

Dedicatória

Dedicado à 'S', por respirar sonhos todos os dias.

Agradecimentos

Desejo expressar os meus agradecimentos a todos os que interviram na realização deste trabalho, pois foi também graças ao seu esforço, que passou de um projeto a uma realidade.

A Deus pai, por toda força concedida ao longo deste percurso.

Ao meu orientador, Prof. Doutor Jorge Serrano, que apesar da minha imaturidade científica, acreditou nas minhas capacidades e ajudou-me a concretizar este trabalho de investigação.

A todos os participantes, que tão gentilmente acederam aos meus pedidos, em especial às professoras e alunos.

Aos meus filhos Marcela e Raul, tesouros da minha vida, por utilizarem todos os esforços possíveis para me apoiar.

Um agradecimento especial ao meu marido, que foi um incentivador incondicional ao longo dos últimos meses.

À minha família que, direta ou indiretamente, contribuiu para este sonho se tornar realidade.

E em especial à minha mãe e irmã de coração Marlene e Noya Dias, um muito obrigado do fundo do coração.

À Coordenadora do curso, Professora Dr.^a Isabel Sanches, e a todos os professores que integram o mestrado que frequento.

Resumo e palavras-chave

As necessidades educativas podem ser temporárias ou permanentes, sendo que (i) as temporárias se reportam à adaptação generalizada do currículo ao perfil de funcionalidade do aluno num determinado momento do percurso escolar do aluno e (i) as permanentes que exigem as adaptações do currículo para responder à especificidade do aluno durante a totalidade ou maior parte do seu percurso escolar. Dentro do leque das necessidades educativas especiais de carácter permanente surge a multideficiência.

Através deste projeto, assente na metodologia da investigação ação, pretendeu-se aferir metodologias de intervenção que potenciam as capacidades comunicativas de uma aluna multideficiente para fazer pedidos, no contexto escolar onde se encontra inserida, permitindo-lhe uma participação mais ativa nas dinâmicas desenvolvidas com os pares, recorrendo a estratégias e materiais diversificados.

Conclui-se que a intervenção potenciou as capacidades da aluna, caminhando-se para uma inclusão cada vez mais plena da aluna no espaço escolar.

Palavras-chave: Inclusão, Multideficiência, Trissomia 18, Comunicação

Abstract e Key Words

The educational needs may be temporary or permanent, and (i) relate to the temporary adaptation of the general curriculum to the student profile feature at some point the student's educational background and (i) requiring permanent adaptations to the curriculum respond to specific student for all or most of their school career. Within the range of special educational needs permanent arises multiple disabilities.

Through this project, based on action research methodology, we sought to assess intervention methodologies that enhance the communication skills of a student multideficiente to order in the school context where it is inserted, allowing a more active role in the dynamics developed with pairs, using diverse strategies and materials.

It is concluded that the intervention leveraged the capabilities of the student, walking to an ever fuller inclusion of the student in school.

Keywords: Inclusion, multiple disabilities, Trisomy 18, Communication

Índice Geral

Dedicatória	1
Agradecimentos.....	2
Resumo e palavras-chave	3
Abstract and key words.....	4
Introdução	13
PARTE I – FUNDAMENTOS CONCEPTUAIS E TEÓRICOS.....	16
1. Educação Inclusiva	17
1.1. Abordagem conceptual.....	17
1.2. A educação Inclusiva em Portugal	20
2. Necessidades Educativas Especiais.....	24
2.1. Conceito	24
2.2. Multideficiência	25
2.1.1. O caso específico da Trissomia 18	29
3. Comunicação	35
3.1. Abordagem genérica.....	35
3.2. Comunicação e Multideficiência.....	36
3.3. Linguagem pragmática	42
PARTE II – ENQUADRAMENTO EMPÍRICO	45
1. Opções Metodológicas	46
1.1. Paradigma da investigação-ação	46
1.2. A situação-problema da investigação	48
1.3. Pergunta de partida	48

1.4. Questões da investigação.....	48
1.5. Objetivos.....	49
1.5.1. Objetivo Geral.....	49
1.5.1. Objetivos Específicos	49
1.6. Métodos de recolha de dados.....	49
1.6.1. Análise Documental	50
1.6.2. Entrevista	50
1.6.3. Observação Naturalista	51
2. Caracterização Diagnóstica e Contextualização da Situação Problema	54
2.1. O meio.....	54
2.2. A escola.....	56
2.3. A turma.....	57
2.4. A aluna 'S'	58
2.4.1. Breve historial de desenvolvimento	58
2.4.2. Percurso escolar	60
2.4.3. Nível atual de competências	65
PARTE III – PLANO DE AÇÃO	66
1. Fundamentos Teóricos	67
1.1. Fundamentos da planificação	67
1.2. Fundamentos da avaliação	68
2. Fundamentos Empíricos.....	72
3. Planificação Global	74
3.1. Calendarização da planificação	76
4. Relato da Intervenção.....	80
5. Avaliação da intervenção.....	100
Conclusões e Recomendações	103

Fontes de consulta	112
Bibliográficas	112
Legislação e documentos normativos	116
Eletrónicas.....	117

Índice de Quadros

Quadro 1 – Benefícios das Escolas Inclusivas	19
Quadro 2 - Principais causas de Multideficiência	26
Quadro 3 – Definição médica das problemáticas da aluna	58
Quadro 4 – Características dos alunos que frequentam a unidade	61
Quadro 5 – Qualificadores de Atividade e Participação (CIF - CJ)	62
Quadro 6 – Perfil Educacional da Aluna 'S' por área	65
Quadro 7 – Planificação global da intervenção	76
Quadro 8 - Calendarização da Intervenção	78

Índice de Imagens

Imagem 1 – Incidência da Trissomia 18 no continente Americano	30
Imagem 2 – Incidência da Trissomia 18 no mundo	31
Imagem 3 – Cariótipo de indivíduo do sexo masculino	32
Imagem 4 – Cariótipo de indivíduo do sexo masculino portador de T18.....	32
Imagem 5 – Características físicas de um portador de Trissomia 18.....	33
Imagem 6 – Ecografia, apresentando feto com características trissómicas	34
Imagem 7 – Ecografia, apresentando feto com características trissómicas	34
Imagem 8 – Esquema proposto por Ray: Dimensões da linguagem	42
Imagem 9 – Categorização dos atos de fala	44
Imagem10 – Fases da investigação-ação proposta por Almeida (2005)	47
Imagem 11 – Espiral de autorreflexiva Lewiniana, proposta por Paiva (1004)	47
Imagem 12 – Testemunho da sessão 1.....	82
Imagem 13 – Testemunho da sessão 2.....	83
Imagem 14 – Testemunho da sessão 6.....	85
Imagem 15 – Testemunho da sessão 8.....	86
Imagem 16 – Testemunho da sessão 10.....	87
Imagem 17 – Testemunho da sessão 11.....	88
Imagem 18 – Testemunho da sessão 12.....	89
Imagem 19 – Testemunho da sessão 13.....	89
Imagem 20 – Testemunho da sessão 14.....	90
Imagem 21 – Testemunho da sessão 16.....	91
Imagem 22 – Testemunho da sessão 17.....	92
Imagem 23 – Testemunho da sessão 18.....	93
Imagem 24 – Testemunho da sessão 19.....	93
Imagem 25 – Testemunho da sessão 20.....	94
Imagem 26 – Testemunho da sessão 21.....	95

Imagem 27 – Testemunho da sessão 22.....	95
Imagem 28 – Testemunho da sessão 23.....	96
Imagem 29 – Testemunho da sessão 24.....	97
Imagem 30 – Testemunho da sessão 26.....	98
Imagem 31 – Testemunho da sessão 28.....	99
Imagem 32 – Testemunho da sessão 29.....	100

Listagem de Apêndices

Apêndice 1 – Registos da 1ª Sessão de Observação Naturalista	XXXVI
Apêndice 2 – Registos da 2ª Sessão de Observação Naturalista	XXXIX
Apêndice 3 – Registos da 3ª Sessão de Observação Naturalista	XLII
Apêndice 4 – Guião das Entrevistas	XLV
Apêndice 5 – Análise de Conteúdo da Entrevista da Professora do Ensino Regular	XLIX
Apêndice 6 – Análise de Conteúdo da Entrevista da Prof. da Educação Especial ..	LXII
Apêndice 7 – Roteiro de Atividades do Mês de fevereiro	LXXI
Apêndice 8 – Roteiro de Atividades do Mês de março	LXXIV
Apêndice 9 – Roteiro de Atividades do Mês de abril	LXXXVII
Apêndice 10 – Roteiro de Atividades do Mês de maio	XCIV

Listagem de Anexos

Anexo I – Relatório Circunstânciado da aluna	III
Anexo II – Relatório de Avaliação da aluna (1º Período – 2010/2011)	IX
Anexo III – Relatório de Avaliação da aluna (2º Período – 2010/2011)	XIII
Anexo IV – Relatório de Avaliação da aluna (Fisioterapia)	XVI
Anexo VI – Programa Educativo Individual da aluna	XVIII
Anexo VII – Check-list da aluna S	XXXI

Introdução

“A influência das políticas públicas foi determinada principalmente após a Declaração de Salamanca (1994) onde o objetivo era fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social” (Ferreira, 2007:2). A nomenclatura Escola Inclusiva ou Educação Inclusiva constitui um desafio, cada vez mais atual, aos sistemas de ensino para que estes possam responder de forma clara e eficaz às necessidades educativas especiais dos seus alunos. Em termos sócio-históricos conseguimos definir seis períodos históricos no que concerne à evolução do conceito de educação especial, sendo que o termo inclusão surge apenas nos dois últimos e ganha notoriedade plena com a declaração de Salamanca como já afirmamos em período ulterior do nosso texto. O primeiro período sócio-histórico predominou na década de 50 (cinquenta) onde predominava o legado psicomédico, o indivíduo era visto pelo deficit que este possuía. Por sua vez, na década de 60 (sessenta) surge a resposta sociológica em crítica ao legado psico-médico, nesta altura teóricos das diversas áreas da educação defendem a construção social de necessidades educativas especiais. Na década de 70 (setenta), surge uma abordagem do ponto de vista dos currículos e da importância da adequação destes na obtenção de resposta de sucesso. Em consonância com o período anterior, surge em meados dos anos 80 (oitenta), uma nova forma de encarar a educação especial estando essa abordagem assente na melhoria da escola, em termos sumários, como temos vindo efectuar até ao momento actual desse nosso texto, esse movimento defendia a importância da organização dos sistemas de forma a educar verdadeiramente. Por contraponto ao primeiro momento sócio histórico apresentado, surge na década de 90 (noventa) uma nova forma de encarar a educação especial que rompe com a nomenclatura deficiência e que elabora uma crítica a todos os estudos da deficiência. É nesta década que surge, como já afirmamos em período antecedente do presente documento, a declaração de Salamanca,

Nos termos da *Declaração de Salamanca*: “Cada criança tem características, interesses e capacidades únicas e, assim, se pretendermos dar algum sentido ao direito à educação, os sistemas devem ser organizados e os programas educativos devem ser planeados de forma a ter em conta a vasta diversidade destas características e destas necessidades”. (Costa, 2006:11)

Foi no seguimento desta mudança de paradigma que o sistema educativo português se organizou. Contudo, a praxis educativa continua desfasada das práticas das escolas, inviabilizando a tarefa de criar espaços escolares de verdadeira inclusão. É na tentativa de eliminar este fosso, num ambiente específico, que surge este projecto, onde pretendemos aferir hipóteses de melhorar as competências comunicativas de uma aluna específica a efectuar pedidos. Organizado segundo os pressupostos da investigação-acção, efectuou-se todo um estudo prévio à intervenção, planificação do mesmo assente num espírito reflexivo, quer sobre as práticas, quer sobre os resultados. Foram objectivos deste estudo

- Identificar as formas de comunicação mais utilizadas pela criança com multideficiência, que não utiliza a linguagem oral como principal forma de expressão, para fazer pedidos.
- Saber se as formas de comunicação utilizadas variam de acordo com o tipo de pedidos que faz.
- Organizar categorialmente as formas de comunicação utilizadas por estas crianças, de modo a serem devolvidas aos educadores de infância, com objectivos formativos.
- Referir estratégias para facilitar a emergência de comportamentos comunicativos na criança?

Os objectivos anteriores advieram das perguntas de partida formuladas, a saber

- Quais são as formas de comunicação mais utilizadas na formulação de pedidos, pela criança com multideficiência e sem linguagem oral expressiva?
- Será que as formas de comunicação utilizadas pela criança com estas características variam de acordo com o tipo de pedidos que pretende fazer? Em caso afirmativo, quais são essas formas?
- Os comportamentos comunicativos usados pela criança para fazer pedidos são compreendidos pelos adultos que com ela trabalham?
- Que estratégias desenvolver para facilitar a emergência de comportamentos comunicativos na criança?

A primeira parte, de cariz teórico é constituída pelos fundamentos conceptuais e teóricos do estudo, na qual se começa por abordar o conceito de necessidades educativas especiais, assim como a evolução do conceito de educação especial, em Portugal e no Mundo, problematizando-se também as questões da integração/inclusão, ainda neste ponto debruçamo-nos sobre as questões ligadas à multideficiência e comunicação.

No capítulo seguinte é feito o enquadramento empírico: os pressupostos metodológicos, nomeadamente a situação problema, a definição das questões de investigação, bem como as técnicas de recolha de dados utilizadas; a caracterização do contexto que serve de base ao estudo, realçando o meio onde se situa a escola, a própria escola, a turma e a aluna alvo de investigação, atendendo ao seu historial de desenvolvimento, ao seu percurso escolar e ao nível actual de competências.

Num último capítulo surge o plano de acção da investigação, começando com os pressupostos teóricos do mesmo e seguindo com os fundamentos empíricos. São apresentadas as planificações das sessões que foram realizadas com a aluna, bem como os relatos e as avaliações que foram feitas em cada uma delas.

O presente trabalho termina com as respetivas conclusões e recomendações.

PARTE I

FUNDAMENTOS CONCEPTUAIS E TEÓRICOS

1. Educação Inclusiva

1.1. Abordagem conceptual

A Educação Inclusiva é um dos paradigmas actuais em Educação, encerrando em si uma nova noção de escola promotora de igualdade de oportunidades, equidade educativa e diversidade cultural. A assunção desta nova forma de perspectivar a escola tem sido alvo de estudo de diversos investigadores, entre os quais podemos referir Porter (1997), Ainscow (1998), Nielsen (1999), Costa, Leitão, Santos, Pinto e Duarte (2000), Correia (2003), e Rodrigues (2006). Por educação Inclusiva entende-se o desenvolvimento de uma educação apropriada e de alta qualidade para todos os alunos na escola regular (Hegarty, 1994). A educação apropriada compreende o recurso a serviços de apoio promotores de aprendizagens que permitem o desenvolvimento das capacidades do aluno até ao limite das suas capacidades. Hegarty (1994), defende a urgência do desenvolvimento de uma educação apropriada e de alta qualidade para alunos na escola regular sendo que, para o autor supra citado, a educação apropriada deverá ter um carácter universal, não podendo os seus pressupostos serem accionados apenas quando existe um aluno com NEE. Desta forma, uma educação apropriada é aquela que acciona os meios necessários para permitir o desenvolvimento global de todos os alunos.

Para Correia (2003), o conceito de inclusão e as práticas a ele subjacentes surgem como forma de enriquecimento do espaço escolar, entendido aqui no seu sentido mais amplo, pois promovem uma cultura de escola e de sala de aula, assente no lema da diversidade. Não existe, no entanto, no seio da comunidade educativa, um consenso generalizado sobre o conceito de inclusão, havendo teóricos que defendem a inclusão total com a inclusão plena dos alunos nas classes de ensino regular e outros que defendem uma inclusão parcial, considerando que as classes do regular não constituem uma modalidade capaz de atendimento ideal para os alunos com NEE. Para Correia (2003), a sua opinião assenta na ideia de inclusão total e toda uma adequação a efectuar pela escola, enquanto unidade de todos os seus profissionais, para responder aos *desafios* que os seus alunos vão propondo. Reportando ainda à questão da inclusão, o autor realiza uma sinopse da evolução das práticas identificando três modelos escolares distintos, nomeadamente o modelo de segregação (i), onde ocorria o rótulo dos alunos e existia uma carência de respostas educacionais adequadas, o modelo de integração (ii) onde a integração assumia um carácter mais físico do que académico, e, por fim, o modelo de inclusão (iii) onde, além da integração física e social, se pretende uma integração académica. Posto isto, o autor refere que o

modelo actual de ensino está longe da escola inclusiva dado que a escola inclusiva pressupõe uma reestruturação significativa do sistema escola e do currículo. Sobre esta questão refere quatro pressupostos do modelo inclusivo, a que devemos prestar atenção para compreender o fosso que existe entre a actual escola e a escola inclusiva, nomeadamente:

- I. Atitudes - Acreditar generalizado que todos os alunos são capazes de obter sucesso educativo;
- II. Formação - Alteração nos modelos de formação de professores, formação contínua, especializada e formação dos pais;
- III. Colaboração - Criação de espírito de comunidade escolar, onde o sucesso educativo é conseguido por meio de uma participação cooperativa de todos os intervenientes no processo educativo dos alunos;
- IV. Recursos - A escola deverá assegurar todos os recursos necessários a uma educação apropriada.

Os agentes de educação devem actuar numa lógica contrária à da segregação e integração parcial, como evidenciado nos modelos educativos anteriores ao modelo inclusivo, pois o sucesso educativo de todos os alunos é possível, desde que ocorra a adequação dos currículos entendidos como o conjuntos de conhecimentos que por serem necessários num dado tempo e espaço cabe à escola garantir e organizar, aliás essa é a definição de currículo defendida por Roldão (2003) nas suas teses de investigação e os meios de acesso ao currículo. Contudo, aqui reside um enorme paradoxo, pois a escola está assente em currículos rígidos que nem as adequações à escala micro, vulgo Projecto Curricular de Escola e Turma, são suficientes para uma adequação aos alunos, assistindo-se assim ao famoso *Currículo de Tamanho Único e Pronto a Vestir* que celebrizou a tese do professor João Formosinho (citado por Roldão, 2003), tomando as necessidades educacionais dos alunos como iguais, independentemente do contexto geográfico, social e pessoal. Este facto constitui um entrave à emergência de escolas inclusivas e promotoras de *aprendizagens funcionais*.

Para Rodrigues (2006) a Educação Inclusiva baseia-se em três pilares essenciais, nomeadamente: rejeição da exclusão, educação conjunta de todos os alunos e eliminação de barreiras à aprendizagem. Ocorre então a necessidade de organização das escolas para se tentar responder a todos eles, ou seja, urge a necessidade de construção de uma escola

que reconheça a diferença como uma oportunidade de enriquecimento e desenvolvimento de boas práticas educativas, como defende Perrenoud (2000). O autor defende que a Educação Inclusiva é um desafio que envolve a escola, numa inevitável transformação organizacional e pedagógica no sentido de uma maior abertura à comunidade apelando à mudança de atitudes de toda a comunidade educativa. Esta concepção de escola remete-nos para Cortesão (2001), quando este afirma que promover a educação inclusiva é romper com a noção de escola tradicionalista, ou seja uma escola que não foque as suas práticas num currículo e práticas comuns tomando todos os alunos como se fossem só um, perspectivando um olhar isolado sobre um aluno virtual que não tem em consideração a diversidade existente nas escolas, como referimos anteriormente.

São vários os benefícios diagnosticados por diversos investigadores em relação às práticas educativas inclusivas. Brandão (2007), constrói um quadro resumo baseado em trabalhos de investigação anteriores reportando aos benefícios apresentados pelas escolas inclusivas.

Quadro 1 – Benefícios das Escolas Inclusivas (Brandão, 2007)

Benefícios para:	Benefícios
Crianças com deficiência	1. São poupadas aos efeitos da educação segregada, incluindo os efeitos negativos da categorização bem como das atitudes negativas, promovidas pela falta de contacto com crianças ditas “normais”. 2. Têm modelos que lhes permitem observar e aprender novas competências e/ou aprender, através da imitação, como e quando utilizar as competências que já possuem. 3. Têm oportunidade de estar com crianças de idades similares (pares) com as quais podem interagir de modo espontâneo e assim aprender novas competências sociais ou comunicativas. 4. Têm a possibilidade de vivenciar experiências de vida realísticas, que as preparam para a vida na comunidade. 5. Têm a possibilidade de desenvolverem amizades com crianças com desenvolvimento dito “normal”.
Crianças com desenvolvimento dito “normal”	1. Têm oportunidade para desenvolverem perspectivas mais realistas e adequadas sobre indivíduos com deficiência. 2. Têm oportunidade para desenvolver atitudes positivas face a outros que são

	diferentes delas. 3.Têm oportunidade para aprender comportamentos altruístas bem como e quando usar tais comportamentos. 4.Têm oportunidade de observar modelos de indivíduos que, apesar das dificuldades, conseguem ter sucesso em determinados domínios.
Comunidade	1.Pode manter os seus recursos habituais no âmbito da educação da primeira infância, limitando a necessidade de programas segregados e especializados. 2.Pode manter os seus recursos educacionais se as crianças com deficiências que estão integradas no pré-escolar continuarem no ensino regular por oposição às colocações no ensino especial, nos seguintes ciclos de ensino.
Famílias de crianças com deficiências	1.Podem aprender acerca do desenvolvimento dito normal. 2.Podem sentir-se menos isoladas da restante comunidade. 3.Podem desenvolver relações com famílias de crianças com desenvolvimento dito “normal”, as quais lhes podem prestar um apoio significativo.
Famílias de crianças com desenvolvimento dito “normal”	1.Podem desenvolver relações com famílias que têm crianças com deficiências e assim apoiá-las, contribuindo também do ponto de vista comunitário, nomeadamente em relação às chamadas redes sociais de apoio informal. 2.Terão oportunidade de ensinar aos seus filhos o que são diferenças individuais e como aceitar indivíduos que são diferentes.

Face ao número de benefícios encontrados salienta-se a necessidade da emergência de espaços de educação inclusivos, baseados na promoção de igualdade de oportunidades, aceitação social, pois todos os indivíduos são elementos preciosos da sociedade que importa incluir na grande matriz social (Stainback, Stainback & Moravec, 1999).

1.2. A Educação Inclusiva em Portugal

O conceito de inclusão é um conceito relativamente recente em virtude de uma manifestação social originado no seio do debate em defesa da pessoa com deficiência, dado que esta era por norma vítima da exclusão social ou marginalização.

Em Portugal, antes da primeira metade da década de 70, os alunos com Necessidades Educativas Especiais eram por norma excluídos do sistema de ensino. A opção educacional para este tipo de alunos era apenas a classe ou escola especial. Só após as transformações sócio-políticas do pós 25 de Abril de 1974 surgiu a ideia de integração nas escolas portuguesas (Correia, 2003), uma integração que foi num primeiro momento uma integração física nas escolas regulares por parte das crianças com NEE, tendo este tipo de integração permitido uma aproximação entre alunos. A sua fase de integração ficou caracterizada por uma integração social, conceptualizada pela frequência de áreas específicas do ensino regular, como as expressões artísticas e expressão física, mas um ensino à parte no que constava às áreas académicas (Correia, 2003). No entanto, a segunda fase da Integração foi um passo importante para a terceira fase que é caracterizada pelo acesso ao conhecimento nas turmas do ensino regular por parte de todos os alunos (Correia, 2003).

A ideia da integração dos alunos NEE surgiu em Portugal em consonância com o discurso que decorria em outros países, pactuando, assim, com os movimentos internacionais expressos em diversos documentos como a Public Law, nos EUA (1975) ou o Warnok Report no Reino Unido (1978), tendo este último utilizado pela primeira vez o conceito de “aluno com necessidades educativas especiais”. O conceito introduzido referia-se a todo aquele que apresentava uma incapacidade de índole diversa que afectasse a aprendizagem a um nível que tornava imprescindível a utilização de meios de acesso ao currículo, ou seja a adopção de condições de aprendizagens adequadas para se beneficiar de uma educação eficaz. Este conceito, aliado às alterações verificadas nos sistemas de ensino, permitiu alargar o apoio a todos os alunos, abrindo caminho à emergência de uma escola inclusiva, onde se compreende que todos os alunos devem aprender juntos, independentemente de todas as variáveis que cada aluno possa apresentar. Teóricos mais actuais abordam esse conceito da seguinte forma, referindo-se a aluno com necessidades educativas especiais como a criança ou jovem que exiba discrepâncias significativas no que diz respeito aos factores capacidades/resultados e que, por essa razão, possa necessitar de receber serviços especiais, para dar resposta às suas necessidades educativas (Nielsen, 1999).

Em Portugal, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo surgiram transformações significativas na concepção da educação integrada, podendo ler-se no artigo 7º da LBSE que é objectivo “assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas designadamente a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades”. Como consequência da publicação do diploma foram criadas as equipas de Educação Especial que abrangiam todo o sistema de educação não superior.

A partir dos anos 90, diversos documentos internacionais tentaram promover os princípios da educação inclusiva, no entanto com a Declaração de Salamanca (1994), assinada por representantes de 92 governos, incluindo Portugal, e 25 organizações internacionais, clarificando um conjunto de indicações precisas e necessárias para o estabelecimento de uma Escola Inclusiva. A Declaração referida aponta para um novo entendimento da escolar regular na educação de alunos com NEE, como se verifica nos itens seguintes:

- Toda a criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem.
- Toda a criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias.

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

No sentido de responder às indicações anteriores surgiu o Decreto-lei n.º319/91. O decreto-lei veio colmatar o fosso legislativo existente sentida no âmbito da Educação Especial, passando as escolas a dispor de suporte legal que permitia organizar o processo de ensino de alunos com NEE. Este diploma introduziu na escolar portuguesa o conceito de Necessidades Educativas Especiais, baseado em critérios pedagógicos, privilegiando a integração dos alunos com NEE na escolar regular, responsabilizando a escolar na procura e escolha de respostas educativas válidas e eficazes responsabilizando, também, os pais na educação dos filhos, determinando um conjunto de direitos e deveres (Warwick, 2001). Estava aberta a oportunidade para o estabelecimento efectivo de escolas inclusivas, estabelecendo o direito de frequência da escolar regular por parte dos alunos com NEE, possibilitando-lhes o acesso ao currículo comum através de um conjunto de apoios apropriados às suas características e necessidades (Warwick, 2001).

Contudo e por ocasião da reforma educativa ocorrida em Portugal no ano de 2001, surge o conceito de Necessidades Educativas Especiais de Carácter Prolongado, referindo-se a crianças e jovens que experienciam graves dificuldades no processo de aprendizagem e participação no contexto educativo/escolar, decorrentes da interacção entre factores ambientais (físicos, sociais e de atitude) e limitações acentuadas ao nível do funcionamento do aluno num ou mais dos seguintes domínios: Sensorial (audição, visão e outros), Motor, Cognitivo, Comunicação, Linguagem e Fala, Emocional/Personalidade e Saúde Física (art. 10º do Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro). Mais tarde, no ano de 2006 com o Decreto-

Lei n.º 20/2006 de 31 de Janeiro, é finalmente criado o Grupo de Docência de Educação Especial, cujas funções no sistema de ensino se destinam exclusivamente no apoio aos alunos com NEE de carácter prolongado. Por sua vez, o apoio a alunos com outro género de necessidades era assegurado por professores de apoio sócio-educativo sem especialização em educação especial.

