



Instituto Politécnico de Castelo Branco
Escola Superior de Educação

Promoção e Avaliação do Desenvolvimento Cognitivo – Linguístico

UM ESTUDO DE CASO

Por

Fátima Maria das Neves Vaz Costa Silva

MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Castelo Branco, 2010

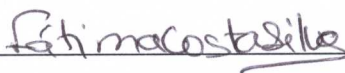
Instituto Superior Politécnico de Castelo Branco
Escola Superior de Educação

Promoção e Avaliação do Desenvolvimento Cognitivo – Linguístico

UM ESTUDO DE CASO

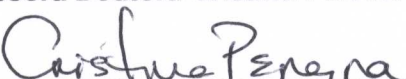
Por

Fátima Maria das Neves Vaz Costa Silva



Docente Orientadora

Professora Doutora Cristina Pereira



*Trabalho de Projecto Final Apresentado na Escola Superior
de Educação de Castelo Branco para obtenção do Grau de
Mestre em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor*

Castelo Branco, 2010

AGRADECIMENTOS

Este trabalho só foi possível graças ao auxílio de professores, colegas e amigos, a quem a autora manifesta o seu reconhecimento.

O tema de trabalho e os primeiros passos na investigação foram dados pela mão da Professora Doutora Cristina Maria Gonçalves Pereira por quem sempre tive uma grande admiração desde que foi minha professora, tendo demonstrado sempre grande disponibilidade, amizade e dedicação. A ela, o meu profundo reconhecimento pelo bom ambiente de trabalho proporcionado e pelo empenho científico com que orientou todo o projecto que culminou nesta dissertação.

Um obrigado muito especial à criança que serviu de base a este estudo e sem a qual não teríamos tido a oportunidade de realizar este percurso de aprendizagem.

RESUMO

Este estudo pretende ser um instrumento destinado a educadores e professores interessados na problemática do Défice Cognitivo, com Problemas de Linguagem e Perturbações do Comportamento associados, patologias bem complexas que requerem uma íntima conexão entre a pesquisa e a prática para que haja sucesso educativo.

Para a sua concretização optámos por um Estudo de Caso que tem como objectivo avaliar e analisar o desenvolvimento cognitivo – linguístico de uma aluna de etnia cigana cujas características de aquisição e desenvolvimento de competências cognitivas, perceptivas, motoras, sociais e linguísticas se situam a um nível muito inferior ao esperado para a sua idade cronológica.

Na componente empírica houve necessidade de proceder em dois momentos distintos, à aplicação dos seguintes instrumentos: uma Grelha de Observação de Comportamentos e um Teste de Avaliação da Linguagem, designado *Preschool Language Assessment Instrument* (PLAI). Através de implementação de estratégias de desenvolvimento e da comparação dos resultados obtidos no início e no final do nosso estudo podemos analisar os progressos a partir das competências manifestadas pela aluna.

Pretendemos, ainda, sensibilizar quem tiver acesso a este trabalho que, para aceitar ou ajudar alguém com uma determinada problemática, se torna necessário, em primeiro lugar avaliar para conhecer, antes de intervir.

Descritores: Deficiência mental; Défice cognitivo; Necessidades Educativas Especiais; Perturbações do desenvolvimento da linguagem; Perturbações do comportamento, Teste da Linguagem PLAI; Grelha de observação de comportamentos.

ABSTRACT

This study intends to be a tool for educators and teachers who are interested in the issue of the cognitive deficits, with language problems and associated behaviour disorders, quite complex pathologies that demand a close connection between the research and the practice in order to achieve educational success.

To implement it we chose a Case Study that aims to assess and analyse the linguistic-cognitive development of a gipsy student, whose characteristics of acquisition and development of cognitive, perceptive, physical, social and linguistic skills are in a much lower level than the expected for her chronological age.

In the empirical component it was necessary to apply, in two different moments, the following instruments: a Behaviour Observation Table and a Language Assessment Test, called *Preschool Language Assessment Instrument* (PLAI). Through the implementation of development strategies and through the comparison of the results which we got in the beginning and in the end of our study, we can analyse the progress from the skills shown by the student.

We also intend to sensitize people who have access to this work, that to accept or help someone with a particular problem, first it is necessary to assess in order to get knowledge, before trying an intervention.

*“Antes de aprender a ler ou a escrever,
devemos saber o que é a esquerda ou a
direita, o que é alto e baixo, o que é dentro
e fora, cair para estar de pé”*

Carlos Neto (2003)

ÍNDICE

RESUMO

ABSTRACT

INTRODUÇÃO.....	1
ENQUADRAMENTO TEÓRICO	6
CAPÍTULO I – A Deficiência Mental	7
Introdução.....	7
1. O Conceito de Deficiência Mental	7
1.1. Etiologia da Deficiência Mental	12
1.1.1. Factores Genéticos.....	13
1.1.2. Factores Extrínsecos	14
2. Categorias da Deficiência Mental.....	16
3. Características Comportamentais das Crianças com Deficiência Mental	19
4. Áreas de Intervenção Educativa	20
5. Perturbações Associadas à DM	24
5.1. O Desenvolvimento da Linguagem	24
5.1.1. Marcos do Desenvolvimento Típico da Linguagem	27
5.2. A Evolução da Consciência Linguística Necessária à Aquisição da Leitura	29
5.2.1. A Consciência Fonológica.....	30
5.2.2. A Consciência Semântica	31
5.2.3. A Consciência Sintáctica	32
5.2.4. A Consciência Metapragmática.....	33
5.3. Perturbações do Desenvolvimento da Linguagem	34
5.4. Perturbações do Comportamento.....	38
Capítulo II – Perspectiva Diacrónica da Educação Especial.....	44
Introdução.....	44
1. Breve Perspectiva Histórica.....	44
1.1. Antecedentes.....	45
1.2. Era das Instituições (Finais do século XVIII até meados do século XX).....	46
1.3. Época Actual – Fase de Integração (desde os meados do século XX).....	48
2. História da Educação Especial em Portugal.....	50
CAPÍTULO III – A Escola Inclusiva	57

Introdução.....	57
1. Desafios e Limites da Escola Inclusiva.....	57
2. Princípios da Educação Especial.....	61
2.1. Direito à Educação.....	61
2.2. Direito à Igualdade de Oportunidades.....	62
2.3. Direito à Participação na Sociedade.....	63
3. Avaliação e Intervenção em Educação Especial.....	64
3.1. Considerações Gerais Sobre a Avaliação.....	64
3.1.1. A Avaliação no contexto Escola Inclusiva.....	66
3.2. A Intervenção em Educação Especial.....	71
ESTUDO EMPIRICO.....	76
CAPITULO I – Um Estudo de Caso.....	77
1. Objectivos.....	77
2. Metodologia.....	77
2.1. Caracterização do “Estudo de Caso”.....	79
2.2. Caracterização do Sujeito.....	81
2.2.1. Identificação.....	81
2.2.2. Contexto Escolar.....	81
2.2.3. Caracterização da NEE – Diagnóstico Clínico.....	82
2.2.4. Contexto Familiar.....	82
2.3. Descrição dos Instrumentos Aplicados.....	83
2.4. Procedimentos.....	85
2.4.1. Desenvolvimento de Estratégias.....	85
2.4.1.1. Actividades Desenvolvidas.....	86
2.4.2. Adaptação e Desempenhos Escolares.....	92
2.4.2.1. O Desempenho das Aprendizagens.....	93
3. Apresentação dos Resultados.....	96
3.1. Primeiro Momento de Avaliação.....	96
3.1.1. Grelha de Observação de Comportamentos.....	96
3.1.2. Teste de Avaliação da Linguagem – PLAI.....	99
3.2. Segundo Momento de Avaliação.....	100
3.2.1. Grelha de Observação de Comportamentos.....	100
3.2.2. Teste de Avaliação da Linguagem.....	103
3.3. Análise dos Resultados.....	104

3.3.1. Grelha de Observação de Comportamentos	104
3.3.2. Teste de Avaliação da Linguagem (PLAI)	107
CAPITULO II – Conclusões	111
1. Conclusões Gerais	111
REFLEXÃO FINAL	115
BIBLIOGRAFIA	118
ANEXOS	127
<i>ANEXO 1 – Autorização do Encarregado de Educação</i>	99
<i>ANEXO 2 – Modelo de Referenciação</i>	99
<i>ANEXO 3 – Roteiro de Avaliação e Programa Educativo Individual (CIF)</i>	99
<i>ANEXO 4 – Grelha de Observação (Modelo)</i>	100
<i>ANEXO 5 – Teste PLAI (Modelo)</i>	101
<i>ANEXO 6 – Grelha de Observação (1º momento)</i>	101
<i>ANEXO 7 – Grelha de Observação (2º momento)</i>	102
<i>ANEXO 8 – Teste PLAI (1º momento)</i>	102
<i>ANEXO 9 – Teste PLAI (2º momento)</i>	103
<i>ANEXO 10 – Trabalhos Realizados pela Aluna</i>	104
<i>ANEXO 11 – Avaliações Realizadas por Técnicos e Professores</i>	104
Tabela 20. Médias PLAI vs médias obtidas	107
Tabela 21. Médias PLAI vs médias obtidas	108

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Níveis de Deficiência Mental	16
Tabela 2. Principais etapas do desenvolvimento da linguagem até aos 36 meses.....	26
Tabela 3. Marcos do desenvolvimento da linguagem	28
Tabela 4. Resultados obtidos na área de Percepção.	96
Tabela 5. Resultados obtidos na área Motora.....	97
Tabela 6. Resultados obtidos na área da Linguagem.....	97
Tabela 7. Resultados obtidos na área da Língua Portuguesa.....	98
Tabela 8. Resultados obtidos na área Cognitiva.....	98
Tabela 9. Resultados obtidos na área Afectivo-Social.	99
Tabela 10. Resultados obtidos pela aluna em estudo.	99
Tabela 11. Distribuição da pontuação por níveis.	99
Tabela 12. Resultados obtidos na área de Percepção.	100
Tabela 13. Resultados obtidos na área Motora.....	101
Tabela 14. Resultados obtidos na área da Linguagem.....	101
Tabela 15. Resultados obtidos na área da Língua Portuguesa.....	102
Tabela 16. Resultados obtidos na área Cognitiva.....	102
Tabela 17. Resultados obtidos na área Afectivo-Social.	103
Tabela 18. Resultados obtidos pela aluna em estudo.	103
Tabela 19. Distribuição da pontuação por níveis.	104
Tabela 20. Médias PLAI vs médias obtidas.	107
Tabela 21. Médias PLAI vs médias obtidas.....	108

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Evolução do desempenho da aluna.	106
Figura 2. Evolução do desempenho da aluna vs médias Teste PLAI.	109

INTRODUÇÃO

Às nossas escolas chegam crianças de diferentes grupos sócio-culturais, constituindo uma população cada vez mais heterogénea, entre as quais crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Cada vez mais cabe à escola prever respostas educativas de forma a educar com sucesso todas as crianças, incluindo as que apresentam patologias graves no seu desenvolvimento.

“Os educadores têm vindo a descobrir que, na maior parte dos casos, o facto de os alunos com NEE estarem colocados em meios educativos inclusivos lhes proporciona a oportunidade de interagir com os outros indivíduos, o que resulta numa melhor preparação para a vida em sociedade. Por sua vez, os alunos sem NEE têm oportunidade de tomar contacto com estes alunos e de perceber a complexidade e a diversidade das características humanas, compreendendo que a partilha de aspectos comuns e de necessidades comuns excede as diferenças” (Nielsen, 1999, p.23).

A democratização do ensino pressupõe que a escola garanta o exercício do direito à igualdade de oportunidades de todos os alunos numa perspectiva de Escola Inclusiva, levando a escola a responsabilizar-se, cada vez mais, pelos problemas relacionados com os alunos com NEE ou Dificuldades Específicas de Aprendizagem.

A Constituição da República Portuguesa estabelece, no seu art. 74º, que *todos têm direito ao ensino com garantia à igualdade de acesso e êxito escolar*. O processo de ensino/aprendizagem deve, pois, reger-se por estes princípios, devendo o estado e a sociedade fornecer meios, estabelecer métodos, para que o sucesso seja conseguido. Os recursos humanos e técnicos, postos à disposição dos agentes educativos, terão que ser geridos de modo a que ninguém seja afastado do ensino, nem da sociedade.

Hoje em dia, pese embora as carências ainda existentes no sistema, o aluno com Necessidades Educativas Especiais recebe uma educação mais adequada às suas características do que recebia anos atrás.

“As classes especiais e outras formas de segregação só deverão ser utilizadas quando as necessidades da criança não possam ser satisfeitas num meio que inclua crianças “normais”, ainda que com recurso a apoios e serviços suplementares” (Correia, 1997, p.19).

As necessidades básicas das crianças com NEE são as mesmas das outras. Para o crescimento e desenvolvimento emocional e social destas crianças é fundamental que

estas beneficiem do apoio da Educação Especial, da aceitação da comunidade e dos pais.

A legislação portuguesa pressupõe que o sistema de ensino seja adequado a todas as crianças e a integração/inclusão de uma criança com NEE não é obra do acaso mas está dependente de vários factores (diversificação de meios, estratégias, recursos e apoios), que no seu conjunto são determinantes para que essa realidade seja um êxito. O recurso a estes meios facilitará o desenvolvimento normal, equilibrado e harmonioso dessas crianças.

Tendo a escola a responsabilidade de combater qualquer forma de exclusão é necessário que esta, articulando com a família e a comunidade, elabore programas adequados de forma a proporcionar o desenvolvimento de todas as crianças, de acordo com as características pessoais e as necessidades individuais de cada um.

A intervenção pedagógica parte de um conhecimento da criança, tornando-se necessário conhecer a tipificação da sua deficiência e os seus estilos de aprendizagem para, posteriormente, intervir consoante as suas necessidades. Assim, é fundamental a participação de todos os implicados (pais, professores, técnicos especializados, serviços de saúde), no processo educativo, de uma forma mais consciente e activa, de modo a facilitar a escolaridade, tentando abrir as portas a um futuro melhor a estas crianças.

Para o desenvolvimento das aprendizagens básicas é essencial a aquisição de pré-requisitos, que já deveriam estar realizados à entrada na escola. Para isso é necessária a estimulação específica, que por vezes não existe devido a carências de ordem sócio-económica e cultural, a perturbações comportamentais, emocionais ou relacionais ou a défices sensoriais, físicos ou mentais, o que constitui um obstáculo às aprendizagens veiculadas pela escola e se transforma noutra tipo de necessidade educativa especial. O caso analisado neste estudo consiste na falta de pré-requisitos às aprendizagens ulteriores.

Por outro lado, apesar do elevado número de investigações levadas a cabo, actualmente ainda persistem dúvidas a respeito do défice cognitivo que, em muitos casos, coexiste com perturbações da linguagem e do comportamento, epilepsia, privação social e outras combinações multi-factoriais, que fazem do diagnóstico um processo extremamente complexo.

Cumulativamente, esta perturbação afecta não só a capacidade da criança se organizar, de compreender a linguagem falada e de a utilizar para comunicar, bem como de se relacionar com outras pessoas. Muitas vezes, os problemas de comportamento que

manifestam são o reflexo da falta de capacidade para comunicar e utilizar a comunicação para expressar os seus desejos e necessidades. Todas estas dificuldades contribuem para que a maioria das crianças com défice cognitivo não possa beneficiar do apoio educativo comum.

Várias experiências têm demonstrado que ainda não se conhecem meios de cura para as crianças com perturbações cognitivas. Estas perturbações acompanharão os seus portadores ao longo de toda a vida. Contudo, muito pode ser feito em seu favor, tanto a nível do sistema educativo, como da inserção familiar e social.

“Urge, pois, estimular o trabalho de equipa, a partir de estruturas sólidas que permitam identificar a problemática do aluno, determinar as suas áreas fortes e fracas e, conseqüentemente, desenvolver interacções adequadas” (Correia, 1997, p.164).

Tendo como preocupação o método pedagógico mais apropriado, torna-se imprescindível desenvolver estratégias específicas de ensino destinadas à criança com esta problemática, baseando-se na sua capacidade e estilo único de aprendizagem. Deste modo, aposta-se na individualização e procura-se compensar os défices cognitivos, sensoriais, sociais, comunicacionais e comportamentais emergentes.

O conjunto destes défices resulta em grandes dificuldades de aprendizagem que caracterizam estas crianças e que impõem uma metodologia de ensino que, de alguma forma, compensa essas dificuldades. Assim, o desenvolvimento de hábitos e rotinas de trabalho podem reduzir alguns desses problemas.

Nesse sentido, procurámos consciencializar os professores, e as pessoas que lidam com estas problemáticas de perto, para os comportamentos que lhe são característicos e as atitudes que podem despoletar. Finalmente, pretendemos sugerir algumas estratégias de intervenção, na escola, que possam contribuir para minimizar o impacto negativo que estas disfunções podem ter na vida destas crianças.

Este projecto centra-se na temática do Défice Cognitivo com Perturbações da Linguagem e do Comportamento, já que a experiência profissional associada ao desconhecimento e às dificuldades sentidas no terreno, desencadearam o interesse em aprofundar este tema. Deste modo, sabendo que a criança, em estudo é a actriz directamente implicada, interessa avaliar as competências cognitivas – linguísticas, em dois momentos distintos e investigar se houve progressos, durante o ano lectivo.

O nosso estudo encontra-se estruturado em duas partes fundamentais, que passamos a descrever. A primeira parte diz respeito ao enquadramento teórico, e subdivide-se em três capítulos.

No 1º Capítulo fazemos uma abordagem ao conceito de Deficiência Mental (DM) e a sua etiologia, visto o Défice Cognitivo ser uma deficiência incluída no âmbito da Deficiência Mental. Daremos conta das características físicas, cognitivas e sociais específicas das crianças com esta patologia e das suas principais áreas de intervenção.

Terminaremos este capítulo com uma abordagem às perturbações associadas à DM: a Perturbação da Linguagem e a Perturbação do Comportamento, com a identificação dos principais marcos e perturbações do desenvolvimento da linguagem, a evolução da consciência linguística e o tipo de gravidade dos problemas de comportamento.

No 2º Capítulo fazemos uma sinopse histórica, sobre a importância que os aspectos legislativos têm tido nesta evolução. De uma fase assistencial de carácter segregativo, em que o objectivo era o isolamento das crianças com deficiência da sociedade e os cuidados prestados eram de carácter asilar ou hospitalar, evoluiu-se progressivamente para uma preocupação de carácter educativo. Numa fase posterior, passámos por uma educação tradicional, norteando-se pelo princípio de que na escola os alunos são todos iguais, todos devem ser tratados da mesma maneira, não havendo distinções entre eles. Actualmente verifica-se uma reestruturação da Educação Especial, pretendendo-se perspectivar a concretização dos pressupostos inerentes à inclusão de crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais.

No 3º Capítulo analisamos as medidas legislativas que têm vindo a ser tomadas e a forma como têm contribuído para a inclusão das crianças com NEE. Referenciamos, ainda, a importância da avaliação de potencialidades da criança com Necessidades Educativas Especiais, de forma a detectarmos qual ou quais os problemas que dificultam a aprendizagem, tendo como objectivo programar de forma eficaz para superar esses problemas.

A segunda parte, revela-se crucial no estudo porque é através dela que se procura dar respostas aos objectivos do nosso trabalho. Esta incide na descrição da metodologia da investigação realizada, bem como na análise dos resultados obtidos.

Para implementar algumas estratégias houve a necessidade de proceder a um levantamento dos comportamentos observados e à aplicação de um teste de desenvolvimento da linguagem, como forma de diagnóstico para analisar e avaliar as competências cognitivas – linguísticas, da criança.

Para concretizar o propósito do nosso estudo construímos um instrumento de recolha de dados a “*Grelha de Observação de Comportamentos*” e aplicámos o

“*Preschool Language Assessment Instrument: The Language of Learning in Practice (PLAI)*”, de Marion Blank, Susan A. Rose, & Laura J. Berlin (1978), traduzido para efeitos de investigação por autores portugueses C. Pereira, G. Hamido, J. Rafael, & M. Dias, (1992).

Na componente empírica deste estudo temos como preocupação descrever algumas das estratégias, recursos e materiais pedagógicos que utilizámos na intervenção diária, como forma de ilustrar e apontar pistas para intervenções futuras.

Pretendemos com estas estratégias capacitar o sujeito da investigação a adquirir as competências básicas que consideramos essenciais às aprendizagens formais.

Terminaremos apresentando as conclusões do estudo, decorrentes da nossa interpretação e análise, ao conjunto dos dados obtidos. Finalmente, faz-se referência à bibliografia e legislação utilizadas para o estudo.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I – A Deficiência Mental

Introdução

Para o processo de inclusão de crianças com Deficiência Mental na escola é fundamental ter conhecimento das suas características e do desenvolvimento das suas competências e dificuldades, com o objectivo de podermos actuar de acordo com as suas necessidades.

Este capítulo inicia-se com uma breve abordagem ao conceito, à etiologia e às categorias da Deficiência Mental. Segue-se um estudo das características das crianças com esta patologia e a apresentação das principais áreas de intervenção para facilitar a aprendizagem das crianças em estudo.

Terminaremos este capítulo com uma abordagem às perturbações associadas à DM: a Perturbação da Linguagem e a Perturbação do Comportamento, com a identificação dos principais marcos e perturbações do desenvolvimento da linguagem, a evolução da consciência linguística e o tipo de gravidade dos problemas de comportamento.

1. O Conceito de Deficiência Mental

Durante muitos anos a Deficiência Mental, que passaremos a designar por DM, foi considerada pelo foro médico como um síndrome, um conjunto de sintomas precedentes de diferentes causas orgânicas, que têm em comum relacionarem-se com “*deficits*” irreversíveis da actividade mental superior.

O entendimento generalizado era de que nada havia a fazer a não ser a prevenção, já que não era possível a cura, nem o tratamento.

Quanto à terminologia utilizada para caracterizar a DM, houve grandes variações e não é consensual entre os profissionais, uma definição concreta do termo Deficiência Mental.

Nos Estados Unidos da América, durante muito tempo, foi utilizada a expressão “*feeble-mindedness*” (debilidade mental), como sinónimo de funcionamento intelectual do desenvolvimento, associada a uma alteração dos comportamentos adaptativos

baixo, mais tarde começou-se a introduzir a expressão “mental deficiency” (deficiência mental) e nos últimos tempos “mental retardation” (atraso mental).

Os russos, que tiveram como expoente máximo Luria entenderam a DM numa perspectiva psicossomática e sempre defenderam em tese que a “oligofrenia” é o desenvolvimento anómalo das formas complexas da actividade psíquica, cuja causa é uma lesão do embrião ou uma alteração orgânica no Sistema Nervoso Central, que surge em algumas fases do desenvolvimento intra-uterino do feto ou no período mais precoce da vida da criança.

Zazzo (1973) in Ruivo *et al* (1979), define debilidade mental “(...) como uma insuficiência intelectual de origem biológica (hereditária ou devida a acidentes precoces) e portanto irreversível, compatível com a aquisição de aprendizagens escolares de base, mas não permitindo atingir o mínimo exigido pela escola”(p.45).

A Escola Americana tem sido a mais profusa em estudos referentes à DM, salientando-se os contributos de Doll (1965), Zigler (1970), Cronbach (1975) e Grossman (1977), que põem em destaque **factores sociais e culturais** susceptíveis de provocar perturbações, mais ou menos graves, e irreversíveis no comportamento do indivíduo.

Pacheco e Valência (1997) apresentam uma definição de DM um pouco mais abrangente, na medida em que relaciona o conceito de DM com a perspectiva psico-educativa que lhe está subjacente. Para estes autores a DM pode definir-se segundo três correntes:

- **Corrente Psicológica ou Psicométrica** – A DM é a diminuição ou défice das capacidades intelectuais medidas pelos testes de QI.
- **Corrente Sociológica ou Social** – dificuldade de um indivíduo em se adaptar ao meio social de forma a levar uma vida autónoma.
- **Corrente Médica ou Biológica** – A DM tem uma componente biológica, anatómica ou fisiológica e manifesta-se durante o desenvolvimento (até aos 18 anos).

A Organização Mundial de Saúde (1968) define o deficiente mental como o indivíduo com uma capacidade intelectual inferior à média, manifestando-se ao longo do desenvolvimento, associada a uma alteração dos comportamentos adaptativos

(Morato, 1995). A O.M.S. define a DM: em termos ontogénicos, tendo como consequência a dificuldade de adaptação ao meio e as limitações na aprendizagem. (Reis & Peixoto, 1999).

Ajuriaguerra define DM como: *“Funcionamento intelectual geral inferior à média, com origem no período do desenvolvimento associado a uma alteração do ajustamento ou da maturação, ou dos dois, na aprendizagem e na sociabilização”* (Reis & Peixoto, 1999, p.23). Os autores supra citados referem que ao longo da história o conceito de D.M. tem sido alterado, com maior ênfase nas últimas quatro décadas. Tem-se verificado uma preocupação no sentido de os indivíduos com D.M. terem sistemas de apoio que os ajude a superar as dificuldades.

A O.M.S. adopta a definição de Ajuriaguerra e em 1976, na revisão final, classifica a DM nas deficiências intelectuais sendo as que incluem as da inteligência, memória e pensamento.

A Associação Americana para a Deficiência Mental (AAMD), em 1992 adoptou nova definição de DM:

“Deficiência mental refere-se a limitações substanciais na funcionalidade presente. É caracterizada por um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, que é concomitante com limitações relacionadas em duas ou mais das seguintes áreas das competências adaptativas: comunicação, autonomia pessoal, autonomia em casa, competências sociais, auto direcção, saúde e segurança, funcionamento académico, lazer e emprego. A deficiência mental manifesta-se antes dos 18 anos” (Reis & Peixoto, 1999, p.23).

O conceito apresentado pela AAMD defende que a prestação de apoios adequados, pode melhorar significativamente as capacidades funcionais de um indivíduo com DM.

Para Pacheco e Valência (1997), as definições apresentadas pela OMS e pela AAMD são muito semelhantes, ambas contemplam as correntes anteriormente expostas. Estas definições são as mais aceites pelos diversos autores.

De um modo geral, a DM pode ser definida segundo diferentes correntes:

- **Corrente comportamentalista** – Defende a influência do ambiente sobre a deficiência mental. Limitações em pelo menos duas das seguintes áreas: comunicação, cuidados pessoais, autonomia em casa, competências sociais.

O défice mental é interpretado segundo a interacção de quatro factores determinantes:

- Factores biológicos passados (genéticos, pré-natais, peri-natais, pós-natais);
 - Factores biológicos actuais (drogas, fármacos, cansaço ou *stress*);
 - História anterior de interacção com o meio (reforço);
 - Condições ambientais presentes ou outras situações actuais.
- **Corrente pedagógica** – Indivíduo com DM que apresenta alguma dificuldade em acompanhar o processo regular de aprendizagem, necessitando de Educação Especial e adaptações curriculares que lhe permitam acompanhar o processo regular de ensino.

As maiorias das deficiências mentais ligeiras são detectadas na escola, uma vez que passam despercebidas entre a população não escolar e nas primeiras etapas de desenvolvimento.

Muito se continuará a debater sobre a definição de DM. Presentemente a maioria das Organizações Educativas que atendem crianças e adultos com DM fazem uso da definição da AAMD.

Para a definição da DM temos que ter em consideração dois factores, que segundo a AAMD e o DSM-IV (Manual de Doenças do Foro Mental e do Desenvolvimento) devem estar interligados:

- **O Funcionamento Intelectual** – Relaciona-se com as áreas académicas: capacidade que o individuo tem em resolver problemas e em acumular conhecimentos (testes de inteligência com QI inferior a 70). Existe um desfasamento cognitivo em relação às respostas esperadas para a idade, tendo como base testes padronizados, baseados em teorias psicogenéticas.

- **O Comportamento Adaptativo** – Relaciona-se com as capacidades necessárias para o indivíduo interagir no seio do seu envolvimento, de acordo com o seu grupo etário e cultural. Limitações em pelo menos duas das seguintes áreas: comunicação, cuidados pessoais, autonomia em casa, competências sociais,

comportamentos comunitários, auto-direcção, saúde, segurança, funcionamento académico, lazer e emprego.

As limitações de competências adaptativas têm de ser comparadas com pares da mesma idade para serem interpretadas adequadamente de modo a que não sejam confundidas com as diferenças culturais de grupos étnicos ou sociais. *“Estas diferenças não devem confundir-se com o que constitui uma limitação intelectual para lidar com independência na vida culturais diária”* (Alonso & Bermejo, 2001, p. 8).

Tem-se entendido por capacidades ou competências, os atributos que permitem o funcionamento adequado em sociedade, o que inclui as capacidades inerentes ao indivíduo e as suas capacidades para funcionar em sociedade.

Podemos afirmar que a pessoa com DM apresenta limitações na inteligência conceptual e na inteligência prática e social, a base das competências adaptativas.

A inteligência prática está relacionada com a capacidade de gerir e realizar de forma autónoma e independente as tarefas da vida diária, a aquisição de competências sensório-motoras, de independência pessoal e competências de segurança ou protecção. A inteligência social, de acordo com Alonso & Bermejo (2001) *“define-se como a capacidade para perceber as expectativas sociais e o comportamento dos outros, e para avaliar adequadamente a forma de comportamento em situações sociais”* (p.10).

O atraso mental da criança implica limitações intelectuais específicas que afectam a capacidade de enfrentar desafios da vida diária na comunidade, pois no dizer de Alonso e Bermejo (2001), *“Se, mesmo existindo limitações, estas não afectarem o funcionamento, então não se pode falar de atraso mental”* (p.10).

Aqui chegados, torna-se importante encontrar uma definição de comportamento adaptativo relacionada com as capacidades do indivíduo para se ajustar e funcionar eficazmente no seu meio.

Este conceito está relacionado com a adaptação à vida diária e à actividade escolar da criança, no dizer de Vieira e Pereira (1996), apoiado em Grossman (1983) definem Comportamento Adaptativo (CA) como *“a eficácia ou o grau com que o indivíduo encontra o padrão de independência pessoal e a responsabilidade social esperada para a sua idade e grupo cultural”* (p.43).

Para Santos e Morato (2002) na esteira da definição de Lambert, Nihira e Leland (1967-1993) diz-nos que o CA é *“composto por um número de capacidades para lidar com as exigências que quando combinadas permitem ao indivíduo a aquisição da*

integração da comunidade” (p.98), dando realce a três componentes deste conceito: capacidade do indivíduo funcionar independentemente, responsabilidade pessoal e social de acordo com as expectativas sócio-culturais do meio e a relação de um nível de CA em função da sua idade e cultura.

Torna-se pois imperioso avaliar o CA, ou seja determinar o grau de adaptabilidade do indivíduo, cujo desiderato se alcança, em parte, com o recurso às Escalas de Comportamento Adaptativo (ECA) porque nos permitem conhecer as características individuais dos sujeitos, para um melhor ajustamento nos contextos.

Entre estas escalas a mais utilizada é a ECA-E, pois permite identificar as áreas fortes e fracas do indivíduo para a elaboração de programas habilitativos.

Santos e Morato (2001) especificam os objectivos da escala: “1) a discriminação das áreas fortes e fracas; 2) a identificação dos indivíduos que se encontram abaixo da média em determinadas áreas do comportamento adaptativo quando comparados com os seus pares; 3) a possibilidade de acompanhamento da evolução resultante da intervenção, 4) a avaliação do CA para estudos de evolução para estudos de pesquisa” (p.122).

Estas podem ser implementadas por qualquer profissional devidamente treinado e por observação directa, em colaboração com uma terceira pessoa que conheça os hábitos do indivíduo, porquanto: “as medidas do comportamento adaptativo não podem ser administradas directamente em gabinetes, mas devem ser determinadas com base numa série de observações em diferentes locais e durante períodos consideráveis de tempo”. (Vieira & Pereira, 1996, p.44).

1.1. Etiologia da Deficiência Mental

A genética e a bioquímica trouxeram grandes avanços na compreensão as causas da DM. O conhecimento das causas conducentes à Deficiência Mental, permite-nos trabalhar na área da prevenção.

A DM pode ter diversas causas, no entanto na maioria dos casos a identificação destas não é possível. Qualquer problema ocorrido durante a formação e desenvolvimento do cérebro pode causar deficiência mental.

Seguindo as orientações de Reis e Peixoto (1999) identificaram as seguintes causas da DM: “Causas orgânicas ou disfunções; alterações genéticas

(cromossómicas); causas sócio-culturais; causas de etiologia afectiva, psicopatologia grave devida a institucionalização precoce ou prolongada; causas culturais-familiares devidas à pobreza do património hereditário; causas desconhecidas” (p.31) sendo que Santos e Morato (2002) salientam a necessidade de um diagnóstico preciso e rigoroso, sendo possível estabelecer um traço comum que consiste na “perda de sistemas cerebrais que dirigem e coordenam a percepção, o movimento e a integração” (p.29).

1.1.1. Factores Genéticos

Para Pacheco e Valência (1997), a Deficiência Mental pode ser causada por: factores genéticos ou intrínsecos e factores ambientais ou extrínsecos.

Os factores que actuam antes da gestação são determinados pelos genes ou herança genética; são factores endógenos.

As causas genéticas conhecidas são de dois tipos:

1 - Genopatias – São alterações genéticas que provocam:

a) **Metabolopatias** ou alterações no metabolismo de:

- *Aminoácidos* (Fenilcetonúria, Homocistinúria, Hiperglicemia, Síndrome de Lowe...)
- *Lípidos* (Doenças de Gauchere e Niemann-Pick, Lipoidose...)
- *Carbo-hidratos* (Galactosemia, Intolerância à frutose, Hipoglicemias, Glucogenose...)
- *Outras metabolopatias* (Síndrome de Lesh-Nyhan, Acidose láctica, Cetoacidúria...)

b) **Endocrinopatias** ou alterações endócrinas e hormonais (Hipotireoidismo, Pseudo-hipoparatiroidismo...)

c) **Síndromes Polimalformativas** tais como:

- Síndrome de Prader-Willi, Cornélia Lange, Anemia aplásica de Fanconi

d) **Outras Genopatias**

- Síndrome de Rett
- Distrofia muscular progressiva;
- Distrofiamiotónica;
- Hidrocefalia;
- Espinha Bífida,
- Encefalocelo e outras deficiências de origem nervosa.

2 - Cromossomopatias – Síndromes devidos a anomalias ou alterações cromossomáticas que podem ser de três tipos:

a) **Síndromes Autossómicos Específicos** sendo de destacar as seguintes trissomias:

- Trissomia G (trissomia 21, Síndrome de Down);
- Trissomia E (trissomia 18, Síndrome de Edward),
- Trissomia D (trissomia 13, Síndrome de Patau).

b) **Síndromes Autossómicos Não Específicos**, neste grupo aparecem trissomias e alterações cromossomáticas menos comuns que as anteriores.

c) **Síndromes Gonossómicos**, alterações ligadas aos cromossomas sexuais, sendo de referenciar os síndromes de Turner e de Klinefelter.

1.1.2. Factores Extrínsecos

Estes factores podem dividir-se em três categorias, sendo apresentados pela ordem em que podem aparecer no tempo.

1 - Factores Pré-natais, são factores que actuam antes do nascimento podendo ter a seguinte classificação:

- a) **Embriopatias** (actuam nos três primeiros meses de gestação).
- b) **Fetopatias** (actuam a partir do terceiro mês de gestação).

De entre os factores que actuam durante a formação do feto podendo causar deficiência mental ou outras deficiências destacamos:

- Infecções – considerado por muitos, o grupo de doenças mais importantes, entre elas: Rubéola, Citomegalia, Herpes, Sífilis, Congénita, Lúes, Listerioses e Toxoplasmoses.
- Endocrinometabolopatias – alterações endócrinas e metabólicas que afectam o feto, destacando-se: Perturbações na tiróide, Diabetes, défices nutritivos (avitaminoses).
- Intoxicações – são vários os produtos tóxicos que podemos mencionar: álcool, tabaco, fármacos (anticonvulsivos, anticancerígenos), drogas (LSD; heroína), Chumbo e Mercúrio.
- Radiações
- Perturbações Clínicas

2 - Factores perinatais e neonatais – factores que afectam o recém-nascido durante o momento do parto, sendo de destacar:

- Prematuridade
- Metabolopatias
- Síndrome de Sofrimento Cerebral, podendo dever-se a: Placenta prévia, traumatismo obstétrico, arrefecimento, hemorragia intracraniana, anoxia.
- Infecções (meningite, encefalite, sepsis).
- Incompatibilidade de RH entre a mãe e o bebé.

3 - Factores pós-natais – factores que actuam após o nascimento sendo de salientar:

- Infecções (meningite, encefalite, vacinas)
- Endocrinometabolopatias (hipoglicemia, hipotiroidismo, hipertiroidismo, mal nutrição)
- Convulsões (Síndrome de West, lesão cerebral)
- Anoxia (cardiopatias congénitas, paragem cardíaca, asfíxia)

- Intoxicações
- Traumatismos Crânio-Encefálicos (hemorragias cerebrais)
- Factores Ambientais – indivíduos pertencentes ao *bordeline* não se detectando nenhuma patologia orgânica, referentes a famílias de baixo nível cultural sócio-económico.

2. Categorias da Deficiência Mental

Não existe um modelo único de diagnóstico e de classificação por graus.

Apesar de existirem diferentes correntes para determinar o grau de DM, são as técnicas psicométricas que se impõem utilizando o Q.I. para classificação desse grau.

Pacheco e Valencia (1997, p.212) referem cinco níveis de Deficiência Mental:

Tabela 1. Níveis de Deficiência Mental

Níveis	Q.I.
1. Limite ou <i>bordeline</i>	68-85
2. Ligeira	52-68
3. Média	36-51
4. Severa	20-35
5. Profunda	Inferior a 20

I – Deficiência limite ou *bordeline*: Estas crianças, manifestam apenas um atraso nas aprendizagens. Por vezes revelam comportamentos de instabilidade nas relações interpessoais e afectivas, uma auto-imagem desadequada e alguma impulsividade. Algumas crianças provenientes de ambientes sócio-culturais desfavorecidos podem ser aqui incluídos.

II – Deficiência mental ligeira: Incluímos neste grupo a maioria de deficientes, com problemas de origem cultural, familiar e ambiental. Podem desenvolver aprendizagens sociais, de comunicação e de se integrar no mundo laboral, necessitando de alguma supervisão e orientação. Apresentam um atraso mínimo nas áreas perceptivas e motoras. Revelam dificuldades a nível das actividades que envolvem raciocínio. As

suas limitações intelectuais só são detectadas na escola, por apresentarem dificuldades de aprendizagem das técnicas instrumentais, mas podem alcançar um nível escolar equivalente ao 2º Ciclo do Ensino Básico, adquirem conhecimentos básicos e capacidades específicas.

Geralmente não apresentam problemas de adaptação ao ambiente familiar e social. Revelam bom desenvolvimento de hábitos de saúde, aparência e de relações interpessoais. Vivem com autonomia na sociedade.

III – Deficiência mental moderada ou média: Estas crianças podem adquirir hábitos de autonomia pessoal e social, tendo maiores dificuldades nos últimos. Podem aprender a comunicar pela linguagem verbal, mas apresentam dificuldades na expressão oral e na linguagem receptiva. Na adolescência revelam dificuldades na compreensão dos convencionalismos sociais, o que pode prejudicar o seu relacionamento com os outros. Revelam problemas de motricidade (coordenação e equilíbrio), mas conseguem adquirir alguns conhecimentos pré-tecnológicos básicos que lhes permitem realizar algum trabalho. Revelam independência a nível dos seus cuidados pessoais realizando rotinas simples.

Adquirem conhecimentos escolares básicos, para a sua integração na vida activa, embora alguns dificilmente cheguem a dominar as técnicas instrumentais de leitura, escrita e cálculo. Vivem com alguma autonomia na sociedade, necessitando de supervisão.

IV – Deficiência mental grave ou severa: Geralmente necessitam de ajuda e protecção, pois o seu nível de autonomia quer social quer pessoal é muito pobre, pelo que são considerados "dependentes". Muitas vezes apresentam problemas psicomotores importantes, com distúrbios graves a nível da motricidade e da comunicação. Poderão aprender algum sistema de comunicação, mas a sua linguagem verbal é muito deficitária. Através de treino podem conseguir realizar algumas actividades da vida diária básicas e aprendizagens pré-tecnológicas muito simples em contextos concretos. Ficam pelo período sensório-motor do desenvolvimento cognitivo de Piaget. Necessitam dum ambiente altamente estruturado, com auxílio constante e individualizado de alguém.

V – **Deficiência mental profunda:** Este grupo apresenta grandes problemas sensorio-motores e de comunicação com o meio. São dependentes em quase todas as funções e actividades, pois os seus handicaps físicos e intelectuais são gravíssimos. Excepcionalmente, terão autonomia para se deslocar e responder a treinos simples de auto-ajuda.

De acordo com Morato (1995, p.14) esta classificação, considera-se clássica por ser fundamentada basicamente na perspectiva psicométrica da inteligência. Uma vez que as classificações de DM mais utilizadas assentam, tradicionalmente, em testes intelectuais que permitem calcular o Q.I. e a Idade Mental. O conceito de inteligência é extremamente complexo, pela variedade ou tipo de relações que sugere. As concepções deterministas concebem a inteligência como um factor passível de ser quantificado (Q.I.). No entanto, devemos ter em atenção que a inteligência não é estanque, os indivíduos com o mesmo Q.I. apresentam formas diferentes de responder às exigências que se lhe colocam no seu meio envolvente. Apesar da evolução que se tem verificado, a noção de Q.I. como relação entre o ritmo de desenvolvimento biopsicológico e o ritmo de desenvolvimento cronológico preconizada por Binet e Simon, continua a ser a base científica das investigações sobre DM.

Por outro lado, a classificação da AAMD (1992) preconiza a substituição dos graus de severidade de DM, para níveis de intensidade de apoio: “*intermitente, limitado, extensivo e generalizado*”. De acordo com Alonso e Bermejo (2001, p.26) são estes os níveis de intensidade de apoios:

Intermitente: Apoio "quando necessário". É esporádico, dado que a criança nem sempre necessita. Estes apoios podem ser de alta ou de baixa intensidades.

Limitado: Apoio intensivo, necessário durante um período de tempo, para realizar uma determinada tarefa.

Extensivo: Apoio regular, diário, sem limite de tempo, tanto na escola, como no trabalho, ou como em casa.

Permanente: Constante, com intensidade, em vários ambientes com possibilidade de suporte à vida, com carácter vital e mais intrusivo, absorvendo maior número de recursos humanos.

Nesta caracterização é importante avaliar fundamentalmente o desempenho do aluno.

“Os resultados desta avaliação devem expressar-se num perfil individualizado dos apoios necessários, indicando a intensidade dos mesmos em cada uma das dimensões” (Alonso & Bermejo, 2001, p.26).

3. Características Comportamentais das Crianças com Deficiência Mental

Atendendo ao facto da criança em estudo, apresentar um défice cognitivo que se aproxima de uma DM cuja etiologia ainda não foi devidamente estudada, é necessário fazer uma referência às características comportamentais destas crianças.

Não sendo correcto falar de características comuns a todos os indivíduos porque não existem duas pessoas, deficientes ou não, que possuam as mesmas experiências ambientais ou a mesma constituição biológica, existem, no entanto, alguns traços comuns que distinguem as crianças portadoras de Deficiência Mental:

Área Motora e Física – Normalmente as crianças com DM, apresentam um desenvolvimento psicomotor semelhante ao das outras crianças, à excepção de alterações ao nível da motricidade fina. Quando o défice cognitivo é mais acentuado, podemos observar problemas ao nível da mobilidade, do equilíbrio e da manipulação. A nível do crescimento físico, estas crianças aproximam-se, muitas vezes, das crianças “normais”.

Área Cognitiva – São crianças com baixa capacidade de execução nos testes verbais de inteligência. Não dominam conceitos abstractos, que exijam atenção/concentração associados a memorização activa e semântica. Apresentam lentidão na aquisição e consolidação das funções intelectuais específicas necessárias à aprendizagem escolar, tais como; dificuldade na memorização de estímulos auditivos e visuais, dificuldade na capacidade de generalização e na elaboração de conceitos, perturbações na linguagem, na percepção, na imaginação e na capacidade criativa e noutras funções consideradas basicamente intelectuais.

Área da Linguagem – As crianças com défice cognitivo podem apresentar problemas de fala e da sua compreensão (linguagem expressiva e receptiva) o que se

reflete na dificuldade em produzir enunciados complexos e em seguir instruções complexas, tornando-se imperioso a estimulação do meio circundante.

Área da Socialização – Podem revelar dificuldades a nível da interacção com o meio envolvente, facto que pode ser agravado por se considerar somente por vezes a sua idade mental, esquecendo-se da sua idade cronológica. Manifestam falta de concentração e de participação nas aulas, fundada na baixa auto estima, que se agrava com o insucesso, receando o fracasso repetido. A retenção nestas crianças poderá acentuar estes comportamentos.

Hoje em dia defende-se que a criança com DM tem muitos mais benefícios em acompanhar os seus pares, promovendo-se assim a sua interacção com pessoas da mesma idade, participando nas mesmas actividades, levando-as a aprender de uma forma natural (imitação) comportamentos e valores apropriados.

Estas competências sociais são fundamentais à inclusão escolar, mas também social das crianças com DM.

Na vida profissional, são capazes de executar trabalhos qualificados e semi-qualificados. O seu sucesso nas tarefas depende muito das características pessoais, sociais e interpessoais de cada um.

No que se refere à sua independência é fundamental que o aluno, além de aprender as áreas académicas que lhe são fundamentais na vida, deve ainda desenvolver uma actividade pré-profissionalizante para adquirir treino (Currículo Específico Individual).

Os problemas e carências destas crianças nestas áreas têm consequências múltiplas que só uma intervenção eficaz pode minorar, como tentaremos demonstrar.

4. Áreas de Intervenção Educativa

No momento de planificar qualquer intervenção educativa junto de uma criança com DM é necessário fazer uma avaliação complexa e exaustiva para conhecermos o estado geral do seu desenvolvimento e as dificuldades específicas apresentadas, assinalando também as suas capacidades de aprendizagem para estabelecer o programa mais adequado, que deve incluir as seguintes áreas: Percepção, Atenção, Memória,

Psicomotricidade, Leitura/Escreita, Lógico-Matemática e Linguagem, que passamos a descrever segundo Simões (2004):

Percepção – É um processo complexo que consiste fundamentalmente na recolha e posterior interpretação da informação que nos chega através dos sentidos e que implica organização e análise dos dados recolhidos do meio exterior.

Estratégias:

- Qualquer aprendizagem que envolva o sistema perceptivo. Deve efectuar-se através do maior número de vias sensitivas: visão, tacto, audição...
- Levar a criança a seleccionar, recolher e utilizar os estímulos que recebe em determinado momento.
- Actividades motivadoras, sistemáticas e sequencializadas (rotina).
- É importante que a criança verbalize a sua acção.

Atenção – Estas crianças apresentam um défice a nível da fixação, focalização e mobilização da atenção. Por seu lado, esta área está intimamente relacionada com a percepção (visual e auditiva), psicomotricidade (relaxamento) e com a linguagem.

Estratégias:

- Ambiente simples, sem estímulos que proporcionem dispersão.
- Instruções verbais claras e concisas, acompanhadas, se necessário, com modelo de exemplificação.
- A exigência deve ser adaptada às possibilidades de cada criança (dificuldade da tarefa e o tempo de execução).
- Amplo repertório de actividades (evitar o desinteresse e cansaço da criança).
- Recompensar os esforços e êxitos da criança.

Memória – É a capacidade que permite o reconhecimento e recordação de objectos, situações ou factos.

No processo de memorização existem três momentos distintos:

- Aquisição: percepção de dados ou factos
- Retenção: armazenamento da informação
- Reconhecimento: Actualização da informação armazenada.

Simões (2004) identifica dois tipos de memória: **Imediata** – mais relacionada com a percepção, reconhecimento de dados momento a momento; **Sequencial** – mais relacionada com as operações lógicas do pensamento, tendo em conta a ordem sequencial dos dados.

Estratégias:

- Trabalhar o reconhecimento, antes de o recordar.
- Trabalhar a memória imediata, antes da memória sequencial
- A repetição é o melhor meio para a assimilação dos conhecimentos, através de actos consistentes e não mecânicos.
- A informação deve ser dada através do maior número de vias sensitivas.
- Organização da informação: relacionar a informação nova, com as informações que a criança já domina.

Psicomotricidade – A criança dita normal aprende naturalmente os conhecimentos e formas de agir neste domínio, enquanto que a criança com DM para aprender tem de ser ensinada.

