por doze alunos e parcialmente por quatro alunos, nunca tendo sido objetivo não atingido, a partir da primeira sessão até ao final do período da intervenção, este objetivo passa a ser atingido totalmente por todos os alunos presentes.

Gráfico 5 - Faz perguntas espontaneamente sobre a história



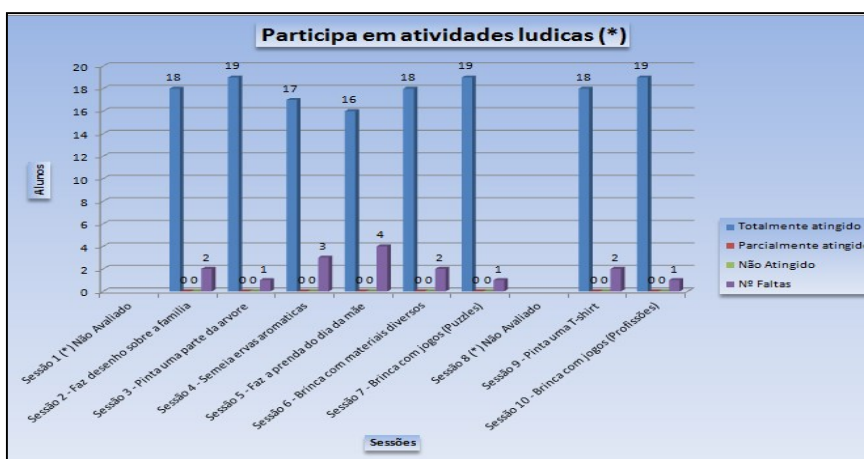
Relativamente ao gráfico 5, o objetivo “Faz perguntas espontaneamente sobre a história” foi avaliado em todas as sessões. Enquanto na primeira sessão este objetivo apenas foi atingido totalmente por sete alunos e parcialmente por nove alunos, nunca tendo sido objetivo não atingido, a partir da sétima sessão até ao final do período da intervenção, este objetivo passa a ser atingido totalmente por todos os alunos presentes.

Gráfico 6 - Constrói frases seguindo um modelo



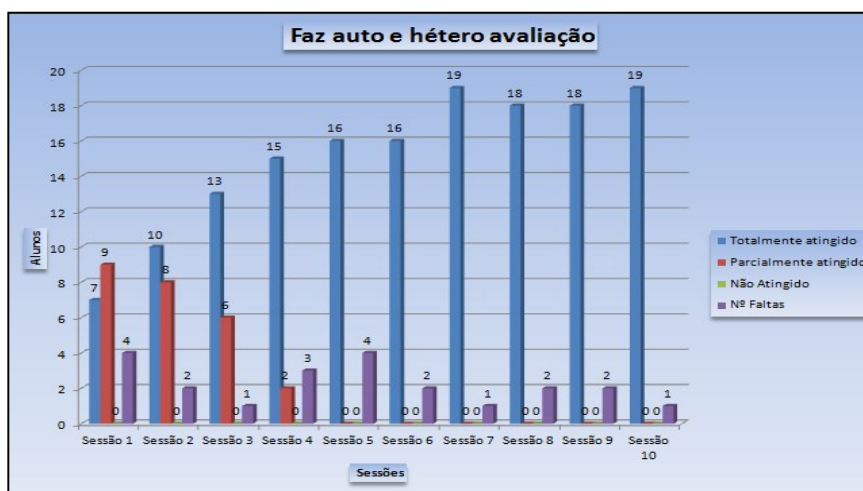
Como se pode verificar no gráfico 6, o objetivo “Constrói frases seguindo um modelo” foi avaliado em oito sessões. Em todas as sessões este objetivo foi atingido totalmente por todos os alunos presentes, nunca tendo sido objetivo parcialmente atingido ou objetivo não atingido. De salientar que, de acordo com as avaliações semanais, a partir da quinta intervenção, alguns alunos já construíam uma frase sem a ajuda da frase modelo, inclusive o aluno GV, e a partir da oitava intervenção, todos os alunos conseguiam construir as frases sem a ajuda do modelo.

Gráfico 7 - Participa em atividades lúdicas



Como se pode verificar no gráfico 7, o objetivo “Participa em atividades lúdicas” foi avaliado em oito sessões. As atividades lúdicas e pedagógicas escolhidas pelo investigador e pela educadora de infância foram diferentes ao longo das sessões e tiveram por base a Planificação Mensal, a Planificação Anual e o Plano Anual de Atividades da Escola. Constatamos que em todas as sessões em que este objetivo foi avaliado, o mesmo foi atingido totalmente por todos os alunos presentes, nunca tendo sido objetivo parcialmente atingido ou objetivo não atingido.

Gráfico 8 - Faz a auto e hétero avaliação



Como se pode verificar no gráfico 8, o objetivo “Faz a auto e hétero avaliação” foi avaliado em todas as sessões. Enquanto na primeira sessão este objetivo apenas foi atingido totalmente por sete alunos e parcialmente por nove alunos, nunca tendo sido objetivo não atingido, a partir da quarta sessão até ao final do período da intervenção, este objetivo passa a ser atingido totalmente por todos os alunos presentes.

Assim, com base numa análise global de todos os objetivos, e tendo como suporte os gráficos anteriormente analisados depreendemos que:

- No início da intervenção os alunos revelaram algumas dificuldades em atingir totalmente os seguintes objetivos (colocados por ordem decrescente de maior dificuldade): “Faz perguntas espontaneamente sobre a história”, “Faz a auto e hétero avaliação”, “Colabora nas atividades”, “Ajuda os colegas por iniciativa própria” e “Responde a perguntas sobre a história”, os quais ao longo das sessões passaram a ser atingidos totalmente pelos alunos.

- Ao longo do processo de intervenção os alunos não revelaram dificuldades em atingir totalmente, e quando foram avaliados, os seguintes objetivos: “Constrói frases seguindo um modelo” e “Participa em atividades lúdicas”

- Apenas se registou na primeira sessão que os objetivos “Faz perguntas espontaneamente sobre a história” e “Faz a auto e hetero avaliação”, foram mais atingidos pelos alunos de forma parcial (parcialmente atingido) do que total (totalmente atingido).

- A partir da quinta intervenção, alguns alunos já construíam uma frase sem a ajuda da frase modelo, inclusive o aluno GV, e a partir da oitava intervenção, todos os alunos conseguiam construir as frases sem a ajuda do modelo.

- A partir da sétima sessão até ao final da intervenção todos os alunos presentes atingiram totalmente todos os objetivos propostos para a mesma.

- Em nenhuma sessão ao longo da intervenção, se registou, por parte dos alunos, “objetivo não atingido”.

- Em todas as sessões faltou, pelo menos, um aluno.

A nível académico verificámos, através da segunda entrevista realizada à educadora de Infância (apêndices nº 77, 78 e 79), que com a intervenção realizada “o grupo beneficiou...”, salientando que, o facto de “todas as segundas-feiras haver sempre a expectativa de uma novidade...foram histórias e várias atividades que foram sendo efetuadas” favoreceu o grupo/turma que “ficou mais esperto, mais participativo, mais interessado nas atividades”, e por isso, “o grupo cresceu...”.

De acordo com a mesma fonte e relativamente ao aluno GV, o mesmo tornou-se “mais participativo, mais aberto, mais solto” tendo também ele evoluído bastante com a intervenção “houve evolução... acho-o mais esperto, participativo...por isso a evolução que ele fez foi bastante boa”. Segundo a educadora de infância, o aluno o GV esteve “muito bem incluído na sala de aula”, “sempre esteve acompanhado, sempre integrado nas atividades todas...”; “algumas atividades no aspeto da motricidade em que ele tinha mais dificuldade” tinham que ser adaptadas de forma a “ele poder participar e fazer as tarefas” como os restantes colegas da turma, nomeadamente “na expressão plástica fizemos carimbos com batatas e com cenouras” de forma ao aluno GV conseguir pintar a árvore da primavera, uma vez que o GV “tem mais dificuldade em pegar no pincel... com os carimbos foi mais fácil, foi mais facilitador para a tarefa”.

Na leitura e exploração das histórias adaptadas, segundo a educadora de infância (apêndices nº 77, 78 e 79), “todo o grupo/turma e mesmo o aluno GV respondia às perguntas feitas pelo RT (investigador), usando o digitalizador de fala” havendo “uma interação muito maior, onde todos participavam”. Neste contexto, e com base na entrevista efetuada à educadora de infância (apêndices nº 77, 78 e 79), a mesma considera muito importante o uso do Sistema Pictográfico para a Comunicação (SPC) uma vez que foi um facilitador para a comunicação e para inclusão do aluno GV no grupo/turma, afirmando que é “sobretudo com o digitalizador que ele consegue perfeitamente estar integrado no grupo e responder e participar como as outras crianças”. “É bom ele perceber que consegue participar como os outros e é bom os outros perceberem que ele também, com uma ajuda, consegue fazer e concretizar a atividade”, ou seja, todos os alunos são iguais e todos podem participar ativamente nas diversas atividades,

Segundo a educadora de infância, todas as atividades desenvolvidas foram “muito positivas e interessantes” e “ajudaram muito, o aluno GV e o grupo/turma no geral”.

Esta ideia também foi partilhada na segunda entrevista dada pela educadora de infância da UTAAC (apêndices nº80, 81 e 81) ao afirmar que “no jardim-de-infância foi muito importante a intervenção do investigador porque houve uma grande preocupação em “agarrar” nos temas, nas atividades que eram planeadas com a educadora e adaptar tudo o que fosse necessário para que o GV pudesse participar nestas mesmas atividades com os colegas e portanto tivesse uma participação ativa no grupo”.

Segundo esta educadora (UTAAC) (apêndices nº80, 81 e 81) é importante que o aluno GV perceba que é capaz de fazer o que os restantes colegas também fazem e estes perceberem que o aluno GV também é capaz de participar. Para esta educadora é importante que o aluno GV se sinta “como parte integrante da turma, portanto ele pertence à turma e participa nas atividades que são desenvolvidas na turma e com a turma, portanto ele é um colega que tem também voz ativa nas atividades que são desenvolvidas”.

De acordo com as duas observações naturalistas (apêndices nº 14, 15, 62 e 63) efetuadas antes e no final da intervenção, constatámos que houve uma grande evolução.

Na primeira observação efetuada ao grupo/turma na sala do jardim-de-infância, (apêndices nº 14 e 15) a atividade proposta consistia em cantar músicas que, apesar de estarem adaptadas com os símbolos SPC, nem todas as crianças o fizeram, nomeadamente

o aluno GV. Tal situação deveu-se ao facto do aluno GV, por não falar, precisar de uma Tecnologia de Apoio – digitalizador de fala – para poder participar ativamente na atividade, tecnologia essa que o jardim-de-infância e a sala de aula em concreto, não possuíam.

Esta situação já não se notou aquando da segunda observação do grupo na sala do jardim-de-infância (apêndices nº 62 e 63), cuja atividade consistia na leitura e exploração de uma história adaptada com os símbolos SPC. Nesta altura, e de acordo com o quadro nº 59, todos os alunos participaram ativamente e com entusiasmo nas atividades propostas, colocando questões e curiosidades e respondendo corretamente às questões sobre a história. O aluno GV também participou ativamente, com empenho e entusiasmo nas atividades anteriormente descritas. Para tal, usou um digitalizador de fala, de 32 mensagens, com as temáticas da história pré gravadas onde através do varrimento e acionando a célula pretendida, respondeu às questões e assim, participou ativamente como qualquer outro colega do grupo/turma.

