

“Utilização do computador, em sala de aula, como ferramenta de ativação do desenvolvimento de competências de leitura e de escrita de um aluno com a Perturbação do Espectro do Autismo”

Maria Helena Costa Vicente Martins

**Relatório de Projeto de Intervenção para obtenção do
Grau de Mestre em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor**

Trabalho efetuado sob a orientação da Prof^ª. Doutora Carolina Silva Sousa

“Utilização do computador, em sala de aula, como ferramenta de ativação do desenvolvimento de competências de leitura e de escrita de um aluno com a Perturbação do Espectro do Autismo”

Maria Helena Costa Vicente Martins

**Relatório de Projeto de Intervenção para obtenção do
Grau de Mestre em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor**

Trabalho efetuado sob a orientação da Prof^a. Doutora Carolina Silva Sousa

Declaração da autoria do trabalho

” Utilização do computador, em sala de aula, como ferramenta de ativação do desenvolvimento de competências de leitura e de escrita de um aluno com a Perturbação do Espectro do Autismo”

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.



«Copyright» Maria Helena Costa Vicente Martins

A Universidade do Algarve tem o direito, perpétuo e sem limites geográficos, de arquivar e publicar este trabalho através de exemplares impressos reproduzidos em papel ou de forma digital, ou por qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, de o divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com objetivos educacionais ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor.

Agradecimentos

A realização deste estudo só foi possível devido ao apoio incondicional de algumas pessoas, às quais não posso deixar de manifestar a minha sincera gratidão.

Em primeiro lugar agradeço aos meus filhos e ao meu marido pelo incentivo, compreensão e apoio.

Agradeço ao aluno A e à sua família pela colaboração ativa neste estudo.

Agradeço à Direção da Escola e à colega (professora do aluno A) por todo o apoio e colaboração na realização do presente trabalho.

Agradeço à Professora Doutora Carolina Silva Sousa pela prontidão, compreensão, disponibilidade e atenção dedicadas na orientação deste projeto.

Agradeço à Professora Doutora Isabel Orega pela sua colaboração na revisão do resumo em inglês.

Agradeço à professora Andreia Matias e à Dra. Olga Dryuchenko pela revisão ortográfica, gramatical e sintática do texto.

Agradeço a minha prima Rosa e ao Pedro por toda a ajuda e incentivo.

Finalmente, agradeço ao meu pai e à minha mãe, Dialina Assunção Costa, que não me pôde acompanhar até ao final deste percurso. Para Sempre.

Resumo

O presente estudo prende-se com a necessidade de aprofundar conhecimentos e de encontrar respostas que se enquadrem numa intervenção pedagógica adequada às características e necessidades centradas no desenvolvimento das competências da leitura e da escrita de um aluno diagnosticado com a Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), tendo por base a utilização do computador, mais especificamente o processador de texto, em sala de aula, como ferramenta de ativação do desenvolvimento do aluno.

A investigação é do tipo descritivo, sendo os seus fundamentos enquadrados metodologicamente no paradigma da investigação qualitativa, uma vez que, neste projeto, se procurou discriminar fatores importantes para descrever um determinado fenómeno. Foram, também, procuradas relações entre conceitos a fim de se obter um perfil geral do fenómeno estudado. A investigação teve como objetivo geral estimular e reforçar as aprendizagens e o desenvolvimento de competências de leitura e de escrita de um aluno com a Perturbação do Espectro do Autismo, em ambiente inclusivo.

Neste estudo participou um aluno do 4º ano de escolaridade, que identificámos com a letra A. Todas as atividades implementadas foram realizadas em sala de aula e por toda a turma, sendo estas propostas pela professora titular e integradas na sua planificação.

Os objetivos definidos e as atividades realizadas, tendo como ajuda técnica o computador (processador de texto), permitiram que o aluno fizesse aprendizagens académicas significativas na leitura e na escrita, mostrando-se motivado e integrado no processo de aprendizagem.

Os resultados obtidos com a realização deste estudo apontam para a necessidade de se continuar a desenvolver e integrar, em sala de aula, estratégias que ativem e favoreçam as aprendizagens dos alunos, especialmente os que apresentam limitações cognitivas e ou motoras.

Palavras-chave: Ativação, Ensino Especial, Uso das TIC, Computador, Espectro do Autismo.

Abstract

This study aims at broadening knowledge and finding answers that fit an appropriate educational intervention to the characteristics and needs, centered on the development of reading and writing skills of a student diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD). It was based on the use of computers, specifically the word processor, in the classroom as an activation tool of student development.

In this investigation, we decided to conduct a descriptive study, whose fundamental methodology falls under the paradigm of qualitative research, since this project intends to discriminate important factors describing a certain phenomenon. Relations between concepts were also looked into, in order to obtain a general profile of the phenomenon under analysis. The project was based on the use of the word processor in the classroom as an activation tool to stimulate and reinforce learning, develop reading and writing skills, with a student suffering from Autism, in an inclusive environment.

A student in year 4, designated with the letter A, participated in this study. All the activities implemented were performed in the classroom and done by the whole class. All these tasks were suggested by the teacher and integrated in her planning.

The objectives and the activities implemented with the aid of a computer allowed the student to make significant academic learning, both in reading and writing, showing motivation and feeling integrated in the process of learning.

The results of this study emphasize the need to further develop and integrate classroom strategies that activate and promote the learning of students, especially those with cognitive and or motor limitations.