É um processo gradual, necessitando da aquisição das primeiras etapas para se poderem desenvolver outras mais complexas.

Estratégias:

- Melhorar o controlo motor, equilíbrio, coordenação dos movimentos, relações espaço-temporais.
- Domínio do esquema corporal
- Domínio da expressão corporal, de forma a aumentar a possibilidade de comunicação através do corpo.
- Motricidade fina.

- Respeitar a sequência das aprendizagens, para evitar lacunas.
- As aprendizagens devem começar pela vivência e/ou manipulação do movimento.
- Verbalização sobre os movimentos realizados, com a finalidade da representação simbólica do movimento.

Leitura e escrita – Os mecanismos necessários à leitura e escrita são mais lentos, dado que existem alterações a nível do processo perceptivo, tal como a associação das imagens visuais, auditivas, motoras e gráficas.

Existe dificuldade em estabelecer uma relação entre os sinais, a representação gráfica e os sons escutados.

Estratégias:

Esta área é beneficiada com o trabalho de outras áreas:

- Aquisição do esquema corporal.
- Desenvolvimento da memória e da atenção.
- Desenvolvimento da organização espaço-temporal.
- Desenvolvimento da coordenação óculo-motora.
- Desenvolvimento da linguagem.
- Educação sensorial.
- Domínio da motricidade fina.

A escolha do método depende das características de cada criança, devendo recorrer-se à utilização de textos adaptados às possibilidades de interpretação e vivências, desenvolvendo a aquisição de vocabulário básico.

Lógico-Matemática – Esta área implica uma grande participação da actividade cognitiva que engloba desde conteúdos de base psicomotora até aos conteúdos de raciocínio lógico-abstracto.

Estratégias:

Promover actividades centradas em:

- Manipulação de objectos.
- Experiências sensoriais.
- Conhecimento e domínio do corpo.
- Noções espaciais e temporais.
- Classificações.
- Setações.
- Enumerações.

Linguagem – A criança com DM pode ter problemas a nível da fala e da linguagem, como foi referido.

A fala refere-se aos sons e às suas combinações que servem para formar as sílabas, palavras e frases; a linguagem implica funções intelectuais superiores, referindo-se à forma de utilização da fala para expressar determinada ideia.

Estratégias:

- A criança com DM pode receber uma estimulação menor nesta área, o que pode prejudicar a criança, sendo necessário orientar e esclarecer os pais.
- O convívio com crianças da mesma idade beneficia a sua aquisição.
- Trabalhar nome de objectos e acções, através da manipulação e verbalização de diferentes materiais.
- A palavra deve ser “trabalhada” através de exercícios de classificação, generalização e categorização.

5. Perturbações Associadas à DM

5.1. O Desenvolvimento da Linguagem

A linguagem é uma das funções humanas mais complexas: pressupõe a capacidade de utilizar símbolos como forma de pensamento e meio de comunicação.

“Embora todas as criaturas vivas se comuniquem, somente os seres humanos trocam informações através de um código que chamamos de linguagem. Somente a espécie humana desenvolveu um sistema elaborado de símbolos e procedimentos

compartilhados para combiná-los em unidades de significado” (Riper & Emerick, 1997, p.67).

A importância da linguagem está de tal modo arraigada à experiência do homem que, segundo Sim-Sim (1998), é impossível imaginar a vida humana sem ela. Através da linguagem recebemos, transportamos e armazenamos informação, usamo-la para comunicar, organizar o pensamento.

Cada comunidade linguística (língua) possui características específicas de linguagem. No entanto, pode dizer-se que a comunicação verbal é universal – onde há homens há linguagem, o que significa que compreender e transmitir informação através de um sistema linguístico é, segundo Sim-Sim (1998), inerente à condição do ser humano. Qualquer criança, em condições normais, adquire a língua da comunidade a que pertence, bastando estar exposta à mesma para que ocorra aquisição (natural e espontânea) da linguagem – independentemente da raça e da cultura de cada grupo social.

“As palavras-chave da definição são o fato de que existe um sistema, o que implica uma ordem ou regularidade no conjunto de símbolos; de que esses símbolos são compartilhados ou possuem significados comuns para um grupo de pessoas e de que há procedimentos ou regras referentes à forma como os símbolos são arranjados ou agrupados em mensagens” (Riper & Emerick, 1997, p.67).

A linguagem assume, assim, um papel extremamente importante na espécie humana, permitindo acrescentar à herança biológica uma herança cultural que proporciona uma acumulação de conhecimentos, através de sucessivas gerações. Toda a aprendizagem da língua materna se vai processar num contexto de troca de comunicação, sendo fundamental uma boa interacção pais – filhos desde tenra idade. Esta aprendizagem começa muito cedo e, sabemos hoje, que desde o 6º mês de gestação o feto ouve ruídos exteriores e identifica sílabas. O bebé, logo desde recém-nascido, consegue distinguir perfeitamente a língua materna de qualquer outra e já tem várias formas de comunicação muito ricas e variadas: vários tipos de choro, vários tipos de olhar e movimento, que exprimem diferentes sentimentos e necessidades.

A aquisição dos vários parâmetros da linguagem vai-se fazendo através de um processo contínuo, longo e bastante complexo que exige, entre outras coisas, a integridade do sistema nervoso central, assim como a do aparelho fonador, ou seja, a dos órgãos necessários para produzir a palavra (boca, língua, faringe, entre outros). As

principais etapas do desenvolvimento da linguagem, até aos 3 anos, podem resumir-se na Tabela 2.

Tabela 2. Principais etapas do desenvolvimento da linguagem até aos 36 meses.

IDADE (meses)	EXPRESSÃO	COMPREENSÃO
8	Linguagem gestual – diz adeus com uma mão	Compreende o Não, para a acção.
9	Utiliza o papá e/ou mamã mas sem referência específica ao pai ou à mãe	Localiza directamente a campainha
10	Utiliza o papá e/ou mamã especificamente	Compreende ordem simples acompanhada de gesto
11	Diz uma palavra (além de papá ou mamã)	Compreende ordem simples não acompanhada de gesto
12	Diz duas palavras	Conhece pelo menos uma parte do corpo
15	4 a 6 palavras no vocabulário. Utiliza uma algarviada ininteligível para compor frases com entoação e ritmo	Designa três partes do corpo
18	Sabe 7 a 20 palavras. Começa a introduzir palavras simples na sua algarviada	Compreende ordens duplas
21	Vocabulário com pelo menos 20 palavras. Associa 2 palavras em geral 2 substantivos ex. carro/pai	Compreende o conceito de “Um”
24	Sabe pelo menos 50 palavras. Faz frases de 2 palavras, sendo uma delas um verbo. Ex. carro/partiu	Compreende o conceito de “Dois”
30	Utiliza “eu, tu e meu” correctamente. Repete 2 algarismos.	Compreende 2 das seguintes noções de espaço – “por cima, por baixo, ao lado e atrás”
36	Vocabulário com 250 palavras. Faz frases de 3 palavras – mãe come o bolo. Dá o nome e sabe o sexo e a idade. Repete 3 algarismos.	Compreende as diferenças de tamanhos. Consegue memorizar rimas e brincadeiras

Fonte: Baptista (1999). “ABC da Nova Pediatria” – Vol III, p.62. Edição Pais & Filhos

“O milagre humano – a aquisição da fala e da linguagem – torna-se ainda mais espantoso quando levamos em conta a complexidade da tarefa. Até mesmo o instrumento que o bebê tem de dominar a fim de falar uma língua é tão complicado em relação a sua estrutura e manipulação que parece impossível que possa um dia sequer aprender a tocá-lo, muito menos tornar-se virtuoso” (Riper & Emerick, 1997, p.70).

A aquisição e desenvolvimento da linguagem implica, segundo Sim-Sim (1998), a apreensão de regras específicas do sistema no que respeita à forma, ao conteúdo e ao uso da língua – quanto à forma, as regras adquiridas dizem respeito aos sons e respectivas combinações (fonologia), à formação e estrutura interna das palavras (morfologia) e à organização das palavras em frase (sintaxe); as regras referentes ao conteúdo (semântica) servem o significado das palavras e a interpretação das suas

combinações; as regras de uso (pragmática) visam a adequação ao contexto de comunicação.

Como refere Baptista (1999), o ambiente afectivo e sócio-cultural em que a criança cresce também desempenha um papel fundamental. Alguma “interrupção ou desvio” neste processo de aprendizagem pode levar a uma perturbação mais ou menos grave da linguagem, que se vai traduzir de diferentes formas: a criança pode “falar mal com as frases mal construídas” relativamente à sua idade, pode estruturar bem as frases, mas “dizer mal as palavras”, ter erros na articulação, pode não compreender o que se lhe diz ou pode, ainda, por exemplo, gaguejar.

Quando se observa uma criança no sentido de avaliar a sua linguagem, é fundamental estudar o problema em várias dimensões – entre elas, encontram-se a da compreensão verbal, a da expressão verbal e a do seu discurso espontâneo. A inteligência e a linguagem estão interligadas de forma muito particular, mas podem ser afectadas de modo independente. É possível observar este aspecto quando os atrasos do desenvolvimento da linguagem surgem não só em crianças com DM, mas também em crianças com um desenvolvimento cognitivo dito normal. Para Piaget *in* Sim-Sim (1998) “a criança desenvolve o conhecimento do mundo em geral, o qual é por natureza não linguístico e, a partir daí, organiza-o em categorias e relações linguísticas. A essência é o desenvolvimento cognitivo, e o desenvolvimento linguístico da criança depende, portanto, da respectiva evolução cognitiva” (p.303). Assim o nível da linguagem usada pela criança depende do nível geral do desenvolvimento das suas estruturas cognitivas, o que quer dizer, que para este autor, a linguagem está dependente da cognição.

5.1.1. Marcos do Desenvolvimento Típico da Linguagem

O desenvolvimento da linguagem ocorre, como já foi referido, desde que a criança entra em contacto com o meio linguístico que a rodeia, tendo como base factores biológicos inatos que a preparam para as aquisições naturais e espontâneas. Esta sucessão de aquisições permite delinear uma série de marcos do desenvolvimento descritos segundo Sim-Sim, Silva e Nunes (2008, p.26), por serem considerados bastante elucidativas do desenvolvimento geral a nível fonológico, semântico, sintáctico e pragmático (Tabela 3).

Tabela 3. Marcos do desenvolvimento da linguagem

IDADE	DESENVOLVIMENTO		
	Fonológico	Semântico/Sintáctico	Pragmático
0-6 meses	<ul style="list-style-type: none"> • Reacções à voz humana; • Reconhecimento da voz materna; • Reacção ao próprio nome; • Reacções diferentes a entoações de carinho ou de zanga; • Vocalizações (palreio, lalação) com entoação; 		<ul style="list-style-type: none"> • Tomada de vez em processos de vocalização
12 meses	<ul style="list-style-type: none"> • Produção de alguns fonemas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão de frases simples, particularmente instruções; • Produção de palavras isoladas (holofrase); 	<ul style="list-style-type: none"> • Produções vocálicas para: <ul style="list-style-type: none"> - fazer pedidos; - dar ordens; - perguntar; - negar; - exclamar.
18 meses	<ul style="list-style-type: none"> • Produção de muitos fonemas; • Utilização de variações entoacionais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cumprimento de ordens simples; • Compreensão de algumas dezenas de palavras; • Produção de discurso telegráfico (2/3 palavras por frase). 	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de palavras e embriões de frase para: <ul style="list-style-type: none"> - fazer pedidos; - dar ordens; - perguntar; - negar; - exclamar.
2-3 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Produção de muitos fonemas; • Melhoria no controlo do volume, ritmo e intensidade da voz; • Reconhecimento de todos os sons da língua materna; 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão de centenas de palavras; • Grande expansão lexical; • Produção de frases; • Utilização de pronomes; • Utilização de flexões nominais e verbais; • Respeito pelas regras básicas de concordância. 	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de frases para realizar muitos actos de fala (pedidos, ordens, perguntas, chantagens, mentiras).
4/5 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Completo domínio articulatório. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento passivo de cerca de 25 000 palavras; • Vocabulário activo de cerca de 2 500 palavras; • Compreensão e produção de muitos tipos de frases simples e complexas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Melhoria na eficácia das interações conversacionais (formas de delicadeza e de subtileza).
Até à Puberdade		<ul style="list-style-type: none"> • Domínio das estruturas gramaticais complexas; • Enriquecimento lexical. 	<ul style="list-style-type: none"> • Domínio das regras pragmáticas do(s) ambiente(s) onde convive.

Fonte: Sim-Sim, Silva e Nunes (2008). "Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância", p..26. DGIDC.

5.2. A Evolução da Consciência Linguística Necessária à Aquisição da Leitura

Na opinião de Sua-Kay e Santos (2003) *in* Oliveira e Lucas (2009) a influência do domínio da linguagem oral na aprendizagem escolar é cada vez melhor fundamentada, especialmente no que se refere à relação entre o domínio fonológico e as primeiras aquisições da leitura e escrita. Também se confirma que a capacidade de pensar e usar a linguagem, nos seus aspectos semânticos e morfo-sintáticos, é fundamental para uma leitura fluente e para a compreensão e assimilação da informação.

“Ler é compreender o que está escrito. A leitura é acima de tudo um processo de compreensão que mobiliza simultaneamente um sistema articulado de capacidades e de conhecimentos. É uma competência linguística que tem por base o registo gráfico de uma mensagem verbal, o que significa que tudo o que pode ser dito pode ser escrito e tudo o que for escrito pode ser dito” (Sim-Sim, 2009, p.9).

Quando entra para a escola, de acordo com Oliveira e Lucas (2009), a criança deverá dominar o sistema linguístico nos seus diferentes subsistemas – o conhecimento implícito das suas regras, adquirido ao longo dos anos que antecedem a idade escolar, vai-se tornando gradualmente consciente e explícito. É este conhecimento que permite a aprendizagem escolar e que é designado **metalinguagem**, ou seja, o conhecimento e reflexão sobre a própria linguagem.

O prefixo grego “meta” (“para além de”, “de nível superior”, “que transcende”) é utilizado como significado de uma consciencialização existente sobre determinado tema ou tarefa. Desta forma, poder-se-á mencionar um metaprocesso como um processo que é consequência de determinada reflexão e conhecimento, sendo responsável pela consciencialização e controlo do processamento da informação.

A aquisição da leitura implica, assim, o desenvolvimento da consciência linguística (metalinguagem), que é composta por quatro componentes distintas: a **consciência fonológica** (metafonologia), a **consciência semântica** (metassemântica), a **consciência morfo-sintáctica** (metamorfossíntaxe) e a **consciência pragmática** (metapragmática).

5.2.1. A Consciência Fonológica

Alves, Costa e Freitas (2007) definem consciência fonológica como a “(...) capacidade de explicitamente identificar e manipular as unidades do oral” (p.11). Sim-Sim (1998) acrescenta que o desenvolvimento desta componente é “o conhecimento que permite reconhecer e analisar, de forma consciente, as unidades de som de uma determinada língua, assim como as regras de distribuição e sequência de sistemas de sons dessa língua” (p.225). As actividades que permitem demonstrar esta capacidade são, por exemplo, a segmentação silábica, a detecção de rimas, a reconstrução silábica ou a omissão de sílabas na palavra – a sua importância na aprendizagem da leitura e da escrita é descrita em vários estudos.

Segundo Oliveira e Lucas (2009) é possível determinar indicadores de sensibilidade aos sons da língua durante o desenvolvimento da criança – no âmbito da metafonologia, os primeiros sinais aparecem por volta dos quatro anos de idade, quando surgem as autocorreções e o gosto pelas rimas. Um dos primeiros passos dados pela criança na metafonologia é, também, a identificação de sons silábicos iguais no começo das palavras. Isto implica um esforço de atenção que contraria o automatismo de processamento que permite a extracção do significado. A divisão da frase em palavras distintas é outro dos passos mais precoces dentro do processo da metafonologia – segmentar origina uma maior distanciação em relação ao significado do enunciado, de maneira a que haja diferenciação de segmentos.

De acordo com Sim-Sim (1998), o metaprocesso testado com a divisão de palavras em sílabas surge, hierarquicamente, no prosseguimento do anterior – exige uma maior disponibilização de atenção e clara separação do contexto comunicativo. Desta forma, por volta dos seis anos de idade a segmentação silábica não deve criar um problema para a criança. A reorganização da cadeia fónica por encadeamento das sílabas dadas isoladamente é um processo mais simples do que o anterior, pelo que deve estar adquirido anteriormente no desenvolvimento. A omissão de sílabas como um todo em palavras faz parte da manipulação de sílabas (tal como a detecção de sílabas iguais e de rimas). No entanto, este é um metaprocesso que exige um nível de consciência fonológica superior ao necessário nas outras actividades supracitadas. O mesmo se pode dizer em relação à segmentação fonémica – segmentação da sílaba em sons.

“Na sequência das segmentações lexical e silábica, a segmentação fonémica aparece como processo mais moroso e mais difícil, portanto de domínio tardio” (Sim-Sim, 1998, p.232).

5.2.2. A Consciência Semântica

A componente da linguagem que trata do significado das palavras, assim como das relações entre elas é a consciência semântica. Inicialmente, a aquisição de palavras é feita num contexto de interacção, sendo a relação significado-palavra muito restrita, mas, gradualmente, a exposição a novas palavras modifica e aperfeiçoa as representações semânticas daquelas que já fazem parte do léxico da criança, segundo Sua-Kay e Santos (2003) *in* Oliveira e Lucas (2009). Simultaneamente, a criança desenvolve as noções de relações paradigmáticas entre as mesmas, como as relações de antonímia ou sinonímia. De acordo com a mesma autora, o domínio destes diferentes conceitos pode ser observado nas respostas a diferentes tarefas, ocorrendo de forma mais visível na idade escolar e demonstrando já uma reflexão sobre a palavra, o seu significado e as classes gramaticais a que pertence.

Também nisto se encontram sinais indicadores do desenvolvimento metassemântico, como o pedido de esclarecimento feito pela criança sobre o significado de uma palavra ou expressão, ou a invenção de palavras, que surge, normalmente, entre os três e os cinco anos de idade. A definição verbal é considerada uma tarefa que reproduz o conhecimento consciente do significado das palavras. Num estudo realizado com crianças portuguesas por Sim-Sim (1997) *in* Sim-Sim (1998), pode verificar-se que surgem modificações significativas no processo de definição de palavras, nomeadamente consoante a idade do sujeito, a familiaridade do assunto e a natureza das palavras; *“(...) aos quatro anos a capacidade de definição é, claramente, incipiente, limitando-se à atribuição de uma característica funcional ou perceptiva. Aos seis anos, para além do tipo de definições presentes na faixa etária anterior, já se encontram algumas definições categoriais, particularmente quando o definido pertence à classe dos animais ou é um alimento”* (p.239). A detecção de ambiguidades é outro factor utilizado como indicador do desenvolvimento metassemântico – segundo a mesma autora (1998) o reconhecimento de que um enunciado pode ter duas interpretações está na origem da descoberta do duplo sentido e da compreensão da ambiguidade. As

ambiguidades podem ser lexicais (e.g. na utilização de palavras homónimas) ou gramaticais (e.g. se ocorrem na organização estrutural da frase). As primeiras são de mais fácil reconhecimento e, por isso, são reveladas mais cedo no desenvolvimento da criança – entre os sete e os dez anos de idade. *“A identificação de ambiguidades gramaticais parece depender muito de diferenças individuais, havendo muitos registos de fracasso tão tarde quanto aos quinze anos”* (Sim-Sim, 1998, p.241). No que respeita à identificação de anomalias semânticas (violação das regras que limitam lexicalmente), esta pode ocorrer muito cedo (por volta dos quatro/cinco anos) ou muito tarde, estando este factor dependente da violação presente no enunciado.

“Identificar anomalias, detectar ambiguidades e duplos sentidos, definir palavras, descobrir sinónimos e parafrasear são actividades que exigem que o enunciado seja separado de realidade que pretende representar e que pressupõem o conhecimento e o domínio explícito das propriedades e operações semânticas da língua” (Sim-Sim, 1998, p.241).

5.2.3. A Consciência Sintáctica

“O fulcro da consciência sintáctica reside na capacidade para julgar gramaticalmente uma frase, corrigindo-a (se for caso disso) e justificando a correcção. O conhecimento explícito de que um enunciado está ou não de acordo com as regras sintácticas da língua depende do domínio implícito da estrutura em causa e das capacidades de reflexão do sujeito” (Sim-Sim, 1998, p.241).

Assim, compreender um enunciado não significa somente conhecer o significado de todas as palavras que o integram, sendo necessário ter acesso aos padrões de constituição da estrutura sintáctica dessa língua, permitindo a ordenação de palavras de forma a que a frase seja reconhecida gramatical e com sentido – conhecimento explícito. Segundo Sua-Kay e Santos (2003) in Oliveira e Lucas (2009) o desenvolvimento da morfo-sintaxe na criança em idade escolar consiste na ampliação de formas e estruturas já praticamente completas. As mesmas autoras afirmam que, como foi referido anteriormente, nesta idade a criança demonstra um conhecimento explícito das regras morfológicas e sintácticas da língua. Este conhecimento metalinguístico, ou seja, a capacidade de fazer juízos gramaticais, é provado pela capacidade de reconhecer a

gramaticalidade ou não de frases, ou pela capacidade de criar novas palavras usando o conhecimento de estruturas morfológicas.

“Por volta dos três/quatro anos é frequente registar correcções da criança ao seu próprio discurso ou ao discurso alheio quando lhe «soa» estranho, como é o caso das excepções às regras” (Sim-Sim, 1998, p.242).

Relativamente à capacidade para julgar a agramaticalidade (capacidade que contempla uma graduação que vai desde o distanciamento que permite repetir, sem corrigir, uma frase incorrecta, até à explicação da razão da incorrectão), a autora refere a importância do domínio implícito (ou seja, uso espontâneo) da estrutura em estudo.

“Apesar de antes da idade escolar (seis anos) se encontrarem indicadores de sensibilidade à estrutura sintáctica, só a partir dos seis/sete anos as crianças demonstram consistente e repetidamente consciência da aceitabilidade gramatical da língua materna” (Sim-Sim, 1998, p.242).

Segundo Oliveira e Lucas (2009), a etapa que segue o julgamento da agramaticalidade corresponde à detecção do erro, ou seja, ao reconhecimento da incorrectão, anterior à correcção do mesmo. Estas fases são posteriores à primeira, ocorrendo de forma mais tardia e procedente, mais uma vez, do tipo de erro presente em cada enunciado.

5.2.4. A Consciência Metapragmática

Segundo Gombert (1990) *in* Oliveira e Lucas (2009), a metapragmática corresponde à consciência do próprio sujeito às regras sociais do uso da linguagem (palavras ou constituição frásica que convém utilizar em determinada situação, maneira de falar, maneira de conduzir a conversação). Se se tiver em consideração que a linguagem inclui, não só os aspectos fonológicos, semânticos e morfo-sintácticos, como também a reflexão da própria linguagem, as actividades metapragmáticas pertencem, naturalmente, às actividades metalinguísticas que se debruçam sobre a pragmática, adequando, de forma consciente e explícita, uma forma linguística ao contexto de utilização da mesma. Esta consciencialização surge, também, a partir da idade escolar e inclui, segundo Gombert (1990) *in* Oliveira e Lucas (2009) aspectos como: a auto-avaliação da mensagem verbal, o controlo e capacidade de clarificação do discurso, a adaptação do mesmo ao destinatário, a noção das regras sociais de utilização da

linguagem e a utilização do humor linguístico (ambiguidades fonológicas, lexicais, semântico-pragmáticas). Não tendo sido encontrados dados relativos a uma faixa etária característica deste desenvolvimento, resta através do tipo de metaproceto necessário para a consciencialização da pragmática, pressupor que este desenvolvimento pode ser manifesto desde a idade escolar, dependendo, no entanto e mais uma vez, do aspecto em causa, havendo, evidentemente, processos de desenvolvimento mais morosos.

5.3. Perturbações do Desenvolvimento da Linguagem

Perturbações do Desenvolvimento da Linguagem é o termo genérico utilizado para englobar as perturbações na aquisição e/ou desenvolvimento da linguagem. Verifica-se em crianças cujo processo na aquisição e desenvolvimento da linguagem se realiza segundo as etapas consideradas “normais” que é costume estabelecer para determinar os marcos de desenvolvimento linguístico infantil, embora não se manifeste na mesma idade que na maioria das crianças.

“Ao adquirir a linguagem, a criança obtém uma chave mestra que lhe permite transcender suas limitações físicas e voar alto com as mentes de todas as pessoas, do presente e do passado. As palavras, em particular as palavras faladas, fornecem a força de tração que mantém unido o tecido da vida. Mas algumas crianças, talvez até sete por cento ou mais, apresentam distúrbios ou empobrecimento do uso dos símbolos” (Riper & Emerick, 1997, p.118).

Na sua apresentação clínica, as *Perturbações da Linguagem* podem reflectir inúmeros problemas de origem diferente, nomeadamente de origem neurológica (que comprometem os movimentos adequados da boca e da faringe, e.g. a paralisia cerebral), as patologias de origem neuro-sensorial (como surdez ou cegueira), o défice cognitivo, as alterações emocionais e comportamentais (problemas psicológicos ou psiquiátricos) ou até a carência sócio-afectiva grave. De facto, em todas estas crianças, associado à doença de base existe um risco aumentado de surgirem perturbações, mais ou menos complexas, na área da linguagem.

“Algumas crianças não conseguem adquirir qualquer tipo de linguagem que tenha utilidade; elas podem ser mudas, ecológicas ou, na melhor das hipóteses ter uma linguagem gestual inadequada e primitiva. A maioria das crianças com retardo mental profundo pertencem a essa categoria, mas algumas crianças com distúrbios emocionais

ou surdez congénita também podem apresentar pouca ou nenhuma linguagem” (Riper & Emerick, 1997, p.119).

De acordo com os mesmos autores, aprender a falar é algo complicado e para algumas crianças não é fácil atingir a integração do conteúdo da mensagem, da forma e do uso social adequado.

“Já que as crianças com retardo mental têm dificuldade em aprender mesmo tarefas simples, nós não deveríamos ficar surpresos em descobrir que elas têm um lento desenvolvimento da linguagem. A aquisição da linguagem...depende dos antecedentes cognitivos – a capacidade de enxergar as relações e de solucionar problemas, em geral, e a habilidade de operar de forma conceitual” (Riper & Emerick, 1997, p.125).

Segundo Boto e Palha (1999) existe um sub-grupo de crianças com um desenvolvimento formalmente adequado nas áreas cognitivas, motoras, sociais, sensoriais e emocionais, mas que evidenciam uma perturbação na linguagem vulgarmente conhecida e designada por “atraso na fala”. Nestes casos poderá formular-se o diagnóstico de Perturbações Específicas do Desenvolvimento da Linguagem (PEDL).

Esta Perturbação apresenta uma prevalência significativa em crianças abaixo dos seis anos de idade, com maior frequência no sexo masculino e com muita frequência em cuja família alguns membros apresentaram na sua infância “alterações na fala”. Nestas crianças observa-se, frequentemente, uma alteração da linguagem desde as fases mais precoces. São crianças que começaram a falar mais tarde do que o habitual; apresentam um vocabulário pobre; possuem dificuldades evidentes na expressão, com erros fonológicos mais ou menos graves; e têm quase sempre uma linguagem quase imperceptível. Outras vezes, parecem não perceber o que se lhes diz.

Como refere Baptista (1999) isto faz com que as perturbações da linguagem na criança tenham de ser abordadas em várias vertentes por pessoas experientes nessa matéria. Para se detectar precocemente certos desvios, é imprescindível ter um conhecimento profundo de todas as etapas do desenvolvimento da linguagem, analisando separadamente a compreensão e a expressão, ou ambas; ou os diferentes componentes linguísticos (fonologia, morfologia, sintaxe, semântica, pragmática), um ou vários podem estar alterados. Assim, de acordo com Boto e Palha (1999), torna-se necessária a avaliação inicial global, de forma a excluir-se patologia do âmbito cognitivo, neuro-motor, sensorial, emocional e comportamental.

No entanto, a linguagem desenvolve-se de forma diferente e de maneira variável de criança para criança. É difícil estabelecer até que idade se pode esperar para se falar numa “verdadeira” perturbação da linguagem, mas quanto mais precoce for o diagnóstico e início da intervenção, maior será a possibilidade de êxito.

Para o diagnóstico é essencial uma confirmação fiável da existência de uma perturbação da linguagem. Desta forma, deve realizar-se uma avaliação da linguagem, recorrendo-se a testes específicos e padronizados, susceptíveis de evidenciarem alterações.

As *Perturbações da Linguagem* podem surgir a diferentes níveis: em relação ao mecanismo envolvido, pode estar afectada a compreensão verbal, a expressão verbal, ou ambas; ou, em relação aos diferentes componentes linguísticos (fonologia, morfologia, sintaxe, semântica, pragmática), um, ou vários de entre eles, pode(m) estar alterado(s), como já foi referido.

“Uma das coisas mais fascinantes na área da patologia da linguagem é a oportunidade que ela apresenta de exploração e descoberta. O homem, como o urso, tem de ir até a montanha para ver o que ele pode ver. O bebê descobre os dedos do pé e balbucia com prazer; a criança transita pelo bairro; o adulto caminha vagarosamente na lua. Neste momento, há pessoas no mundo inteiro testando os limites do conhecido na astronomia, física, química, biologia e numa centena de outras ciências. Na patologia da fala, por ser um campo relativamente novo, o desconhecido está muito próximo. Cada distúrbio da fala tem seus enigmas, perguntas sem resposta e problemas a serem resolvidos...Embora os seres humanos falem há milhares de anos, a linguagem em si ainda guarda muitos mistérios, e os distúrbios da linguagem guardam muitos mais” (Riper & Emerick, 1997, p.61).

Será fácil perceber que as *Perturbações Específicas do Desenvolvimento da Linguagem* constituem uma entidade clínica heterogénea, com manifestações clínicas diversas, graus de gravidade variáveis, opções terapêuticas diferentes e prognósticos distintos. Por isso, após a etapa inicial (o diagnóstico), é importante classificar as perturbações encontradas. Várias classificações têm sido propostas. Uma das mais utilizadas é a do DSM IV (Manual de Doenças do Foro Mental e do Desenvolvimento, da Associação Americana de Psiquiatria - APA).

Uma outra abordagem nosológica, utilizada sobretudo por clínicos europeus, é adaptada da classificação proposta por Rapin e Col (1991) *in* Boto e Palha (1999). Estes autores dividem as Perturbações de Linguagem em três sub-tipos fundamentais:

1 – Perturbação da compreensão e da expressão verbal – Engloba a *agnosia verbal auditiva/surdez verbal e a forma mista fonológica sintáctica*, ambas com compromisso da compreensão. No entanto, no primeiro caso, a expressão também está muito comprometida (fala limitada a poucas e a pequenas palavras, com discurso fluente). No segundo caso, existe um défice menos importante na compreensão, merecendo destaque a limitação da expressão verbal (erros fonológicos e articulatórios mais ou menos importantes e sintaxe imatura para a idade).

2 – Perturbação da expressão (a compreensão é adequada à idade) - Esta forma subdivide-se em *dispraxia verbal*, quando a expressão é mínima e a fluência verbal está muito afectada (fala muito pouco ou nada) e em *perturbação da programação motora* - neste caso, o vocabulário é extenso, mas a fala é ininteligível.

3 – Perturbação do processamento central e da formulação – Fala-se em *defícite semântico-pragmático* se o discurso é fluente e gramaticalmente correcto, mas desadequado ao contexto (é das raras condições em que a compreensão verbal se encontra mais afectada do que a expressão). Se existe um maior compromisso de articulação, com sintaxe imatura e léxico reduzido para a idade, trata-se de *defícite léxico-sintáctico*.

Independente do tipo de *Perturbação Específica do Desenvolvimento da Linguagem*, que a criança manifeste, há certas características que são comuns a todas elas. A interacção social pode encontrar-se comprometida desde uma idade precoce, conduzindo a uma comunicação menos eficaz, menos intensa e também menos compensadora. Com a entrada no jardim-de-infância, se persistirem as dificuldades, poderão surgir impedimentos a um normal contacto com os colegas. Caso as perturbações linguísticas não regridam até à idade escolar, podem surgir problemas em áreas particulares de aprendizagens, nomeadamente ao nível da leitura, da escrita e do cálculo.

“Há pouca dúvida de que a linguagem é a aquisição mais importante feita pela criança. A maioria, se não todas, das habilidades ou conhecimento é aprendida através da linguagem. Os relacionamentos com as outras pessoas são mediados pela troca de mensagens. Mas a linguagem é mais que um veículo para a aprendizagem e relacionamento; ela é também um instrumento que molda a forma pela qual o usuário

percebe e conceitua o mundo. A criança com retardo ou desvio de linguagem fica indefesa em um mundo de palavras” (Riper & Emerick, 1997, p.62).

Actualmente, entende-se que a evolução é mais evidente nos casos em que se encontra afectada apenas a expressão, com melhoria quase completa ou total das alterações da “fala”. Pelo contrário, se está atingida também a compreensão, as alterações tendem a persistir e comprometem, muitas vezes, o desempenho noutras áreas (leitura, escrita e cálculo), como já referido. No entanto, estas perturbações não são estáticas, podem evoluir e alterar-se ao longo do tempo. Assim, não é raro que a impressão diagnóstica inicial se modifique, dando origem a uma reformulação do sub-tipo diagnóstico.

É importante ter-se a noção que as *Perturbações da Linguagem*, apesar da sua diversidade clínica, se reportam a alterações que assumem uma certa gravidade, quer pelo evidente desvio da produção linguística, quer pela sua persistência, mais ou menos importante, ao longo de anos. Será, assim, fácil de compreender quanto importante é o acompanhamento destas crianças a diversos níveis (terapia da fala, educação especial e, eventualmente, apoio psicológico já que não é raro coexistirem alterações emocionais e do comportamento).

5.4. Perturbações do Comportamento

Segundo Correia e Palha (1999), a *Perturbação do Comportamento* descrita pela primeira vez, em 1968, pela A P A, tem como característica essencial um padrão de comportamento persistente e repetitivo no qual os direitos básicos de outros, as regras ou normas de relacionamento social, são violados. As crianças e adolescentes com esta perturbação têm pouca preocupação com os sentimentos, desejos e bem-estar dos outros, apresentam uma baixa tolerância à frustração, e exibem irritabilidade, imprudência e um temperamento explosivo.

A maioria dos autores defende que a etiologia desta doença é multifactorial, ou seja, que factores genéticos e ambientais estão implicados na sua génese, parecendo haver uma propensão familiar para a sua ocorrência. Actualmente, reconhecem-se alguns factores predisponentes ao desenvolvimento desta doença, tais como: abandono ou negligência parental, abuso sexual ou físico, internamento institucional precoce, défice cognitivo e perturbações da aprendizagem.

O sistema classificativo DSM IV (1996) proposto pela A P A define *Perturbação do Comportamento* por “Um padrão de comportamento repetitivo e persistente, em que são violados os direitos básicos dos outros ou importantes regras ou normas sociais próprias da idade, manifestando-se pela presença de três (ou mais) dos seguintes critérios, durante os últimos 12 meses, e pelo menos, de um critério durante os últimos 6 meses:

- Agressão a pessoas ou animais
- Destruição de propriedade
- Falsificação ou roubo
- Violação grave das regras” (p.65)

Se a *Perturbação do Comportamento* tem início na infância, um dos critérios característicos desta patologia, pelo menos, deverá estar presente antes dos dez anos. Neste caso, as crianças ou adolescentes afectados manifestam frequentemente agressividade física, têm relações sociais perturbadas e apresentam, geralmente, manifestações susceptíveis de preencherem os critérios de *Perturbação do Comportamento antes da puberdade*. Segundo Correia (1999) estas crianças manifestam-se com insultos, ameaças e intimidações, podendo ser fisicamente maléficos com as pessoas ou os animais. Podem, também, praticar furtos à mão armada, violação e muito raramente homicídios. Frequentemente, praticam actos de vandalismo na rua ou na escola, como seja destruição de propriedade ao atear deliberadamente fogos com intenção de causar danos, arrombam casas, propriedades ou automóveis e roubam objectos de algum valor em lojas, sem forçar a entrada. Mentem ou não cumprem as obrigações, com o objectivo de obterem benefícios ou evitar imposições, violam as normas existentes tanto na escola como no meio familiar ou outras, passando noites fora ou chegando tarde a casa, mesmo com a proibição dos pais, podendo até fugir ou faltar frequentemente à escola.

Tipo de gravidade, segundo DSM IV (1996):

“**Ligeira:** poucos ou nenhum dos problemas de comportamento para além dos requeridos para fazer o diagnóstico e os problemas de comportamento só causaram pequenos prejuízos aos outros (por exemplo, mentir, sair à noite sem autorização, etc.)

Moderada: o número de problemas de comportamento e efeitos sobre os outros estão entre “ligeiro” e “graves” (por exemplo, furtos sem confronto com a vítima, vandalismo)

Grave: muitos problemas de comportamento que excedem os requeridos para fazer o diagnóstico **ou** os problemas de comportamento causam consideráveis prejuízos aos outros (por exemplo, violação, crueldade física, uso de armas, roubos com confronto com a vítima, destruição e violação de domicílio) (p.67).

A *Perturbação do Comportamento* pode estar associada com um nível mental mais baixo, com uma iniciação sexual precoce, com um consumo de álcool ou de drogas e hábitos tabágicos. O consumo de drogas pode aumentar o risco de persistência deste distúrbio, assim como, aumentar os suicídios e as tentativas de suicídio.

Geralmente, o início da *Perturbação do Comportamento* surge no final da infância ou no início da adolescência, sendo muito raro depois dos 16 anos de idade. No entanto, a sua evolução é muito variável e a na maioria dos casos, a patologia atenua na idade adulta. De acordo com Correia e Palha (1999), se a *Perturbação do Comportamento* tem início na infância, um dos critérios característicos, pelo menos, deverá estar presente antes dos dez anos. Neste caso, as crianças ou adolescentes afectados são geralmente do sexo masculino, manifestam frequentemente agressividade física, têm relações sociais perturbadas e apresentam, quase sempre, manifestações passíveis de preencherem os critérios desta *Perturbação* antes da puberdade. O prognóstico é geralmente pior e há um maior risco de desenvolvimento da *Perturbação Anti-Social da Personalidade*, já na vida adulta, e perturbações relacionadas com utilização de drogas.

A *Perturbação do Comportamento* que tem início na adolescência caracteriza-se pela ausência de características da doença antes dos dez anos de idade. Os jovens afectados manifestam menos comportamentos agressivos, relações sociais mais ajustadas, e têm uma menor propensão para o desenvolvimento da *Perturbação Anti-Social da Personalidade*, na vida adulta.

A *Perturbação do Comportamento* causa um défice clinicamente significativo no funcionamento social, escolar ou laboral.

São muitas as crianças e adolescentes com *Perturbação do Comportamento* que apresentam, simultaneamente, os critérios diagnósticos da *Perturbação da Oposição*, manifestando-se, estas, em diferentes graus de gravidade.

Segundo a DSM IV (1996), a *Perturbação de Oposição* define-se como “Um padrão de comportamento negativista, hostil, desafiante, que dura pelo menos seis meses, durante os quais estão presentes quatro (ou mais) dos seguintes comportamentos:

- (1) Com frequência encoleriza-se
- (2) Com frequência discute com os adultos
- (3) Com frequência desafia ou recusa cumprir os pedidos ou regras dos adultos
- (4) Com frequência aborrece deliberadamente as outras pessoas
- (5) Com frequência culpa os outros dos seus erros ou mau comportamento
- (6) Com frequência é susceptibilizado ou facilmente molestado pelos outros
- (7) Com frequência sente raiva ou está ressentido
- (8) Com frequência é rancoroso ou vingativo” (p.68)

De acordo com a mesma fonte, o critério, mencionado em cima, só está preenchido se o comportamento ocorrer com mais frequência do que é tipicamente observado nos sujeitos de idade e nível de desenvolvimento comparáveis.

A *Perturbação do Comportamento* e a *Perturbação da Oposição* coexistem, também, com a *Perturbação de Hiperactividade com Défice de Atenção (PHDA)*, predispondo, esta última, ao desenvolvimento das primeiras. A este distúrbio estão associadas características como agitação, desorganização, problemas de aprendizagem, impulsividade, preguiça, etc.

O contexto escolar e o de sala de aula são condições óptimas para levar estas crianças a manifestarem dificuldades, pelas exigências académicas e regras sociais a que aí são sujeitas.

Esta problemática do comportamento (*Hiperactividade*) é uma perturbação do desenvolvimento que começa por criar dificuldades de aprendizagem, bem como dificuldades de adaptação do indivíduo ao meio. A mobilidade excessiva que apresentam não se coaduna com a falta de flexibilidade de movimentos que muitas vezes apresentam, o que lhes causa acidentes e quedas com frequência. Os problemas de

coordenação estendem-se também à sua motricidade fina, pois são crianças que revelam alguma dificuldade ao nível da coordenação motora.

Segundo Correia e Palha (1999) a intervenção na *Perturbação do Comportamento* é complexa e para a maioria dos especialistas, deve incluir, para além da terapêutica medicamentosa, psicoterapia individual e de grupo, psicoterapia familiar e intervenção comunitária, com suporte educacional e outras vertentes.

Para que de facto qualquer intervenção consiga que a criança atinja os objectivos por ela delineados deve ser muito bem estruturada e abrangente. Deve incluir a cognição, o comportamento, a modificação de contextos, as adaptações curriculares, o ambiente familiar e social, sendo necessário, ao longo deste processo, haver uma monitorização constante, pela equipa multidisciplinar pela qual a intervenção é posta em prática.

Numa primeira etapa, é necessário avaliar se os comportamentos da criança ou do adolescente são suficientemente graves, colocando-o, ou a outros, em perigo. Nesse caso, poderá justificar-se, inclusivamente, o internamento hospitalar. Se existirem doenças associadas, como por exemplo a *Perturbação de Hiperactividade com Défice de Atenção*, é necessário fazer uma intervenção específica, a fim de se tentar reduzir a intensidade e a frequência do comportamento anti-social. Segundo Vasquez (1997), empregam-se mais frequentemente as seguintes abordagens:

- Tratamento médico, baseado em psicofármacos, com efeitos mais claros e mais duradouros;
- Tratamento comportamental, baseado em técnicas de modificação de conduta, que constituem uma coadjuvante fundamental da medicação;
- Tratamento cognitivo-comportamental, que utiliza técnicas cognitivas e comportamentais, nas quais, em tempos, se depositou muitas esperanças, no entanto os seus resultados não são assim tão positivos, de acordo com vários autores (Abikoff, 1991; Abramowitz & O' Leary, 1991; Barkley, 2000; Du Paul & Stoner, 1994; Fiore, Becker & Rebeca, 1993 in Lopes, 2003).

Actualmente, existem vários medicamentos que podem ser usados no tratamento destas crianças e adolescentes, com resultados variáveis. São fármacos que apesar da sua eficácia provocam alguns efeitos colaterais. Estes incluem anorexia, perda de peso, insónia, ansiedade, cefaleias, dor abdominal, tendência para chorar, depressão e irritabilidade. São geralmente transitórios e só excepcionalmente levam à interrupção da terapêutica (Vasquez, 1997).

No programa de intervenção, deve ser colocado um enfoque muito particular na família, pois deve haver uma boa comunicação, uma supervisão apropriada, a não utilização de práticas disciplinares punitivas, a promoção da educação e da auto-estima e o reforço do comportamento positivo são características de um ambiente pacificador e redutor do risco de comportamentos anti-sociais.

A psicoterapia comportamental, de acordo com Correia e Palha (1999), é útil, por permitir à criança ou ao adolescente um aumento do seu auto-controlo; a psicoterapia de grupo pode ser vantajosa, já que os adolescentes se podem sentir mais à vontade para discutir os diversos assuntos com os seus pares.

Uma intervenção terapêutica, apesar de complexa, se for efectuada de forma apropriada e precoce, pode alterar, de forma significativa, o desenvolvimento da doença. A progressão para as situações de delinquência e de criminalidade serão assim evitadas e será permitida à criança ou ao adolescente, a construção de um futuro mais harmonioso.

Capítulo II – Perspectiva Diacrónica da Educação Especial

Introdução

Este capítulo tem como objectivo abordar a problemática da educação da pessoa com deficiência. Foi nossa opção iniciar este capítulo fazendo uma alusão à evolução da educação especial, numa perspectiva diacrónica, e dos conceitos que com ela se relacionam, fundamentada em referências e reflexões de especialistas no tema em estudo. Segue-se uma análise mais específica à evolução da educação especial no nosso país, salientando a importância que os aspectos legislativos têm tido nessa evolução.

1. Breve Perspectiva Histórica

O atendimento educativo das crianças e jovens com necessidades educativas especiais, assim como os conceitos subjacentes a essa temática têm sofrido uma evolução ao longo dos tempos.

O próprio conceito “*educação especial*” que tradicionalmente designava um tipo de educação diferente da “*normal*” e estava especialmente vocacionada para atender crianças com deficiências, deu lugar a um novo modelo de Educação Especial, baseado nas Necessidades Educativas Especiais.

A partir deste novo conceito, “*(...) a Educação Especial já não se concebe como a educação de um tipo de alunos, mas como o conjunto de recursos humanos e materiais postos à disposição do sistema educativo para que este possa responder adequadamente às necessidades que, de forma transitória ou permanente, possam apresentar alguns dos alunos*” (Jiménez, 1997, p.10).

Hoje, considera-se a educação especial parte integrante da educação geral. Conceitos como a integração e normalização vieram contribuir para esta mudança a qual está patente no Despacho Conjunto nº. 105/97 de 1 de Julho, que estabeleceu o regime aplicável à prestação de Serviços de Apoio Educativo.

Foi longo e árduo o caminho percorrido até agora. Merecerá, por isso, que proporcionemos uma visão geral de como se processou o atendimento a pessoas com

deficiências, incapacidades ou menos valias, em síntese, com necessidades educativas especiais.

Poderíamos distinguir três grandes períodos: O primeiro, que poderíamos considerar como os antecedentes da Educação Especial; o segundo denominado a era das Instituições, caracterizado inicialmente por preocupações meramente assistenciais e, mais tarde, também por preocupações educativas, sendo “*o desenvolvimento das estruturas educativas acompanhado de uma crescente preocupação com a observação e o diagnóstico médico-psicopedagógico das crianças*” (M.E. 1992, p.6); e, um último período, mais recente, a partir dos meados do século XX, caracterizado por tendências que alteram o conceito e a prática da Educação Especial, incidindo na integração escolar e social das pessoas com deficiências.

1.1. Antecedentes

A Educação Especial e os deficientes, em particular, têm passado ao longo dos tempos por diversas vicissitudes. A problemática da deficiência reflecte a organização de uma Sociedade, da sua mentalidade e dos seus valores, o seu grau de tolerância para com as diferenças dos outros.

Assim, através dos tempos e até aos dias de hoje, verificamos que os deficientes foram sendo habitualmente alvo de uma forte discriminação.

Primeiramente, na era pré-cristã, houve uma tendência para levar ao extremo a discriminação relativamente a essas crianças. Na Antiguidade era normal o infanticídio quando se observavam anormalidades nas crianças. Assim, na China, os surdos eram lançados ao mar; em Esparta as crianças “*mal configuradas*” eram mortas; em Roma eram lançadas ao Tibre ou exibidas em festividades sumptuosas e na Gália eram sacrificadas a Tentatis.

Com o Cristianismo, algumas alterações se verificaram. A Doutrina de que era portador e os milagres feitos por Cristo contribuíram para uma melhor aceitação dos deficientes e “malformados”, continuando, no entanto, a ser encarados, simplesmente, com piedade e compaixão.

A Idade Média foi um período obscuro e os deficientes frequentemente se viram ligados a manifestações de espiritismo e/ou bruxaria, que motivaram a sua perseguição. A Igreja, se por um lado condenava o infanticídio, por outro, alimentava a ideia de que

as anormalidades de que eram portadoras algumas pessoas se devia a fenómenos sobrenaturais e submetia-as a práticas exorcistas. Esta foi a atitude generalizada durante este período e mesmo na Idade Moderna.

No entanto, houve também alguns aspectos positivos. É no século XVII que as organizações religiosas de São Vicente de Paulo e das Irmãs da Caridade iniciam a assistência aos deficientes. Além disso, é de destacar; a “*Doutrina para os Surdos-Mudos*” do Frade Pedro Ponce de León (1509-1584), iniciador do ensino destas crianças e o criador do método oral; a obra “*Reduccion de las letras y arte de enseñar a hablar a los mudos*” de Juan Pablo Bonet, em 1620; a criação da primeira escola pública para surdos-mudos, em 1755, pelo Abade de L’Épée e a criação de um Instituto para crianças cegas em Paris, no ano de 1784, por Valentin Hauy.