Actualmente encontra-se em vigor o Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro. Este Decreto-Lei define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação em um ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

2. Necessidades Educativas Especiais

2.1. Conceito

Como referido no ponto anterior ao presente, o conceito de Necessidades Educativas Especiais surge pela primeira vez no Relatório de Warnock, no ano de 1978, em Inglaterra, com o objectivo de potenciar a integração escolar de todas as crianças e jovens do país. Considera-se que esta definição conceitual propõe a abolição do termo deficiência que encerra em si a dificuldade de incluir uma criança numa categoria específica, demasiados estereótipos aliados a um baixo nível de expectativas por parte da comunidade escolar em relação aos alunos com necessidades educativas especiais. Para Correia (1997), essa evolução conceitual, obstante as limitações dos sistemas educativos inerentes a cada país, permite que o aluno com necessidades educativas especiais beneficie de uma educação adequada à sua especificidade ao contrário do que acontecia nos momentos à priori. Mel Ainscow (1985, citado por Ramírez, 1994) ao debruçar-se sobre o conceito refere a existência de três tipos de necessidades: (i) necessidade de um método de ensino especializado como forma de acesso ao currículo comum, (ii) a necessidade de um currículo adaptado ao perfil de funcionalidade do aluno e (iii) a necessidade de modalidades de apoio educativo contextual.

Foram diversos os autores que clarificaram o conceito em análise. Marchesi e Martin (1990, citado por Correia, 1997) refere que o aluno com necessidades educativas especiais é aquele que durante os seus percursos de aprendizagem apresenta uma dificuldade de aprendizagem que necessita de um atendimento mais específico e de uma panóplia de recursos educativos diferentes dos convencionais utilizados para os alunos da mesma faixa etária. Por sua vez, Booth e Potts (1985, citado por Ramírez) propõem um conjunto de quatro grupos de indivíduos com necessidades educativas relacionadas com o currículo, nomeadamente (i) indivíduos com problemas de visão, audição ou motores, sem grande comprometimento cognitivo, necessitando de ajustamentos ao nível dos tempos de concretização das actividades e forma de acesso ao currículo; (ii) crianças educacionalmente atrasadas necessitando de adaptações curriculares com variação nos níveis de dificuldade; (iii) crianças com dificuldades de aprendizagem conducentes a uma necessidade de flexibilidade e adaptação curricular com enfoque nos défices linguísticos; (iv) crianças que apresentem problemas de ordem emocional e comportamental, beneficiando com apoio específico, tanto em contexto escolas, como fora dele. Por sua vez, Correia (1997) apresenta outra definição conceptual dividindo as necessidades educativas especiais em dois grandes grupos, de carácter permanentes e de carácter temporário. O autor refere

que decorrentes de problemas sensoriais, emocionais, físicos, intelectuais ou derivados de factores orgânicos ou ambientais as necessidades educativas podem ser temporárias ou permanentes, sendo que (i) as temporárias se reportam à adaptação generalizada do currículo ao perfil de funcionalidade do aluno num determinado momento do percurso escolar do aluno e (ii) as permanentes que exigem as adaptações do currículo para responder à especificidade do aluno durante a totalidade ou maior parte do seu percurso escolar. Dentro do leque das necessidades educativas especiais de carácter permanente surge a multideficiência que por apresentar relevância para a compreensão do estudo, exploramos teoricamente no subponto ulterior.

2.2. Multideficiência

Os indivíduos com multideficiência apresentam características específicas e distintas da população em termos de desenvolvimento global e necessidades específicas. As diferenças são de vária ordem (Chaves, 1993), nomeadamente ao nível de factores físicos, cognitivos, comunicacionais, sociais, afectivos, que comprometem o desenvolvimento das suas potencialidades. A heterogeneidade desses factores manifesta-se nos perfis individuais do portador de multideficiência, facto do qual advém a necessidade de caracterização dos indivíduos ao nível da denominada deficiência primária e das deficiências associadas (Nunes, 2002). Contrapondo a definição de multideficiência de Contreras e Valência (1997, pp. 378) para quem multideficiência é “Um conjunto de duas ou mais incapacidades ou diminuições de ordem física, psíquica ou sensorial”, Nunes (2001) refere que a noção de multideficiência não pode ser enquadrada como um somatório de deficiências de diversa índole, mas sim como a interacção estabelecida entre os diversos problemas existentes.

A multideficiência surge assim como um quadro complexo de diversas situações, consoante as associações que as várias dificuldades (motoras, neurológicas, sensoriais, atrasos de desenvolvimento, problemas de saúde graves, etc.) estabelecem e que podem variar em grau de acometimento, desse facto deriva que cada caso constitui necessidades de aprendizagem únicas e excepcionais (Chen & Dote-kwan, 1995 citado por Nunes, 2001).

Segundo várias pesquisas efectuadas a causa mais frequente da multideficiência é a paralisia cerebral, no entanto não se esgota apenas nessa possibilidade. O quadro seguinte, proposto por Kirk e Gallagher (1996), sintetiza as principais causas da multideficiência diferenciando o momento de ocorrência do problema.

Quadro 2 – Principais causas de Multideficiência

Momento de ocorrência do problema	Agentes que afectam	Forma como actua	Resultado típico
Concepção	Translocação de pares de cromossomas no nascimento	Mudanças sérias no embrião e no feto, muitas vezes fatais.	Certos reagrupamentos dos cromossomas podem levar à Síndrome de Down e à Deficiência Mental
	Erros congénitos do metabolismo como a Fenilcetonúria (lesão no cérebro da criança com graves sequelas neurológicas e mentais)	Incapacidade de efectuar processos químicos e metabólicos; Danos no desenvolvimento fetal;	Resulta em deficiência grave ou outras complicações; pode ser revertido parcialmente quando diagnosticado cedo e administrando-se uma dieta especial.
Pré-natal	Medicamentos como talidomida (medicamento usado como sedativo)	Medicamento usado como sedativo para a mãe que pode prejudicar o desenvolvimento normal do embrião.	Uma criança acentuadamente deformada com anomalias sérias no coração, olhos, ouvidos, membros superiores e inferiores e outras.
Natal	Anoxia (falta prolongada de oxigénio ao feto durante o processo de nascimento).	A falta prolongada de oxigénio pode causar destruição irreversível de células cerebrais.	Criança com Paralisia Cerebral que pode ou não ter Deficiência Mental e outras anomalias que afectam a visão e a audição.
Pós-natal	Encefalite e meningite	Doenças infecciosas (sarampo, coqueluche, entre outras) podem levar à inflamação das células do cérebro e à sua destruição.	Pode levar a uma variedade de problemas, com uma falta de tensão e a Hiperactividade; causa Epilepsia, Deficiência Mental e problemas de comportamento.

Dadas as características específicas, o multideficiente tem um acesso limitado à informação, originando dificuldades na compreensão do mundo, urgindo a necessidade de constante estimulação e incremento das oportunidades de interacção com os seus pares, devendo estes comunicar com o indivíduo multideficiente de forma adequada (Nunes, 2002). O grupo de pessoas com multideficiência é um grupo muito heterogéneo em termos de características, não sendo possível enumerar em termos genéricos as suas características principais, pois estas derivam da combinação das diversas variáveis existentes. No entanto, na maior parte dos casos, apresentam necessidades de aprendizagens únicas evidenciando quadros clínicos complexos e a necessidade de apoio constante e sistemático para a

realização das actividades da vida diária, como por exemplo a higiene, mover-se pelo espaço, vestir, despir, etc. Em termos genéricos os maiores handicaps relativamente à actividade e participação situam-se aos seguintes níveis:

- dos processos da interacção com o meio ambiente;
- da compreensão do mundo envolvente;
- da selecção dos estímulos relevantes;
- da compreensão e interpretação da informação recebida;
- da aquisição de competências;
- da concentração da atenção;
- do pensamento;
- da tomada de decisões sobre a vida;
- da resolução de problemas.

E é a partir da listagem anterior que deriva a necessidade de intervenção que se deve situar a três níveis (Sul, 2005): necessidades de carácter físico e médico, necessidades de carácter educativo e necessidades de carácter emocional, como se pode verificar em seguida:

Necessidades de carácter Físico e Médico:

- A paralisia cerebral, é apontada como a causa mais frequente da multideficiência. Temos então que atender às características desta deficiência, assim como as limitações ao nível da postura e mobilidade do indivíduo, sendo imprescindível estar muito atento às questões de manipulação e posicionamento (geralmente incorrecto), de forma a promover a aprendizagem e melhorar a qualidade de vida.
- As limitações sensoriais, em especial as visuais e auditivas, e as convulsões, são também bastante frequentes. Devemos estar bastante atentos, pois poderão estar relacionados com uma dificuldade acrescida ao nível da aprendizagem. Por outro lado, estas situações poderão fazer com que o indivíduo esteja sujeito a medicação secundária e o professor deverá ter conhecimento sobre a mesma.
- Como complicações secundárias, os indivíduos com multideficiência, podem apresentar problemas musculares e esqueléticos e um desenvolvimento insuficiente do sistema respiratório, provocando dificuldades ao nível respiratório e pulmonar.

- Este conjunto de limitações e características torna a criança /jovem mais vulnerável às doenças pois apresentam menos resistências físicas.

Necessidades de carácter educativo:

- Muitas das suas necessidades assemelham-se às apresentadas pelos indivíduos com deficiência mental profunda, tornando-se necessário que o professor tenha conhecimento acerca desta deficiência.
- A diminuição ou perda da função nos sistemas sensoriais e motores, pode revelar necessidades diferentes dos indivíduos com deficiência mental profunda. Estas limitações são agravadas quando o indivíduo se encontra impossibilitado de utilizar a comunicação verbal para se exprimir. Nestas situações, é necessário encontrar formas alternativas de comunicação.

Necessidades de carácter emocional:

- O indivíduo com multideficiência necessita de sentir carinho, de estimulação constante e de confiança num clima de afecto e atenção. Esta será a forma de lhe proporcionar as situações ideais para que este interaja com o meio que o rodeia.

É importante não esquecer, que estas necessidades não se exprimem de forma igual para todos os indivíduos com multideficiência, dependem também das características e capacidades específicas do indivíduo em causa.

No âmbito escolar, a atenção do professor na área da multideficiência não deverá apenas centrar-se em atividades práticas, mas acima de tudo trabalhar de forma a incluir os alunos multideficientes nos contextos escolares, sensibilizando os demais para a sua presença e provendo a adaptação destes alunos ao contexto.

Sugestões de estratégias para trabalhar com o aluno multideficiente

- Criar atividades diversificadas que propiciem a informação e originem a necessidade de comunicar
- Identificar os parceiros com quem comunica através do nome, de um gesto ou de um objeto de referência

- Estruturar as ações no tempo de forma sistemática
- Responder de forma positiva a todas as tentativas de comunicação
- Organizar um calendário diário onde se indiquem as ações diárias e a sua sequência;
- Ter formas de comunicação variada com o aluno, perceptíveis para todos os presentes
- Dar tempo para que o aluno responda às iniciativas propostas
- Responder ao aluno de acordo com a situação (alguns gestos poderão ser repetidos, mas com significados diferentes, dependendo da situação em que são utilizados)
- Diversificar os parceiros e contextos de comunicação
- Levar o aluno a pedir materiais em função das atividades propostas
- Dar informação verbal sobre a atividade que se está a realizar, utilizando a fala como conjugação com outras formas de comunicação
- Mediar a quantidade de informação e a forma como é transmitida ao aluno, pois se for em demasia e estiver mal estruturada, poderá ser motivo de confusão e desmotivação.

É fundamental adaptar as estratégias às formas de comunicação utilizadas pelo aluno, visto que não vale a pena recorrer a formas de comunicação muito elaboradas, se o aluno se encontrar num nível de comunicação inferior. Recorrer às pistas dadas pelo aluno, aos sinais que utiliza para interagir, aos comportamentos por si utilizados, de forma a perceber qual a sua capacidade cognitiva e comunicativa.

No ponto seguinte ao presente no âmbito do enquadramento teórico, iremos debruçar-nos sobre uma causa específica de multideficiência, a saber-se Trissomia 18.

2.3. O caso específico da Trissomia 18

A Trissomia 18, também conhecida com síndrome de Edwards, é o terceiro distúrbio cromossómico mais comum, logo após o síndrome de Down e Trissomia 22. Este distúrbio ocorre em termos estatísticos numa relação de 1 em cada 6000 nascimentos, sendo que a taxa de sobrevivência é muito baixo. Afecta entre 3 a 4 vezes mais o sexo feminino e estudos efectuados na década de 80, segundo o Australasian Genetics Resource (2007), da totalidade de bebés nascidos com Trissomia 18 morreram 50% passado uma semana do nascimento e 90% não sobreviveram após um ano. Concluindo-se assim que a Trissomia 18 apresenta uma taxa de mortalidade bastante elevada.

A Síndrome de Edwards ou trissomia do 18 consiste na presença de uma cópia extra do cromossoma 18 e foi descrita por 1960 por Edwards et al., ocorrendo em todas as raças e

áreas geográficas, como se pode verificar nas imagens seguintes (Australasian Genetics Resource, 2007), reportando a estudos efectuados nos países assinalados:

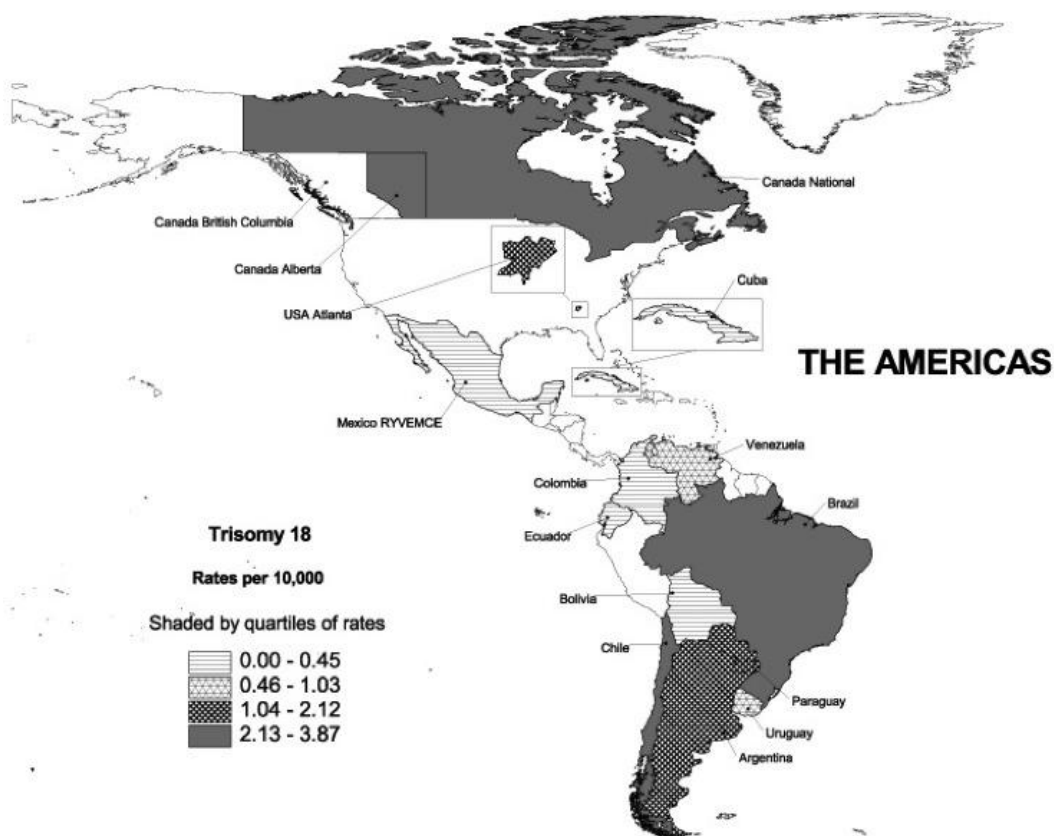


Imagem 1 – Incidência da Trissomia 18 no continente Americano

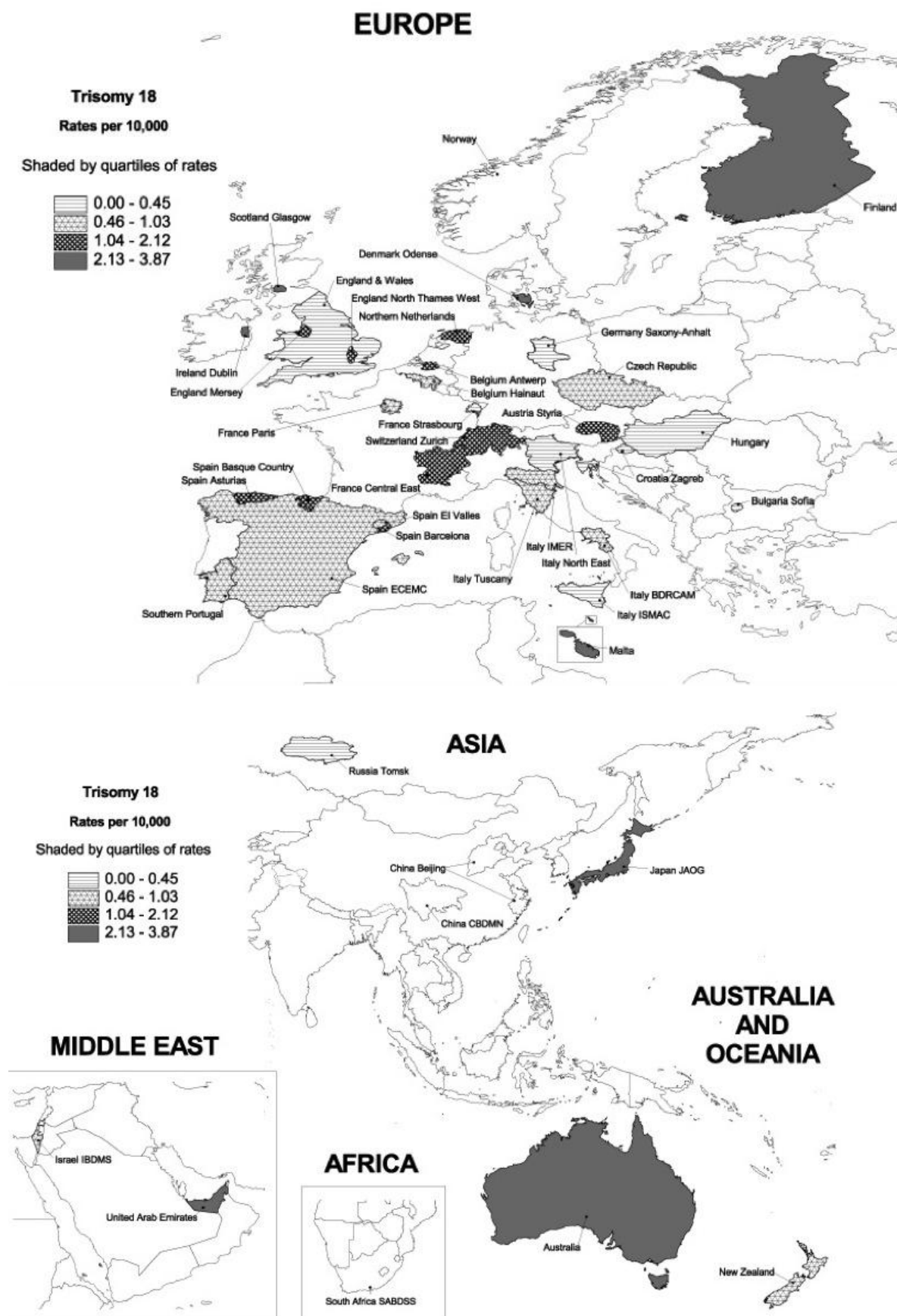


Imagem 2 – Incidência da Trissomia 18 no mundo

A síndrome deriva da existência da existência de 3 cromossomas 18 em determinadas células do organismo. A causa habitual deste erro genético é a não-disjunção meiótica dos cromossomas, resultando em um gameta com 24 em vez de 23 cromossomas e, subsequentemente, em um zigoto com 47 cromossomas, em vez dos 46 habituais, como se pode verificar nas imagens dos cariótipos seguintes:

- Indivíduo do sexo masculino

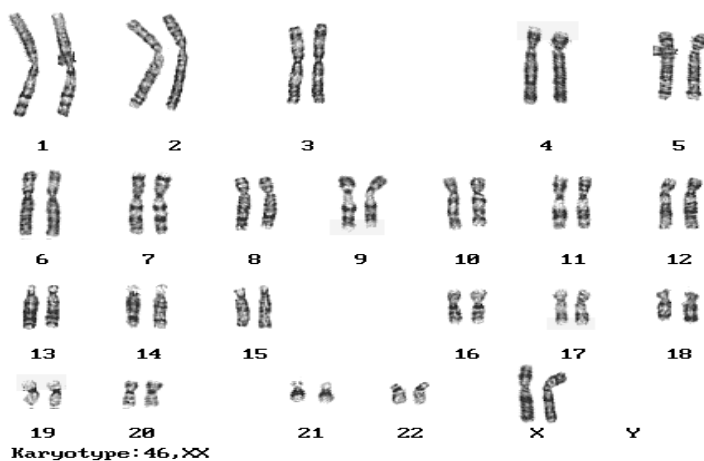


Imagem 3 – Cariótipo normal de indivíduo do sexo masculino

- Indivíduo do sexo masculino com trissomia 18

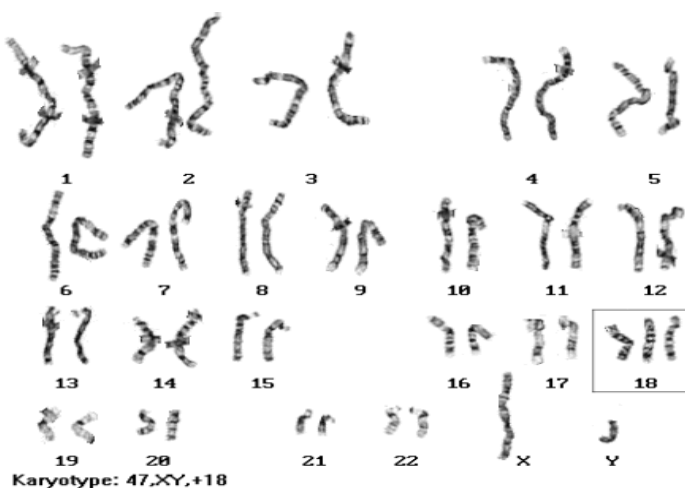


Imagem 4 – Cariótipo de indivíduo do sexo masculino portador de Trissomia 18

A síndrome é uma condição constituída por uma série de características que originam barreiras severas ao desenvolvimento global e originam condições clínicas de diversa ordem. Em termos sumários, a síndrome caracteriza-se por atraso do crescimento, perda de peso, dificuldades severas a nível alimentar, perda de tónus muscular, cessação temporária de respiração espontânea, atraso no desenvolvimento e deficiência mental (Australasian

Genetics Resource, 2007). Em termos fisionómicos os portadores de trissomia 18 apresentam a parte de trás da cabeça proeminente, boca pequena, nariz arrebitado, anormalidades nos ossos das mãos e dos pés, deformidades dos calcânhares, alterações no funcionamento renal e cardíaco, as imagens seguintes (Australasian Genetics Resource, 2007) reportam a várias crianças portadoras da síndrome e podem ser verificadas algumas das características enunciadas



Imagem 5 – Características físicas de um portador de Trissomia 18

Actualmente esta condição clínica pode ser identificada durante a gravidez por ocasião da realização das ecografias, onde são identificados alguns sinais físicos característicos da condição em estudo, como se pode verificar nas imagens seguintes (Wiley InterScience, 2005) que reportam um caso clínico registado



Imagem 6 – Ecografia, apresentando feto com características trissômicas

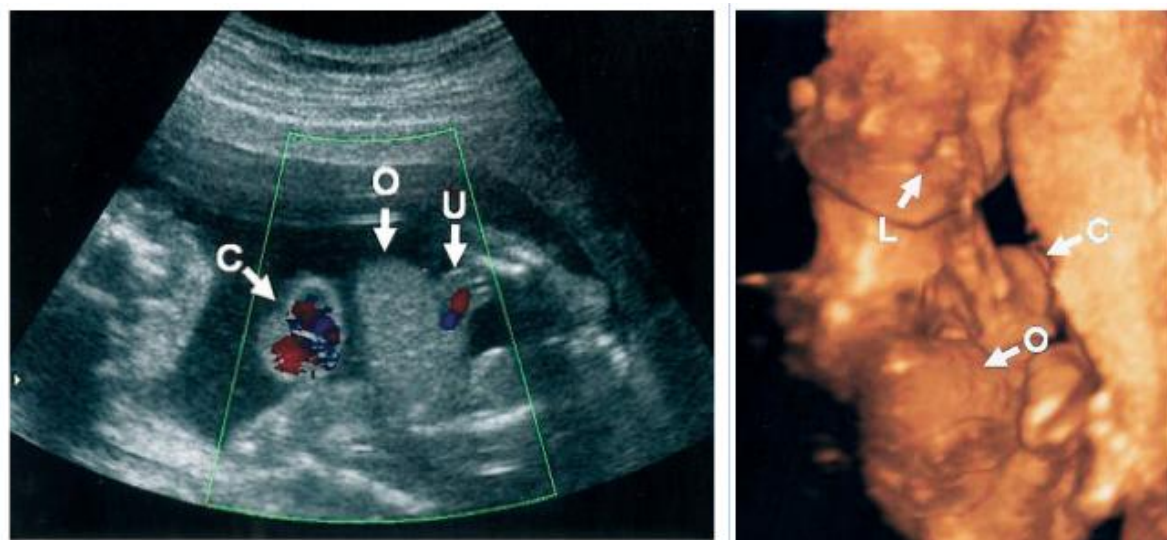


Imagem 7 – Ecografia, apresentando feto com características trissômicas

3. Comunicação

3.1. Abordagem genérica

É consensual na literatura teórica que a competência comunicativa antecede o nascimento, Ferreira (1999, p. 62) refere que “A capacidade de comunicação do ser humano vai-se esboçando desde as fases mais precoces em que as trocas entre mãe e filho são de natureza eminentemente afectivas e se expressam com todo o corpo, numa grande proximidade”. Conclui-se do anterior, que comunicar é uma capacidade intrínseca ao ser humano, recorrendo para este fim à troca de informações, através da utilização de diversos signos e símbolos. Comunicar permite ao ser humano interagir com os diversos actores sociais. No entanto, a sua definição, apesar de largamente estudada pluridisciplinarmente, não é consensual no campo da literatura teórica e de investigação, como salienta Mattelart (2000, p. 9) “ (...) a noção de comunicação recobre uma multiplicidade de sentidos (...) situados na encruzilhada de várias disciplinas”. O autor citado na frase ulterior, enumera, até, o conjunto de disciplinas que se têm debruçado sobre o conteúdo definidor do termo, ao afirmar que os processos comunicativos “suscitaram o interesse de ciências tão diversas quanto a filosofia, a história, a geografia, a psicologia, a sociologia, a etnologia, a economia, as ciências políticas, a biologia, a cibernética ou as ciências cognitivas.” (Mattelart, 2000, p.9).