Keywords: Activation, Special Education, Use of ICT, Computer, Autism Spectrum

Abreviaturas e siglas

ADP - Ativação do Desenvolvimento Psicológico

APA - *American Psychological Association*

CADIN - Centro de Apoio ao Desenvolvimento Infantil

CEF - Cursos de Educação e Formação

CID - Classificação Internacional de Doenças

CIF - Classificação Internacional da Funcionalidade

DL- Diário da República

DSM - *Diagnostic and Statistical Manual*

EB 1 – Escola Básica N.º 1

IA- Investigação Ação

ICD - International Classification of Diseases

ME - Ministério da Educação

NEE-Necessidades Educativas Especiais

PEA- Perturbação do Espectro do Autismo

PEI - Programas Educativos Individuais

PGD - Perturbações Globais do Desenvolvimento

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Índice geral

Agradecimentos	i
Resumo	iii
Abstract	v
Abreviaturas e siglas	vii
Índice geral	ix
Índice dos quadros	xi
Índice dos anexos	xiii
Introdução	1
Capítulo 1 - Enquadramento teórico-conceptual	3
Da Educação especial à Inclusão	3
A ativação do desenvolvimento humano e necessidades educativas especiais	7
Ativação do desenvolvimento Psicológico	7
Motivação e Autonomia	12
Autoavaliação e o Clima Democrático.....	12
Encorajamento do Professor	13
Autoconhecimento do Professor	13
Empenho no sucesso Escolar	13
Necessidades Educativas Especiais	15
Perturbação do Espectro do Autismo	21
Perspetiva histórica e conceptual	21
Caraterização	23
Etiologia/ Causas	26
Diagnóstico	27
O Diagnóstico Diferencial	31
Intervenção Educação	32
Desenvolvimento de competências de leitura e de escrita	34
Tecnologias da Informação e Comunicação	38
Noção de tecnologias	38

As Tecnologias da Informação e Comunicação e as crianças com Necessidades Educativas Especiais	39
O papel das Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação Especial.....	42
O processador de texto como ferramenta de ativação do desenvolvimento de competências de leitura e de escrita.....	44
Capítulo 2 - Enquadramento metodológico.....	47
Caraterização do trabalho	47
Problemática e Questão de Partida.....	47
Objetivos do Estudo	48
Técnica de recolha de dados	49
Observação participante	50
Pesquisa documental	50
Entrevista	51
Análise e interpretação dos dados	52
Procedimentos éticos	53
Capítulo 3 - Apresentação do projeto de intervenção.....	55
Caracterização do contexto escolar	55
Caracterização do aluno	56
Planificação da Intervenção/Estratégias	59
Cronograma das ações e competências implementadas	60
Descrição e análise das observações das ações	61
Apresentação e análise dos resultados do projeto de intervenção	69
Conclusão	73
Referências	77
Anexos	89

Índice de quadros

Quadro I - Perspetivas teóricas de alguns autores em que se baseia o modelo de ADP	9
Quadro II - Critérios de Diagnóstico do DSM- IV-TR para a Perturbação do Espectro do Autismo (APA, 2002)	29
Quadro III - Critérios de diagnóstico para Perturbação do Espectro do Autismo segundo o DSM - 5 (APA, 2013)	30
Quadro IV - Cronograma das ações e competências implementadas	60

Índice de anexos

Anexo 1 – Autorização para a intervenção educativa	90
Anexo 2 – Anamnese.....	91
Anexo 3- Informação terapêutica	99
Anexo 4 – Checklist	101
Anexo 5 - Roteiro de Avaliação.....	104
Anexo 6 - Relatório Técnico-Pedagógico com referência à CIF	107
Anexo 7 - Programa Educativo Individual	113
Anexo 8 - Guião de entrevista à professora titular de turma	121
Anexo 9 - Protocolo da entrevista	123
Anexo 10 - Grelha de análise de conteúdos	128
Anexo 11 - Tarefas realizadas pelo aluno A (alguns exemplos)	130
Anexo 12 – Avaliação das Ações	144

Introdução

O presente Projeto de Intervenção surgiu no âmbito do Mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor, da Universidade do Algarve, Escola Superior de Educação e Comunicação, devido à necessidade de aprofundar conhecimentos e de encontrar respostas que se enquadrem numa intervenção pedagógica adequada às características e necessidades de um aluno diagnosticado com a Perturbação do Espectro do Autismo (PEA). Estas necessidades estão centradas no desenvolvimento das competências da leitura e da escrita.

Sendo professora há vários anos, tenho encontrado, nas minhas salas, inúmeros alunos com esta Perturbação. As suas dificuldades ao nível das competências sociais e académicas, mas sobretudo a sua falta de motivação, autonomia e concentração, especialmente na aprendizagem da leitura e da escrita, têm sido para mim uma preocupação, e tal constituiu o impulso para a realização da presente intervenção.

O trabalho desenvolvido com o aluno em questão rege-se pela planificação dos trabalhos da professora titular com o grupo turma, para que o aluno se continue a sentir incluído. Trata-se de uma intervenção enquadrada num modelo de ativação do desenvolvimento psicológico do aluno, que potencie e motive a aprendizagem da leitura e da escrita do mesmo, em que a ferramenta utilizada como impulsionador da motivação, e por arrastamento da autonomia, é uma das suas preferidas – o computador.

Assim, foram implementadas estratégias de intervenção para aperfeiçoar, desenvolver e reforçar as capacidades e proficiências da leitura e da escrita, neste aluno com PEA.