1.2. Era das Instituições (Finais do século XVIII até meados do século XX)

A partir da Revolução Francesa, com a introdução de novos valores, novos princípios, nova ideologia, encara-se a deficiência sob outra perspectiva, muito mais humanista, com mais respeito pela dignidade das “*peças diferentes*”.

É a partir dos finais do século XVIII e princípios do século XIX, que a sociedade toma consciência da necessidade de atender a este tipo de pessoas, embora mais com carácter assistencial do que com carácter educativo. É o período que se pode denominar de **fase assistencial**.

A colocação em internatos tinha como finalidade, por um lado, proteger a criança deficiente da sociedade, visto que se lhe podia prestar atenção, assistência, protecção, algum tipo de tratamento e alguma educação, mas por outro lado visava-se proteger a sociedade das pessoas com problemas, consideradas como uma ameaça, sem que se lhes reconhecessem os seus direitos e a possibilidade de levarem uma vida “*normal*”.

O resultado destas concepções, é no entanto, o mesmo: O deficiente é separado, é segregado, é discriminado.

Em síntese, talvez pudéssemos dizer que o principal papel das instituições era de assistência e controlo social e que, desta forma, se tranquilizava a consciência colectiva.

No entanto, é a partir desta época que podemos considerar que surge a Educação Especial. Até esta altura, à educação não era atribuído um papel relevante e era vista como muito difícil de pôr em prática.

Com o decorrer dos tempos, foram sendo introduzidas preocupações de ordem educativa e, assim, para além da protecção e acolhimento, procurou-se proporcionar uma aprendizagem académica básica e, em muitos casos, o ensino de tarefas de carácter manual.

Assiste-se ao desenvolvimento de estruturas educativas específicas, geralmente “internatos” ou “institutos” e à criação de estruturas oficiais chamadas “centros médico-terapêuticos” ou “escolas especiais” e, paralelamente, às classes especiais.

É um período que é caracterizado por algumas preocupações educativas, em que é reconhecido o direito à reabilitação e à educação especializada. Paralelamente ao desenvolvimento daquelas estruturas educativas, há uma crescente preocupação com a “observação e o diagnóstico médico-psico-pedagógico das crianças, de modo a possibilitar uma classificação destas em categorias destinadas aos diferentes tipos de classes ou escolas” (M.E., 1992, p.6).

É a fase da educação especial de cariz médico-terapêutico. É neste contexto, que emerge o conceito de deficiente associado a classificações do tipo médico e aos contributos da Psicologia, essencialmente com Binet e os testes da inteligência e em que é visível um maior empenhamento dos diversos serviços de segurança social, educação e saúde relativamente a essas populações.

A situação de institucionalização vai-se prolongar até meados do século XX e, apesar de tudo, podemos considerar que é uma época de progresso, porque ao longo do século XIX se criam escolas especiais para portadores de deficiência visual, para surdos e instituições específicas para os deficientes mentais.

Muitos dos princípios hoje vigentes na educação especial foram propostos e desenvolvidos neste período, como o ensino individualizado, a preocupação com o ambiente onde a criança está inserida e a estimulação precoce. Por isso, devem ser realçadas figuras que positivamente contribuíram para a história da Educação Especial durante este período:

- Philippe Pinel (1745-1826), que empreendeu o tratamento médico dos atrasados mentais.

(Bank Mikelsen, 1969 in Jiménez, 1997, p.14)

- Esquirol (1772-1840), que estabeleceu a diferenciação entre a idiotice e demência.
- Itard (1774-1836), que trabalhou no famoso caso da “*Criança Selvagem de Aveyron*”.
- Seguin (1812-1880), que se dedicou a elaborar um método para a educação de “*crianças idiotas*”.

Poderiam ainda ser mencionados Voisin, Binet, Montessori e outros que nesta época deram um forte contributo à Educação Especial.

1.3. Época Actual – Fase de Integração (desde os meados do século XX)

A “*febre segregativa*” e a marginalização ainda se prolongam após a Segunda Guerra Mundial. Exemplo disso são as dezenas de jovens deficientes que foram utilizados, entre 1946 e 1956, como cobaias em experiências com alimentos radioactivos por cientistas norte-americanos e chega ao extremo quando “*Hitler mandou eliminar mais de 100.000 anormais nas “clínicas eugénicas”, numa proporção de 50 mulheres por cada homem*” (Simon, 1991, p.13).

No entanto, podemos dizer que uma terceira fase se inicia quando em meados do nosso século começaram a surgir críticas às classes e escolas especiais e se fazem as primeiras experiências de educação de alunos com deficiência em classes regulares. “*Observa-se um movimento que tende a aceitar os deficientes, as pessoas deficientes e a integrá-las, tanto quanto possível na sociedade*” (Kirk & Gallagher, 1991, p.6).

Aliado a isto, desenvolvem-se as teorias interaccionistas, em que é realçada a importância da análise do sujeito individual enquanto produto singular de uma interacção entre o biológico e o social.

A crescente consciencialização do direito das pessoas com deficiência a participarem plenamente na sociedade, levaram a que a legislação saída nos diferentes países contemplasse o direito à educação das crianças com deficiência, nas escolas regulares, sempre que possível. É o que acontece em 1959, na Dinamarca, quando se incorpora na sua legislação o conceito de “*normalização*” entendido como, “*a possibilidade do deficiente mental desenvolver uma vida tão normal quanto possível*” (Bank Mikkelsen, 1969 in Jiménez, 1997 p.24).

Este movimento estende-se a outros países e assim, em Itália, uma lei de 1971, refere que “o ensino deve ser ministrado em classes normais de ensino público, excepto se o aluno apresentar deficiências intelectuais graves ou deficiências tão profundas que lhe seria impossível, ou muito difícil, adquirir os conhecimentos requeridos numa classe normal” (Simon, 1991, p.19).

Também nos Estados Unidos, o *Education for All Handicapped Children Act*, aprovado pelo congresso, em 1975, afirma o princípio de que “cada criança deve ser escolarizada no meio menos restrito possível” (Simon, 1991, p.19).

Como consequência da generalização destes princípios, as práticas segregadoras começam a dar lugar a práticas e experiências integradoras, visando-se integrar os deficientes no mesmo ambiente escolar e laboral das pessoas ditas normais. É a denominada **fase da Integração**.

Esta fase de Integração pode dividir-se em dois grandes períodos, correspondentes à fase de “*intervenção centrada no aluno*” e à fase de “*intervenção centrada na escola*”.

Relativamente à primeira, caracteriza-se por as crianças deficientes serem integradas numa classe regular, embora o apoio prestado a estas crianças se processe, preferencialmente, em salas de apoio, de modo a que não haja interferências na classe regular. São agrupadas em “*categorias*”, consoante o diagnóstico médico e, para cada grupo, é organizada a resposta considerada adequada; ao professor do regular não é pedida uma intervenção muito específica; a intervenção é centrada no aluno, cabendo ao professor especialista um papel de destaque, não sendo os restantes alunos da classe, em que os alunos com deficiência estão integrados, abrangidos por esta intervenção.

Em 1978, aparece o conceito de necessidades educativas especiais, introduzido no Reino Unido pelo “*Report of the Warnock Committee of Enquiry in to the Education Act de 1981*”. Necessidades específicas de educação, surgem como um “(...) *contínuo, visto não em termos de uma dificuldade particular da criança, mas em relação a tudo sobre ela, capacidades e incapacidades, todos os aspectos importantes do processo educativo*” (Warnock Report, 1978, p.37).

A partir da década de 80, generaliza-se a contestação à eficácia dos sistemas de classificações.

Os inúmeros trabalhos desenvolvidos no âmbito do “*Ano Internacional do Deficiente*” em 1981, conduziram a uma nova tomada de consciência dos direitos desses mesmos deficientes, que passavam pela igualdade de oportunidades, pela

integração e normalização. Resumindo, era um direito seu, a possibilidade de uma *plena participação numa sociedade para todos* e logicamente o direito de pertencer a uma “*Escola para Todos*”. O aparecimento destes novos conceitos fez com que fossem abaladas muitas das concepções até aí vigentes.

A integração que se seguiu caracteriza-se fundamentalmente por uma “*intervenção centrada na escola*”.

Assim, com os novos conceitos, a tendência é para se considerar a situação global do ensino/aprendizagem; priorizando a individualidade de cada criança, dando realce às “*necessidades educativas*” de cada uma, em vez de se proceder à categorização das crianças; valorizar o papel do professor do regular, passando o especialista a enquadrar-se num conjunto vasto de “*recursos educativos da escola*” estendendo a sua acção a todos os alunos que dela possam beneficiar; alterar a estrutura organizativa da escola regular, a organização curricular, o processo de avaliação dos alunos e a formação dos professores.

A História da Educação Especial em Portugal é marcada essencialmente pela iniciativa privada e estatal daí ela ser inicialmente assistencial e, só depois e progressivamente passa a ser de carácter educacional. Assim, no próximo ponto, passamos a descrever mais concretamente os passos da Educação Especial no nosso país.

2. História da Educação Especial em Portugal

Em Portugal, registou-se uma evolução similar às dos restantes países europeus e evoluiu-se de uma tendência segregadora para uma tendência integradora.

Na breve retrospectiva histórica de como se processou a Educação em Portugal, poderemos concluir que embora com algumas diferenças, a evolução dos conceitos e das práticas relativas ao atendimento educativo das crianças e jovens com necessidades educativas especiais, se processou globalmente de forma semelhante à mencionada no ponto anterior. No entanto, verifica-se que há particularidade no nosso sistema de atendimento, que fazem com que a evolução atrás referida não seja tão linear e que as diferentes fases não se encontrem delimitadas com contornos bem definidos.

O ensino formal das crianças deficientes (apesar do grande prestígio do educador português Jacob Rodrigues Pereira, residente em França) só em 1823, na época de

D.João VI e da Infanta D.Isabel Maria, se começa a colocar no plano da política educativa, sendo então criado o primeiro Instituto de Surdos-Mudos e Cegos em Portugal, através do Sueco Per Aron Borg (Lopes, 1997).

A Instituição começou por ser financiada pelo próprio Rei, passando depois para a dependência da Casa Pia. Aqui se inicia também uma forma de ensino de deficiente dominada pela perspectiva assistencial. Aliás, note-se que é a partir desta época (segunda metade do século XIX) que na sequência de legados feitos por beneméritos e organizações particulares de assistência – Casa Pia e Misericórdias – são criados os primeiros estabelecimentos de surdos e portadores de deficiência visual.

Se predominavam meros objectivos de assistência, denominavam-se “asilos”, se existiam também fins educativos, chamavam-se “institutos”.

Em 1863, funda-se, em Castelo de Vide, o Asilo de Cegos de N. Sr.^a da Esperança. Em 1888, cria-se o “Asilo – Escola António Feliciano de Castilho”. Nesta escola surge pela primeira vez uma professora especializada, Maria São Pedro, e é publicada a primeira “Revista de Cegos”.

Em 1900, é criado o “Instituto de Cegos”, José Cândido Rodrigues, em Lisboa. Em 1913, é organizado o primeiro curso de especialização de professores “O Curso Normal”.

Em 1916, por iniciativa da Casa Pia de Lisboa é criado um Instituto destinado à observação e ensino de crianças com deficiência mental e com perturbações da linguagem que, mais tarde, viria a adoptar o nome do seu fundador, passando a designar-se Instituto António Aurélio da Costa Ferreira (I.A.A.C.F.).

Em 1926 passa para a tutela da Secretaria-geral do Ministério da Instrução e é aprovado o seu regulamento. Fica responsável pela selecção e distribuição das crianças física e mentalmente anormais pelas diferentes instituições apropriadas, orientando e fiscalizando a sua educação e ainda como centro de estudos e preparação de pessoal docente e auxiliar (Lopes, 1997)¹.

A partir de 1942, assiste-se a uma renovação do ensino especial em geral, renovação promovida pelo Instituto Jacob Rodrigues Pereira, onde se fazia sentir a necessidade de instalações, professores especializados e assistência médica.

¹ O autor supra citado refere ainda que o instituto é encerrado (1935), vindo a reabrir em 1942 sob a direcção do Professor Victor Fontes.

Em 1946, o Decreto-Lei 35/801 de 3 de Agosto, cria as “*classes especiais*” junto das “*escolas primárias*”. Ao I.A.A.C.F. compete a orientação e formação dos professores que as ministram.

É a partir da década de sessenta que tem início uma maior intervenção oficial neste sector.

Assim, por iniciativa da Direcção-Geral da Assistência e do Instituto de Assistência a menores, procura-se lançar um primeiro plano nacional de educação para deficientes, tentando passar-se duma perspectiva meramente assistencial para uma perspectiva educativa, embora ainda se permitisse que uma criança fosse retirada da escola com um atestado médico, diagnosticador de incapacidades variadas. Como se pode verificar, a prática era ainda muito marcada pela segregação e pela marginalização. A definição de deficiente apoiava-se ainda no “*modelo médico*” porque só lhe era reconhecido ter necessidades clínicas.

São criados então em Portugal nos vários distritos, escolas designadas por Estabelecimentos onde se procura “*promover a recuperação escolar e social dos menores deficientes visuais, auditivos e intelectuais*” possuindo quase todas estruturas residenciais e funcionando com directivas técnicas produzidas pelos Serviços Centrais.

Encontravam-se sob a tutela do Ministério da Saúde e Assistência e procuravam garantir no seu interior o maior número possível de respostas, que iam desde a escolarização propriamente dita até à preparação oficial, passando pela ocupação dos tempos livres. Quase todos funcionavam em regime de internato, o que contribuía para uma ruptura com o meio de origem e familiar, tanto mais que ainda não havia a concepção que hoje se tem do papel participativo da família.

Para contrariar a organização centralizada dos serviços atrás referida, são criados, entre 1968 e 1970, pelo Instituto de Assistência a Menores (I.A.M.) e pela Direcção-Geral de Assistência, os Centros de Educação Especial (C.E.E.S.) do Porto, Viseu, Bragança, Açores, Madeira e Lisboa. “*(...) sendo os primeiros programas destinados a alunos cegos ou com deficiência visual, nas principais cidades do país: em Lisboa, no liceu Passos Manuel, em 1967; no Porto, no liceu D. Manuel II, em 1969*” (Lopes, 1997, p.56).

Desempenham papel importante no funcionamento desses estabelecimentos, dois Centros criados em 1967: o Centro de Observação e Orientação Médico-Pedagógica (C.O.O.M.P.) e o Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Pessoal

(C.F.A.P.) destinados, o primeiro a seleccionar as crianças e o segundo à formação do pessoal especializado desses estabelecimentos.

“Entre 1965 e 1970, o IAM cria novos estabelecimentos oficiais e remodela outros privados já existentes, com quem estabeleceu bases de apoio técnico e financeiro” (Lopes, 1997, p.52).

Simultaneamente, realizam-se cursos de formação de professores e outros técnicos e inicia-se a organização de serviços de apoio domiciliário.

Na década de 70 são ensaiadas ainda as primeiras tentativas de *“integração”* de crianças deficientes, nomeadamente de alunos portadores de deficiência visual em *“salas de apoio”*. A grande mentora deste projecto é Ana Maria Bérnard da Costa, uma, senão a principal impulsionadora do *“ensino integrado”*. Inicialmente, estas tentativas começaram a nível do Ensino Secundário e só para a Deficiência Visual, como atrás ficou referido. Será, no entanto, sobretudo a partir desta década, que se dará um maior incremento à integração familiar, escolar e social dos deficientes.

Ainda na mesma época, de acordo com Lopes (1997), são fundadas por grupos de pais e de técnicos, associações particularmente vocacionadas para o atendimento educativo destas crianças. Aparecem, assim, os hoje chamados Institutos Particulares de Solidariedade Social, como a APPACDM (Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental), a Associação Portuguesa de Paralisa Cerebral, a Liga dos Deficientes Motores, a Associação Portuguesa para Protecção às Crianças Autistas e a Associação de Pais para a Educação de Crianças Deficientes Auditivas, a Liga Portuguesa para a Profilaxia da Cegueira que abre o Centro Infantil Helen Keller² e as Cooperativas de Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas (CERCIS)³.

Aliás, a iniciativa particular e cooperativa tem ainda hoje, um peso significativo na educação especial, principalmente no que respeita ao atendimento dos deficientes intelectuais, o que pode significar uma certa impotência do Estado na resolução deste problema.

Habitualmente as Cooperativas eram criadas pela iniciativa local, em estreita cooperação entre os pais dos deficientes e outras pessoas da região, autarquias locais e serviços sociais e de educação especial presentes na zona.

“Espinho Integrado” (Costa, 1994, p.35)

² Este instituto foi a primeira escola em Portugal a educar crianças com deficiência visual e crianças com visão normal, sendo *“a única escola de cegos no mundo, que recebe crianças com visão normal”* (Santos, 1983, s.p.).

³ As CERCI surgem entre 1974/75 sendo este movimento apoiado pelo Ministério da Educação.

Em 1971 é extinto o I.A.M. e criado o Instituto da Família e Acção Social (I.F.A.S.), no qual são integrados os C.E.E.S.

É no âmbito deste Instituto, que é criado um órgão de coordenação funcional – o Inter CEES, para todos os CEES do país tentando organizar planos de acção comuns, com suporte num corpo técnico normativo e um programa base, articulados das competências e finalidade do I.F.A.S.

É, ainda, nesta década que se iniciam as primeiras experiências de integração nas estruturas regulares de ensino, suportadas pela Reforma Educativa (Lei nº5/73), verificando-se uma maior responsabilização por parte do Ministério da Educação. A lei referida tinha por base o seguinte princípio: *“Proporcionar às crianças deficientes e inadaptadas, bem como às precoces, condições adequadas ao seu desenvolvimento educativo”*.

Na linha desta Reforma, segue-se uma reestruturação daquele Ministério, criando-se então, dentro das Direcções-Gerais do Ensino Básico e do Secundário, as Divisões de Ensino Especial. Inicia-se, assim, um programa de ensino integrado⁴ de crianças deficientes visuais, auditivas e motoras e mais tarde mentais.

Com o 25 de Abril de 1974, apesar da Reforma não ter sido totalmente aplicada, são criadas as condições, do ponto de vista da doutrina e do ponto de vista administrativo, para se iniciar um processo de transformação e modernização da Educação Especial.

“A Constituição da República estabelece que o ensino básico será universal, obrigatório e gratuito; todos os cidadãos têm direito ao ensino e ao acesso aos seus graus mais elevados; cada cidadão terá direito à educação e à cultura com direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar” (Lopes, 1997, p.57).

Há um aumento significativo da capacidade de atendimento, graças de novo, à iniciativa dos pais, através da organização de associações e cooperativas, há profundas alterações do ponto de vista conceptual e prossegue o ideário da integração.

Em 1976/77, são criadas as Equipas de Ensino Especial, mais tarde denominadas Equipas de Educação Especial, em seis distritos do país e cuja função passa pela continuação dos programas de ensino integrado em regime de apoio fixo e/ou em *“apoio itinerante”* (Costa, 1994, p.35).

⁴ *“Entende-se por ensino integrado, o apoio prestado a crianças e jovens com problemas educativos especiais, que se encontram inseridos a tempo total ou parcial, em classes regulares, visando a sua integração familiar social e escolar”* (Costa, 1981, p.325).

Em 1977, procede-se à criação do chamado Secretariado Nacional de Reabilitação, que é um organismo coordenador de todas as acções do Estado em prol dos deficientes, contando-se nomeadamente entre as suas atribuições o apoio ao ensino especial. Também neste ano, é publicada legislação, que se vai manter até 1991 e que regula a integração dos alunos portadores de deficiência nas escolas regulares.

Em 1979, assiste-se à organização de pequenas unidades de orientação educativa de âmbito concelhio ou zona escolar, designados por “*Serviços de Apoio a Dificuldades de Aprendizagem (S.A.D.A.)*”.

A Lei 66/79, defendia a transferência das escolas especiais ligadas ao Ministério dos Assuntos Sociais para o Ministério da Educação, concretamente para o Instituto de Educação Especial, mas a sua não regulamentação, permitiu a existência de um quadro normativo caracterizado por alguma indefinição na política educativa a ser seguida naquele sector.

Em 1986, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (L.B.S.E.), inicia-se também uma reforma no sector da Educação Especial. Consequência disso, é o Decreto-Lei nº 319/91 de 23 de Agosto, que veio regular a integração de alunos com necessidades educativas especiais.

“A perspectiva centrada na escola tem vindo a expandir-se nos últimos anos e são numerosas as escolas que se têm vindo a organizar de forma a poderem adequar-se às diferentes necessidades educativas dos seus alunos, procedendo a adaptações curriculares e de funcionamento, mobilizando recursos materiais e humanos e tomando iniciativas diversas no âmbito de formação de professores” (M.E., 1992, p.11).

Recentemente, surgiu o Decreto-Lei 3/2008, de 7 Janeiro⁵, que veio revogar o anterior, resultante da necessidade de actualização da lei e introduzir algumas alterações na redefinição do conceito de NEE. Este Decreto tem a educação inclusiva⁶ como pressuposto, visa criar as condições necessárias para que a Educação Especial proporcione uma resposta adequada aos alunos com necessidades especiais de carácter

⁵ Este Decreto-Lei estabelece uma mudança no processo de diagnóstico. Antes de 2008 o diagnóstico dos casos de Educação Especial era feito com base em critérios pedagógicos e após o D L 3/2008 passa a ser feito com base em critérios clínicos.

⁶ A escola inclusiva é por muitos autores considerada como uma evolução da escola integrativa, outros consideram-na não uma evolução mas uma ruptura.

permanente, apostando num sistema de referenciação e avaliação dos alunos através da Classificação Internacional da Funcionalidade (CIF)⁷.

“O movimento da educação inclusiva desenvolveu-se nos últimos 15 anos em paralelo com a disseminação do modelo social da deficiência ao ponto de os conceitos e princípios basilares serem genericamente aceites pelas economias mais desenvolvidas. O dilema já não reside se uma abordagem inclusiva ou segregadora é a escolha certa para a educação especial mas sim como fazer a mudança de uma situação segregadora, em que a maioria dos sistemas se encontram, para uma outra situação onde seja possível alcançar os ideais de uma educação inclusiva” (Pereira (coord.), 2008, p.93).

⁷ A CIF, designada pela Organização Mundial de Saúde, é um sistema de classificação usado em várias instituições como as da saúde, da segurança social e da educação.

CAPÍTULO III – A Escola Inclusiva

Introdução

As medidas legislativas que têm vindo a ser tomadas podem considerar-se um contributo para a adequação das escolas à inclusão de crianças com Deficiência Mental, pelo que, no âmbito deste estudo, será feita uma análise das mesmas, para verificarmos de que forma contribuíram para a inclusão destas crianças.

As crianças com NEE têm um perfil específico de aprendizagem com aspectos fortes e aspectos fracos característicos. O conhecimento antecipado dos factores que inibem e facilitam a aprendizagem irá permitir aos professores, planificar e criar programas de intervenção. O perfil e os estilos característicos destas crianças, assim como as necessidades de cada uma devem ser consideradas e respeitadas.

Neste capítulo faremos uma abordagem aos procedimentos convenientes para melhor avaliar e programar com crianças com Necessidades Educativas Especiais, no Contexto da Escola Inclusiva.

1. Desafios e Limites da Escola Inclusiva

Nos anos noventa, o movimento em torno da escola para todos reforça a política da educação inclusiva, que reconhece os direitos à especificidade, a diferentes ritmos de aprendizagem e a atendimentos diferenciados.

A integração das crianças com Necessidades Educativas Especiais, numa perspectiva de inclusão no Ensino Regular, insere-se numa filosofia de abertura à diferença.

Em Portugal, apesar das tendências integradoras serem já notórias na lei de Bases do Sistema Educativo, é com o Decreto-Lei 319/91, de 23 de Agosto, que elas aparecem explicitadas, ao centrar na escola a responsabilidade pelo atendimento educativo dos alunos com N.E.E., através dos seus órgãos de direcção, administração e gestão. Consagra a individualização da intervenção educativa, reconhece a necessidade do trabalho em equipa, garante a possibilidade de integração a alunos com problemas que não acompanhem o currículo escolar regular, inserindo as medidas de “Regime

Educativo Especial” e de “Ensino Especial”, bem como a possibilidade de organização de “Currículos Alternativos”. Representa um incentivo para a transformação da escola e da comunidade escolar, de modo a que esta seja um espaço de comunicação e de aprendizagem em que as diferenças são aceites e respeitadas.

No ano de 1994, decorre em Salamanca uma conferência, organizada pelo governo Espanhol em cooperação com a UNESCO, onde mais de trezentos participantes representativos de noventa e dois governos e vinte e cinco organizações internacionais, assinam uma declaração de princípios, subscrita também por Portugal. Aí se reafirma o direito à educação para todos, direito este já consagrado na declaração dos Direitos Humanos.

Cimentando a filosofia da educação inclusiva, a conferência de Salamanca, proclama os princípios pelos quais se devem orientar os diferentes governos:

- Cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de alcançar e manter um nível aceitável de aprendizagem;
- Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias;
- Os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos devem ser implementados, tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades;
- As crianças e jovens com NEE devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades;
- As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais eficazes de combate às atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a 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.

Desta Declaração advém uma nova concepção sobre educação de alunos com NEE, pois a designação abrange todos os portadores de deficiência, passando pelos

sobredotados e incluindo aqueles que, pontualmente, evidenciam dificuldades de aprendizagem em algum momento educativo.

A primeira mudança impõe-se ao nível dos métodos pedagógicos, rejeitando-se o processo de ensino centrado quase exclusivamente na transmissão/acumulação de conhecimentos, segundo uma concepção de educação escolar tradicional.

Nesta nova abordagem de educação de todos os alunos com Necessidades Educativas Especiais é fundamental que o professor acredite e seja capaz de aceitar a responsabilidade do progresso de todos os alunos.

“Falar em inclusão em educação é, por consequência, falar numa perspectiva centrada no aluno de modo a responder às suas necessidades individuais” (Warwick, 2001, p.112).

Com a integração de alunos com deficiência na escola, no princípio de uma *“educação para todos”*, a escola tem de ser capaz de oferecer oportunidades de aprendizagem a cada um dos seus alunos, segundo as suas necessidades e no respeito pelas suas diferenças. Este novo conceito implica mudanças significativas na metodologia e nos planeamentos globais da educação e da escola.

“A educação inclusiva descreve o processo através do qual a escola tenta responder a todos os alunos enquanto indivíduos, reconhecendo e reestruturando a sua organização curricular e a provisão e utilização de recursos para melhorar a igualdade de oportunidades. Através deste processo, a escola constrói a sua capacidade de aceitar todos os alunos que a desejem frequentar provenientes da comunidade local e, fazendo isto, reduz a necessidade de excluir alunos” (Sebba & Ainscow, 1996 in Warwick, 2001, p.112).

Como vimos, a escola inclusiva consiste em que todos os alunos aprendam juntos, sempre que possível, independentemente das suas dificuldades e diferenças. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola.

Teoricamente, todas as crianças, têm necessidades educativas especiais, que variam apenas pela sua especificidade e a escola tem de dar resposta adequada a estas solicitações.

O Despacho Conjunto nº 105/97, de 1 de Julho⁸, ao enunciar princípios como *“centrar nas escolas as intervenções diversificadas necessárias para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens; assegurar de modo articulado e flexível os apoios indispensáveis ao desenvolvimento de uma escola de qualidade para todos”*, contextualiza os apoios educativos com base no professor colocado num estabelecimento de ensino e cria condições facilitadoras do desenvolvimento da prestação desses apoios em domínios diversificados, como o da diferenciação pedagógica e da educação especial.

Com a publicação do Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro, surge um conjunto de medidas que vem reforçar que *“os apoios especializados visam responder às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação, num ou vários domínios de 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 e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial funcionamento biopsicosocial”*.

A educação de crianças e jovens com N.E.E, no contexto de uma escola inclusiva, deve fazer parte de uma estratégia global de educação, não podendo desenvolver-se de forma isolada. Para que a escola seja realmente inclusiva, não basta que os professores adotem esse conceito, é necessário disporem de conhecimentos e formação específica que lhes permitam, na sala de aula, ensinar crianças diferentes com capacidades diversas e com níveis distintos de conhecimentos prévios.

“Os apoios especializados podem implicar a adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos, bem como a utilização de tecnologias de apoio. Portanto, não se trata só de medidas para os alunos, mas também de medidas de mudança no contexto escolar” (Dec-Lei 3/2008).

Partindo destes princípios, este decreto pretende introduzir uma mudança significativa na situação existente no âmbito dos apoios a crianças com necessidades educativas especiais, procurando criar condições que facilitem a diversificação das práticas pedagógicas e uma mais eficaz gestão dos recursos especializados disponíveis, no intuito de melhorar a intervenção educativa. Assim, o professor especializado deve ser o principal recurso dos professores do ensino regular, funcionando como consultor,

⁸ Segundo o mesmo Despacho, os docentes a colocar, deverão estar habilitados com formação especializada, de acordo com a especificidade a desempenhar.

agente de formação, dinamizador e gestor dos meios disponíveis e a disponibilizar para a implementação dos programas de intervenção planeados.

2. Princípios da Educação Especial

A educação especial, no âmbito do Ministério da Educação, nos últimos anos tem evoluído no sentido da crescente responsabilização da escola regular por todos os alunos e pela sua adequação às necessidades educativas especiais.

Gradualmente, a *“perspectiva do apoio centrado no aluno”* tem vindo a dar lugar à *“perspectiva centrada na escola”* e começa-se a assistir a uma crescente responsabilização da Escola Regular por “todos” os alunos, correspondendo, assim, esta *“perspectiva centrada na escola”* à concepção de *“Uma Escola para Todos”*.

Esta concepção está apoiada por legislação e norteia-se por princípios que estão consignados em diversas resoluções de organismos internacionais (ONU, UNESCO, OCDE, CEE).

De acordo com o Ministério da Educação estes princípios são:

- O direito à educação
- O direito à igualdade de oportunidades
- O direito à participação na sociedade

(M.E., 1992, p.11)

2.1. Direito à Educação

Este direito *“implica que a todas as crianças, incluindo as crianças com N.E.E., seja garantido o acesso ao ensino e que ao nível do ensino básico, este ensino seja gratuito”* (M.E., 1992, p.11). Este direito está consagrado internacionalmente na Declaração dos Direitos da Criança. Também a nossa Lei Fundamental preceitua no art. 73, que *“todos têm direito à educação e à cultura”*.

O D.L. nº 35/90, no art. 2º, no seguimento das directrizes da Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo) e colmatando uma situação gravosa, quer do ponto de vista educativo, quer do ponto de vista dos direitos democráticos e

objectivos políticos para os deficientes, vem alargar o Princípio da Gratuitidade da Escolaridade Obrigatória a todas as crianças.

São, assim, abrangidos os alunos com necessidades educativas específicas, resultantes de deficiências físicas e mentais, não podendo ser isentos da sua frequência, quer em estabelecimentos regulares de ensino, quer em instituições específicas de educação especial, o que implica que as escolas tenham de desenvolver estratégias para atenderem adequadamente estes alunos.

Este Decreto é tanto mais importante quanto vem permitir a alteração de uma situação gravosa para os deficientes, visto que existia uma base legal para excluir os alunos deficientes da escolaridade obrigatória (Decreto n.º. 538/79).

No entanto, é reconhecido que na prática isso não é totalmente conseguido. Os órgãos de comunicação relatam frequentemente casos de deficientes, que simplesmente “vegetam” e que estão completamente isolados do resto da comunidade. Por isso, mais que a imposição legal, deverá ser necessária uma campanha de sensibilização e informação, para que haja, de facto, uma adesão consciente e generalizada.

Sendo as pessoas com deficiência detentoras de direitos, cidadãos independentes e responsáveis devem ser reforçados os princípios da inclusão na sociedade, pelo que urge a eliminação de barreiras, a revisão de normas sociais, das políticas, das culturas, a promoção de um ambiente acessível e sustentável e medidas efectivas de apoio, ou seja, um mundo flexível para todos com a integração das pessoas com deficiência nas estruturas e escolas regulares, sendo a política da deficiência uma responsabilidade colectiva.

2.2. Direito à Igualdade de Oportunidades

“O direito à igualdade de oportunidades implica que para cada criança seja proporcionado um atendimento individualizado que responda às respectivas características e necessidades educativas” (M.E., 1992, p.12). De facto, este direito não significa que todos devem ser educados da mesma maneira, mas, pelo contrário, deverá respeitar-se a diversidade de cada um.

A Escola terá de adaptar-se a todas as crianças e não pode continuar a insistir em segregar, em estigmatizar com os mais diversos rótulos, aqueles que têm um ritmo de aprendizagem diferente. Ao nível da Escola é necessário garantir a adequação dos

recursos humanos e materiais, dos espaços educativos, das estratégias especiais de ensino e dos próprios currículos.

Esta igualdade de oportunidade passa por um atendimento educativo iniciado o mais precocemente e no “*meio o menos restritivo possível*”. Contudo, não é suficiente uma igualdade de oportunidades de acesso “*ela só tem sentido, se acompanhada pela igualdade de oportunidade de sucesso*” (Pires, 1987, p.41), mas não basta uma igualização ao nível das oportunidades educacionais, há que promover ainda a igualização das oportunidades de vida.

Na Lei Fundamental (art. 71 e art. 74) é contemplado que “*todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidade de acesso e êxito escolar*”. Contudo, a escola deverá promover não só o sucesso escolar, mas fundamentalmente o sucesso educativo. Atendendo às diferenças individuais e ao contexto da aprendizagem, urge a flexibilização da organização escolar, das estratégias de ensino, da gestão dos recursos e do currículo, de modo a promover o máximo desenvolvimento de todos, de acordo com as características pessoais e necessidades de cada indivíduo, de modo a melhorar a sua qualidade de vida e a sua inclusão social.

2.3. Direito à Participação na Sociedade

O direito de participar na sociedade traduz-se pelo facto, de desde o nascimento, a criança poder obter as respostas adequadas de que necessita, num ambiente o menos restritivo possível, ou seja, no seio da sua família e na comunidade. Depois, já em idade escolar, sempre que possível, a criança com problemas deve participar activamente na Escola Regular, em contacto com as outras crianças. Se não podemos medir o êxito de uma experiência integradora apenas pelo rendimento escolar, é necessário, no entanto, que se promova uma preparação adequada, (a escola não deve ser apenas pensada, em função das aprendizagens, mas ainda em função do desenvolvimento integral da pessoa) para que possa desenvolver ao máximo as suas potencialidades e viver uma vida o mais normal possível, o que passa, necessariamente, pela sua participação e cooperação na sociedade.

Este direito é contemplado na nossa Constituição da República, no art. 48. “*todos os cidadãos têm direito a tomar parte na vida política e na direcção dos*

assuntos públicos do país, directamente ou por intermédio de representantes livremente eleitos”.

3. Avaliação e Intervenção em Educação Especial

3.1. Considerações Gerais Sobre a Avaliação

O sistema de avaliação condiciona significativamente as práticas de ensino e de aprendizagem, enfatiza determinadas dimensões curriculares, exprime determinados valores, induz ao reforço de certas funções educativas e tende a esquecer outras (M.E., 1993).

O estudante, que sabe que a sua passagem depende do professor, será sempre tentado a aprender para lhe agradar e não para saber, e o professor será sempre tentado a utilizar uma tal arma para se impor (Reboul, 1982).

Às vezes justa, muitas vezes injusta, a avaliação é dos elementos fundamentais do ensino e da aprendizagem.

Segundo Ferraz *et al* (1993) a conflituosidade na avaliação é acentuada pelo facto de ela se revelar extremamente importante na vida de cada um. Avaliamos constantemente o que fazemos e o que os outros fazem e, simultaneamente, somos avaliados pelos outros.

Avaliar é mais do que medir, porque é ao mesmo tempo mais ambicioso e mais incerto. Com efeito, o padrão a que se compara a capacidade do aluno não é uma realidade objectiva, como por exemplo um metro; além disso, o desvio entre a capacidade real e o padrão a que se compara a capacidade do aluno não é uma realidade e nem sempre se deixa medir, é muito mais difícil traduzi-lo por meio de um número numa redacção do que num ditado, numa tradução do que num exercício do vocabulário. Avaliar é querer quantificar o não quantificável, é emitir um juízo de valor em termos quantitativos, ficando no domínio da subjectividade e da incerteza.

No entanto, a avaliação funciona em todos os níveis de ensino, desde a primeira lição de leitura até à tese de doutoramento. Todo o docente é, ao mesmo tempo, um avaliador. Será um bem ou simplesmente um mal menor?

O que está em jogo na avaliação, na perspectiva de Ferraz *et al* (1993), é demasiado complexo para que facilmente se gerem consensos. Avaliar é construir e

negociar representações já que os valores, as normas e os juízos são da ordem das mentalidades e não dos factos. Daí falar-se no carácter arbitrário da avaliação, nomeadamente no que respeita às decisões que se tomam a partir da interpretação dos resultados.

A importância que a avaliação tem para cada um depende dos momentos, das pessoas, das situações. As avaliações escolares assumem na nossa sociedade uma importância fundamental porque muitas vezes são determinantes no futuro do indivíduo. A vida pode jogar-se numa avaliação que condiciona o acesso a uma escola, a uma profissão. Muito mais do que o interesse despertado pelas matérias, as avaliações obtidas transformam a escola num lugar frustrante ou gratificante.

A avaliação não é puramente reveladora da desigualdade, participa na sua génese; fá-lo directamente quando subestima as competências dos alunos das classes desfavorecidas, ou sobrestima as competências dos alunos das classes privilegiadas; enquanto componente importante, omnipresente, do sistema de ensino e da organização pedagógica no quadro de um ensino colectivo, a avaliação participa na génese das desigualdades de aprendizagem e de êxito, de acordo com Perrenoud (1978) *in* Alves (1993).

Segundo Ferraz *et al* (1993), quando se vive um tempo de constantes e, por vezes inesperadas mudanças sociais de complexidade crescente, um tempo de desenvolvimento tecnológico acelerado, torna-se por demais evidente que a escola funciona ainda voltada para outros tempos e a ritmos desajustados.

É relativamente consensual pensar e afirmar que a escola tem de mudar e, em alguns aspectos, todos estamos de acordo: há que procurar melhorar a qualidade da educação de forma a criar outro sentido para o que se aprende, e isto considerando a heterogeneidade do público escolar e a necessidade de prosseguir, simultaneamente, dois objectivos - proporcionar uma formação adequada aos novos tempos que se avizinham e limitar o terrível insucesso.

As mudanças educativas são lentas. Tudo na escola exige tempo. Aprender exige tempo e só o tempo nos diz da utilidade do que se aprendeu, e principalmente, transformar instituições e mentalidades exige tempo, porque a mudança implica risco e atinge interesses, relações e poderes. Talvez se avance mais gerindo a mudança através de pequenos passos, procurando a negociação e os consensos, do que através de “arrancadas” rápidas, quando os objectivos, ainda que justos, estão mal percebidos e,

por isso, se podem desencadear vigorosas dinâmicas opostas e fixar resistências nos aspectos mais tradicionais das práticas.

O papel do ensino e da avaliação só pode ser um: contribuir, na medida do possível, para criar as condições necessárias à aprendizagem de todos e cada um dos alunos. Trata-se de levar cada aluno a desenvolver as suas potencialidades já que a escola básica não é selectiva, pois visa proporcionar a todos as aquisições elementares, ou seja, as aptidões desenvolvidas pelo ensino básico.

À avaliação, componente tão importante como as outras do processo de ensino-aprendizagem, compete ajudar a detectar as dificuldades de aprendizagem, os desajustes no processo educativo, de modo a proporcionar a cada aluno, com o auxílio do professor e do encarregado de educação, o programa de estudos que lhe seja mais adequado.

Para isto ter sentido a avaliação deve ser fundamentalmente entendida como uma componente da prática educativa. Consiste na recolha de informações e tomada de decisões pedagógicas adequadas às necessidades e capacidades dos alunos. É portanto, um elemento regulador da prática educativa, cujas finalidades constituem a selecção dos métodos e recursos mais adequados; as aptidões curriculares necessárias; a resposta às necessidades educativas especiais; a orientação da relação dos professores com os outros intervenientes no processo educativo; a formulação ou reformulação pelos alunos das decisões acerca do seu próprio processo educativo e a introdução das alterações necessárias à melhoria da qualidade do sistema educativo.

A avaliação dos alunos do ensino básico é da responsabilidade dos professores e pressupõe o trabalho em equipa de todos os professores envolvidos, não esquecendo a participação dos alunos e encarregados de educação.

3.1.1. A Avaliação no contexto Escola Inclusiva

Considera-se “Educação Especial” o conjunto de procedimentos que permitem o reforço da autonomia individual do aluno com Necessidades Educativas Especiais devidas a deficiências físicas e mentais.

No D.L. nº 3/2008, de 7 de Janeiro (que revogou o D.L. 319/91), é decretado o regime educativo especial que contempla os alunos com NEE, garantindo-lhes o direito

de integração regular, através de adaptações das condições em que se processa o seu ensino-aprendizagem.

O presente diploma traduz-se num conjunto de medidas mais integradoras e menos restritivas a aplicar que contempla apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares individuais, adequações no processo de matrícula, adequações no processo de avaliação, currículo específico individual e tecnologias de apoio. Este Decreto-Lei veio introduzir uma mudança significativa na situação existente, procurando criar condições que facilitem a diversificação das práticas pedagógicas e uma mais eficaz gestão dos recursos especializados disponíveis, no intuito de melhorar a intervenção educativa.

“Há uma necessidade educativa especial quando um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer outra combinação destas problemáticas) afecta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada. Tal necessidade educativa pode classificar-se de ligeira ou severa e pode ser permanente ou manifestar-se durante uma fase do desenvolvimento do aluno”. (Brennam, 1988, p.36 in Correia, 1997, p.48).

Isto significa que o aluno com NEE tem, como qualquer outra criança, direito à educação e o seu processo educativo deve passar por três fases distintas:

- A **Integração** que consiste na colocação da criança com NEE juntamente com as outras crianças (ditas normais) para fins académicos e sociais;
- A **Normalização** em que se tenta que a educação de uma criança com NEE seja a mais parecida possível com a da criança dita normal;
- A **Individualização** que consiste em dar igualdade de oportunidades às crianças com NEE, através de um leque variado de diferentes estratégias educativas, sócio-educativas e cuidados especiais.

Cada um destes conceitos pretende contribuir para o desenvolvimento normal, equilibrado e harmonioso das crianças e jovens que apresentam graves dificuldades no processo de aprendizagem e participação no contexto educativo/escolar, decorrentes da interacção entre factores ambientais (físicos, sociais e atitudinais) e limitações de grau acentuado ao nível do funcionamento de cada um, num ou mais dos seguintes domínios:

Sensorial (audição, visão e outros), Motor, Cognitivo, Comunicação, Linguagem e Fala, Emocional e Saúde Física. As limitações que estas crianças e jovens apresentam ao nível do seu funcionamento implicam a adopção, de forma sistemática e contínua, de medidas e recursos especiais de educação. Terá que se fazer uma adaptação generalizada do currículo às suas características e que será necessário durante todo o seu percurso escolar.

Por isso, é importante fazer uma avaliação de competências de forma minuciosa e detectar perturbações do desenvolvimento, o mais precocemente possível. Serão identificadas as dificuldades e as “forças” das crianças e da família, de modo a ser delineada uma estratégia de intervenção, o chamado *Programa Educativo Individual (PEI)*, que irá ajudar a criança e a sua família a superar, contornar ou minimizar as suas dificuldades e a tirar o máximo partido dos seus pontos fortes.

Assim, uma criança com problemas motores terá todo o interesse em que estes sejam identificados o mais precocemente, de forma a iniciar um programa de fisioterapia o mais cedo possível, pois poderá deste modo corrigir total ou parcialmente as suas dificuldades. Uma criança com uma deficiente articulação verbal (troca e/ou omissão de sons), que persiste para além do habitual e que torna a sua linguagem falada ininteligível para os outros, poderá beneficiar de terapia da fala. No caso de haver um défice cognitivo, a criança necessitará na aplicação de técnicas de ensino adaptadas às suas dificuldades. No caso de défices sensoriais, estes devem ser detectados e corrigidos o mais cedo possível, para evitar ou minimizar as suas repercussões sobre o restante desenvolvimento. Por exemplo, uma perturbação da audição terá graves consequências no desenvolvimento da linguagem e da comunicação se não for corrigida atempadamente. Do mesmo modo, uma perturbação da visão não corrigida irá prejudicar todas as áreas do desenvolvimento, isto é, a locomoção, a manipulação, a linguagem e a comunicação em geral, visto que todas elas dependem de referências visuais.

Para se proceder à intervenção educativa, de uma criança em risco ou com NEE, que deve ser feita o mais precocemente possível, temos que fazer uma avaliação que passa por três fases:

1ª Avaliação Preliminar – O professor da educação especial deve organizar a maior informação possível para ajudar o Director de Turma (professor do ensino regular) e proceder à execução da **referenciação** (c.f. Anexo 2), que consiste na

comunicação/formalização de situações que possam indiciar a existência de necessidades educativas especiais de carácter permanente. Esta pode, ainda, ser efectuada pelos pais ou encarregados de educação e pelos Serviços de Intervenção Precoce, Serviços de Saúde, Serviços da Segurança Social, Serviços da Educação ou outros.

Para a efectivação de recolha de dados poderão ser realizadas:

- Entrevistas, questionários, diálogos informais junto da família, dos professores das escolas, do director da turma, dos Serviços de Orientação e Psicologia (SPO's), etc;
- Consulta do processo educativo do aluno e outros documentos;
- Observação directa do aluno em situação de sala de aula, recreio, tempos livres, etc.

A recolha e organização dos dados devem contemplar os seguintes aspectos:

- Sócio-familiares;
- Clínicos (dados médicos, psicológicos, etc.), de forma a realizar-se a ficha da anamnese;
- Do Desenvolvimento (história de vida);
- Os antecedentes escolares;
- A caracterização das condições de aprendizagem do aluno (condições da escola e turma), recursos pedagógicos, equipamentos, métodos de ensino, apoios específicos, etc.

2ª Avaliação Compreensiva – Nesta fase é que se deve determinar se a criança tem efectivamente NEE permanentes e deverá fazer-se do seguinte modo:

❶ Realizar a avaliação especializada por uma equipa multidisciplinar, constituída por técnicos, grupo de Educação Especial, serviço técnico-pedagógico, serviços de saúde e professores, entre outros. Deverá proceder-se à definição prévia de vários factores (componentes da funcionalidade e da incapacidade e factores contextuais e as interacções que se estabelecem entre eles) e das áreas de avaliação, tendo a

Classificação Internacional de Funcionalidade – Crianças e Jovens (CIF/CJ – sistema de detecção de 1946 itens que permitem identificar deficiências físicas e psíquicas, desenvolvido por Rune J. Simeonsson, para a Organização Mundial de Saúde) como quadro de referência.

② Organizar uma síntese coerente e sistemática dos dados de avaliação (Funções do Corpo, Actividade e Participação, Factores Ambientais), com ajuda da checklist, tendo em conta a actividade e participação, as funções e estruturas do corpo e a descrição dos facilitadores e barreiras, que a nível dos factores ambientais influenciam essa mesma funcionalidade.

③ Elaborar um relatório técnico-pedagógico onde se identifica o perfil de funcionalidade do aluno.

④ Elaborar o *Programa Educativo Individual*, que deve ser desenhado de modo a responder à especificidade das necessidades de cada aluno.

3ª Intervenção – Após a realização do *Programa Educativo Individual* terá que se fazer a **avaliação do processo** (avaliação formativa/contínua e sumativa) e **avaliação da eficácia da intervenção**.

É através da **avaliação processual** que se determina a operacionalidade dos objectivos, actividades, métodos, estratégias, procedimentos e meios, e se o Programa traçado é o mais apropriado ao aluno, fazendo-se a reavaliação do mesmo se houver necessidade em qualquer momento.

No final de cada ano lectivo deverá ser elaborado um relatório circunstanciado, conjuntamente pelo educador de infância, professor do 1º ciclo ou director de turma, pelo docente de educação especial e outros profissionais que acompanham o desenvolvimento do processo educativo do aluno.

Em suma:

Para a efectivação da avaliação do aluno deverão, sempre que possível, ser privilegiadas situações de observação e intervenção individual, de forma a facilitar a avaliação das áreas/factores de desenvolvimento e aprendizagem seleccionados.