No final da intervenção verificámos, de acordo com a lista de registo de comportamentos do Programa *Portage* (apêndice nº 38), que em relação à avaliação diagnóstica/inicial, realizada antes da intervenção, o aluno GV adquiriu ao longo de toda a intervenção mais quarenta e dois comportamentos, nomeadamente: seis comportamentos na área da socialização, nove comportamentos na área da autonomia, doze comportamentos na área da cognição, treze comportamentos a nível da linguagem e dois comportamentos a nível de desenvolvimento motor, sendo esta a área que menos comportamentos adquiriu.

Assim, e de acordo com a avaliação final, depreendemos que, após o processo de intervenção feita pelo investigador e pela educadora de infância, o grupo/turma, com base nas atividades realizadas, desenvolveu competências e adquiriu conhecimentos, de acordo com os respetivos perfis e tendo em conta a respetiva faixa etária, principalmente nas áreas que foram trabalhadas, nomeadamente, a Socialização, a Cognição e a Comunicação.

De salientar que, devido às competências adquiridas ao longo deste ano letivo, todos os alunos com seis anos transitaram para uma turma de primeiro ano do primeiro ciclo, inclusive o aluno GV.

De acordo com a segunda entrevista realizada ao Encarregado de Educação do aluno GV (apêndices nº 74, 75 e 76) a intervenção dinamizada possibilitou que o aluno GV passasse a “participar mais na aula” nomeadamente “na plantação de vegetais, em jogos interativos, em histórias adaptadas onde ele pôde responder com o seu livro de comunicação”, e com o digitalizador da fala, participando assim “em inúmeras atividades”.

Desta forma, “podia estar a turma e ele a trabalharem em conjunto como se, de igual para igual” e por isso “acabou por estar mais incluído na turma”. O mesmo considera que a avaliação do aluno GV “melhorou bastante face ao que ele tinha adquirido até à data”.

4.3.1.2. A Nível Relacional

Com base nos resultados dos testes sociométricos aplicados ao grupo/turma, antes da intervenção (apêndices nº 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24 e 25) e após a intervenção (apêndices nº 64,65,66,67,68,69,70 e 71), elaborámos dois quadros (quando nº 60 e 61) que se seguem, a fim de analisar a interação entre os alunos do grupo turma e entre estes e o aluno GV.

Quadro 60 - Análise da Matriz Sociométrica das Escolhas e das Rejeições (1ª e 2ª aplicação)

		1ª Aplicação (3 de dezembro de 2012)	2ª Aplicação (3 de junho de 2013)
Escolhas	Os alunos mais escolhidos	AX, LM, GV,	GV e AX
	Os alunos menos escolhidos	AS, AC, MP, LP (todas do sexo feminino)	DF e BB (ambos do sexo masculino)
	Aluno que não é escolhido	V.O	VO
	Escolhas Parcialmente Recíprocas	BB, GV, JO, LM, MR, PR, RG e FR.	Reciprocidades parciais entre todos os alunos da turma
	Escolhas Totalmente Recíprocas	Não se registaram	GV com MS
Rejeições	Os alunos mais rejeitados	LS (rejeitada por oito crianças)	RC (rejeitado por sete crianças) MA (rejeitado por seis crianças)
	Alunos que nunca foram rejeitados	LP, VO e GV	DF, GV, MS e VO
	Rejeições Parcialmente Recíprocas	LS – BG BB – RG RC - LS	RC – AS JO – BB MR – MA RC- JO
	Rejeições Totalmente Recíprocas (dupla)	Não se registaram	Não se registaram
Alunos que faltaram à sessão		LP e VO	VO

De acordo com o quadro anteriormente apresentado (quadro nº 60), constatámos que a nível do grupo/turma e em ambas as aplicações se mantiveram dois dos alunos mais escolhidos: GV e AX, e que a aluno VO nunca foi escolhida por nenhum colega.

Relativamente aos alunos menos escolhidos, na primeira aplicação eram apenas alunos do sexo feminino (A.S, A.C, M.P, L.P) e na segunda aplicação eram apenas alunos do sexo masculino (DF e BB).

No que diz respeito às escolhas parcialmente recíprocas houve uma evolução, uma vez que na primeira aplicação apenas existiram entre os alunos B.B, G.V, J.O, L.M, M.R, P.R, R.G e F.R o que não aconteceu na segunda aplicação, uma vez que houve escolhas parcialmente recíprocas entre todos os alunos da turma.

Enquanto na primeira aplicação do teste sociométrico não existiram escolhas totalmente recíprocas, o mesmo não aconteceu na segunda aplicação, tendo sido visível entre o aluno GV e a aluna MS.

No que diz respeito às rejeições, os alunos mais rejeitados em ambas as aplicações eram do sexo masculino, apesar de não ter sido o mesmo: na primeira aplicação o aluno mais rejeitado foi o LS (rejeitada por oito crianças) e na segunda aplicação foram os alunos RC (rejeitado por sete crianças) e MA (rejeitado por seis crianças).

Constatámos também que em ambas as aplicações se mantiveram dois dos alunos que nunca foram rejeitados, nomeadamente os alunos GV e VO.

Relativamente às rejeições parcialmente recíprocas existiram em ambas as aplicações mas entre alunos diferentes: na primeira aplicação foram entre os alunos LS – BG; BB – RG e RC – LS e na segunda aplicação entre os alunos RC – AS; JO – BB; MR – MA; RC- JO.

Contudo, não se registaram em nenhuma das aplicações efetuadas rejeições totalmente recíprocas.

Convém ainda referir que na primeira aplicação dos testes sociométricos não estiveram presentes os alunos LP e VO e na segunda aplicação a aluna VO.

Em seguida, e de acordo com o quadro nº 61, iremos proceder à análise da relação do aluno GV com o restante grupo/turma.

Quadro 61 - Análise da Matriz Sociométrica das Escolhas e das Rejeições - Aluno GV

		1ª Aplicação (3 de dezembro de 2012)	2ª Aplicação (3 de junho de 2013)
Escolhas	Alunos que o GV escolheu	AC, AX, LM e PR	AX, LM e MS
	Nº de alunos que escolheram o aluno GV	13alunos	16 alunos
	Alunos que não escolheram o GV	AX, BG, JO e RC	JO e MA
	Escolhas Parcialmente Recíprocas	GV - LM GV - PR GV - AC	GV- LM GV - AX
	Escolhas Totalmente Recíprocas (dupla)	—	GV - MS
Rejeições	Alunos que o GV rejeitou	MA (3x)	MA (2x) FR (1x)
	Alunos que rejeitaram o GV	Não é rejeitado	Não é rejeitado

No que diz respeito à relação do aluno GV com o restante grupo/turma e de acordo com o quadro nº 61, constatámos que o aluno escolheu nas duas aplicações do teste sociométrico os alunos AX, LM, ambas do sexo feminino.

Para além destes alunos escolheu também os alunos AC e PR, o que não aconteceu na segunda aplicação que escolheu a aluna MS.

Constatámos também que o aluno GV, foi o mais escolhido do grupo/turma em ambas as aplicações do teste sociométrico: a primeira aplicação, treze alunos, em dezassete, escolheram o aluno GV com exceção dos alunos AX, BG, JO e RC e na segunda aplicação, dezasseis alunos, em dezoito escolheram o aluno GV com exceção dos alunos JO e MA, constatando-se que a aluna JO nunca escolheu o aluno GV.

Relativamente às escolhas parcialmente recíprocas existiram em ambas as aplicações entre os alunos GV e LM, existindo ainda na primeira aplicação entre os alunos GV e AR e entre GV e PR, o que não aconteceu na segunda aplicação que foi entre o GV e AX.

Também existiram escolhas totalmente recíprocas entre os alunos GV e MS.

No que diz respeito às rejeições, constatámos que o aluno GV nunca foi rejeitado e que na primeira aplicação rejeitou sempre o aluno MA e na segunda aplicação do teste rejeitou duas vezes o aluno MA e uma vez o aluno FR.

Perante tudo o que acabámos de expor constatámos que ao longo da intervenção as relações entre o grupo turma consolidaram-se uma vez que, na segunda aplicação do teste sociométrico registaram-se não só escolhas parcialmente recíprocas entre todos os

alunos da turma como também escolhas totalmente recíprocas entre os alunos GV com MS.

Apesar do número de alunos rejeitados ter aumentado, da primeira para a segunda aplicação dos testes sociométricos, respetivamente de um para dois alunos, e de existirem rejeições parcialmente recíprocas, o grupo/turma durante e após o período da intervenção revelou-se mais unido e prestável.

Esta ideia também é visível aquando da análise do gráfico nº 3 referente ao objetivo “ajuda os colegas por iniciativa própria”. Este objetivo foi avaliado em todas as sessões, tendo sido sempre atingido totalmente por todos os alunos presentes no grupo, após a segunda sessão e até ao final do período de intervenção.

Relativamente à relação do aluno GV com o restante grupo/turma constatámos que a mesma também melhorou ao longo da intervenção, uma vez que, na segunda aplicação do teste sociométrico, foi o aluno mais escolhido do grupo turma, não tendo sido apenas escolhido por dois colegas (JO e MA) e nunca tendo sido rejeitado.

De salientar que manteve uma escolha parcialmente recíproca (GV- LM) e “obteve” uma escolha totalmente recíproca com a aluna MS.

Este bom e saudável relacionamento entre todo o grupo de alunos também foi visível principalmente na segunda observação naturalista (apêndices nº62 e 63), uma vez que, e ao comparar com a primeira observação (apêndices nº14 e 15), os alunos estiveram mais participativos, interessados e empenhados nas atividades propostas, tal com o aluno GV, que desta vez pode participar mais ativamente na atividade da exploração da história, usando com entusiasmo o digitalizador da fala, para o efeito pretendido.

De referir que nesta segunda observação verificou-se uma grande proximidade e interação entre o aluno GV e os restantes colegas, tendo sido, sem dúvida, a boa disposição, a interação e o convívio entre os alunos, a mãe do aluno GV, a educadora de infância e a assistente operacional, a causa do verdadeiro sucesso da atividade.

De salientar que, no início os alunos da turma demonstraram muito curiosidade pelo digitalizador de fala e pelo seu funcionamento. A título de exemplo, em todas as sessões, os alunos demonstraram respeito para com o aluno GV, uma vez que todos respeitaram em silêncio e com expectativa, o tempo de espera para o digitalizador de fala responder às questões, que era sempre feito a pedido do aluno GV. No final do período de intervenção, a maioria do grupo de alunos entendia a utilidade do digitalizador de fala

e a importância que o mesmo tinha para o aluno GV, sendo uma das formas que o aluno tinha para participar ativamente e com sucesso nas atividades.

Assim, verificámos que estamos perante um grupo/turma unido, ligado por fortes laços de amizade, onde as “diferenças” não são visíveis...porque não existem!

Tendo por base as entrevistas realizadas à educadora de infância, antes (apêndices nº 32,33 e 34) e após o período de intervenção (apêndice 77,78 e 79), constatámos que a mesma é da opinião que a relação entre o grupo turma se alterou para melhor uma vez que “o aluno GV “sempre se relacionou bem com todo o grupo e com todas as crianças, mas é uma criança seletiva, portanto, há determinadas crianças que com ele brincam, mas ele é que escolhe as crianças com quem quer brincar e tem as suas preferências, e haviam algumas crianças que ele pronto...não se relacionava...não queria...embora houvesse da parte das crianças vontade de brincar com ele, ele recusava e não queria... e neste momento ele brinca com todos, e até essas crianças que ele inicialmente recusava neste momento ele brinca e gosta deles”.