Apesar das diversas leituras do termo comunicação, é consensual que o acto constitui uma função social, a esse respeito Pignatari (2003, p.20) refere que “ (...) a comunicação é um fenómeno e uma função social (...) significa partilha de elementos ou modos de vida e comportamento, por virtude da existência de um conjunto de normas.”. Portanto, é oportuno referir que comunicar encerra em si a ideia de partilhar e/ou transferir informação entre vários intervenientes, ainda sobre este acto as formas de comunicação podem apresentar-se como simples ou complexas. É do senso comum atribuir-se o sentido de comunicação oral a qualquer tipo de comunicação, no entanto tal facto não corresponde à verdade, existindo uma panóplia de formas de comunicação. No entanto, e apesar das múltiplas formas de comunicação, estas acontecem a dois níveis, nomeadamente comunicação verbal, onde a comunicação oral se inclui, e comunicação não verbal.

Em termos sumários, ao nível da comunicação verbal situa-se a comunicação escrita e oral, sendo esta a mais utilizada na sociedade em geral e é, de igual forma, este nível de

comunicação que permite aos seres humanos a difusão das ideias mais complexas, por outro lado este nível de comunicação caracteriza-se por ser exclusivo da espécie humana. Por sua vez, no nível das formas de comunicação não verbal situam-se os sons, gestos, mímica, expressão facial, etc. De uma forma geral, as formas de comunicação não verbal utilizam-se em locais onde exista excesso de ruído, ou onde a comunicação oral ou escrita esteja inviabilizada, no entanto as formas de comunicação não verbal surgem como coadjuvantes a formas de comunicações verbais, como por exemplo sorrir e/ou gesticular durante uma conversa, sendo estes sinais reveladores de mensagens não transponíveis pela conversa (comunicação verbal).

Pode-se considerar, posto o anterior, que as expressões faciais e corporais, onde se incluem o choro e o riso, como as formas de comunicação mais autênticas e que podem ser facilmente identificadas e interpretadas pelas pessoas que convivem com crianças com necessidades educativas especiais, dado que algumas problemáticas que acometem essas crianças impossibilitam a aquisição de formas de linguagem verbal. Tetzchnet e Martisen (2000, p.16), a esse propósito, afirmam que “um número significativo da população não é capaz de comunicar através da fala. Pode tratar-se de pessoas totalmente incapazes de falar ou de casos em que a fala não é suficiente para preencher todas as funções comunicativas; podem ainda necessitar de um modo de comunicação oral como complemento ou substituto da fala”. É, sobre este postulado, que surgem os meios de comunicação alternativa e aumentativa, como referem os mesmos autores (Tetzchnet & Martisen, 2000, p. 22), para quem “Comunicação alternativa é qualquer forma de comunicação diferente da fala e usada por um indivíduo em contextos de comunicação frente a frente. Os signos gestuais e gráficos, o código Morse, a escrita, etc, são formas alternativas de comunicação para indivíduos que carecem da capacidade de falar” e, por sua vez, “Comunicação aumentativa significa comunicação complementar ou de apoio. A palavra aumentativa sublinha o facto de o ensino das formas alternativas de comunicação ter um duplo objectivo: promover e apoiar a fala e garantir uma forma alternativa se a pessoa não aprender a falar”.

É no seguimento do parágrafo anterior que se torna imperioso tentar verificar no subcapítulo seguinte quais as dificuldades comunicativas específicas de indivíduos portadores de multideficiência, por essa base teórica ter uma implicação directa no entendimento de todo este estudo.

3.2. Comunicação e Multideficiência

Para Chen (1999) os processos de comunicação mais elementares podem ser

seriamente afectados na criança com acentuadas limitações na visão e noutros domínios. Primeiro porque apresenta comportamentos subtis ou atípicos, os quais podem ser de difícil reconhecimento e interpretação e depois porque podem não responder aos adultos, o que depende da severidade das suas limitações. No entanto, há a salientar o facto da grande dificuldade residir, frequentemente, na capacidade do receptor em reconhecer o modo como se expressa, sendo difícil identificar as suas necessidades e os seus sentimentos. Mas, como referem Bloom (1990), Bradley e Levy (2002) e o National Joint Committee for the Communicative Needs of Persons with Severe Communication Disabilities (1992) independentemente da extensão e gravidade das suas limitações cognitivas, físicas e/ou sensoriais todos os indivíduos têm capacidade para desenvolver competências comunicativas e têm o direito de poder modificar, através da comunicação as suas condições de existência. Na realidade, a comunicação é de extrema importância para todos os seres humanos.

Segundo Mirenda (cit., in Downing, 1999) respirar é o único pré-requisito necessário para se comunicar. Comunicar é inerente à espécie humana, pois todo o comportamento humano pretende dizer algo, mesmo quando é considerado inadequado. Mas, para desenvolver esta capacidade a criança com multideficiência precisa do mesmo tipo de respostas contingentes que os adultos dão às tentativas de comunicação dos bebés. Isto é, precisa de parceiros que compreendam as suas necessidades, interpretem e respondam de uma forma positiva aos seus comportamentos (Amaral, 2002) e às suas tentativas de comunicação. Na verdade, a comunicação não surge de uma forma espontânea nestas crianças, pelo que tem de ser aprendida. Sem respostas contingentes às suas tentativas de comunicação o ambiente é percebido pela criança com esta problemática como algo incompreensível e imprevisível, levando-a a fechar-se mais sobre si própria.

A criança com multideficiência comunica, frequentemente, através do uso de formas de comunicação não convencionais, como os movimentos, o contacto ocular e os objectos. São vários autores que indicam poderem existir dificuldades no funcionamento comunicativo, nomeadamente no estabelecimento da atenção conjunta, na interpretação das interacções comunicativas e na expansão dos tópicos, dependendo estas capacidades da combinação estabelecida entre os domínios afectados (Chen & Dote-Kwan, 1998). As dificuldades apresentadas limitam-lhe o acesso à informação, restringindo-lhe o conhecimento do que se passa à sua volta, aspectos estes que se repercutem no desenvolvimento da sua saúde mental (Amaral, 2002) e na participação plena em todas as actividades do seu dia a dia, tornando-a dependente dos outros.

De referir ainda que, devido às limitações inerentes à sua problemática, normalmente, têm menos oportunidades: i) para utilizar formas que permitam actuar sobre os objectos, acontecimentos e pessoas; ii) para expressar sentimentos, afectos e desejos; iii)

para partilhar e trocar experiências e iv) para questionar e descrever ou comentar ocorrências do seu dia a dia, o que provoca, igualmente, dificuldades na sua relação com o ambiente. Estas dificuldades são mais ou menos evidentes segundo a complexidade da sua problemática, o que a pode levar a sentir-se isolada e frustrada.

Dado o papel desempenhado pela capacidade visual na interacção com o mundo, estes sentimentos poderão manifestar-se mais intensamente no caso da criança ter limitações no domínio sensorial da visão. A este respeito Lee e MacWilliam (2002) afirmam que a visão exerce uma acção crucial no desenvolvimento da criança, especialmente nos primeiros anos de vida. Esta capacidade ajuda-a a desenvolver a consciência da existência do contexto físico e social, contribuindo para o seu desenvolvimento sócio-emocional. Estas autoras afirmam que quando a criança tem dificuldades neste domínio as interacções precoces podem ser gravemente afectadas, nomeadamente quando o contacto ocular é restrito. Por esta razão, julga-se pertinente realçar o papel desempenhado por esta capacidade no desenvolvimento da comunicação. Desde o nascimento que a informação visual adquire um papel dominante na interacção, dado permitir que as expressões faciais, os movimentos corporais e os contactos oculares ganhem significado e possibilitam o tomar a vez. A visão ajuda a criança a compreender o ambiente onde se encontra e as pessoas que a envolvem. Como afirmam Bradley e Levy (2002) a pessoa com multideficiência que tem acentuadas limitações visuais necessita de aprender a comunicar, carece de alguém que a ajude a dar sentido ao seu mundo, para que as coisas que se passam à sua volta não aconteçam de uma forma inesperada.

Desenvolver a capacidade comunicativa é, portanto, essencial para que o mundo possa fazer mais sentido, uma vez que sem comunicação as oportunidades de interacção com os outros encontram-se limitadas e a integração social fica comprometida, tornando a vida pouco interessante. A comunicação ajuda a criança com multideficiência a ligar-se ao mundo, tornando-a capaz de estabelecer relações com os outros e permite-lhe aprender conceitos acerca do ambiente que a cerca. Como refere Chen (1999, p. 337) “a comunicação é essencial a todas as interacções sociais e experiências de aprendizagem”. Para aprender a comunicar a criança necessita de ter razões para o fazer e de ter estabelecido relações sociais positivas com uma pessoa que lhe seja familiar, as quais serão baseadas na compreensão e na afectividade. Na opinião de Bradley e Levy (2002) a criança com esta condição pode precisar de estabelecer uma relação próxima com uma pessoa em particular, antes de se procurar que aprenda modos de comunicação mais formais.

Para ajudar a desenvolver as competências comunicativas das crianças que não podem recorrer à fala como meio de comunicação, ou que não compreendem a linguagem oral, ou que funcionam viradas para si próprias é importante utilizarem-se conhecimentos, técnicas e estratégias especiais. Esses conhecimentos e essas estratégias permitem

igualmente alargar as possibilidades de aprendizagem e facilitam o desenvolvimento comunicativo, usando outras formas de comunicação, de modo a poder entender melhor o mundo envolvente e a ser mais facilmente compreendida pelos outros (Downing, 1999). Dado não existir um sistema de símbolos disponível que possa ser usado por todas as crianças, é essencial encorajá-las a utilizar várias formas de comunicação, de acordo com as respectivas capacidades.

Neste sentido, é indispensável perceber qual o nível de comunicação (avaliando as suas competências e necessidades comunicativas), para conseguir comunicar adequadamente com ela e encorajá-la a aceder a níveis mais elevados de comunicação (Rowland & Schweigert, 1998). É elementar que todas as pessoas que contactam mais directamente (educadores, pais, técnicos, pares...) com a criança reconhecem e respondam a todos os seus comportamentos comunicativos, ou potencialmente comunicativos, nomeadamente os que implicam o uso de formas de comunicação não simbólicas mais subtis. De salientar que, apesar das dificuldades na troca de informação, nem por isso a criança com multideficiência tem menos para dizer, pelo que a comunicação com ela é um processo no qual o adulto se encontra envolvido totalmente.

Relativamente ao papel do adulto, é de realçar que a capacidade de comunicação da criança com multideficiência depende, em parte, da aptidão do parceiro se adaptar à forma individual como se exprime. Aos parceiros envolvidos na interacção é exigido que consigam perceber e interpretar as formas de comunicação usadas, no sentido de a ajudar a descobrir o mundo à sua volta e possibilitar viver a vida com o máximo de qualidade possível. É com base em respostas contingentes que se torna possível desenvolver interacções sociais significativas com esta população.

Como refere Amaral (2002) só a partir dessas interacções é possível expandir as situações que proporcionam oportunidades para a criança aprender, para ser mais activa, para amar e para se divertir. Lee e MacWilliam (2002) mencionam que as crianças pequenas aprendem através das interacções com as outras pessoas e através da experimentação activa. A interacção com o ambiente natural e as experiências naturais que aí realiza permitem-lhe aprender a controlar o meio onde vivem e construírem os alicerces para aprendizagens e pensamentos mais complexos. Losardo e Notari-Syverson (2001) partilham desta opinião ao indicarem que as crianças mais pequenas se desenvolvem dentro do contexto das interacções sociais. De salientar que, esta opinião se insere numa perspectiva «socio-interaccionista» relativamente ao desenvolvimento da criança. Segundo Vygotsky “aprende-se através de experiências significativas e das interacções com os objectos e com as pessoas “ (Lee & MacWilliam, 2002, p. 58).

Os parceiros envolvidos no processo comunicativo, o espaço e o local onde decorre a interacção, os tópicos abordados, a actividade desenvolvida e o tempo que a interacção

demora são aspectos cruciais a considerar na interacção com as crianças multideficientes. Por sua vez, o contexto desempenha um papel fundamental no processo comunicativo da criança com multideficiência. Os parceiros ajudam a clarificar os contextos e, desse modo, possibilitam que ela aceda ao significado da mensagem. Para Amaral (2002) o contexto onde a criança se encontra inserida influencia a comunicação, quer em termos das formas de comunicação e das funções comunicativas usadas, quer relativamente aos conteúdos abordados. Neste sentido, formas e funções idênticas quando usadas em contextos diferentes podem transmitir mensagens com conteúdos distintos. No caso da criança com a problemática em análise são os ambientes familiares e ou as rotinas os mais favoráveis ao desenrolar do processo comunicativo. Neste sentido pode-se dizer que o contexto social diário onde a criança se encontra e que lhe é familiar, é fundamental para a levar à comunicação, à aprendizagem e a ter melhores níveis de desempenho. De ressaltar que, investigações recentes indicam que os contextos físicos e sociais exercem uma enorme influência no desenvolvimento cognitivo (Lee & MacWilliam, 2002).

De acordo com o National Joint Committee for the Communication Needs of Persons with Severe Disabilities (1992, citado por Reichle, 1997) o desenvolvimento da comunicação para a criança com deficiências mais severas, deve atender a aspectos fundamentais tais como: i) os actos comunicativos podem ser produzidos de diversas formas, ii) a utilização de funções comunicativas adequadas permitem a participação produtiva na interacção com os outros; e iii) a intervenção comunicativa eficaz deve usar naturalmente as ocorrências nos contextos interactivos.

Considerando estes aspectos, desenvolver as capacidades comunicativas significará para a criança uma maior compreensão do que acontece à sua volta, uma maior possibilidade de expressar as suas necessidades, os seus sentimentos e os seus desejos, ter mais acesso à informação e a mais experiências reais e significativas. O desenvolvimento desta capacidade facilita, portanto, a exploração do ambiente e permite-lhe dar sentido ao mundo (Trenholm, 1999).

O ser humano constrói o mundo através da comunicação, ou seja, o que conhece do mundo chega através das trocas interactivas que mantém com o ambiente à sua volta. Neste sentido, a comunicação é um processo que leva à construção de conceitos sobre o mundo. Quando o explora, a formação de conceitos encontra-se facilitada e a curiosidade sobre o meio envolvente aumenta. A curiosidade provoca mais movimento, mais necessidades e assim, um maior desenvolvimento da capacidade de comunicar. O desenvolvimento das capacidades comunicativas constitui o centro da intervenção, não só porque permite o contacto da criança com o mundo, mas também porque contribui para o desenvolvimento das capacidades de pensar sobre as coisas (Amaral, 2002) e para a melhoria das capacidades de resolução de problemas. Para ser possível a criança apropriar-se dos

conceitos e dos conhecimentos é fundamental ter meios que lhe permitam transmitir e receber informação, uma vez que a aprendizagem é um processo de apropriação e gestão de informação (Amaral e Ladeira, 1999). Assim, como nos diz Downing (1999, p. 1) “A comunicação é a chave da aprendizagem”.

Em termos da aprendizagem é de salientar que a criança com multideficiência não aprende de uma forma incidental. A este propósito Downing (2002) indica que ela pode aprender de uma forma diferente da criança sem problemas. Esta autora parte do pressuposto que todas as crianças podem aprender, desde que sejam identificadas as suas capacidades e disponham de apoios que a ajudem a alcançar os resultados desejados. De facto, a criança com esta condição não aprende de forma natural devido às dificuldades nos domínios cognitivo, motor e/ou sensorial, as quais limitam o acesso ao mundo, o que a leva a não se envolver na procura de informação. Como diz Amaral (2002, p. 39) “tudo o que a criança com multideficiência aprende tem de ser ensinado”.

Entendendo a aprendizagem como um processo individual e social que ocorre no contexto, os conhecimentos são construídos a partir das interações da criança com os ambientes (Downing, 2002). Partindo desta perspectiva, o seu envolvimento em experiências e actividades significativas da vida real, inseridas nas rotinas diárias e desenvolvidas em contextos naturais leva-a à aprendizagem de mais conceitos sobre ela própria e sobre o mundo que a rodeia, aumentando a participação nos ambientes. A comunicação desempenha um papel essencial neste processo, sendo essencial ter em consideração as formas de comunicação usadas e as funções desses comportamentos comunicativos. Em termos das funções comunicativas, os pedidos possibilitam à criança ter mais controlo sobre o ambiente e sobre as pessoas, o que dadas as características das crianças com multideficiência é um factor indispensável a atender.

Relativamente ao desenvolvimento das funções da comunicação Amaral (2002) indica que deve ser dado especial ênfase aos pedidos, às negações e às chamadas de atenção, em virtude destas serem funções básicas relacionadas com os níveis de comunicação mais elementares. Quanto às formas de comunicação é referido que a comunicação deve ser apoiada pelo uso das formas de comunicação que fazem parte do repertório comunicativo da criança, pelo que é de extrema relevância o seu conhecimento.

O desenvolvimento desta competência facilita o desenvolvimento das capacidades cognitivas e socio-emocionais permitindo à criança: i) ter uma melhor compreensão acerca do mundo; ii) ter maior segurança no funcionamento diário; iii) ter capacidade de expressar os seus desejos e as suas necessidades e iv) ter curiosidade para explorar novas situações. Ou seja, como indica McCarthy et al., (1998) é essencial reconhecer o papel que a comunicação tem no desenvolvimento do ser humano, na qualidade de vida das pessoas e no acesso à aprendizagem, nomeadamente no que tem deficiências severas. Quando a

criança não interage com o ambiente e não comunica com pessoas o seu desenvolvimento fica seriamente afectado e o acesso às oportunidades de aprendizagem encontram-se evidentemente limitadas.

De referir ainda que, os resultados do estudo realizado por Amaral (2002), sobre as características das interacções comunicativas entre as crianças com multideficiência e os seus professores não especializados, mencionam ser essencial considerar a comunicação como o núcleo dos programas para os alunos com multideficiência. Só dessa forma é possível atender a maioria das suas necessidades básicas, nas quais se inclui i) a necessidade de ter pessoas que comuniquem efectivamente com ela; ii) a necessidade de compreender o mundo à sua volta e iii) a necessidade de informar as pessoas sobre os seus desejos, escolhas, etc.

3.3. Linguagem pragmática

A linguagem possui várias estruturas, sendo portanto multiestrutural, uma dessas estruturas é a função pragmática da linguagem. O esquema seguinte apresenta as várias estruturas da linguagem, atribuindo valor à função pragmática ao associá-la ao uso em contexto.

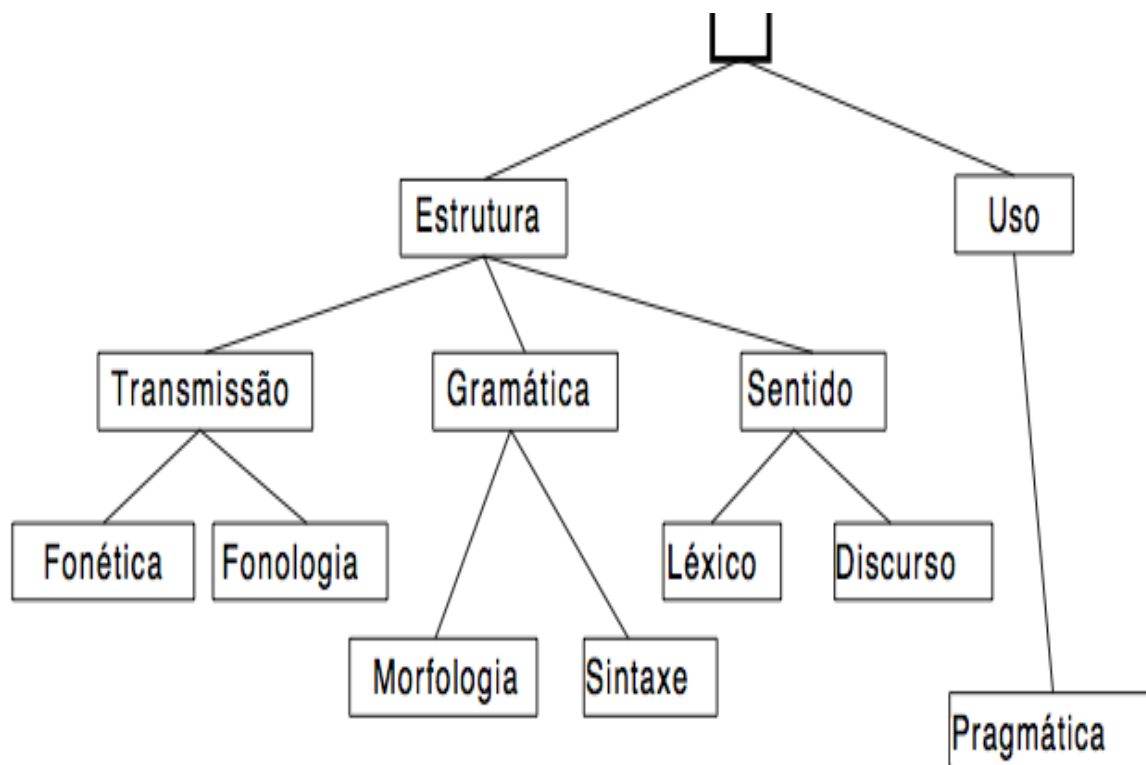


Imagem 8 – Esquema proposto por Ray (1994) a propósito das dimensões da linguagem.

A pragmática corresponde a uma habilidade comunicativa e social, ou seja diz respeito ao aspecto funcional da comunicação efectuada. A dimensão pragmática da linguagem e/ou comunicação, sendo esta mais ampla que a anterior, contribui para a inserção dos mecanismos de comunicação não verbal nas comunicações direccionais entre os vários sujeitos. Esse facto toma importância para os sujeitos portadores de multideficiência, pois grande parte se encontra impossibilitado de comunicar através de meios convencionais. Assim, um conjunto de gestos predeterminados imbuídos de sentido e de função comunicativo podem substituir as formas de comunicação impossibilitadas pelos perfis de funcionalidade variável de cada tipo de indivíduo. Assume-se aqui, posto o exposto, que competência comunicativa compreende a habilidade de se fazer uso da linguagem com intenção de interação entre contextos sociais. Bates (1976) foi o primeiro autor a fazer referência ao uso funcional da linguagem, o que se entende actualmente por pragmática e explorada no ponto atual desta dissertação, para o autor a pragmática corresponde ao uso da linguagem (tanto no domínio receptivo, quer expressivo) em diversos contextos. O mesmo autor, refere que a pragmática não compreende apenas a linguagem oral, mas também a utilização do gesto, definidos enquanto atos de fala. Loveland (1988), a título de exemplo refere que o uso de ecolalia pode servir como função comunicativa, dependendo do contexto onde ocorre, para nomear ou efectuar pedidos, assim como protesto ou afirmação. Sobre este género de formas comunicacionais, Wetherby e Prutting (s.d.), elaboraram um quadro onde efetuam uma listagem das maiores categoriais de atos de fala através de sinais utilizados por crianças com problemas moderados/graves nas áreas da linguagem, nomeadamente no domínio da fala, que apresentamos em seguida em género de conclusão deste subponto.

Neste mesmo quadro é possível observar os diferentes tipos de pedidos que é possível realizar, assim como, tal como já foi referido, outros atos da fala, essenciais para a comunicação com quem nos rodeia.

Categoria	Definição
Pedido de Objeto	Atos ou emissões usados para solicitar um objeto concreto desejável, incluindo objetos mensuráveis e não mensuráveis.
Pedido de Ação	Atos ou emissões usados para solicitar ao outro que execute uma ação. Inclui pedido de ajuda e outras ações envolvendo outra pessoa ou entre outra pessoa e um objeto.
Pedido de Rotina social	Atos ou emissões usados para solicitar ao outro que inicie ou continue um jogo de interação social. É um tipo específico de pedido de ação envolvendo uma interação entre outra pessoa e a criança.
Pedido de Consentimento	Atos ou emissões usados para pedir o consentimento do outro para a realização de uma ação. Envolve uma ação executada.
Pedido de Informação	Atos ou emissões usados para solicitar informações sobre um objeto ou evento. Inclui questões "wh" e outras emissões com contorno entonacional de interrogação.
Protesto	Atos ou emissões usados para interromper uma ação indesejada. Inclui oposição de resistência à ação do outro e rejeição de objeto oferecido.
Reconhecimento do Outro	Atos ou emissões usados para obter a atenção do outro e para indicar o reconhecimento de sua presença. Inclui cumprimento, chamados, marcadores de polidez e de tema.
Exibição	Atos ou emissões usados para atrair a atenção para si. O ato da performance inicial pode ou não envolver um objeto fixo ou ser um enunciado verbal/vocal para guiar a atenção para a origem da exibição. A performance inicial pode ser acidental e a criança repete quando percebe que isso atrai a atenção do outro.
Comentário	Atos ou emissões usados para dirigir a atenção do outro para um objeto ou evento. Inclui apontar, mostrar, descrever, informar e nomear de forma interativa.
Auto-Regulatório	Atos ou emissões usados para direcionar verbalmente sua própria ação. As emissões precedem imediatamente ou co-ocorrem com o comportamento motor.
Nomeação	Atos ou emissões usados para focalizar sua própria atenção em um objeto ou evento através da identificação do referente.
Performativo	Atos ou emissões usados em esquemas de ação familiares aplicados a objetos. Inclui efeitos sonoros e vocalizações ritualizadas produzidas em sincronia com o comportamento motor da criança.
Exclamativo	Atos ou emissões que expressem uma reação emocional a um evento ou situação. Inclui expressões de surpresa, prazer, frustração e descontentamento e sucede imediatamente um evento significativo.
Reativos	Emissões produzidas enquanto a pessoa examina ou interage com um objeto ou parte do corpo. Não há evidência de intenção comunicativa, mas o sujeito está focalizando atenção em um objeto/parte do corpo e parece estar reagindo a isso. Pode servir a funções de treino ou auto-estimulação.
Não-Focalizado	Emissões produzidas embora o sujeito não esteja focalizando sua atenção em nenhum objeto ou pessoa. Não há evidência de intenção comunicativa. Pode servir a funções de treino ou auto-estimulação.

Imagem 9 – Categorização dos actos de fala

PARTE II

ENQUADRAMENTO EMPIRICO

1. Opções metodológicas

1.1 Paradigma da investigação – acção

Constitui a investigação-acção uma metodologia que abarca em si duas vertentes como o próprio termo indica, uma vertente de investigação e uma outra de acção. Acção no sentido de se obterem mudanças significativas no domínio do investigado, servindo essa base investigativa como uma forma de aumentar a compreensão da realidade estudada (Dick, 2000). Posto isto, é lícito afirmar-se que esse duplo objectivo pretende obter uma maior eficácia nas práticas, facilitando o conhecimento das mesmas e o aperfeiçoamento dos intervenientes nessas mesmas práticas (Elliot, 1996).

Esse género de investigação orienta as melhorias das práticas consoante as aprendizagens que advém do estudo das consequências das mudanças, desenvolvendo-se num ciclo de planificação, acção, observação e reflexão. É, por esta via, um processo sistemático de aprendizagem orientado para a prática colocando-a à prova e tirando ilações dos resultados obtidos, passando pelo crivo de uma justificação argumentativa e cientificamente comprovada (Trilla, 1998). Segundo Ventosa (1999, pp. 23), “ (...) encontramos-nos perante um tipo de investigação qualitativo como um processo aberto e continuado de reflexão crítica sobre a acção.” Um dos grandes objectivos dessa metodologia de investigação é a reflexão que é possível efectuar sobre a acção a partir de ela mesma, numa tentativa de, como afirma Cembranos (1995), superar a realidade actual.