A análise e interpretação dos dados recolhidos ao longo do processo da avaliação pedagógica do aluno e a sua progressiva organização e sistematização, constituem um requisito fundamental para a compreensão da problemática central de cada caso.

A comparação e interrelacionamento dos itens seleccionados na avaliação deverão conduzir à elaboração de uma síntese final, organizada de forma coerente e lógica. O estabelecimento de relações entre os vários factores observados deverá, assim, obedecer a uma aprendizagem conducente a um levantamento de pistas e de estratégias de intervenção.

A interacção que se estabelece entre a criança e o professor, também é fundamental, além disso tem de haver colaboração entre todos os membros da equipa multidisciplinar e grande envolvimento da família.

3.2. A Intervenção em Educação Especial

Torna-se muito importante que a planificação da intervenção educativa, seja feita de forma adequada às características do aluno, evitando que as competências educativas sejam demasiado exigentes para que este os consiga atingir ou demasiados simples, não favorecendo a maximização das suas potencialidades.

De qualquer forma, em qualquer momento é possível corrigir o *Programa Educativo Individual*, uma vez, que este não é rígido e tem como único objectivo servir o aluno.

A tentativa de adaptar o ensino às necessidades de cada aluno fica explicita no *Programa Educativo Individual*, documento em que se especificam as metas a atingir com a intervenção educativa e as estratégias a utilizar e onde se determinam os momentos e formas de avaliação. Sendo um programa baseado nos aspectos evolutivos, implica um currículo paralelo, ou seja um currículo específico, que restringe o currículo geral, às referências pessoais de cada aluno. Esta situação tende a evoluir até uma concepção o mais normalizada possível.

“Ao longo da escolaridade, a resposta às necessidades educativas especiais dos alunos pode levar a uma maior especificidade das áreas curriculares e a um maior ênfase na preparação para a vida pós-escolar, podendo esta preparação assumir a forma de estágio em situação laboral.” (M. E., 1992, p.21).

Trata-se de dar alternativas eficazes que de acordo com as pertinentes acomodações ou ajustes da oferta educativa às necessidades, contextos e possibilidades educativas dos alunos diferentes que respondam a diferentes necessidades sócio-educativas. Esta adaptação implica a aceitação da diversidade da aula.

“Tal como uma receita de cozinha, o currículo possui alguns elementos básicos comuns; porém, cada localidade, cada restaurante, pode introduzir o seu próprio estilo de confeccionar, de condimentar, de apresentar, etc. Sabemos que é preciso que cada um se alimente adequadamente, que cada pessoa ingira um certo número de calorias, certos mínimos de proteínas, gorduras, certas vitaminas, etc.” (Diogo, 2000, p.19).

Assim, o currículo deve relacionar-se com a própria experiência dos alunos, de modo a suscitar-lhes motivação, sem, contudo, ir contra o princípio de fornecer a todas as crianças a mesma educação.

Desta forma, segundo o Decreto-Lei 3/2008, os Programas Educativos Individuais podem ter por base, adequações curriculares individuais ou currículos específicos individuais. Estas duas situações aplicam-se tendo sempre em mente a adopção de medidas mais integradoras. Assim, nalguns casos, o currículo do ensino regular sofre apenas ligeiras reduções e/ou adequações segundo o grau e/ou tipo de deficiência.

Os currículos específicos individuais substituem os currículos do regime educativo comum e destinam-se a proporcionar a aprendizagem de conteúdos específicos. O estabelecimento de metas diferentes de aprendizagens e de conteúdos específicos não invalida que o aluno participe em disciplinas em turmas regulares e em diferentes actividades desenvolvidas na escola.

Apontando para a promoção da qualidade educativa e para um mais elevado rendimento escolar de todos os alunos, a Declaração de Salamanca, nas suas directrizes de acção a nível nacional prevê a versatilidade do currículo, acentuando a necessidade de um método de ensino centrado na criança e a adopção de sistemas mais flexíveis e versáteis, capazes de dar uma melhor resposta às crianças com Necessidades Educativas Especiais. Para isso, é essencial conceber o currículo de forma aberta e flexível, pois é uma ferramenta utilizada para promover o desenvolvimento.

“Os currículos devem adaptar-se às necessidades da criança e não vice-versa. As escolas, portanto, devem fornecer oportunidades curriculares que correspondam às crianças com capacidades e interesses distintos” (Declaração de Salamanca, 1994, p.29). A margem de liberdade e a amplitude da intervenção do professor relativamente a adaptações, modificações, alterações e transformações curriculares permite a construção de currículos flexíveis e adaptados às necessidades dos alunos e às características e recursos locais. É da competência do professor a adaptação do currículo seleccionado ou construído de acordo com as necessidades individuais do aluno.

A forma de integração deve ser adaptada a cada aluno, devendo ser promovido o desenvolvimento de competências que lhe permitam a máxima autonomia e lhe facilitem a sua futura integração sócio-profissional.

Os Currículos Específicos Individuais que mais frequentemente são utilizados baseiam-se em teorias comportamentalistas ou de desenvolvimento e ambas partem das realizações mais simples para as mais complexas, ao nível das competências motoras, sensoriais, sociais e cognitivas.

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994) *“As escolas devem ajudá-los a tornarem-se activos economicamente e proporcionar-lhes as competências necessárias na vida diária, oferecendo-lhes uma formação nas áreas que correspondem às expectativas e às exigências sociais e de comunicação da vida adulta”* (p.34).

A frequência de um Currículo Específico Individual, durante os anos relativos à escolaridade básica, conduz à obtenção de um certificado de frequência, onde devem ser especificadas as competências adquiridas pelo aluno, com efeitos no domínio da formação profissional e do emprego.

Numa outra perspectiva, também se desenvolvem currículos funcionais, baseados no princípio do “aprender fazendo”, que promovem a aquisição de competências necessárias ao jovem para funcionar, o mais independente e eficientemente possível numa variedade de ambientes integrados (familiar, comunitário e laboral).

De acordo com Fino (1998) a abordagem curricular funcional propõe: *“(…) acompanhar a família e a criança desde os primeiros anos de vida; delinear programas de estimulação adequados às suas capacidades; desenvolver em colaboração com os pais, familiares e agentes da comunidade competências que visem alcançar o máximo de autonomia, de modo a favorecer a sua inserção nos diversos ambientes, frequentados pela família e pelas crianças ou jovens da sua idade; tentar reduzir as*

discrepâncias que existem nos seus desempenhos, relativamente às outras pessoas do mesmo nível etário, evitando que essas discrepâncias se vão acentuando à medida que os anos passam; promover a sua independência, visando uma inserção na comunidade a curto, médio e longo prazo” (p.10).

Os currículos funcionais propõem-se realizar acções contextualizadas e não fragmentadas em etapas intermédias de realização. Através destes currículos, o aluno vai conseguindo competências ao desenvolver sistematicamente as actividades de modo global, em contextos reais e diversificados, fazendo e memorizando as transferências necessárias a uma aprendizagem.

O currículo funcional pretende dar resposta às necessidades educativas da população que necessita desenvolver autonomias que promovam a sua participação, tão activa quanto possível, nos mais diversos ambientes em que todos estamos inseridos. *“Assim, essa população poderá usufruir de uma melhor qualidade de vida a que indubitavelmente tem direito” (Fino, 1998, p.12).*

Sintetizando o que foi referido nos pontos anteriores, salientamos alguns dos aspectos mais importantes a serem considerados, quando se faz uma programação para um aluno com necessidades educativas especiais e sobre os quais devemos reflectir.

A intervenção em educação especial:

- É mais individualizada, em função de cada aluno, tendo em conta as suas necessidades específicas, assim como o meio envolvente em que está inserido (vida familiar, escolar e social);
- Dá maior importância às actividades;
- Decompõe mais as competências;
- Preocupa-se mais com as competências comportamentais;
- Parte do princípio de um ensino para o sucesso, apresentando actividades que possam ser executadas;
- Tem que se globalizar a partir das actividades;
- Exige material diversificado;
- Requer um cuidado especial a nível da motivação;
- Necessita da intervenção de vários profissionais;
- Requer um ambiente rico em oportunidades que favoreçam aprendizagens espontâneas.

Uma das maiores dificuldades que decorre da operacionalização destes princípios, refere-se à concretização de um ensino individualizado e à planificação e gestão dos recursos humanos e técnicos existentes para lhe dar coerência e viabilidade.

A ideia da escola inclusiva é bem mais fácil de aceitar que o esforço necessário para a ocorrência das mudanças desejadas.

As transformações do papel da escola e dos métodos pedagógicos implicam uma modificação do papel do professor de educação especial.

Cabe ao professor de educação especial um papel determinante na construção de uma escola inclusiva, pois a eficácia da política curricular está dependente dele que leva as decisões da administração central à prática, no trabalho diário com as crianças.

ESTUDO EMPIRICO

CAPITULO I – Um Estudo de Caso

1. Objectivos

Este trabalho tem como objecto de estudo uma aluna de etnia cigana cujas características de aquisição e desenvolvimento de competências cognitivas, perceptivas, motoras, sociais e linguísticas se situam a um nível muito inferior ao esperado para a sua idade cronológica.

Para a concretização deste estudo propomo-nos atingir os seguintes objectivos:

- Avaliar e analisar os progressos da criança em estudo relativamente às suas competências cognitivas – linguísticas, durante o semestre compreendido entre Fevereiro e Junho de 2009).
- Comparar os resultados obtidos nos instrumentos aplicados no início e no final da pesquisa.
- De acordo com os resultados obtidos na avaliação, reflectir sobre a adequação das estratégias utilizadas para a promoção das competências cognitivas – linguísticas.

2. Metodologia

Segue-se neste trabalho uma abordagem geral sobre a metodologia qualitativa utilizada na pesquisa e, na tentativa de justificar a escolha, apresenta-se de forma breve as suas principais características. A compreensão dos fenómenos naturais é uma preocupação das metodologias qualitativas e, neste sentido, privilegia-se o “contacto directo” com os participantes, sendo preteridos ambientes artificiais, segundo Bogdan e Biklen (1994).

Uma característica deste método consiste no facto do investigador construir o principal instrumento de recolha de dados, na medida em que, mesmo que recorra a outros mecanismos, a sua vivência no terreno e as suas decisões sobre o seu papel na interacção com os participantes, torna-o peça essencial da investigação. Uma outra

característica consiste em a investigação qualitativa procurar descrever e interpretar situações e não proceder à formulação de hipóteses.

Segundo Huberman e Miles (1991), os dados qualitativos permitem descrições e explicações, ricas e solidamente fundadas, de processos ocorridos no contexto local. Neste sentido, podemos dizer que, no paradigma naturalista, o objecto de investigação abarca todo o fenómeno que ocorre na vida do sujeito em estudo e tem em consideração a complexidade das situações, as suas contradições e toda a dinâmica do processo escolar.

Este tipo de investigação qualitativa parte do pressuposto de que a realidade não é única, mas que, pelo contrário, existem múltiplas realidades que se inter-relacionam e se influenciam mutuamente. De acordo com Bogdan e Biklen (1994) a metodologia qualitativa *“é uma investigação que agrupa diversas estratégias que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, a locais e a conversas. As questões a investigar, não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural”* (p.16).

O foco da investigação qualitativa é a compreensão mais profunda dos problemas, é investigar o que está “por detrás” de certos comportamentos, atitudes ou convicções. Não há, em geral, qualquer preocupação com a dimensão das amostras, nem com a generalização dos resultados. De facto no paradigma qualitativo, o investigador é por excelência o “instrumento” de recolha de dados e a qualidade (validade e fiabilidade) dos dados depende muito da sua sensibilidade, da sua integridade e do seu conhecimento.

No que se refere à análise de dados, a investigação qualitativa fundamenta-se não só em quadros teóricos, mas também, e sobretudo, na intuição do investigador ao trabalhar os dados, assemelhando-se este processo a um “funil”, as abstracções são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando (Bogdan & Biklen, 1994). Esta característica confere uma flexibilidade considerável ao investigador, no início do estudo e à medida que os dados são recolhidos.

Convém também salientar que em investigação educacional vários são os métodos, que podem ser utilizados. Todos eles apresentam vantagens e limitações. Assim, uma vez que o que se pretende com esta investigação é identificar com alguma

na totalidade. Em todo o caso observam-se as características de uma unidade individual, como por exemplo um sujeito, uma turma, uma escola, uma comunidade, etc. O objectivo consiste em investigar profundamente e analisar intensivamente um determinado aspecto de um problema ou fenómeno em pouco tempo e, por vezes, permite estabelecer generalizações sobre a população à qual pertence.

“(…) Um estudo de caso é uma descrição analítica intensiva e globalizante de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, uma unidade social. Visa conhecer os seus “como” e os seus “porquês”. É uma investigação com um forte cunho descritivo, que se efectua para descobrir o que existe de essencial, único e característico no respectivo objecto de estudo”(Merriam, 1988, p.20).

O método mais frequentemente utilizado num estudo de caso é a observação. No entanto, podem ser utilizados vários métodos para recolher vários tipos de informações para que o objecto de estudo seja compreendido.

Os materiais e dados devem ser recolhidos com precaução, e as conclusões alcançadas pelo estudo de caso não devem levantar dúvidas, devendo ser descritas de forma explícita.

Esta investigação centrou-se num estudo de natureza descritiva organizada num estudo de caso único. Utiliza-se uma metodologia de carácter qualitativo, como foi referido, permitindo mais facilmente a concretização deste trabalho, possibilitando uma acessibilidade à sua observação e uma análise mais adequada às dificuldades cognitivas, aos problemas da linguagem oral e escrita que apresenta e à conduta característica das crianças com perturbações do comportamento.

A criança a caracterizar, que vai ser denominada por Francisca (nome fictício, para proteger a sua identidade), surge como um bom objecto de estudo, uma vez que pelo seu historial escolar se enquadra no tipo de alunos junto dos quais pretendemos observar, intervir e verificar alguns resultados, enquanto professora de Educação Especial.

Para a operacionalização desta investigação recorreremos a um conjunto de instrumentos para a descrição e análise das dificuldades identificadas e à implementação de algumas estratégias de intervenção, permitindo documentar e, posteriormente, interpretar, os resultados cognitivos e linguísticos, da aluna.

2.2. Caracterização do Sujeito

2.2.1. Identificação

Criança com Défice Cognitivo Global, mais acentuado na área da Linguagem e Perturbações Graves do Comportamento.

A criança, do sexo feminino, é de etnia cigana, tem 8 anos e está integrada numa turma de 2º ano de escolaridade. A adaptação à escola foi muito difícil, devido às suas alterações graves de comportamento.

Manifesta curtos períodos de concentração/atenção, problemas de compreensão e expressão oral, dificuldades na articulação das palavras, não tendo ainda adquirido as competências necessárias para a aprendizagem da leitura, escrita e cálculo mental.

Não acompanha as aprendizagens da turma, sendo visível que se encontra a um nível de desenvolvimento que corresponde ao pré-escolar.

O absentismo elevado que caracterizou a sua situação, nos anos anteriores, tem prejudicado as suas aprendizagens curriculares.

2.2.2. Contexto Escolar

A criança do nosso estudo teve o seguinte percurso escolar:

- Frequentou o Jardim-de-Infância, mas foi pouco assídua.
- Teve um ano de adiamento no Jardim-de-infância.
- Foi matriculada no 1º ciclo no ano lectivo de 2007/2008, que frequentou com absentismo elevado.
- A frequência das aulas revelou-se altamente perturbadora do ambiente na sala de aula, devido ao seu comportamento instável e agressivo.
- No 3º período, foi proposto um currículo específico individual, a fim de que pudesse frequentar as actividades lectivas e ser retomada a escolaridade.
- Tem sido apoiada pela Educação Especial desde que entrou para o Jardim-de-Infância.
- Frequenta sessões de Terapia da Fala e tem apoio da Unidade de Intervenção em Psicomotricidade, na escola.

- É acompanhada nas Consultas de Psicologia e Desenvolvimento do Hospital Amato Lusitano de Castelo Branco e no Hospital Pediátrico de Coimbra – Departamento de Pedopsiquiatria.
- Frequenta uma Escola Básica Integrada de Castelo Branco.
- Necessita de muita motivação e incentivo/reforço para execução de trabalhos individuais. Manifesta instabilidade comportamental, curtos períodos de atenção/concentração e dificuldade em cumprir regras sociais (c.f. Anexo 3).

2.2.3. Caracterização da NEE – Diagnóstico Clínico

Segundo relatório médico da consulta do Serviço de Pediatria, do Centro Distrital de Desenvolvimento da Criança, do Hospital Amato Lusitano, a Francisca revela Défice Cognitivo Global, mais acentuado na área da Linguagem e Perturbações Graves do Comportamento. Têm sido propostas várias soluções para diagnóstico etiológico e tratamento das perturbações que apresenta, mas os pais não cumprem as recomendações médicas e faltam frequentemente às Consultas de Desenvolvimento e à da especialidade, propostas em Coimbra.

2.2.4. Contexto Familiar

No início do estudo, a criança vivia com os pais e com uma irmã mais nova. Entretanto nasceu outra irmã em Maio, último. Os pais mostram-se sempre preocupados com a filha. Têm receio que algo de mal lhe aconteça, durante o período em que está na escola (que desapareça, que os colegas lhe batam, que a comida não preste...). Ao mesmo tempo preocupam-se pela aprendizagem da mesma e têm pena por ela não aprender, como eles gostariam.

Sendo a criança de etnia cigana não podemos deixar de fazer uma pequena referência a esta população que possui uma cultura própria, que segundo Pinto (2003), faz-se pela transmissão de saberes de geração para geração (história do povo, usos e costumes, noção do tempo, mestria em negociar, iniciação do jovem) marcada por uma língua própria e através de uma convivência ritualizada, intergeracional e interfamiliar quotidiana.

Sempre que se sentem ameaçados por conflitos internos ou externos ao próprio grupo, geram-se sentimentos de insegurança, medo e necessidade de reforço e coesão do grupo, que leva a um fechamento ao exterior, implicando o abandono de todas as actividades regulares.

De acordo com Pinto (2003) trata-se de uma minoria étnica com valores culturais fortes, determinados e condicionados por leis próprias, que traduzem uma ética e uma racionalidade específica.

O que mais caracteriza estas comunidades são os valores, as crenças e as orientações que definem os seus interesses e estratégias, tão diferentes dos da nossa sociedade. A partilha e a reciprocidade surgem como expectativas de ordem moral e princípios básicos do seu sistema de valores.

“A liberdade que teimam em preservar, mesmo nas condições mais adversas, incomoda a sociedade moderna e unidimensional, pouco tolerante à diferença e cega a uma perspectiva do homem desagregado das motivações e determinações económicas” (Pinto, 2003, p.196).

2.3. Descrição dos Instrumentos Aplicados

O instrumento de recolha de dados utilizado foi uma Grelha de Observação de Comportamentos (c.f. Anexo 4) a nível das áreas Perceptiva, Motora, Autonomia, Linguagem, Língua Portuguesa, Cognitiva e Afectiva – Social e o Teste de Linguagem “Preschol Language Assessment Instrument (PLAI), de Marion Blank, Susan A. Rose e Laura J. Berlin (1978)”, traduzido para efeitos de pesquisa por C. Pereira, G. Hamido, J. Rafael & M. Dias (1992) (c.f. Anexo 5).

A Grelha de Observação de Comportamentos foi elaborada para o efeito e tem como objectivo fundamental, avaliar o desempenho ao nível de competências de aprendizagem que se observam em crianças antes de transitarem para o 1º ciclo.

A Grelha em causa está estruturada de forma a poderem ser registadas as competências que a aluna adquiriu até ao momento da sua aplicação. Essa estrutura é constituída pelos seguintes elementos: Área, Sub-Área, Meta e Competências Específicas. Cada uma das áreas (Percepção, Motora, Linguagem, Língua Portuguesa, Cognitiva e Afectivo-Social) é dividida em sub áreas (Percepção Visual, Percepção Auditiva, Percepção Táctil, Percepção Espacial Geral, Percepção Temporal, Esquema

Corporal, Coordenação Grafo-Manual, Independência Pessoal, Ortofonia e Logopedia, Expressão Oral, Escrita, Leitura, Conceitos Numéricos Básicos, Números e Numeração), com metas e itens traduzidos em competências específicas a observar, de acordo com as competências fundamentais às aprendizagens formais. Cada item da Grelha é cotado quantitativamente numa escala de **1 a 4**, correspondendo o **1** a “**não observado**” (a competência não está adquirida), o **2** a “**com dificuldade**” (a competência é realizada com dificuldade), o **3** a “**às vezes**” (a competência é realizada às vezes) e o **4** a “**sempre**” (a competência está adquirida e é sempre realizada).

O *Prescholl Language Assessment Instrument* (PLAI), é um Teste de Linguagem que tem como objectivos fundamentais avaliar o desempenho linguístico e identificar precocemente as dificuldades linguísticas das crianças antes de transitarem para o 1º ciclo.

O teste tem um total de sessenta itens, que estão divididos por quatro Grupos, com 15 perguntas cada um, correspondendo cada grupo a um nível de abstracção diferente.

O nível de abstracção é determinado pelo grau de distância que existe entre o material apresentado à criança e a linguagem que ela deve assimilar e empregar para lidar com esse material (Blank, Rose & Berlin, sd).

No nível de abstracção mais elevado incluem-se questões que exigem que a criança use a linguagem para reestruturar ou reflectir sobre os dados perceptivos.

No nível mais baixo de abstracção incluem-se questões que requerem a aplicação directa da linguagem ao estímulo percebido.

Os conjuntos dos níveis distribuem-se da seguinte forma:

- 1 – Nomear objectos
- 2 – Analisar selectivamente os dados perceptivos
- 3 – Reorganizar os dados da percepção
- 4 – Raciocinar sobre os dados perceptivos.

Cada item do teste é cotado quantitativamente numa escala de **0 a 3**, correspondendo o **3** a uma valorização da resposta **completamente aceitável**, o **2** a uma resposta **aceitável**, o **1** a **ambígua** e o **0** a uma resposta **inaceitável**.

As cotações dos itens são adicionadas, obtendo-se uma média do desempenho da criança para os itens de cada um dos quatro Grupos do teste (Pereira, Hamido, Rafael & Dias, 1992).

2.4. Procedimentos

Os dois instrumentos referidos foram aplicados em dois momentos distintos.

Num primeiro momento, aplicou-se em Fevereiro, como forma de diagnóstico das dificuldades apresentadas pelo sujeito (pré-teste).

Num segundo momento aplicou-se, no final do 3º período, como forma de avaliar os progressos efectuados no semestre da nossa intervenção (pós-teste).

No que respeita à aplicação do Teste PLAI, tanto no primeiro como no segundo momento, processou-se em duas sessões de aproximadamente 15 minutos cada, por ter-se revelado demasiado extenso para a aluna, devido às suas dificuldades de atenção/concentração. No final da segunda sessão, demonstrou alguma saturação e desinteresse. Na segunda aplicação, mostrou-se muito desinteressada e desconcentrada na execução do teste. Por essa razão e pelas dificuldades que gradualmente foram surgindo, por imposição do próprio teste, em vez de responder correctamente, começou a repetir algumas das questões que lhe eram formuladas e a responder de forma incorrecta.

2.4.1. Desenvolvimento de Estratégias

A “educação inclusiva” utiliza recursos e estratégias para atender e abranger todos os grupos de alunos que apresentam desempenhos inferiores às suas potencialidades, devido a não existirem condições adequadas às suas NEE específicas.

A criança é um parceiro no processo de aprendizagem. Uma abordagem pedagógica correcta tem de promover um sistema que se adequa à criança e não um sistema que seja a criança que tem de se adaptar a ele.

Nesse sentido, de acordo com o nível de desenvolvimento em cada área curricular e partindo dos comportamentos emergentes da criança, elaborou-se uma sequência de actividades que servem de suporte ao seu *Programa Educativo Individual*. Dessas actividades seleccionamos algumas para serem descritas neste Trabalho de

Projecto, juntamente com uma lista de estratégias utilizadas no processo ensino/aprendizagem e de alguns trabalhos realizados pela aluna (c.f. Anexo 10), de modo a ilustrar o trabalho desenvolvido e analisar se as capacidades especiais da mesma evoluíram com sucesso.

2.4.1.1. Actividades Desenvolvidas

O principal objectivo da implementação das actividades, abaixo enumeradas, é estimular a atenção e a motivação da criança, assim como desenvolver o raciocínio, a linguagem, a leitura e a escrita, a capacidade de tomada de decisão e rapidez nas respostas, para além de benefícios físicos e psíquicos e do enorme contributo a nível social. A sensação de igualdade de experiências em relação às crianças, ditas “normais” contribui para o aumento da auto-estima e para uma maior segurança, o que facilita a integração social destas crianças e, de um modo global, as torna mais felizes.

PERCEPCÃO:

Percepção Visual – Completar Figuras Simples e Grafismos.

Apresentámos desenhos de vários objectos e traços simples e deixamos por desenhar uma parte óbvia da figura. Segurámos no indicador da aluna e ajudámo-la a percorrer o traçado do desenho até o completar. Durante o exercício, tivemos que nos assegurar se ela estava a olhar para o desenho à medida que movia os dedos. Este procedimento foi repetido muitas vezes de modo a habituar a aluna à tarefa e verificar se ela conseguia localizar a parte que faltava sem ter que mover o seu dedo pelo desenho inteiro.

Percepção Auditiva – Discriminar sons produzidos por animais.

Utilizámos o CD educativo “Maestro”, conjugando imagens e sons de animais, de forma a ajudar a aluna a associar o animal ao respectivo som, numa perspectiva lúdica, informal e interactiva.

Percepção Táctil – Usar ou Sinalizar “Pesado/Leve”.

Enchemos duas caixas de cartão de igual tamanho e cores diferentes. Uma vermelha com areia e uma verde com algodão.

Pedimos à aluna para pegar na caixa vermelha e depois na caixa verde.

Dissemos-lhe que a caixa vermelha era pesada e que a caixa verde era leve.

Repetimos o procedimento várias vezes pedindo à aluna para aplicar o termo “pesado” ou “leve” conforme a situação até ela compreender o conceito.

Percepção Temporal – Aumentar os Conceitos Temporais.

Mostrámos à aluna uma figura com uma menina a dormir e perguntámos-lhe “O que está a menina a fazer?” Quando ela respondeu “A dormir.” Dissemos “Certo. A menina está a dormir. A menina dorme à noite” e repetimos a palavra “noite” várias vezes em conjugação com a palavra “dormir”. Repetimos este procedimento com as outras figuras mostrando as actividades e conjugando-as com a localização temporal em que ocorrem. Repetimos várias vezes as palavras “manhã”, “tarde”, “noite” para que se tornassem bem claras.

Percepção Espacial Geral – Usar ou Sinalizar “Em Cima/Em Baixo”.

Sentámo-nos à mesa com a aluna e mostrámos-lhe um livro fechado e um lápis. Escondemos o lápis debaixo do livro e pedimos-lhe para o tirar. Repetimos esta actividade alguns minutos para ela se familiarizar. Colocámos o lápis em cima do livro e pedimos-lhe para o retirar. À medida que se foi familiarizando em tirar o lápis de baixo e de cima do livro usámos as expressões: “Olha Francisca, em baixo.” E colocámos o lápis debaixo do livro. Depois de repetir várias vezes, colocámos o lápis debaixo e perguntámos “Onde está?” e respondemos lentamente “Em baixo”, tentando motivá-la a começar a responder. Esta actividade foi utilizada na aquisição de outras competências, como por exemplo: dentro/fora; cheio/vazio; curto/cumprido etc, tendo-se recorrido à adaptação dos materiais pedagógicos.

DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR:

Esquema Corporal – Montar Partes do Corpo.

Recortámos as várias partes do corpo. De início usámos apenas três peças para representar a cabeça, o tronco e as pernas. Posteriormente à medida que as competências da aluna progrediram, adicionámos os pormenores faciais, as mãos, os pés etc. Chamámos a atenção dela e mostrámos-lhe como se colocavam as peças adequadamente, sempre nomeando cada peça que colocava no sítio adequado. Desmanchámos a figura e pedimos-lhe que a colocasse correctamente, guiando a sua mão para o local correcto, caso tivesse dúvidas ou errasse. Repetimos a tarefa até ela conseguir colocar as três peças no local correcto. Quando conseguiu completar o puzzle das três peças sem ajuda, acrescentámos gradualmente mais peças, nomeando sempre o nome de cada peça que ia colocando de modo a habituar-se a ouvi-los para começar a repeti-los.

Coordenação Grafo-Manual – Recortar e Nomear Figuras Geométricas.

Após a aluna ter sido capaz de nos dar a figura geométrica apropriada à ordem: “Francisca, dá-me o círculo (o quadrado e o triângulo)” começámos a trabalhar para que ela dissesse o nome das figuras. Depois dela nos dar a figura correcta, sustivemo-la à frente dela e dissemos pausadamente o nome da figura várias vezes. Depois perguntámos “Francisca que figura é?” Repetimos o nome da figura várias vezes, para que associasse a palavra “figura” com as palavras “círculo”, “triângulo”, “quadrado”. Depois de fazer este procedimento várias vezes, encorajámo-la a responder sozinha.

Autonomia – Desabotoar e abotoar a própria roupa.

Para iniciar esta actividade utilizámos um casaco com botões grandes e treinámos a aluna a desabotoá-los e a abotoá-los. Gradualmente, reduzimos o tamanho dos botões e demos ajuda verbal e física, quando necessário.

Inicialmente desabotoámos todos os botões excepto um e fizemos com que a criança o desabotoasse. Depois aumentámos à medida que ela foi progredindo.

Gradualmente, aumentámos o número de botões que ela tinha que desabotoar/abotoar em cada tentativa.

Desabotoámos parcialmente cada botão e deixámos a aluna acabar a tarefa. Demos-lhe indicações verbais à medida que o fazia. Fomos gradualmente desabotoando/abotoando cada vez menos até ela conseguir desabotoar/abotoar sozinha, a própria roupa.

LINGUAGEM:

Ortografia e Logopedia – Associar a letra ao som e corrigir a perturbação articulatória fonético-fonológica.

Utilizámos um software educativo específico, conjugando imagens e sons, realizado no âmbito da disciplina de Tecnologias de Informação e Comunicação Aplicadas às Necessidades Educativas Especiais, deste Mestrado (Bonifácio, Neto, Neto e Silva, 2009), de forma a ajudar a aluna a associar a imagem da letra ao respectivo som e simultaneamente, incorporar a divisão silábica das palavras, possibilitando uma correcta articulação das mesmas, numa perspectiva lúdica, informal e interactiva.

LÍNGUA PORTUGUESA:

Expressão Oral – Ordenar Sequências de Figuras.

Mostrámos três figuras recortadas que traduzem as actividades diárias da forma como se devem desenvolver ao longo do dia. Dissemos-lhe: “Olha, primeiro levantas-te da cama”, e mostrámos-lhe a figura correspondente. Depois dissemos-lhe: “De seguida tomas o pequeno-almoço” e mostrámos-lhe a figura. Depois dissemos-lhe: “Finalmente vens para a escola” e mostrámos-lhe a figura. Quando tivemos a certeza de que ela olhou para as três figuras retirámo-las e desordenámo-las na mesa. Perguntámos: “Qual é a primeira?” quando ela apontou nos deu a figura correcta dissemos-lhe: “Sim, primeiro levantas-te da cama.” Repetimos o procedimento com as restantes figuras na ordem correcta. Quando ela nos dava a figura errada, demos-lhe pistas verbais. Iniciámos com três cartões e aumentámos à medida que ela foi progredindo.

Leitura – Reconhecer Palavras Escritas.

Iniciámos o Método Global das 28 Palavras e como motivação para a aprendizagem de cada palavra-tipo foram apresentados cartazes em cartolina com as respectivas figuras e palavras.

Para a ensinar a primeira palavra “menina” contámos e apresentámos em desenho a história do “Capuchinho Vermelho”, que posteriormente foi pintada, recortada e colocada por ordem sequencial pela aluna.

Desenhámos uma menina no quadro e pedimos-lhe que desenhasse uma menina numa folha de papel para fazer a associação entre a palavra e a figura.

Apresentámos a figura (menina) e a respectiva palavra em letra de imprensa e manuscrita.

Escrevemos a palavra no quadro em letra manuscrita.

Pedimos-lhe que executasse exercícios de movimento (ex: escreveu a palavra no ar, na carteira, no quadro, com o dedo molhado em água, na caixa de areia...).

Pedimos à aluna para recontar a história da primeira lição, mostrámos de novo o desenho da menina e pedimos-lhe que escrevesse a palavra no quadro.

Colocámos no painel o cartaz da menina e a respectiva palavra em letra manuscrita e de imprensa.

Foram-se introduzindo novas palavras “menino e sapato” seguindo as mesmas orientações, com pequenas adaptações.

Escrita – Copiar Letras Maiúsculas.

Arranjámos um modelo para a aluna copiar (ex: MENINA).

Escrevemos a palavra com letras ponteadas para ela passar por cima.

Decalcou letras cortadas e utilizou moldes.

Fizemos uma marca colorida como ponto de partida para desenhar cada letra.

Praticou utilizando lápis grandes, lápis de cera, marcadores, giz e superfícies diferentes como o chão, a janela, o quadro, o tampo da mesa.

COGNICÃO NÃO VERBAL:

Conceitos Numéricos Básicos – Desenvolver o Vocabulário e o Conceito de Número.

Depois de nos termos certificado de que a aluna era capaz de imitar os sons dos números, contámos cinco blocos em voz alta e lentamente, movemos os blocos para um grupo separado, após dizer o número. Fizemos isso várias vezes hesitando antes de dizer o último número para ver a reacção dela. Depois pedimos-lhe três blocos. Quando ela nos deu o número certo de blocos, contámo-los em voz alta, não dizendo o último número de cada grupo. Repetimos o procedimento várias vezes, mas de início pedimos-lhe que identificasse os dois últimos e fomos aumentando a quantidade de números exigidos à medida que ela melhorava.

Repetimos-lhe lenga-lengas que incluíam contagens.

Cálculo: Números e Numeração – Realizar Somas e Subtracções.

Demos à aluna três cubos. Pedimos-lhe para os contar. Retirámos um e dissemos: “Tirei um, agora quantos tens?” Pedimos-lhe para os contar de novo e nos dar a resposta.

Utilizámos o mesmo processo com bombons e cereais. Demos-lhe um, dois e três. Pedimos-lhe que comesse um e voltar a contar para ver quantos tinha.

Demos à aluna dois cubos. Pedimos-lhe para os contar. Depois demos-lhe mais um e pedimos-lhe para os contar outra vez. Repetimos o procedimento variando o número de objectos.

DESENVOLVIMENTO AFECTIVO-SOCIAL:

Social – Compreender e Expressar Sentimentos Diferentes.

Falámos com a aluna sobre os seus sentimentos e de como ela se sentia, em determinadas situações (verbalizando o seu amor, a sua zanga, a sua tristeza, a sua alegria...).

Através da leitura de livros de histórias com imagens, falámos sobre as emoções das personagens e perguntámos à aluna porque é que a pessoa estava a chorar ou a sorrir, zangada ou feliz.

Pedimos à aluna para ver revistas e recortar caras que demonstrassem determinada emoção.

Exprimimos estes sentimentos ao abraçar a aluna e ao dizer-lhe que gostávamos muito dela ou ao zangarmo-nos com ela e ao dizer-lhe que estávamos muito tristes, pela situação.

2.4.2. Adaptação e Desempenhos Escolares

A preocupação primordial que tivemos com a aluna e com a família foi consciencializá-los e responsabilizá-los por cumprirem a frequência escolar, com assiduidade e pontualidade.

Os pais mostravam interesse em que a filha frequentasse a escola mas, ao mesmo tempo, manifestavam muitas preocupações com a segurança dela, durante o período que permanecia na escola. Esta insegurança pode ter tido origem no próprio comportamento da criança ou por serem parentes afastados da pequena Mariluz que desapareceu em Espanha e que foi encontrada, posteriormente sem vida, episódio muito divulgado pela comunicação social. No entanto, os pais sempre mostraram muito interesse em que a filha aprendesse a ler e a escrever.

Após um trabalho árduo realizado por todos os técnicos envolvidos neste processo, o objectivo de frequência regular das aulas, pela aluna, foi conseguido, em grande parte e com algum sucesso, sobretudo quando comparado com anos anteriores.

A segunda prioridade foi desenvolver várias competências, simultaneamente, de modo a superar todas as lacunas existentes e os pré-requisitos em falta.

Quando chegou à escola, a criança apresentava muitas dificuldades de socialização e de interacção com os colegas e adultos. Muitas vezes, reagia levantando o braço, oferecendo “tareia” por “tudo e por nada”, sendo muito agressiva com todos.

Outro aspecto a ter em conta, foi o facto dela no início do ano lectivo não saber pegar adequadamente no lápis, tendo dificuldade na execução de traços e grafismos. No entanto, conhecia e sabia o nome das cores primárias, desenhava a família e fazia o auto-retrato incompleto.

Na execução das actividades e estratégias, as principais dificuldades encontradas deveram-se à falta de atenção/concentração da aluna, sendo sempre necessário recorrer a grandes fontes motivadoras. Tornou-se, também, muito importante para o desenvolvimento de todas as competências propostas, a implementação de rotinas e a repetição de todos os conteúdos fundamentais ao processo ensino/aprendizagem.

2.4.2.1. O Desempenho das Aprendizagens

No que diz respeito às áreas perceptivas, nota-se alguma inconsistência face aos estímulos perceptivos, agravada por um défice de atenção e de aquisição de informação, necessitando de algum tempo para o seu processamento. A sua maior dificuldade situa-se na discriminação de fonemas, na identificação de semelhanças/diferenças em desenhos, na reprodução de canções e na aquisição dos conceitos temporais.

De forma sistemática e no decorrer de todas as actividades que se fizeram, com a aluna, podemos observar comportamentos estereotipados e incompreensíveis, tais como tirar de um copo todos os lápis que encontrava para os entrelaçar uns nos outros e com eles fazer barulho, ou no manuseamento da folha de trabalho, entre as duas mãos, de forma ondulada à frente dos olhos. Estes sons e imagens provocam-lhe um deslumbramento e uma abstracção total, sem conseguirmos desvendar concretamente o que a leva a materializar este estranho procedimento.

Relativamente ao desempenho motor tivemos como preocupação desenvolver os movimentos finos essenciais à aprendizagem da escrita. Tivemos, muitas vezes, que pegar na mão da criança para a guiar na reprodução de figuras geométricas, de grafismos e de vogais e consoantes. Teve muita dificuldade em aprender a escrever o seu primeiro nome, mas, neste momento, já o consegue fazer, em letra de imprensa, sem recorrer a um modelo.

Pega e sabe utilizar a tesoura de forma correcta, embora o recorte de figuras não seja perfeito na totalidade.

Conhece e identifica as diferentes partes do corpo, completando puzzles, com alguma facilidade, e desenha a figura humana completa, o que inicialmente não conseguia fazer.

Apesar de todas as dificuldades diagnosticadas, é uma criança desembaraçada e autónoma que aprende depressa a cuidar dela própria, a vestir-se, a alimentar-se, a

lavar-se e a adquirir hábitos de higiene. As suas dificuldades situam-se aproximadamente ao nível do das crianças da sua idade, como e.g. cortar as unhas e tomar banho sozinha. As outras dificuldades correspondem a tarefas que, também, exigem a coordenação de movimentos finos. No entanto, adquiriu competências que a ajudam no seu desempenho, nomeadamente a abotoar e a desabotoar botões, a virar as páginas de um livro, uma a uma (chegou a rasgar livros) e a rasgar papel em posição de pinça.

No que respeita à área da linguagem, as perturbações que apresenta afectam tanto a capacidade comunicativa como a forma de transmissão ou troca de informação. Utiliza frequentemente um discurso imitativo, com recurso à ecolália e uso repetitivo de frases ou ideias. Por vezes, parecem ser pequenas sismas ou obsessões. Além disso, as dificuldades principais situam-se a nível da imaturidade da estrutura gramatical das palavras e na confusão semântica. No entanto, tem vindo a aumentar as interacções sociais com os outros.

Na expressão oral, apesar de não se exprimir correctamente, faz-se perceber porque é muito teimosa e insiste para que a consigam perceber. É uma criança muito faladora e formula questões repetitivas sobre assuntos que gosta ou pelos quais se interessa, mantendo conversação (ex. porque é que os bebés nascem da barriga das mães, como se chama o teu marido ou de que cor é o teu carro?).

Na ordenação sequencial de imagens tem dificuldade em pensar antecipadamente, em completar um puzzle ou um jogo com sequência, mantendo-se muito distraída, por vezes, face a pequenos detalhes ou centrando-se apenas num pormenor.

Para a aprendizagem da escrita optámos pelo método global, considerado o mais indicado para este tipo de crianças, apresentando-o numa vertente lúdico-didática. Houve necessidade de se fazer um trabalho contínuo e sistemático, tal como aconteceu noutras áreas, visto ser esta uma das mais fracas da aluna. Primeiro pela dificuldade em desenhar as letras e depois pelo comprometimento acentuado a nível da memória de médio e longo prazo, o que dificulta a retenção e aplicação de conhecimentos.

Presentemente sabe escrever o seu primeiro nome, as vogais e as palavras “menina” e “menino” em letra de imprensa e manuscrita.

Tal como na escrita, na leitura as dificuldades são evidentes, pelas razões apresentadas atrás e pelo défice na aquisição do sistema de símbolos, que requer uma série de integridades que são exigidas no desempenho desta tarefa, assim como uma

rápida discriminação visual e faculdade na formação de sequências. Ainda, não é capaz de seguir padrões específicos ou de se recordar da ordem das letras em palavras, mas consegue identificar globalmente as palavras que aprendeu, quando associadas à visualização do desenho correspondente.

No desempenho da área cognitiva as principais dificuldades centram-se nas limitações que possui a nível da compreensão e raciocínio abstracto, verbal e lógico-associativo, o que lhe condiciona a resposta na resolução de pequenas operações aritméticas. No entanto, fez algumas aquisições na contagem e identificação dos números (até 5) associando-os, quase sempre, às quantidades.

No domínio sócio-afectivo, neste momento, podemos afirmar que é uma aluna muito sociável e que está bem integrada na escola e na turma. Fala e cumprimenta toda a gente que conhece ou que quer conhecer, desde auxiliares, pais de colegas, professores dos vários níveis de ensino e colegas mais velhos. Por isso é muito popular e conhecida por todos. Mas ainda se recusa, muitas vezes, a dar beijos porque diz que não gosta.

Tem muito cuidado com os seus materiais escolares, tornando-se desconfiada e com medo que estes desapareçam, o que pode estar relacionado com receios e crenças familiares.

Foi convidada, diversas vezes, por colegas da turma para ir às festas de aniversário deles, mas nunca a deixaram ir. Este facto deve-se, ainda, à insegurança por parte da família que continua com receio que lhe aconteça alguma coisa, mas que esperamos que supere, uma vez que ultrapassou esse problema relativamente à escola.

Em jeito de conclusão podemos dizer que:

- Revela motivação pela aprendizagem
- Não adquiriu ainda o desempenho dos seus colegas de turma a nível da leitura e da escrita
- Adquire regras sociais e hábitos de trabalho
- Insere-se nas brincadeiras dos colegas, coopera e aceita o quotidiano da turma
- Gosta da escola e quer permanecer diariamente até ao fim das actividades extra curriculares, o que nem sempre acontece, mostrando-se desgostosa com este facto (c.f. Anexo 11).

3. Apresentação dos Resultados

3.1. Primeiro Momento de Avaliação

3.1.1. Grelha de Observação de Comportamentos

De forma a sistematizar os dados e permitir uma melhor leitura dos resultados obtidos, no primeiro momento de avaliação, na Grelha de Observação de Comportamentos (c.f. Anexo 6) é proposta a sua apresentação em tabelas (Tabela 4 a 9), onde se registam o número de observações que ocorreram em cada um dos valores da escala. Na coluna da direita (total) assinalamos o somatório de número de observações registadas para cada um dos valores da Escala.

Na área de *Percepção* a aluna apresenta predominantemente valores que se situam no 3 e no 4, indiciando um desempenho médio a alto, sendo que a melhor pontuação é a nível das competências específicas da *Percepção Espacial Geral* e a pior na da *Percepção temporal*.

Tabela 4. Resultados obtidos na área de Percepção.

Escala	PERCEPÇÃO					
	Visual	Auditiva	Táctil	Espacial Geral	Temporal	TOTAL
1		1	2		3	6
2	3	1	1	1		6
3	4	3	2	2		11
4	1	1	1	5	1	9

1-Não observado 2-Com dificuldade 3-Às vezes 4-Sempre

Na área *Motora* a aluna apresenta predominantemente valores que se situam no 3 e simultaneamente no 2 e no 5, indiciando um desempenho médio a fraco, sendo que o melhor e o pior resultado é a nível das competências específicas da Independência Pessoal.

Tabela 5. Resultados obtidos na área Motora.

MOTORA				
Escala	Esquema corporal	Coordenação Grafo Manual (Pré escrita)	Independência Pessoal	TOTAL
1			4	4
2		2	3	5
3	1	2	5	8
4	2	1	2	5

1-Não observado 2-Com dificuldade 3-Às vezes 4-Sempre

Na área da *Linguagem*, a aluna apenas foi avaliada a nível das competências específicas da *Ortografia e Logopedia*, na qual, apresenta predominantemente valores que se situam no 2, indiciando um desempenho fraco.

Tabela 6. Resultados obtidos na área da Linguagem.

LINGUAGEM		
Escala	Ortografia e Logopedia	TOTAL
1		0
2	3	3
3		0
4		0

1-Não observado 2-Com dificuldade 3-Às vezes 4-Sempre

Na área da *Língua Portuguesa*, a aluna apresenta predominantemente valores que se situam no 1 e no 2, indiciando um fraco desempenho, sendo que o pior resultado é a nível das competências específicas da expressão oral.

Tabela 7. Resultados obtidos na área da Língua Portuguesa.

LINGUA PORTUGUESA				
Escala	Expressão Oral	Escrita	Leitura	TOTAL
1	2	1		3
2	3	2	2	7
3	1			1
4				0

1-Não observado 2-Com dificuldade 3-Às vezes 4-Sempre

Na área *Cognitiva*, a aluna foi avaliada a nível das competências específicas de *Conceitos numéricos básicos* e na *Resolução de operações aritméticas*, nos quais, apresenta predominantemente valores que se situam no 1 e no 2, indiciando um desempenho muito fraco.

Tabela 8. Resultados obtidos na área Cognitiva.

COGNITIVA			
Escala	Conceitos numéricos básicos	Cálculo – Números e Numeração	TOTAL
1	2	4	6
2	2		2
3			0
4			0

1-Não observado 2-Com dificuldade 3-Às vezes 4-Sempre

Na área *Afectivo-Social*, a aluna apresenta predominantemente valores que se situam no 2, indiciando um fraco desempenho.

	Fraco Moderado (1-4-10)	Fraco (<10)
GRUPO I	1	0
GRUPO II	1	4
GRUPO III	1	2
GRUPO IV	2	12

Tabela 9. Resultados obtidos na área Afectivo-Social.

AFFECTIVO-SOCIAL		
Escala	Social	TOTAL
1		0
2	6	6
3		0
4		0

1-Não observado 2-Com dificuldade 3-Às vezes 4-Sempre

3.1.2. Teste de Avaliação da Linguagem – PLAI

De forma a permitir uma melhor leitura dos resultados obtidos, no primeiro momento de avaliação, no Teste de Avaliação da Linguagem (c.f. Anexo 8) é proposta uma apresentação dos mesmos em formato de tabela (Tabelas 10 e 11), como pode observar-se de seguida.

Tabela 10. Resultados obtidos pela aluna em estudo.

	Grupo I	Grupo II	Grupo III	Grupo IV
Cotação	36	22	21	7
Média	2.4	1.5	1.4	0.4

Tabela 11. Distribuição da pontuação por níveis.

	Forte (> 2.0)	Forte Moderado (2.0-1.5)	Fraco Moderado (1.4-1.0)	Fraca (< 1.0)
GRUPO I	7	7	1	0
GRUPO II	4	5	0	6
GRUPO III	4	3	3	5
GRUPO IV	2	0	1	12

Assim, e como pode observar-se através das tabelas apresentadas, a aluna teve melhor performance no Grupo I e pior no Grupo IV. O seu desempenho nos Grupos II e III foi semelhante.

3.2. Segundo Momento de Avaliação

3.2.1. Grelha de Observação de Comportamentos

De forma a sistematizar os dados e permitir uma melhor leitura dos resultados obtidos, no segundo momento de avaliação, na Grelha de Observação (c.f. Anexo 7) é proposta a sua apresentação em tabelas (Tabelas 12 a 17), onde se registam o número de observações que ocorreram em cada valor da escala. Na coluna da direita (total) assinalamos o somatório do número de observações registadas para cada um dos valores da Escala.