O foco da intervenção é uma criança de 11 anos de idade que acompanha, com adequações curriculares, os colegas a nível de conteúdos, contudo, apresenta grandes dificuldades na leitura e na organização, coesão e coerência textual. O aluno está inserido numa turma do 4º ano de Escolaridade, do ensino regular, do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Este estudo foi desenvolvido com base numa metodologia de investigação de tipo descritivo, que procura, essencialmente, estudar a realidade num contexto educativo específico, discriminar fatores relevantes para descrever um determinado fenómeno e estimular a tomada de decisão dos seus agentes, com vista a uma transformação educativa, implicando, para isso, uma tomada de consciência, individual ou em grupo, de cada um dos intervenientes. Isto conduz à reflexão, que através do confronto e contraste de significados, produz-se conhecimento (Mesquita-Pires, 2010).

O estudo que seguidamente se apresenta está organizado em quatro capítulos:

No primeiro capítulo é apresentado o enquadramento teórico-conceitual sobre a temática, onde se descreve a evolução da educação especial até à inclusão, se aborda o modelo de ativação do desenvolvimento psicológico do aluno, bem como o conceito de necessidades educativas especiais, sendo explicitadas as características e conceitos específicos inerentes à PEA. É, ainda, referida a importância das tecnologias da informação e comunicação, particularmente, o computador na sua vertente de processador de texto na educação especial.

O segundo capítulo descreve o delineamento metodológico, em que está incluída a caracterização do trabalho, as técnicas e instrumentos de recolha de dados que foram utilizadas e, ainda, os procedimentos para a recolha e a análise dos mesmos. Neste sentido, é de referir que este trabalho de investigação teve por base a seguinte questão de partida: “Será que o uso do computador poderá apresentar-se como estratégia promotora da ativação do desenvolvimento de competências de leitura e de escrita, numa criança com Perturbação do Espectro do Autismo?”

Desta questão emerge um objetivo geral e um leque de objetivos específicos, conforme se explicita:

Objetivo geral: Compreender em que medida o uso do computador em sala de aula se apresenta como uma estratégia promotora da ativação do desenvolvimento de competências de leitura e de escrita numa criança com Perturbação do Espectro do Autismo.

Objetivos específicos:

- Desenvolver as competências básicas de aprendizagem da leitura e da escrita de um aluno com a Perturbação do Espectro do Autismo;

- Promover a motivação e a autonomia, o encorajamento e o empenhamento do aluno para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Já o terceiro capítulo integra o projeto de intervenção, incluindo a caracterização do contexto escolar do aluno e a apresentação e análise dos resultados.

Para finalizar, é apresentada uma avaliação reflexiva sobre a intervenção realizada com o aluno, algumas considerações finais sobre a eficácia das estratégias aplicadas em termos dos resultados obtidos e, ainda, o seu contributo tanto para o progresso escolar do aluno A como também para a minha vida pessoal e profissional.

Capítulo 1 - Enquadramento teórico-conceptual

Da Educação especial à Inclusão

A **Educação Especial** é uma modalidade da educação escolar que visa promover o atendimento educacional especializado e o desenvolvimento global de crianças portadoras de deficiências. Fundamenta-se na conceção de direitos humanos e na igualdade de oportunidades, valorizando as diferenças sociais, respeitando as diferenças intelectuais, físicas, sociais, culturais, étnicas, raciais, sexuais, emocionais e linguísticas. Para além disso, objetiva a alteração da estrutura tradicional da Escola que se baseia num ensino massificado, homogéneo e em critérios de seleção e classificação. Procura, ainda, assegurar o pleno exercício dos direitos basilares do cidadão e a plena integração social, pessoal e profissional. Por fim, pretende um desenvolvimento bio-psico-social, de modo a que a criança portadora de uma incapacidade física ou mental, adquira, através da aprendizagem, uma maior autonomia.

A Educação Especial é também uma prática pedagógica que se adapta à especificidade de cada aluno integrado nas escolas do ensino regular. Contudo, para cumprir o seu objetivo, necessita de metodologias, procedimentos pedagógicos e recursos materiais específicos e adequados. Os recursos humanos especializados são essenciais para o sucesso dos alunos e devem envolver uma equipa não só de professores titulares e professores especializados, mas também terapeutas, psicólogos, médicos, encarregados de educação e em casos específicos, assistentes sociais, que só trabalhando em conjunto, num quadro de intervenção multiprofissional, conseguem os resultados esperados.

O professor especializado, porque acompanha mais de perto o aluno, deve estar particularmente atento ao comportamento global do mesmo, valorizando não apenas os conhecimentos académicos, mas as suas emoções e reações afetivas, de modo a perceber se o aluno precisa somente de acompanhamento académico e/ou também de uma intervenção mais específica no campo da medicina ou psicologia. Os agentes educativos devem ainda ter em mente que, apesar das suas limitações, o aluno é um ser inteligente, com vontade própria e que deve ser respeitada.

Atualmente, a Educação Especial é um direito adquirido previsto na lei, conquistado ao longo do tempo. A “Conferência Mundial sobre Educação para Todos” realizada pelas Nações Unidas em 1990, foi um marco importante que garantiu a democratização da

educação para todos os alunos com ou sem limitações físicas e/ou psicológicas. Esta conferência foi também muito relevante no que concerne à inclusão de alunos com incapacidade nas escolas do ensino regular. Assim, o “Ensino regular e inclusão total tornaram-se os termos mais populares e mais recentemente usados no campo da Educação Especial.” (Siegal, 2008, p. 294)