Acrescentou ainda que “o aluno GV relaciona-se muito bem com os meninos e os meninos gostam muito dele. Acho que se o GV não estivesse na turma, a turma era diferente”.

Relativamente à relação entre o grupo/turma e os adultos (educadora de infância, assistente operacional e investigador) a educadora de infância referiu na segunda entrevista (apêndice 77,78 e 79) que a mesma “não podia ser melhor...”salientando que o aluno GV tem muito bom relacionamento com os adultos... ele próprio escolhe os adultos que lhe dão o lanche, os que o vão levar à carrinha, portanto...ele próprio escolhe as pessoas e mantém com qualquer um de nós um relacionamento muito positivo” e “qualquer um de nós mantém com o aluno GV um relacionamento ótimo”.

Esta opinião também é partilhada pelo encarregado de educação do aluno GV quando afirma, na segunda entrevista (apêndices nº 74,75 e 76) que “em relação aos alunos da turma, ficaram a saber melhor ainda como é que podiam comunicar com ele, interagir com ele e fazer as atividades em conjunto”.

4.3.1.3. A Nível de Mudanças Operadas

Uma das mudanças desejadas e conseguidas mais relevantes, que podemos aferir através da análise dos gráficos (nº 2,3,4,5,6,7 e 8), foi a evolução das aprendizagens efetuadas pelo grupo/turma, devido à diversidade de atividades desenvolvidas com e no mesmo.

Assim, por um lado, os alunos desenvolveram o gosto pelas histórias e a importância e utilidade dos livros, sendo notório através dos gráficos (nº 4, 5 e 6) a evolução da participação dos alunos, ao longo das sessões, pelas atividades de literacia. Na maioria das vezes, o grupo/turma ouvia em silêncio e com atenção a história que estava a ser contada e em seguida participavam ativamente nas atividades propostas relacionadas com a mesma, respondendo com empenho e entusiasmo às questões colocadas e por vezes, questionando com interesse, algumas curiosidades sobre os assuntos das histórias abordadas.

Por outro lado, através da realização de atividades de carácter lúdico pedagógico, comprovámos a importância que determinadas datas (por exemplo, dia da mãe, dia do pai) passaram a ter neste grupo de alunos, uma vez que, em todas as sessões em que o objetivo “Participa em atividades lúdicas” foi avaliado (gráfico 7), o mesmo foi sempre plenamente atingido por todos os alunos, os quais revelaram um grande envolvimento e dedicação para terminar as tarefas que eram propostas.

Uma outra mudança bastante desejada e que foi conseguida, como temos visto através dos testemunhos resultantes das segundas entrevistas à educadora de infância (apêndices nº 77,78 e 79) e ao encarregado de educação (apêndices nº74,75 e 76), relaciona-se com a maior e melhor participação do aluno GV nas atividades propostas, demonstrando ao grupo/turma que um aluno com Paralisa Cerebral, podia e conseguia através de materiais adaptados (por exemplo, histórias) e recursos adequados (tecnologias de apoio, digitalizador de fala, por exemplo) participar e intervir igualmente em todas as atividades da turma e com a turma, como qualquer outro aluno, estando por isso verdadeiramente incluído na sala de aula.

De salientar que a estratégia de realizar as atividades em grupo e no grupo, motivou e incentivou a participação de todos os alunos, inclusive do aluno GV, de forma a alcançarem os objetivos propostos. Esta ideia é partilhada nas entrevistas realizadas ao encarregado de educação do aluno GV (apêndices nº74,75 e 76), à educadora de infância

(apêndices nº 77,78 e 79) e à educadora de infância da UTAAC (apêndices nº80, 81 e 82) e demonstrada após a análise dos testes sociométricos (quadro 60 e 61) e das observações realizadas em sala de aula (apêndice nº62).

Relativamente à relação entre o grupo/turma e os restantes intervenientes educativos, nomeadamente, a educadora de infância, a assistente operacional e o investigador, a mesma pode ser testemunhada através da análise das entrevistas realizadas à educadora de infância (apêndices nº 77,78 e 79) e ao encarregado de educação (apêndices nº74,75 e 76), bem como através da análise das observações naturalistas realizadas na sala (apêndices nº62 e 62).

Por exemplo, a interação e o convívio entre o aluno GV e os restantes colegas foi visível à medida que as sessões se concretizavam uma vez que os alunos começaram a comunicar diariamente com o aluno GV através do caderno de comunicação, tanto dentro como fora da sala do jardim-de-infância (recreio). Assim depreendemos que, tal como acontece com a linguagem verbal, esta forma de comunicação aprende-se, usando-a em contexto natural e de forma repetida.

As relações entre o grupo/turma e os adultos (educadora de infância, assistente operacional e investigador) foram-se tornando cada vez mais saudáveis e amigáveis, sempre pautadas pelo respeito mútuo. A título de curiosidade era comum alguns alunos sugerirem atividades para serem desenvolvidas nas próximas sessões, como foi o exemplo de uma receita.

Por fim, também foi desejado e alcançado o desejo de trabalhar em Parceria Pedagógica, evidente na planificação atempada das atividades e respetiva avaliação uma vez que as atividades decorreram de uma forma muito positiva, e os objetivos definidos foram alcançados, de acordo com a planificação anual realizada pelos intervenientes antes da intervenção.

Assim, depreende-se que todos estes fatores se constituíram como facilitadores para o sucesso das atividades e para a verdadeira inclusão do aluno GV no grupo/turma.

Reconhecemos que a única “mudança desejada mas não conseguida” foi o facto de o aluno GV não usar, nos dias em que não havia intervenção, o digitalizador de fala nas atividades, uma vez que o agrupamento de escolas/jardim-de-infância/a sala de aula não possuía esta tecnologia de apoio. Na realização das atividades bem como na comunicação e interação com os colegas e adultos o aluno passou a utilizar com mais

frequência o seu caderno de comunicação. Muitas vezes, eram os próprios colegas que o pediam.

Tal como a educadora de infância referiu na segunda entrevista (apêndices nº 77,78 e 79) “uma desvantagem (do final da intervenção), é ficarmos sem o digitalizador de fala e sem o RT (investigador)”. Segundo a educadora de infância, “era bom que no jardim-de-infância existisse um digitalizador de fala, para crianças que tenham estas dificuldades pois este aparelho é fundamental”.

4.3.2. A Nível do aluno GV na UTAAC

Na UTAAC a intervenção decorreu semanalmente, à 2ª feira na parte da manhã, entre as 9h30 e as 11h00, entre os meses de março e junho, num total de dez sessões.

Seguidamente apresentamos a avaliação das sessões tendo em conta as evoluções do aluno GV a nível académico, relacional e ainda mudanças operadas, desejadas e não conseguidas.

4.3.2.1. A Nível Académico

Quando elaborámos as planificações das intervenções a realizar na UTAAC tivemos (investigador e educadora de infância da UTAAC) a preocupação de definir três áreas de desenvolvimento a trabalhar com o aluno GV e respetivos objetivos gerais, tendo em conta não só as dificuldades do aluno mas também a planificação anual do jardim-de-infância que o aluno frequentava.

Assim, os objetivos gerais definidos para cada uma das áreas de desenvolvimento foram:

- ✓ Área da Socialização: promover o desenvolvimento das relações interpessoais
- ✓ Área da Cognição: promover o desenvolvimento das competências de Literacia (leitura e escrita)
- ✓ Área da Comunicação (linguagem): desencadear situações comunicativas com o grupo/turma

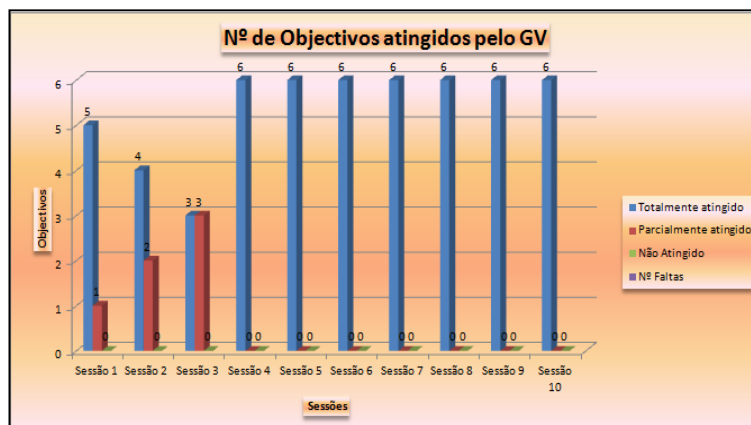
Relacionados com estes objetivos gerais, definimos para todas as intervenções a realizar na UTAAC com o aluno GV, alguns objetivos específicos.

Desta forma, analisámos em cada sessão, seis dos seguintes objetivos específicos:

- ✓ Colabora nas atividades;
- ✓ Responde a perguntas sobre a história;
- ✓ Faz perguntas espontaneamente sobre a história;
- ✓ Constrói frases seguindo um modelo;
- ✓ Responde a perguntas sobre as rotinas diárias;
- ✓ Faz perguntas espontaneamente sobre assuntos diversos;
- ✓ Responde às perguntas da ficha de trabalho;
- ✓ Escreve nomes de pessoas;
- ✓ Responde às perguntas de matemática;
- ✓ Responde a perguntas sobre temas variados (vestuário, alimentação, primavera, passatempos, lazer);
- ✓ Elabora o postal do dia da mãe
- ✓ Faz auto avaliação;

Seguidamente, apresentamos um gráfico (gráfico nº 9) que demonstra o número de objetivos atingidos pelo aluno GV ao longo do período de intervenção realizada na UTAAC.

Gráfico 9 - Número de objetivos atingidos pelo aluno GV na UTAAC



Como se pode verificar no gráfico 9, foram avaliados seis objetivos em cada uma das dez sessões.

Na primeira sessão, o aluno atingiu totalmente cinco objetivos e parcialmente apenas um objetivo.

Na segunda sessão, o desempenho do aluno GV desceu ligeiramente tendo atingido quatro objetivos totalmente e dois objetivos parcialmente.

Na terceira sessão, o aluno estava adoentado, tendo por isso atingido três objetivos totalmente e três objetivos parcialmente.

Contudo, desde a quarta sessão até ao final do período de intervenção o aluno passa a atingir totalmente todos os objetivos propostos para cada sessão, o que demonstra, por parte do aluno GV, grande empenho e motivação na participação das atividades propostas. De salientar que, a meio do período de intervenção o aluno GV passou a escrever (no computador) o seu nome e data nas fichas que realizava sem qualquer tipo de ajuda.

Esta evolução do aluno também é partilhada pela educadora de infância da UTAAC, quando refere na segunda entrevista (apêndices nº80, 81 e 82) que “no início da intervenção o aluno GV poderia ter às vezes falta de atenção (...) mas a pouco e pouco ele foi ganhando mais tempo de atenção, de concentração, mais autonomia portanto houve uma série de aquisições” que foram muito “importantes para ele poder progredir nas suas aprendizagens”.

A mesma acrescenta que "durante a intervenção ele reagiu muito bem a todas as atividades que lhe foram sendo propostas" notando-se “que houve uma grande evolução a nível de aquisição de conhecimentos, que eram importantes de serem adquiridos para que ele pudesse entrar num primeiro ano com uma série de aquisições que são necessárias para as novas aprendizagens”.

Esta ideia também é partilhada pelo encarregado de educação do aluno quando refere na segunda entrevista (apêndices nº74,75 e 76) que “a avaliação do aluno GV melhorou bastante face ao que ele tinha até à data”.