Na área de *Percepção* a aluna, continua a apresentar predominantemente valores que se situam no 3 e no 4, o que indicia um desempenho médio a alto, sendo que a melhor pontuação é a nível das competências específicas da *Percepção Visual e da Percepção Espacial Geral* e a pior continua a situar-se a nível da *Percepção Temporal*.

Registam-se alguns progressos a nível da *Percepção Visual*, da *Percepção Espacial Geral e da Percepção Auditiva*.

Não há alterações a nível da *Percepção Táctil*.

Tabela 12. Resultados obtidos na área de Percepção.

Escala	PERCEPÇÃO					
	Visual	Auditiva	Táctil	Espacial Geral	Temporal	TOTAL
1		1	1		2	4
2		1	2		1	4
3	4	1	1	1		7
4	4	3	2	7	1	17

1-Não observado 2-Com dificuldade 3-Às vezes 4-Sempre

Na área *Motora* a aluna apresenta predominantemente valores que se situam no 3 e no 4, indiciando um desempenho médio, sendo que houve um progresso significativo a nível das competências específicas da *Independência Pessoal*, onde no 1º momento da aplicação apresentava maior discrepância.

Não se verificam alterações a nível da *Coordenação Grafo-Manual*.

Tabela 13. Resultados obtidos na área Motora.

MOTORA				
Escala	Esquema corporal	Coordenação Grafo Manual (Pré escrita)	Independência Pessoal	TOTAL
1			1	1
2		1	3	4
3		2	4	6
4	3	2	6	11

1-Não observado 2-Com dificuldade 3-Às vezes 4-Sempre

Na área da *Linguagem*, a aluna foi avaliada, novamente, apenas, a nível das competências específicas da *Ortofonia e Logopedia*, na qual, continua a apresentar predominantemente valores que se situam no 2, indiciando um desempenho fraco, mantendo-se o mesmo resultado do 1º momento da aplicação.

Tabela 14. Resultados obtidos na área da Linguagem.

LINGUAGEM		
Escala	Ortofonia e Logopedia	TOTAL
1		0
2	3	3
3		0
4		0

1-Não observado 2-Com dificuldade 3-Às vezes 4-Sempre

Na área da *Língua Portuguesa*, apesar da aluna continuar a apresentar predominantemente valores que se situam no 2 e no 3, indiciando um fraco desempenho, houve um ligeiro progresso a nível da *Escrita e da Leitura*, sendo que o pior resultado continua a observar-se a nível das competências específicas da *Expressão Oral*.

Tabela 15. Resultados obtidos na área da Língua Portuguesa.

Escala	LINGUA PORTUGUESA			
	Expressão Oral	Escrita	Leitura	TOTAL
1	1			1
2	4		2	6
3	1	1	3	5
4		2		2

1-Não observado 2-Com dificuldade 3-Às vezes 4-Sempre

Na área *Cognitiva*, a aluna continua a apresentar predominantemente valores que se situam no 1 e no 3, indiciando um desempenho muito fraco a nível das competências específicas de *Conceitos numéricos básicos* e na *Resolução de operações aritméticas*.

Tabela 16. Resultados obtidos na área Cognitiva.

Escala	COGNITIVA		
	Conceitos numéricos básicos	Cálculo – Números e Numeração	TOTAL
1		4	4
2	1		1
3	3		3
4			

1-Não observado 2-Com dificuldade 3-Às vezes 4-Sempre

Na área *Afectivo-Social*, a aluna apresenta predominantemente valores que se situam no 5, indiciando um desempenho alto, neste 2º momento, revelando que houve uma grande evolução, visto ser uma área onde tinha um fraco desempenho.

Tabela 17. Resultados obtidos na área Afectivo-Social.

AFECTIVO-SOCIAL		
Escala	Social	TOTAL
1		
2		
3	1	1
4	5	5

1-Não observado 2-Com dificuldade 3-Às vezes 4-Sempre

3.2.2. Teste de Avaliação da Linguagem

De forma a permitir uma melhor leitura dos resultados obtidos no Teste de Linguagem, no 2º momento, (c.f. Anexo 9) é proposta uma apresentação dos mesmos em formato de tabela (Tabelas 18 e 19).

Como pode observar-se através das tabelas apresentadas, a aluna teve melhor performance no Grupo I e pior no Grupo IV. O seu desempenho nos Grupos II e III continua idêntico. No entanto, relativamente ao 1º momento verifica-se uma pontuação mais alta no Grupo I e no Grupo IV e, uma ligeira descida no Grupo II.

Tabela 18. Resultados obtidos pela aluna em estudo.

	Grupo I	Grupo II	Grupo III	Grupo IV
Cotação	40	21	21	9
Média	2.7	1.4	1.4	0.6

Tabela 19. Distribuição da pontuação por níveis.

	Forte (>2.0)	Forte Moderado (2.0-1.5)	Fraco Moderado (1.4-1.0)	Fraca (<1.0)
GRUPO I	10	5	0	0
GRUPO II	4	4	1	6
GRUPO III	3	6	0	6
GRUPO IV	3	1	1	10

3.3. *Análise dos Resultados*

3.3.1. *Grelha de Observação de Comportamentos*

Face aos resultados obtidos, no primeiro momento de avaliação, na Grelha de Observação (c.f. Anexo 6), constituída por competências específicas adequadas ao nível etário de crianças do pré-escolar, e atendendo à idade da aluna, considera-se que globalmente esta apresenta um desenvolvimento muito fraco.

Tal como era previsível, os resultados mais elevados foram obtidos na área da percepção espacial geral, onde é avaliada a interpretação adequada das diversas posições dos objectos no espaço.

Na interpretação dos estímulos visuais, auditivos e tácteis observam-se alguns desempenhos satisfatórios. Na *Percepção Temporal*, os dados recolhidos situam-se num padrão muito abaixo do que seria esperado. Nesta sub área, pede-se à aluna que interprete a realidade da sequência temporal e a discriminação dos conceitos temporais, que por serem conceitos mais abstractos, são, também, mais difíceis de compreender.

Na área *Motora* os resultados totais obtidos situam-se num nível médio a fraco, verificando-se na *Independência Pessoal* valores contraditórios. Sendo uma sub área que engloba muitos itens, observa-se que tem facilidade em executar tarefas próprias à idade de uma criança mais nova, mas tem dificuldade em desenvolver-se de forma independente no cuidado pessoal, aproximando-se, neste aspecto, do padrão normal para a idade.

Em relação ao esquema corporal constata-se que conhece o próprio corpo. Nomeia todas as partes do corpo, identifica a função de cada um dos órgãos dos sentidos e desenha a figura humana de forma adequada.

De uma maneira geral, reproduz formas gráficas pré-escritas, mas tem dificuldade em fazer grafismos e desenhar figuras geométricas.

Na única sub área da *Linguagem* avaliada, *Ortofonia e Logopedia*, apresenta dificuldades notórias em expressar-se verbalmente de forma correcta, a nível da articulação, do ritmo e da voz.

O mesmo acontece nas áreas da *Língua Portuguesa*, *Afectivo-Social* e *Cognitiva* com grande impacto nesta última, onde revela grande dificuldade em assimilar e usar os conceitos básicos de quantidade e número e em realizar operações aritméticas básicas, mediante objectos ou desenhos.

Assim sendo, confirma-se que à medida que as competências específicas se aproximam de um nível de aprendizagem escolar, a performance da aluna agrava-se, mostrando muitas dificuldades na aquisição de conceitos linguísticos, cognitivos e sociais.

Face aos resultados obtidos, na Grelha de Observação de Comportamentos (c.f. Anexo 7) aplicada no 2º momento da aplicação, a aluna continua a apresentar um desenvolvimento global fraco para o seu nível etário.

Os resultados mais elevados continuam a situar-se na área da *Percepção Espacial Geral*, onde continua a conseguir fazer uma interpretação adequada das diversas posições dos objectos no espaço.

Na interpretação dos estímulos visuais, auditivos e tácteis observam-se alguns progressos nos desempenhos que eram, anteriormente, satisfatórios. Na *Percepção Temporal*, os dados recolhidos continuam a situar-se num padrão muito abaixo do que seria esperado. Nesta sub área, a aluna continua a manifestar grande dificuldade em interpretar e a compreender conceitos abstractos que têm a ver com as sequências e a discriminação dos conceitos temporais.

Na área *Motora* os resultados totais obtidos situam-se num nível médio, verificando-se alguma evolução a nível das competências da *Independência Pessoal*, onde se observavam valores contraditórios. Continua a observar-se a facilidade que tem em executar tarefas próprias para a idade dela, no entanto, desenvolveu capacidades em que manifestava dificuldades, e.g. “virar as páginas de um livro, uma a uma; lavar os dentes sozinha”.

Em relação ao esquema corporal fez progressos no completamento de puzzles com partes do corpo humano.

Na reprodução correcta de formas *Gráficas pré-escritas*, tem menos dificuldade em reproduzir grafismos, mas continua a revelar pouca aptidão para desenhar figuras geométricas.

Na única sub área da *Linguagem* avaliada, *Ortofonia e Logopedia*, continua a apresentar dificuldades notórias em expressar-se verbalmente de forma correcta, quer a nível da emissão de sons vocálicos, da articulação das consoantes e da articulação de palavras e frases de forma fluida.

Nas áreas da *Língua Portuguesa* e *Cognitiva* continua a apresentar muitas dificuldades, embora a nível da *Leitura* e da *Escrita* se tenham notado pequenas evoluções na transmissão de recados, na escrita de vogais e na cópia do nome próprio em letra maiúscula. Também houve um progresso notório em expressar-se por meio de desenhos e sinais. No entanto, continua a revelar grande dificuldade em assimilar e usar os *Conceitos básicos de quantidade e número* e em *resolver operações aritméticas básicas*, mediante objectos ou desenhos.

Na última área avaliada, a *Afectivo-Social* foi onde se verificaram os maiores progressos, tanto a nível da participação nas actividades de grupo como no relacionamento adequado com os colegas. A evolução menos notória situa-se no item “Adquire hábitos de trabalho”.

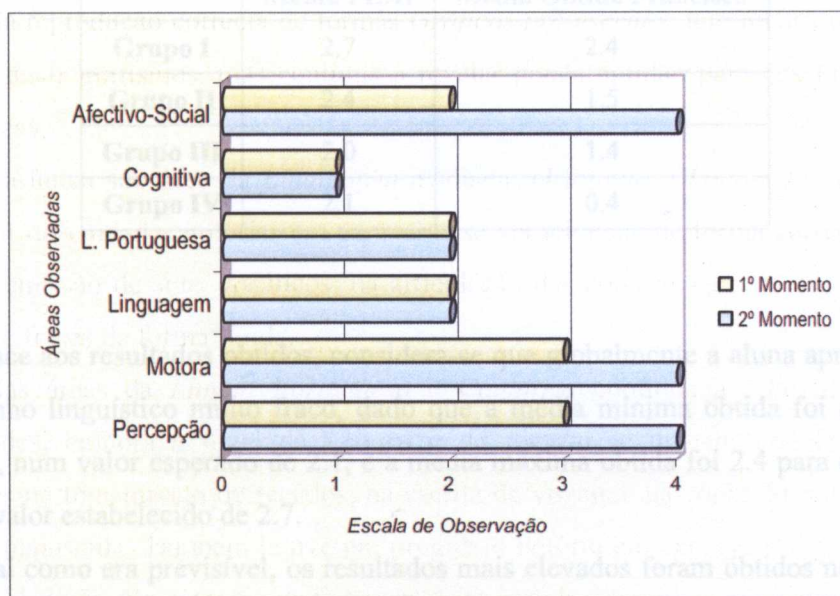


Figura 1 Evolução do desempenho da aluna.

A figura 1 mostra-nos a evolução da aluna em cada área nos dois momentos de avaliação, tendo em consideração a escala com maior frequência.

Confirma-se que houve algumas evoluções nas diversas áreas avaliadas, no entanto não são compatíveis com o ano de escolaridade que a aluna frequenta, nem com o nível etário em que se situa.

Constatámos que as maiores dificuldades centram-se na aquisição de conceitos linguísticos e cognitivos, principalmente na leitura e na escrita, na aquisição dos conceitos de quantidade e número e na resolução de operações aritméticas; e o maior progresso conseguido foi a nível da integração e da socialização.

3.3.2. Teste de Avaliação da Linguagem (PLAI)

Na análise dos resultados obtidos, no primeiro momento de avaliação (c.f. Anexo 8), utilizamos os valores considerados referência (esperados) para as crianças com 5 anos de idade, obtidos pelos autores do Teste.

Verificamos que as médias obtidas neste trabalho são inferiores à média em todos os grupos do Teste (Tabela 20).

Tabela 20. Médias PLAI vs médias obtidas.

	Média PLAI	Média Obtida Francisca
Grupo I	2.7	2.4
Grupo II	2.4	1.5
Grupo III	2.0	1.4
Grupo IV	2.1	0.4

Face aos resultados obtidos, considera-se que globalmente a aluna apresenta um desempenho linguístico muito fraco, dado que a média mínima obtida foi de 0.4, no grupo IV, num valor esperado de 2.1, e a média máxima obtida foi 2.4 para o Grupo I, para um valor estabelecido de 2.7.

Tal como era previsível, os resultados mais elevados foram obtidos no Grupo I, aproximando-se muito do valor médio de referência. Neste grupo, o que é pedido à

aluna é a nomeação ou identificação dum estímulo visual, sendo-lhe exigido uma aplicação directa da linguagem ao estímulo percebido.

No Grupo II, no qual é avaliada a análise selectiva dos dados perceptivos, os dados recolhidos situam-se num padrão muito abaixo do que seria esperado.

O mesmo acontece nos Grupos III e IV, com grande impacto no último grupo.

A complexidade dos itens relativos ao Grupo III prende-se com a necessidade que a aluna tem de usar a linguagem para reestruturar os dados perceptivos, ao mesmo tempo que lhe é exigido, em muitos dos itens (3, 14, 15, 33, 34, 35, 43), uma resposta verbal mais elaborada relativamente aos dados lexicais, semânticos e sintácticos. Por exemplo no item 35 pede-se à aluna que explique: “o que é uma chávena”.

Ao nível do Grupo IV, no qual é exigido um raciocínio sobre a percepção, a aluna tem dificuldade em produzir um enunciado verbal complexo para ser eficaz na sua resposta.

Assim sendo, uma vez mais constata-se que à medida que vai aumentando o grau de dificuldade do teste, a performance da aluna vai piorando.

Como pode ser observado através da leitura das tabelas apresentadas, confirma-se que a criança deste estudo apresenta muitas dificuldades na aquisição e desenvolvimento da Linguagem.

No segundo momento da aplicação (c.f. Anexo 9), utilizamos também os valores considerados referência (esperados) para as crianças de 5 anos, obtidos pelos autores do teste.

Verificamos que as médias obtidas neste trabalho são inferiores à média em todos os grupos do teste (Tabela 21), à excepção do Grupo I, onde a média coincide com a dos autores. Registrando-se assim uma evolução, da aluna, por ter conseguido atingir a mesma média que o teste indica para este Grupo.

Tabela 21. Médias PLAI vs médias obtidas.

	Média PLAI	Média Obtida Francisca
Grupo I	2.7	2.7
Grupo II	2.4	1.4
Grupo III	2.0	1.4
Grupo IV	2.1	0.6

Face aos resultados obtidos considera-se que, nesta 2ª avaliação, a aluna continua a apresentar globalmente um desempenho linguístico muito fraco, dado que a média mínima obtida foi de 0.6, no grupo IV, num valor esperado de 2.1, e a média máxima obtida foi 1.4 para o Grupo II, para um valor estabelecido de 2.4.

Tal como era previsto, os resultados mais elevados continuam a ser obtidos no Grupo I, tendo conseguido, nesta vez igualar o resultado ao do valor médio de referência, dos autores do teste.

No Grupo II, onde o grau de dificuldade é mais elevado, os dados recolhidos situam-se num padrão um pouco abaixo dos dados recolhidos na 1ª avaliação. Por isso, verificou-se um retrocesso não significativo relativamente à análise selectiva dos dados perceptivos, por parte da aluna.

No Grupo III, onde se pede que a criança use a linguagem para reorganizar os dados perceptivos, os resultados obtidos coincidiram nos dois momentos de avaliação, com uma pontuação muito abaixo do esperado para a idade de 5 anos.

Apesar de no Grupo IV, implicar um elevado grau de abstracção (superior ao dos Grupos anteriores) observa-se uma ligeira subida de duas décimas. No entanto, este é o grupo onde os resultados obtidos pela aluna se afastam mais dos dados de referência.

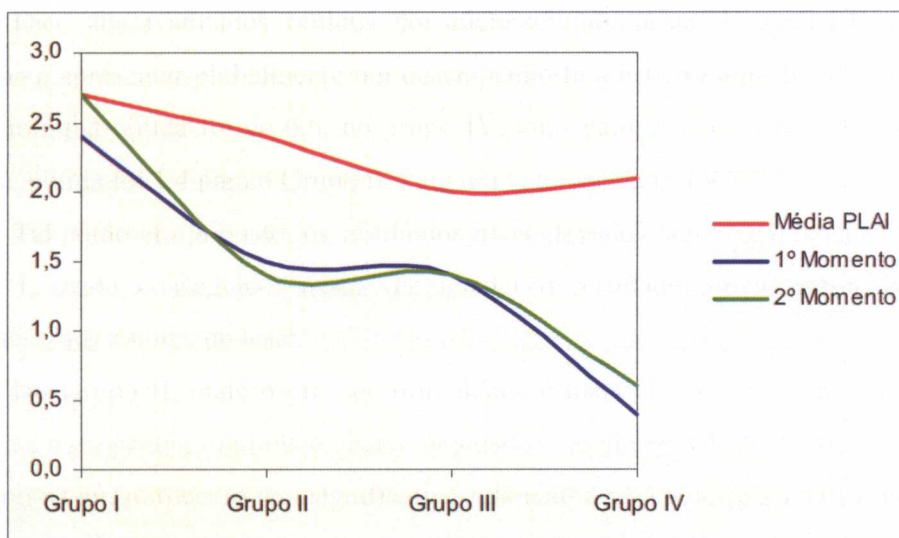


Figura 2 Evolução do desempenho da aluna vs médias Teste PLAI.

Assim sendo, uma vez mais constata-se que à medida que vai aumentando o grau de dificuldade do teste, a performance da aluna vai piorando.

Como pode ser observado através da leitura das tabelas apresentadas, confirma-se que a criança deste estudo continua a apresentar muitas dificuldades na aquisição e desenvolvimento da linguagem, principalmente quando lhe é exigido a análise selectiva, a reorganização e o raciocínio dos dados perceptivos, uma resposta verbal mais elaborada relativamente aos dados lexicais, semânticos e sintácticos e, um grau de abstracção elevado.

CAPITULO II – Conclusões

1. Conclusões Gerais

O tipo de Grelha de Observação utilizada neste trabalho é muito usado por nós, professores/educadores de educação especial como forma de diagnóstico das competências no princípio de cada ano lectivo e/ou para estabelecer metas e desenvolver as áreas em que se notam maiores dificuldades, ao longo do ano.

A Grelha tem a vantagem de permitir observar a evolução da criança, podendo ser reformulada em qualquer momento da aprendizagem.

Os resultados obtidos mostram que o desenvolvimento está comprometido em quase todas as áreas, sendo mais problemático nas áreas da Linguagem, Língua Portuguesa, Cognição e Sócio-Afectiva. Assim, confirmamos as dificuldades existentes e que justificaram este estudo, entre as quais podemos destacar as mais evidentes: dificuldades articatórias; dificuldades na distinção de vogais/consoantes; dificuldades ao nível da linguagem receptiva e expressiva; utilização de uma estrutura frásica simples, não fazendo concordância (género, número e tempo); nível vocabular muito reduzido, o que a impede de compreender e conseguir, de forma estruturada, relatar uma experiência vivida ou imaginada; não apresentar maturidade psicomotora para a aprendizagem da leitura e da escrita, situando-se ao nível de pré-escrita; não respeitar o cumprimento de regras dentro e fora da sala de aula e falta de assiduidade.

Da primeira avaliação que fizemos podemos constatar que é com dificuldade que consegue escrever o nome em letra de imprensa, discriminar as vogais e o número 1.

Na aprendizagem da leitura e da escrita está a ser aplicado o método global de leitura com associação da palavra à imagem, através do qual está a começar a identificar e a escrever a palavra “MENINA”.

Para a avaliação do desempenho linguístico foi utilizado o Teste PLAI, como já foi referido anteriormente. Apesar da aluna ter uma idade superior à idade limite da aplicação do PLAI (5 anos), não foi possível aplicar o instrumento de avaliação para a idade escolar, uma vez que o nível de desenvolvimento dela está muito abaixo, como se verifica na análise dos resultados.

As dificuldades desta criança obrigaram-nos a proceder a adaptações na aplicação do PLAI, como referenciamos nas descrições dos procedimentos (pág. 84).

A comunicação, da aluna, nem sempre é compreensível, devido às dificuldades de articulação (p, n, l, d, v, j, g, b, s, t) manifestando, por vezes, ecolália.

Revela alguma facilidade na nomeação de objectos e imagens, no entanto, não conhece muito vocabulário básico, como por exemplo: frigideira, torradeira, cabide e chaleira, entre outros, embora os reconheça se for concretizado através do próprio objecto ou de imagens.

Registam-se maiores dificuldades nas tarefas de compreensão de relações semânticas, na compreensão de frases complexas, na utilização dos constituintes morfo-sintácticos, na reestruturação e raciocínio dos dados perceptivos e na utilização correcta das intenções comunicativas.

Através da aplicação dos instrumentos e das actividades que se realizaram, para a sua concretização, confirma-se que a aluna não consegue realizar uma tarefa durante muito tempo seguido e, mesmo quando aparentemente presta alguma atenção, ou repete a pergunta que lhe foi feita, ou dá uma resposta sem nexos, ou fala de outros assuntos que, por vezes, são difíceis de compreender devido às dificuldades que apresenta na articulação de palavras e na construção de frases.

Além das limitações cognitivas e linguísticas, a Francisca, evidencia claramente as características da etnia a que pertence, com linguagem própria, valores e regras sociais diferentes e falta de assiduidade, o que prejudica todo o seu desenvolvimento.

Assim, e com o objectivo de melhorar ou mesmo eliminar alguns dos comportamentos verificados, tentámos encontrar estratégias (descritas neste trabalho) para colmatar as dificuldades identificadas e atingir os objectivos propostos.

Da avaliação realizada no segundo momento, final do ano lectivo, observamos que já sabe respeitar a sua vez, mantém contacto ocular com o adulto, está menos agitada na cadeira e segue com mais facilidade as regras de um jogo. Manifesta, ainda, dificuldades na iniciação e manutenção do tópico de uma conversação e no controlo dos seus impulsos, embora tenha vindo a melhorar significativamente.

Verificaram-se, ainda, alterações principalmente na área da semântica, com aumento do vocabulário, identificação indirecta e classificação. No entanto, permanecem ainda dificuldades significativas na linguagem e articulação verbal, principalmente quando lhe é exigido raciocinar sobre os dados perceptivos ou um nível maior de abstracção.

Globalmente, a nível da linguagem, a Francisca apresenta resultados muito abaixo do que seria esperado para a sua idade cronológica.

O processo ensino/aprendizagem está, também, comprometido devido às dificuldades evidenciadas no cumprimento de regras, na adopção de atitudes e comportamentos adequados, na convivência com os outros. No entanto, começou progressivamente a criar laços e a conseguir socializar-se com os colegas e adultos. É na área sócio-afectiva onde se verificam progressos significativos, uma vez que a aluna se encontra integrada na turma e no meio escolar, respeitando e relacionando-se adequadamente com colegas e adultos, participando nas actividades de grupo.

Registam-se, também, ligeiras melhorias na aquisição de hábitos de trabalho, na vontade em querer aprender, no interesse pela actividade escolar, na autonomia, na expressão oral (já consegue manter conversas curtas), na escrita do nome próprio em letras maiúsculas de imprensa quase sem copiar, na pintura de desenhos dentro dos contornos, na identificação de vogais, no esquema corporal e na coordenação grafo-manual (reprodução de formas gráficas pré-escritas e na cópia de palavras e pequenas frases, embora se engane com frequência), nos conceitos básicos de quantidade e número (até 5, com muita insegurança), na interpretação de estímulos tácteis (quente/frio...), na discriminação de opostos (dentro/fora...) e na assiduidade, embora ainda tenha faltado mais do que o desejado.

Todas estas aquisições devem-se, em grande parte, à mudança do comportamento da aluna, que era de desconfiança e de dificuldades manifestadas na compreensão das regras, inerentes ao contexto escolar, no início do ano lectivo, para uma criança amável, meiga e cumpridora que conseguiu interiorizar as regras de conduta na convivência, no trabalho e em casa com a família.

Apesar de a aluna ter evoluído durante este ano, continuam a persistir dificuldades emergentes, como já referimos, mas uma coisa tornou-se evidente para nós, todos estes dados são significativos, pois em conjunto, todas estas modificações comportamentais vão deixando de constituir uma barreira ao processo normal de aprendizagem desta aluna.

Ao longo deste estudo, pudemos verificar que as crianças portadoras de Défice Cognitivo e com outros problemas associados manifestam determinados comportamentos, seja em que contexto for. No entanto, e tendo por base o nosso estudo, e os instrumentos utilizados: Grelha de Observação de Comportamentos e o Teste de Avaliação da Linguagem PLAI, pudemos verificar que pelo cruzamento de dados

constantes, eles são semelhantes nalguns aspectos, nomeadamente nos comportamentos que mais se evidenciaram pela negativa e que prejudicam o seu desempenho escolar, como seja o caso da atenção/concentração, as dificuldades de linguagem, os problemas de comportamento e finalmente o interesse pela frequência escolar. De uma maneira geral estes comportamentos manifestados estiveram sempre presentes de uma forma mais ou menos intensa, mais ou menos regular e puderam ser verificados ao longo da aplicação dos instrumentos.

O trabalho efectuado ao longo deste estudo permitiu-nos identificar algumas das variáveis que podem ter inibido os progressos pretendidos:

- Tempo limitado do estudo;
- Dificuldades de adaptação da aluna ao contexto e regras escolares;
- Ser oriunda de uma cultura com tradições diferentes;
- Falta de aquisição de competências do pré-escolar;
- Falta de interesse pela frequência escolar.

REFLEXÃO FINAL

Com este estudo pretendemos levar alguns dos profissionais a reflectirem sobre o Défice Cognitivo e os problemas associados (Perturbações da Linguagem e do Comportamento) e sobre as crianças que os manifestam.

Nas escolas em que leccionamos, os alunos têm motivações, interesses e capacidades de aprendizagem diferenciados. Tendo sempre presente esta realidade, tem que se tentar adequar a ajuda pedagógica às necessidades de cada aluno, com o objectivo de compensar as desigualdades. Para isso tem que se promover atitudes, valores e capacidades, introduzindo mecanismos de correcção e reforço positivo, definindo estratégias alternativas, sempre em sintonia com a área disciplinar, no que respeita a conteúdos nucleares de aprendizagem e critérios de avaliação.

Não pode haver fórmulas rígidas, nem tratamentos únicos. Cada criança é uma criança e apesar dos métodos serem múltiplos, existe sempre o mais adequado para uma determinada criança.

Depois de feito o diagnóstico do problema, que consistiu em fazer o levantamento das dificuldades manifestadas, através de diferentes instrumentos referidos anteriormente neste estudo (Grelha de Observação de Comportamentos e Teste de Avaliação da Linguagem PLAI), importou planificar estratégias que visassem modificar ou minimizar o que estava menos bem.

A partir de uma boa caracterização dos múltiplos desempenhos (Percepção, Motricidade, Socialização, Autonomia, Linguagem e a Cognição) foi possível estabelecer um perfil desenvolvimental e conhecer, assim, as áreas fortes e fracas do desenvolvimento da criança, desiderato imprescindível à elaboração de um adequado e eficaz programa de intervenção.

Compete a cada um de nós enquanto profissionais, ajudar estas crianças a encontrarem o caminho, através de estratégias inovadoras, que possam ir ao encontro das suas necessidades, ajudando-o a ajudar-se, promover o sucesso educativo e a integração comunitária.

Foi o que se idealizou quando definimos o programa de intervenção, que tinha como objectivo a promoção de conceitos cognitivos e linguísticos e a mudança de comportamentos que, de uma forma ou de outra, constituíam um entrave ao processo normal de aprendizagem da aluna. Com este trabalho, tentámos recolher e apurar todos

os dados que nos pudessem ajudar a conhecer quais as características que impediam esse processo. Posteriormente, delineámos e aplicámos algumas estratégias simples, de modo a ajudar a aluna a modificar alguns dos seus comportamentos, a fazer aquisição de conhecimentos e aumentar o gosto pela frequência escolar.

Apesar deste programa ter permitido operacionalizar alguns dos objectivos pretendidos, é-nos possível também identificar algumas limitações. Um dos factores que pode ter contribuído para que as evoluções, em algumas áreas não tenham sido significativas é o tempo limitado da nossa pesquisa. Por todo o trabalho efectuado ao longo deste estudo poderemos afirmar que, muitas vezes, não são as estratégias arrojadas que fazem a diferença, mas sim aquelas que resultam, pois o que pretendemos são resultados positivos e que levem ao sucesso.

O Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro remete-nos fundamentalmente para a mudança de atitude, numa perspectiva de “*Escola para todos*” (a que a conferência de Salamanca chama de *Escola Inclusiva*) e inscrita na Declaração dos Direitos da Criança, como pessoa com direito à diferença.

Os princípios orientadores da legislação referida inserem-se numa linha de intervenção que visa fazer da escola o centro privilegiado da acção educativa, criando condições que facilitem a diversificação das aprendizagens, a melhoria do ambiente educativo nas escolas e uma gestão mais eficaz dos recursos.

Ao apostar na qualidade de ensino para as crianças com NEE, temos de ter em conta, tal como podemos verificar, um conjunto de princípios, que vão desde a identificação clara das necessidades específicas do aluno, a avaliação constante dessas necessidades e a individualização das competências curriculares e de ensino, para melhor adoptar e aplicar as adequações curriculares, tanto ao nível da escola, da sala de aula e também individualmente.

Não se procuram condições de vida especiais para crianças/jovens com NEE, mas apenas uma vida tão normal quanto possível de modo a conseguir meios de subsistência por si próprio.

Não se pode mudar subitamente um comportamento resultante duma disfunção neurológica ou de uma deficiência, mas pode mudar-se o ambiente de casa e da escola, assim como a atitude de pais e professores, no sentido de ajudar a criança a comportar-se adequadamente e a reduzir as limitações da sua funcionalidade, ou seja, o seu comportamento adaptativo (resolver os problemas quotidianos, pessoais e sociais) nas seguintes áreas: comunicação, autonomia pessoal, autonomia doméstica, competências

sociais, uso de recursos comunitários, auto-controlo, competências académicas, tempos livres, saúde e segurança.

Os grandes objectivos da intervenção devem ser a melhoria da aprendizagem e rendimento escolar, a aquisição de competências sociais e o desenvolvimento de mecanismos compensatórios que permitam à criança e futuro adulto “funcionar” com as suas próprias capacidades e características.

“Apesar destes constrangimentos, importa não desistir e procurar, sobretudo, alternativas que possam superar o problema, uma vez que, tal como refere o psicólogo espanhol Javier Urra no seu célebre livro – O Pequeno Ditador, “um filho requer tempo, atenção, conflito e esforço”. Penso que o mesmo se aplica aos nossos alunos quando estão connosco envolvidos no processo educativo. É necessário muita paciência e persistência para se obter os resultados esperados” (Esteves, 2008, p.19).

Estamos convictos de que se *“... poderão atingir resultados positivos se o processo educativo for socializante, adaptativo e interactivo. A educação e a aprendizagem não se processam em pessoas isoladas, nem tão pouco se limitam à sala de aula. Há que encontrar respostas adequadas às necessidades educativas dos alunos, envolvendo e responsabilizando também os pais/encarregados de educação no percurso escolar dos seus educandos”* (Esteves, 2008, p.19).

As escolas devem oferecer oportunidades curriculares e apoios que se adaptem aos alunos com diferentes interesses e capacidades, que devem ser accionados no sentido de garantir uma resposta educativa de qualidade, com vista a desenvolver todas as suas potencialidades e uma adequada inclusão na sociedade.

“A atitude mais correcta não é tentar eliminar as diferenças ou negá-las, mas aprender a viver com elas ou ultrapassá-las. Se não enfrentarmos os obstáculos de cabeça erguida e se não pensarmos na escola de hoje, é a escola de ontem que pensa por nós” (Esteves, 2008, p.19).

Para concluir deixamos estas palavras:

“A promoção do crescimento exige a paciência de um jardineiro e não a intervenção apressada de um mecânico. Exige que se espere pela manifestação do impulso, pelo aparecimento do interesse, pelo surgimento da iniciativa... Numa época em que o avanço tecnológico da nossa civilização nos encoraja a pensar como mecânicos, é particularmente importante preservar, onde ela ainda é importante, a longa paciência do lavrador”

(Robert White)

BIBLIOGRAFIA

- Ajuriaguerra, J. (1980). *Manual de Psiquiatria da Criança*. Rio de Janeiro: Imago.
- Alonso, M. & Bermejo, B. (2001). *Atraso Mental: Adaptação Social e Problemas de Comportamento*. Amadora: McGraw-Hill de Portugal.
- Alves, J. (1993). Dois Paradigmas Avaliativos. *Correio Pedagógico*, 74. Porto: ASA.
- Araúdig, A. (1988). *Modificación de la Conducta Problemática del Alumno: Técnicas y Programas*. Madrid: Marfil.
- Baptista, M. (1999). Começar a Falar. *ABC da Nova Pediatria*. Edição Pais & Filhos 3, (pp. 60-63).
- Barroso, J. (1996). *Da exclusão escolar dos alunos à inclusão social da escola: que sentido para a territorialização das políticas educativas?* Conferência proferida no Fórum Nacional de Projectos – PEPT 2000 contra a exclusão escolar. Lisboa.
- Bishop, D. & Mogford K. (2002). *O Desenvolvimento da Linguagem em Circunstâncias Excepcionais*. Rio de Janeiro: Revinter.
- Blank, M., Rose, S. & Berlin, L. (1978). *Preschol Language Assessment Instrument: The Language of Learning in Practice*. The Psychological Corporation Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Diogo, F. (2000). *Teoria e Prática do Currículo*. Porto: Flipeira Ass.
- Boto, A. & Palha M. (1999). Perturbações Específicas do Desenvolvimento da Linguagem. *Pais e Filhos*, 105, 102-104. *Desenvolver a Consciência Linguística* Lisboa: PNEP/DOIDC/ML.

- Cabral, N. (2003). *Avaliação no Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Coelho, J. (1985). *Algumas Perspectivas da Integração - Educação Especial*. Porto: Instituto Politécnico do Porto – ESEP.
- Correia, L. (2002). *Inclusão Um Guia para Professores e Educadores*. Braga: Quadrado Azul.
- Correia, L. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, P. & Palha M. (1999). Perturbação do Comportamento. *Pais & Filhos*, 102, 54-56.
- Costa, A. (1981). Educação Especial. In M. Silva & M. Tamen (eds.). *Sistema de Ensino em Portugal* (pp. 306-354). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Costa, A. (1994). Condições Favoráveis e Desfavoráveis ao Desenvolvimento da Integração em Portugal. In David Rodrigues (Org.). *Escola e Integração na Europa: valores e práticas* (pp. 57-73). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Costa, A. (1996). A Escola Inclusiva: Do Conceito à Prática. *Inovação*, 9 (1-2), 150-163.
- Pereira, C., Hamido, G., Rafael, J. & Dias, M. (1992). *Avaliação do Desempenho Linguístico em Crianças de 5 anos – Estudo elaborado a partir do PLAI*. Trabalho de Mestrado em Psicologia Pedagógica (não publicado). Coimbra: FPCEUC.
- Diogo, F. (2000). *Gestão Flexível do Currículo*. Porto: Edições Asa.
- Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Lisboa: PNEP; DGIDC; ME.

- Esteves, A. (2008, Dezembro). Notas Soltas... *Gazeta Escolar*, nº 16, p.19.
- Fernandes, J. (ed.) (1996). *Mini DSM-IV: Critérios de Diagnóstico*. Associação Americana da Psiquiatria (1ª Edição). Lisboa: Climepsi.
- Fernandes, R. (1973). *Situação da Educação em Portugal*. Lisboa: Moraes.
- Ferraz, M. et al (1993). *Pensar Avaliação, Melhora a Aprendizagem: Perspectivas de Avaliação*. Lisboa: ME; IIE.
- Fino, M. (1998). Aplicação de um Currículo Funcional. *Apoios Educativos*, 1, 10-12. Lisboa: DEB, ME.
- Fontana, D. (2000). *El Control del Comportamiento en el Aula*. Barcelona: Paidós.
- Freitas, M., Alves D. & Costa, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*. Lisboa: PNEP; DGIDC; ME.
- Grossman, H. (ed.) (1983). *Classification in Mental Retardation*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Huberman, A & Milles, M. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck – Wesmael.
- Jiménez, R. (Org.) (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Kirk, S. & Gallagher, J. (1991). *A Educação da Criança Excepcional*. São Paulo: Martins Fontes (2ª edição).
- Lemos, V. et al (1992). *A Nova Avaliação da Aprendizagem: O Direito ao Sucesso*. Porto: Texto Editora.

Lopes, J. & Rutherford R. (1993). *Problemas de Comportamento na Sala de Aula: Identificação, Avaliação e Modificação*. Porto: Porto Editora.

Lopes, J. (2003). *A Hiperactividade*. Coimbra: Quarteto.

Lopes, M. (1997). *A Educação Especial em Portugal*. Braga: Livraria Minho. APPCDM.

Ludke, M. & Marli. E. (1987). *Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Epu.

Merriam, B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass.

Ministério da Educação (1992). *A Educação de Crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: DGEBS.

Ministério da Educação (1993). *Construir a Autonomia*. In *Cadernos de Apoio aos Órgãos de Direcção, Administração e Gestão das Escolas*, 1. Lisboa.

Morato, P. (1995). *Deficiência Mental e Aprendizagem*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.

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

Oliveira, B. & Lucas L. (2009). *Desenvolvimento da Linguagem na Criança dos 0 aos 6 anos*. Projecto no âmbito do Plano de Actividades (não publicado). Castelo Branco: Escola Afonso de Paiva.

OMS (1989). *Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (Handicaps)*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação (ed. Port.)

- Pacheco, D. & Valência, R. (1997). A Deficiência Mental. In R. B. Jiménez (Org.), *Necessidades Educativas Especiais* (pp. 209-223). Lisboa: Dinalivro.
- Pereira, F. (Coord.) (2008). *Educação Especial: Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: DGIDC – DSEE e ASE.
- Pimentel, J. (1997). *Um Bebê Diferente: Da Individualidade da Interacção à Especificidade da Intervenção*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Pinto, M. (2003). Minoria Étnica Cigana: Processos Explícitos e Ocultos de Inclusão/Exclusão Social. In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre Inclusão: Da Educação à sociedade* (pp. 186-195). Porto: Porto Editora.
- Pires, E. (1987). *Lei de Bases do sistema Educativo: Apresentação e Comentários*. Porto: ASA.
- Quivy, R. & Campenhoudt, V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa: Gradiva.
- Reboul, O. (1982). *O Que é Aprender?* Coimbra: Livraria Almedina
- Reichardt, C. & Cook, T. (1986). *Métodos Cualitativos y Cuantitativos en investigación Evaluativo*. Madrid: Morata.
- Reis, J. & Peixoto, L. (1999). *A Deficiência Mental: Causas, Características, Intervenção*. Braga: APPACDM.
- Riper, C. & Emerick, L. (1997). *Correcção da Linguagem. Uma Introdução à Patologia da Fala e à Audiologia*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Rodrigues, D. (1998). Conferência: Saber incluir e inclusão de saberes. *Apoios Educativos*. DEB/NOEEE. Lisboa: FNEP, DGIDC, ME.

- Rondal, J. (1996). *Down's Syndrome. Psychological, Psychobiological, and socio-educational perspectives*. London: Whurr.
- Ruivo, J. et al (1979). Introdução ao Estudo da Debilidade Mental. *Desenvolvimento da Criança*. I, 1, 45. Nova Série.
- Santos, J. (1983). *Ensaio Sobre a Educação II – O Falar das Letras*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, S. & Morato, P. (2002). *Comportamento Adaptativo*. Porto: Porto editora.
- Silva, F. (1993). *O Novo Sistema de Avaliação e o Modelo Organizacional da Escola*. Relatório do Trabalho de Investigação Final de Curso do CESE em Administração e Gestão Escolar (não publicado). Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
- Silva, F. (2004). *A Inclusão da Criança com Autismo numa Escola do Ensino Básico – O Desenvolvimento da Comunicação*. Trabalho de Investigação Final do Curso de Especialização em Ensino Especial (não publicado). Viseu: Universidade Católica Portuguesa.
- Simões, C. (2004). *Uma Abordagem Pluridimensional, Modulo de Avaliação de Deficiência Mental*. Textos de apoio fornecidos no Curso de Especialização em Educação Especial –Viseu: Universidade Católica Portuguesa.
- Simon, J.(1991). *A Integração Escolar das Crianças Deficientes*. Porto: Asa.
- Sim-Sim, I. (1998). *O Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I, Silva A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim - de - Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: DGIDC; ME.
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Lisboa: PNEP; DGIDC; ME.

- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: Macgraw-Hill de Portugal, Lda.
- Tillemans, T. (1983). Segregação - Integração, Uma Controvérsia. *Cadernos do COOMP*. 7-8.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: UNESCO.
- Vasquez, I. (1997). *Hiperactividade: Avaliação e Tratamento*. In R. B. Jiménez (Org.), *Necessidades Educativas Especiais* (pp. 159-184). Lisboa: Dinalivro.
- Vieira, F. & Pereira, M. (1996). *Se Houvera Quem Me Ensinara. A Educação de Pessoas com Deficiência Mental*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Warnock, H. (1978). *Special Education Needs. Report of the Committy of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Warwick, C. (2001). Apoio às Escolas Inclusivas. In D. Rodrigues (Org.), *Educação e Diferença – Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva* (pp. 109-122). Porto: Porto Editora.
- Yin, R. (1993). *Applications of case study research*. London: Sage.

DOCUMENTOS OFICIAIS

Constituição da Republica Portuguesa, 1982 de 12 de Agosto

Decreto-Lei 190/91 de 17 de Maio – Implementa os Serviços de Psicologia e

Declaração de Salamanca (1994) – Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca.

Declaração dos Direitos da Criança (1921)

Declaração dos Direitos do Homem (1948)

Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro de 2008 – Define os apoios especializados prestados na educação pré-escolar e no ensino básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo.

Decreto-Lei Nº 115-A/98 de 4 de Maio – Estabelece o regime de autonomia administração e gestão dos estabelecimentos de educação.

Decreto-Lei nº 319/91 de 23 de Agosto – Define o regime educativo especial para os alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Despacho Conjunto nº 105/97 de 1 de Julho – Estabelece o regime aplicável à prestação de serviços de apoio educativo.

Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei nº 46/86 de 14 de Outubro

Lei de Bases da Prevenção da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência - Secretariado Nacional de Reabilitação (1995). Lisboa.

Decreto-Lei 35/90 de 25 de Janeiro – Estabelece os direitos fundamentais da integração.

Decreto-Lei 35/801 de 3 de Agosto de 1946 – Estabelece a criação de Classes Especiais junto das Escolas Primárias.

Decreto-Lei 538/79 – Assegura um efectivo cumprimento da escolaridade obrigatória relativamente a todas as crianças portuguesas.

Decreto-Lei 190/91 de 17 de Maio – Implementa os Serviços de Psicologia e Orientação.

Decreto-Lei 173/ME/91 de 23 de Outubro – Regulamenta o DL 319/91.

Lei 5/73 de Julho – Reforma Educativa de Veiga Simão.

Lei 66/79 – Estabelece a transferência das escolas especiais ligadas ao Ministério dos Assuntos Sociais para o Ministério da Educação para o Instituto da Educação Especial.

Despacho Conjunto 38/SEAM/SERE/88 – Implementação das Equipas de Educação Especial.

INIBL

ANEXOS



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

ANEXO I - Edital nº 001/2012

ANEXO I - Edital nº 001/2012

Este documento contém o Edital nº 001/2012, de caráter informativo, a ser lido e compreendido por todos os interessados em participar do processo de seleção de candidatos para o cargo de Professor de Educação Infantil, no âmbito do Município de São Paulo, SP, conforme disposto no Edital nº 001/2012, publicado no Diário Oficial do Município de São Paulo, em 12/04/2012.

ANEXO I

O Edital nº 001/2012, de caráter informativo, trata do processo de seleção de candidatos para o cargo de Professor de Educação Infantil, no âmbito do Município de São Paulo, SP, conforme disposto no Edital nº 001/2012, publicado no Diário Oficial do Município de São Paulo, em 12/04/2012.

ANEXO I - Edital nº 001/2012

ANEXO I - Edital nº 001/2012

ANEXO I - Edital nº 001/2012

ANEXO I - Edital nº 001/2012

- Autorizo
- Não Autorizo

Assinatura do Encarregado de Educação

Francine Kelenete Gonçalves



Instituto Politécnico de Castelo Branco
Escola Superior de Educação



AFONSO DE PAIVA
GOVERNO DE ESCOLAS
CASTELO BRANCO

Castelo Branco, 4 de Maio de 2009

Exmo. Sr. Encarregado de Educação

Venho por este meio solicitar a V^a Ex^a que se digne a autorizar a participação e a utilização de trabalhos da sua educanda num estudo que tem como temática a Promoção e Avaliação do Desenvolvimento Cognitivo/Linguístico e que tem como objectivo a melhoria das suas aprendizagens.

Este estudo destina-se a um Trabalho de Projecto no âmbito do Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, que pretendo apresentar à Escola Superior de Educação de Castelo Branco, sob orientação da Professora Dra. Cristina Pereira.

Com os melhores cumprimentos,

Subscrevo-me
Atenciosamente

Fátima Costa Silva
(Fátima Costa Silva)



Autorizo



Não Autorizo

Assinatura do Encarregado de Educação

Romen Kilent Gonçalves

ANEXO 2

Nom del pacient		Procediment	
Nom del mèdic		Data i hora	
Indicacions i medicaments prescrits pels metges de l'ambulància			
Estat del pacient			
Estat del pacient a l'arribada		Estat del pacient a l'alta	
Causa de l'incident i les mesures preses per a evitar que es repeteixi			
Altra informació			
Visió			
Integritat		Vida	
Mort		No	
Problemes de salut			
Senda anàlisi			
Problemes de salut a l'arribada			
Hospitalització			
Data (s)			
Motiu			
Operació			
Data (s)			

MODELO DE REFERENCIAÇÃO

Nome do Aluno _____ Idade _____

Endereço _____ Telef. _____

Cód. Postal _____ Localidade _____

Professor _____ Escola _____

Ano de Escolaridade _____

Motivo (e) _____

Razão específica para a referenciação (Descreva em breves palavras o que considera ser o problema do aluno)

Informação familiar

Nome do Pai _____ Profissão _____

Nome da Mãe _____ Profissão _____

Endereço (Em caso de divórcio ou separação anotar ambos os endereços) _____

Tel. (casa/trabalho) _____

Encarregado de educação _____ Pai e mãe _____ Pai _____ Mãe _____ Outro _____

Dê a informação necessária, caso o aluno não viva com os pais: _____

Informação médica

Visão _____

_____ Usa óculos: Sim _____ Não _____

Audição _____

_____ Usa auxiliar de audição (prótese): Sim _____ Não _____

Problemas físicos _____

Saúde em geral _____

Problemas de saúde específicos _____

Hospitalizações _____

Data (s) _____

Motivo _____

Operações _____

Data (s) _____

Informação escolar

Idade do aluno quando entrou para a escola _____

Escola (s) que o aluno frequentou anteriormente _____

Repetições (ano (s) de escolaridade, data (s)) _____

Motivo (s) _____

Nível académico

(Leitura, escrita, matemática, outra informação pertinente como, por exemplo, áreas que o aluno experimenta problemas)

Testes

(Breve informação pertinente e resultados relativos à administração de testes de aptidão, de conhecimentos, de personalidade, vocacionais e outros, se os houver) _____

Comportamento

(Disciplinar, personalidade, emocional, relação com os pais, superiores e companheiros, quaisquer outros comportamentos dignos de nota) _____

Medidas tomadas para resolver o problema do aluno

Quaisquer outros comentários pertinentes

Data ____ / ____ / ____

Identidade ou pessoa responsável pela referenciação _____

Assinatura do Conselho Executivo _____

ANEXO 3

ROTEIRO DE AVALIAÇÃO

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO

Nome: Francisca	Ano de Escolaridade: 2º
Data de Nascimento: 8/8/2000	Escola: EB Afonso de Paiva, Castelo Branco

DESCRIÇÃO DA SITUAÇÃO DO ALUNO

A Francisca teve Jardim de Infância. No entanto, a sua frequência foi feita de uma forma pouco assídua.