Chagas (2005) tem vindo em defesa desta modalidade de investigação, por considerar que esta não é equacionada pelos tradicionalistas como verdadeira investigação, por ser uma opção metodológica que promove a mudança social e onde o investigador se envolve de forma activa. Por sua vez, Almeida (2001) evidencia as vantagens da metodologia por esta pressupor o abandono do praticismo não reflexivo e promove a melhoria das intervenções em que é utilizada.

A investigação-acção deve ser norteada por um plano de acção, suportado por um quadro de pressupostos metodológicos, denominados por fases. Pérez Serrano (1994), refere que na concretização de um projecto desta natureza é necessário seguir quatro fases, nomeadamente (i) identificar um problema, (ii) construir o plano de acção, (iii) proposta prática do plano e observação dos resultados e, por fim, (iv) reflectir, interpretar e concluir os resultados, a partir dos quais se pode replanificar a intervenção. Almeida (2005) sintetiza em esquema o anteriormente exposto a partir de Kuhne (1997), como se pode verificar na figura seguinte.

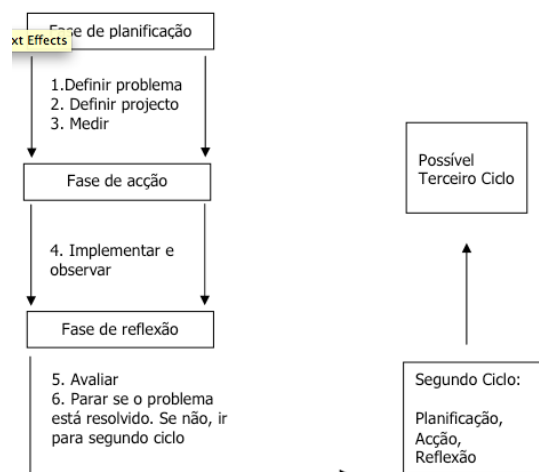


Imagem 10 – Fases da Investigação-acção proposta por Almeida (2005)

Uma das características do processo de investigação anterior é a envolvimento que o investigador toma na problemática em estudo, ocorrendo benefícios consideráveis quer para o contexto social onde esta ocorre, quer para o próprio investigador, assim como a aplicabilidade quase imediata do conhecimento obtido através das várias hipóteses em estudo. Sobre este assunto Santos (2004) enfatiza essa forma de investigar permite (i) desenvolver o projecto de forma interdependente numa lógica de agir, rever, criticar e reflectir, (ii) facilitar uma resposta rigosa ao problema em estudo, (iii) envolver de forma activa todos os intervenientes participantes no estudo e, por fim, promover processos inovadores de mudança. O esquema seguinte, proposto pelo mesmo autor, enfatiza e sintetiza tudo o descrito no presente parágrafo.

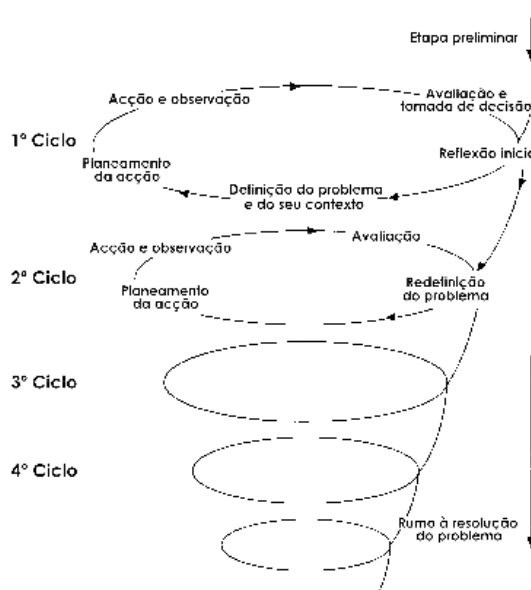


Imagem 11 – Espiral auto-reflexiva lewiniana, proposta por Paiva (2004)

Conclui-se do descrito e análise dos esquemas que a metodologia de investigação-ação constitui uma resposta dinâmica baseada na reflexão sobre a intervenção, através de ciclos de análise, intervenção, reflexão e reconceptualização. No campo das Ciências da Educação esse género de investigação é benéfica pois permite aos profissionais da área uma tomada de consciência crítica relativamente aos problemas escolares, permitindo, assim, criar uma congruência entre teoria e prática assente numa prática investigativa reflexiva.

1.2 A situação – problema da investigação

A combinação das acentuadas limitações apresentadas pela criança com multideficiência impossibilita-a de aceder à linguagem oral como principal forma de comunicação (Downing, 1999 e Chen e Dote-Kwan, 1998). Este aspecto limita-lhe o acesso à informação e restringe-lhe o conhecimento do que se passa à sua volta. Independentemente da extensão e severidade das limitações, tem direito a poder influenciar, através da comunicação, as suas condições de existência. A comunicação deve constituir a primeira prioridade e o centro de toda a intervenção junto da criança com esta condição, pois é uma capacidade essencial para a aprendizagem ocorrer (Downing, 1999), permitindo melhorar a sua qualidade de vida.

Para que os adultos possam ajudar a desenvolver as competências comunicativas das crianças com multideficiência, é fundamental conhecerem as formas de comunicação por elas utilizadas, incluindo as mais subtis (Stillman e Siegel-Causey, 1989), bem como saber quais são as suas intenções comunicativas, nomeadamente em termos da realização de pedidos, de modo a poderem identificar esses comportamentos e a responder-lhes adequadamente.

1.3 Pergunta de partida

Com base nas perspectivas obtidas na descrição da situação problema, definiu-se a seguinte pergunta de partida: Como melhorar os comportamentos comunicativos orientados para fazer pedidos, numa aluna com multideficiência?

1.4 Questões da Investigação

Partindo da questão de partida, assim como das perspectivas presentes no enquadramento teórico efectuado, as questões de investigação que se colocam neste estudo são:

- Quais são as formas de comunicação mais utilizadas na formulação de pedidos, pela criança com multideficiência e sem linguagem oral expressiva?
- Será que as formas de comunicação utilizadas pela criança com estas características variam de acordo com o tipo de pedidos que pretende fazer? Em caso afirmativo, quais são essas formas?
- Os comportamentos comunicativos usados pela criança para fazer pedidos são compreendidos pelos adultos que com ela trabalham?
- Que estratégias desenvolver para facilitar a emergência de comportamentos comunicativos na criança?

1.5 Objectivos

1.5.1. Objectivo Geral

O objectivo principal desta investigação é fomentar a melhoria dos comportamentos comunicativos orientados para fazer pedidos numa aluna com multideficiência.

1.5.2. Objectivos Específicos

Tendo em consideração o objectivo principal da investigação definiram-se os seguintes objectivos específicos:

- Identificar as formas de comunicação mais utilizadas pela criança com multideficiência, que não utiliza a linguagem oral como principal forma de expressão, para fazer pedidos.
- Saber se as formas de comunicação utilizadas variam de acordo com o tipo de pedidos que faz.
- Organizar categorialmente as formas de comunicação utilizadas por estas crianças, de modo a serem devolvidas aos educadores de infância, com objectivos formativos.
- Referir estratégias para facilitar a emergência de comportamentos comunicativos na criança.

1.6 Métodos de recolha de dados

Foram várias as técnicas utilizadas para a recolha de dados de natureza qualitativa. Uma das preocupações, num trabalho como este, foi ter sempre em atenção as questões de

ordem ética, desta forma houve a necessidade de assegurar o anonimato dos participantes e a privacidade no tratamento dos dados recolhidos.

1.6.1. *Análise documental*

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

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

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

A pesquisa documental incidiu sobre documentos escritos e impressos e iniciou-se com as fontes primárias: ficha de anamnese da aluna, Programa Educativo Individual e restantes relatórios de avaliação dos apoios especializados prestados. Seguiram-se as fontes secundárias: registos de reuniões realizadas com os terapeutas e com os encarregados de educação.

1.6.2. *Entrevista*

Para Estrela (1986), através da técnica da entrevista recolhem-se dados de opinião que permitem a caracterização da temática em estudo e dos intervenientes no processo. Segundo Ghiglione e Matalon (1992), a entrevista tem como fim um determinado objectivo que pode ser o diagnóstico ou o estudo. No primeiro caso, pretende-se modificar um comportamento utilizando a entrevista para identificar os problemas e fazer o diagnóstico. No segundo caso, pretende-se validar dados obtidos, aprofundar alguns aspectos ou fazer a exploração de um determinado domínio que não conhecemos.

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

O questionário e as entrevistas são usados para recolher informação directamente de um sujeito que revelou o que sabe e pensa, o que gosta e não gosta sobre determinada

realidade (Tuckman, 1994). Os dados obtidos foram tratados numa análise de conteúdo que permitiu posteriormente obter dados quantitativos da frequência das respostas.

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

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

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

1.6.3. Observação naturalista

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

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

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

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

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

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

A forma de observação que escolhida como instrumento para recolha de dados foi a observação naturalista. Através desta técnica é possível recolher informação sobre as relações que estabelecidas com a aluna em estudo. Realizou-se o registo do observado de forma estruturada, seguindo a metodologia proposta por Estrela (1986) com a elaboração de uma matriz de observação. Os dados registados permitiram fazer a análise dos comportamentos observados.

1.7. Procedimentos de recolha de dados

Para a recolha e tratamento dos dados, seguiu-se de perto o modelo proposto por Estrela (1986), onde se propõe que a observação da realidade educativa seja feita em três fases, com recurso a vários métodos e técnicas de observação. Na primeira fase, a recolha dos dados. O conjunto dos dados permite ao investigador ter a primeira perspectiva do que se deve estudar. Na segunda fase, a observação das acções do sujeito nos seus contextos, e na terceira fase a análise a partir da interpretação das acções do sujeito. Nesta última fase

os dados recolhidos ganham um novo sentido porque foram perspectivados de forma diferente ao emergirem em sínteses interpretativas.

Iniciou-se pela pesquisa bibliográfica específica a nível científico e metodológico. Foram analisados os diferentes relatórios que constituem o processo da aluna para a realização da caracterização a nível familiar, clínico e de percurso escolar. Realizou-se uma primeira leitura que levou à formulação de hipóteses, permitindo agrupar os elementos complementares em diferentes dimensões de análise (Bardin, 2007). Assim, a análise do conteúdo dos documentos foi feita de acordo com os seguintes critérios:

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

Estas fontes de informação, depois de devidamente analisadas, levaram à caracterização da aluna a nível clínico, familiar e de percurso escolar.

Os dados patentes nesta investigação foram recolhidos entre Novembro 2010 e Janeiro de 2011, para fazer o primeiro esboço da situação e perspectivar a intervenção. Nesta primeira fase procedeu-se à recolha de informações nos documentos da aluna e em outros, institucionais. A consulta desta documentação foi feita na escola onde posteriormente decorreu a intervenção, na sala de professores. Em Janeiro realizaram-se também as primeiras observações naturalistas, com o intuito de observar o comportamento da aluna em interacção com os colegas e apurar de que forma a comunicação se estabelece entre si. As observações realizaram-se em diversos espaços e contextos, tendo para tal sido necessário que o investigador estivesse presente nesses momentos (de parte, não intervindo), para recolher os dados. Realizaram-se também as entrevistas à professora titular de turma e à docente de ensino especial. Estas entrevistas realizaram-se na escola, nas salas das respetivas docentes, quando os alunos não se encontravam lá. As mesmas foram gravadas para permitir uma recolha de dados mais exata.

A intervenção realizou-se de Abril a Junho, tendo sido planeadas actividades três vezes por semana, umas para realizar na Unidade e outras na sala de aula, em parceria com a professora titular de turma.

2. Caracterização diagnóstica e contextualização da situação – problema

2.1. O meio

O Agrupamento de Escolas ao qual pertence a escola frequentada pela aluna em estudo localiza-se na zona Oriental de Lisboa, constituída pelas freguesias de Santa Maria dos Olivais, S. João, Beato e Marvila. O Agrupamento está inserido na freguesia de Santa Maria dos Olivais.

Segundo informações recolhidas no Projecto Educativo do Agrupamento, a história dos Olivais parece remontar aos tempos pré-históricos, tendo como referência vestígios que integram as colecções do Museu da Cidade e do Museu dos Serviços Geológicos. Esta freguesia é a maior e mais populosa freguesia lisboeta e remonta ao Século XIV (1397), quando o Arcebispo de Lisboa, D. João Anes, a 6 de Maio cria a paróquia e a freguesia no lugar onde teria sido construída nesse século a igreja da Praça. Deve o seu nome ao facto de aí existirem oliveiras em abundância. Conta a lenda que, por a Imagem de Nossa Senhora ter aparecido no tronco oco de uma oliveira nos Olivais, o templo lhe foi dedicado (a primeira igreja em Olivais Velho) e para o futuro ficou o nome a freguesia, de Santa Maria dos Olivais. Durante 300 anos, esse tronco foi guardado como relíquia na sacristia da Igreja Matriz até 1700, ano a partir do qual não existem mais notícias sobre o seu paradeiro.

No século XVII esta freguesia constituía uma verdadeira área de lazer da aristocracia lisboeta. Entre muitas quintas, apenas duas chegaram aos nossos dias: a Quinta do Contador Mor e a Quinta da Fonte do Anjo.

Ao longo dos séculos esta freguesia sofreu sucessivas transformações. Na segunda metade do século XVIII já existiam nos Olivais algumas actividades manufactureiras, como as saboarias e as oficinas de oleiro.

Nos finais do mesmo século, foram estabelecidas indústrias de curtumes, de pregos e de chitas. Ao longo do século XIX, assiste-se a um reforço da vocação industrial dos Olivais, tendo-se aqui instalado várias unidades fabris, aproveitando a proximidade de Lisboa, a navegabilidade do Tejo e a instalação do caminho-de-ferro “Lisboa-Carregado” em 1856, que provocou uma alteração radical nos Olivais, dando-se assim início à era industrial. Começam a surgir, por iniciativa dos industriais de então, bairros de renda económica para albergar uma nova classe em ascensão – o operariado. O próprio Eça de Queirós escolheu esta zona para cenário da sua conhecida obra “Os Maias” (Quinta do Contador-Mor).

As primeiras décadas do século XX são marcadas definitivamente pela actividade industrial, atendendo ao seu carácter fortemente atractivo pelas razões já descritas, assistindo-se a uma proliferação de instalações fabris.

Nas duas últimas décadas, constata-se um avanço evidente da função residencial e uma desclassificação da vocação industrial. O operariado, fortemente representado no início do século XX, deu lugar a uma população com funções cada vez mais terciárias ligadas ao comércio e serviços.

Em pleno século XX outros acontecimentos tiveram significado para a freguesia, desde a instalação da base naval para hidroaviões, da refinaria de petróleo (Sacor), do Aeroporto da Portela, a construção de milhares de fogos, até a escolha da doca dos Olivais para a concretização da Exposição Internacional de 98 (Expo 98). Este último evento contribuiu para uma nova dinâmica na vida dos Olivais, ao proporcionar uma maior diversidade de vias de comunicação, de locais de comércio e de espaços culturais e de convívio.

No início dos anos 60, com base num projecto urbanístico com uma concepção muito própria e idealista, o bairro foi reconstruído, com uma finalidade social. A escolha do local a nível da capital recaiu sobre os Olivais, onde a Câmara possuía uma quantidade grande de terrenos. A reforma urbanística começa pelo Olivais Velho, com o ajustamento do plano já existente de 1959. Em 1960 os novos edifícios estavam prontos a habitar. Os novos residentes eram na sua maioria de estratos sociais baixos.

Nasceu o Vale do Silêncio, para atenuar os efeitos do cimento e proteger os blocos habitacionais dos cheiros provenientes da zona industrial. Apesar de a intenção ser a de proteger as oliveiras sobreviventes, estas tinham já desaparecido quando da construção dos prédios. A segunda fase deste plano avançou nos finais do ano de 1959, com a intervenção nos Olivais Sul, onde se procurou fazer um bairro heterogéneo com edifícios para realojamento e outros de venda livre. A qualidade de vida dos moradores foi uma das principais preocupações dos urbanistas do projecto, os arquitectos Rafael Botelho e Carlos Duarte, tendo sido as torres residenciais desenhadas pelo arquitecto Manuel Tainha.

As ruas não são largas para os carros. A prioridade é dada à circulação pedonal com largos passeios, com ruas de acesso restrito aos prédios de habitação, de modo a que a circulação automóvel seja feita pelas ruas principais, longe dos edifícios de habitação, protegendo os moradores da poluição sonora e atmosférica.

A freguesia do Olivais é ocupada por uma população residente de cerca de 47.000 habitantes (Censos de 2001).

A freguesia possui estabelecimentos de ensino oficial que abrangem o ensino Pré-escolar, 1º, 2º, 3º ciclos e secundário, estabelecimentos de ensino particular do Pré-escolar, 1º e 2º ciclos, estabelecimentos de ensino superior privado, estabelecimentos de Ensino

Especial (Centro da CERCI Lisboa), equipamentos culturais, equipamento desportivos e de Saúde (privado e publico).

A freguesia possui ainda zonas verdes diversificadas quer em área, quer em funcionalidade pública.

Em síntese, a freguesia onde se localiza o Agrupamento de Escolas é heterogénea a diversos níveis, dado coexistirem famílias de diferentes estratos sociais.

2.2. A escola

A Escola frequentada pela aluna em estudo alberga alunos do 2º e 3º ciclos do ensino básico e é também sede do Agrupamento. Foi criada pela portaria no 587/73 de 11 de Junho e funciona nas actuais instalações desde o ano lectivo de 1973/74.

A Escola funciona em turno único para o 2º ciclo e em dois turnos para o 3º ciclo. Construída segundo um modelo nórdico adoptado pelo Ministério da Educação nos anos setenta, ocupa uma vasta área onde se situam os sete pavilhões que a compõem, num terreno íngreme, onde existem numerosas árvores frondosas e vegetação diversa. Num dos espaços verdes foi construído um pequeno anfiteatro.

Os pavilhões (Pav.1;Pav.2;Pav.3;Pav.4), onde funcionam as salas de aula das turmas do 3º e 2º ciclos estão separados entre si. O pavilhão gimnodesportivo encontra-se isolado dos restantes. Existem seis salas de professores (uma por pavilhão), sendo uma comum a todos os elementos da escola, situada junto do bufete, da sala dos alunos e de uma sala de aula (Pav.5).

No Pavilhão Central, o único com dois pisos, situam-se o gabinete do Conselho Executivo, os Serviços Administrativos, a reprografia e papelaria, a biblioteca e centro de recursos, o refeitório, a sala de Informática, as salas de atendimento aos Encarregados de Educação, a sala de Directores de Turma, o gabinete dos Docentes de Educação Especial, o Serviço de Psicologia e Orientação, a sala Polivalente e as salas dos Auxiliares de Acção Educativa.

Neste estabelecimento de ensino existe também o SEEPOV – Serviço de Educação Especial, Psicologia e Orientação Vocacional, composto por uma equipa de docentes de educação especial (NEE) e uma Psicóloga (SPO). Entre outros aspectos, pretende assegurar em colaboração com os outros serviços competentes, nomeadamente o núcleo de Educação Especial, a detecção de alunos com Necessidades educativas especiais, a avaliação da sua situação e o estudo das intervenções adequadas.

O Núcleo de Educação Especial (NEE) assegura o apoio a alunos com necessidades educativas especiais (NEE), sempre que são diagnosticadas dificuldades em domínios diversos, através de professores especializados que acompanham, orientam e promovem condições que assegurem e facilitem a plena integração escolar dos alunos. Neste âmbito,

participa na organização e gestão de medidas diferenciadas a introduzir no processo de ensino-aprendizagem. O apoio pedagógico directo que os docentes de EE prestam aos alunos com NEE de carácter permanente incide genericamente sobre as estruturas do desenvolvimento e da aprendizagem, na perspectiva de promover o desenvolvimento proximal do aluno e de obter deste uma adesão mais significativa as aprendizagens curriculares que lhe foram definidas. Não tendo um carácter disciplinar, o apoio directo dos docentes de EE facilita a aquisição e a consolidação das capacidades de desempenho cognitivas, linguísticas e motoras, indispensáveis à consecução mais geral do seu sucesso escolar, social e emocional.

Actualmente, o SEEPOV, dispõe da participação de 8 docentes especializados e um docente com experiência em educação especial, distribuídos pelos diversos Estabelecimentos de Ensino que integram o Agrupamento e de uma Psicóloga que apoia a escola sede.

A Escola foi sujeita a obras de conservação no final do ano lectivo 2001/2002.

A configuração do terreno e a disposição das instalações escolares provocam algumas dificuldades na comunicação e no convívio entre os elementos da comunidade escolar e sobretudo na vigilância interna e externa do local.

A salientar ainda o Projecto de Parceria em Rede com a CERCILIS Lisboa “Preparar o Futuro”, ao abrigo, da Portaria 1102/93 de 3 de Novembro – PF/PPR.

Ao longo dos últimos anos tem-se vindo a constatar o aumento de casos de alunos com necessidades educativas especiais para os quais não se encontra resposta adequada no âmbito do currículo normal, verificando-se uma situação pouco satisfatória na concretização do seu processo educativo.

Face ao insucesso escolar sucessivo e ao consequente atingir de uma faixa etária que antecipa, desde já, a preocupação pelo futuro próximo, a médio e longo prazo de alguns destes alunos; face à problemática grave inerente a outros alunos e consequente necessidade de pôr em prática um programa educativo adequado a especificidade da situação, competia ao Agrupamento procurar organizar dinâmicas que operacionalizassem o trabalho a desenvolver com estes alunos. Procurou-se com o projecto PF/PPR a elaboração de currículos escolares adaptados ou alternativos que fossem ao encontro das potencialidades/capacidades das crianças e jovens, bem como dos seus interesses e das suas necessidades.

Para este efeito, construíram-se quatro modelos de intervenção que pretendem integrar diferentes tipos de problemáticas, salvaguardando os princípios da Inclusão, Individualização e Normalização.

2.3. A turma

De acordo com a entrevista realizada à professora titular de turma, o grupo que a aluna integra é uma turma sociável, calma, coesa, com espírito de equipa. Estando sensibilizados para a problemática da aluna, auxiliando as suas actividades e participando nas actividades a esta dirigidas.

Contudo, a professora relatou ter alguns casos de crianças com dificuldades de aprendizagem, mas esse facto não afecta o relacionamento entre os diversos alunos nos diversos espaços, sala, recreio e unidade de apoio à multideficiência.

2.4. A aluna 'S'

2.4.1. Breve historial do desenvolvimento da aluna

A aluna nasceu através de parto assistido, no caso cesariana, num hospital da rede privada portuguesa a 23 de Abril de 2001. Tendo sido através de testes ao cariótipo, efectuados no Hospital de Santa Maria, referenciada como portadora de trissomia 18¹. Em consonância com a problemática dominante, a saber trissomia 18 como referido anteriormente, a aluna apresenta um quadro clínico que associa, além do referido, (i) diagnóstico de epilepsia, (ii) atraso cognitivo profundo, (iii) hipotonia grave, (iv) deformidades resultantes de organómealias, (v) malformações osteomusculoarticulares e (vi) ortoartrose do tronco. Como se pode concluir, o quadro clínico da aluna é bastante específico face às interações que as diversas problemáticas efectuam entre si. No sentido de se enquadrar melhor o quadro clínico da aluna, efectuamos um quadro síntese de definições das problemáticas da mesma tendo como base as entradas do manual médico MERK.

Quadro 3 – Definição médica das problemáticas da aluna tendo como base as entradas do Dicionário Médico MERK.

PROBLEMÁTICA	DEFINIÇÃO
Epilepsia	A epilepsia é uma perturbação caracterizada pela tendência a sofrer convulsões recidivantes. Em algum momento, 2 % da população adulta tem uma convulsão. Um terço desse grupo tem convulsões recorrentes (epilepsia). Em cerca de 25 % dos adultos com epilepsia é possível conhecer a causa quando se realizam exames como um electroencefalograma (EEG), que revela uma actividade eléctrica anormal, ou uma ressonância magnética (RM), que pode revelar cicatrizes em pequenas áreas do cérebro. Em alguns casos, estes defeitos

¹ Problemática de Saúde já explorada no Enquadramento Teórico do presente estudo.

	podem ser cicatrizes microscópicas como consequência de uma lesão cerebral durante o nascimento ou depois deste. Alguns tipos de perturbações convulsivas são hereditárias (como a epilepsia juvenil mioclónica). No resto das pessoas com epilepsia a doença denomina-se idiopática, isto é, não se evidencia nenhuma lesão cerebral nem se conhece a causa. As pessoas com epilepsia idiopática têm, habitualmente, a sua primeira crise convulsiva entre os 2 e os 14 anos de idade. As convulsões antes dos 2 anos de idade costumam ser causadas por defeitos cerebrais, desequilíbrios no sangue ou febres elevadas. É mais provável que as convulsões que se iniciam depois dos 25 anos sejam consequência de um traumatismo cerebral, um acidente vascular cerebral ou outra doença. As crises epilépticas podem ser desencadeadas por sons repetitivos, luzes cintilantes, videojogos ou inclusive tocando em certas partes do corpo. Mesmo um estímulo leve pode desencadear as convulsões em pessoas com epilepsia. Até nas que não sofrem de epilepsia, um estímulo muito forte pode desencadeá-la (como certos fármacos, valores baixos de oxigénio no sangue ou valores muito baixos de açúcar no sangue).
Atraso Cognitivo	O atraso mental consiste na capacidade mental inferior à normal que existe desde o nascimento ou surge nos primeiros anos de infância. As pessoas com atraso mental têm um desenvolvimento intelectual inferior ao normal, dificuldades de aprendizagem e de inserção social. Cerca de 3 % da população sofre de atraso mental. Desconhece-se a causa do atraso mental na maior parte dos casos, mas existem muitos factores durante a gravidez que podem causar ou contribuir para o atraso mental de uma criança. Os mais frequentes são o uso de certos medicamentos, o consumo excessivo de álcool, os tratamentos com radiação, a desnutrição e certas infecções virais, como a rubéola. As anomalias cromossómicas são uma causa frequente de atraso mental. Várias anomalias hereditárias podem também ser responsáveis pelo atraso mental. Algumas, como a fenilcetonúria e o cretinismo (hipofunção da glândula tiróide), podem corrigir-se antes que surja atraso mental. As dificuldades associadas a um nascimento prematuro, as lesões cefálicas durante o parto ou valores muito baixos de oxigénio durante o mesmo são outras causas para o atraso mental.
Hipotonia	Tônus muscular reduzido; paralisia flácida.
Ortoatrose	A osteoartrite (OA), também conhecida como osteoartrite ou simplesmente artrose, corresponde a um conjunto de patologias que resulta em alterações anatómicas, com consequentes repercussões nas articulações e dor e incapacidade funcional associados, principalmente em: • joelhos; • ancas;

	• mãos; • coluna vertebral. Algumas vezes, apenas uma única articulação é comprometida, mas noutras situações, algumas ou muitas podem ser afectadas ao mesmo tempo e com intensidades diferentes. Além de provocar dor, sensação de rigidez e edema, a osteoartrose pode causar limitações funcionais, tais como perda/redução da mobilidade, deformidades ou incapacidade total localizada, de acordo com a articulação atingida. É uma doença muito frequente, tanto que, segundo a experiência médica, uma grande parte das pessoas acima dos 65 anos, e cerca de 80% daquelas que já passaram dos 75 anos, acabam por sofrer desta patologia. A OA pode surgir sem causa aparente, sendo então considerada primária ou idiopática (sem causa conhecida) ou ter um factor identificado que favoreça o seu aparecimento (factor predisponente). É a chamada osteoartrose secundária. Diversas condições têm sido relacionadas como agentes causais de osteoartrose secundária, particularmente as doenças metabólicas, distúrbios anatómicos, traumatismos, artrites e infecções.
--	--

Da informação constante no Programa Educativo Individual da aluna (Anexos), pode ler-se que a aluna *“Tem um quadro clínico muito reservado, uma vez que tem uma saúde frágil necessitando de ventilação assistida (oxigénio) durante 24h, e hipertensão pulmonar com infecções de repetição, com prognóstico vital reservado (...)”* quer pela patologia de carácter cardiovascular, quer respiratória, derivante da trissomia 18. Existe, ainda, a informação que a aluna necessita de respiração assistida durante todo o dia e apresenta, recorrentemente, infecções pulmonares de repetição, a acrescentar a esse facto não apresenta controlo cefálico, nem apresenta um neurodesenvolvimento dentro dos parâmetros considerados padrão.