Relativamente ao uso do Sistema de Símbolos Pictográficos para a Comunicação (SPC) utilizado durante o período da intervenção, a educadora de infância da UTAAC refere na segunda entrevista (apêndices nº80, 81 e 82) que o mesmo é um facilitador da Inclusão do aluno GV no ensino regular ao afirmar que “o uso destes símbolos é fundamental porque como o GV não fala e ainda não lê nem escreve ele tem de ter outro meio para comunicar, que não pode ser só o olhar, que não pode ser só a expressão facial, os gestos...portanto ele tem que comunicar conteúdos mais profundos para além das necessidades básicas”.

Desta forma, e de acordo com o mesmo testemunho (apêndices nº80, 81 e 82) o uso dos “dois cadernos de comunicação, um que é virtual (do seu próprio computador) e outro que é físico, é fundamental, e os símbolos SPC são fundamentais” para a sua participação nas atividades realizadas na e com a turma e por isso para a respetiva inclusão do aluno no grupo do jardim-de-infância.

Segundo a educadora de infância da UTAAC, durante a intervenção neste local, o caderno de comunicação do aluno “foi muito importante e muito utilizado, sempre, em todas as sessões”.

O encarregado de educação do aluno GV também partilha esta ideia ao afirmar na entrevista (apêndices nº74,75 e 76) que o Sistema SPC foi um facilitador para a inclusão do aluno GV no grupo/turma, uma vez que “ele pôde transmitir o que queria, quando queria, pedir o que queria... evitando de ter que fazer o que os outros querem e passou a fazer como as outras crianças, no fundo também, o que ele quer”. O mesmo, reforça que o uso deste sistema de comunicação é “no caso do GV uma vantagem muito grande porque é o único meio de comunicação que ele tem, porque ele visualmente consegue transmitir o que ele quer, mas atualmente para a idade que tem, visualmente ele não consegue transmitir sentimentos, entre outras coisas que nós não conseguimos ver e através dos símbolos ele consegue chegar lá facilmente”.

4.3.2.2. A Nível Relacional

Relativamente à relação entre o aluno GV e a educadora de infância da UTAAC, a assistente operacional e o investigador durante o período de intervenção, a educadora refere na entrevista (apêndices nº80, 81 e 82) que “em relação ao investigador com a criança e vice-versa, ele estabeleceu muito facilmente uma relação muito próxima com esse aluno, o que se refletiu imediatamente no trabalho que ele começou a desenvolver com o aluno”. Em relação aos adultos que trabalham aqui na UTAAC, “também estabeleceu relações próximas e cordiais e a nível profissional também foram fantásticas e adequadas”.

A relação amigável que o aluno GV foi estabelecendo com o investigador ao longo das sessões/intervenções, foi também um fator de sucesso na evolução das aprendizagens, não só do aluno como também do investigador.

O encarregado de educação confirma esta ideia ao afirmar na entrevista (apêndices nº74, 75 e 76) que houve “uma melhor interação entre todos os

intervenientes”, nomeadamente o aluno GV, educadora de infância da UTAAC, a assistente operacional e o investigador”.

4.3.2.3. A Nível de Mudanças Operadas

Uma das mudanças desejadas e conseguidas mais relevantes, que podemos aferir através da análise do gráfico nº 9, foi a evolução das aprendizagens efetuadas pelo aluno GV durante a intervenção, ao nível cognitivo, da comunicação e socialização. Julgamos que tal facto se deve a vários motivos, por um lado, à diversidade de atividades desenvolvidas, nomeadamente, leitura e exploração de histórias adaptadas, preenchimento de fichas de trabalho, construção de frases seguindo um modelo, todas elas com o objetivo de desenvolver competências de Literacia (leitura e escrita) e de Numeracia. Por outro lado, devido ao esforço, empenho, interesse e motivação por parte do aluno GV em realizar todas as tarefas propostas.

Também foi de extrema importância para esta evolução de aprendizagens o uso frequente e adequado que o aluno fez das variadas tecnologias (digitalizador de fala, caderno de comunicação, mapas temáticos de comunicação, programa GRID2, entre outros) que tinha ao seu dispor.

Para além disto, a relação amigável e cúmplice, que se criou entre o investigador e o aluno pode também ter sido um fator estimulador desta evolução, uma vez que um ambiente saudável e descontraído motiva qualquer aluno para a realização das atividades e por sua vez para a evolução das aprendizagens.

Também se registou uma evolução bastante satisfatória ao nível da comunicação. Com o objetivo de desencadear situações comunicativas com o investigador, o aluno era não só incentivado a fazer perguntas espontaneamente, mas também a responder a perguntas sobre as rotinas diárias ou outros assuntos, a partilhar experiências, fazer a auto avaliação usando para o efeito o seu caderno de comunicação (o físico e o virtual), o digitalizador de fala, tabelas de comunicação temáticas entre outros recursos.

No que diz respeito ao desenvolvimento das relações interpessoais, isto é, entre o aluno GV e os restantes intervenientes educativos, nomeadamente, educadora de infância da UTAAC, a assistente operacional e o investigador, foi também um desejo concretizado, uma vez que ao longo das intervenções foi visível a excelente interação e convívio entre todos os intervenientes, nascendo uma verdadeira amizade entre todos.

Por fim, foi também alcançado o desejo de trabalhar em Parceria Pedagógica, evidente na planificação atempada das atividades, na preparação das mesmas e respetiva avaliação uma vez que as atividades decorreram de uma forma muito positiva, e os objetivos definidos foram alcançados, de acordo com a planificação. Sem dúvida que esta parceria beneficiou não só a educadora de infância da UTAAC como principalmente o investigador, uma vez que o contato com determinadas realidades é sempre encarado como uma nova e enriquecedora experiência de vida.

De referir que todas estas conclusões tiveram como base a análise das segundas entrevistas realizados ao encarregado de educação do aluno GV (apêndices nº74,75 e 76) e à educadora de infância da UTAAC (apêndices nº80, 81 e 82).

Assim, depreende-se que todos estes fatores se constituíram como aspetos facilitadores para o sucesso das atividades realizadas pelo aluno GV na UTAAC.

4.3.3. Parceria Pedagógica

Relativamente à Parceria Pedagógica que existiu entre o Investigador, a Educadora de Infância do Jardim e a Educadora de Infância da UTAAC durante o período de intervenção, esta última esclarece na entrevista (apêndices nº80, 81 e 82) que houve parceria na medida em que “o investigador primeiro falava com a educadora de infância, tinha em conta a planificação que tinha feito para o grupo, e de seguida víamos em conjunto que material seria necessário adaptar”. As atividades foram também adaptadas em conjunto, nomeadamente várias histórias, tabelas de comunicação, fichas adaptadas, entre outras, para serem utilizadas no digitalizador de fala para que o aluno GV pudesse participar nas diversas atividades tendo uma colaboração ativa no grupo/turma.

A educadora de infância da UTAAC ainda acrescentou nesta entrevista (apêndices nº80, 81 e 82) que “depois o investigador levava esse material, usava esse material em contexto de sala, com o grupo, com a educadora de infância e no final da sessão havia uma avaliação conjunta, tanto com a educadora da sala, como comigo, para podermos preparar novas atividades e para que pudessemos melhorar e portanto adequar da melhor forma para que as coisas corram cada vez melhor e que estejam mais adequadas à participação do GV no grupo e com o grupo”.

Segundo esta educadora (apêndices nº80, 81 e 82) “foi fundamental haver essa parceria, porque não se consegue fazer nada individualmente... não é uma pessoa sozinha que vai conseguir fazer tudo... e é importante que todo o trabalho que é desenvolvido

aqui nesta unidade que seja transferido para os outros contextos...”. Acrescentou ainda que “esta unidade não faz sentido se não conseguir trabalhar em parceria com o jardim-de-infância, com a família e com, por exemplo, neste caso, com o investigador que serviu de ponte também neste processo todo e que foi também fundamental para que se conseguissem alcançar todos os nossos objetivos”.

A educadora de infância da sala de aula, também testemunhou sobre este assunto na segunda entrevista (apêndices nº77,78 e 79) ao referir que “nós planificávamos as atividades para a semana seguinte e avaliávamos a atividade que estava a decorrer (...) assinalando os pontos fracos e os fortes”.

4.3.4. Envolvimento Parental

Neste trabalho de intervenção também demos importância à participação dos pais na planificação e realização de atividades tanto em contexto escolar como em contexto familiar.

Assim, em contexto familiar foram desenvolvidas, em três dias diferentes, atividades diversas em que o objetivo para cada sessão foi: 1ª sessão - “Responde a perguntas sobre a História”, 2ª sessão - “Responde a perguntas sobre família, amigos e colegas” e 3ª sessão - “Responde a perguntas de uma ficha de trabalho de Língua Portuguesa”. Em todas as sessões o objetivo foi totalmente atingido pelo aluno GV, o qual demonstrou empenho e motivação na realização das tarefas propostas, conforme consta nos quadros nº 25, 35 e 49.

Relativamente à participação da mãe do aluno GV na última sessão/intervenção no jardim-de-infância, que foi sugerida pelo investigador, a mesma consistiu na leitura e análise de uma história adaptada com os símbolos SPC, no grupo/turma. De acordo com a avaliação dessa sessão (quadro nº 59 e gráficos 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8) constatámos que todos os objetivos propostos foram totalmente atingidos por todo o grupo/turma.

Nesta mesma intervenção, que foi a última, e de acordo com a análise da observação efetuada (apêndices nº62 e 63) verificámos por um lado, que o grupo /turma revelou interesse e empenho na realização das tarefas propostas e por outro lado, a existência de uma boa interação entre todos os alunos e a encarregada de educação do aluno GV. De salientar que nesta sessão o aluno GV estava particularmente contente e bastante participativo, demonstrando sistematicamente aos colegas o carinho, amizade e amor que sente pela sua mãe.

Segundo a primeira entrevista realizada ao encarregado de educação do aluno (apêndices nº 29, 30 e 31), o mesmo considera essencial o envolvimento dos pais no processo de ensino/aprendizagem. Na segunda entrevista realizada ao mesmo (apêndices nº 74, 75 e 76), este esclarece que durante a intervenção “os pais para além de acompanharem todo o processo, estavam sempre a par do que é que estava a acontecer e como é que estava a decorrer a realização das atividades e os seus resultados”. A título de exemplo, referiu que tinha tido conhecimento da participação da sua esposa na última intervenção efetuada no jardim-de-infância a qual havia consistido em ler e analisar uma história adaptada a todo o grupo/turma, sabendo que este (grupo) tinha participado ativamente e com entusiasmo em todas as atividades.

De acordo com a segunda entrevista realizada à educadora de infância (apêndices nº 77, 78 e 79), a mesma refere que é fundamental o envolvimento dos pais no processo de ensino aprendizagem “sem os pais não se consegue fazer nada” acrescentando “que bom que os pais do aluno GV sempre foram participativos”.

Por fim, e segundo as palavras da educadora de infância da UTAAC (apêndices nº80, 81 e 82) “a parceria com os pais é fundamental” e “pensar numa atividade e incluir os pais nessa atividade é fundamental pois os pais têm que sentir, perceber na prática como é fundamental a utilização da comunicação aumentativa, e de que forma é que as coisas funcionam”. Acrescenta que “foi muito interessante e muito importante o investigador “usar” os pais e incluir os pais em todo este processo”.

4.3.5. Balanço das Intervenções

Relativamente à avaliação da intervenção realizada com e no grupo/turma do jardim-de-infância e com o aluno GV na UTAAC, a mesma foi considerada pelos vários intervenientes como bastante positiva e benéfica não só para o aluno GV e para o grupo/turma onde este estava inserido como também para o investigador, educadoras de infância e familiares do aluno GV.