A Francisca frequentou o 1º ano de escolaridade pela primeira vez, no ano lectivo 2007/08, com absentismo elevado, na EB1 de S Tiago.

A frequência das aulas revelou-se altamente perturbadora do ambiente na sala de aula devido ao seu comportamento instável e agressivo.

No 3º período, foi proposto um currículo alternativo a fim de que a Francisca pudesse frequentar as actividades lectivas e ser retomada a escolaridade.

Apesar das dificuldades escolares e comportamentais que apresenta, o seu processo foi considerado para reavaliação no final do ano lectivo anterior.

Está matriculada na EB Afonso de Paiva, de Castelo Branco, no 2º ano de escolaridade.

EQUIPA PLURIDISCIPLINAR

NOME	FUNÇÃO/SERVIÇO A QUE PERTENCE
Nome: Francisca Fátima Costa Silva	Professora Titular de Turma
	Professora de Educação Especial
	Terapeuta da Fala
	Professor de Ed. Física (psicomotricidade)
	Psicólogo (SPO)

O QUE AVALIAR?

FUNCIONALIDADE E INCAPACIDADE

Compo- nente	Categorias				
	Capítulos	Código	Descrição	Dados já existentes	Informação a recolher
Actividade e Participação	Capítulo 1	d133	Adquirir linguagem	X	
		d137	Adquirir conceitos	X	
		d140	Aprender a ler	X	
		d145	Aprender a escrever	X	
		d150	Aprender a calcular	X	
		d160	Concentrar a atenção	X	
		d161	Dirigir a atenção	X	
	Capítulo 2	d230	Executar a rotina diária	X	
		d240	Lidar com o stress e outras exigências psicológicas	X	
		d250	Gerir o próprio comportamento	X	
	Capítulo 5	d520	Cuidar de partes do corpo	X	
		d540	Vestir-se	X	
	Capítulo 7	d710	Interações interpessoais básicas	X	
		d740	Relacionamento formal	X	
Capítulo 8	d820	Educação escolar	X		
Funções do corpo	Capítulo 1	b117	Funções intelectuais	X	
		b167	Funções mentais da linguagem	X	
Factores ambientais	Capítulo 3	e355	Profissionais de saúde	X	
	Capítulo 5	e570	Serviços, sistemas e políticas relacionadas com a Segurança Social	X	
Outros factores contextuais relevantes	A Francisca apresenta ainda atraso no desenvolvimento da linguagem e dificuldades de articulação				

COMO AVALIAR?

COM PONENTES	CATEGORIAS	FONTE DE INFORMAÇÃO	INSTRUMENTOS A USAR	PROFISSIONAL RESPONSÁVEL	CALENDARI ZAÇÃO
Actividade Participação	<p><i>Capítulo 1</i></p> <p><i>d133 Adquirir linguagem</i></p> <p><i>d137 Adquirir conceitos</i></p> <p><i>d140 Aprender a ler</i></p> <p><i>d145 Aprender a escrever</i></p> <p><i>d150 Aprender a calcular</i></p> <p><i>d160 Concentrar a atenção</i></p> <p><i>D161 Dirigir a atenção</i></p>	Pais, aluna, professores.	<p>-Observação naturalista;</p> <p>-Entrevistas.</p>	<p>Professora titular de turma,</p> <p>Professoras de Educação Especial,</p> <p>Terapeuta da Fala,</p> <p>Médicos</p>	Outubro de 2008
	<p><i>Capítulo 2</i></p> <p><i>d230 Executar a rotina diária</i></p> <p><i>d240 Lidar com o stress e outras exigências psicológicas</i></p> <p><i>d250 Gerir o próprio comportamento</i></p>				
	<p><i>Capítulo 5</i></p> <p><i>d520 Cuidar de partes do corpo</i></p> <p><i>d540 Vestir-se</i></p>				
	<p><i>Capítulo 4</i></p> <p><i>d710 Interações interpessoais básicas</i></p> <p><i>d740 Relacionamento formal</i></p>				
	<p><i>Capítulo 8</i></p> <p><i>d820 Educação Escolar</i></p>				
Funções do Corpo	<p><i>Capítulo 1</i></p> <p><i>b117 Funções intelectuais</i></p> <p><i>b167 Funções mentais da linguagem</i></p>	Aluna	<p>-Testes psicológicos (R. Griffiths, etc. .</p> <p>-Testes pedagógicos,</p> <p>-Testes de avaliação da linguagem, de Articulação Verbal e de Discriminação Auditiva),</p> <p>-Relatórios médicos.</p>	<p>Professoras de Educação Especial,</p> <p>Terapeuta da Fala,</p> <p>Médicos,</p> <p>Psicólogo.</p>	Outubro de 2008
Factores Ambientais	<p><i>Capítulo 3</i></p> <p><i>e355 Profissionais de saúde</i></p>	Aluna, pais e colegas.	<p>-Observação naturalista,</p> <p>- Entrevistas ao aluno e pais</p>	<p>Professora de Educação Especial,</p> <p>Terapeuta da Fala,</p> <p>Médicos,</p> <p>Psicólogo.</p>	Outubro de 2008
	<p><i>Capítulo 5</i></p> <p><i>e570 Sistemas, serviços e políticas relacionadas com a Segurança Social</i></p>				

FUNÇÕES DO CORPO

Nota: Assinale com uma cruz (X), à frente de cada categoria, o valor que considera mais adequado à situação de acordo com os seguintes qualificadores:
 0- Nenhuma deficiência; 1- Deficiência ligeira; 2- Deficiência moderada; 3 – Deficiência Grave; 4 – Deficiência completa; 8 – Não especificada 1 9- Não aplicável 2.
 1 Este qualificador deve ser utilizado sempre que não houver informação suficiente para especificar a gravidade da deficiência.
 2 Este qualificador deve ser utilizado nas situações em que seja inadequado aplicar um código específico

Qualificadores	0	1	2	3	4	8	9
Capítulo 1 – Funções Mentais							
(Funções Mentais Globais)							
b110 Funções da consciência							
b114 Funções da orientação no espaço e no tempo							
b117 Funções intelectuais				X			
b122 Funções psicossociais globais							
b126 Funções do temperamento e da personalidade							
b134 Funções do sono							
(Funções Mentais Específicas)							
b140 Funções da atenção							
b144 Funções da memória							
b147 Funções psicomotoras							
b152 Funções emocionais							
b156 Funções da percepção							
b163 Funções cognitivas básicas							
b164 Funções cognitivas de nível superior							
b167 Funções mentais da linguagem				X			
b172 Funções do cálculo							
Capítulo 2 – Funções sensoriais e dor							
b210 Funções da visão							
b215 Funções dos anexos do olho							
b230 Funções auditivas							
b235 Funções vestibulares							
b250 Função gustativa							
b255 Função olfactiva							
b260 Função proprioceptiva							
b265 Função táctil							
b280 Sensação de dor							
Capítulo 3 - Funções da Voz e da fala							
b310 Funções da voz							
b320 Funções de articulação							
b330 Funções da fluência e do ritmo da fala							
Capítulo 4 – Funções do aparelho cardiovascular, dos sistemas hematológico e imunológico e do aparelho respiratório							
b410 Funções cardíacas							
b420 Funções da pressão arterial							
b429 Funções cardiovasculares, não especificadas							
b430 Funções do sistema hematológico							
b435 Funções do sistema imunológico							
b440 Funções da respiração							

ACTIVIDADE E PARTICIPAÇÃO

Nota: Assinale com uma cruz (X), à frente de cada categoria, o valor que considera mais adequado à situação ao nível do desempenho (o que o indivíduo faz no ambiente de vida habitual) de acordo com os seguintes qualificadores:

0- Nenhuma deficiência; 1- Deficiência ligeira; 2- Deficiência moderada; 3 – Deficiência Grave; 4 – Deficiência completa; 8 – Não especificada 3 9- Não aplicável 4.

3 Este qualificador deve ser utilizado sempre que não houver informação suficiente para especificar a gravidade da deficiência.

4 Este qualificador deve ser utilizado nas situações em que seja inadequado aplicar um código específico

Qualificadores	0	1	2	3	4	8	9
Capítulo 1 – Aprendizagem e Aplicação de Conhecimentos							
d110 Observar							
d115 Ouvir							
d130 Imitar							
d133 Adquirir linguagem			X				
d134 Desenvolvimento da linguagem							
d137 Adquirir conceitos			X				
d140 Aprender a ler				X			
d145 Aprender a escrever				X			
d150 Aprender a calcular				X			
d155 Adquirir competências				X			
d160 Concentrar a atenção				X			
d161 Dirigir a atenção				X			
d163 Pensar							
d166 Ler							
d170 Escrever							
d172 Calcular							
d175 Resolver problemas							
d177 Tomar decisões							
d198 Aprendizagem e aplicação de conhecimentos							
Capítulo 2 – Tarefas e Exigências Gerais							
d210 Levar a cabo uma tarefa única							
d220 Levar a cabo tarefas múltiplas							
d230 Executar a rotina diária			X				
d240 Lidar com o stress e outras exigências psicológicas				X			
d250 Controlar o seu próprio comportamento				X			
Capítulo 3 – Comunicação							
d310 Comunicar e receber mensagens orais							
d315 Comunicar e receber mensagens não verbais							
d325 Comunicar e receber mensagens escritas							
d330 Falar							
d335 Produzir mensagens não verbais							
d340 Produzir mensagens na linguagem formal dos sinais							
d345 Escrever mensagens							
d350 Conversação							
d355 Discussão							
d360 Utilização de dispositivos e de técnicas de comunicação							
Capítulo 4 – Mobilidade							
d410 Mudar as posições básicas do corpo							
d415 Manter as posições do corpo							
d420 Auto-transferências							
d430 Levantar e transportar objectos							
d435 Mover objectos com os membros inferiores							
d4351 Dar pontapés							
d440 Actividades de motricidade fina da mão							
d445 Utilização da mão e do braço							
d450 Andar							
d455 Deslocar-se							

ACTIVIDADE E PARTICIPAÇÃO

Nota: Assinale com uma cruz (X), à frente de cada categoria, o valor que considera mais adequado à situação ao nível do desempenho (o que o indivíduo faz no ambiente de vida habitual) de acordo com os seguintes qualificadores:
 0- Nenhuma deficiência; 1- Deficiência ligeira; 2- Deficiência moderada; 3 – Deficiência Grave; 4 – Deficiência completa; 8 – Não especificada 3 9- Não aplicável 4.
 3 Este qualificador deve ser utilizado sempre que não houver informação suficiente para especificar a gravidade da deficiência.
 4 Este qualificador deve ser utilizado nas situações em que seja inadequado aplicar um código específico

Qualificadores	0	1	2	3	4	8	9
Capítulo 5 – Auto-cuidados							
d510 Lavar-se							
d520 Cuidar de partes do corpo			X				
d530 Higiene pessoal relacionada com as excreções							
d540 Vestir-se			X				
d550 Comer							
d560 Beber							
Capítulo 6 – Vida Doméstica							
d620 Adquirir bens e serviços							
d630 Preparar refeições							
d640 Realizar o trabalho doméstico							
d650 Cuidar dos objectos domésticos							
Capítulo 7 – Interações e Relacionamentos Interpessoais							
d710 Interações interpessoais básicas			X				
d720 Interações interpessoais complexas							
d7202 Regular os comportamentos nas interações							
d730 Relacionamento com estranhos							
d740 Relacionamento formal			X				
d750 Relacionamentos sociais informais							
d760 Relacionamentos familiares							
d799 Outras <i>Especifique:</i>							
Capítulo 8 – Áreas Principais da Vida							
d815 Educação infantil							
d820 Educação escolar				X			
d825 Formação profissional							
Capítulo 9 - Vida Comunitária, Social e Cívica							
d910 Vida comunitária							
d920 Recreação e lazer							
Outros Aspectos da Actividade e Participação a Considerar							

FACTORES AMBIENTAIS

Nota: Podem ser tidas em consideração todas as categorias ou apenas aquelas que se considerem mais pertinentes em função da condição específica da criança/jovem. As diferentes categorias podem ser consideradas enquanto barreiras ou facilitadores. Assinale para cada categoria, com (.) se a está a considerar como barreira ou com o sinal (+) se está a considerar como facilitador. Assinale com uma cruz (X), à frente de cada categoria, o valor que considera mais adequado à situação ao nível do desempenho de acordo com os seguintes qualificadores:

0- Nenhum facilitador/barreira; 1- Facilitador/barreira ligeiro; 2- Facilitador/barreira moderado; 3 – Facilitador substancial/barreira Grave; 4 – Facilitador/barreira completo; 8 – Não especificada 9 – Não aplicável.

Qualificadores	Barreira ou facilitador	0	1	2	3	4	8	9
Capítulo 1 – Produtos e Tecnologias								
e1100 Para consumo pessoal (<i>alimentos</i>)								
e1101 Para consumo pessoal (<i>medicamentos</i>)								
e115 Para uso pessoal na vida diária								
e120 Para facilitar a mobilidade e transporte pessoal								
e125 Para a comunicação								
e130 Para a educação								
e135 Para o trabalho								
e140 Para a cultura, a recreação e o desporto								
e150 Arquitectura, construção e acabamentos prédios de utilização pública								
e155 Arquitectura, construção e acabamentos de prédios para uso privado								
Capítulo 2 – Ambiente Natural e Mudanças Ambientais Feitas Pelo Homem								
e225 Clima								
e240 Luz								
e250 Som								
Capítulo 3 – Apoios e relacionamentos								
e310 Família próxima								
e320 Amigos								
e325 Conhecidos, pares, colegas, vizinhos e membros da comunidade								
e330 Pessoas em posição de autoridade								
e340 Prestadores de cuidados pessoais e assistentes pessoais								
e355 Profissionais de saúde	+			X				
e360 Outros profissionais								
Capítulo 4 – Atitudes								
e410 Atitudes individuais dos membros da família próxima								
e420 Atitudes individuais dos amigos								
e425 Atitudes individuais de conhecidos, pares, colegas e membros da comunidade								
e425 Atitudes individuais de pessoas em posição de autoridade								
e440 Atitudes individuais de prestadores de cuidados pessoais e assistentes pessoais								
e450 Atitudes individuais de profiss. de saúde								
e465 Normas, práticas e ideologias sociais								
Capítulo 5 - Serviços, Sistemas e Políticas								
e515 Relacionados com a arquit. e a construção								
e540 Relacionados com os transportes								
e570 Relacionados com a segurança social	+				X			
e575 Relacionados com o apoio social geral								
e580 Relacionados com a saúde								
e585 Relacionados com a educação e formação profissional								
e590 Relacionados com o trabalho e o emprego								
e595 Relacionados com o sistema político								
Outros Factores Ambientais a Considerar								

RELATÓRIO TÉCNICO-PEDAGÓGICO (por referência à CIF)

Nome: Francisca

Data de Nascimento: 8/8/2000

Ano de Escolaridade: 2º

Escola: EB Afonso de Paiva

PERFIL DE FUNCIONALIDADE

1. Actividade e Participação

A Francisca tem necessidade de desenvolver competências da linguagem para compreender e usar conceitos básicos e complexos relacionados com as características dos objectos, pessoas e acontecimentos (d133.2 e d137.2).

Não adquiriu maturidade psicomotora necessária para a aprendizagem da leitura, (140.3) escrita (145.3) e cálculo (d150.3). Apresenta nível de pré-escolar.

A Francisca manifesta curtos períodos de concentração/atenção (160.3 e d161.3).

Instabiliza com frequência mas tem capacidade para retomar a tarefa quando lhe é pedido (d240.3 e 250.3), ainda que com dificuldade.

A Francisca apresenta um comportamento agressivo para com os pares que, por isso, recusavam brincar com ela (d710.2 e d740.2).

No trabalho individual, a Francisca manifestou capacidade para a realização de tarefas durante a sessão, respondendo na maioria das vezes às tarefas propostas desde que correspondam ao seu nível cognitivo.

Tem atraso no desenvolvimento da linguagem e dificuldades de articulação (Ver relatório de Terapia da fala).

A comunicação, nem sempre compreensível, manifesta perseveração do pensamento e ecolália.

Na organização grafo-perceptiva verifica-se que o nível mais elevado é a imitação do quadrado.

A nível da expressão gráfica situa-se nos 4 anos.

O absentismo elevado que caracterizou a sua situação tem prejudicado as aprendizagens curriculares não podendo atingir os objectivos propostos (d820.3).

2. Funções do Corpo

Aos 6 anos e 7 meses, a Francisca manifesta atraso de desenvolvimento global de nível muito inferior (b117.3).

A Francisca não lê, nem escreve (b167.3) e não tem adquirida noção de quantidade.

3. Factores Ambientais

A Francisca está a ser acompanhada pela Saúde no HAL e no Hospital Pediátrico de Coimbra. É necessário que frequente as consultas que são marcadas pelos profissionais de saúde (e355+2).

Tem apoio dos serviços sociais (e570+3).

Tomadas de Decisão

1. Necessidade de educação especial (assinale com uma cruz)

a) Não se confirma a necessidade de uma intervenção especializada de educação especial	<input type="checkbox"/>
b) Confirma-se a necessidade de uma intervenção especializada de educação especial	<input checked="" type="checkbox"/>

1.1 Se assinalou a opção b) identifique e fundamente a intervenção especializada de educação especial (medidas e recursos):

A Francisca apresenta dificuldades de aprendizagem que são devidas ao seu absentismo mas também ao défice cognitivo que se situa a nível muito inferior.

Não é simplesmente a frequência das aulas que pode levar a ultrapassar essas dificuldades.

Esta situação não pode ser apenas resolvida com medidas dentro da sua turma mas com um forte apoio da educação especial.

Assim, considera-se que deverá ficar abrangida por medidas de educação especial.

1.2 Se assinalou a opção b) assinale com uma cruz a categoria de NEE, tendo em consideração a limitação mais acentuada ao nível do seu funcionamento nos diferentes domínios

Tipificação das NEE

Sensorial			Motor	Cognitivo	Emocional	Saúde física	Comunicação, fala e linguagem	Cognitivo, Motor e / Sensorial
Audição	Visão	Audição e visão						
				X				

1.3 Respostas (se assinalou a opção b) em 1) e medidas educativas a adoptar (se assinalou a opção a) em 1)

A aluna deve beneficiar das seguintes medidas:

- a) Apoio pedagógico personalizado
- b) Adequações curriculares individuais
- d) Adequações no processo de avaliação

Relatório elaborado por:

Data ____ / ____ / 2008

Concordo com o presente relatório

O Encarregado de educação:

Data ____ / ____ / 2008

Homologado por:

Cargo: _____

Assinatura: _____

Data ____ / ____ / 2008



PROGRAMA EDUCATIVO INDIVIDUAL

Frequentou:

Creche

Ano Lectivo 2008/2009

Ano

Estabelecimento de Ensino: EB Afonso de Paiva

Agrupamento de Escolas: Afonso de Paiva

Nome: Francisca

Data de Nascimento: 8/8/2000

Morada: Castelo Branco

Telefone: -

Nível de Educação ou Ensino: Pré-Escolar 1ºCEB 2º CEB 3ºCEB E.Secundário

Ano de Escolaridade: 2º

Docente responsável pelo grupo/turma:

Docente de educação especial:



1. História escolar e pessoal

Resumo da história escolar

Frequentou: Creche Sim Não Ama
 JI Sim Não IP

Ano lectivo	IP/Creche/ Ama/Jardim-de-infância	Medidas Educativas Adoptadas
2006/07	Jl Castelo	

1º / 2º / 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário

Ano Lectivo	Ano de Escolaridade	Escola	Medidas Educativas Adoptadas
2007/08	1º	EB 1 Castelo, EB1 S. Tiago	DL nº 319/91 i) nº 2 art.º 2º
2008/09	2º	EB Afonso de Paiva	DL 3/2008 a) b) d) art.º 16

Observações:
 A Francisca esteve matriculada na EB 1 do Castelo e EB1 de S. Tiago, do Agrupamento Afonso de Paiva, de Castelo Branco.
 A frequência das aulas revelou-se altamente perturbadora do ambiente na sala de aula devido ao seu comportamento instável e agressivo.
 Revelou absentismo elevado.
 No 3º período, foi proposto um programa educativo com o objectivo de ser retomada a escolaridade com a frequência das aulas e poder fazer a integração na escola.

Outros antecedentes relevantes

Ano lectivo	Ano de Escolaridade	Escola	Medidas Educativas Adoptadas
2007/08	1º	EB 1 Castelo, EB1 S. Tiago	DL nº 319/91 i) nº 2 art.º 2º
2008/09	2º	EB Afonso de Paiva	DL 3/2008 a) b) d) art.º 16



2. Perfil de funcionalidade do aluno por referência à CIF-CJ

Actividade e Participação

A Francisca tem necessidade de desenvolver competências da linguagem para compreender e usar conceitos básicos e complexos relacionados com as características dos objectos, pessoas e acontecimentos (d133.2 e d137.2).

Não adquiriu maturidade psicomotora necessária para a aprendizagem da leitura, (140.3) escrita (145.3) e cálculo (d150.3). Apresenta nível de pré-escolar.

A aluna manifesta curtos períodos de concentração/atenção (160.3 e d161.3).

Instabiliza com frequência mas tem capacidade para retomar a tarefa quando lhe é pedido (d240.3 e 250.3), ainda que com dificuldade.

A Francisca apresenta um comportamento agressivo para com os pares que, por isso, recusavam brincar com ela (d710.2 e d740.2).

No trabalho individual, a aluna manifestou capacidade para a realização de tarefas durante a sessão, respondendo na maioria das vezes às tarefas propostas desde que correspondam ao seu nível cognitivo.

Dificuldades de articulação (Ver relatório de Terapia da fala).

A comunicação, nem sempre compreensível, manifesta perseveração do pensamento e ecolália.

Na organização grafo-perceptiva verifica-se que o nível mais elevado é a imitação do quadrado.

A nível da expressão gráfica situa-se nos 4 anos.

O absentismo elevado que caracterizou a sua situação tem prejudicado as aprendizagens curriculares não podendo atingir os objectivos propostos (d820.3).

Funções e Estruturas do Corpo

Aos 6 anos e 7 meses, a Francisca manifesta atraso de desenvolvimento global de nível muito inferior (b117.3).

A Francisca não lê, nem escrever (b167.3) e não tem adquirida noção de quantidade.

Factores Ambientais

A Francisca está a ser acompanhada pela Saúde no HAL e no Hospital Pediátrico de Coimbra. É necessário que frequente as consultas que são marcadas pelos profissionais de saúde (e355+2).

Tem apoio dos serviços sociais (e570+3).



3. Adequações no processo de ensino e de aprendizagem

Medidas educativas a implementar

a) Apoio pedagógico personalizado

- 1 - Organização do grupo
 - Organização do espaço
 - Organização das actividades
- 2 - Estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem
- 3 - Antecipação e reforço de conteúdos
- 4 - Reforço e desenvolvimento de competências específicas
Especifique: Reforço da iniciação à leitura, escrita e cálculo

b) Adequações curriculares individuais

- Introdução de áreas curriculares específicas:
- Leitura e escrita em braille
- Treino de visão
- Orientação e mobilidade
- Actividade motora adaptada
- Língua gestual portuguesa (L1)
- Português segunda língua (L2)
- Língua estrangeira escrita (L3)
- Adequação de objectivos e de conteúdos intermédios
Especifique em que áreas curriculares/disciplinas: *Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio*
- Dispensa das actividades de difícil execução em função da incapacidade.

Especifique em que áreas curriculares/disciplinas e justifique:

c) Adequações no processo de matrícula

- Matrícula em escola de referência
- Matrícula em escola com unidade especializada
- Matrícula com dispensa dos limites etários
- Matrícula por disciplinas



d) Adequações no processo de avaliação

1- Tipo de prova <input type="checkbox"/>	Perguntas elaboradas de forma diferente		<input type="checkbox"/>
	Perguntas directas		<input type="checkbox"/>
	Diversificação nas questões	Respostas V/F	<input type="checkbox"/>
		Escolha múltipla	<input type="checkbox"/>
		Respostas curtas	<input type="checkbox"/>
	Outra (especificar)	<input type="checkbox"/>	
Reduzidos		<input type="checkbox"/>	
Outras (especificar)		<input type="checkbox"/>	
2- Instrumento de avaliação <input type="checkbox"/>			
3- Instrumento de certificação <input type="checkbox"/>			
4- Condições de Avaliação <input checked="" type="checkbox"/>	Adequações à forma ou meio de expressão do aluno	Essencialmente escrita	<input type="checkbox"/>
		Essencialmente oral	<input type="checkbox"/>
		Com ajuda na compreensão	<input type="checkbox"/>
		Com utilização do computador	<input type="checkbox"/>
		Outras (especificar)	<input type="checkbox"/>
	Adequações à periodicidade	Contínua	<input checked="" type="checkbox"/>
		Sistemática	<input checked="" type="checkbox"/>
		Outras (especificar)	<input type="checkbox"/>
	Adequações à duração	Mais tempo para a realização	<input type="checkbox"/>
		Outras (especificar)	<input type="checkbox"/>
	Adequações ao local de execução	Sala de aula	<input type="checkbox"/>
		Sala de apoio	<input type="checkbox"/>
Outras (especificar)		<input type="checkbox"/>	
Outras (especificar)- <i>Formativa</i>		<input checked="" type="checkbox"/>	



e) Currículo específico individual (anexar currículo)

Currículo específico individual

Anexar Currículo: (Definição dos conteúdos, das competências gerais e específicas, das estratégias, recursos humanos e materiais)

- Priorização de áreas curriculares
- Eliminação de áreas curriculares
- Introdução de objectivos complementares
- Eliminação de objectivos e conteúdos

Plano Individual de Transição (anexar)

f) Tecnologias de apoio

- Livros em Braille /formato digital
- Material audiovisual
- Equipamento específico para leitura, escrita e cálculo
- Auxiliares acústicos
- Auxiliares ópticos
- Equipamento informático adaptado
- Máquinas de escrever Braille
- Adaptações de mobiliário
- Adaptações de espaço
- Outros: sistema alternativo de comunicação

Especifique: Escrita com símbolos

Outras informações

Constituição/redução de turma (artº 12, nº 2)



4. Plano Individual de Transição

(Anexar o PIT, sempre que exista)

5. Responsáveis pelas respostas educativas

5.1. Horário

Horas	2º FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
9H00-10H00	EE	EE	EE	EE	EE
10H00-10H30					
11H00-12H00	EE	EE	EE	EE	EE
12H00-12H30					
ALMOÇO					
14H00-14H45				Psicom.	Psicom.
14h15-15h00		EE			
14H45-15H30			EE		

OBS.: A Educação Especial será dada dentro ou fora da sala de aula, sempre que seja necessário, dada a instabilidade da aluna.

5.2. Intervenientes e Funções

Identificação dos intervenientes	Funções desempenhadas
<p>Data de revisão: No final do nível de educação (Junho 2009) e no final de ciclo</p> <p>Fátima Silva</p>	<p>Professora Titular de Turma</p> <p>Educação Especial</p> <p>Terapeuta da fala</p> <p>Psicomotricidade</p> <p>Psicólogo (SPO)</p>



6. Implementação e avaliação do PEI

Início da implementação do PEI

15 de Setembro de 2008

Avaliação do PEI

Critérios	Resultados da avaliação formativa e sumativa previstas neste PEI. Resultados das avaliações qualitativas da EE Resultados das medidas de modificação do comportamento adoptadas.
Instrumentos	- Documentos de avaliação trimestral - Relatório circunstanciado (final do ano lectivo)
Intervenientes	- Professora Titular de Turma - Professoras de EE e de Psicomotricidade - Terapeuta da Fala - Psicólogo SPO - Encarregado de educação
Momentos	- Nos momentos de avaliação sumativa interna (final dos períodos lectivos) - No entanto, o PEI pode ser revisto em qualquer momento se o aluno atingir os objectivos nele propostos ou se piorar a sua situação relativamente á funcionalidade e incapacidade.
Data de revisão	No final do nível de educação (Junho/2009) e no final de ciclo.

Transição entre ciclos

15 de Setembro de 2008

Concordo com as medidas educativas definidas.

Resultados da avaliação formativa e sumativa previstas neste PEI
Resultados das avaliações qualitativas da EE
Resultados das medidas de modificação do comportamento adoptadas.

Encarregado de Educação
Professora Titular de Turma
Professoras de EE e de Psicomotricidade
Terapeuta da Fala
Psicólogo SPO
Encarregado de educação

ANEXO 4

GRELHA DE OBSERVAÇÃO

Nome:

Ano de Escolaridade:

ÁREA: PERCEPÇÃO

SUB ÁREA: Percepção Visual

META: Interpretar correctamente estímulos visuais

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	1	2	3	4
Segue com a vista a trajectória de um objecto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Discrimina objectos pela sua forma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Discrimina e classifica gravuras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Discrimina cores primárias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Discrimina cores secundárias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Percebe o que falta em figuras incompletas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Identifica semelhanças em objectos e desenhos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Identifica diferenças em objectos e desenhos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1-Não observado 2- Com dificuldade 3- Às vezes 4- Sempre

SUB ÁREA: Percepção Auditiva

META: Interpretar adequadamente os estímulos auditivos

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	1	2	3	4
Discrimina sons produzidos pelo próprio corpo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Discrimina sons produzidos por animais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Discrimina sons da natureza e do meio ambiente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Localiza o lugar de onde procede o som	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reproduz canções	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Discrimina fonemas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1-Não observado 2- Com dificuldade 3- Às vezes 4- Sempre

SUB ÁREA: Percepção Táctil**META:** Interpretar adequadamente os estímulos tácteis

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	1	2	3	4
discrimina quente/frio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
discrimina duro/mole	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
discrimina húmido/seco	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
discrimina pesado/leve	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
discrimina formas geométricas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
discrimina objectos pela textura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1-Não observado 2- Com dificuldade 3- Às vezes 4- Sempre

SUB ÁREA: Percepção Espacial Geral**META:** Interpretar adequadamente as diversas posições dos objectos no espaço

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	1	2	3	4
discrimina dentro/fora	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
discrimina grande/pequeno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
discrimina em cima/em baixo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
discrimina cheio/vazio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
discrimina gordo/magro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
discrimina perto/longe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
discrimina curto/cumprido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
discrimina largo/estreito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1-Não observado 2- Com dificuldade 3- Às vezes 4- Sempre

SUB ÁREA: Percepção Temporal**META:** Interpretar a realidade da passagem do tempo da discriminação dos conceitos temporais

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	1	2	3	4
discrimina dia/noite	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
discrimina antes/agora/ depois	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
discrimina manhã/meio-dia/tarde/noite	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
discrimina ontem/hoje/amanhã	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1-Não observado 2- Com dificuldade 3- Às vezes 4- Sempre

ÁREA: MOTORA**SUB ÁREA: Esquema Corporal****META:** Perceber e utilizar o próprio corpo

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	1	2	3	4
localiza as partes do corpo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
completa em puzzles partes em falta do corpo humano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
desenha a figura humana	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1-Não observado 2- Com dificuldade 3- Às vezes 4- Sempre

SUB ÁREA: Coordenação Grafo-Manual (pré-escrita)**META:** Reproduzir correctamente formas gráficas pré-escritas

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	1	2	3	4
realiza traços com diversos instrumentos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
preenche espaços	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
completa formas geométricas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
reproduz figuras geométricas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
reproduz grafismos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1-Não observado 2- Com dificuldade 3- Às vezes 4- Sempre

SUB ÁREA: Independência Pessoal
META: Desenvolver-se de forma independente no cuidado pessoal

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	1	2	3	4
liga nos objectos entre o polegar e o indicador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
desabotoa botões	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
abotoa botões	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
afia contas grandes num fio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
constrói torres com blocos (até 6)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
faz rolos e bolas com pastas moldáveis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
coloca dentro de contornos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
viras as páginas de um livro, uma a uma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
dobrega papel em pinça	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tomar banho sozinha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
corta as unhas sozinha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
lava os dentes sozinha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
lava as mãos sozinha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
come sozinha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1-Não observado 2- Com dificuldade 3- Às vezes 4- Sempre

ÁREA: LINGUAGEM

SUB ÁREA: Ortofonía e Logopedia
META: Expressar-se verbalmente de forma correcta (articulação, ritmo, voz)

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	1	2	3	4
emite correctamente os sons vocálicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
articula correctamente todas as consoantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
articula de forma fluida palavras e frases	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1-Não observado 2- Com dificuldade 3- Às vezes 4- Sempre

ÁREA: LÍNGUA PORTUGUESA

SUB ÁREA: Expressão Oral

META: Expressar-se correctamente oralmente

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	1	2	3	4
Forma frases com palavras dadas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reconta frases	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Descreve verbalmente cenas reais ou em gravuras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mantém conversação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Transmite recados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ordena sequencialmente imagens	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1-Não observado 2- Com dificuldade 3- Às vezes 4- Sempre

SUB ÁREA: Escrita

META: Escrever correctamente e usar a escrita como meio de comunicação

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	1	2	3	4
Expressa-se por meio de desenhos e sinais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escreve as vogais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Copia o nome (letra de imprensa)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1-Não observado 2- Com dificuldade 3- Às vezes 4- Sempre

SUB ÁREA: Leitura

META: Ler correctamente de forma mecânica e compreensiva

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	1	2	3	4
Lê mediante a interpretação de desenhos e sinais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Discrimina as vogais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1-Não observado 2- Com dificuldade 3- Às vezes 4- Sempre

ÁREA: COGNITIVA

SUB ÁREA: Conceitos Numéricos Básicos

META: Assimilar e usar conceitos básicos de quantidade e número

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	1	2	3	4
Discrimina nada / pouco / tudo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Discrimina primeiro/último	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Discrimina os numerais dígitos (1)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Associa os numerais dígitos às quantidades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1-Não observado 2- Com dificuldade 3- Às vezes 4- Sempre

SUB ÁREA: Cálculo – Números e Numeração

META: Resolver operações aritméticas e usá-las de forma compreensiva

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	1	2	3	4
Realiza a adição mediante objectos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Realiza a adição mediante desenhos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Realiza a subtracção mediante objectos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Realiza a subtracção mediante desenhos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1-Não observado 2- Com dificuldade 3- Às vezes 4- Sempre

ÁREA AFECTIVO-SOCIAL

SUB ÁREA: : Social

META: Integrar-se e participar activamente no grupo social

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	1	2	3	4
Opera reacções de irritabilidade e de frustração normal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participa nas actividades de grupo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Obedece ordens de adultos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utiliza as formas convencionais de saudação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Relaciona-se adequadamente com os colegas e adultos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Adquire hábitos de trabalho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1-Não observado 2- Com dificuldade 3- Às vezes 4- Sempre

ANEXO 5

RECORD FORM

PRESCHOOL LANGUAGE ASSESSMENT INSTRUMENT

Marion Blank, Susan A. Rose, & Laura J. Berlin

NAME OF CHILD _____ SEX M F
 DATE OF BIRTH _____ DATE OF TEST _____ AGE ___ yrs ___ mos
 SCHOOL _____ TESTER _____

ANALYSIS OF NUMERICAL SCORE

PROFILE OF CHILD'S DISCOURSE SKILLS

Mean	Strong	Moderately		Weak
	Above 2.0	Strong 2.0-1.5	Weak 1.4-1.0	Below 1.0
Group I _____				
Group II _____				
Group III _____				
Group IV _____				

ANALYSIS OF QUALITATIVE SCORE (optional)

	FA	Acc	Amb	Total Adeq	Inv	Irr	DK	NR	Total Inad
No. of Responses									
Percent									

RECORD EACH ANSWER FULLY (except where indicated)

- A. Dog Do not record response.
 B. Cat & lady Do not record response.

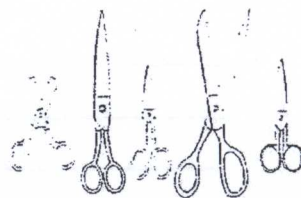
II	III	IV	Qual

- Cup called _____
- Lady doing _____
- Girl say _____
- Do: touch hair , stand up , clap hands
 other _____ (number sequence of actions)
- Scissors: called _____
- do with _____
7. *part for* _____

II	III	IV	Quai

8. Scissors

(circle choice)



9. Finish: eat some _____

10. look at _____

11. Juice



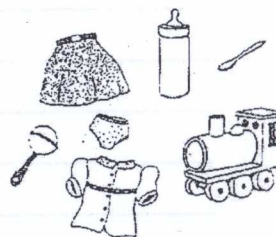
(circle choice)



12. Why _____

13. Dress

(circle choices)



14. Garage: he said _____

15. man said _____

(16) Bowl yes no (circle choice, but do not score)

16. why _____

17. Bicycles _____

18. Cut with (points to) _____

19. Say: *the boy saw the car* (check words child says)

other _____

20. Now say: *the girl looked out the window*

other _____

21. Now say: *the bus went down the street*

other _____

22. Now say: *what does a dog say?*

--	--	--	--

--	--	--	--

--	--	--	--

--	--	--	--

--	--	--	--

--	--	--	--

--	--	--	--

--	--	--	--

--	--	--	--

I	II	III	IV	Qual

23. Spool _____

--	--	--	--	--

24. Finished eating _____

25. Touch nose (check if correct)

26. Show shoes

27. Lady carry _____

--	--	--	--	--

(28) Circle yes no (circle choice, but do not score)

28. why _____

29. Match: truck (no score), face , bird , ball , dog

30. Things seen _____

--	--	--	--	--

31. Happening _____

32. Girl played _____

33. Knife-scissors _____

--	--	--	--	--

34. Car _____

--	--	--	--	--

35. Cup _____

--	--	--	--	--

36. Needle _____

37. Frypan (points to) _____

38. Children's names _____

39. Going to see _____

40. Where walking _____

(41) Circle yes no (circle choice, but do not score)

41. why _____

42. Lady supermarket _____

43. Boy do next _____

II	III	IV	Qual

44. Glass _____

--	--	--	--

45. Not cups _____

(circle choices)



46. Child head _____

47. Ball drop _____

48. Hang dress (points to) _____

49. Puzzle _____

50. Umbrella _____

51. Car: called _____

52. do with _____

53. part for _____

54. shape wheels _____

55. Pictures seen _____

--	--	--	--

56. Scale _____

--	--	--	--

57. Chairs _____

--	--	--	--

58. Stars _____

(circle choice)



59. Match: face , hat , shoes , bike

60. Things seen _____

II	III	IV

TOTAL SCORE

ANEXO 6

GRELHA DE OBSERVAÇÃO

Nome: Francisca

Ano de Escolaridade: 2º

ÁREA: PERCEPÇÃO

SUB ÁREA: Percepção Visual

META: Interpretar correctamente estímulos visuais

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	1	2	3	4
Segue com a vista a trajectória de um objecto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Discrimina objectos pela sua forma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Discrimina e classifica gravuras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Discrimina cores primárias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Discrimina cores secundárias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Percebe o que falta em figuras incompletas	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Identifica semelhanças em objectos e desenhos	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Identifica diferenças em objectos e desenhos	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1-Não observado 2- Com dificuldade 3- Às vezes 4- Sempre

SUB ÁREA: Percepção Auditiva

META: Interpretar adequadamente os estímulos auditivos

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	1	2	3	4
Discrimina sons produzidos pelo próprio corpo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Discrimina sons produzidos por animais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Discrimina sons da natureza e do meio ambiente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Localiza o lugar de onde procede o som	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Reproduz canções	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Discrimina fonemas	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1-Não observado 2- Com dificuldade 3- Às vezes 4- Sempre

SUB ÁREA: Percepção Táctil**META:** Interpretar adequadamente os estímulos tácteis

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	1	2	3	4
Discrimina quente/frio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Discrimina duro/mole	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Discrimina húmido/seco	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Discrimina pesado/leve	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Discrimina formas geométricas	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Discrimina objectos pela textura	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1-Não observado 2- Com dificuldade 3- Às vezes 4- Sempre

SUB ÁREA: Percepção Espacial Geral**META:** Interpretar adequadamente as diversas posições dos objectos no espaço

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	1	2	3	4
Discrimina dentro/fora	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Discrimina grande/pequeno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Discrimina em cima/em baixo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Discrimina cheio/vazio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Discrimina gordo/magro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Discrimina perto/longe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Discrimina curto/cumprido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Discrimina largo/estreito	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1-Não observado 2- Com dificuldade 3- Às vezes 4- Sempre

SUB ÁREA: Percepção Temporal**META:** Interpretar a realidade da passagem do tempo da discriminação dos conceitos temporais

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	1	2	3	4
Discrimina dia/noite	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Discrimina antes/agora/ depois	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Discrimina manhã/meio-dia/tarde/noite	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sabe ontem/hoje/amanhã	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1-Não observado 2- Com dificuldade 3- Às vezes 4- Sempre

ÁREA: MOTORA**SUB ÁREA: Esquema Corporal****META:** Perceber e utilizar o próprio corpo

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	1	2	3	4
Localiza as partes do corpo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Completa em puzzles partes em falta do corpo humano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desenha a figura humana	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

1-Não observado 2- Com dificuldade 3- Às vezes 4- Sempre

SUB ÁREA: Coordenação Grafo-Manual (pré-escrita)**META:** Reproduzir correctamente formas gráficas pré-escritas

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	1	2	3	4
Realiza traços com diversos instrumentos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Preenche espaços	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Completa formas geométricas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reproduz figuras geométricas	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reproduz grafismos	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1-Não observado 2- Com dificuldade 3- Às vezes 4- Sempre

SUB ÁREA: Independência Pessoal**META:** Desenvolver-se de forma independente no cuidado pessoal

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	1	2	3	4
pegar nos objectos entre o polegar e o indicador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
desabotoa botões	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
abotoa botões	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
enfia contas grandes num fio	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
constrói torres com blocos (até 6)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
faz rolos e bolas com pastas moldáveis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
costura dentro de contornos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
vira as páginas de um livro, uma a uma	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
rasga papel em pinça	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
toma banho sozinha	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
corta as unhas sozinha	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
lava os dentes sozinha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
lava as mãos sozinha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
come sozinha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1-Não observado 2- Com dificuldade 3- Às vezes 4- Sempre

ÁREA: LINGUAGEM**SUB ÁREA: Ortofonía e Logopedia****META:** Expressar-se verbalmente de forma correcta (articulação, ritmo, voz)

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	1	2	3	4
emite correctamente os sons vocálicos	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
articula correctamente todas as consoantes	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
articula de forma fluida palavras e frases	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1-Não observado 2- Com dificuldade 3- Às vezes 4- Sempre

ÁREA: LÍNGUA PORTUGUESA

SUB ÁREA: Expressão Oral

META: Expressar-se correctamente oralmente

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	1	2	3	4
Forma frases com palavras dadas	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Inventa frases	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Descreve verbalmente cenas reais ou em gravuras	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mantém conversação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Transmite recados	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ordena sequencialmente imagens	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1-Não observado 2- Com dificuldade 3- Às vezes 4- Sempre

SUB ÁREA: Escrita

META: Escrever correctamente e usar a escrita como meio de comunicação

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	1	2	3	4
Expressa-se por meio de desenhos e sinais	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escreve as vogais	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Copia o nome (letra de imprensa)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1-Não observado 2- Com dificuldade 3- Às vezes 4- Sempre

SUB ÁREA: Leitura

META: Ler correctamente de forma mecânica e compreensiva

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	1	2	3	4
Lê mediante a interpretação de desenhos e sinais	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Discrimina as vogais	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1-Não observado 2- Com dificuldade 3- Às vezes 4- Sempre

ÁREA: COGNITIVA

SUB ÁREA: Conceitos Numéricos Básicos

META: Assimilar e usar conceitos básicos de quantidade e número

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	1	2	3	4
Discrimina nada / pouco / tudo	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Discrimina primeiro/último	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Discrimina os numerais dígitos (1)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Associa os numerais dígitos às quantidades	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1-Não observado 2- Com dificuldade 3- Às vezes 4- Sempre

SUB ÁREA: Cálculo – Números e Numeração

META: Resolver operações aritméticas e usá-las de forma compreensiva

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	1	2	3	4
Realiza a adição mediante objectos	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Realiza a adição mediante desenhos	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Realiza a subtracção mediante objectos	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Realiza a subtracção mediante desenhos	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1-Não observado 2- Com dificuldade 3- Às vezes 4- Sempre

ÁREA AFECTIVO-SOCIAL

SUB ÁREA: : Social

META: Integrar-se e participar activamente no grupo social

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	1	2	3	4
Opera reacções de irritabilidade e de frustração normal	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participa nas actividades de grupo	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Obedece ordens de adultos	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utiliza as formas convencionais de saudação	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Relaciona-se adequadamente com os colegas e adultos	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Adquire hábitos de trabalho	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1-Não observado 2- Com dificuldade 3- Às vezes 4- Sempre

ANEXO 7

ÁREA: PERCEÇÃO

SUB-ÁREA: Percepção Visual

META: interpretar correctamente estímulos visuais

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	1	2	3	4
com o visor a trajectória de um objecto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
discrimina objectos pela sua forma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
discrimina e classifica gravuras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
discrimina cores primárias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
discrimina cores secundárias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
identifica o que falta em figuras incompletas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
discrimina semelhanças em objectos e desenhos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
discrimina diferenças em objectos e desenhos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

GRELHA DE OBSERVAÇÃO

1- Não observado 2- Com dificuldade 3- Às vezes 4- Sempre

Nome: Francisca

Ano de Escolaridade: 2º

SUB-ÁREA: Percepção Auditiva

META: interpretar adequadamente os estímulos auditivos

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	1	2	3	4
discrimina sons produzidos pelo próprio corpo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
discrimina sons produzidos por animais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
discrimina sons da natureza e do meio ambiente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
localiza o lugar de onde procede o som	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
reproduz canções	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
discrimina tonemas	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1- Não observado 2- Com dificuldade 3- Às vezes 4- Sempre

ÁREA: PERCEPÇÃO

SUB ÁREA: Percepção Visual

META: Interpretar correctamente estímulos visuais

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	1	2	3	4
Segue com a vista a trajectória de um objecto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Discrimina objectos pela sua forma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Discrimina e classifica gravuras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Discrimina cores primárias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Discrimina cores secundárias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Percebe o que falta em figuras incompletas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Identifica semelhanças em objectos e desenhos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Identifica diferenças em objectos e desenhos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

1-Não observado 2- Com dificuldade 3- Às vezes 4- Sempre

SUB ÁREA: Percepção Auditiva

META: Interpretar adequadamente os estímulos auditivos

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	1	2	3	4
Discrimina sons produzidos pelo próprio corpo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Discrimina sons produzidos por animais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Discrimina sons da natureza e do meio ambiente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Localiza o lugar de onde procede o som	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Reproduz canções	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Discrimina fonemas	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1-Não observado 2- Com dificuldade 3- Às vezes 4- Sempre

SUB ÁREA: Percepção Táctil**META:** Interpretar adequadamente os estímulos tácteis

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	1	2	3	4
Discrimina quente/frio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Discrimina duro/mole	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Discrimina húmido/seco	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Discrimina pesado/leve	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Discrimina formas geométricas	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Discrimina objectos pela textura	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1-Não observado 2- Com dificuldade 3- Às vezes 4- Sempre

SUB ÁREA: Percepção Espacial Geral**META:** Interpretar adequadamente as diversas posições dos objectos no espaço

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	1	2	3	4
Discrimina dentro/fora	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Discrimina grande/pequeno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Discrimina em cima/em baixo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Discrimina cheio/vazio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Discrimina gordo/magro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Discrimina perto/longe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Discrimina curto/cumprido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Discrimina largo/estreito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1-Não observado 2- Com dificuldade 3- Às vezes 4- Sempre

SUB ÁREA: Percepção Temporal**META:** Interpretar a realidade da passagem do tempo da discriminação dos conceitos temporais

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	1	2	3	4
Discrimina dia/noite	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Discrimina antes/agora/ depois	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Discrimina manhã/meio-dia/tarde/noite	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sabe ontem/hoje/amanhã	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1-Não observado 2- Com dificuldade 3- Às vezes 4- Sempre

ÁREA: MOTORA**SUB ÁREA: Esquema Corporal****META:** Perceber e utilizar o próprio corpo

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	1	2	3	4
Localiza as partes do corpo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Completa em puzzles partes em falta do corpo humano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Desenha a figura humana	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

1-Não observado 2- Com dificuldade 3- Às vezes 4- Sempre

SUB ÁREA: Coordenação Grafo-Manual (pré-escrita)**META:** Reproduzir correctamente formas gráficas pré-escritas

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	1	2	3	4
Realiza traços com diversos instrumentos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Preenche espaços	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Completa formas geométricas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reproduz figuras geométricas	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reproduz grafismos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1-Não observado 2- Com dificuldade 3- Às vezes 4- Sempre

SUB ÁREA: Independência Pessoal**META:** Desenvolver-se de forma independente no cuidado pessoal

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	1	2	3	4
Pega nos objectos entre o polegar e o indicador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Desabotoa botões	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Abotoa botões	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Enfia contas grandes num fio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Constrói torres com blocos (até 6)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Faz rolos e bolas com pastas moldáveis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Pinta dentro de contornos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Vira as páginas de um livro, uma a uma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rasga papel em pinça	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Toma banho sozinha	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Corta as unhas sozinha	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lava os dentes sozinha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Lava as mãos sozinha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Come sozinha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

1-Não observado 2- Com dificuldade 3- Às vezes 4- Sempre

ÁREA: LINGUAGEM**SUB ÁREA: Ortofonía e Logopedia****META:** Expressar-se verbalmente de forma correcta (articulação, ritmo, voz)

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	1	2	3	4
Emite correctamente os sons vocálicos	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Articula correctamente todas as consoantes	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Articula de forma fluida palavras e frases	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1-Não observado 2- Com dificuldade 3- Às vezes 4- Sempre

ÁREA: LÍNGUA PORTUGUESA

SUB ÁREA: Expressão Oral

META: Expressar-se correctamente oralmente

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	1	2	3	4
Forma frases com palavras dadas	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Inventa frases	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Descreve verbalmente cenas reais ou em gravuras	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mantém conversação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Transmite recados	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ordena sequencialmente imagens	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1-Não observado 2- Com dificuldade 3- Às vezes 4- Sempre

SUB ÁREA: Escrita

META: Escrever correctamente e usar a escrita como meio de comunicação

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	1	2	3	4
Expressa-se por meio de desenhos e sinais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Escreve as vogais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Copia o nome (letra de imprensa)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

1-Não observado 2- Com dificuldade 3- Às vezes 4- Sempre

SUB ÁREA: Leitura

META: Ler correctamente de forma mecânica e compreensiva

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	1	2	3	4
Lê mediante a interpretação de desenhos e sinais	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Discrimina as vogais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1-Não observado 2- Com dificuldade 3- Às vezes 4- Sempre

ÁREA: COGNITIVA

SUB ÁREA: Conceitos Numéricos Básicos

META: Assimilar e usar conceitos básicos de quantidade e número

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	1	2	3	4
Discrimina nada / pouco / tudo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Discrimina primeiro/último	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Discrimina os numerais dígitos (1)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Associa os numerais dígitos às quantidades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1-Não observado 2- Com dificuldade 3- Às vezes 4- Sempre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

SUB ÁREA: Cálculo – Números e Numeração

META: Resolver operações aritméticas e usá-las de forma compreensiva

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	1	2	3	4
Realiza a adição mediante objectos	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Realiza a adição mediante desenhos	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Realiza a subtracção mediante objectos	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Realiza a subtracção mediante desenhos	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1-Não observado 2- Com dificuldade 3- Às vezes 4- Sempre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ÁREA AFECTIVO-SOCIAL

SUB ÁREA: : Social

META: Integrar-se e participar activamente no grupo social

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	1	2	3	4
Supera reacções de irritabilidade e de frustração normal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Participa nas actividades de grupo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Segue ordens de adultos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Utiliza as formas convencionais de saudação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Relaciona-se adequadamente com os colegas e adultos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Adquire hábitos de trabalho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1-Não observado 2- Com dificuldade 3- Às vezes 4- Sempre

ANEXO 8

RECORD FORM

PRESCHOOL LANGUAGE ASSESSMENT INSTRUMENT

Marion Blank, Susan A. Rose, & Laura J. Berlin

NAME OF CHILD Francisca SEX M F
 DATE OF BIRTH 8/08/2000 DATE OF TEST 12e 16/02/2009 AGE 8 yrs 6 mos
 SCHOOL Afonso de Paiva TESTER Fátima Costa Silva

ANALYSIS OF NUMERICAL SCORE

PROFILE OF CHILD'S DISCOURSE SKILLS

	Mean	Strong	Moderately		Weak
		Above 2.0	Strong 2.0-1.5	Weak 1.4-1.0	Below 1.0
Group I	<u>2.4</u>	7	7	1	0
Group II	<u>1.5</u>	4	5	0	5
Group III	<u>1.1</u>	4	2	3	5
Group IV	<u>0.4</u>	2	0	1	12

ANALYSIS OF QUALITATIVE SCORE (optional)

	FA	Acc	Amb	Total Adeq.	Inv	Irr	DK	NR	Total Inad
No. of Responses									
Percent									

RECORD EACH ANSWER FULLY (except where indicated)

- A. Dog Do not record response.
 B. Cat & lady Do not record response.