Face a todas as problemáticas, e face à informação constante no Programa Educativo Individual, a aluna é acompanhada na consulta de desenvolvimento no Hospital D. Estefânia, consulta de Pneumologia no Hospital Santa Maria, consulta de Cardiologia no Hospital Santa Cruz, consulta de Gastroenterologia, Nutricionista, Máxilo-facial, Ortopedia e Neuropediatria. Apresenta, recorrentemente, episódios de internamento, sendo medicada diariamente com Sildemasil, Trimetopim, Tegretol, Dupholac e Zyrtec. Desloca-se em cadeira de rodas e é alimentada através de sonda gástrica.

2.4.2. *Percurso escolar*

A aluna beneficiou de apoio por parte da Intervenção precoce, como consta no Programa Educativo Individual, a partir do ano lectivo de 2002/2003 que se estendeu até ao final do ano lectivo de 2006/2007, ano em que começou a frequentar um jardim de infância da sua área de residência, inicialmente durante o período de 90 minutos semanais. Cumulativamente ao anterior, a aluna beneficiou de da intervenção de uma Técnica de Reabilitação em domicílio e teve acompanhamento da Liga Portuguesa dos Deficientes Motores em Fisioterapia, Terapia da fala e Terapia Ocupacional (medicina Física e de Reabilitação), desde Maio de 2005 até ao final do ano lectivo 2006/2007.

Por sua vez, no ano lectivo 2007/2008 ingressa o 1º ciclo do Ensino Básico com frequência de Unidade de Apoio à Multideficiência. Estas unidades têm como fim promover a participação da sua população alvo nas actividades das turmas através da criação de ambientes estruturados, proporcionadores de segurança, significativos para as crianças, ricos em comunicação e fomentadores de experiências reais que promovam a aprendizagem de aspectos relacionados com o conhecimento de si próprio, dos outros e do mundo. Pretende-se desenvolver currículos centrados em experiências reais, que valorizem a comunicação, criando um ambiente que estimule o funcionamento da criança e facilite o contacto com os outros alunos, bem como desenvolver a sua integração social. Pretende-se, ainda, assegurar os apoios específicos ao nível das terapias, da psicologia, da orientação e também promover o desenvolvimento da autonomia pessoal e social, na escola e na vida activa (ME, 2008). A Unidade que a aluna frequenta é frequentada, de igual forma, por mais quatro alunos, cujas características se sintetizam no quadro seguinte.

Quadro 4 – Caraterísticas dos alunos que frequentam a unidade

Nome aluno	Nível de escolaridade	Tipificação das NEE de carácter permanente	Descrição da problemática	Medidas aplicadas ao abrigo do 3/2008	Outros apoios/acompanhamentos (psicologia, serv.social,...)
G.S.	1º ano	Neuromusculo Esqueléticas/ Multideficiência	Trissomia 21; Síndrome de Lenox Gastou, epilepsia refratária, sopro cardíaco, hipotireoidismo	art.17; art.19; art.20; art.21; art. 22	Proposta apoio Cerci Lisboa: - Fisioterapia -Terapia Ocupacional - Terapia da fala
I. G.	1º ano	Neuromusculo Esqueléticas/ Multideficiência	Paralisia Cerebral		Proposta apoio Cerci Lisboa: - Terapia fala - Fisioterapia
S. H.	4ºAno	Neuromusculo Esqueléticas/ Multideficiência	Síndrome Genético - Trissomia 18, epilepsia, atraso mental profundo, hipotonia grave,	art.17; art.19; art.20; art.21; art. 22	Proposta apoio Cerci Lisboa: - Terapia fala - Fisioterapia

			oxigénio dependente, hipertensão pulmonar.		
M. F.	4º Ano	Neuromusculo esqueléticas Multideficiência	Multideficiência (saúde, cognitivo, motor, linguagem).	art.17; art.19; art.20; art.21; art. 22	Proposta apoio Cerci Lisboa: -Terapia fala; Fisioterapia Terapia Ocupacional
E.S.	1ºAno	Neuromusculo Esqueléticas/ Multideficiência	Paralisia Cerebral, Microcefalia, Tetraparésia espástica, défice visual e auditivo.	art.17; art. 19; art.20; art.21;	Proposta apoio CerciLisboa: - Terapia fala Fisioterapia

Na frequência escolar beneficia de apoio por parte da Terapia da Fala e Fisioterapeuta. Face à especificidade das funções do corpo, a sua actividade e participação nas actividades encontra-se condicionada, em baixo apresentamos um quadro síntese do perfil de funcionalidade no domínio referido, actividade e participação, tendo como base a Checklist anexa ao Programa Educativo Individual (Anexos) e os descritores do documento Classificação Internacional de Funcionalidade, pois é este o documento de avaliação que o quadro normativo legal em Portugal privilegia.

Quadro 3 – Qualificadores de Actividade e Participação identificados na Checklist da aluna e respectiva descrição na Classificação Internacional de Funcionalidade.

QUALIFICADORES	NÍVEL DE ACOMETIMENTO
d110 Observar utilizar intencionalmente o sentido da visão para captar estímulos visuais, tais como, assistir a um evento desportivo ou observar crianças brincando.	Dificuldade moderada
d115 Ouvir utilizar, intencionalmente, o sentido da audição para captar estímulos auditivos, tais como, ouvir rádio, música ou uma palestra.	Dificuldade moderada
d130 Imitar imitar ou copiar, como um componente básico da aprendizagem, tais como, copiar um gesto, um som ou as letras de um alfabeto.	Dificuldade completa
d131 Aprender através da interacção com objectos	Dificuldade completa
d132 Adquirir informação	Dificuldade completa
d133 Adquirir linguagem	Dificuldade completa
d134 Desenvolvimento da linguagem	Dificuldade completa
d137 Adquirir conceitos	Dificuldade completa
d160 Concentrar a atenção concentrar, intencionalmente, a atenção em estímulos específicos, desligando-se dos ruídos que distraem.	Dificuldade grave
d161 Dirigir a atenção	Dificuldade moderada
d210 Levar a cabo uma tarefa única realizar acções coordenadas simples ou complexas, relacionadas com os	Dificuldade completa

componentes mentais e físicos de uma tarefa simples, como por exemplo, iniciar uma tarefa, organizar o tempo, o espaço e os materiais necessários para a realizar, decidir o ritmo de execução, e executar, concluir e manter a tarefa.	
d220 Levar a cabo tarefas múltiplas realizar, uma após outra ou em simultâneo, acções coordenadas simples ou complexas, consideradas como componentes de tarefas múltiplas, integradas e complexas.	Dificuldade completa
d230 Levar a cabo a rotina diária realizar acções coordenadas simples ou complexas de modo a poder planear, gerir e responder às exigências das tarefas e das obrigações do dia-a-dia, como por exemplo, administrar o tempo e planear as actividades individuais ao longo do dia.	Dificuldade completa
d310 Comunicar e receber mensagens orais compreender os significados literais e implícitos das mensagens em linguagem oral, como por exemplo, compreender que uma declaração corresponde a um facto ou é uma expressão idiomática.	Dificuldade moderada
d315 Comunicar e receber mensagens não verbais compreender os significados literais e implícitos das mensagens transmitidas por gestos, símbolos e desenhos, como por exemplo, perceber que uma criança está cansada quando ela esfrega os olhos ou que um alarme significa que há incêndio.	Dificuldade completa
d330 Falar produzir mensagens verbais constituídas por palavras, frases e passagens mais longas com significado literal e implícito, como por exemplo, expressar um facto ou contar uma história.	Dificuldade completa
d331 Produções pré-linguísticas	Dificuldade moderada
d350 Conversação iniciar, manter e finalizar uma troca de pensamentos e ideias, realizada através da linguagem escrita, oral, gestual ou de outras formas de linguagem, com uma ou mais pessoas conhecidas ou estranhas, em ambientes formais ou informais.	Dificuldade completa
d410 Mudar as posições básicas do corpo adoptar e sair de uma posição corporal e mover-se de um local para outro, como por exemplo, levantar-se de uma cadeira para se deitar na cama, e adoptar e sair de posições de ajoelhado ou agachado.	Dificuldade completa
d415 Manter a posição do corpo manter a mesma posição do corpo durante o tempo necessário, como por exemplo, permanecer sentado ou de pé no trabalho ou na escolar.	Dificuldade completa
d420 Auto-transferências mover-se de uma superfície para outra, por exemplo, deslizar ao longo de um banco ou mover-se da cama para a cadeira, sem mudar a posição do corpo.	Dificuldade completa
d430 Levantar e transportar objectos levantar um objecto ou mover algo de um lugar para outro, como por exemplo, levantar uma chávena ou transportar uma criança de um local para outro.	Dificuldade completa
d435 Mover objectos com os membros inferiores realizar acções coordenadas com o objectivo de mover um objecto utilizando pernas e pés, como por exemplo, chutar uma bola ou pedalar.	Dificuldade completa
d440 Actividades de motricidade fina da mão realizar acções coordenadas para manusear objectos, levantá-los, manipulá-los e soltá-los utilizando as mãos, dedos e polegar, como por exemplo, pegar em moedas de uma mesa ou girar um botão ou maçaneta.	Dificuldade completa
d445 Utilização da mão e do braço realizar as acções coordenadas necessárias para mover objectos ou manipulá-los, utilizando as mãos e os braços, como por exemplo, rodar maçanetas de portas ou atirar ou apanhar um objecto.	Dificuldade completa

d446 Utilização de movimentos finos do pé	Dificuldade completa
d4400 Pegar levantar ou erguer um pequeno objecto com as mãos e dedos, como por exemplo, levantar um lapis.	Dificuldade completa
d4401 Manipular usar os dedos e as mãos para exercer controlo sobre, dirigir ou guiar algo, como por exemplo, manusear moedas ou outros objectos pequenos.	Dificuldade completa
d450 Andar mover-se de pé sobre uma superfície, passo a passo, de modo que um pé esteja sempre no chão, como quando se passeia, caminha lentamente, anda para a frente, para trás ou para o lado.	Dificuldade completa
d455 Deslocar-se mover todo o corpo de um lugar para outro, usando outros meios excluindo a marcha, como por exemplo, escalar uma rocha ou correr por uma rua, saltar, correr em disparada, dar salto mortal ou correr evitando obstáculos.	Dificuldade completa
d465 Deslocar-se utilizando algum tipo de equipamento mover todo o corpo de um lugar para outro, sobre qualquer superfície ou espaço, utilizando dispositivos específicos para facilitar a movimentação ou arranjar outras formas de se mover com equipamentos, tais como, patins, skis, equipamento de mergulho, ou deslocar-se na rua em cadeira de rodas ou com auxílio de um andarilho.	Dificuldade completa
d510 Lavar-se Lavar e secar todo o corpo, ou partes do corpo, utilizando água e produtos ou métodos de limpeza e secagem apropriados, como por exemplo, tomar banho em banheira ou chuveiro, lavar mãos e pés, cara e cabelo; e secar-se com uma toalha.	Dificuldade completa
d520 Cuidar de partes do corpo cuidar de partes do corpo como pele, cara, dentes, couro cabeludo, unhas e genitais, que requerem mais do que lavar e secar.	Dificuldade completa
d530 Higiene pessoal relacionada com as excreções prever a eliminação e eliminar os dejectos humanos (fluxo menstrual, urina e fezes) e proceder à higiene subsequente.	Dificuldade completa
d540 Vestir-se	Dificuldade completa
d550 Comer executar as tarefas e os gestos coordenados necessários para ingerir os alimentos servidos, levá-los à boca e consumi-los de maneira culturalmente aceitável, cortar ou partir os alimentos em pedaços, abrir garrafas e latas, utilizar os talheres; participar em refeições, banquetes e jantares.	Dificuldade completa
d560 Beber realizar as tarefas e os gestos coordenados necessários para pôr e tirar a roupa e o calçado, segundo uma sequência adequada. e de acordo com as condições climáticas e sociais, como por exemplo, vestir, compor e tirar camisas, saias, blusas, calças, roupa interior, saris, quimonos, meias, casacos, calçar sapatos, botas, sandálias e chinelos, por luvas e chapéus.	Dificuldade completa
d571 Cuidar da sua própria segurança	Dificuldade completa
d710 Interacções interpessoais básicas interagir com as pessoas de maneira contextual e socialmente adequada, como por exemplo, mostrar consideração e estima quando apropriado, ou reagir aos sentimentos dos outros.	Dificuldade ligeira
d7100 Respeito e afecto mostrar e reagir à consideração e à estima, de maneira contextual e socialmente apropriada.	Dificuldade moderada
	Dificuldade moderada
d7106 Diferenciar pessoas familiares	
d720 Interacções pessoais complexas manter e controlar as interacções com outras pessoas, de maneira contextual e socialmente apropriada, como por exemplo, controlar emoções	Dificuldade moderada

e impulsos, controlar a agressão verbal e física, agir de maneira independente nas interações sociais, e agir de acordo com as regras e convenções sociais.	
---	--

2.4.3. *Nível actual de competências*

De acordo com o Programa Educativo Individual, entrevistas efectuadas aos professores e observação realizadas, faremos uma descrição do perfil educacional da aluna. O quadro seguinte sintetiza esse perfil, subdividindo-se pelos diversos domínios.

Quadro 6 – Perfil Educacional da Aluna ‘S’ por área

	CARACTERÍSTICAS
Perfil a nível cognitivo	• Dispersa a atenção facilmente • Tem dificuldade em compreender imagens mais estereotipadas • Tem dificuldade em entender algumas histórias • Conhece imagens reais de pessoas/animais/objetos que lhe são familiares • Reage à presença de pessoas que lhe são familiares (familiares, adultos, colegas) • Compreende quando a cumprimentam • Conhece algumas partes do corpo, a cabeça, a boca, as mãos e os pés • Tem mais facilidade em compreender a linguagem oral que as fotografias • Reage às imagens de mudar a fralda e de ir para casa • Não dá indicação de quando quer sair das actividades • Não faz escolhas
Perfil a nível visual	• Apresenta sensibilidade à luz solar (mostra desconforto quando a luz lhe incide nos olhos) • Dirige o olhar (quando se apercebe que a mãe está a chegar, quando os objetos são desviados do seu raio de visão)
Perfil a nível motor	• Não é capaz de andar • Não consegue agarrar objetos com facilidade • Tem mais facilidade em movimentar o corpo para um lado do que para o outro (com ajuda) • Só abre a mão quando muito estimulada • Consegue ficar de pé quando segurada com uma toalha
Perfil a nível auditivo	• Reage bem aos sons • Reage impulsivamente a sons mais agudo
Perfil de autonomia pessoal	• Não tem nenhuma autonomia, precisa de ajuda para realizar todas as atividades do dia a dia
Perfil ao nível da comunicação	• Comunica através do olhar, vocalizações e pelas expressões faciais. • Consegue dizer que sim e que não (abanando a cabeça) • Tenta vocalizar algumas palavras, como “mãe” (ma) e “olá”
Perfil ao nível emocional	• Consegue manifestar reacções de agrado e desagrado • Através das expressões faciais e movimento corporal manifesta contentamento e/ou irritação em relação ao que se passa à sua volta • Sorri quando gosta de algo e fica feliz quando obtém resposta • Quanto tem medo grita

PARTE III

PLANO DE ACÇÃO

1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Neste capítulo pretende-se apresentar informação teórica relativa aos elementos fundamentais da acção educativa: planificação e avaliação.

1.1. Fundamentos da planificação

Tendo em conta a existência de um currículo nacional para os diferentes anos de escolaridade, e as características dos alunos que constituem a turma, o docente terá de adaptar as estratégias a utilizar e os conteúdos a lecionar, daí ser frequente a expressão gestão flexível do currículo. É através da planificação das atividades a desenvolver que o docente vai proceder a essa gestão flexível do currículo.

Em termos latos, a planificação consiste no processo adoptado pelo professor, para trabalhar o currículo. Perrenoud (2000) considera que planificar é definir o que deverá ser ensinado, como o deve ser e que tempo deverá ser destinado para cada um dos conteúdos presentes no programa. Este trabalho será realizado a longo e a curto prazo, ou seja, primeiramente o professor terá de elaborar uma planificação anual, organizando e definindo metas a serem trabalhadas ao longo do ano. Contudo a sua atitude não pode ser de rigidez, mas sim de flexibilidade de forma a permitir inserir novos elementos, mudar de rumo, se assim o exigirem as necessidades e/ou interesses do momento, adaptando as aprendizagens ao ritmo de cada um dos alunos.

Leite (2001) refere a importância que as necessidades e os interesses dos alunos devem ter aquando da planificação das aulas,

por isso, uma escola que se deseja para todos tem de repensar o currículo que oferece e reconfigurar o que é prescrito a nível nacional, por forma a incorporar as situações locais e sustentar-se em processos que o tornem significativo para aqueles que o vão viver. (p.2).

A mesma autora acrescenta que

a flexibilização curricular pressupõe que os professores, ao apropriarem-se da gestão do currículo, se envolvam em processos de mudança, mas que essa mudança não corresponda apenas a mudar por mudar, mas, sim, a mudar para permitir configurar projectos curriculares adequados às situações reais e que, por isso, propiciam uma maior igualdade de oportunidades. (p.6)

Beane (2003) tem uma opinião semelhante, referindo o quão é importante para os alunos sentirem que os seus interesses são tidos em conta no trabalho que é desenvolvido na sala de aula “quanto mais um acontecimento é, significativo, mais profunda ou elaboradamente processado, mais situado em contexto, e mais enraizado num

conhecimento cultural, de fundo, metacognitivo e pessoal, mais rapidamente é compreendido, aprendido e recordado.” (p.94)

Também Perrenaud (2000) considera que a escola não pode limitar-se a transmitir os conhecimentos tal como eles aparecem nos programas, há que preparar os alunos para a vida futura e isso só depende da forma como o professor planifica as suas aulas e define os objectivos para a sua turma. “É preciso parar de pensar a escola básica como uma preparação para os estudos longos. Deve-se enxergá-la, ao contrário, como uma preparação de todos para a vida, aí compreendida a vida da criança e do adolescente, que não é simples.” (p.5)

Ao planificar as suas aulas o professor tem a possibilidade de melhorar os resultados escolares. Fernandes (2007) defende que o facto de existir uma planificação ajuda os alunos a alcançar o sucesso nas aprendizagens e ajuda o professor a ter noção dos objectivos a alcançar. Ao fazê-lo o professor organiza o trabalho em função da sua disciplina, reflecte sobre os conteúdos e métodos de trabalho, bem como sobre os materiais a utilizar mais adequados à aprendizagem, controla e faz ajustamentos permanentes de acordo com as necessidades e interesses dos alunos, distribui o tempo letivo de acordo com as metas de aprendizagem que pretende atingir, organiza as suas actividades não letivas em função dos critérios de eficácia pedagógica.

Planificar tendo em conta o contexto em que se encontra inserido, as características dos alunos, bem como os seus interesses e necessidades, e as metas para eles definidos permitirá, “por um lado, ajudar os jovens a integrar as suas próprias experiências; por outro lado, promover a integração social democrática entre os jovens.” (Beane, 2003, p.94), algo tão ambicionado em todas as escolas.

1.2. Fundamentos da Avaliação

A avaliação é fundamental em todos os processos de gestão em qualquer sector da vida social pois, só através da avaliação é possível diagnosticar, prever e reformular os projetos.

Já na escola este verbo é uma constante, devendo o seu significado estar presente em todo o trabalho desenvolvido, tanto pelos alunos como pelos professores. Se avaliar os alunos é importante, não menos o é avaliar o professor, ou seja, o professor deverá avaliar o trabalho da sua turma, mas também deverá avaliar o seu próprio trabalho, no sentido de o melhorar e adaptar às necessidades dos seus alunos.

O professor atento, interessado na aprendizagem do seu aluno e investigador da realidade pedagógica procurará usar todas as informações advindas da informalidade para cruzá-las com os resultados

da avaliação formal e, assim, compor a sua compreensão sobre o desenvolvimento de cada aluno. (Villas Boas, 2006, p.19)

A avaliação, enquanto parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem, permite verificar o cumprimento do currículo, diagnosticar insuficiências e dificuldades ao nível das aprendizagens e (re)orientar o processo educativo. Santos (2002) defende que

entendemos por regulação da aprendizagem todo o acto intencional que, agindo sobre os mecanismos de aprendizagem, contribua directamente para a progressão e/ou redireccionamento dessa aprendizagem. Ao falarmos numa acção sobre os mecanismos de aprendizagem, estamos a considerar o papel central do sujeito, daquele que aprende. (p.77).

Ao acompanhar e analisar todo o processo de aprendizagem dos alunos, o professor está a avaliar, a reflectir e a adaptar a sua acção às necessidades da sua turma.

Villas Boas (2006), por sua vez, relativamente à avaliação do aluno defende que esta “existe para que se conheça o que o aluno já aprendeu, para que se providenciem os meios para que ele aprenda o necessário para a continuidade dos estudos.” (p.25) Só conhecendo toda a evolução do aluno se conseguirá adaptar o trabalho às suas necessidades alcançando assim o sucesso, tanto de alunos como de professores.

Um outro autor, Fernandes (2007) define a avaliação como

sendo parte de um processo maior, deve ser usada tanto no sentido de um acompanhamento do desenvolvimento do estudante, como no sentido de uma apreciação final sobre o que este estudante pôde obter em um determinado período, sempre com vistas a planejar ações educativas futuras. (p.20).

Cortesão (2002) refere a existência de três tipos de avaliação, das quais o professor deve fazer uso: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa.

A avaliação diagnóstica, relativa à avaliação que se realiza no início de um processo (por exemplo o ano lectivo), permite ao professor ficar a conhecer o aluno, quais as suas capacidades e maiores dificuldades. Contudo há autores que alertam para o cuidado a ter com o tratamento destas informações, se estas possibilitam ao professor adequar os seus métodos de trabalho em função dos dados que recebem, podem também ser prejudiciais para os alunos se os professores não entenderem que estas informações são circunstanciais e que podem não ser o reflexo da realidade.

“Por outras palavras os dados fornecidos pela avaliação diagnóstica não podem ser tomados como um “rótulo” que se “cola” para sempre ao aluno, mas sim como um conjunto de indicações que caracterizam o nível a partir do qual o aluno e o professor, em conjunto, consigam um progresso na aprendizagem. A avaliação diagnóstica pode ainda ter porém uma segunda intenção que é a de “colocar” o aluno num

determinado nível ou tipo de aprendizagem ou até de prever, o seu percurso escolar” (Cortesão, 2002, p.39).

Por sua vez, a avaliação formativa é aplicada ao longo do processo de ensino – aprendizagem, de forma a controlar os progressos do aluno, adaptando o trabalho às suas necessidades de forma a alcançar os objetivos para si definidos. Perrenoud (1999, citado por Fernandes, 2007) define a avaliação formativa como “um dos componentes de um dispositivo de individualização dos percursos de formação e de diferenciação das intervenções e dos enquadramentos pedagógicos” (p.21).

Em consonância, Cortesão (2002) afirma que a avaliação formativa desempenha um papel fundamental na reorientação do processo de ensino-aprendizagem (na sala de aula ou no processo de desenvolvimento do currículo), devendo obter-se o maior número de informações que ajudem os alunos e professores a reorganizar o seu trabalho, no sentido de encontrar as falhas e, conseqüentemente, os aspectos a melhorar.

Fernandes (2007) considera que

a avaliação formativa é aquela em que o professor está atento aos processos e às aprendizagens de seus estudantes. O professor não avalia com o propósito de dar uma nota, pois dentro de uma lógica formativa, a nota é uma decorrência do processo e não o seu fim último. O professor entende que a avaliação é essencial para dar prosseguimento aos percursos de aprendizagem. (p.23)

A avaliação formativa deverá ser realizada diariamente, permitindo ao professor, não só acompanhar todo o desenvolvimento do aluno, mas também “construir uma compreensão ampla e sólida do que os alunos aprenderam e do que são capazes de fazer.” (Vilas Boas, 2006, p.30) Este processo de avaliação não deve ser só direccionado ao aluno, mas também ao professor e à própria escola, pois só desta forma se poderá desenvolver um trabalho eficaz e obter resultados positivos.

Por último há que referir a avaliação sumativa, as fichas e trabalho que os alunos realizam, aos quais é dada uma nota quantitativa ou qualitativa. Neste tipo de avaliação pretende-se aferir a capacidade que o aluno tem em reproduzir, nos testes, o que o professor lhe ensina. O objectivo do professor é traduzir os conhecimentos adquiridos pelos alunos num valor numérico – a classificação.

Na perspectiva de Cortesão (2002), a modalidade da avaliação sumativa representa um sumário, uma síntese dos resultados obtidos numa dada situação educativa. São momentos muito específicos, como o final de uma unidade, de um período, de um ano letivo ou de um curso e a informação que traduz esta avaliação pode ser numérica ou qualitativa.

Perante todas estas hipóteses, o importante é o professor ter conhecimento das fragilidades e das potencialidades de cada uma das modalidades de avaliação, pois só desta forma as poderá utilizar da melhor forma,

o que é importante sobretudo para quem está envolvido em educação é não encarar estes diferentes processos numa postura maniqueísta, como sendo bons ou maus. Como todos sabemos, habitualmente qualquer professor recorre a diferentes tipos de avaliação no seu trabalho. No entanto o que é importante é não utilizar preferencialmente uma ou outra forma de avaliar sem perceber os significados que se ocultam por detrás de diferentes práticas. (Cortesão, 2002, p.42)

Avaliar faz parte do processo de ensino e de aprendizagem: não ensinamos sem avaliar, não aprendemos sem avaliar. A avaliação na escola não pode ser compreendida como algo à parte, isolado, já que tem subjacente uma concepção de educação e uma estratégia pedagógica que permite melhorar o desempenho de todos os indivíduos envolvidos no processo de ensino – aprendizagem.

Para Fernandes (2007), a

avaliação é uma actividade orientada para o futuro. Avalia-se para tentar manter ou melhorar nossa actuação futura. Essa é a base da distinção entre medir e avaliar. Medir refere-se ao presente e ao passado e visa obter informações a respeito do progresso efectuado pelos estudantes. Avaliar refere-se à reflexão sobre as informações obtidas com vistas a planejar o futuro. Portanto, **medir não é avaliar**, ainda que o medir faça parte do processo de avaliação. (p.19)

Ao professor cabe acompanhar todo o processo do aluno, porque o que este demonstrou não saber num determinado momento poderá vir a saber num outro. Cada aluno tem o seu ritmo próprio que deverá ser tido em conta, criando assim uma escola mais democrática, inclusiva, que respeita as diferenças de cada um e que tudo faz para ultrapassar essas mesmas diferenças. Em todas as escolas “é possível concebermos uma perspectiva de avaliação cuja vivência seja marcada pela lógica da inclusão, do diálogo, da construção da autonomia, da mediação, da participação, da construção da responsabilidade com o colectivo.” (Fernandes, 2007, p.20), basta para isso toda a comunidade estar sensibilizada para a diferença.