Numa altura em que a escola inclusiva é uma realidade cada vez mais presente, é imperativo que esta, na pessoa do professor e dos demais membros da Comunidade Educativa, esteja preparada para trabalhar com a diversidade de alunos que a frequentam. Para que isto seja possível, é necessário que todos nós conheçamos e entendamos o conceito de inclusão: **inclusão** é o ato de incluir algo ou alguém num determinado contexto. A **educação inclusiva** significa oferecer igualdade de oportunidades e direito à educação, a todos os alunos sem exceção, independentemente da sua condição económica ou social, da sua raça, condição física, psicológica ou da sua capacidade cognitiva ou motora. É de apontar que não se pode entender o conceito de inclusão sem falar da Conferência Mundial sobre Educação para Todos e da Declaração de Salamanca. A partir desta Conferência, o conceito de Escola Inclusiva ganhou força e, em junho de 1994, foi realizada em Salamanca, na Espanha, a “Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (NEE): Acesso e Qualidade”. Esta Conferência foi extremamente importante porque reuniu mais de 300 representantes de 92 governos, incluindo Portugal, e ainda 25 organizações internacionais, cujo objetivo consiste em promover a educação para todos, através da análise das políticas e das alterações que têm que ser feitas para incentivar a educação integradora, dotando as escolas de condições para receber todas as crianças, principalmente as que apresentam necessidades educativas especiais. (Declaração de Salamanca, 1994).

Nesta conferência foi aprovada a “Declaração de Salamanca”, onde ficaram registados os princípios, as políticas e prática das NEE e, ainda, uma linha de ação. Este documento é de acrescida importância, pois defende a existência de uma necessidade urgente de mudança não só no pensamento, mas também nas ações que possam transformar a educação de forma a reconhecer a diferença e promover aprendizagens que vão ao encontro das necessidades individuais de cada criança, permitindo a integração/inclusão efetiva nas salas de aula. Pode dizer-se que a integração/inclusão é a inserção escolar e social de alguém num determinado ambiente, tendo este que se adaptar às necessidades desse alguém.

Ao longo dos tempos, foram surgindo várias considerações sobre esta temática, selecionaram-se algumas que, seguidamente se apresentam para melhor compreender toda a problemática.

Correia (2010) “entende por inclusão a inserção do aluno com NEE numa turma do ensino regular, onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se para esse fim, com um apoio apropriado às suas características e necessidades.” (p.16) Para que o aluno possa também desenvolver competências sociais relacionadas com a sua vida quotidiana e pessoal, onde a autonomia é prioritária, estes serviços educativos devem ser complementados com atividades que envolvam a comunidade próxima.

Ainda de acordo com o mesmo autor

O conceito da inclusão apela, assim, para uma escola que tenha em atenção à criança como um todo e não só à criança como aluno, que por seguinte respeite três níveis de desenvolvimento essenciais, o académico, sócio emocional e o pessoal, de forma a proporcionar-lhe uma educação apropriada, orientada para a maximização do seu potencial. (1997, p. 34)

Segundo a perspectiva deste autor, a inclusão implica um grande desafio para as escolas, pois estas devem proporcionar a todos os alunos com incapacidade e àqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem, uma educação de qualidade que satisfaça as necessidades dos mesmos. Para que isto seja possível, é fundamental que as escolas repensem as suas práticas, atendendo à diferença, à individualidade e incluindo o aluno no seu próprio processo de ensino-aprendizagem.

Na perspectiva de Gomez (2008), a inclusão exige uma transformação no que concerne a novas medidas educativas, a modernização do ensino, a uma formação mais específica e um aperfeiçoamento dos métodos pedagógicos utilizados, isto para que o ensino inclusivo seja de qualidade e promova a igualdade. Atualmente, continuamos a encontrar inúmeros obstáculos que impedem que as políticas de inclusão saiam do papel e sejam postas em prática nas nossas escolas. Um dos obstáculos mais evidentes é a falta de formação específica, demonstrada por um grande número de professores que recebem na sua sala de aula alunos com NEE e muitas vezes desconhecem como proporcionar situações de aprendizagem que satisfaçam as necessidades educativas destes alunos. Ainda segundo o mesmo autor, a inclusão assente num ensino de qualidade e igualdade, obriga a que a Escola crie novas medidas educativas e um ensino mais moderno que possibilite aos docentes uma formação que lhes permita aperfeiçoar os seus métodos pedagógicos. Este aperfeiçoamento é de grande importância, pois deverá proporcionar um maior conhecimento sobre os conceitos, métodos e estratégias de ensino a usar e adequar a alunos com deficiência. Esta formação irá ajudar os docentes a perceber quais as necessidades de um aluno com incapacidade, ou seja, com NEE.

O sucesso da inclusão nas nossas escolas é diretamente proporcional à qualidade do ensino praticado. Só a qualidade do ensino pode responder às necessidades específicas de cada aluno de modo a que este adquira o conhecimento e as competências necessárias para a sua evolução pessoal, académica e social.

É essencial uma mudança ao nível de mentalidades, não só na comunidade escolar mas também na comunidade em geral. Como tal, é fundamental que se aposte na formação dos professores e dos demais funcionários/técnicos que participam no processo educativo da criança/jovem, especialmente quando se trata de crianças com NEE.

A identificação precoce é fundamental para qualquer criança com NEE, nomeadamente crianças com PEA, pois só através de um diagnóstico atempado será possível realizar uma intervenção reeducativa eficaz e adequada à incapacidade da criança em questão. Quando se fala em crianças com esta problemática, essa identificação e intervenção deverá acontecer antes que os padrões regulares característicos se manifestem e/ou evoluam demasiado. Se a intervenção for precoce, possibilitará um aproveitamento e um desenvolvimento mais eficaz das capacidades cognitivas e sociais, nomeadamente as habilidades de adaptação, comunicação, interação social e autocontrolo comportamental.