I	II	III	IV	Qual
2				
2				
		1		
		3		

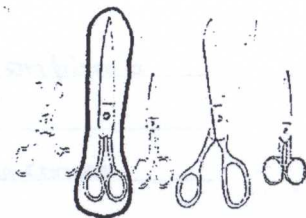
2				
2				
2				

1. Cup called Copo.
2. Lady doing Está com o Copo a beber aqui (apanha para a boca).
3. Girl say "Olha, dá umas festas ao copo."
4. Do: touch hair , stand up , clap hands
 other _____ (number sequence of actions)
5. Scissors: called "Pisoura".
6. do with Cortar cabelo.
7. paet por Para atar a tesoura.

I	II	III	IV	Qual
	3			

8. Scissors

(circle choice)

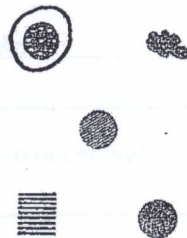


9. Finish: eat some Eu gosto de comer massa.

10. look at Eu gosto de ver o céu.

11. Juice

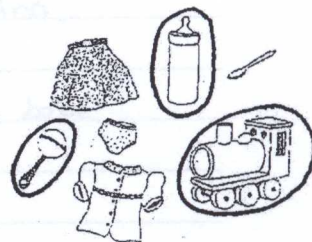
(circle choice)



12. Why porque não deixa sair o sumo.

13. Dress

(circle choices)



14. Garage: he said O senhor tinha o carro avariado.

15. man said O senhor tinha o carro avariado.

(16) Bowl yes no (circle choice, but do not score)

16. why Com estas plasticinas (apontou para os berlindes).

17. Bicycles Diferentes nisto (apontou para as rodas).

18. Cut with (points to) O casaco, a folha.

19. Say: the boy saw the car (check words child says)

other O carro.

20. Now say: the girl looked out the window

other Rapariga, janela.

21. Now say: the bus went down the street

other O autocarro desceu a rua.

22. Now say: what does a dog say?

Au, au.

3			
3			
	0		

		3	
--	--	---	--

3			
---	--	--	--

	2		
--	---	--	--

	0		
--	---	--	--

		0	
--	--	---	--

2			
---	--	--	--

0			

--	--	--	--

--	--	--	--

	1		
--	---	--	--

I	II	III	IV	Qual
			0	

			0	
--	--	--	---	--

3				
3				
			0	

			1	
--	--	--	---	--

3				
2				

	2			
--	---	--	--	--

		0		
		0		

		0		
--	--	---	--	--

		1		
--	--	---	--	--

			0	
--	--	--	---	--

3				
	0			
	0			
	0			

			0	
--	--	--	---	--

		0		
		2		

23. Spool Carrinho de linhas para enfiar a agulha.

24. Finished eating Porque já acabou de comer.

25. Touch nose (check if correct)

26. Show shoes

27. Lady carry ela para outro quarto.

(28) Circle yes no (circle choice, but do not score)

28. why Amarelo.

29. Match: truck (no score), facé , bird , ball , dog

30. Things seen Bola, pássaro, menino

31. Happening está a dar água ao bebé.

32. Girl played Uma menina.

33. Knife-scissors é uma faca.

34. Car Um carro.

35. Cup Para lanchar o lanche.

36. Needle é para coser a roupa.

37. Frypan (points to) "é um espelho".

38. Children's names Os meninos da história.

39. Going to see A ler.

40. Where walking Onde estavam as meninas? Na escola.

(41) Circle yes no (circle choice, but do not score)

41. why Porque sim.

42. Lady supermarket mercado? vai à loja.

43. Boy do next vai andar a pé.

I	II	III	IV	Qual
		2		

44. Glass Tem água.

	3		
--	---	--	--

45. Not cups

(circle choices)



		0	
		0	
	3		
		0	

46. Child head ficava assim (levantou os braços e inclinou os
para trás, ao nível da cabeça).

47. Ball drop ficava muito triste.

48. Hang dress (points to) Põe roupa.

49. Puzzle sim. É para peças no pato.

		3	
2			
0			
3			

50. Umbrella Chovia aqui (apontou para a cabeça).

51. Car: called É um carro.

52. do with Para andar.

53. part for É o "vivo".

54. shape wheels "esquedas".

55. Pictures seen casaco, bebé, "panela", "para
aquecer as mãos".

		0	
--	--	---	--

56. Scale Perdeu e estava muito triste.

0			
---	--	--	--

57. Chairs Para sentar. Sofá, cadeira.

		0	
--	--	---	--

58. Stars

(circle choice)



59. Match: face , hat , shoes , bike

60. Things seen Sapatos, chapéu, balões, menino.

II	III	IV
22	21	7

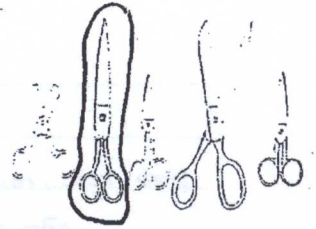
TOTAL SCORE

ANEXO 9

I	II	III	IV	Qual
	3			

8. Scissors

(circle choice)

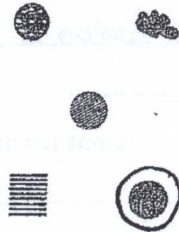


9. Finish: eat some Eu gosto de comer feijão.

10. look at Eu gosto de ver o sumo.

11. Juice

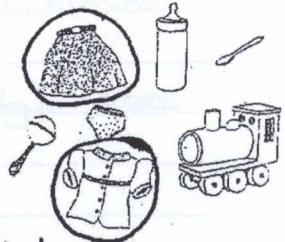
(circle choice)



12. Why é para o sumo não caia.

13. Dress

(circle choices)



14. Garage: he said Tinha o carro avariado, tinha que pôr gasolina.

15. man said Tinha o carro avariado, tinha que pôr gasolina.

(16) Bowl yes no (circle choice, but do not score)

16. why porque sim.

17. Bicycles Tem diferente, esta é que é diferente.

18. Cut with (points to) faca, uaca

19. Say: the boy saw the car (check words child says)

other O rapaz viu o carro.

20. Now say: the girl looked out the window

other A rapariga olhou pela janela.

21. Now say: the bus went down the street

other O autocarro desceu a rua.

22. Now say: what does a dog say?

O cão faz au, au.

3			
3			
		3	

		3	
--	--	---	--

	0		
--	---	--	--

	2		
--	---	--	--

	0		
--	---	--	--

		0	
--	--	---	--

0			
---	--	--	--

2			

--	--	--	--

--	--	--	--

	0		
--	---	--	--

I	II	III	IV	Qual
			0	

23. Spool Para coser as roupas.

			0	
--	--	--	---	--

24. Finished eating Já comeu porque sim. Mas, este aqui (apontou para o outro) ainda não.

3				
3				
			0	

25. Touch nose (check if correct)

26. Show shoes

27. Lady Barry Ela pode levar para a outra sala.

(28) Circle yes no (circle choice, but do not score)

			2	
--	--	--	---	--

28. why Porque sim.

3				
2				

29. Match: truck (no score), face , bird , ball , dog

30. Things seen Um carro, uma bola, menino.

	2			
--	---	--	--	--

31. Happening A mãe tá a pôr a água para o café.

		3		
		0		

32. Girl played Brinquedos, feutas.

33. Knife-scissors É parecida a faca e a "piscara".

		2		
--	--	---	--	--

34. Car Um carro para andar.

		2		
--	--	---	--	--

35. Cup Para beber o café.

			0	
--	--	--	---	--

36. Needle Está partida.

3				
	0			
	0			
	0			

37. Frypan (points to) Tão aqui os brinquedos.

38. Children's names Francisco, Rodrigo, Eduardo.

39. Going to see Estavam a brincar.

40. Where walking Os meninos tavam da escola.

(41) Circle yes no (circle choice, but do not score)

			0	
--	--	--	---	--

41. why Porque sim.

		0		
		2		

42. Lady supermarket Coisas que não servem para comer.

43. Boy do next Vai andar pelo passeio.

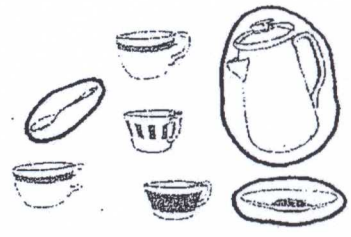
I	II	III	IV	Qual
		3		

44. Glass já está muito cheio (o copo entendeu).

	3		
--	---	--	--

45. Not cups

(circle choices)



		0	
		0	
	0		
		0	

46. Child head é a cabeça.

47. Ball drop desapareceu.

48. Hang dress (points to) tá aqui (aponta para o vestido).

49. Puzzle Consegue encaixar a peça.

		3	
2			
1			
0			

50. Umbrella Chovia na cabeça.

51. Car: called Casa.

52. do with Para andar.

53. part for Para não chover.

54. shape wheels "Preto".

55. Pictures seen Um casaco, o carrinho para o bebê, a flor e para "aquecer" as torradas.

		1	
--	--	---	--

56. Scale se ela tirou esta bolinha caía bola.

2			
---	--	--	--

57. Chairs O sofá é baixo, a cadeira é alta.

		0	
--	--	---	--

58. Stars

(circle choice)



59. Match: face , hat , shoes , bike

--	--	--	--

60. Things seen sapatos, chapéu, menino.

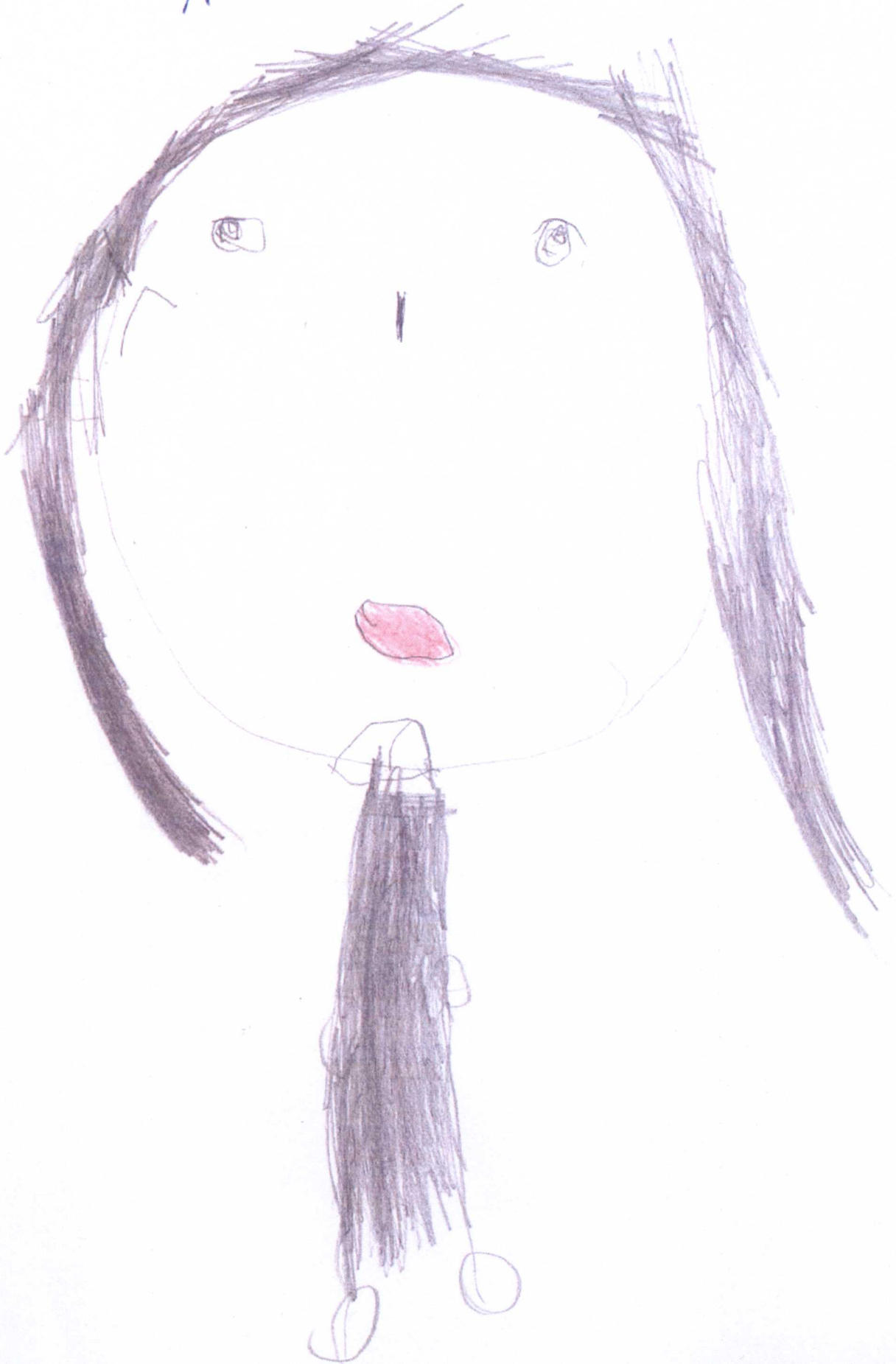
II	III	IV
21	21	9

TOTAL SCORE

ANEXO 10

17/9/08

AUTO-RETRATO



Completa os saltinhos dos grilinhos para os seus buraquinhos.



A minha família

O meu pai



A minha mãe



Eu



A minha irmã



Ao aluno conseguiu identificar

Ficha de Expressão Plástica - 2º ano -

A Carochinha

Data:

Nome:

na-as na ordem certa.



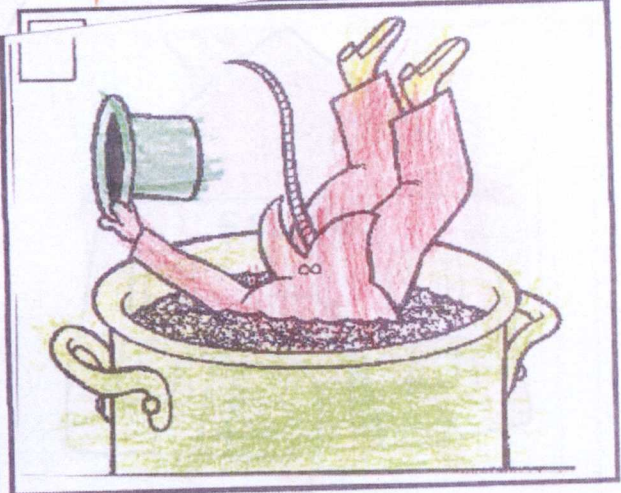


Ficha de Expressão Plástica - 2º ano - A Carochinha

Data: 22 de Outubro de 2007

Nome: _____

Recorta as imagens da história e cola-as na ordem certa.



DATA: 3/11/2008

os papéis rasgados para preencher o caminho de cada menino
escola.

Fiz quase sem
ajuda. *Prêndy*



Agrupamento de Escolas Afonso Paiva

2º Ano

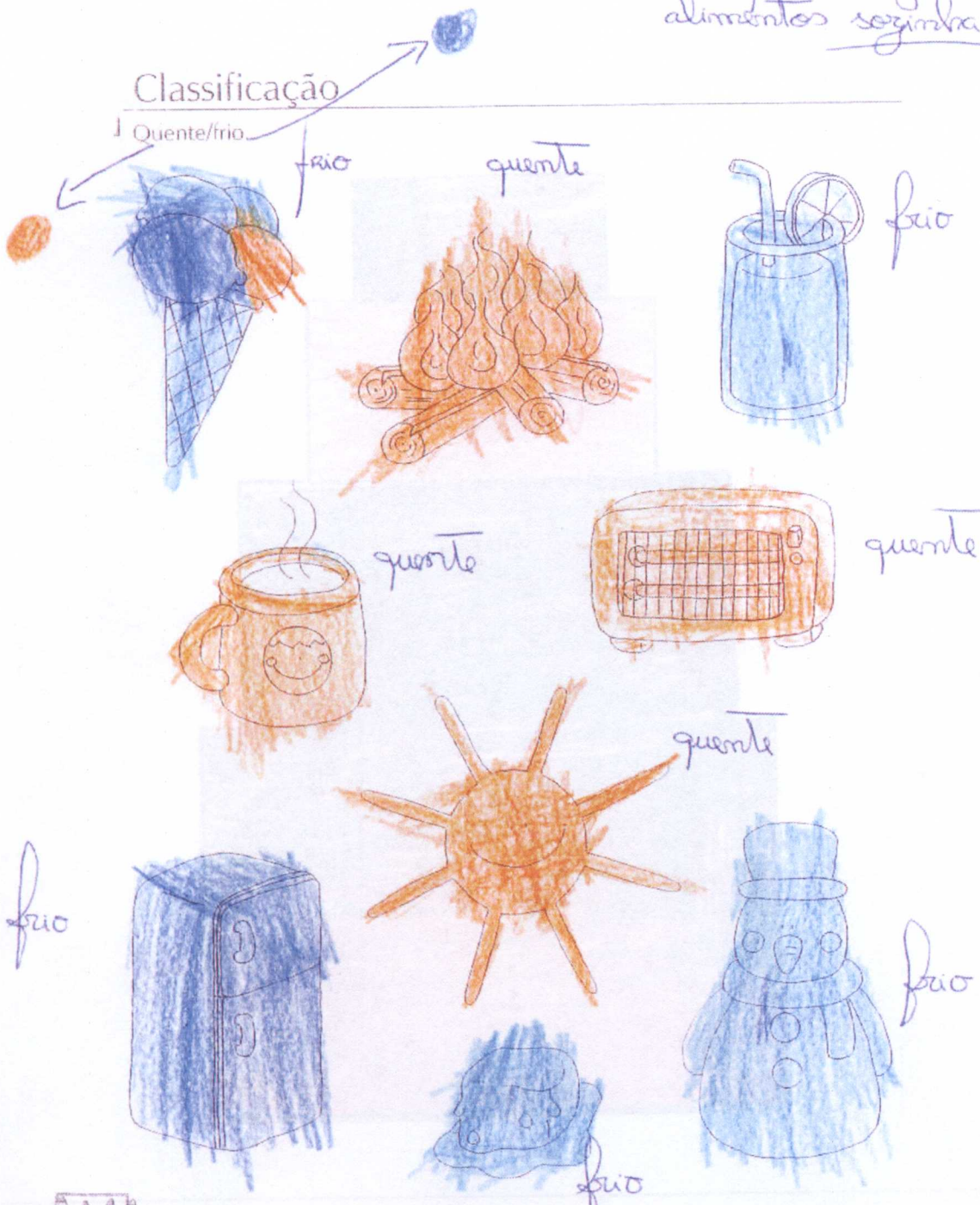
Nome: _____

Data: 19-11-2008

- el alumna conseguiu classificar os diferentes objectos e alimentos segundo

Classificação

Quente/frio



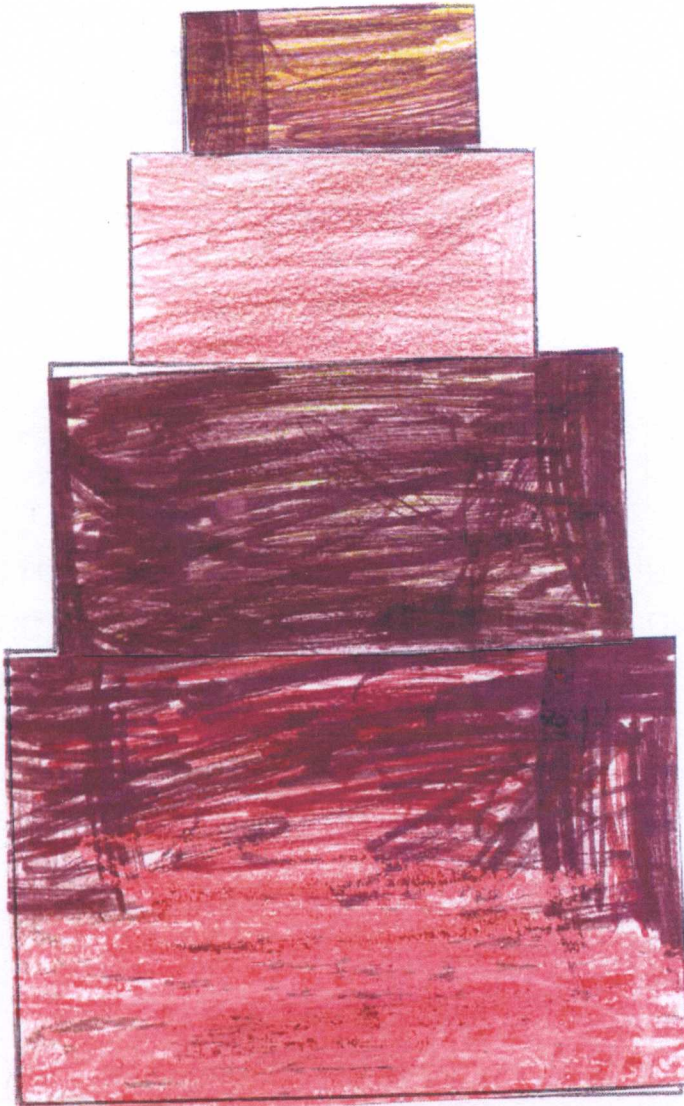
Colorir de azul o que é frio e de cor de laranja o que é quente.

21-11-2008



41

Cola aqui os rectângulos que cortaste da página anterior.
Cola no lugar certo o rectângulo que lhe corresponde.
Assim arranjaste umas lindas escadinhas.



Agrupamento de Escolas Afonso Paiva

2º Ano

Nome: _____

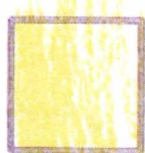
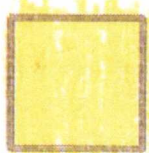
Data: 2/12/08

A aluna não consegue resolver este exercício porque não tem a noção de quantidade.

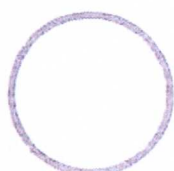


Pinta o número de formas pedido em cada fila.
Usa uma cor diferente para cada uma.

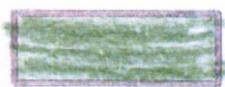
2



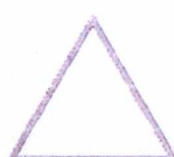
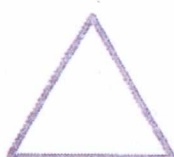
4



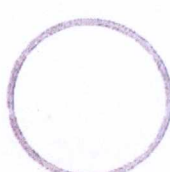
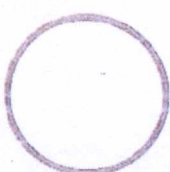
3



4



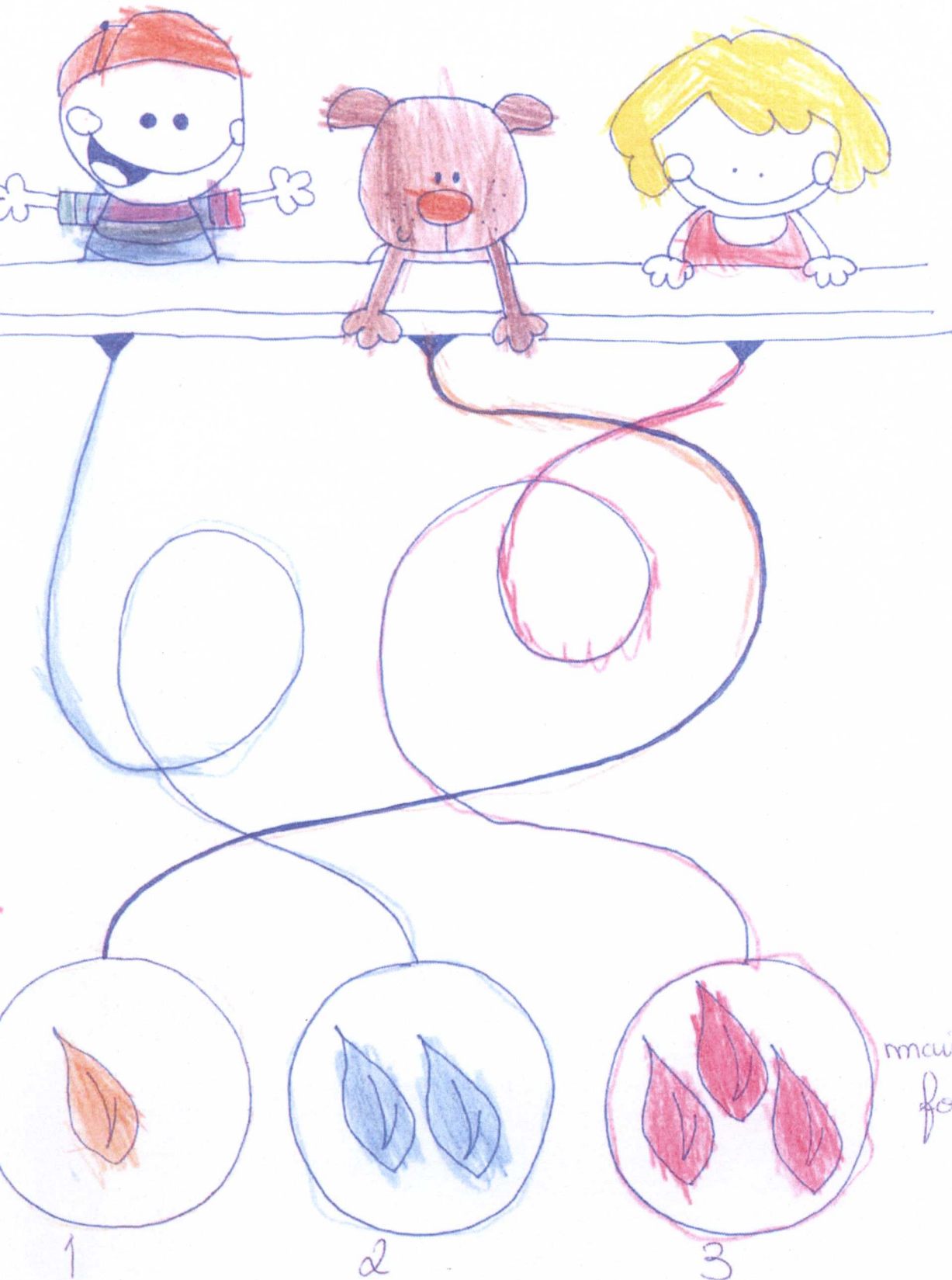
1



E: _____

DATA: 16 Ma 18008

QUEM TEM MAIS FOLHAS ?



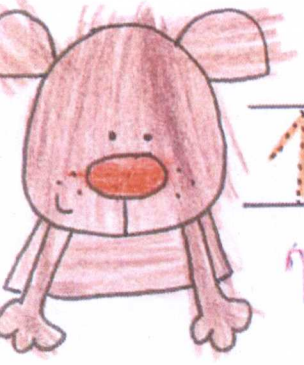
Use três cores diferentes e segue o traçado de cima para baixo. Descubra quem tem mais folhas.

NOME: _____

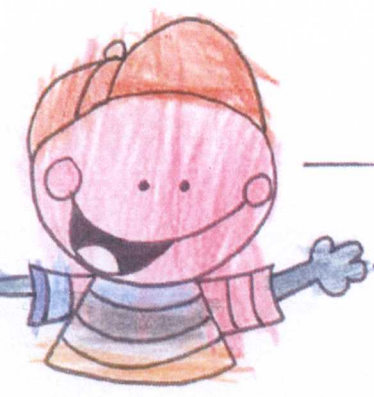
DATA: 16/11/2023

O₁, o₂ e o₃

Cobre o tracejado e continua.



Tracing practice for the number 1. The top row shows a solid '1', followed by a dotted '1', and then several more '1's. The bottom row shows a dotted '1' followed by several more '1's.



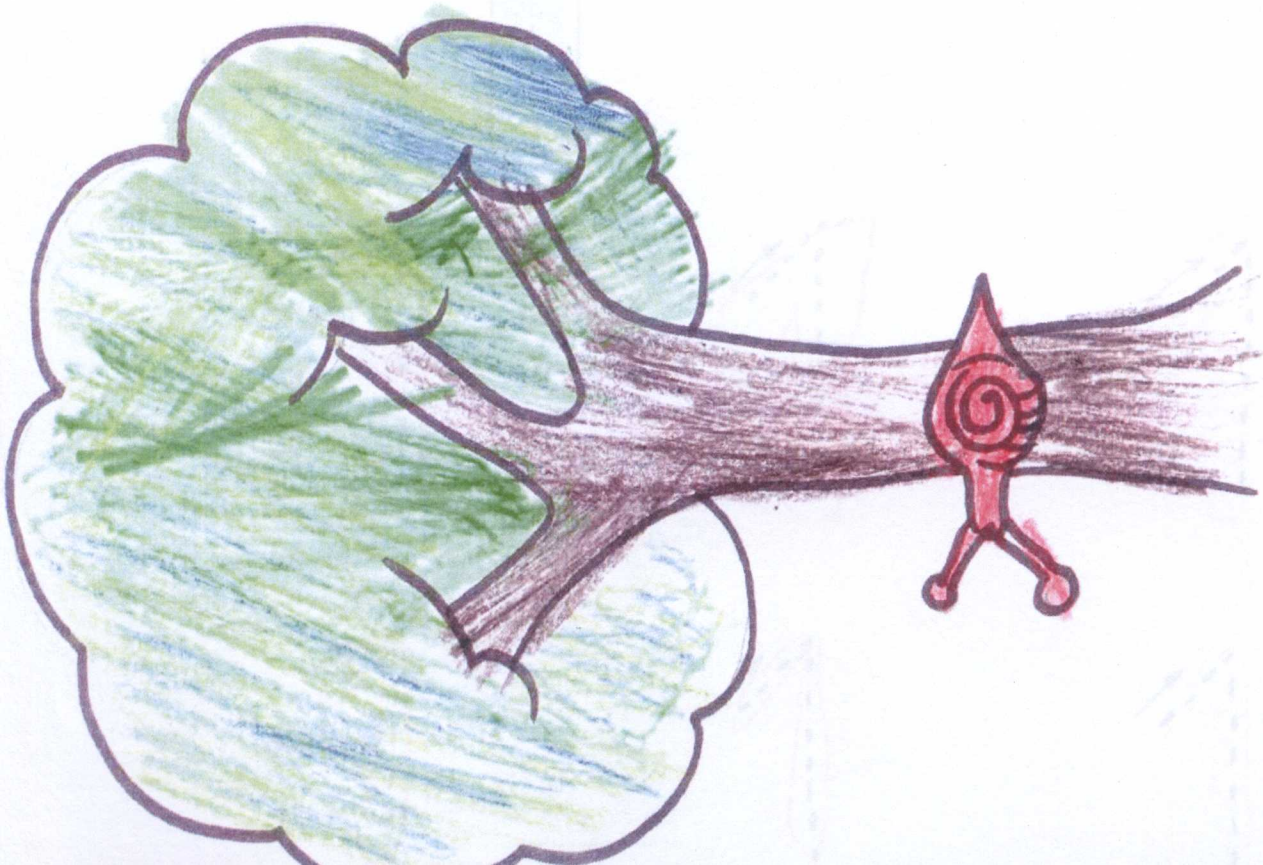
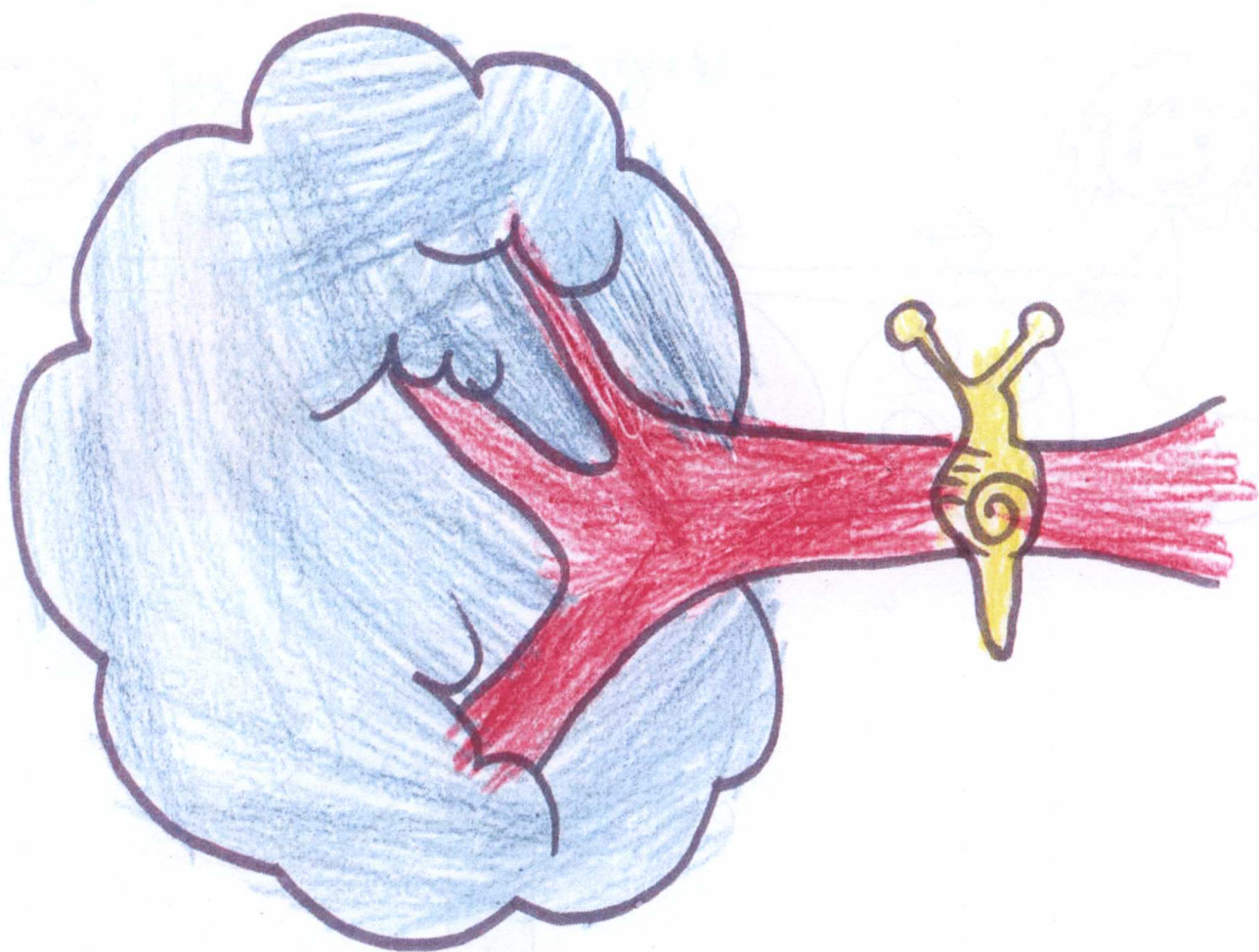
Tracing practice for the number 2. The top row shows a solid '2', followed by a dotted '2', and then several more '2's. The bottom row shows a dotted '2' followed by several more '2's.



Tracing practice for the number 3. The top row shows a solid '3', followed by a dotted '3', and then several more '3's. The bottom row shows a dotted '3' followed by several more '3's.

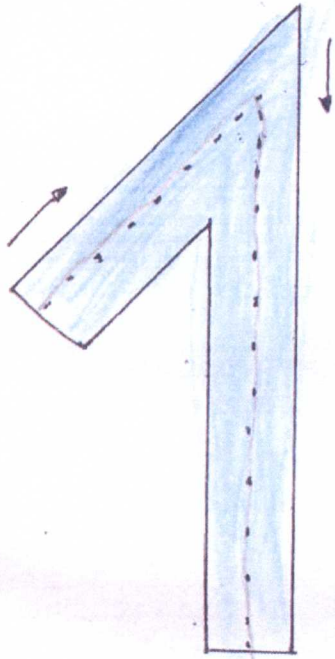
EMINA
MINA

Handwritten practice for the number 3, showing several rows of '3's drawn in red ink, some solid and some dotted.



PINTA O NÚMERO 1 GRANDE E FAZ O GRAFISMO DENTRO DOS UNS PEQUENOS. Pinta os sacos que têm só uma bola.

fez com muita ajuda -



PINTA OS MENINOS QUE ESTÃO FORA DOS ARCOS.

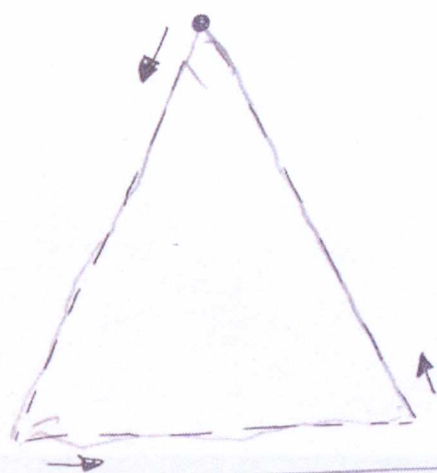
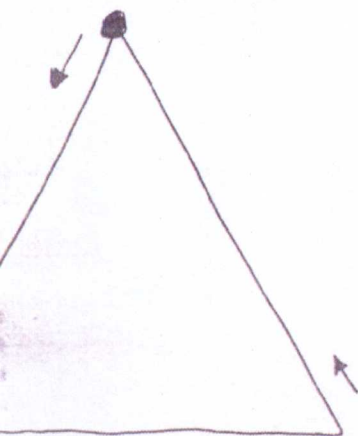
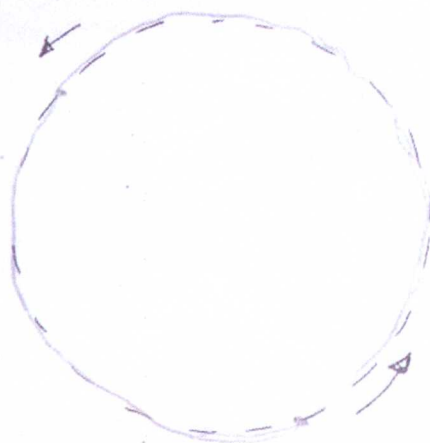
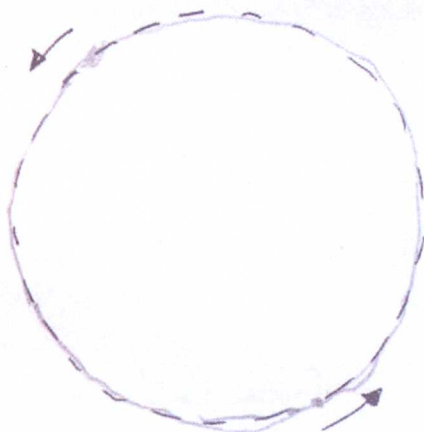
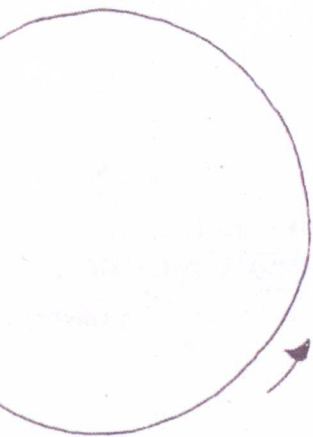
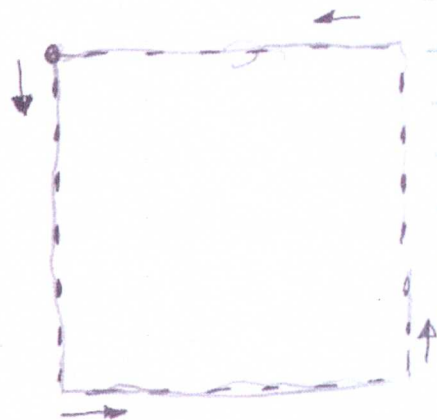
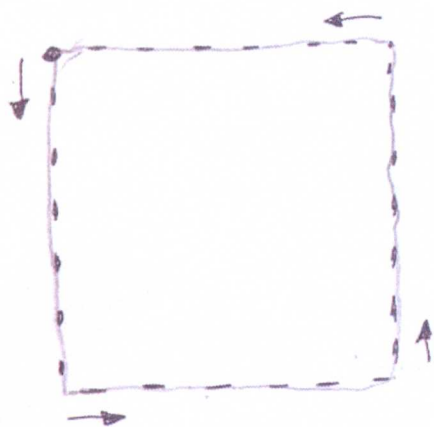
27/02/2009

Sem ajuda na identificação dos alunos que estão fora dos arcos.



"Mais" dificuldade na orientação "de baixo para cima!"

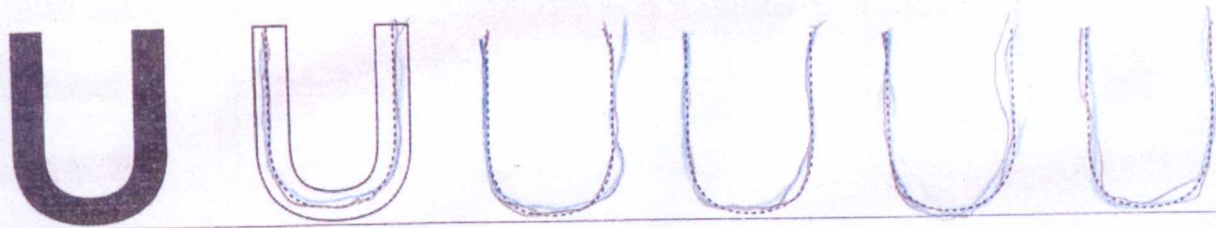
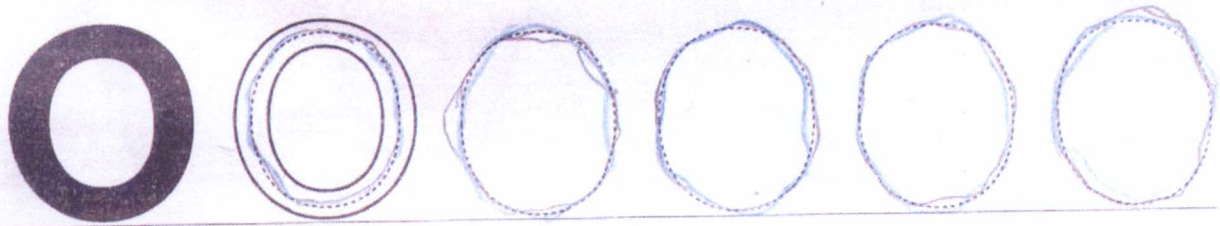
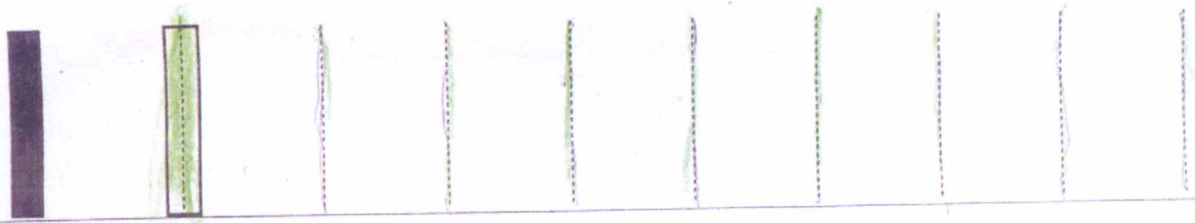
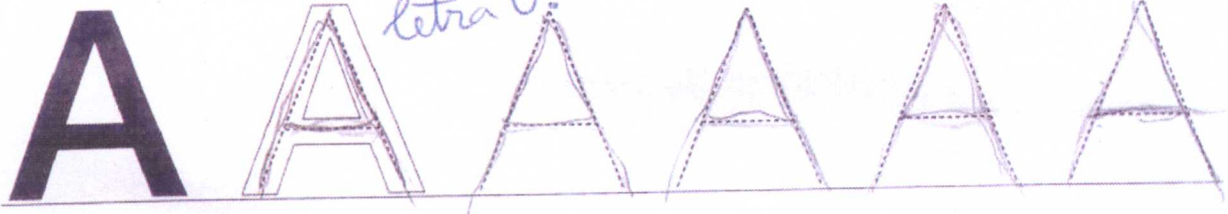
FAZ O GRAFISMO DO QUADRADO, DO CIRCULO E DO TRIÂNGULO SEGUINDO A DIREÇÃO DAS SETAS.