Assim, vejamos: de acordo com a segunda entrevista realizada ao encarregado de educação do aluno (apêndices nº 74, 75 e 76) a intervenção “ajudou a reforçar novamente mais o apoio a ele e a inclusão na turma”, “ele acabou por ser incluído, teve fichas adaptadas, teve histórias adaptadas, atividades adaptadas, portanto no fundo acabou por estar mais incluído na turma”.

Esta ideia também é partilhada pela educadora de infância (apêndices nº77, 78 e 79) ao afirmar que “penso que a intervenção feita pelo RT (investigador) foi muito importante e uma mais-valia para o nosso grupo, para além de estabelecer com o grupo um relacionamento muito bom, trouxe algo de novo, porque permitiu ao grupo perceber que o GV pode participar também como eles” nas várias atividades usando o digitalizador de fala, tecnologia que o investigador levava semanalmente para as sessões. A mesma considerou o uso desta tecnologia uma das vantagens da intervenção, uma vez que permitiu “uma interação muito maior, onde todos participavam.” A mesma acrescenta que os pontos fortes desta intervenção estão em muito relacionadas com a “dinâmica que se gerou, houve um relacionamento muito bom entre a turma, entre mim e entre o RT (investigador), que foi uma pessoa muito disponível, foi uma pessoa muito recetiva que criou sempre um bom ambiente, sempre que fez as atividades fê-las de uma forma adequada, tendo sido um trabalho muito interessante e positivo”.

Por fim, e usando o testemunho da educadora de infância da UTAAC, (apêndices nº 80, 81 e 82) relativamente à análise da intervenção feita pelo investigador a mesma salientou que “o investigador teve uma intervenção muito adequada ao longo de todo o período que foi feita aqui na UTAAC, tanto a nível pessoal como profissionalmente”.

Esta educadora (apêndices nº80, 81 e 82) também considerou importante a intervenção que foi feita pelo investigador na sala do jardim-de-infância uma vez que “articulou muito bem o trabalho desenvolvido na unidade e o trabalho que foi planificado com a educadora do jardim-de-infância” sendo por isso “uma mais-valia para todo o processo de inclusão do GV no grupo/turma e no Jardim de Infância”. Para além deste aspeto, “também houve uma aprendizagem da própria equipa do jardim-de-infância de como se podia dar continuidade ao trabalho que é desenvolvido aqui na nossa unidade”.

Relativamente ao trabalho realizado pelo investigador na UTTAC, a educadora da unidade considerou (apêndices nº80, 81 e 82) como vantagens e pontos fortes do processo, a importância que foi para o aluno “GV ter de trabalhar com um adulto diferente e que não pertence aqui à nossa equipa” uma pessoa que veio de novo, “e o aluno ter que se habituar a essa pessoa, a fazer o trabalho que estava habituado a desenvolver connosco, a fazê-lo com uma pessoa nova, que tem uma maneira de intervir um bocadinho diferente”. Desta forma, esta intervenção “vai-lhe dar (ao aluno GV) experiência para depois quando passar para o 1º ano, já estar habituado a trabalhar com outras pessoas que

não são as pessoas daqui da unidade e que também não são as pessoas do jardim-de-infância”.

A mesma referiu (apêndices nº80, 81 e 82) que “o balanço foi muitíssimo positivo em todas as áreas” nomeadamente a nível das aprendizagens que o aluno GV adquiriu, uma vez que “os objetivos que foram propostos para esse aluno, e que queríamos que ele alcançasse, foram conseguidos”. A nível de relações interpessoais foi uma mais-valia não só “para a equipa aqui da UTAAC por ter uma pessoa que veio de fora e que é sempre enriquecedor pois traz outras experiências para nós” como também “para o próprio investigador que esteve neste ambiente e acabou até por ver outras crianças de outras idades e portanto também aprendeu com as outras crianças e com outros técnicos”. A mesma salientou (apêndices nº80, 81 e 82) ainda “o fato do investigador ir ao jardim-de-infância e fazer a tal parceria, servir um bocadinho até de ponte entre esta unidade e o jardim-de-infância, e o saber fazer isso foi muito positivo”. No que diz respeito à relação desenvolvida com a família do aluno GV “foi fundamental também”, pois “foi muito enriquecedor para a própria família ter alguém que também ia falando com eles e que também lhes dava apoio e com quem a família também podia contar”.

Por fim, e em forma de síntese, a mesma salientou ainda que (apêndices nº80, 81 e 82) “a intervenção foi muitíssimo importante porque todo o trabalho que é desenvolvido aqui nesta unidade é muito importante que seja passado para o jardim-de-infância e para a família” e “se existir um técnico, alguém que o faz de uma forma muito mais sistematizada e que esteve aqui dentro e que leva a sua experiência para o jardim-de-infância” tudo se processa de uma forma mais real, autêntica e por isso, verdadeira.

Reflexões Conclusivas

A experiência adquirida com a integração escolar e consequente reflexão que a mesma originou uma escola que exclui uma parte considerável de alunos, ajudou ao aparecimento do movimento da inclusão, que defendia o sucesso pessoal e académico de todos os alunos, numa escola inclusiva (Sanches & Teodoro, 2006, p. 69).

A Educação Inclusiva é um dos grandes desafios da educação atual porque impõe à escola a responsabilidade de “deixar de excluir para incluir e de educar a diversidade dos seus públicos, numa perspetiva de sucesso de todos e de cada um, independentemente da sua cor, raça, cultura, religião, deficiência mental, psicológica ou física” (Sanches & Teodoro, 2006).

Desta forma, a Educação Inclusiva, pretende constituir-se como a resposta pedagógica às necessidades pessoais de cada aluno, aderindo a práticas inclusivas, na sala de aula, que proporcionem interações fundamentais para o desenvolvimento dos alunos. Segundo Sanches (2005, p. 132) existem várias estratégias que podem ser postas em prática para “construir classes mais inclusivas: o trabalho cooperativo, a intervenção em parceria, a aprendizagem com os pares, o agrupamento heterogéneo e o ensino efetivo” e de se “fazer uma verdadeira diferenciação pedagógica inclusiva”.

Assim, e segundo Batista (2011, p. 77), “a escola inclusiva tem de estar organizada para acolher todos e garantir o sucesso de todos, sem excluir ninguém e sem deixar nenhum aluno para trás”

No que se refere a crianças com Paralisia Cerebral, com dificuldades motoras e de comunicação isto é, sem linguagem oral, é necessário que todos os seus intervenientes educativos (educadoras, professores, técnicos, família e amigos) lhes proporcionem, tão cedo quando possível, a utilização de um meio complementar às vocalizações ou verbalizações que lhes permita a sua expressão e a sua compreensão.

Neste sentido, os sistemas aumentativos de comunicação são um exemplo desses meios, uma vez que permitem a aprendizagem, a interação e a autonomia, melhorando a qualidade de vida dos seus utilizadores. Através destes meios, “as pessoas podem expressar os seus desejos e os seus sentimentos e tomar decisões sobre a sua própria vida... podem fazer amigos, ir à escola ou trabalhar e colaborar nas suas comunidades” (Ferreira, Ponte, & Azevedo, 1999).

Deste modo podemos concluir que tais sistemas são complementos que possibilitam, nomeadamente às crianças com Paralisia Cerebral, sentirem-se seres mais completos porque mais capazes de comunicar.

A utilização de estratégias de intervenção que recorrem à utilização sistemática da Comunicação Aumentativa com o suporte das Tecnologias de Apoio permite a estas crianças uma participação ativa que influenciará o processo de aquisição de novas competências. Desta forma, e a título de exemplo, as Tecnologias de Apoio podem permitir uma participação ativa destas crianças nas atividades pedagógicas do jardim-de-infância a que pertencem, nomeadamente na participação em atividades relacionadas com a leitura de histórias, podendo promover a aquisição das primeiras etapas de desenvolvimento da literacia, isto é, da Literacia Emergente.

Em relação à metodologia utilizada na intervenção, o Trabalho de Projeto foi desenvolvido na modalidade Investigação – Ação, “um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve ativamente” e cujo objetivo é “promover a mudança social, enfocada, aqui, no campo educativo”, como diz Sanches (2005, p. 128).

Assim, partimos de uma situação/problema suscetível de ser intervencionada e que pretendemos alterar, “situação real”, para se chegar à “situação desejável”, podendo aquela situar-se a nível de ensino/aprendizagens, quer relativas ao grupo de alunos quer a um aluno em particular.

Neste sentido, definimos como questão de partida “*Como é que um aluno que não fala pode participar nas atividades do seu grupo de jardim-de-infância?*” delineando como principais objetivos: não só alterar as dinâmicas educativas na sala de aula e fazer com que todos e cada um dos alunos do grupo participem nas atividades desenvolvidas como também comprovar que a utilização do uso do Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação – SPC é um facilitador da inclusão da Criança com Paralisia Cerebral no Ensino Pré-escolar.

Posto isto, e a fim de conhecer a “situação real” foi necessário (antes da intervenção) não só conhecer a dinâmica da Unidade de Técnicas Aumentativas e Alternativas de Comunicação (UTAAC), da escola, como também fazer uma avaliação diagnóstica do grupo/turma e do aluno GV, onde pretendemos intervir, usando para o efeito várias técnicas necessárias para a recolha e análise dos dados pretendidos, nomeadamente: observação naturalista do grupo/turma na sala do jardim-de-infância,

entrevista ao encarregado de educação, à educadora de infância da escola e à educadora de infância da UTAAC, aplicação do teste sociométrico no grupo turma, aplicação do programa *Portage* ao aluno GV. Para além disto recorreremos também à pesquisa documental, que consistiu na análise de vários documentos, não só para conhecer a UTAAC (Boletim informativo sobre o Centro de Paralisia Cerebral e o Folheto Informativo sobre a UTAAC) contexto escolar (Projeto Educativo da Escola, Projeto Curricular de Escola, Regulamento Interno e Plano Anual de Atividades) mas também o grupo turma (Projeto Curricular de Turma, Plano Anual de Atividades) e o aluno GV (Ficha Individual do Aluno, Programa Educativo Individual (PEI) e Relatório Pedagógico e Psicológico da UTAAC).

Com o cruzamento da informação recolhida, com base nas várias técnicas, e a sua cuidada interpretação e análise, ficámos a compreender melhor a situação problemática, o seu envolvimento e dimensão. Permitiu-nos conhecer a UTAAC, toda a dinâmica educativa do agrupamento de escolas e do respetivo jardim-de-infância, bem como as potencialidades do grupo/turma e a inclusão do aluno GV no mesmo. Relativamente ao aluno participante neste estudo, o mesmo tem diagnóstico de Paralisia Cerebral de tipo espástico bilateral, com tetraparésia com componente extrapiramidal, com dificuldades acentuadas a nível motor e de comunicação, portanto sem comunicação oral. Decidimos desenvolver o trabalho com este aluno por ser um grande desafio que se nos apresentava e também porque acreditámos que só com um projeto estruturado e desenvolvido com caráter sistemático, envolvendo todos os que lhe estão próximos, conseguiríamos a uniformização das práticas inclusivas.

Na UTAAC, o aluno treinava não só a forma de acesso às tecnologias de apoio, nomeadamente à comunicação e ao computador como também a utilização da comunicação aumentativa através de atividades lúdicas e pedagógicas adaptadas.