A combinação das acentuadas limitações apresentadas pela criança com multideficiência, impossibilita-a de aceder a linguagem oral como principal forma de comunicação (Downing, 1999 e Chen & Dote-Kwan, 1998). Este aspecto limita-lhe o acesso à informação e restringe-lhe o conhecimento do que se passa a sua volta. Independentemente da extensão e severidade das limitações, tem direito a poder influenciar,

através da comunicação as suas condições de existência. A comunicação deve constituir a primeira prioridade e o centro de toda a intervenção junto da criança com esta condição, pois é uma capacidade essencial para a aprendizagem ocorrer (Downing, 1999) e permite melhorar a qualidade de vida da criança.

Para que os adultos, nomeadamente os professores, possam ajudar a desenvolver as competências das crianças com multideficiência, é fundamental conhecerem as formas de comunicação por elas utilizadas, incluindo as mais subtis (Stillman & Siegel-Cansey, 1989), bem como saber quais são as suas intenções comunicativas.

2. FUNDAMENTOS EMPIRICOS

Tendo por base os instrumentos utilizados na recolha de dados, nomeadamente a observação naturalista e os dados recolhidos junto dos docentes que trabalham com a aluna em estudo (entrevistas), verificou-se a necessidade de desenvolver uma planificação e uma intervenção junto da mesma, no sentido de promover uma maior participação da S. nas actividades desenvolvidas em contexto escolar, potenciando as suas capacidades comunicativas e a sua inclusão.

Foi possível, partindo dos dados recolhidos pelos instrumentos acima referidos, detectar as principais potencialidades e dificuldades da aluna, possibilitando-nos assim a sua caracterização.

Nas entrevistas realizadas é possível recolher dados que caracterizam a aluna como “uma criança muito expressiva, tranquila e paciente (...) reage com grande emoção às situações agradáveis” (Professora do Ensino Regular). A mesma docente refere outras características da S., “embora não reaja mal a desconhecidos, ela não chama muito a sua atenção. Aceita os adultos que trabalham com ela na sala (...) sorri quando a cumprimentam (...) só depois de conhecer as pessoas, é que a S. tenta comunicar com elas”. Na opinião da professora de educação especial “a S. é uma criança muito simpática e cativa as pessoas (...) é muito sociável (...) reage quando se dirigem a ela, mesmo quando se olha para ela”.

Relativamente à funcionalidade da aluna, a professora de educação especial refere que “ela tem capacidades cognitivas (...) mas já conhece mais coisas e bastantes colegas pelo nome (...) compreende imagens de coisas que ela conhece”. No entanto afirma também que “as suas dificuldades comprometem o seu funcionamento e limitam a sua interacção com o meio envolvente (...) não tem nenhuma autonomia, precisa de ajuda para realizar as actividades (...) a nível motor a S. tem muitas dificuldades.”

A sua professora do ensino regular refere que “sinto que as maiores dificuldades da S. situam-se no domínio motor. Ela não consegue agarrar nos objectos e sente-se muito

frustrada”. Também “não é capaz de andar nem falar (...) A S. tem muita sensibilidade à luz do dia e quando o dia está muito claro chora. Sente-se mal quando a luz incide nos olhos”.

No que se refere à participação da aluna nas atividades, a professora do ensino regular afirma que “a S. tenta participar nas actividades, mas a sua participação é muito limitada”. Sempre que possível “participa nas actividades de movimento, nas actividades relacionadas com a música e nas histórias dramatizadas”. A professora de educação refere ainda outros aspetos importantes: “individualmente a S. ocupa grande parte do seu tempo nas actividades de rotina: alimentação, higiene, vestir e despir e na identificação de imagens e objectos (...) faz outras actividades de agarrar e derrubar objectos, mas como são muito monótonas desiste facilmente, não vê o resultado do que está a fazer”.

Segundo a mesma docente, as preferências da S. são “ir passear à rua (...), canções que têm movimento e mais ritmo (...) estar na sala rodeada de meninos.” As situações de que menos gosta são “estar no tapete em cima da bola”. Também “não gosta de se sentir presa” nem “de estar agarrada ao nosso colo”. O relacionamento com os colegas da turma é bastante positivo. A professora de educação especial refere na entrevista que “o grupo não a deixa sozinha” e que a S. “reage muito bem à presença dos outros”.

Ambas as docentes mencionaram aspetos relacionados com as competências comunicativas da aluna. A professora de Educação Especial nota que a S. “comunica quando gosta das coisas” e “reage às imagens de mudar a fralda e de ir para casa”. No entanto, na sua opinião a aluna “não faz escolhas” e “não dá indicação de quando quer sair das atividades”. Para a professora do ensino regular esta situação não é muito clara “Não sei se ela faz escolhas de pessoas ou de atividades (...) Acho que a S. comunica pelo olhar, pelos guinchinhos e pelas expressões faciais”. Ainda no que se refere às formas de comunicação utilizadas pela aluna, ambas as docentes descrevem diferentes formas utilizadas pela aluna para fazer pedidos “Na minha opinião a S. faz pedidos através das vocalizações e das expressões faciais” (Professora ensino regular). “Usa o olhar como forma de pedir para ir para a rua e para pedir água que vê na garrafa (...) Vira-se na cadeira, agita-se em termos motores quando quer chamar a atenção (...) As formas de fazer os diferentes pedidos são semelhantes, embora a chamada de atenção seja mais calma do que o pedido de socorro” (Professora de Educação Especial).

Ambas as docentes consideram a capacidade de fazer pedidos muito importante “Penso que fazer pedidos é uma competência muito importante” (Professora do Ensino regular). “A formulação de pedidos melhora as capacidades de comunicação, o nível de desenvolvimento cognitivo, a interacção com os outros e a socialização, melhorar o seu bem estar e a sua qualidade de vida. A formulação de pedidos ajuda-a a ter mais controlo do mundo que a rodeia. Também é muito importante para nós, porque passamos a conhecer

melhor a criança e ajuda-nos a escolher as estratégias mais adequadas” (Professora de Educação Especial).

Quando questionadas relativamente às oportunidades comunicativas da aluna para formular pedidos, as opiniões das docentes são divergentes, embora ambas evidenciem dificuldades por parte da S. A professora do ensino regular considera “que é impossível a S. ter as mesmas oportunidades que os outros meninos para fazer pedidos. As oportunidades nunca são iguais, pois ela está mais limitada nas actividades”. Já a professora de educação especial refere que “Ela tem as mesmas oportunidades que os outros, não tem é as mesmas capacidades. Provavelmente antecipo as respostas e retiro-lhe as oportunidades de fazer pedidos, deveria dar-lhe mais tempo”.

Contudo, são poucas as estratégias apresentadas pelos professores para colmatar esta principal dificuldade na aluna, uma vez que, a título de exemplo, “Não utilizo nenhuma estratégia específica para ajudar a S. a formular pedidos” A formulação de pedidos não está contemplada no plano de trabalho da S.. O que está pensado são os meus pedidos para ela e eu dar resposta aos dela. (Professora Educação Especial). Também a professora do ensino regular afirma que “não costumo usar estratégias específicas que a levem a fazer pedidos (...) era importante ter formação para saber delinear estratégias que levassem a S. a fazer pedidos”.

Perante o quadro apresentado, entendeu-se ser de crucial importância desenvolver um plano de intervenção com o objectivo de melhorar a capacidade comunicativa da aluna, bem como a sua inclusão na escola. Desta forma, segue a planificação elaborada, bem como as linhas orientadoras da intervenção e respectiva avaliação.

3. PLANIFICAÇÃO GLOBAL

Planificar a intervenção

Um aluno com multideficiência, como o caso da S., como não aprende da mesma forma que os restantes, uma vez que as suas dificuldades cognitivas, sensoriais, motoras, comunicativas e comportamentais influenciam o seu desenvolvimento global.

O docente deve procurar conhecer a forma como a aluna aprende, ou seja, como processa a informação, assim como analisar e organizar os ambientes onde esta interage. Assim, deve procurar conhecer a forma como esta interage com o meio ambiente (como o explora, que tipos de objectos prefere, como comunica as suas vontades, desejos e necessidades, como reage às ajudas, entre outros), como recebe e processa a informação (conhecer as condições óptimas de aprendizagem, conhecer o tempo de processamento da informação, que tempos necessita para responder a estímulos, quais são as suas

preferências para processar a informação: tácteis, auditivas, visuais, olfactivas ou a combinação de dois ou mais sentidos, entre outras).

É importante que se conheça a capacidade de atenção da aluna (como cativar a sua atenção, saber como esta se distrai, quando esta está atenta – em que condições e em que actividades), assim como os tipos de ajuda que prefere (quais as mais eficazes para a aprendizagem, que tipos de pistas, quais as ajudas físicas a utilizar, entre outras).

Para além disto, é importante que se conheça também o ambiente de aprendizagem onde se insere, como é que esses ambientes estão organizados, que actividades são realizadas pela aluna e quem interage com ela (adultos e pares).

O docente deve planificar a intervenção tendo em conta as necessidades da aluna (actuais e do futuro), da família e do ambiente escolar. A partir daqui, poderá definir prioridades (o que se pretende que aprenda) e estratégias (actividades a desenvolver).

Desta forma, criará oportunidades para que a aluna desenvolva as suas capacidades, aprenda, participe activamente nas actividades e interaja com parceiros.

Passamos a apresentar um quadro (nº 7) que pretenderá mostrar de forma sistematizada, os vários elementos integrantes da planificação da intervenção, concretamente: os objectivos gerais e específicos, as actividades, a calendarização, os recursos e a avaliação.

Quadro 7 – Planificação global da intervenção

OBJETIVOS GERAIS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ESTRATÉGIAS DE ACTIVIDADES	CALENDARIZAÇÃO	RECURSOS	AVALIAÇÃO
- Desenvolver as competências comunicativas da aluna: compreensão da informação e expressão; - Desenvolver as capacidades de interacções comunicativas; - Participar de forma mais activa nas actividades propostas	- Segurar objectos e manuseá-los; - Reconhecer imagens; - Compreender os conceitos de sim, não. - Aumentar o período de concentração - Expressar sentimentos de alegria e desagrado. - Fazer pedidos. - Fazer escolhas. - Estimular a vontade de comunicar com adultos e colegas - Responder às interacções dos adultos e colegas - Reagir a vozes familiares - Reagir ao seu nome - Olhar para a pessoa nomeada - Emitir vocalizações diferenciadas - Sorrir ou vocalizar em resposta à presença de uma pessoa ou situação agradável - Chamar a atenção do adulto,	- Contar histórias (utilizando fantoches) - Utilizar o computador - Dinamizar histórias e actividades de grupo - Utilizar gestos (sim e não) para comunicar. - Participar em canções, manuseando alguns instrumentos musicais. - Utilizar objectos de referência para antecipar informação sobre as actividades que vão ser desenvolvidas. - Utilizar a linguagem oral (pistas verbais) simultaneamente	De Fevereiro a Maio 2011, duas vezes por semana	Humanos: - Investigador - Professora Titular de Turma - Docente de Educação Especial - Auxiliar de Acção Educativa Materiais: - Fantoches - Computadores e outros recursos TIC - Histórias - Musikit (Saco com vários instrumentos musicais) - Material lúdico e pedagógico diversificado	- Análise reflexiva - Avaliação final da investigação - Observação directa

	produzindo sons sugestivos de desconforto • Interagir com os seus pares • Seguir uma conversa que lhe é dirigida • Colaborar nas tarefas que lhe são apresentadas • Procurar um objecto que foi afastado do seu campo de visão • Estimular a resposta através do olhar e expressão facial • Treinar a resposta motora às instruções dadas • Treinar a utilização das mãos para comunicar • Explorar diversos objectos e texturas • Pegar, com ajuda, em diferentes objectos • Accionar, com ajuda, brinquedos para produzir sons • Contactar e manipular diferentes materiais	com as pistas de objectos e imagens. • Utilizar objetos diversificados que produzam sons e prendam a atenção			
--	--	---	--	--	--

3.1. Calendarização da intervenção

Tendo por base o tempo disponível para a realização da intervenção e, perspectivando-se a realização de 30 sessões com a aluna, estas foram organizadas ao longo de 4 meses, atendendo ao fato da existência das interrupções letivas do Carnaval e da Páscoa. Também não foi possível começar a intervenção no primeiro período escolar, pois esse espaço de tempo serviu para recolher dados, conhecer a realidade escolar e as características e necessidades da aluna.

A intervenção realizou-se em diferentes espaços: sala da unidade, sala de aula (com a turma de referência da aluna) e recreio. As atividades programadas visaram trabalhar diferentes áreas do desenvolvimento, desde a motricidade, à interacção com os pares, percepção sensorial e, sobretudo, a comunicação.

Quadro 8 – Calendário da Intervenção

ATIVIDADES	MESES			
	Fevereiro	Março	Abril	Maiο
1. Manipulação de objectos diversificados	X			
2. Quadro das rotinas		X		
3. Lavagem dos dentes		X		
4. Comer o iogurte		X		
5. Canção do bom dia		X		
6. Jogos com luzes		X		
7. O tapete das texturas		X		
8. Utilizar o “Switch”		X		
9. O caderno de comunicação		X		
10. Jogos sonoros		X		
11. História com a turma		X		
12. “O sim e o não”		X		
13. Desenhar			X	
14. Jogar com o “Big Mack”			X	
15. História “Dez amigos”			X	
16. Salada de fruta			X	
17. Teatro de fantoches			X	
18. Exploração de livros com som e texturas				X
19. Jogar no computador				X
20. História “Como se faz cor de laranja” de António Torrado				X

21. Exploração de instrumentos musicais				X
22. Construção de história				X
23. Jogos com som e texturas				X
24. Digitinta				X
25. “O tabuleiro dos objetos”				X
26. Brincadeiras com fantoches				X
27. “Os animais”				X
28. Pintura com berlindes				X
29. Jogo da água				X
30. Jogos sonoros				X

4. Relato da intervenção

A intervenção realizada com a S. focou, essencialmente, o aspeto da intencionalidade comunicativa, estimulando a aluna para reagir às actividades propostas através de sons, gestos ou outro tipo de comportamento que evidencie uma intenção em comunicar.

Realizaram-se 30 sessões de trabalho com a aluna, com início no mês de Fevereiro e término no mês de Maio. As sessões ocorreram 3 vezes por semana (2ª, 4ª e 6ª feiras), ao longo dos referidos meses, com excepção na interrupção letiva do Carnaval e da Páscoa. A duração das sessões foi de 45 minutos.

As sessões tiveram lugar na sala da UAAM, no recreio e na sala da turma da aluna. Algumas incluíram os seus colegas, noutras realizou-se um trabalho mais individualizado, de acordo com os objetivos pretendidos. Nem sempre foi possível trabalhar com a turma e inclui-la nas atividades propostas, uma vez que a professora titular de turma mostrou alguma dificuldade em trabalhar com a aluna em estudo, devido às suas especificidades (necessidade de estar constantemente ligada a oxigénio, ter muitas limitações motoras e cognitivas) e ao fato de não saber como deveria atuar junto da aluna em determinadas situações. No entanto a colega não recusou trabalhar com a aluna, nem a excluiu da sala, tentando de alguma forma interagir com a aluna quando esta estava com a turma e se realizaram atividades conjuntas.

Apresentam-se de seguida pequenos relatos de cada uma das sessões desenvolvidas com a S., encontrando-se os respectivos roteiros em anexo (ANEXO).

Sessão nº. 1: Manipulação de objectos diversificados (Roteiro 1 – Apêndice 7)

Desenvolvimento das atividades:

Esta foi a primeira atividade realizada com a aluna. Como estava um dia muito agradável, realizou-se no espaço exterior, onde a aluna aprecia muito estar.

Reuniram-se diversos materiais (com características diversificadas) numa caixa, que a S. pode explorar com a ajuda do adulto. Estes objetos consistiram num peluche (com som), uma folha de eucalipto, um cubo de borracha, um limão e um livro.

Foi retirado da caixa um objeto de cada vez, dando oportunidade à aluna que o explorasse com os diversos sentidos: visão, tato, audição e olfato. À medida que se iam retirando os objetos da caixa, manteve-se um diálogo com a S., de modo a prender a sua atenção, dando ênfase às particularidades dos mesmos (o cheiro, cor e forma do limão, a forma e textura do cubo, o som produzido pelo peluche, entre outros).

Reflexão avaliativa:

A S. mostrou-se muito satisfeita com esta atividade, embora fosse evidente o seu reduzido período de concentração. Foi necessário apelar à sua atenção através de diferentes entoações, contato visual e toque nos objetos.



Imagem 12 – Testemunho da sessão 1

Sessão nº. 2: Quadro das rotinas (Roteiro 2 – Apêndice 8)

Desenvolvimento das atividades:

A existência de um quadro das rotinas funciona como facilitador da compreensão, por parte da S., das atividades que vai realizar e dos diferentes momentos que compõem o seu dia na escola.

Em conjunto com a equipa que trabalha com a S., procedeu-se à elaboração do quadro das rotinas, o qual é constituído por cartões plastificados, com as imagens (reais) das atividades/momentos do dia (associando, sempre que possível, objetos reais), assim como das pessoas que vão trabalhar com ela (professores e terapeutas).

Existe uma base de cartolina, com a fotografia da S. no topo, onde os cartões, à medida que o dia vai passando, vão sendo colocados com velcro, para que a aluna consiga rapidamente visualizá-los.

Pretende-se que todos os dias, a aluna antes de iniciar as suas atividades, se dirija ao seu quadro, lhe seja mostrado o cartão e que manipule o objeto correspondente, de modo a conseguir antecipar o que se vai passar de seguida e, consequentemente, demonstrar a sua vontade (ou não) em realizar a respetiva atividade.

Reflexão avaliativa:

Nesta sessão a S. viu o seu quadro, os cartões e manipulou os objetos. Perante alguns demonstrou agrado (cartão com a fotografia da sua turma, cartão com os instrumentos musicais, por exemplo), emitindo sons e sorrindo. Outros já não foram tanto do seu agrado, tendo desviado o olhar dos mesmos, mostrando assim o seu desagrado perante essas atividades.



Imagem 13 – Testemunho da sessão 2

Sessão nº. 3: Lavagem dos dentes (Roteiro 3 – Apêndice 8)

Desenvolvimento das atividades:

A S. não gosta muito dos momentos de higiene, nomeadamente da lavagem dos dentes. Dirigimo-nos para o quadro das rotinas e colocámos o cartão da lavagem dos dentes. De seguida, colocou-se a escova dos dentes na mão da S., de modo a que a explorasse (com auxílio). A S. não queria segurar na escova.

Na companhia da AO, fomos para as instalações sanitárias utilizadas pela aluna, onde existe um lavatório. A S. foi ajudada, novamente a manipular a escova dos dentes, antes de iniciar a lavagem.

Reflexão avaliativa:

Durante a atividade, a S. mostrou-se incomodada, emitindo diversos sons de descontentamento, desviando o olhar e tentando afastar a escova dos dentes.

Sessão nº. 4: Comer o iogurte (Roteiro 4 – Apêndice 8)

Desenvolvimento das atividades:

A sessão teve como objetivo a realização de uma rotina, mais apreciada pela S. : o lanche. Esta atividade realizou-se no recreio, com os restantes colegas da turma de referência da aluna. Antes de ir para junto do grupo, a S. foi levada junto do quadro das rotinas, de modo a poder observar o cartão da atividade a realizar e manipular o copo do iogurte.

Depois foi para o recreio, para ao pé dos seus colegas de turma. Começou logo a emitir muitos sons de contentamento, é visível a satisfação da S. quando está ao pé dos seus colegas. Alguns colegas já tinham acabado o seu lanche e foram brincar para longe, mas uma boa parte do grupo permaneceu junto da S.

Reflexão avaliativa:

A aluna estava visivelmente feliz pela companhia dos colegas, sendo também notória a sua satisfação ao comer o iogurte. Após cada colher emitia diversos sons, como se estivesse a pedir mais!

Sessão nº. 5: Canção do bom dia (Roteiro 5 – Apêndice 8)

Desenvolvimento das atividades:

Esta atividade desenvolveu-se na sala de aula da turma da S. Habitualmente os alunos dizem o bom dia no seu lugar, sem ser a cantar. No entanto, para criar uma dinâmica mais interessante para a S. resolveu-se fazer um momento diferente.

Os alunos posicionaram-se num círculo, sentados confortavelmente nas cadeiras. Em seguida começaram a cantar a canção, fazendo-as apresentarem-se e dizer “bom dia” (em grupo e individualmente). À medida que se dizia o nome de determinado aluno(a), a S. era estimulada para o procurar com o olhar, permitindo assim verificar se esta conhece ou não os colegas. Na sequência desta atividade realizou-se também um pequeno jogo com a S., no qual esta tinha de adivinhar qual o colega que a estava a chamar (foram sendo realizadas perguntas “Foi o João que chamou a S.? Onde é que ele está?”).

Reflexão avaliativa:

A aluna mostrou-se agradada com esta atividade, emitindo sons de contentamento. Sempre que estimulada a participar (a procurar o colega nomeado através do olhar), a S. mostrou-se atenta e também satisfeita.

Sessão nº. 6: Jogos com luzes (Roteiro 6 – Apêndice 8)

Desenvolvimento das atividades:

Com esta atividade pretendeu-se apurar algumas das capacidades da S., nomeadamente se consegue seguir o foco de luz com o olhar. Aproveitou-se um período onde estavam poucos alunos na UAAM, o ambiente estava calmo e tranquilo. Escureceu-se ligeiramente a sala e colocou-se a aluna sentada, confortável, virada para a parede.

Utilizaram-se 2 cores diferentes de papel celofane (azul e amarelo) para construir umas “molduras”, por entre as quais se projetou a luz contra a parede.

Reflexão avaliativa:

A S. ficou, inicialmente, muito surpreendida com esta atividade. Estava espantada e satisfeita. Conseguiu manter a atenção e seguir o foco de luz com o olhar, embora fosse visível que o conseguiu fazer melhor quando se tratou da cor azul.

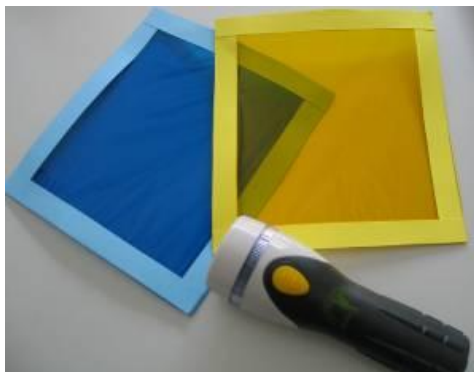


Imagem 14 – Testemunho da sessão 6

Sessão nº. 7: “O tapete das texturas” (Roteiro 7 – Apêndice 8)

Desenvolvimento das atividades:

Esta sessão teve lugar na UAAM, onde a aluna se encontrava acompanhada de outros colegas, que também frequentam a mesma sala. Todos acabaram por participar nesta atividade, tendo a mesma sido realizada com o apoio dos adultos que aí trabalham.

Foi construído um “tapete de texturas”, onde a S. pode experimentar diferentes sensações: o fofo (parte em lã), o rugoso (parte em cartolina canelada) e ainda uma outra parte realizada com tampas de garrafas (material de desperdício). Pretendeu-se que as texturas fossem bastante distintas, de modo a que a aluna conseguisse fazer a sua discriminação através do tato (sempre com o auxílio do adulto).

Depois de experimentar as diferentes sensações, tentou-se que a S. conseguisse expressar qual das diferentes texturas seria a que mais gostava (através do olhar ou de um som diferente, que demonstrasse uma reação de sua parte).

Reflexão avaliativa:

Inicialmente não foi muito fácil, pois a S. estava um pouco retraída, quando a sua mão era colocada sobre cada uma das texturas. No entanto e, uma vez que eram apenas 3, acabou por as aceitar com agrado, evidenciando sons de satisfação ao tocar na parte mais fofo do tapete.

Sessão nº. 8: Utilizar o “Switch” (Roteiro 8 – Apêndice 8)

Desenvolvimento das atividades:

De forma a potenciar o acesso da S. ao computador, resolveu-se recorrer ao dispositivo “switch”. A aluna foi para o computador e depois, com a ajuda do adulto, começou a carregar no “switch”, de modo a ir abrindo janelas e aceder aos seus jogos favoritos. Inicialmente parecia estar um pouco confusa: ficava a olhar para a mão ao pressionar o dispositivo e quando a chamava à atenção para o computador olhava e ficava muito espantada.

Gradualmente começou a perceber que, sempre que pressionava o “switch”, alguma coisa de diferente acontecia no monitor.

Experimentámos jogar o seu jogo favorito (dos animais) e a S. ficou visivelmente satisfeita ao perceber que a sua ação realmente fazia com que conseguisse jogar.

No entanto, acabou por ficar um pouco frustrada, pois pressionava o “switch” muitas vezes, descoordenadamente, o que acabou por fazer com que o jogo terminasse.

Reflexão avaliativa:

Nesta altura ficou triste, quase que chorou, pois não compreendeu o que estava a acontecer.

Resolveu-se iniciar todo o processo, desde o ligar o jogo e seleccionar as opções, mas a S. já se encontrava bastante cansada, pelo que foi preferível terminar a atividade.



Imagem 15 – Testemunho da sessão 8

Sessão nº. 9: O caderno de comunicação (Roteiro 9 – Apêndice 8)

Desenvolvimento das atividades:

Para tentar aumentar a capacidade da S. fazer escolhas e demonstrar o que quer, resolveu-se construir um caderno de comunicação. Este recurso contou com a colaboração da família, professora titular de turma e também de terapeutas que a acompanham na escola. Está organizado sob a forma de um dossier (tamanho A5), com diferentes categorias: a família, os alimentos, o vestuário, as atividades, as pessoas com quem lida diariamente na escola.

Para cada uma das categorias tiraram-se fotografias, que foram de seguida plastificadas e legendadas.

Na capa do dossier existe uma fotografia da S., para que o identifique rapidamente. Este caderno permitir-lhe-á mostrar a sua vontade, evidenciando por exemplo o que quer ou não fazer, o que quer comer, entre outros. Deve acompanhar a aluna em casa e na escola, de modo a sistematizar a sua utilização e aumentar a compreensão da S. da utilidade deste recurso.

Reflexão avaliativa:

Foi muito interessante observar as diferentes expressões faciais e sons que a S. fez, à medida que lhe iam sendo mostradas as diferentes imagens, consoante lhe agradavam mais ou menos.

O caderno acompanha a S. nas idas à turma de referência e os seus colegas gostam muito de o folhear e de conversar com ela, como se lhe estivessem a contar uma história.

Sessão nº. 10: Jogos sonoros (Roteiro 10 – Apêndice 8)

Desenvolvimento das atividades:

A S. gosta muito de música, canções e outros sons. Os instrumentos musicais constituem um valioso recurso para estimular a capacidade de atenção/concentração da aluna.