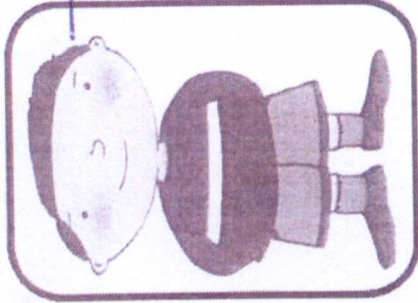


02/03/2009

Na escola, os Amiguinhos vão treinar a escrita das letras que andaram a investigar nas revistas e nos jornais. Escreve as letras, cobrindo os tracejados.

A aluna já identifica as vogais, mas ainda confunde a letra O com a letra U.





menino

Agrupamento de Escolas Afonso Paiva

Ficha 4

Método das 28 Palavras

2º Ano



Nome: _____

Data: 05/03/09

3ª Etapa: Com as sílabas da palavra menino podes construir mais palavras...

ME

Desenho:

NI

Desenho:

NO

Desenho:

Melão

Nino

Noz

Melão

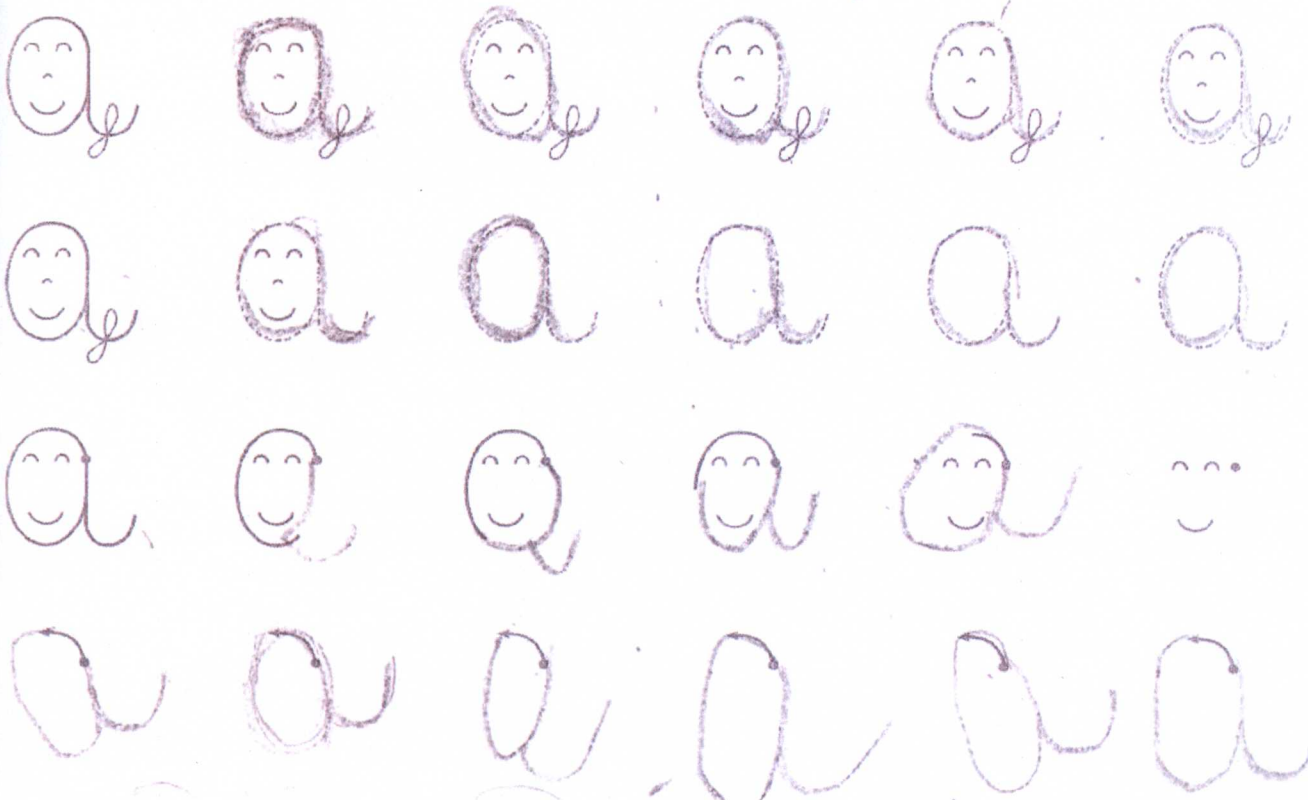
Nino

Noz



Grafismo

Completa o grafismo da cabeça da menina.



Desenha uma MENINA.



MENINA
MENINA

Fez sem ajuda

9/3/2009

Com as sílabas forma as palavras. Lê e faz a ilustração.

MENINO

MENINA

MENINO

MENINA

É O MENINO

É O MENINO

É A MENINA

É A MENINA

É A MENINA

Faz a correspondência correcta entre as palavras e as imagens.



• menina •



• menino •

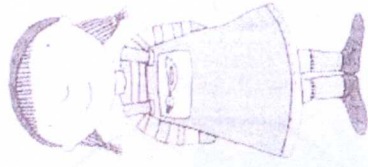
Observa e escreve...

SAPATO
É o sapato



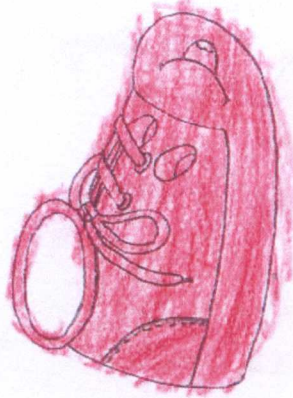
É O SAPATO

DA MENINA
do menina

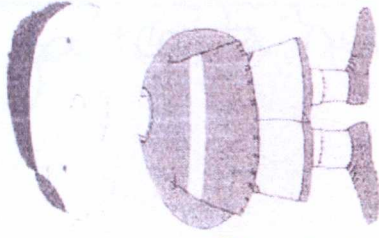


DA MENINA

É o sapato



DO MENINO
do meninc



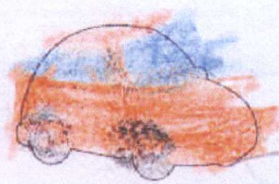
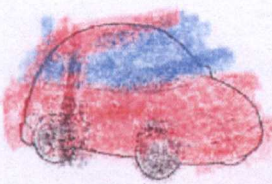
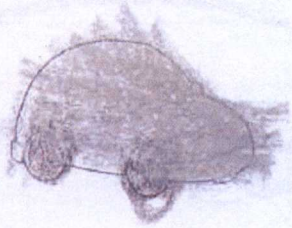
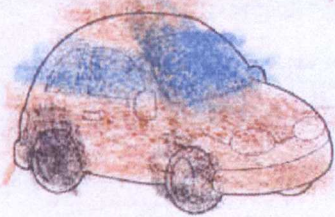
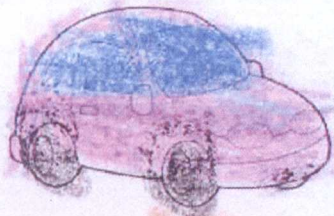
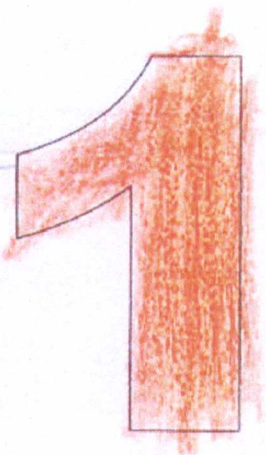
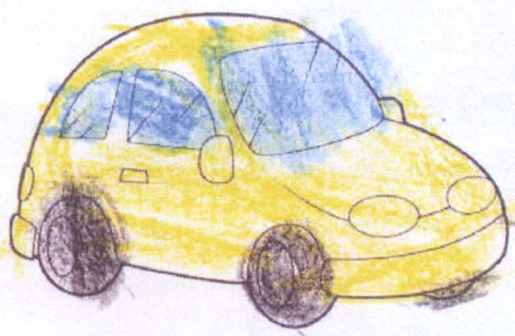
FED

Imprimir e colorir
para o dia do menino e da menina
com o nome do sapato

Liga correctamente.

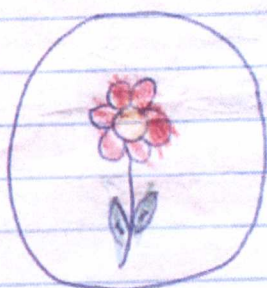
20/01/2009

Fez com ajuda, mas já "conta" sem ajuda.

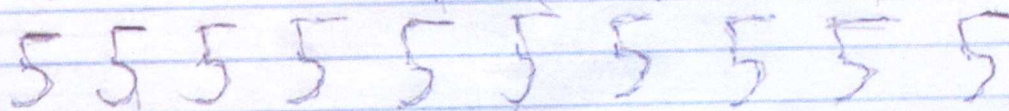
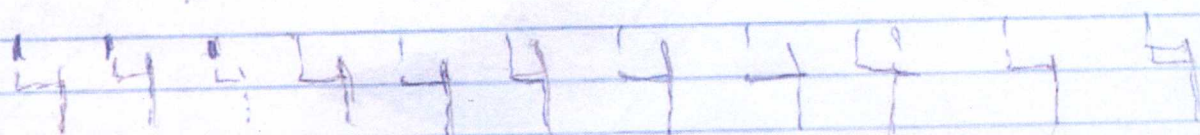
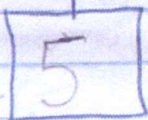
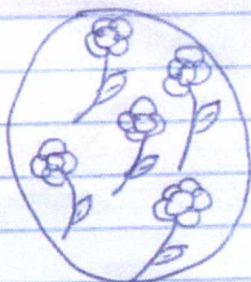
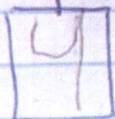
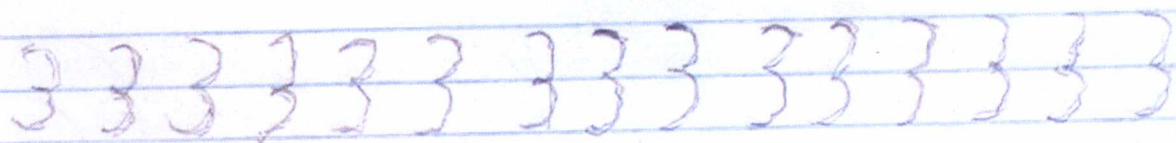
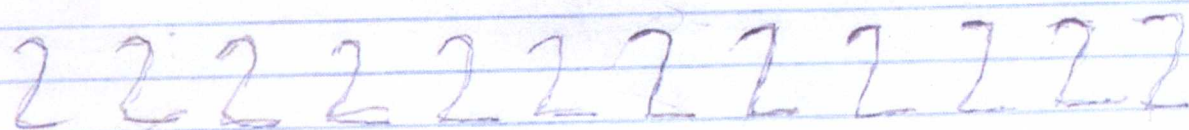
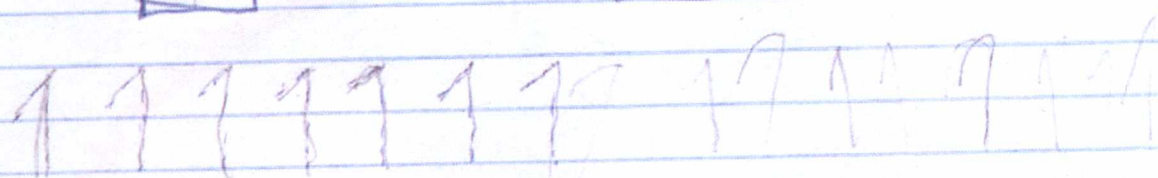
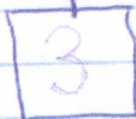
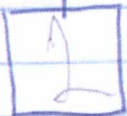
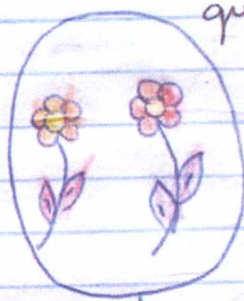
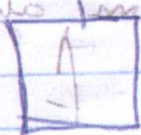


Identificar as quantidades.

A aluna conseguiu identificar as quantidades!



uma flor vermelha
um botão amarelo



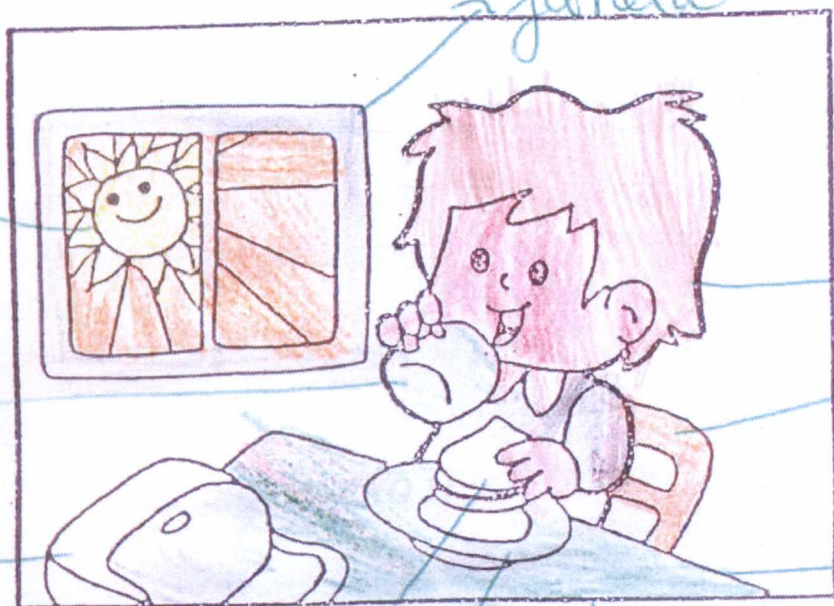
Desenha a imagem que representa o dia.

m
ada

el

ameca

ochila



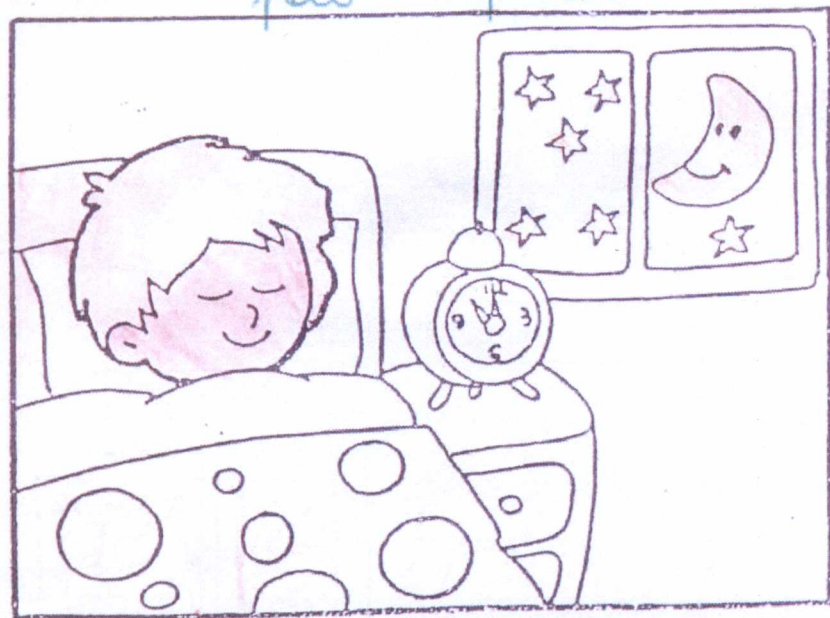
janela

menino

cadeira

mesa

pão ← ← prato



Escreva o traçado.

MENINA - MENINA - MENINA

MENINO - MENINO - MENINO

ANEXO 11

Aluno(a): do <u>2</u> º ano Escola <u>BI Afonso de Paiva</u>		1º Ciclo do E.B. Ano Lectivo 2008/2009 <u>1</u> º Período										
Assiduidade	Presenças <u>56</u> Faltas <u>10 (justificadas)</u>	Pontualidade	<table border="1" style="width:100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="width:33%;">Sempre</td><td style="width:33%;"></td><td style="width:33%;"></td></tr> <tr><td>Às vezes</td><td></td><td style="text-align: center;">X</td></tr> <tr><td>Nunca</td><td></td><td></td></tr> </table>	Sempre			Às vezes		X	Nunca		
Sempre												
Às vezes		X										
Nunca												

ÁREAS CURRICULARES DISCIPLINARES

LÍNGUA PORTUGUESA

		F	I	S	B	MB
Leitura	Decifração					
	Nível de compreensão					
Comunicação Oral	Compreensão oral					
	Expressão oral					
	Vocabulário					
Expressão Escrita	Ortografia					
	Caligrafia					
	Produção de texto					
Conhecimentos Explícito da Língua						

MATEMÁTICA

		F	I	S	B	MB
Números e Cálculo	Numeração	Leitura				
		Escrita				
	Compreensão					
Cálculo	Técnica de Cálculo (algoritmos)					
	Cálculo Mental					
Geometria	Espaço e Forma					
	Grandezas e Medidas					
Estatística e Probabilidades	Estimativas					
	Recolha e organização da informação					
	Interpretação e representação gráfica					
Compreensão e capacidade de resolução de problemas						

ESTUDO DO MEIO

	F	I	S	B	MB
Participação em Pesquisas					
Participação em Experiências					
Aquisição de Conhecimentos					
Aplicação de Conhecimentos					

Fraco = F	Insuficiente = I	Suficiente = S	Bom = B	Muito Bom = MB
-----------	------------------	----------------	---------	----------------

EXPRESSIONES	PLÁSTICA					MUSICAL					DRAMÁTICA					FÍSICO-MOTORA				
	F	I	S	B	MB	F	I	S	B	MB	F	I	S	B	MB	F	I	S	B	MB
Participação																				
Expressividade																				
Desempenho																				

ÁREAS CURRICULARES NÃO DISCIPLINARES
ESTUDO ACOMPANHADO

	F	I	S	B	MB
Autonomia nas aprendizagens					
Organização					
Métodos de estudo					

ÁREA DE PROJECTO

	F	I	S	B	MB
Capacidade de pesquisa e recolha de informação					
Capacidade de Iniciativa					
Organização e métodos de trabalho					
Cooperação no trabalho de grupo					
Sentido de responsabilidade					

FORMAÇÃO CÍVICA

	F	I	S	B	MB
Relação interpessoal					
	Na turma				
	Na escola				
Autonomia					
Responsabilidade					
Espírito Crítico					
Cumprimento de regras					

APRECIÇÃO GLOBAL

Ao longo do 1º período a demonstrou aquisição
 de competências previstas para um nível pré-escolar.
 É uma aluna com Necessidades Educativas Especiais, por
 isso mesmo, está abrangida pela Educação Especial. Revela
 um defice cognitivo de nível inferior e um comportamento
 instável, muito embora já se verifiquem algumas melho-
 rias, nomeadamente no cumprimento de regras dentro e
 fora da sala de aula e na vontade que demonstra em querer
 aprender. Tem sido trabalhadas, pela professora da turma e pela
 professora do Ensino Especial, as áreas da linguagem, da percepção
 visual e motora, sobretudo na coordenação gráfo-motora e no espelho corporal.
 Educação Especial / Apoio Educativo:

A aluna segue um Programa Educativo Individual.

O(A) Professor(a) Data: <u>23/12/2008</u>	O(A) Encarregado(a) de Educação Data: <u>5/01/2009</u>
--	---



Avaliação em Terapia da Fala

1. Identificação do Aluno

Nome:

Data de Nascimento: 1 de Agosto de 2000

Idade: 7 Anos e 2 meses

Escola: Escola Afonso de Paiva

Data da Avaliação: 15 de Dezembro de 2008

Avaliado por:

2. Resultados da Avaliação

A [] foi avaliada em Terapia da Fala no dia 15 de Dezembro do presente ano lectivo, tendo sido encaminhada pela Terapeuta da fala [], por quem foi acompanhada até á data.

Para a avaliação foi utilizado o Teste de Avaliação da Linguagem na Criança e Teste de Articulação Verbal. Apesar da [] ter uma idade superior á idade limite de aplicação do Teste de Avaliação da Linguagem na Criança, não foi possível aplicar o instrumento de avaliação para idade escolar, uma vez que o nível de desenvolvimento da [] está muito baixo, como se verifica na análise dos resultados.

Os resultados obtidos foram os seguintes:

Linguagem

- **Compreensão Verbal** – A [] apresentou algumas dificuldades nesta área, sendo que as tarefas em que os resultados foram mais baixos foram, na identificação de imagens, na compreensão de relações semânticas de três constituintes e na compreensão de frases complexas. Globalmente, a [] obteve resultados abaixo do esperado para a sua idade cronológica, situando-se ao nível do percentil 5.
- **Expressão Verbal** – Nesta área as dificuldades da [] foram ainda mais significativas. Teve resultados muito baixos na nomeação de objectos e imagens, da identificação e correcção de frases absurdas e nos constituintes morfossintácticos. A única tarefa em que os resultados foram aceitáveis, foi nas intenções comunicativas. Globalmente, a [] situa-se abaixo do percentil 5.

Articulação Verbal

De acordo com aplicação do Teste de Articulação verbal, pode-se verificar a existência de muitos erros articulatórios tais como, redução silábica, assimilação regressiva, adição, semivocalização do som [l], substituição inconsistente de diversos sons como por exemplo [g] por [z] ou [d], [t] por [p] entre outros.

As dificuldades articulatórias em contexto de discurso espontâneo são mais evidentes e comprometedoras da sua inteligibilidade.

Comportamento

A continua a apresentar alterações de comportamento, apesar de se ter verificado uma evolução muito significativa desde o ano lectivo anterior. Mantém as dificuldades de se concentrar numa actividade e de realizá-la até ao fim, continua a fazer circunlóquio e a repetir muitas vezes as mesmas perguntas desajustadas do contexto comunicativo.

3. Diagnóstico

A apresenta um grave Atraso de Desenvolvimento da Linguagem e uma Perturbação Articulatória Fonético-fonológica.

4. Acompanhamento em Terapia da Fala

Após a avaliação, a será integrada no apoio individualizado em Terapia da Fala pela técnica com frequência semanal e com duração de 45 minutos por sessão.

Castelo Branco, 20 de Dezembro de 2008

A Terapeuta da Fala

Aluno(a):	1º Ciclo do E.B.
do 2º ano Escola <u>Balsica Afonso de Paiva</u>	Ano Lectivo <u>2008/2009</u>
	<u>2</u> º Período

Assiduidade	Presenças <u>92</u>	Pontualidade	Sempre	
	Faltas <u>31</u>		Às vezes	
			Nunca	X

ÁREAS CURRICULARES DISCIPLINARES

LÍNGUA PORTUGUESA

		F	I	S	B	MB
Leitura	Decifração					
	Nível de compreensão					
Comunicação Oral	Compreensão oral					
	Expressão oral					
	Vocabulário					
Expressão Escrita	Ortografia					
	Caligrafia					
	Produção de texto					
Conhecimentos Explícito da Língua						

MATEMÁTICA

		F	I	S	B	MB
Números e Cálculo	Numeração	Leitura				
		Escrita				
	Compreensão					
Cálculo	Técnica de Cálculo (algoritmos)					
	Cálculo Mental					
Geometria	Espaço e Forma					
	Grandezas e Medidas					
Estatística e Probabilidades	Estimativas					
	Recolha e organização da informação					
	Interpretação e representação gráfica					
Compreensão e capacidade de resolução de problemas						

ESTUDO DO MEIO

	F	I	S	B	MB
Participação em Pesquisas					
Participação em Experiências					
Aquisição de Conhecimentos					
Aplicação de Conhecimentos					

Fraco = F

Insuficiente = I

Suficiente = S

Bom = B

Muito Bom = MB

EXPRESSÕES	PLÁSTICA					MUSICAL					DRAMÁTICA					FÍSICO-MOTORA				
	F	I	S	B	MB	F	I	S	B	MB	F	I	S	B	MB	F	I	S	B	MB
Participação																				
Expressividade																				
Desempenho																				

ESTUDO ACOMPANHADO	F	I	S	B	MB
Autonomia nas aprendizagens					
Organização					
Métodos de estudo					

ÁREA DE PROJECTO	F	I	S	B	MB
Capacidade de pesquisa e recolha de informação					
Capacidade de Iniciativa					
Organização e métodos de trabalho					
Cooperação no trabalho de grupo					
Sentido de responsabilidade					

FORMAÇÃO CÍVICA		F	I	S	B	MB
Relação interpessoal	Na turma					
	Na escola					
Autonomia						
Responsabilidade						
Espírito Crítico						
Cumprimento de regras						

APRECIÇÃO GLOBAL

Ao longo do 2.º Período continuaram a ser trabalhadas competências previstas para um nível pré-escolar estabelecidas no Programa Educativo Individual da aluna.

A aluna revela já progressos significativos no que diz respeito à área afectivo-social do seu 3.º S, uma vez que a aluna se encontra integrada no grupo-turma e no seu escolar, respeitando os colegas e os adultos, participando nas actividades de grupo, enfim, relacionando-se adequadamente com os colegas e com os adultos. Também adquiriu hábitos de trabalho e é motiva a sua vontade de querer aprender. Na Língua Portuguesa (PEI) melhorou a expressão oral e as vezes já consegue manter conversas curtas, enquanto que na escrita já consegue escrever o seu nome próprio, na letra maiúscula de imprensa. Revela progressos significativos ao nível da área motora (PEI), nomeadamente no que se refere ao sistema corporal e à coordenação espaço-temporal (reprodução de formas gráficas pré-escritas). *Bom esforço* *Sarabens*

Educação Especial / Apoio Educativo:

A aluna segue um Programa Educativo Individual, teve apoio de Educação Especial ao longo do ano lectivo e usufruiu de Terapia da Fala e aulas de Psicomotricidade.

O(A) Professor(a)

O(A) Encarregado(a) de Educação

Data: 1, 04, 2009

Data: 30, 6, 2009



AFONSO DE PAIVA
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS
CASTELO BRANCO

Escola Afonso de Paiva

ANO LECTIVO 2009/2010

RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO DO ALUNO - 2.º Período
Avaliação da implementação das medidas educativas
(art.º 13º n.º 2, DL 3/2008)

1. Identificação da criança/aluno

Nome:

Data de Nascimento 08/08/2000

Situação Educativa da criança/aluno

Domicílio Ama Creche Pré-escolar

1.º CEB 2.º CEB 3.º CEB

Ano de Escolaridade: 2º Turma 2 AP

2. Caracterização das NEE da criança/aluno

2.1. Identificação da problemática da criança/aluno

2.1.1. NEE de carácter prolongado

Tipificação das NEE

SENSORIAL			Motora	Cognitiva	Emocional	Saúde Física	Comunicação, Fala, Linguagem	CMS
Audição	Visual	AV						
				X				

2.1.2. Outras NEE. Quais? _____

2.2. Medidas educativas aplicadas

2.2.1. Medidas aplicadas (DL 3/2008)

a) Apoio pedagógico personalizado	<input checked="" type="checkbox"/>
b) Adequações curriculares individuais	<input checked="" type="checkbox"/>
c) Adequações no processo de matrícula	<input type="checkbox"/>
d) Adequações no processo de avaliação	<input checked="" type="checkbox"/>
e) Currículo específico individual	<input type="checkbox"/>
f) Tecnologias de apoio	<input type="checkbox"/>
OUTRAS: Constituição/ redução de turma (artº 12, nº 2)	<input checked="" type="checkbox"/>

2.2.2. Formalização das medidas aplicadas

PEI	<input checked="" type="checkbox"/>
PIT	<input type="checkbox"/>
Parceria com Instituição	<input type="checkbox"/>

3. Progressos alcançados

3.1. Resultados escolares

3.1.1. Áreas curriculares especiais

Ao longo do 2.º período continuaram a ser trabalhadas competências previstas para um nível pré-escolar estabelecidas no Programa Educativo Individual da aluna.

A revela já progressos significativos no que diz respeito à área afetivo-social (PEI), visto que a aluna se encontra completamente integrada no grupo-turma e no seio da comunidade escolar, respeitando os colegas e os adultos e participando nas actividades de grupo. A aluna conseguiu interiorizar as regras de conduta na convivência e no trabalho, o que é comprovado na adequação de atitudes ao nível do relacionamento com os colegas e com os adultos, na escola (professores, auxiliares, outros pais...) e em casa com a sua família.

Além disto, a adquiriu alguns hábitos de trabalho e é notória a sua vontade de querer aprender. Este “empenho” permitiu uma melhoria na Língua Portuguesa ao nível da Expressão Oral (PEI) que se verificou quando a aluna já tentava esforçar-se para manter conversas, embora ainda fossem curtas. Na escrita começou a copiar o nome próprio, e por vezes já o escrevia sem copiar, embora ainda o fizesse em letra de maiúscula de imprensa que é a única que consegue escrever e ler.

Revelou progressos significativos na área motora (PEI), nomeadamente no que se refere ao esquema corporal e à coordenação grafo-manual (reprodução de formas gráficas pré-escritas).

No geral, a revela progressos e aquisição de competências que vão ao encontro do que está previsto no seu Programa Educativo Individual. Neste momento não se pretende que a aluna adquira muitas competências na área cognitiva (mesmo

porque seria muito difícil para a aluna fazê-lo) mas antes que adquira competências na área afectivo-social (PEI) para que compreenda a importância dos comportamentos que adopta, pois são eles que ditam as consequências dos seus actos. Isto tem-lhe permitido manter um bom relacionamento com os alunos da sua turma, com os alunos das outras turmas e com a comunidade escolar, o que seria impensável que acontecesse aquando da sua entrada para esta escola e para esta turma no início do ano escolar.

4. Avaliação da eficácia das medidas educativas aplicadas

Consideram-se eficazes as medidas educativas aplicadas no sentido de promover a independência pessoal e social, bem como o desenvolvimento das competências educativas, face às capacidades que a revela.

É de salientar que os pais da aluna mostram gratidão para com os professores e felicidade por verificarem que a sua filha *“deixou de ser um leão e passou a ser mais uma ovelha no rebanho que é a turma”*, palavras pronunciadas pelo pai da aluna e que mostram o quão diferente está a ao nível do comportamento. Para os professores é sempre gratificante ouvir palavras encorajadoras destas que nos fazem querer continuar o trabalho “duro” do dia-a-dia e fazê-lo cada vez melhor!

5. Propostas de intervenção para o próximo período

Deverá ser dada continuidade ao trabalho iniciado, tentando desenvolver algumas competências cognitivas, mesmo porque a demonstra cada vez mais uma enorme vontade em querer aprender a escrever, de entre outras coisas, o seu nome, palavras que gosta ou diz com maior frequência e frases curtas onde se introduzam as “poucas” palavras do *Método das 28 Palavras* que foram trabalhadas com a aluna e que, mesmo assim, ainda não estão correctamente interiorizadas.

6. Elaboração

Direcção de Turma/ Professor Titular de Turma

Professor de Educação Especial

SPO

Data: 01/04/09



AFONSO DE PAIVA
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS
CASTELO BRANCO

Terapia da Fala



I. Identificação do Aluno

Nome:

Data de Nascimento: 1 de Agosto de 2000

Idade: 7 Anos e 7 meses

Escola: Escola Afonso de Paiva

Sessões Previstas:

Sessões dadas:

Relatório de Terapia da Fala - 2º Período

A beneficiou de acompanhamento individual semanal em Terapia da Fala, após ter sido definido o diagnóstico de Atraso do Desenvolvimento da Linguagem com Perturbação Articulatoria Fonético Fonológica.

Ao longo deste período foram trabalhados diversos objectivos, de acordo com o plano de intervenção delineado após a avaliação. Verificaram-se evoluções principalmente na área da semântica, com aumento de vocabulário, identificação indirecta, classificação, e na área da pragmática, com a diminuição dos circunlóquios, tomada de vez e em manter o tópico de conversação.

Permanecem ainda dificuldades significativas na linguagem e articulação verbal que continuarão a ser trabalhadas até ao final do ano lectivo.

Castelo Branco, 23 de Março de 2009

A Terapeuta da Fala



Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva

Registo Trimestral de Avaliação

Aluno(a): do <u>1</u> º ano Escola <u>Básica Afonso de Paiva</u>	1º Ciclo do E.B. Ano Lectivo 2008/2009 <u>3</u> º Período
---	---

Assiduidade	Presenças <u>119</u> Faltas <u>49 (justificadas)</u>	Pontualidade	Sempre Às vezes Nunca	<input checked="" type="checkbox"/>
--------------------	---	---------------------	-----------------------------	-------------------------------------

ÁREAS CURRICULARES DISCIPLINARES

LÍNGUA PORTUGUESA		F	I	S	B	MB
Leitura	Decifração					
	Nível de compreensão					
Comunicação Oral	Compreensão oral					
	Expressão oral					
	Vocabulário					
Expressão Escrita	Ortografia					
	Caligrafia					
	Produção de texto					
Conhecimentos Explícito da Língua						

MATEMÁTICA		F	I	S	B	MB
Números e Cálculo	Numeração	Leitura				
		Escrita				
	Compreensão					
Cálculo	Técnica de Cálculo (algoritmos)					
	Cálculo Mental					
Geometria	Espaço e Forma					
	Grandezas e Medidas					
Estatística e Probabilidades	Estimativas					
	Recolha e organização da informação					
	Interpretação e representação gráfica					
Compreensão e capacidade de resolução de problemas						

ESTUDO DO MEIO		F	I	S	B	MB
Participação em Pesquisas						
Participação em Experiências						
Aquisição de Conhecimentos						
Aplicação de Conhecimentos						

Fraco = F	Insuficiente = I	Suficiente = S	Bom = B	Muito Bom = MB
-----------	------------------	----------------	---------	----------------

EXPRESSIONES	PLÁSTICA					MUSICAL					DRAMÁTICA					FÍSICO-MOTORA				
	F	I	S	B	MB	F	I	S	B	MB	F	I	S	B	MB	F	I	S	B	MB
Participação																				
Expressividade																				
Desempenho																				

ÁREAS CURRICULARES NÃO DISCIPLINARES
ESTUDO ACOMPANHADO

	F	I	S	B	MB
Autonomia nas aprendizagens					
Organização					
Métodos de estudo					

ÁREA DE PROJECTO

	F	I	S	B	MB
Capacidade de pesquisa e recolha de informação					
Capacidade de Iniciativa					
Organização e métodos de trabalho					
Cooperação no trabalho de grupo					
Sentido de responsabilidade					

FORMAÇÃO CÍVICA

	F	I	S	B	MB
Relação Interpessoal					
	Na turma				
	Na escola				
Autonomia					
Responsabilidade					
Espírito Crítico					
Cumprimento de regras					

APRECIÇÃO GLOBAL

Ao longo deste ano lectivo foram trabalhadas com a competência de nível pré- escolar estabelecidas nas várias áreas do seu Programa Educativo Individual.

Neste período a aluna mostrou muito interesse pelas aprendizagens e muita vontade em aprender. Tornou-se um "bocadinho" autónoma e mais empenhada, mas continua a depender da professora para a realização das tarefas que lhe são propostas. Os seus trabalhos de expressão plástica revelam já uma preocupação em pintar dentro de contornos, o que revela uma progressão na sua capacidade de concentração. Já escreve o nome próprio em letra maiúscula de imprensa, quase sem apoiar; identifica as vogais e letras-palavras e frases curtas trabalhadas no objecto das 28 Sábadas embora ainda se engane com frequência; já usa conceitos básicos de quantidade e número discriminando estes (quente/frio...) e as diversas posições dos objectos no espaço dentro/fora...; Todas estas aquisições devem-se, em grande parte, à mudança de comportamento da aluna de desconfiança e maldade no início do ano lectivo, para se tornar amigável, meiga e cumpridora de regras de conduta na comunidade Educação Especial / Apoio Educativo; e no trabalho. Apesar ao nível da assiduidade se verificou uma grande melhoria, muito embora a aluna ainda tenha faltado muito mais do que o desejado.

A aluna segue um Programa Educativo Individual, teve apoio do Ensino Especial e usufruiu de terapia da fala e aulas de Psicomotricidade.

O(A) Professor(a)

O(A) Encarregado(a) de Educação

Data: 26 / 06 / 2009

Data: 30 / 06 / 2009



AFONSO DE PAIVA
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS
CASTELO BRANCO

Escola Afonso de Paiva

ANO LECTIVO 2009/2010

RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO DO ALUNO - 2.º Período
Avaliação da implementação das medidas educativas
(art.º 13º n.º 2, DL 3/2008)

1. Identificação da criança/aluno

Nome:

Data de Nascimento 08/08/2000

Situação Educativa da criança/aluno

Domicílio Ama Creche Pré-escolar

1.º CEB 2.º CEB 3.º CEB

Ano de Escolaridade: 2º Turma 2 AP

2. Caracterização das NEE da criança/aluno

2.1. Identificação da problemática da criança/aluno

2.1.1. NEE de carácter prolongado

Tipificação das NEE

SENSORIAL			Motora	Cognitiva	Emocional	Saúde Física	Comunicação, Fala, Linguagem	CMS
Audição	Visual	AV						
				X				

2.1.2. Outras NEE. Quais? _____

2.2. Caracterização da classificação (CIF)

1. Actividade e Participação

A _____ tem necessidade de desenvolver competências da linguagem para compreender e usar conceitos básicos e complexos relacionados com as características dos objectos, pessoas e acontecimentos (d133.2 e d137.2).

Não adquiriu maturidade psicomotora necessária para a aprendizagem da leitura, (140.3) escrita (145.3) e cálculo (d150.3). Apresenta nível de pré-escolar.

A _____ manifesta curtos períodos de concentração/atenção (160.3 e d161.3).

Instabiliza com frequência mas tem capacidade para retomar a tarefa quando lhe é pedido (d240.3 e 250.3), ainda que com dificuldade.

A _____ apresenta um comportamento agressivo para com os pares que, por isso, recusavam brincar com ela (d710.2 e d740.2).

No trabalho individual, a _____ manifestou capacidade para a realização de tarefas durante a sessão, respondendo na maioria das vezes às tarefas propostas desde que correspondam ao seu nível cognitivo.

Tem atraso no desenvolvimento da linguagem e dificuldades de articulação (Ver relatório de Terapia da fala).

A comunicação, nem sempre compreensível, manifesta perseveração do pensamento e ecolália.

Na organização grafo-perceptiva verifica-se que o nível mais elevado é a imitação do quadrado.

A nível da expressão gráfica situa-se nos 4 anos.

O absentismo elevado que caracterizou a sua situação tem prejudicado as aprendizagens curriculares não podendo atingir os objectivos propostos (d820.3).

2. Funções do Corpo

Aos 6 anos e 7 meses, a _____ manifesta atraso de desenvolvimento global de nível muito inferior (b117.3).

A _____ não lê, nem escrever (b167.3) e não tem adquirida noção de quantidade

3. Factores Ambientais

A _____ está a ser acompanhada pela Saúde no HAL e no Hospital Pediátrico de Coimbra. É necessário que frequente as consultas que são marcadas pelos profissionais de saúde (e355+2).

Tem apoio dos serviços sociais (e570+3).

2.3. Medidas aplicadas

2.3.1. Medidas aplicadas (DL 3/2008)

a) Apoio pedagógico personalizado	<input checked="" type="checkbox"/>
b) Adequações curriculares individuais	<input checked="" type="checkbox"/>
c) Adequações no processo de matrícula	<input type="checkbox"/>
d) Adequações no processo de avaliação	<input checked="" type="checkbox"/>
e) Currículo específico individual	<input type="checkbox"/>
f) Tecnologias de apoio	<input type="checkbox"/>

2.3.2. Formalização das medidas aplicadas

PEI	<input checked="" type="checkbox"/>
PIT	<input type="checkbox"/>
Parceria com Instituição/Empresa	<input type="checkbox"/>

2.3.3. Outras Informações

Constituição/redução de turma (Artº 12, nº 2 - DL 3/2008)

3. Progressos alcançados

3.1. Resultados escolares

3.1.1. Áreas curriculares regulares

Ao longo deste ano lectivo foram trabalhadas com a competências de nível pré-escolar estabelecidas nas várias áreas do seu Programa Educativo Individual.

No 3.º período a aluna mostrou muito interesse pelas aprendizagens e muita vontade em aprender. Tornou-se mais autónoma e empenhada, mas continua a depender da professora para a realização das tarefas que lhe são propostas. Os seus trabalhos de Expressão Plástica mostram já uma preocupação em pintar dentro dos contornos, o que revela uma progressão na sua capacidade de concentração. A

já escreve o nome próprio, em letra maiúscula de imprensa, quase sem copiar; identifica as vogais e copia palavras e frases curtas trabalhadas no Método das 28 Palavras, embora ainda se engane com frequência; já usa conceitos básicos de quantidade e número (até 5), embora ainda o faça com muita insegurança; interpreta adequadamente estímulos tácteis, discriminando opostos (quente/ frio...) e as diversas posições dos objectos no espaço (dentro/ fora...).

Todas estas aquisições se devem, em grande parte, à mudança do comportamento da aluna, de desconfiança e maldade no início do ano lectivo, para uma criança amável, meiga e cumpridora das regras de conduta na convivência e no trabalho. Mesmo ao nível da assiduidade se verificou uma grande melhoria, muito embora a aluna ainda tenha faltado às aulas muito mais do que o desejado.

3.1.2. Áreas curriculares especiais

No âmbito de Educação Especial a intervenção educativa incidiu nas áreas: Desenvolvimento Pessoal e Social, Comunicação e Interacção com os Outros.

Nas sessões de Educação Especial a aluna desenvolveu trabalhos de forma a conseguir melhor autonomia, valorização pessoal e adaptação à escola.

A aluna realizou exercícios de motricidade fina e trabalhou a iniciação à leitura, escrita e cálculo. Foi utilizado o Método das 28 Palavras.

Reforço na atenção e concentração.

4. Avaliação da eficácia das medidas educativas aplicadas

Consideram-se eficazes e com grande sucesso as medidas educativas aplicadas, uma

vez que se verificou uma grande melhoria em muitas competências da aluna consideradas essenciais, como, por exemplo, ao nível da interacção com os outros. Os resultados positivos que a aluna obteve advêm da articulação existente entre os diversos professores e técnicos que trabalharam ao longo do ano com a aluna. Os pais contribuíram também para a mudança de atitude da aluna face à escola, mostrando-se muito mais receptivos e colaborantes, fruto do tempo que lhes foi destinado para falarem um pouco sobre os problemas da _____ e sobre estratégias que os ajudassem a ultrapassar algumas dificuldades.

5. Propostas de intervenção para o próximo ano lectivo

O sucesso verificado poderia ter sido ainda melhor se o seu relativo absentismo não se tivesse verificado.

A aluna deve continuar com as mesmas medidas do ano anterior.

6. Elaboração

Educador/Professor/Director de Turma

Educador/Professor de Educação Especial

SPO

Outros docentes e Técnicos

Data: 08/07/09

7. Aprovação

Conselho Pedagógico

[Assinatura]

Data: 09/07/09

Encarregado de Educação

Data: ___ / ___ / ___



AFONSO DE PAIVA
CASTELO BRANCO

Terapia da Fala



Relatório Final – 2008/2009

1. Identificação do Aluno

Nome:

Data de Nascimento: 1 de Agosto de 2000

Idade: 7 Anos e 2 meses

Escola: EBI Afonso de Paiva

Escolaridade: 2º ano

Data da Avaliação: 15 de Dezembro de 2008

Avaliado por: — Terapeuta da Fala

Encarregado de Educação:

Contacto: ---

Morada:

6000, Castelo Branco

2. Síntese da Avaliação

A foi avaliada em Terapia da Fala dia 15 de Dezembro do presente ano lectivo, dando continuidade ao apoio prestado, pela Terapeuta , no ano anterior.

Foram avaliadas as áreas da Linguagem e Articulação Verbal, tendo sido estabelecido o diagnóstico de Atraso de Desenvolvimento da Linguagem e Perturbação Articulatoria Fonético-fonológica.

Verificou-se que as principais dificuldades da são principalmente na identificação e nomeação de conceitos, compreensão de ordens complexas, reconhecimento e correcção de absurdos e organização do discurso. Na área da Articulação, também se verificaram alterações.

Globalmente, a apresentou resultados muito abaixo do que seria de esperar para a sua idade cronológica.

3. Acompanhamento em Terapia da Fala

Com base nos resultados obtidos na avaliação, foram estabelecidos objectivos para a intervenção nas seguintes áreas: Semântica, Morfossintaxe, Fonologia e Pragmática.

Objectivos	Atingido	Emergente	Não atingido
Área: Semântica			
Aumentar o vocabulário	✓		
Identificar e nomear objectos de forma indirecta, através da sua função e/ou campo semântico		✓	
Agrupar objectos de acordo com a sua classe e/ou característica comum		✓	
Identificar opostos		✓	
Nomear opostos			✓
Identificar os números até 10	✓		
Associar o número á quantidade		✓	
Reconhecer noções de tempo como ontem, hoje e amanhã, agora e depois		✓	
Organização de sequências de causa efeito	✓		
Identificar situações absurdas		✓	
Área: Morfossintaxe			
Compreender e executar ordens com 2 e 3 conceitos cognitivos associados, como cores, quantidade, tamanho e preposições espaciais		✓	
Descrever imagens utilizando construções frásicas do tipo Sujeito+Verbo	✓		
Descrever imagens utilizando construções frásicas do tipo Sujeito+Verbo+Objecto		✓	
Área: Fonologia			
Desenvolver a consciência silábica			✓
Discriminar sons diferentes em contexto isolado			✓
Associar sons a coisas, pessoas ou acções		✓	
Área: Pragmática			
Adequar o discurso espontâneo ao contexto comunicativo			✓
Iniciar, manter e terminar um tópico de conversação, por períodos de tempo progressivamente maiores		✓	
Desenvolver uma actividade até ao fim	✓		
Aumentar o tempo de atenção/concentração	✓		
Inibir as repetições excessivas e circunlóquio			✓

4. Considerações finais

Ao longo do presente ano lectivo foram trabalhados diversos conteúdos de acordo com os objectivos definidos inicialmente. Verificaram-se algumas evoluções, apesar de alguns dos objectivos propostos não estarem completamente adquiridos. Mantêm-se, no entanto, muitas dificuldades nas áreas de intervenção estipuladas, pelo que se considera essencial a continuidade do apoio em Terapia da Fala, a fim de minimizar as dificuldades da

Castelo Branco, 22 de Junho de 2009

A Terapeuta da Fala

1/06/2009

RELATÓRIO FINAL DE AVALIAÇÃO - 3º PERÍODO (2008/2009)

Escola: E.B. Afonso de Paiva

1º ciclo

Nome:

2º ano Turma - 2AP

Ao longo do ano lectivo de 2008/2009 a aluna _____, este inserida num projecto de desenvolvimento de competências motoras específico para alunos com necessidades educativas especiais, da responsabilidade do Agrupamento de Escolas de Afonso de Paiva e da Câmara Municipal de Castelo Branco.

Este projecto teve como objectivo principal a aquisição de competência básica motoras e o seu desenvolvimento.

Estas competências foram divididas por 4 grandes áreas específicas:

- Deslocamento e lateralidade;
- Motricidade geral e Motricidade fina;
- Equilíbrio;
- Coordenação geral e específica.

A forma de abordagem destas áreas foi realizada num formato integrada, isto é, em muitas das aulas foram abordadas as 4 áreas específicas, dando mais relevância a uma delas. Os exercícios propostos foram elaborados de forma que a aluna pode-se ter liberdade de escolha mas sempre com os objectivos bem definidos.

Desempenho da aluna:

A _____ desde o início revelou dificuldades em todas as áreas. A fraca capacidade de concentração e falta de vivências sociais dificultaram as primeiras aulas.

Com o desenrolar do ano lectivo o desempenho da aluna não foi estável o que levou a uma constatação e reformulação das actividades propostas.

A aluna adquiriu algumas das competências propostas nomeadamente a nível equilíbrio e da coordenação geral. No entanto, o seu desempenho não atingiu níveis satisfatórios no que diz respeito à motricidade fina lateralidade e coordenação específica.

Penso que a _____ deve continuar a participar neste tipo de projectos, para assim poder potenciar os conhecimentos adquiridos durante este ano lectivo.

1/06/2009