Aferimos que o jardim-de-infância estava preparado para receber um aluno com Paralisia Cerebral, nomeadamente a nível de acessibilidades, de espaços e mobiliário adaptado, não estando, contudo apetrechado de equipamento adequado, isto é, tecnologias de apoio. Na sala de aula, o aluno GV estava “parcialmente” incluído, uma vez que não só mantinha com os seus pares, educadora de infância e assistente operacional um bom relacionamento, como também havia a preocupação da parte da educadora em adaptar as atividades a fim de todos os alunos, inclusive o aluno GV, realizarem as mesmas

atividades. Contudo, o aluno GV não participava, tal como os restantes colegas, nas atividades propostas pela educadora de Infância, uma vez que a sala do jardim-de-infância não tinha as devidas tecnologias de apoio (digitalizador de fala, por exemplo) para o aluno GV poder participar de forma ativa e autonomamente, limitando por isso, não só a sua relação com os pares como também o desenvolvimento das suas aprendizagens. Este era o problema que mais preocupava a educadora de infância e o investigador, tendo decidido ambos, que seria este um aspeto a trabalhar na intervenção.

Assim, desta análise compreensiva da “situação real”, enriquecida com toda a informação teórica sobre a problemática em estudo, definiram-se as decisões a tomar relativamente à intervenção a realizar, para chegar à “situação desejável”, no âmbito da sala de aula do jardim-de-infância.

Neste contexto, e de acordo com Sanches e Brasil (2004), da intervenção fizeram parte três momentos: programação/planificação das sessões, intervenção no grupo/turma e na UTAAC e avaliação das sessões.

Relativamente à Planificação da Intervenção e antes da mesma se realizar, procedemos inicialmente e em parceria pedagógica (investigador e educadoras de infância) à elaboração da Planificação Anual da Intervenção, a realizar nos dois contextos educativos, no jardim de Infância e na UTAAC. Posteriormente, elaborámos as planificações semanais, onde definimos os objetivos gerais e específicos, as atividades a realizar, (por exemplo, ligadas à literacia: histórias adaptadas com os símbolos SPC), os recursos adequados necessários (por exemplo, tecnologias de apoio: digitalizador de fala) a forma de avaliação a implementar, a calendarização da sessão, e ainda à definição dos intervenientes, a fim de desenvolver competências, no grupo e com o grupo/turma (e claro, com o aluno GV), nas áreas da cognição, socialização e comunicação (linguagem), criando assim, um ambiente inclusivo dentro da sala de aula.

No que diz respeito à execução do plano, isto é, à intervenção no grupo/turma e na UTAAC, a mesma foi desdobrada em etapas temporais e espaciais: às segundas-feiras de manhã na UTAAC, na parte da tarde no jardim-de-infância e por vezes, ao fim de semana em contexto familiar. A intervenção teve objetivos previamente definidos e atividades adaptadas, iniciando-se por norma, com uma atividade pedagógica (por exemplo, leitura e análise de uma história adaptada) a qual se seguia uma atividade livre de caráter lúdico (por exemplo, brincar com jogos, na casa das bonecas, pintar um

desenho), sempre de acordo com a planificação anual. A intervenção foi sempre realizada pelo investigador, em qualquer contexto educativo, tendo este tido o apoio, quando necessário, das educadoras de infância e das assistentes operacionais.

Após a realização da intervenção, e no mesmo dia, era o momento da reflexão/avaliação intermédia da sessão, a qual consistia em fazer um balanço das atividades realizadas e dos objetivos atingidos no e pelo grupo/turma. Esta avaliação/reflexão era feita, entre todos os intervenientes (alunos, investigador e educadoras de infância), num processo interativo e cooperativo, de forma sistemática e continuada, desencadeando, por vezes novas etapas/formas de execução de atividades e/ou reformulação das mesmas. Neste contexto, convém ainda salientar, que a intervenção efetuada no grupo/turma, teve em conta o contexto das suas vivências diárias, isto é, em casa, no jardim-de-infância, na comunidade, permitindo a cada aluno, organizar as suas aprendizagens no ambiente onde vive, tendo assim a possibilidade de realizar aprendizagens mais eficazes e significativas.

Posto isto, e já numa fase final, passámos à avaliação/balanço/reflexão de todo o período de intervenção (processo e produto) tendo em conta a análise da segunda aplicação dos testes sociométricos no grupo/turma, da segunda aplicação do *Portage* ao aluno GV, da segunda observação naturalista na sala do jardim-de-infância e ainda nos testemunhos aquando da realização das segundas entrevistas aos vários intervenientes do processo (encarregado de educação e educadoras de infância).

Este Trabalho de Projeto seguiu alguns procedimentos e estratégias que foram postos em prática a fim de construir turmas mais inclusivas, nomeadamente: trabalho cooperativo, parceria pedagógica, aprendizagem com os pares, agrupamento heterogéneo e ensino efetivo, numa “verdadeira diferenciação pedagógica inclusiva”, como diz Sanches (2005, p. 132)

Desta forma, a partir das sucessivas avaliações que se realizaram ao longo de todo o processo de intervenção, poder-se-ão tirar conclusões acerca do processo de avaliação, tanto no que diz respeito ao desenvolvimento do aluno GV e do grupo/turma como ao trabalho realizado pelas educadoras de infância e pelo investigador.

Assim, as evoluções verificadas no grupo/turma e no aluno GV, o conhecimento adquirido sobre a dinâmica do seu desenvolvimento, os benefícios obtidos por todo o grupo de crianças e a sistematização conseguida pelos intervenientes educativos ao longo

de todo o processo, permitem-nos concluir que os objetivos deste trabalho foram alcançados. As educadoras de infância, da escola e da UTAAC, referem na entrevista, que esta intervenção foi uma experiência nova que foi ótima a todos os níveis: para o aluno GV, pela estimulação do seu desenvolvimento, para o grupo por usufruir da presença de duas pessoas (educadora de infância e investigador) e para estes, pela troca de saberes, experiências e toda a prática de planificação e de avaliação conjunta, alcançando por isso a dinamização pretendida de todo um processo de planificação/intervenção/avaliação.

Para este aluno (aluno GV), as tecnologias de apoio, ajudaram-no na comunicação com as educadoras e colegas, na apropriação do processo de escrita e ainda na participação em todas as atividades da sala de aula, juntamente com os seus colegas. O computador, o caderno de comunicação, o digitalizador de fala, passaram a ser o seu veículo de comunicação e também o seu “caderno escolar” materiais obrigatórios diariamente, que favoreceram o desenvolvimento das suas aprendizagens, facilitaram a comunicação e as relações entre os pares, a participação ativa nas atividades, portanto a sua verdadeira inclusão no grupo/turma.

Tal como nos referem Santos e Sanches (2005, p. 32) “a existência de uma escola inclusiva, pressupõe que a intervenção tenha o seu enfoque no currículo e não nas dificuldades da criança ou nas suas incapacidades”. Assim procurámos promover o desenvolvimento do aluno GV e do grupo/turma, através da escolha de estratégias e atividades que eram desenvolvidas em contexto de grupo, pequeno grupo ou a pares, tendo sido por isso a planificação elaborada para o grupo como um todo, sendo um fator de sucesso para o desenvolvimento de salas mais inclusivas, ou seja, salas onde todos os alunos participam em todas as atividades, de acordo com as suas potencialidades.

Utilizámos o mais possível estratégias de aprendizagem cooperativa estabelecendo dinâmicas de entreaajuda e corresponsabilização entre os alunos, as quais resultaram num grupo/turma mais coeso. A título de exemplo, julgamos ter conseguido promover não só o gosto pelas histórias e a importância e utilidade dos livros, como também o gosto pelas atividades de carácter lúdico-pedagógico (jogos, artes plásticas) desenvolvidas em grupo. De salientar que a estratégia de realizar as atividades em grupo e no grupo motivou e incentivou a participação de todos os alunos, de forma a alcançarem os objetivos propostos tanto pelos alunos como pela educadora e investigador.

Uma mudança desejada e que foi conseguida, foi demonstrar que um aluno com Paralisia Cerebral, com graves dificuldades motoras e de comunicação, neste caso o aluno GV, pode participar e intervir nas atividades da turma e com a turma, como qualquer outro aluno, desde que as mesmas sejam adaptadas e desde que o aluno utilize tecnologias de apoio adequadas, como por exemplo, o digitalizador de fala. Desta forma comprovámos que é possível, um aluno com Paralisia Cerebral, tal como o aluno GV, estar verdadeiramente incluído numa sala de aula do ensino regular.

Em consonância com os resultados obtidos, devemos acrescentar que o aluno GV, apesar das suas limitações, tem bastantes potencialidades o que possibilitou os seus sucessos educativos. Através da segunda entrevista realizada ao encarregado de educação (apêndice nº75), conseguimos perceber o seu grau de satisfação em relação “à intervenção desenvolvida com o aluno GV, em relação à aquisição de novas competências, nomeadamente a nível cognitivo, de comunicação e socialização, mas principalmente em relação à sua verdadeira inclusão no grupo turma”. Na entrevista realizada à educadora de infância é evidente a satisfação com os progressos alcançados pelo aluno GV e pelo grupo/turma no geral. Reconheceu as vantagens para o grupo da inclusão de uma criança com esta problemática, nomeadamente no contributo para o desenvolvimento de valores nas crianças como seja a solidariedade e o respeito pelo outro.

Sendo a inclusão do aluno GV no grupo e a sua participação e interação com os pares, uma prioridade da nossa intervenção, foi necessário sensibilizar o grupo para a existência de uma outra forma de comunicar. Assim, verificámos que a implementação e utilização do Sistema de Comunicação Aumentativa - sistema pictográfico para a comunicação (SPC) iniciou um processo de mudança que permitiu, de fato, não só aumentar as aprendizagens do aluno GV, a sua participação nas atividades como também aumentar o número das suas interações com a comunidade escolar (colegas, educadora, assistente operacional), de modo a sentir-se mais realizado e compreendido, sendo por isso um facilitador para as suas aprendizagens, dando origem a uma inclusão educativa de forma sustentada.

A interação e o convívio entre o aluno GV e os restantes colegas foi visível à medida que as sessões/intervenções se concretizavam, uma vez que os alunos começaram a comunicar diariamente com o aluno GV através do caderno de comunicação, tanto dentro como fora da sala de aula (recreio). Assim depreendemos que, tal como acontece

com a linguagem verbal, esta forma de comunicação aprende-se, usando-a em contexto natural e de forma repetida. Também as relações entre o grupo/turma e os adultos (educadora de infância, assistente operacional e investigador) foram-se tornando cada vez mais saudáveis e amigáveis, sempre pautadas pelo respeito mútuo. A título de curiosidade era comum alguns alunos sugerirem atividades para serem desenvolvidas nas próximas sessões, como foi o exemplo de uma receita. Sem dúvida, que num futuro próximo, estas crianças poderão vir a construir uma sociedade mais solidária e mais justa em que o respeito pela diferença será uma realidade.

O próprio currículo da educação pré-escolar é favorável a uma abordagem inclusiva, uma vez que permite às crianças o desenvolvimento de atividades a vários níveis, em que cada uma se envolve e experimenta de acordo com as suas capacidades. O aluno GV não necessitou de um ensino diferente daquele que a educação pré-escolar proporciona às outras crianças, mas precisou de algum material de apoio específico, devido às suas limitações, para que tivesse sucesso. Durante as intervenções, existiu por parte do investigador e das educadoras de infância a preocupação de seguir as orientações curriculares. Assim, as atividades desenvolveram-se numa perspetiva globalizante e promoveram o desenvolvimento da criança e do grupo/turma, estimulando o desejo de criar, de explorar, promovendo a formação da criança como ser livre, autónomo e solidário.