Nesta atividade utilizaram-se diversos materiais: a guizeira, o tambor, a pandeireta e as maracas. Todos os instrumentos foram manipulados, um de cada vez, para que a S. ouvisse as diferenças entre todos.

Reflexão avaliativa:

Sorriu muito com o tambor e com as maracas. De seguida colocou-se um instrumento de cada vez na mão da S., para que também ela os pudesse explorar. No início não estava muito recetiva em segurá-los, mas com ajuda do adulto conseguiu, que foi conversando, falando sobre os diferentes sons e fazendo perguntas “Gostas deste S.? Parecem muitos passarinhos!”.



Imagem 16 – Testemunho da sessão 10

Sessão nº. 11: História com gestos com a turma (Roteiro 11 – Apêndice 8)

Desenvolvimento das atividades:

A turma da S. veio à UAAM para ouvir uma história. Nesta história todos tinham de participar com gestos: bater as palmas, levantar as mãos, tocar em diversas partes do corpo. A AO ajudou a S. a participar com os seus colegas.

Reflexão avaliativa:

Estava muito satisfeita. Emitia muitos sons de contentamento e virava-se para os colegas que estavam ao seu lado, como se lhes quisesse dizer algo. No entanto, a meio da história a S. já estava mais inquieta, devia estar cansada e já não estava muito recetiva em fazer os gestos. Queria sim olhar para os colegas e sorrir!



Imagem 17 – Testemunho da sessão 11

Sessão nº. 12: “O sim e o não” (Roteiro 12 – Apêndice 8)

Desenvolvimento das atividades:

Para esta sessão pensou-se abordar o “sim” e o “não”, com recurso à simbologia, na tentativa de ajudar a S. a conseguir melhorar as suas competências comunicativas.

Primeiramente mostraram-se os cartões com os símbolos à aluna, um de cada vez. Também lhe foi possível manusear os mesmos. De seguida, com recurso a um pequena história, introduziram-se os cartões. A S. foi incentivada para escolher o cartão certo (de acordo com a história), com recurso ao olhar, expressões faciais e colocando a sua mão sobre o mesmo.

Foram também feitas algumas questões para ver se a S. distinguia os diferentes cartões, como por exemplo “A mãe está na escola com a S.?”, “Tu és o André?”, dando-lhe tempo para decidir entre ambos os cartões.

Reflexão avaliativa:

A S. percebeu a dinâmica quando lhe estavam a ser colocadas as questões. No entanto estes cartões deverão ser utilizados sistematicamente, de modo a que a aluna consiga interiorizar o seu significado e forma de utilização. No final da atividade já estava inquieta, evidenciado cansaço e também pouca atenção.

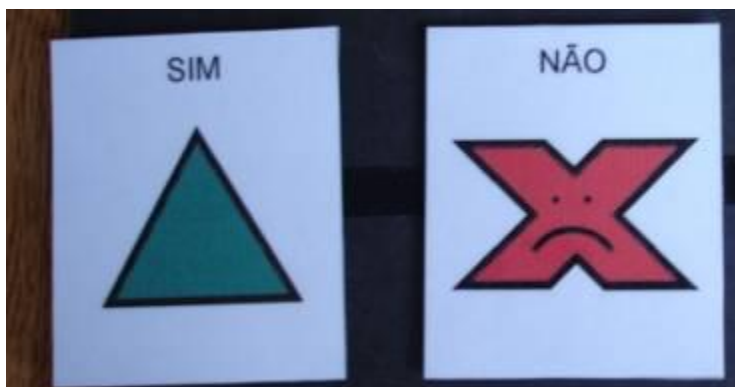


Imagem 18– Testemunho da sessão 12

Sessão nº. 13: Desenhar (Roteiro 13 – Apêndice 9)

Desenvolvimento das atividades:

A atividade desenrolou-se com a turma da S., na sala de aula, quando a professora titular começou a construir com os alunos um painel sobre a Páscoa. Cada um dos alunos tinha de pintar um ovo da Páscoa para depois levar para casa e também um painel coletivo para expor na escola. A S. estava muito entusiasmada por ir trabalhar com os colegas da turma. Para conseguir pintar o seu ovo (que era maior que o dos colegas, para poder ter mais espaço para colorir) utilizou-se um adaptador para os lápis. Os colegas perguntaram-lhe coisas e a S. estava muito atenta ao que lhe diziam. Foi incentivada para responder, recorrendo aos cartões “sim e não”, mas também com o olhar, expressões faciais e sons. Também alguns dos colegas quiseram ajudar a S. a pintar porque, segundo os mesmos “Ela fica cansada muito depressa, só pode fazer um pouco”.

Reflexão avaliativa:

Estabeleceram-se interações muito positivas entre a aluna e os pares.



Imagem 19 – Testemunho da sessão 13

Sessão nº. 14: Jogar com o “Big Mack” (Roteiro 14 – Apêndice 9)

Desenvolvimento das atividades:

O dispositivo “Big Mack” permite a gravação de sons, palavras, frases. Com este recurso é possível “dar voz” à S., permitindo-lhe uma participação mais ativa em determinadas atividades de grupo.

Realizou-se um jogo com a S. no qual ela teria de associar a voz ao colega da turma. À vez, cada um dos colegas (e a professora titular também), gravaram uma pequena frase no “Big Mack”: “Olá S. Eu sou ...”. Ao ouvir a voz do(a) colega a aluna foi incentivada a olhar para ele(a), de modo a identificar o som à pessoa correspondente.

Reflexão avaliativa:

A S. adorou este jogo. Estava muito feliz! Para os colegas foi uma forma de conhecerem este recurso e de o utilizarem com intencionalidade; para a S. uma atividade que lhe permitiu fazer associações, identificar os colegas, participar de forma dinâmica na atividade. Foi possível verificar que reconhece praticamente todos os colegas (ao ouvir a voz, ria-se muito e dirigia o olhar para o amigo, emitindo sons de satisfação), exceto aqueles com quem a interação é menos frequente.



Imagem 20 – Testemunho da sessão 14

Sessão nº. 15: História “Dez amigos” (Roteiro 15 – Apêndice 9)

Desenvolvimento das atividades:

A sessão planificada realizou-se na UAAM, onde a S. pode utilizar o computador. Sendo os animais uma área de interesse da S. utilizou-se uma história cujas personagens são animais, com o intuito de a motivar e aumentar a sua concentração na atividade. A história escolhida chama-se “Dez amigos”, e para além dos animais, faz também referência aos números. A aluna deveria pressionar o “switch” para fazer avançar a história. Inicialmente não se mostrou muito colaborativa, ficou a olhar para as imagens. Com o recurso aos cartões “sim e não”, perguntou-se à S. se queria ouvir a história, ao que ela dirigiu o olhar para o respetivo cartão (Sim). Foi explicado que, se quisesse continuar a ouvir a história teria de pressionar o “switch”, e assim ver qual o animal que aparecia de seguida.

Reflexão avaliativa:

Com um pouco de insistência a S. acabou por pressionar o dispositivo e ver mais um pouco da história, mas não chegou ao fim. Apresentava-se cansada e pouco atenta.

Sessão nº. 16: Salada de fruta (Roteiro 16 – Apêndice 9)

Desenvolvimento das atividades:

Em conjunto com a turma de referência da S. realizou-se uma atividade de culinária.

Foi pedido aos alunos que trouxessem algumas peças de fruta de casa, para assim se poder fazer a salada de fruta.

A turma veio para a UAAM, onde o espaço é amplo e permite a realização deste tipo de atividades. Foi pedido aos alunos que lavassem e cortassem a fruta em pequenos pedaços. No entanto, antes disso, foi feito um pequeno “jogo sensorial”, no qual algumas crianças vendaram os olhos e tiveram de adivinhar qual o fruto que estavam a cheirar/tocar (laranja, pêra, maçã, banana, limão, ananás, pêsego). A S. também participou neste jogo, não lhe tendo sido vendados os olhos, mas incentivado a resposta com recurso aos cartões “Sim e não”.

Reflexão avaliativa:

A S. estava muito feliz, por ter uma participação ativa junto do seu grupo. Conseguiu acertar em alguns frutos, desviando o olhar para o cartão correspondente à pergunta que lhe fora feita. Foi também incentivada para segurar o cartão com a sua mão (ajudada pelo adulto).

Depois deste pequeno jogo, todos estiveram ocupados a preparar a sala de fruta, que seria comida mais tarde. A S. juntou o sumo à salada e o açúcar. Foi evidente o seu esforço por comunicar e tentar falar com os colegas.



Imagem 21 – Testemunho da sessão 16

Sessão nº. 17: Teatro de fantoches (Roteiro 17 – Apêndice 9)

Desenvolvimento das atividades:

Esta atividade foi realizada em parceria com a turma da S. O cenário foi feito pelos alunos, que ajudaram a escrever o guião. Esta história apelava à participação da audiência, pois as personagens faziam várias perguntas. A S. também participou na atividade, sendo incentivada para utilizar os cartões “sim e não” quando as perguntas assim o permitiam.

Reflexão avaliativa:

Contudo, não estava muito concentrada, apesar de bastante satisfeita, rindo e emitindo vários sons, que indicam uma vontade de interagir com os colegas.



Imagem 22 – Testemunho da sessão 17

Sessão nº. 18: Exploração de livros com som e texturas (Roteiro 18 – Apêndice 10)

Desenvolvimento das atividades:

Tendo em conta que a S. necessita de trabalhar a sua percepção sensorial, a atividade pensada vai permitir o contato com texturas diversificadas e também sons.

Para realizar esta atividade utilizaram-se dois livros infantis, ambos com imagens reais. Um dos livros tem sons relacionados com o animal “gato” e o outro texturas diversificadas.

A S. mostrou-se logo interessada pelos livros, balançando o corpo e mexendo o braço como se quisesse pegar nos livros. A sua expressão demonstrava contentamento. Começou logo a emitir alguns sons de satisfação.

Com a ajuda do adulto começou a explorar o livro com os sons, e assim que conseguiu pressionar e fazer um som, ficou muito feliz. Manteve-se uma conversa com a aluno sobre as imagens e os sons do livro, que ajudou a manter a sua atenção.

Depois explorámos o outro livro, onde existiam muitas texturas diversificadas. Utilizou-se a mesma estratégia, de conversar com a S. à medida que surgiam novas texturas e imagens, foram feitas perguntas simples, como por exemplo “Onde estão os sapatos?”, estimulando assim a aluna a direcionar o olhar para a resposta certa.

Reflexão avaliativa:

As texturas foram sendo exploradas com ajuda do adulto, sendo visível que algumas agradaram muito à S. e que outras passaram despercebidas.

Foi um atividade muito interessante e que agradou bastante à aluna.



Imagem 23 – Testemunho da sessão 18

Sessão nº. 19: Jogar no computador (Roteiro 19 – Apêndice 10)

Desenvolvimento das atividades:

A S. gosta muito de ir para o computador. Para esta sessão pretendia-se que a aluna conseguisse demonstrar qual o jogo que queria jogar, de um conjunto de jogos já seus conhecidos. São jogos de associação (som – animal, cores, entre outros do género). Inicialmente mostraram-se os diversos jogos à aluna, esperando que esta reagisse aos mesmos (sorriso, expressão facial, som). A S. mostrou-se mais entusiasmada com o jogo dos sons dos animais (a sua reação perante atividades com sons é, por norma, bastante positiva). O objetivo do jogo consistia em associar o animal ao som que produz. Depois de ouvir o som, a aluna deveria pressionar o “switch” quando o cursor se encontrasse por cima da imagem do animal correspondente. Assim sendo, a aluna foi auxiliada pelo adulto para jogar o jogo (colocando a sua mão sobre o “switch”, incentivando-a a ser ela a pressionar o dispositivo).

Reflexão avaliativa:

Sempre que o conseguia fazer, era elogiada e emitia sons de contentamento.

Esta atividade foi realizada em contexto de UAAM, onde se encontravam mais alguns alunos, que no entanto estavam a trabalhar noutras áreas.



Imagem 24 – Testemunho da sessão 19

Sessão nº. 20: História “Como se faz cor de laranja” de António Torrado (Roteiro 20 – Apêndice 10)

Desenvolvimento das atividades:

A turma da S. veio à sala da UAAM para realizar uma atividade: ouvir a história “Como se faz cor de laranja”. A história foi lida pelos alunos, à medida que ia sendo projetada. No fim da história colocaram-se questões a todos, incluindo à S., que com a ajuda do adulto e com recurso aos cartões “sim” e “não”, foi estimulada a responder.

Seguiu-se um momento mais lúdico, onde os alunos foram desafiados a fazer cor de laranja. Surgiu a hipótese de se juntarem em pares e fazerem um trabalho coletivo. Um dos alunos pintava a mão de amarelo, o outro de vermelho e depois, a sobreposição de ambas as mãos na tela deu origem à cor laranja.

Reflexão avaliativa:

A S. estava muito feliz por ver todos os colegas a pintar. Também ela própria fez a pintura com um colega da turma. Durante este processo foram sendo nomeados os nomes dos colegas e a S. estimulada para os “procurar” com o olhar. À medida que a atividade se desenrolou, a aluna emitiu muitos sons de agrado e tentou comunicar com os colegas.



Imagem 25 – Testemunho da sessão 20

Sessão nº. 21: Exploração de instrumentos musicais (Roteiro 21 – Apêndice 10)

Desenvolvimento das atividades:

Considerando que atividades que envolvam sons e/ou música são sempre do agrado da S., realizou-se uma sessão com os instrumentos musicais no exterior. Recorrendo ao caderno de comunicação, onde estão as imagens de cada um dos instrumentos a utilizar, a S. foi incentivada a escolher qual o instrumento que queria manusear. O instrumento que escolheu primeiro foi o tambor, pois quando reconheceu esta imagem no caderno começou a sorrir de imediato. Foi feita a pergunta “S., queres tocar o tambor?”, mostrando os cartões

“sim e não”, para ver se a resposta era coincidente e a aluna dirigiu o olhar para o cartão com o “sim”.

Reflexão avaliativa:

Com ajuda do adulto conseguiu explorar os diferentes instrumentos, que a deixou muito animada. O facto de se realizar no exterior também contribuiu para a satisfação da aluna, que gosta muito de vir ao recreio.



Imagem 26 – Testemunho da sessão 21

Sessão nº. 22: Construção de história (Roteiro 22 – Apêndice 10)

Desenvolvimento das atividades:

No sentido de promover a inclusão da S. na turma, são também programadas atividades com todos os alunos, no contexto da UAAM. A atividade proposta foi a construção de uma história. Foram distribuídos aos alunos (que estavam divididos em pequenos grupos) cartões com diversos componentes da história: vilão, o herói, o local onde se desenrola a ação, a missão, um objeto que ajuda o herói.

Com base nestes cartões o grupo escreveu e ilustrou uma pequena história. A S. estava muito contente por ter a sua turma na UAAM.

Reflexão avaliativa:

Emitia diversos sons, que evidenciavam o seu contentamento. A aluna foi colocada junto dos colegas, no chão, onde também participou nesta atividade, fazendo pinturas que ilustraram parte da história construída pelo grupo. Em diversos momentos parecia estar a pedir para fazer mais qualquer coisa.



Imagem 27 – Testemunho da sessão 22

Sessão nº. 23: Jogos com som e texturas (Roteiro 23 – Apêndice 10)

Desenvolvimento das atividades:

Para trabalhar a percepção sensorial da S. programou-se uma atividade para explorar sons e texturas diferentes. No que se refere às texturas, foram construídas pequenas “placas” com texturas diferentes, as quais foram exploradas pela S. com ajuda do adulto. Durante a atividade foi-se conversando sobre o que estava a acontecer: “Olha S. como é macio, é como a tua camisola, queres experimentar?”.

Os sons foram trabalhados tendo como recurso brinquedos infantis que produzem sons de animais, canções e também as diferentes notas musicais.

Reflexão avaliativa:

Associado aos diferentes sons, alguns dos brinquedos também tinham movimento, o que também contribuiu de forma positiva para a aluna estar mais concentrada na atividade.



Imagem 28– Testemunho da sessão 23

Sessão nº. 24: Digitinta (Roteiro 24 – Apêndice 10)

Desenvolvimento das atividades:

Esta atividade realizou-se na UAAM, com os colegas da S. desta sala.

Recorrendo ao caderno de comunicação e aos cartões “sim” e “não”, a S. pode escolher qual a atividade que gostaria de realizar.

Apesar de ter escolhido a digitinta (através do olhar e da emissão de sons de contentamento), a aluna não gosta muito da sensação do frio, pelo que a sua digitinta foi aquecida, para se tornar mais aprazível ao toque.

Colocou-se a digitinta no tabuleiro (adaptado à sua cadeira) e protegeu-se a roupa da S. Com a ajuda do adulto, a aluna esteve a explorar este material, primeiro com uma mão, depois com a outra e finalmente com as duas em simultâneo.

Reflexão avaliativa:

A S. emitiu diversos sons, de satisfação, e manteve-se atenta durante o desenrolar de todo este processo.



Imagem 29 – Testemunho da sessão 24

Sessão nº. 25: “O tabuleiro dos objetos” (Roteiro 25 – Apêndice 10)

Desenvolvimento das atividades:

Esta atividade realizou-se na UAAM. Em cima do tabuleiro da S. foram colocados dois tipos de objectos extremamente diferentes (neste caso uma escova de dentes e um chapéu para a cabeça). Com a ajuda do adulto, a aluna pôde manipular e explorar cada um deles. Depois foi-lhe perguntado qual o adequado para a função pedida, por exemplo: “qual é o que serve para lavar os dentes?” ou “qual colocamos na cabeça?”. Os objetos foram colocados afastados um do outro, para facilitar a resposta da aluna.

A S. respondeu direcionando o olhar para o respetivo objeto.

Na sequência desta atividade, continuou-se a explorar os diferentes objetos. De seguida foi perguntado “onde está a escova dos dentes?”. A S. tinha de procurar o objeto com o olhar (este foi ligeiramente afastado do seu raio de visão) e ao encontrá-lo, seguiu-o com o olhar, até ao tabuleiro.

Reflexão avaliativa:

Sempre que a S. conseguiu realizar o que lhe fora pedido, foi muito elogiada pelo adulto, o que a levou a emitir muitos sons que manifestavam o seu contentamento.

Sessão nº. 26: Brincadeiras com fantoches (Roteiro 25 – Apêndice 10)

Desenvolvimento das atividades:

Devido ao bom tempo que se fazia sentir, a S. veio com os colegas da UAAM para a rua. Para captar a atenção dos alunos, realizou-se uma atividade com fantoches. Foram sendo feitas perguntas, que se iam transformando numa pequena história. Os bonecos também

“interagiam” com os alunos, permitindo-lhes assim também trabalhar a componente sensorial, através no manuseamento das suas diferentes texturas.

Reflexão avaliativa:

Pela reação da S. a atividade foi do seu agrado, pois esteve sempre atenta (as diferentes entoações também contribuíram para este fato) e aparentemente divertida.



Imagem 30 – Testemunho da sessão 26

Sessão nº. 27: “Os animais” (Roteiro 27 – Apêndice 10)

Desenvolvimento das atividades:

Esta sessão foi planeada na sequência de uma atividade realizada com a turma, no âmbito da disciplina de estudo do meio. Os alunos tinham de realizar uma pesquisa sobre animais, evidenciando algumas das suas características.

A S. foi para a sala com a sua turma. A professora tinha trazido uns livros sobre animais (com imagens reais), onde também a S. podia experimentar algumas texturas diferentes. A S. ficou muito contente ao observar os livros, mostrando-se atenta e concentrada, sorrindo e emitindo sons de agrado.

Também teve oportunidade de explorar imagens de animais (que tem na UAAM) e de as mostrar aos colegas da turma.

Reflexão avaliativa:

A S. estava muito feliz por ter tido um papel de destaque junto dos colegas. Balançava o corpo para a frente, sempre que mostrava intenção de mostrar uma nova imagem aos colegas. Também lhe foram colocadas questões relativamente às características dos

animais, tentando que evidenciasse o “sim” e o “não” como resposta (por exemplo: o peixe tem asas?).

Sessão nº. 28: Pintura com berlindes (Roteiro 28 – Apêndice 10)

Desenvolvimento das atividades:

Esta atividade realizou-se com a turma da S., na sua sala de aula.

A professora queria realizar uma atividade de expressão plástica para as comemorações do Dia Mundial da Criança e por esta razão, organizou-se uma atividade conjunta.

Os alunos poderiam escolher entre cinco cores diferentes. Mergulhavam o berlinde nas cores pretendidas, depois colocavam-no sobre o papel (que já se encontrava dentro de uma caixa um pouco alta, para que os berlindes não caíssem). À medida que iam movimentando a caixa, iam fazendo a sua pintura.

A S. realizou esta atividade com ajuda do adulto. Numa primeira fase a S. observou alguns colegas a realizarem o trabalho. Depois, com recurso aos cartões “sim” e “não” escolheu as cores que queria utilizar. O adulto perguntava: “S. queres pintar com o azul?”, mostrando a cor e os cartões (bem afastados, para que fosse perceptível para onde a S. desviava o olhar).

Reflexão avaliativa:

Ficou surpreendida ao ver o efeito que os berlindes causavam no papel, emitindo sons de agrado e satisfação. No decorrer da atividade o adulto manteve a conversa, não só para ir fazendo perguntas e dizendo o que estava a acontecer, mas também para a S. manter a concentração.



Imagem 31 – Testemunho da sessão 28

Sessão nº. 29: Jogo da água (Roteiro 29 – Apêndice 10)

Desenvolvimento das atividades:

Os alunos da UAAM vieram para o recreio desfrutar do bom tempo. Realizou-se uma atividade com água, que em muito agradou os alunos, especialmente pelo calor que se fazia sentir e também por não ser habitual.

Começou-se por encher um alguidar com água. Depois mostraram-se alguns brinquedos e, com a ajuda do adulto, a S. pode explorá-los.

Em seguida, colocaram-se alguns brinquedos dentro do alguidar e motivou-se a aluna para agarrá-los. Introduziram-se sinais para os objectos e conceitos (como: água, esponja, obrigado, etc.).

Reflexão avaliativa:

A S. tentou agarrar os brinquedos e os restantes materiais. Esta partilha e exploração é promotora da interacção e consequentemente, da comunicação.



Imagem 32 – Testemunho da sessão 29

Sessão nº. 30: Jogos sonoros (Roteiro 30 – Apêndice 10)

Desenvolvimento das atividades:

Realizou-se uma atividade com a turma de referência, que consistiu num jogo sonoro com o grupo.

Adaptou-se esta atividade, pois na realidade é um loto de sons, no qual cada criança tem um cartão com imagens reais de diversos objetos, animais, natureza (entre outros) e que, à medida que ouve os sons, deve ir colocando uma bolinha em cima. Quem completar primeiro o cartão é o vencedor do jogo.

Neste caso concreto, depois de ouvir os sons, um aluno era escolhido para o reproduzir, tentando aproximar-se o mais possível da realidade. No caso da S., foi-lhe pedido que identificasse o som que ouvia (entre dois), tendo a aluna de dirigir o olhar para a imagem correspondente.

No final de ouvirem todos os sons, os alunos construíram uma história, com base nos mesmos.

Reflexão avaliativa:

Esta atividade foi um pouco complexa, pois a aluna evidenciou algumas dificuldades em discriminar alguns dos sons apresentados. Estava distraída, mais concentrada no que se

passava à sua volta do que propriamente nos sons. Não participou da construção da história, pois já estava muito agitada.

4. Avaliação da intervenção.

A avaliação da intervenção foi elaborada a partir da análise ponderada de cada reflexão avaliativa de todas as sessões. Foram tidas em consideração as reacções da aluna no decorrer das atividades realizadas e as observações do investigador durante as mesmas.

A professora do ensino regular foi solicitada para colaborar na planificação, intervenção e avaliação das atividades. No entanto esta situação (desejável) nem sempre se verificou, pois a colega não se sente muito à vontade para trabalhar com alunos com estas especificidades (multideficiência). A sua participação na planificação cingiu-se à concordância com as atividades propostas, não tendo dado sugestões, apenas evidenciando alguma preocupação, pois tinha receio que não corresse bem e a que aluna demonstrasse algum mau estar, em termos de saúde física. No que se refere à intervenção, participou de forma discreta nas intervenções realizadas com a turma e na avaliação referiu não se sentir segura para avaliar a aluna.

Quadro 8 – Avaliação da aluna após as actividades

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	GRAU DE CONSECUÇÃO		
	1	2	3
Segurar objectos e manuseá-los;	X		
Reconhecer imagens;			X
Compreender os conceitos de: sim, não.		X	
Aumentar o período de concentração		X	
Expressar sentimentos de alegria e desagrado.			X
Fazer pedidos		X	
Fazer escolhas.			X
Estimular a vontade de comunicar com adultos e colegas			X
Responder às interacções dos adultos e colegas		X	
Reagir a vozes familiares			X
Reagir ao seu nome			X
Olhar para a pessoa nomeada			X

Emitir vocalizações diferenciadas			X
Sorrir ou vocalizar em resposta à presença de uma pessoa ou situação agradável			X
Chamar a atenção do adulto, produzindo sons sugestivos de desconforto			X
Interagir com os seus pares			X
Seguir uma conversa que lhe é dirigida			X
Colaborar nas tarefas que lhe são apresentadas		X	
Procurar um objecto que foi afastado do seu campo de visão			X
Estimular a resposta através do olhar e expressão facial			X
Treinar a resposta motora às instruções dadas		X	
Treinar a utilização das mãos para comunicar		X	
Explorar diversos objectos e texturas			X
Pegar, com ajuda, em diferentes objectos			X
Accionar, com ajuda, brinquedos para produzir sons			X
Contactar e manipular diferentes materiais			X
Legenda: 1- Não adquirido 2- Em aquisição 3 - Adquirido			

Tendo por base o quadro apresentado é possível fazer um balanço descritivo da avaliação realizada à aluna depois da intervenção.

Dos 26 objetivos estabelecidos para a intervenção, é possível verificar que nem todos foram alvo de consecução plena, tais como “treinar a utilização das mãos para comunicar”, “treinar a resposta motora às instruções dadas”, “colaborar nas tarefas que lhe são apresentadas”, “responder às interações dos adultos e colegas”, “fazer pedidos”, “aumentar o período de concentração” e “compreender os conceitos de sim, não”, tendo os mesmos ficado em situação de aquisição (7 objetivos).

Foram adquiridos pela aluna 18 objetivos, os quais: “reconhecer imagens”, “expressar sentimentos de alegria e desagrado”, “fazer escolhas”, “estimular a vontade de comunicar com adultos e colegas”, “reagir a vozes familiares”, “reagir ao seu nome”, “olhar para a pessoa nomeada”, “emitir vocalizações diferenciadas”, “sorrir ou vocalizar em resposta à presença de uma pessoa ou situação agradável”, “chamar a atenção do adulto, produzindo sons sugestivos de desconforto”, “interagir com os seus pares”, “seguir uma conversa que lhe é dirigida”, “procurar um objecto que foi afastado do seu campo de visão”,

“estimular a resposta através do olhar e expressão facial”, “explorar diversos objectos e texturas”, “pegar, com ajuda, em diferentes objectos”, “accionar, com ajuda, brinquedos para produzir sons” e “contactar e manipular diferentes materiais”.

Apenas um dos objetivos não foi adquirido, “segurar objectos e manuseá-los”, pois a aluna ainda demonstra muita dificuldade no que se refere à motricidade fina e na aquisição de competências que lhe permitam, de forma autónoma, manipular, segurar e explorar os objetos.