O processo de transição ocorre sempre a partir de uma base teórica, porém o sucesso da prática só é visível se o aluno apresentar progressos notáveis no seu desenvolvimento global (académico, pessoal e social) em todas as etapas do seu percurso académico. Em todo o processo, deve-se salientar a importância da diferenciação pedagógica e a estreita relação que deve existir entre todos os agentes educativos, desde os pais aos professores. Tendo a perceção quotidiana da importância da diferenciação pedagógica e da inclusão, que cada vez está mais presente nas nossas escolas, cabe a todos os educadores e professores do século XXI, um papel preponderante, decisivo e ativo na defesa dos princípios consignados na Lei de Bases do Sistema Educativo e no Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro, que defende que toda a criança tem direito à igualdade e imparcialidade no que diz respeito à sua educação. Logo, somos todos responsáveis por proporcionar a todas as crianças e, em particular, às crianças com NEE, uma educação apropriada e gratuita não obstante a severidade da sua problemática e de acordo com as suas características e necessidades específicas. Para que possamos compreender toda a envolvente de NEE é preponderante que a importância da implementação da ativação do desenvolvimento psicológico para crianças com NEE seja aqui esclarecida.

Ativação do desenvolvimento humano e necessidades educativas especiais

Ativação do Desenvolvimento Psicológico

O modelo de Ativação do Desenvolvimento Psicológico (ADP) surge da necessidade de criar, a partir de um quadro conceptual específico, programas educativos promotores da ativação do desenvolvimento do indivíduo, devido ao facto de nos anos 70 se verificar que o modelo de transmissão de informação não satisfazia as necessidades de aprendizagem e formação dos indivíduos. A ADP é, por isso, um conceito criado recentemente, na década 70. Surge baseado na ideia de que é possível intervir sobre o desenvolvimento da criança, otimizando-o e potencializando as suas capacidades quer em situações de aprendizagem normal quer em situações de aprendizagem especial, através do impulso sobre todas as dimensões da personalidade dos indivíduos, promovendo a autonomia e a motivação tanto na vertente pessoal, social, como na cultural ou multicultural, através do conhecimento das zonas disponíveis (Tavares, 1995).

Desta forma, a ADP é um conceito fundamentado nas perspetivas construtivistas e ecológico-sistémicas do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 1979, cit. in Sousa, 1995, 2006), sendo ligado à pedagogia e efetivando-se, de forma intencional, na escola, através de uma pedagogia centrada na criança e de metodologias de ensino-aprendizagem implementadas por cada professor. Assim, na perspetiva de Cró (2011, 2006) ativar significa estimular o que está presente, até que se atinja um máximo, sem violentar a natureza, mas completá-la.

De acordo com Tavares e Bonboir (1995) a ativação do desenvolvimento psicológico consiste em “instigar, estimular o desenvolvimento em todas as suas dimensões, tendo em conta as suas disponibilidades mais sensíveis (...) ou abertas dos sujeitos nos seus diferentes estádios ou fases de desenvolvimento”.

O modelo que assenta no conceito aqui em estudo preconiza que é possível agir sobre o desenvolvimento da pessoa durante todo o seu ciclo vital. Isto ocorre com base na aprendizagem, entendida como modificação do comportamento resultante da experiência, e com base no desenvolvimento, entendido como processo de construção multidimensional e multicontextual (Cró, 2001).

O desenvolvimento psicológico, enquanto dimensão do desenvolvimento humano, integra aspetos de natureza física e biológica – o desenvolvimento humano é indissociável do meio físico e biológico que o circunda, sendo que a ativação do desenvolvimento psicológico do indivíduo está relacionada com a sua constituição biológica e psicológica; aspetos de natureza psicológica – neste âmbito podemos enquadrar a afetividade, o conhecimento e os fenómenos volitivos, visto que determinados estados afetivos implicam e têm origem na presença de processos cognitivos e metacognitivos -; aspetos de natureza axiológica - visto que o ser humano é motivado por valores; aspetos de natureza contextual e social – o ser humano é influenciado e influencia o contexto em que se insere e, por fim, aspetos de natureza linguística – o homem constrói redes de comunicação que promovem a transmissão de significados e é com base na linguagem que ele se expressa (Tavares, 1993).

Assim, a ativação do desenvolvimento psicológico assume que é possível agir sobre o desenvolvimento da criança, do adolescente, do adulto, do idoso em todas as suas dimensões – familiar, comunitária, social, afetivo-relacional, linguístico-cognitiva, axiológica e psicomotora - promovendo a sua otimização e progresso, em qualquer tipo de contexto, sendo que o sujeito constitui-se como a entidade central do processo desenvolvimental (Sousa, 1995).

De acordo com Cró (1994, p.149) a ativação do desenvolvimento humano é “pois uma opção que concilia a antinomia de referencia ao sujeito, por um lado, e a do reconhecimento da acção, por outro; uma opção que concilia as atitudes educativas atentistas e activistas”. Ou seja, para que o indivíduo ultrapasse um patamar desenvolvimental é necessário potencializar as suas potencialidades atuais e aquelas que são passíveis de potencialização.

Todavia, de acordo com estudos realizados em meados da década de 90, é relevante destacar a participação de um “outro” na relação que o sujeito estabelece com o objeto, no âmbito do processo de ativação do desenvolvimento psicológico, ou seja, além do sujeito e do objeto temos que ter em consideração que existe um “outro” entendido como entidade mediadora e, paralelamente, promotora do desenvolvimento cognitivo e da inteligência (Sousa, 1995).

De acordo com Tavares (1995, p. 61), no que concerne à ativação do desenvolvimento psicológico “parece não haver grandes dúvidas que, de facto, a atmosfera evolvente do processo educativo e dos processos dos sistemas de formação, em geral, podem ter uma influência decisiva no desenvolvimento dos sujeitos.”