O facto de todos os intervenientes educativos trabalharem em conjunto, isto é, em Parceria Pedagógica, no planeamento, desenvolvimento e na reflexão/avaliação das intervenções, favoreceu o sucesso da intervenção, uma vez que as atividades decorreram de uma forma muito positiva, e os objetivos definidos foram alcançados, de acordo com a planificação. Esta parceria pedagógica também permitiu uma análise mais alargada das situações e um maior desenvolvimento pessoal e amadurecimento profissional, tendo por exemplo, aumentado o desejo por parte da educadora do jardim-de-infância em aprofundar conceitos na área da educação especial. O próprio investigador também aprendeu bastante com as educadoras de infância, tendo constatado que, a parceria pedagógica é uma prática bastante vantajosa que deveria ser implementada entre todos os intervenientes educativos.

O grupo/turma, também beneficiou com a parceria pedagógica, isto é, com a presença e intervenção de um segundo adulto (investigador), não só pela atenção que se

repartiu por cada criança na adequação de respostas às suas características individuais, mas também, devido à possibilidade de todo o grupo ter usufruído de atividades que, apesar de serem as normalmente utilizadas em qualquer sala do jardim-de-infância, beneficiaram de estratégias e conteúdos implementados de uma forma mais refletida e sistemática.

Quando nos propusemos a desenvolver este projeto de Investigação-Ação, foi também nossa preocupação, delinear um trabalho em comum com a UTAAC e a família. Assim, fomos traçando etapas, em que todos nós partilhámos conhecimentos, redescobrimos novos caminhos com o objetivo de construir respostas educativas mais inclusivas, para as situações que foram surgindo e na qual se foi desenvolvendo uma relação de partilha, ajuda e responsabilidade.

As atividades planeadas em conjunto possibilitaram um envolvimento maior entre a equipa educativa e a família, o que implicou uma maior interação e comunicação, entre os intervenientes educativos e respostas mais adequadas face à problemática existente.

Desta forma, os pais foram parceiros importantes na intervenção, pela atitude de disponibilidade e abertura que sempre mantiveram com as educadoras e com o investigador, sem a qual não seria possível realizarmos a nossa intervenção.

Em síntese, este projeto trouxe melhorias não só para o desenvolvimento e inclusão do aluno GV no grupo/turma, como também a toda a equipa envolvida no projeto, nomeadamente os alunos da turma, as educadoras, as assistentes operacionais, o investigador e ainda os familiares. Estas melhorias ocorreram devido às interações coletivas que promoveram algumas condições particulares e que proporcionaram reflexões sobre as mudanças ocorridas durante a intervenção.

Assim, depreende-se que todos estes fatores foram não só facilitadores para o sucesso das atividades e a verdadeira inclusão do aluno GV no grupo/turma mas também para o desenvolvimento de uma cultura de escola inclusiva.

Reconhecemos que a única “mudança desejada mas não conseguida” foi o facto de o aluno GV não usar, nos dias em que não havia intervenção, o digitalizador de fala nas atividades propostas uma vez que, o agrupamento de escolas/jardim-de-infância/ a sala de aula não possuía esta tecnologia de apoio. Tal como a educadora de infância referiu na segunda entrevista “uma desvantagem, é agora ficarmos sem o digitalizador e

sem o RT (investigador)". Segundo a educadora "era bom que no jardim-de-infância existisse um digitalizador de fala, para crianças que tenham estas dificuldades pois este aparelho é fundamental".

Por fim, consideramos que a Investigação-Ação foi um ótimo guia para orientar as práticas educativas, tendo como objetivo melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem na sala de aula. Esta metodologia permitiu-nos dinamizar uma diferenciação curricular e pedagógica inclusiva em vez de uma diferenciação que reforça a uniformidade e a exclusão.

Entendemos que este estudo poderá ser um exemplo do que é possível fazer, embora cada profissional deva encontrar, dentro de alguns parâmetros e de acordo com a problemática, a fórmula de trabalho que melhor se adapte à sua realidade. Consideramos que com este estudo foram dados alguns passos para a contextualização de uma nova prática que requer muita experiência a vários níveis: envolvimento da família, a parceria entre técnicos e educadores, o desenvolvimento curricular e o conhecimento aprofundado das problemáticas que exigem medidas educativas especiais.

Para nós, esta intervenção foi uma experiência bastante positiva, uma vez que compreendemos melhor as ansiedades e receios de todos nós (educadoras de infância, investigador e família) e o papel de cada um em todo este processo.

Foi gratificante uma vez que este trabalho respondeu às expectativas formuladas por nós ao sentirmos necessidade de compreender e aprender novas estratégias para desenvolver na nossa prática pedagógica, de modo a responder de forma mais eficaz às necessidades de todas as crianças.

Assim, e de modo a responder a essa necessidade e também por nos envolvermos na pesquisa e na partilha de conhecimentos que para nós eram desconhecidos, este trabalho permitiu cumprir o objetivo que era encontrar respostas mais adequadas, para a inclusão do aluno GV no grupo/turma do jardim-de-infância.

Temos consciência que haveria muito mais a dizer sobre as nossas práticas, contudo deixamos aqui algumas dicas para num futuro próximo continuarmos a investigar e a enriquecer as nossas práticas pedagógicas.

Este trabalho é o resultado de uma experiência real, e mostra que a inclusão de alunos com Paralisia Cerebral numa turma do pré-escolar, no ensino regular, é possível!

Propostas de Continuidade do Projeto: pistas para atuações futuras e recomendações

A partir dos resultados obtidos com este estudo, podemos afirmar que foram cumpridos alguns dos pressupostos sugeridos para a implementação da “escola para todos”, devendo ser a intervenção efetuada, não uma experiência isolada, mas uma prática continuada.

Assim, e visto que ao longo da intervenção foram implementadas atividades que tiveram resultados positivos, pensamos que é de extrema importância dar-lhes continuidade, o que nos permite avançar com algumas pistas para uma nova fase da intervenção. Estas pistas poderão ser úteis não só ao professor atual do aluno GV e do seu grupo/turma, como também a qualquer professor, independentemente do nível de ensino.

Uma vez que o aluno GV transitou para uma turma de 1º ano do 1º ciclo, e para uma melhor interação com o novo grupo, pensamos que seria importante, organizar quadros de tarefas, mapa de dias da semana, tempo e presenças, adaptados com os símbolos SPC, os quais iriam contribuir para aumentar a interação entre o grupo e o aluno GV, bem como ajudar a estruturar e organizar o pensamento através da visualização de rotinas e atividades desenvolvidas ao longo do dia.

Seria também importante adaptar e identificar toda a escola, os espaços exteriores e a sala com os símbolos SPC.

O aluno GV também deverá ser estimulado a continuar a usar o seu caderno de comunicação (o virtual e o físico) bem como um suporte de símbolos (quadro de ferradura acrílica) para, em qualquer momento poder usá-lo, uma vez que a estimulação da comunicação/linguagem não se pode limitar a um processo em que um indivíduo pergunta e o outro responde, mas sim, é fundamental que existam trocas de informação entre dois ou mais intervenientes (colegas, professores, técnicos, assistentes operacionais).

Para além disto, o professor deverá adaptar as várias atividades propostas como por exemplo, fichas de trabalho e histórias, uma vez que a receptividade quer do aluno GV quer do grupo/turma foi muito positiva, podendo usá-las para trabalhar conceitos e sensibilizar o grupo/turma à leitura e à escrita. O professor, também deverá construir mapas/tabelas de comunicação temáticas, de acordo com os conteúdos e atividades definidas no programa do primeiro ano, que poderão ser usadas dentro e fora da sala de aula, por exemplo, quando se realizar uma visita de estudo.

É essencial que o professor do aluno GV planifique as atividades atempadamente e em parceria pedagógica, envolvendo para o efeito todos os intervenientes educativos, nomeadamente, professor, professor de educação especial, técnicos da escola, técnicos externos se existirem e ainda, quando possível, envolvendo também os pais.

Também a formação, nomeadamente em Comunicação Aumentativa e em SPC, ao pessoal envolvido na aprendizagem e desenvolvimento do aluno GV, entre os quais, professores, técnicos, assistentes operacionais é de fundamental importância.

Seria também interessante que toda a equipa que intervém com o aluno GV visitasse uma escola/turma em que existisse uma prática semelhante, a fim de recolher ideias, refletir sobre a prática implementada, tendo como referência um modelo para análise.

É também essencial que chegue à escola com urgência, algum equipamento necessário para dar continuidade à implementação do SPC, nomeadamente tecnologias de apoio adequadas, como por exemplo, o digitalizador de fala.

Por fim, em relação ao trabalho com a equipa da UTAAC, pensamos que é positivo que continue o trabalho com o aluno, bem como toda a articulação necessária com a escola afim de, e em equipa multidisciplinar, possam ser feitas propostas com base no contexto de interação do aluno GV.

Se todos os intervenientes educativos acreditarem no modelo da Escola Inclusiva/ Educação Inclusiva e executarem as suas práticas, estarão a contribuir para uma sociedade mais justa, solidária, democrática e inclusiva, um imperativo para o século XXI.

Por fim, convém ainda referir que seria importante e interessante desenvolverem-se futuramente, intervenções num grupo/turma do qual fizesse parte um aluno com Paralisia Cerebral, com dificuldades graves a nível motor, tendo como objetivo principal implementar estratégias para desenvolver a parte motora do aluno, a fim de, poder participar, dentro das suas limitações, nas atividades propostas, tal como os seus colegas.

Também seria interessante intervir-se num grupo/turma do qual fizesse parte um aluno com o espectro do Autismo, sem comunicação oral, com o objetivo de se aplicar e usar um Sistema de Comunicação Aumentativa, por exemplo, os Símbolos Pictográficos para a Comunicação (SPC) a fim de avaliar o impacto da utilização deste sistema de comunicação no grupo/turma e no aluno em questão.

Foi para nós um enorme privilégio poder transmitir esta mensagem a toda uma comunidade educativa, nomeadamente: educadoras de infância, professores, técnicos, assistentes operacionais, familiares e amigos, pois acreditamos que serão estes, em conjunto com os alunos, que irão dinamizar e defender uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

Bibliografia

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Lisboa: Edições Asa.
- Ainscow, M., & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a Educação Inclusiva - Da Educação à Sociedade. In D. Rodrigues, *Perspectivas sobre a Inclusão* (pp. 104-116). Porto: Porto Editora.
- Albarello, L., Digneffe, F., Maroy, C., Ruquoy, D., & Saint - Georges, P. d. (2005). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Almeida, G. C., Mancini, M. C., Melo, A. P., & Drummond, A. F. (2011). Barreiras e Facilitadores no processo de inclusão de crianças com Paralisia Cerebral em Escolas de Ensino Regular. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, 203 - 213.
- Almirall, C. B., Soro-Camats, E., & Bultó, R. C. (1998). *Sistemas de Signos y Ayudas Técnicas para la Comunicación Aumentativa y la Escritura*. Barcelona : Masson.
- Andrada, M. d. (2005). *Estudo Europeu da Etiologia da Paralisia Cerebral na Região de Lisboa*. Lisboa: Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral.
- Andrada, M. d. (2009). *Paralisia Cerebral- Aos 5 anos de idade em Portugal*. Lisboa: Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral.
- Andrada, M. d. (2010). Paralisia Cerebral em Portugal. *Revista Diversidades*, N° 30 , 4-8.
- Andrada, M. d. (2000). *Paralisia Cerebral- etiopatogenia/diagnóstico/intervenção*. Lisboa: Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral.
- Andrada, M. d. (2008). *Recomendações sobre Intervenção Terapêutica na criança com Paralisia Cerebral*. Lisboa: Centro de Reabilitação de Paralisia Cerebral Calouste Gulbenkian.
- Azevedo, L. (Janeiro, Fevereiro e Março de 2005). Tecnologias de Apoio à Comunicação Aumentativa. *As Tecnologias de Informação e Comunicação e as Necessidades Especiais - Diversidades n° 7*, pp. 4-9.
- Azevedo, L., & Ponte, M. N. (1996). O Computador como Tecnologia de Apoio ao Desenvolvimento da Literacia (Leitura/Escrita) em Crianças com Incapacidades Neuromotoras Graves. *Comunicação apresentada no Congresso "Introducción a la comunicación alternativa y aumentativa : sistemas de signos y tecnologías de apoyo"*, (pp. 1-3). Chile.