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

De acordo com o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro (art.º 4.º, n.º 1-3) e com a Portaria 1102 alíneas b) e c) do número 1, as escolas devem incluir nos seus projetos educativos as adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, necessárias a responder às necessidades educativas especiais de carácter permanente das crianças e jovens, assegurando a sua maior participação nas atividades do grupo ou turma e da comunidade escolar.

Para ajudar os alunos multideficientes o professor deverá intervir de modo a promover o seu envolvimento em determinadas áreas, consideradas de maior relevância. Destas áreas destaca-se a área da comunicação, tanto na vertente recetiva como na vertente expressiva.

Muitos destes alunos não têm capacidade para desenvolver a linguagem oral como forma de comunicação.

A comunicação recetiva é um processo comunicativo que implica a receção e compreensão da mensagem.

Para estabelecer a comunicação com o aluno multideficiente é necessário:

- Dar-lhe o maior número possível de informação (atendendo às suas capacidades)
- Ajudar a compreender o que vê, ouve ou sente;
- Dar pistas de modo a transmitir a informação necessária, facultando a antevisão dos acontecimentos. Estas pistas podem ser gestuais, com objetos, por sinais ou de natureza contextual.

A comunicação expressiva consiste num processo que permite ao aluno com multideficiência transmitir os seus sentimentos, receios e desejos. A comunicação destes alunos, normalmente parte do concreto para o abstrato.

Como é sabido, a comunicação é um processo com uma forte componente social, pelo que cabe ao professor:

- Construir um forte vínculo afetivo;
- Motivar para a interação comunicativa
- Estimular a capacidade comunicativa
- Usar estratégias facilitadoras de desenvolvimento
- Propiciar a compreensão.

O principal objetivo presente neste estudo consistiu em desenvolver as competências comunicativas da S., para colmatar as suas maiores dificuldades, como

estas se refletem no seu processo de ensino - aprendizagem e de que forma poderíamos atuar no sentido de melhorar o seu desempenho e a sua inclusão na turma, na escola e na sua vida futura.

Na criança/aluno com multideficiência, o docente deve delinear as competências comunicativas a desenvolver tendo em conta as suas capacidades comunicativas, assim como as interações sociais a que esta está sujeita. De uma forma geral o docente deverá procurar elevar o nível das capacidades comunicativas e ampliar o número e a qualidade das interações sociais.

Como tal, é imperioso conhecer a forma como a criança/aluno interage socialmente (com pares e adultos), uma vez que é com base no estabelecimento de uma boa relação afetiva que explorará o ambiente com maior segurança. Também é importante que o docente conheça a forma como esta comunica os seus desejos, necessidades, etc.

Observar, refletir, planificar, avaliar e reformular planificações, foi este o processo adotado ao longo desta investigação. Depois de realizada a intervenção junto da aluna, apresentam-se algumas conclusões, consideradas fundamentais para a interpretação do estudo.

O fato da aluna ter sido acompanhada ao longo de alguns meses, veio a revelar-se uma mais valia para o seu desempenho e participação em determinadas atividades, quer em contexto individual (na UAAM), quer com a sua turma.

No início do estudo a professora do ensino regular da S. não sabia como trabalhar com ela: “Nunca trabalhei com nenhuma criança com as características da S., nem me sinto muito à vontade para trabalhar com crianças com NEE. Não trabalho muito com ela.”

Provavelmente esta situação também se verificava pois a comunicação existente entre a professora de Educação Especial e a Professora do Ensino Regular não era consistente, não existia a preocupação de realizar uma planificação efetiva das atividades que a S. poderia desenvolver em conjunto com a sua turma.

No que se refere à interpretação e resposta aos comportamentos da S., a sua Professora do Ensino Regular afirma “ Consigo perceber o que ela gosta e o que ela quer e o que não quer (...) Pela forma que reage percebo se está a gostar ou se está satisfeita, ou não. No início tive dificuldade em a compreender (...) Neste momento já tenho mais facilidade em compreender os pedidos que a S. faz (...) Provavelmente faz outros pedidos que ainda não identifiquei (...) É difícil ouvir as suas vocalizações na sala de atividades (...) Tenho dificuldade em perceber algumas das razões porque ela comunica”. Tendo em conta estas afirmações, é fácil compreender que esta docente

sente dificuldades em interpretar a S., as suas vocalizações e tentativas de fazer pedidos. No entanto, existe uma preocupação e tentativa em responder à S., “A resposta que dou aos comportamentos da S. depende do que eu pretendo dela: umas vezes ignoro-a, para ver aonde ela vai e outras vezes respondo-lhe imediatamente (...) Procuro dar-lhe sempre uma resposta, embora possa não ser a que ela deseja, pois tenho de respeitar os outros meninos (...) Quando não é possível aceder aos seus pedidos no momento, procuro na próxima atividade, não me esquecer dela e dar-lhe uma resposta que ela gosta”.

Através da intervenção realizada foi possível verificar que, tendo por base alguns instrumentos, é possível “dar uma resposta” mais eficaz à S., incentivando a comunicação, seja nos pedidos, seja na resposta. Referimo-nos por exemplo ao caderno de comunicação (que permite à aluna antecipar as atividades e os adultos com quem vai trabalhar), à utilização do “Switch” e do “Big Mac”, aos cartões “sim e não” e ao quadro de comunicação (com os cartões e objetos reais que servem de pistas para a S. conhecer melhor a rotina). Todos estes recursos poderão acompanhar a S. nos diferentes espaços da escola. Assim sendo, em contexto de sala de aula com a sua turma, a professora poderá utilizá-los como um recurso inclusivo, permitindo à S. uma maior participação nas atividades desenvolvidas. É importante que a docente verifique se a aluna demonstra intenção comunicativa; quais as formas que utiliza para receber e expressar informação; quais as razões porque comunica; se é capaz de efetuar uma escolha.

É necessário criar oportunidades comunicativas para que a aluna possa comunicar, assim como é importante que esta sinta necessidade de comunicar.

Em algumas das sessões, onde se realizaram atividades com a turma, verificou-se, por um lado a satisfação da aluna na participação com os pares, por outro, que a utilização dos recursos apresentados não é difícil e que melhora significativamente a inclusão da aluna e o seu nível de intencionalidade comunicativa.

A professora de Educação Especial não é muito explícita quanto à compreensão dos comportamentos da aluna. “É fácil compreender os comportamentos da S. porque os pedidos que ela faz são simples e sou eu que normalmente provoço as situações. (...) Nem sempre sabemos o que ela quer, sabemos que está a chamar a atenção, mas não sabemos para quê, mesmo em termos de necessidades básicas”.

Esta docente utiliza, nas suas interações com a S., uma resposta oral “As respostas que dou aos pedidos da S. dependem, umas vezes são positivas outras não. Neste momento não satisfaço todos os pedidos, mantenho o mesmo tom de voz e explico-lhe ou o que vou fazer ou o que não pode ser”. O recurso a pistas de

informação poderá ser uma das estratégias que envolvem atividades e materiais, que procuram desenvolver a comunicação recetiva e expressiva.

As pistas de informação são formas de comunicação recetiva que procuram desenvolver a capacidade de antecipar o que vai acontecer. Têm também por objetivo dar informações específicas que apoiem as interações estabelecidas entre a criança/aluno e os parceiros de comunicação, assim como desenvolver as competências de comunicação recetiva, desenvolvendo o sentimento de segurança.

Exemplos de pistas naturais ou de contexto (fazem parte do ambiente natural da criança):

- a água da torneira a correr poderá indicar que está na hora do banho;
- o cheiro da comida poderá indicar que está na hora do almoço;
- o cheiro do frasco do champô poderá indicar para lavar a cabeça.

Exemplos de pistas de movimento (são movimentos executados em conjunto com a criança):

- balouçar a criança para lhe dizer que vai andar de balouço;
- pegar-lhe no braço levemente e fazer com ela o movimento de levar a colher à boca, indicando que vai comer;
- pegar nos braços devagar e elevá-los acima da cabeça para indicar que vai tirar a camisola;
- fazer o movimento de nadar com os braços para indicar a entrada na piscina.

Exemplos de pistas tácteis (são apresentadas à criança através do toque):

- tocar na zona da axila da criança para que esta se levante;
- fazer pressão sobre os seus ombros para dizer que deve sentar-se;
- tocar no pé da criança para que esta calce o sapato.

Exemplos de pistas de objetos (pode ser um objeto ou parte deste e é usado para dar informação à criança):

Com objetos reais:

- a colher poderá ser utilizada para indicar a hora do almoço;
- a mochila pode ser usada para indicar que está na hora de ir para casa;
- uma poderá ser utilizada para indicar que vai começar a aula de psicomotricidade.

Com partes de objetos:

- um pedaço de uma embalagem de um chocolate para saber se quer comer chocolate;
- uma tampa de caneta de feltro poderá indicar que vai pintar;
- a tampa de um iogurte pode ajudar a compreender que vai comer iogurte.

Exemplos de pistas gestuais (são gestos que se fazem dentro do campo visual da criança):

- fazer o gesto que “não” com a cabeça;
- fazer gesto de comer para dar a informação de que está na hora do almoço;
- fazer o gesto para indicar que a atividade acabou.

Exemplos de pistas de imagens (são contornos de objetos, desenhos, fotos, símbolos gráficos que podem representar ações, pessoas, locais, etc.):

- a fotografia de um lavatório poderá indicar à criança que deve lavar as mãos;
- um símbolo gráfico pode dar informação à criança de uma tarefa a realizar;
- a fotografia do professor de psicomotricidade poderá indicar que vai começar a aula.

A utilização de objetos de referência é outras das possíveis estratégias a usar para ajudar a aluna a desenvolver competências comunicativas que lhe permita manifestar preferências, gostos, sentimentos e necessidades (uma vez que se expressa através de formas de comunicação não verbal).

Os objetos de referência ajudam também a criança a fazer a transição das formas de comunicação não simbólicas para simbólicas, assim como auxiliam na compreensão do ambiente que as rodeia.

A escolha dos objetos de referência deve ter em conta: o tamanho, espessura, contraste, motivação da criança, local a escolher, assim como as capacidades da criança.

Os objetos de referência podem ser:

reais – objetos utilizados nas atividades e que representam uma ação, pessoa ou um evento, por exemplo:

- garrafa de água para representar a ação “beber”;
- bola para representar a ação “jogar”;

- sapato para representar a ação “calçar”.

partes de um objeto – partes de objetos utilizados nas atividades e que representam uma ação, pessoa ou um evento, por exemplo:

- um pedaço de lençol para representar a “hora de dormir”;
- uma parte do cinto de segurança de um carro pode representar “ir andar de carro”;
- uma tampa de um iogurte pode representar “comer”.

objetos associados – são objetos que embora não sejam utilizados na atividade realizada pela criança, representam-na por serem idênticos, por exemplo:

- qualquer boné pode representar uma ida à rua;
- qualquer copo pode representar a ação “beber”;
- qualquer talher pode representar a ação “comer”.

Sugestões de utilização de objetos de referência:

- Criar caixas de objetos iguais (pentes, copos, pratos...) com diferentes características (diferentes tamanhos, formas, cores...);
- Ter cestos com diferentes objetos, para que a criança expresse através da seleção destes, os seus desejos e preferências;
- Utilizar objetos de referência em conjunto com símbolos gráficos e com palavras escritas;
- Construir calendários de atividades com objetos reais;
- Criar dispositivos com objetos de referência para escolher, por exemplo o que quer lanchar;
- Fazer quadros, livros, tabuleiros e dispositivos onde se coloquem objetos de referência;
- Reduzir e ampliar o tamanho e a espessura objetos de referência;
- Selecionar objetos que contrastem fortemente em termos da textura, da forma, da cor e do respetivo significado, a fim de facilitar a compreensão;
- Ter em conta as preferências e o grau de motivação da criança;
- Simplificar a utilização de objetos de referência, ou seja perceber quais as características mais significativas para a criança (possibilitando uma fácil utilização e o acesso a níveis cognitivos mais elaborados);

- Selecionar objetos de referência que sejam significativos, atrativos e facilmente reconhecidos;
- Utilizar os objetos de referência nas atividades naturais mais significativas para a criança;
- Introduzir um objeto de cada vez para representar uma ação (progressivamente podem ser introduzidos mais objetos);
- Encorajar a utilização dos objetos de referência, assim que a criança esteja familiarizada com a compreensão da informação;
- Utilizar os objetos de referência em conjunto com tecnologias de apoio, como por exemplo com digitalizadores da fala;
- Aumentar progressivamente o vocabulário recetivo e expressivo da criança estimulando-a a selecionar novos objetos de referência e a respetiva atribuição de significado;
- Usar os objetos de referência de forma sistemática e consistente pelos profissionais que trabalham com a criança e pelos encarregados de educação, avaliando e reestruturando sempre que necessário.

Para a professora de Educação Especial a formulação de pedidos por parte da S. é muito importante pois “melhora as capacidades de comunicação, o nível de desenvolvimento cognitivo, a interação com os outros e a socialização, melhorar o seu bem estar e a sua qualidade de vida. A formulação de pedidos ajuda-a a ter mais controlo do mundo que a rodeia. Também é muito importante para nós, porque passamos a conhecer melhor a criança e ajuda-nos a escolher as estratégias mais adequadas”. No entanto, refere que a aluna “tem as mesmas oportunidades que os outros, não tem é as mesmas capacidades. Provavelmente antecipo as respostas e retiro-lhe as oportunidades de fazer pedidos, deveria dar-lhe mais tempo (...) A formulação de pedidos não está contemplada no plano de trabalho da S.. O que está pensado são os meus pedidos para ela e eu dar resposta aos dela.”. A mesma docente afirma ainda que “Não utilizo nenhuma estratégia específica para ajudar a S. a formular pedidos”.

A professora do ensino regular refere que “As situações que levam a S. a fazer pedidos resultam do facto do adulto não estar a dar-lhe atenção, ou não entender o que ela quer, ou então porque lhe está a fazer uma atividade que não lhe agrada (...) É muito raro ser eu a provocar as situações que a levam a fazer pedidos”. Também esta docente considera que fazer pedidos é uma competência muito importante. Relativamente a esta questão da formulação de pedidos, a docente entra em

contradição, dizendo que “os pedidos fazem parte do plano” e que “parece-me que os pedidos não fazem parte do plano”. Refere ainda que “O plano para a S. é mais da responsabilidade da educadora de E.E, eu não tenho experiência”. Em situações em que se pretende a inclusão de uma criança com NEE devem ser considerados fatores como a cooperação e o trabalho em equipa. O trabalho de equipa revela-se de uma importância extrema na preparação de aulas, na realização de atividades com este tipo de alunos e a sua consequente inclusão na sala de aula junto com a restante turma, bem como a articulação entre professores e outros técnicos necessários ao colmatar das dificuldades do aluno. Warnik (2001) refere que “ para construir um sistema de educação inclusiva, os professores de escolas integradas necessitam de progressivamente aprender técnicas e estratégias especializadas e de se tornarem eles próprios educadores especializados” (p.120).

A intervenção realizada serviu também como fator de aproximação entre os diferentes agentes educativos que diariamente lidam com a S. A relação entre a Professora de Educação Especial e a Professora do Ensino Regular, no que se refere à articulação de atividades, definição de estratégias e adequação de materiais constituiu uma mais valia em todo o processo, visto que era uma das dificuldades sentidas “Era importante ter formação para saber delinear estratégias que levassem a S. a fazer pedidos” (professora do ensino regular).

A intervenção permitiu partilhar conhecimentos entre os docentes e partilhar pequenas estratégias que fazem uma grande diferença: a adaptação do lápis (na atividade do desenho), a construção do tapete de texturas, histórias adaptadas (para o computador), entre outras.

Tal como é possível observar no quadro síntese da consecução dos objetivos por parte da aluna, nenhum dos objetivos ficou por atingir, algum foram atingidos e os restantes ficaram em aquisição (se trabalhados durante mais tempo seria possível aumentar o grau de consecução dos mesmos).

Perante os resultados obtidos há a destacar algumas recomendações: a necessidade de existência de continuidade pedagógica, o facto de o aluno mudar constantemente de professor, não é benéfico para o seu desenvolvimento

Aos pais deve ser pedida uma participação constante na vida escolar do seu filho, sendo informados das evoluções do seu educando e das medidas a tomar em casa, de forma a ajudar ao seu desenvolvimento, Correia (2005) defende que,

“os pais, como revela uma série de estudos, são elementos cruciais na planificação, execução e avaliação dos programas de intervenção dos seus filhos. Ao considerarmos as expectativas dos pais e dos

professores/educadores relativamente à criança, (...) é crucial o papel dos pais, dado que são eles quem melhor conhece a criança, possuindo, assim, uma informação valiosa que os professores/educadores deverão atender aquando da planificação educacional” (p. 61).

Um professor que recebe um aluno com este tipo de características não deve olhar só para as suas limitações, mas sim destacar e partir das suas capacidades para o desenvolvimento do seu trabalho junto dele.

Ao longo deste estudo foram surgindo algumas limitações, nomeadamente falta de apoio da equipa para realizar planificações para as sessões desenvolvidas junto da aluna; o tempo destinado à ação desenvolvida com a aluna tratou-se de um período um pouco curto; as condições de saúde da S. (tem necessidade de estar permanentemente a receber oxigénio).

Relativamente a futuros estudos poderia tentar-se perceber de que forma os professores poderiam articular o seu trabalho no sentido de, em conjunto, trabalharem com os alunos de NEE para que estes alcançassem resultados mais positivos, assim como delinear estratégias para o maior envolvimento das famílias da criança multideficiente.

Fontes de consulta

Bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Porto: Edições Asa.
- Ainscow, M. (1998). *Necessidades especiais na sala de aula: um guia para a formação de professores*. Instituto de Inovação Educacional. Edições UNESCO.
- Amaral, I. (2002). *Comunicação com crianças surdocegas*. in: Cadernos de educação de infância, n.º44: 8-11. A.P.E.I.
- Amaral, I. e Ladeira, F. (1999). *Alunos com multideficiência nas escolas do ensino regular*. Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica. Apoios Educativos.
- Brandão, M. (2007). *Inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais*. In D. Rodrigues & M. Magalhães, *Aprender juntos para aprender melhor* (pp.77-106). Cruz Quebrada: FMH.
- Bradley, H. e Levy, G. (2002). *Encouraging and developing early communication skills in adults with multiple disabilities*. RNIB.
- Blanchet, A., Ghiglione, R., Massonat, J., Trogan, A. (1989) *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Ediciones Narcea.
- Bloom, Y. (1990). *Objects symbols: A communication option*. The Royal New South Wales Institute for Deaf and Blind Children. Monograph Series – Number 1, Noth Rocks Press. Austrália
- Chaves, J.H., Coutinho, C. P. & Dias M. (1993). *A imagem no ensino de crianças com Necessidades Educativas Especiais*. Revista Portuguesa de Educação, N.º 6, (pp. 39, 57 –66). Constituição da República Portuguesa, versões de 1976/ 1976/ 1989. Porto: Porto Editora.

Chen, D. E Dote-Knaw, J. (1998). *Early Intervention Services for young children Who have Visual Impairment with other Disabilities and theirs families*. Chapter 10, in: S. Z. Sacks e R. K. Silberman, *Educating students who have Visual Impairments with another disabilities*. Paul Brookes Publishing Co., Inc. Baltimore.

Correia, L. M. (1997). *Educação Inclusiva ou Educação Apropriada?* In D. Rodrigues (org.), *A Educação e a Diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp.123-142). Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um guia para Educadores e professores*. Porto: Porto Editora.

Cortesão, L. (2001). *Acerca da ambiguidade das práticas multiculturais. Necessidade de vigilância crítica hoje e amanhã*. In D. Rodrigues (org.), *A Educação e a Diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp.51-57). Porto: Porto Editora.

Cortesão, L. (2002). *Formas de ensinar, formas de avaliar – Breve análise das práticas correntes de avaliação*. Em P. Abrantes e F. Araújo (Orgs.), *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das aprendizagens das conceções às práticas* (pp.37-42). Lisboa: Departamento da Educação Básica, Ministério da Educação.

Downing, J. D. (2002). *Including Students with Severe and Multiple Disabilities in Typical Classrooms*. Second Edition. Paul Brookes Publishing Co., Inc. Baltimore.

Eliott, J. (1996) – *El Cambio Educativo Desde la Investigación-acción*. Ediciones Morata, Madrid,.

Estrela, A. (1986) *Projeto FOCO – uma experiência de formação de professores por competências*. Rev. Port. de Pedagogia. v. XX. p. 447-461.

Ghiglione, R.; Matalon, B. (1992). *O Inquérito. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.

Hegarty, S. (1994). *Integration and the Teacher*. In C. Meyer, S. Pijl and S. Hergaty (Eds.). *New Perspectives in Special Education: a Six Country Study of Integration*.

London: Routledge.

Kirk, S. e Gallagher, J. (1991). *Educação da Criança Excepcional*. S. Paulo: Martins Fontes Editores.

Jackendoff, Ray (1994) *Patterns in the Mind*. BasicBooks.

Lee, M. e Macwilliam, I. (2002). *Learning together. A creative approach to learning for children with multiple disabilities and a visual impairment*. Royal National Institute for the Blind. RNIB

Leite, L. (2001). “*Contributo para uma utilização mais fundamentada do trabalho laboratorial no ensino das Ciências*”. Cadernos Didáticos de Ciências, volume 1. Lisboa: ME-DES.

Losardo, A. e Notari-Syverson, A. (2001). *Alternative Approaches to Assessing Young Children*. Paul Brookes Publishing Co., Inc. Baltimore.

Mccarthy, C.; Mclean, I.; Miller, J.; Paul-Brown, D.; Ronski, M. A.; Rourke, J. D. e Yoder, D. E. (1998). *Communication Supports Checklist for programs serving individuals with severe disabilities*. National Joint Committee for the Communications Needs of Persons with Severe Disabilities. Paul Brookes Publishing Co., Inc. Baltimore.

Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.

Nunes, C. (2001). *Aprendizagem Ativa na Criança com Multideficiência –guia para Educadores*. Lisboa: Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação.

Nunes, C. (2002). *Crianças e Jovens com Multideficiência e Surdocegueira – contributos para o sistema educativo*. Lisboa: Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação.

Paiva, J. (2004) *E-learning: o estado da arte*. Sociedade Portuguesa de Física – Softciências.

Perrenoud, Philippe. (2000) *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote.

Porter, G. (1997). *Organização das escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão*. In M. Ainscow, G. Porter & M. Wang (Eds.), *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: I. I. E.

Rodrigues, D. (2001) “*A Educação e a Diferença*”, in David Rodrigues (Org.) “*Educação e Diferença: valores e práticas para uma Educação Inclusiva*”. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. (2006). *Dez ideias (mal) feitas sobre Educação Inclusiva*. In D. Rodrigues (ed.), *Educação Inclusiva. Estamos a Fazer Progressos?* (pp.79-87). Lisboa: FMH. Edições.

Roldão, M. (1999). *Currículo e Gestão Curricular. O Papel das Escolas e dos Professores*. In M. Mendes, (Ed.), *Fórum. Escola, Diversidade e Currículo* (pp.45-55). Lisboa: Ministério da Educação.

Rowland, C. e Schweigert, P. (1998). *Enhancing the acquisition of Functional Language and Communication*, chapter 13, in: S. Z. Sacks e R. K. Silberman. (1998). *Educating students who have Visual Impairments with another disabilities*. Paul Brookes Publishing Co., Inc. Baltimore.

Trenholm, S. (1999). *Thinking through Communication an introduction to the study if human communication*. Needham Heights. Allyn and Bacon.

Tuckman, B. W. (1994). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sul, A. (2005). *Contributo de um programa de intervenção na área de aprendizagem motora no desenvolvimento global de um indivíduo com multideficiência: estudo de caso de uma aluna com Deficiência Mental e paralisia cerebral*. Dissertação de licenciatura apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto.

Santos, L. (2002). *Autoavaliação regulada: porquê, o quê e como?* Em P. Abrantes e F. Araújo (Orgs.), *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das aprendizagens das conceções às práticas* (pp.75-84). Lisboa: Departamento da Educação Básica, Ministério da Educação.

Santos, E; Morais, Carlos. Paiva, J. (2004). – *Formação de Professores para a Integração das TIC no Ensino da Matemática – Um Estudo na Região Autónoma da Madeira*, 6o Simpósio Internacional de Informática Educativa, Cáceres.

Ventosa, Feliciano H.(1995). *Transgressão e Autoconceito dos Jovens na Escola*. Lisboa: Fim de Século Edições.

Villas Boas, M. (2006). *Virando a escola por meio da avaliação*. Campinas: Papirus.

Warnick, C. (2001). *O apoio às escolas inclusivas*. In D. Rodrigues, (org.), *A Educação e a Diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp.111-122). Porto: Porto Editora.

Wetherby A, Prutting C. *Profiles of communicative and cognitive-social abilities in autistic children*. J Speech Hear Res.

Legislação

Legislação e documentos normativos

Ministério da Educação (1985). Decreto-Lei n.º88/85, de 1 de abril. Diário da República, I série, n.º 76.

Ministério da Educação (1985). Portaria n.º 787/85, de 17 de outubro. Diário da República, I série, n.º 239.

Ministério da Educação (1986). Lei n.º 46/86: Lei de Bases do Sistema Educativo, de 14 de outubro. Diário da República, I série, n.º 2373.

Ministério da Educação (1991). Decreto-Lei n.º319/91, de 23 de agosto. Diário da República, I série, n.º 193.

Ministério da Educação (1997). Decreto-Lei n.º 95/97, de 23 de abril. Diário da República, I série A, n.º 95.

Ministério da Educação (1997). Despacho conjunto n.º105/97, de 30 de maio. Diário da República, II série, n.º 149.

Ministério da Educação (1999). Despacho Conjunto 891/99, de 19 de outubro. Diário da República, II série, n.º 244.

Ministério da Educação (2001). Decreto-Lei n.º6/2001, de 18 de janeiro. Diário da República, I série-A, n.º 15.

Ministério da Educação (2001). Decreto-Lei n.º7/2001, de 18 de janeiro. Diário da República, I série-A, n.º 15.

Ministério da Educação (2002). Despacho n.º 2156/2002, de 26 de novembro. Diário da República. II série.

Ministério da Educação (2005). Despacho n.º10856/2005, de 13 de maio. Diário da República, II série, n.º 93.

Ministério da Educação (2008). Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Diário da República. I série, n.º 4.

Eletrónicas

ALMEIDA, José-Carlos Ferreira de – *Em defesa da investigação-ação*. Sociologia, nov. 2001, no.37, p.175-176. Disponível em http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S0873-65292001000300010&script=sci_arttext&tlng=pt. Acedido a 23 de fevereiro de 2011.

BEANE, Allan (2003). *Bully free: It's the little things we do every day that make a difference*. Disponível: <http://www.bullyfree.com/> Acedido a 23 de fevereiro de 2011.

CHAGAS, Isabel – *Caracterização da Investigação-ação*. [Online]. Disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/Anexo%20i.pdf>. Acedido a 23 de fevereiro de 2011.

Costa, A., Leitão, F., Santos, J., Pinto, J. & Duarte, N. (2000). *Diferenciação Curricular e Inclusão*.]. Disponível em: <http://www.malhatlantica.pt/ecae-cm/Inclusao.htm> Acedido a 23 de fevereiro de 2011.