Deste modo, podemos afirmar que a ativação do desenvolvimento psicológico constitui um processo, cujo objetivo primordial é otimizar o desenvolvimento do indivíduo de

uma forma holística, promovendo a sua evolução, enquanto ser com potencialidades específicas.

Para Sousa (2006), ao ativar é preciso observar, analisar, compreender e intervir no próprio processo de desenvolvimento humano. Para outros autores como, Vygotsky (1997), Tavares (1995), Bonboir (1978), entre outros (cit in Sousa 2006), o desenvolvimento deve ser encarado da forma a não negligenciar nenhum dos aspetos do desenvolvimento psicológico humano (cognitivo, linguístico, afetivo, físico, psicomotor e intelectual), sendo que estes devem ser entendidos de forma integrada, de maneira individualizada para cada ser humano, num processo dinâmico, contínuo, global, pessoal e gradativo, já que as atividades psicomotoras são um meio ou ocasião para o desenvolvimento da personalidade integral dos sujeitos.

Neste contexto, apresenta-se, abaixo, um quadro que resume algumas perspetivas teóricas de alguns autores em que se baseia o modelo de ADP.

Quadro I - Perspetivas teóricas de alguns autores em que se baseia o modelo de ADP

Autores	Desenvolvimento	Aprendizagem
Piaget	-Evolução das estruturas internas (estádios de desenvolvimento) -Processo de equilibração -Conflito Cognitivo	-Atitude ativa do sujeito -Exploração de objetos e de materiais multiformes
Ausubel	-Maturação -Ajustamento ao meio -Valorização da estrutura ativa	-Ideias-âncora -Pontes cognitivas -Aprendizagens significativas -Motivação na realização da tarefa
Bruner	-Linguagem -Contexto sociocultural	-Método/ensino pela descoberta -Pesquisa -Resolução de problemas
Vygotsky	-Contexto sociocultural -Zona de desenvolvimento próximo/potencial	-Interação com os outros -Participação guiada -Passagem de um nível potencial para um nível atual
Bronfenbrenner	-Ecologia do desenvolvimento humano -Níveis sistémicos	-Interações mútuas e recíprocas Características dos <i>settings</i>

Desta forma, a Ativação do Desenvolvimento Psicológico assenta na vertente pedagógica dos pressupostos da escola ativa, sendo que o sujeito e as suas características estão no centro do processo e interagem de forma dinâmica com os intervenientes e com os

objetos de aprendizagem, e onde o sujeito constrói e interioriza a interpretação das suas vivências, adquirindo o seu próprio conhecimento. Neste sentido, Bonboir refere que “Activar, no sentido de uma maior optimização do desenvolvimento, quer em situações normais, quer em situações especiais, é o objectivo principal deste tipo de intervenção educativa” (1978; 1979; 1983/84;1984/85 cit in Sousa, 2006, p. 568).

Ao observar os objetivos da ativação do desenvolvimento psicológico é de notar que os mesmos se prendem com: (i) facilitar a passagem de um ciclo para outro, (ii) atenuar o risco do insucesso pessoal e profissional; (iii) otimizar, estimular e valorizar as capacidades e ações, promovendo, assim, o desenvolvimento do sujeito e criando, a partir de um quadro conceptual específico, programas educativos que impulsionam a ativação do desenvolvimento de cada sujeito. Assim, considera-se a construção de conhecimento pelo indivíduo em detrimento da mera transmissão de conhecimentos ou informações. A concretização dos objetivos processa-se através de uma observação rigorosa e do registo sistemático do desenvolvimento da criança, utilizando-se instrumentos apropriados de observação e avaliação. A determinação do nível de desenvolvimento da criança também é fundamental para se decidir a preparação das aprendizagens para cada sujeito.

A **aprendizagem**, por sua vez, pode ser definida como uma “Construção pessoal resultante de um processo experimental, interior à pessoa, e que se traduz por uma modificação de comportamento relativamente estável” (Tavares & Alarcão, 1989).

Segundo Sousa (2006), para Piaget a ativação da aprendizagem só se concretiza através da descoberta e do conflito:

Preconiza-se, dentro do quadro referencial de Piaget, a aplicação da utilização do método da descoberta, bem como a utilização do método de aprendizagem do conflito cognitivo, e enfatiza-se a aplicação, ao nível da sala de aula, de experiências que façam apelo às actividades do sujeito e a processos conflituais, uma vez que dão melhores resultados do que as que se limitam a uma constatação empírica fornecida pela situação ou pelo experimentador. De realçar que as experiências académicas são ocasião excelente, se intencionalmente aproveitadas para o desenvolvimento cognitivo dos alunos. (p. 575)

Para além da experiência e do conflito, a interação com os contextos é fundamental para que a aprendizagem seja efetiva, como refere Tavares (1992): “O conhecimento só é possível na interacção do sujeito com o mundo dos outros sujeitos e dos objectos, bem como das suas múltiplas relações”. (p. 22) Por isso, e de acordo com Cró (2001), “O educador/professor tem um papel de mediador, activador do desenvolvimento, na sua vertente cognitiva, responsável por desencadear a aprendizagem activa da criança, através da contra-argumentação, suscitando o conflito cognitivo, do qual surgirá a reestruturação cognitiva da

criança". (p. 3) Posto isto, o educador/professor tem um papel muito importante na aprendizagem do aluno, por ser o agente mais próximo, com mais influência na aprendizagem e no desenvolvimento do indivíduo.

Como tal, o contexto e os agentes educativos têm um papel crucial, pois são eles que traçam os objetivos de cada sujeito e criam/preparam espaços específicos e adequados ao desenvolvimento humano, delineando um projeto global de construção do conhecimento (Tavares & Bonboir 1995). Ainda de acordo com os autores, no prefácio do seu livro, todo o processo implica o "instigar, estimular o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões, tendo em conta as suas disponibilidades mais sensíveis (...) ou abertas dos sujeitos nos seus diferentes estádios ou fases de desenvolvimento".