- Baptista, J. A. (2011). *Introdução às Ciências da Educação: temas e problemas da educação inclusiva*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Baptista, J. A. (2011). *Introdução às Ciências da Educação: temas e problemas da educação inclusiva*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Barreira, A. F. (2010). *Perspectivando um programa pré-escolar inclusivo: um estudo de caso*. Minho: Universidade do Minho.
- Bastin, G. (1980). *As técnicas sociométricas*. Lisboa: Moraes Editores.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Grávida.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Brasil, J. X., & Sanches, I. (2004). Práticas Inclusivas no Jardim de Infância: da intervenção realizada em parceria junto de uma Criança com Neurofibromatose. *Revista Lusófona de Educação*, 3, pp. 109-123.
- Camargo, S. (1999). *Manual de Ajuda para Pais de Crianças com Paralisia Cerebral*. São Paulo: Pensamento.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação: guia para auto aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- César, M. (2003). A Escola Inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos. In D. Rodrigues, *Perspectivas sobre a inclusão - da educação à sociedade* (pp. 118- 149). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. d. (2008). *A Escola Contemporânea e a inclusão de alunos com NEE*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. d. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Crochík, J. L. (2012). Educação inclusiva e preconceito. In *O professor e a educação inclusiva* (pp. 39 - 59). Salvador - Bahia: Editora da Universidade Federal da Bahia.
- Cruz, E. B. (2006). *Padrões de Interação mãe-criança com Paralisia Cerebral e o uso dos Sistemas Alternativos e Aumentativos de Comunicação*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Cruz, M. R. (2009). Paralisia Cerebral e dificuldades de comunicação: uma proposta de actividade com recurso a tecnologias de apoio. *Revista Saber & Educar - cadernos de Estudo*, 14, 1 - 16.
- Decreto - Lei. (2008). *Diário da República, 1.ª série — N.º 4*. Lisboa.

Educação, M. d. (2009). *Educação Inclusiva da retórica à prática*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Estrela, A. (1986). *Teoria e prática de observação de classes - uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: INIC.

Faria, G. (2010). As TIC e os alunos com Deficiência Motora. *Diversidades*, nº 30 , 15-17.

Farrell, M. (2008). *Deficiências sensoriais e incapacidades físicas*. São Paulo: Artmed.

Ferreira, M. C., Ponte, M. M., & Azevedo, L. M. (1999). *Inovação Curricular na implementação de meios alternativos de comunicação em crianças com deficiência neuromotora grave*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

Filho, T. A., & Miranda, T. G. (2012). Tecnologia Assistiva e salas de recursos. In T. G. Miranda, & T. A. Filho, *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares* (pp. 247 - 266). Salvador: Universidade Federal da Bahia.

Geralis, E. (2008). *Crianças com Paralisia Cerebral: guia para pais e educadores*. Porto Alegre: Artmed.

Gomes, I., & Santos, N. L. (2006). Literacia emergente " É de pequenino que se torce o pepino!". *Atas do 6º Encontro Nacional de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 1-12). Braga: Gulbenkian - Casa da Leitura.

Gonçalves, I. M. (2008). *Avaliação em Educação de Infância - das concepções às práticas*. Lisboa: Editorial Novembro.

González, M. d. (2010). Educação Inclusiva: uma escola para todos. In L. M. Correia, *Educação Especial e Inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp. 57-72). Porto: Porto Editora.

Guerra, I. C. (2008). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo*. Lisboa: Principia.

Heidrich, R. O. (2012). Inclusão escolar de aluno com paralisia cerebral, utilizando as tecnologias de informação e comunicação. *Revista Ibero - americana de Educação*, nº 60 , 1-11.

Leal, T., Peixoto, C., Silva, M., & Cadima, J. (2006). Desenvolvimento da literacia emergente: competências em crianças de idade pré-escolar. *Atas do 6º Encontro Nacional de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 1 -13). Braga: Gulbenkian - Casa da Leitura.

Leitão, F. A. (2010). *Valores Educativos, Cooperação e Inclusão*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones.

- Lopes, J. A., Velasquez, M. G., Fernandes, P. P., & Bárto, V. N. (2004). *Aprendizagem, Ensino e Dificuldades da Leitura*. Coimbra: Quarteto.
- Marcelli, D. (2005). *Infância e psicopatologia*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Marques, J., & Sarmento, T. (2007). Investigação-acção e construção da cidadania. *Revista Lusófona da Educação* N° 9, pp. 85-102.
- Mata, L. (2004). Era uma vez... *Análise Psicológica*, n°1, 95-108.
- Mata, L. (2006). *Literacia Familiar: ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.
- Miller, G., & Clark, G. D. (2002). *Paralisias Cerebrais: causas, consequências e conduta*. São Paulo: Manole.
- Morgado, J. (2010). Os Desafios da Educação Inclusiva - Fazer as coisas certas ou fazer certas as coisas. In L. M. Correia, *Educação Especial e Inclusão - Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp. 73 - 88). Porto: Porto Editora.
- Muñoz, J. L., Blasco, G. M., & Suárez, M. J. (1997). Deficientes Motores II: Paralisia Cerebral. In *Necessidades Educativas Especiais* (pp. 293-315). Lisboa: Dinalivro.
- Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Nogueira, C. (2009). *Educação Especial - Comunicar com Crianças com Paralisia Cerebral*. Lisboa: Editorial Novembro.
- Northway, M. L., & Weld, L. (1957). *Testes Sociométricos (2ª Edição)*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Oliveira, A. I., Golin, M. O., & Cunha, M. C. (Set/Dez de 2010). Aplicabilidade do Sistema de Classificação da Função Motora Grossa (GMFCS) na paralisia cerebral-revisão da literatura. *Arquivo Brasileiro Ciências da Saúde*, 35, n°3, 220-224.
- Oliveira, A. I., Sá, M. F., & Sá, N. M. (2008). Tecnologia de ensino e tecnologia assistiva no ensino de crianças com paralisia cerebral. *Ciências e Cognição*, n°13, 243 - 262.
- Paasche, C. L., Gorri, L., & Strom, B. (2010). Paralisia Cerebral. In C. L. Paasche, L. Gorri, & B. Strom, *Crianças com Necessidades Especiais em Contextos de Educação de Infância* (pp. 117-120). Porto: Porto Editora.
- Pascal, C., & Bertram, T. (2000). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias: nove estudos de caso*. Porto: Porto Editora.

Passerino, L. M. (2012). Comunicação alternativa, autismo e tecnologia: estudos de caso. In T. G. Miranda, & T. A. Filho, *O professor e a educação inclusiva. Formação, práticas e lugares* (pp. 223 - 246). Bahia - Brasil: Universidade Federal da Bahia.

Ponte, M. N. (2009). Comunicação Aumentativa: mitos e preconceitos. *Comunicação apresentada no Congresso Internacional de Paralisia Cerebral* (pp. 1-2). Lisboa: Não publicado.

Ponte, M. N. (2007).

<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/suborientacoes.php?idSubtopicoOrientacao=15#>. Obtido em 15 de novembro de 2013, de Disfunção Neuro-Motora Grave: <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/suborientacoes.php?idSubtopicoOrientacao=15#>

Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Resendes, L. G., & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

Rodrigues, D. (2003). Educação Inclusiva - As boas notícias e as más notícias. In D. Rodrigues, *Perspectivas sobre a Inclusão. Da educação à Sociedade* (pp. 90 - 101). Porto: Porto Editora.

Roldão, M. C. (2010). *Estratégias de Ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Rombert, J. (2013). *O Gato comeu-te a língua?* Lisboa: A Esfera dos Livros.

Salazar, N. d., Lara, G., Guido, S., Obando, L., & Toro, I. (2000). *Comunicación Aumentativa Y Alternativa*.

Sanches, I. (2000). A Escola Inclusiva e a sua (des)contextualização nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico. *Revista de Humanidades e Tecnologias*, 3, 112-117.

Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação - acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona da Educação*, 5, 127-142.

Sanches, I. (2011). Do "aprender para fazer" ao "aprender fazendo": as práticas de Educação inclusiva na escola. *Revista Lusófona da Educação*, 19, 135-156.

Sanches, I. R. (2001). *Comportamentos e Estratégias de actuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.

Sanches, I. R. (2010). Conceptualizando...De anormal a pessoa em situação de deficiência: revisitando e contextualizando conceitos. *Entretextos*, 18, 2-12.

Sanches, I. R. (2011). *Em busca de indicadores de Educação Inclusiva. A "voz" dos professores de apoio sobre o que pensam, o que fazem e o que gostariam de fazer*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Sanches, I. R. (2001). *Necessidades Educativas Especiais e Apoios e Complementos Educativos no quotidiano do professor*. Porto: Porto Editora.

Sanches, I. R., & António, T. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, 20, 105-149.

Sanches, I. R., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83.

Sandall, R. S., & Schwartz, I. S. (2003). *Construindo blocos - estratégias para incluir crianças com necessidades educativas especiais em idade pré-escolar*. Porto: Porto Editora.

Santana, I. (2007). *A Aprendizagem da Escrita. Estudo sobre a revisão cooperada de texto*. Porto: Porto Editora.

Santos, A., & Sanches, I. (2005). Práticas de Educação Inclusiva. Aprender a incluir a criança com paralisia cerebral e sem comunicação verbal no jardim de infância. *O Professor*, 89, 44 - 63.

Silva, M. O. (2009). Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 135-153.

Silva, M. O. (2011). *Gestão das aprendizagens na sala de aula inclusiva*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Silva, M. O. (2009). Necessidades Educativas Especiais: da identificação à intervenção. In L. A. Martins, & L. G. Silva, *Múltiplos Olhares sobre a Inclusão* (pp. 23 - 31). João Pessoa - Paraíba: Editora Universitária da UFPB.

Simpson, R. L., & Kauffman, J. M. (2007). Inclusão de Alunos Deficientes em Salas de Aula Regulares. In J. M. Kauffman, & J. A. Lopes, *Pode a Educação Especial deixar de ser especial?* (pp. 167 - 190). Braga: Psiquilibrios.

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

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Smith, D. D. (2008). *Introdução à Educação Especial*. São Paulo: Artmed.

Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Inclusão: um Guia para Educadores*. Porto Alegre: Artmed.

Tetzchner, S. V., & Martinsen, H. (2000). *Introdução à Comunicação Aumentativa e Alternativa*. Porto: Porto Editora.

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Espanha: UNESCO.

Vasconcelos, T. M. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande: a prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.

Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e Avaliação do Desempenho Docente: para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação - Conselho científico para a avaliação dos professores.

Vygotsky, L. S. (1991). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (2001). *Pensamento e Linguagem*. Vila Nova de Gaia: Estratégias criativas.

Legislação Consultada:

Decreto - Lei. (2008). *Diário da República, 1.ª série — N.º 4*. Lisboa.