Este conceito de aprendizagem procura potencializar ao máximo as capacidades do aprendente através da experimentação, partindo do ponto onde o indivíduo se encontra, proporcionando a possibilidade de aceder a estádios superiores de desenvolvimento e adquirir conhecimento através da criação ou recriação de experiências de aprendizagem, em que o aprendente participa de forma ativa. Efetivamente, na perspetiva de Sousa (2006):

Desta forma, o sujeito em situação de aprendizagem tem uma atitude activa, organizando o seu próprio mundo e evoluindo a partir da experiência adquirida. Daí que as grandes linhas metodológicas apontadas, quer por desenvolvimentalistas, quer por cognitivistas, visem desenvolver processos de ensino e aprendizagem que, do ponto de vista cognitivo e metacognitivo, sejam mais eficazes e consistentes". (p. 574)

Seguindo esta linha de pensamento, para que a aprendizagem se efetive é fundamental que o ensino se baseie num programa enquadrado no modelo de ativação do desenvolvimento psicológico. Este promove o desenvolvimento global das crianças e dos adolescentes em situação de aprendizagem formal, satisfazendo as necessidades dos alunos e professores.

Um outro ponto importante a considerar, é o tipo de atividades a desenvolver com os alunos em sala de aula. Estas deverão ser baseadas em operações lógicas e na seleção de materiais e objetos apropriados que estabelecerão, para o aprendente, uma ponte cognitiva entre o real e o concetual. Logo, as **componentes da ativação do desenvolvimento psicológico** são de extrema importância no ensino/aprendizagem que deve ser baseado na descoberta, na autonomia, na criatividade, na autoaprendizagem, na reflexão, na autoavaliação, no autoconhecimento e em situações que promovem o conflito sociocognitivo. O Modelo da ADP, preconizado por Sousa (1993), tem como componentes: a Motivação e Autonomia; a Autoavaliação e o Clima Democrático; o Encorajamento do Professor; o Autoconhecimento do Professor; e, por fim, o Empenhamiento no Sucesso Escolar.

Motivação e Autonomia

Na opinião de Sousa (1995, p. 200), ativar o desenvolvimento psicológico da criança exige do docente determinadas posturas de intervenção, nomeadamente, a predisposição para a adesão e efetivo envolvimento nas tarefas de desenvolvimento de modo a que seja possível manter a motivação do aluno até ao final, avaliando e pontuando os progressos alcançados em prol da autonomia e do sucesso objetivado dentro do processo educativo ensino/aprendizagem.

A utilização do computador parece, assim, ser uma boa estratégia educacional para motivar o aluno a realizar as tarefas e atividades por si. Apesar de inicialmente o aluno poder sentir um certo medo e insegurança, é de esperar que este se sinta motivado pelos recursos audiovisuais, adquirindo, gradualmente, autoconfiança e, eventualmente, mais sucesso pessoal e académico.

Autoavaliação e o Clima Democrático

A operacionalização do modelo de ativação está intimamente ligada à relação entre os pais e agentes educativos e de apoio (formadores, terapeutas, médicos, técnicos, etc.) pelo que é indispensável sensibilizar o professor e toda a equipa multidisciplinar para a importância da estimulação destas atividades. Recorrendo a informáticos ou não, as últimas devem ser sempre direcionadas para novos conhecimentos, através do incentivo à intervenção do sujeito, e à sua autoavaliação, valorizando-o nas aquisições que vai realizando e estimulando-o a nível relacional e afetivo. Assim sendo, “um modelo de ativação pressupõe um clima ecológico democrático, participativo, humanizado e estimulante, em que o encorajamento do professor desempenha um papel fundamental em direção ao sucesso pessoal e global do aluno” (Tavares, 1987, 1990, 1992; Bonboir, 1983/84, 1984/85; Marques, 1991; cit. in Sousa, 1995, p. 202)

Encorajamento do Professor

Sousa (op.cit, p. 202) defende que não menos importante é a dimensão afetivo-relacional do ambiente envolvente, que passa pelas formas de encorajamento que asseguram a congruência entre as percepções dos docentes e dos alunos. O ambiente pode ter uma influência notória no desenvolvimento das relações humanas que subentendem um bom exercício e equilíbrio das relações intrapessoais, permitem mais sucesso, tanto no processo como nos resultados, e facultam a construção e a produção de saberes, bem como, de um modo absoluto, o desenvolvimento pessoal e social dos sujeitos envolvidos no processo ensino/aprendizagem.

Autoconhecimento do Professor

O autoconhecimento do professor liga-se com a capacidade de autoconfrontação, na medida em que esta deve ser concreta e especificamente assente num desejo de clarificar os sentimentos dos intervenientes no processo educativo e a necessidade de eventual mudança na relação. Envolvido numa relação física, funcional, emocional e cultural, o professor, a partir do seu autoconhecimento, vai construindo competências na sua prática pedagógica que o ajudam a participar, observar, analisar e orientar.

Empenho no sucesso Escolar

Para ter sucesso na sua missão, o professor tem de diferenciar as situações de aprendizagem e saber integrar todos os alunos nas atividades, o que implica o conhecimento de cada aluno, com a finalidade de facilitar a dinâmica do grupo. O sucesso depende em grande parte das condições de informação, estimulação, motivação e segurança que o espaço lhe oferece.

O computador é um objeto que tem despertado a curiosidade e interesse de quase todos e para alunos com NEE, a sua utilização aproxima-os das outras pessoas, permitindo-lhes ser "como os outros", aumentando a sua motivação e facilitando a sua aprendizagem. Uma vez que a motivação dos alunos é um fator fundamental para a aquisição de

competências, motivar as crianças, com ou sem NEE, é uma das tarefas mais indispensáveis e difíceis num processo de formação profissional. Este fator pode ser ativado se o aluno sentir que está a obter algum sucesso na sua progressão escolar. Se as estratégias pedagógicas forem adequadas às características da personalidade do sujeito, as suas aptidões serão potencializadas e este terá melhores resultados, tornando-se, por conseguinte, mais autoconfiante. Assim, a potencialização das aptidões, o sucesso nas tarefas, a autoconfiança e a motivação são aspetos interdependentes que facilitam o progresso do aluno e dependem em muito da adequação das estratégias de ensino-aprendizagem. Por exemplo, o editor hipermédia tem papel importante na ativação do desenvolvimento em alunos com défices cognitivo, paralisia cerebral, dislexia, etc., por possibilitar um acesso mais eficaz e autónomo à aprendizagem de tarefas, estabelecer estratégias adequadas aos sujeitos em formação que permitem a potencialização das suas habilidades e desenvolver no sujeito a motivação, aptidões de autoavaliação e autonomia.

Segundo Sousa (2006), para se efetivar a aprendizagem e desenvolvimento no indivíduo é essencial conhecer os diversos elementos que fazem parte da estrutura do sujeito, nas suas fases distintas ou estádios de desenvolvimento. Assentando num quadro teórico que se diferencia pela visão sistémica do ambiente ecológico, o desenvolvimento do indivíduo depende, ainda, dos vários sistemas articulados entre si de um modo dinâmico, nos quais o sujeito está inserido e onde interage com aqueles que lhe estão mais ou menos próximos, nomeadamente a nível do micro, meso, exo e microssistema.

Para a autora (idem, 2006):

“O microssistema é o contexto imediato em que os indivíduos estabelecem determinadas relações inter-individuais e onde desempenham determinadas actividades e papéis durante um certo período de tempo; o mesossistema corresponde ao conjunto de inter-relações entre os diferentes contextos de microssistema em que o indivíduo participa activamente; o exossistema, corresponde aos contextos que não implicam a participação activa do sujeito, mas que o podem influenciar ou ser por ele influenciados; e, por fim, o macrossistema corresponde a um conjunto de características gerais existentes (sistema de valores, crenças, estilos de vida, outras), numa determinada sociedade, veiculados ao nível dos subsistemas e que não exercem influências sobre o ser humano, mas podem ser influenciados por ele”. (p. 569)

Esta teoria ecológica foi desenvolvida por Bronfenbrenner (1977), que defendia que o desenvolvimento humano é um conjunto de sistemas alinhados em que a pessoa em desenvolvimento é, simultaneamente, capaz de ser influenciada por esses sistemas e determinar transformações que neles acontecem. O desenvolvimento é perspectivado de forma singular, revelando os diferentes contextos em que o ser humano e as suas interações são parte

integrante. Este modelo é, no contexto atual, uma das respostas possíveis às necessidades de aprendizagem de todos os alunos, principalmente os que apresentam NEE.

Necessidades Educativas Especiais

O conceito de necessidades educativas especiais (NEE) surge num contexto de igualdade e imparcialidade, que pressupõe o referenciar das crianças e jovens que eventualmente delas necessitem. Isto deve ocorrer o mais precocemente possível, detetando-se os fatores de risco associados às limitações ou incapacidades. Pode-se dizer que, e segundo Serra (2008), um aluno com NEE é definido como alguém que “apresenta algum problema de aprendizagem ao longo da sua escolarização que exige uma atenção mais específica e maiores recursos educacionais do que os necessários para os colegas da sua idade.” (p. 24) Santos (2006) reforça esta ideia, dizendo que uma criança necessita de Educação Especial, se revela dificuldades de aprendizagem e necessita uma medida especial. (p. 21) Armstrong e Barton (2003) defendem que os alunos com NEE:

(...) são alunos que têm dificuldades de aprendizagem, muito ligeiras ou mais graves, no plano intelectual ou do domínio da escrita e da leitura. A maioria dos alunos tem insucesso nas aprendizagens básicas. Muitos deles são jovens que têm perturbações afectivas ou do comportamento, mais ou menos graves, de origem diversa. (cit. in Sanches e Teodoro. (2006, p. 67)

O conceito geral de NEE começou a ganhar relevância na segunda metade dos anos 70, pois foi nesta década que foram publicados dois documentos que vieram evidenciar este conceito e contribuíram muito para a integração dos alunos com NEE: a legislação LP (Lei Pública) 94-12, publicada nos Estados Unidos da América e o relatório de *Warnock*, publicado em 1978, no Reino Unido.

Segundo Correia (1999), a lei LP 94-12 foi uma das leis que teve mais relevância na história da educação, pois apresentou um conjunto de conceitos referentes à criança com NEE, tais como: atraso mental; criança surda ou hipoacústica; cega ou portadora de visão parcial ou reduzida; com dificuldades de aprendizagem; traumatismo craniano; problemas motores; problemas de linguagem e fala; perturbações emocionais e Autismo.

No que concerne o relatório de *Warnock* (1978), este foi elaborado por uma comissão de inquérito, presidida por Mary Warnock, e veio introduzir um novo conceito para a substituição da categorização por deficiência. Warnock defendeu o conceito de NEE e sugeriu

que as dificuldades escolares dos alunos passassem a ser analisadas em função dos critérios educativos e não nos critérios médicos. Sanches (1996) afirma que este relatório veio revolucionar o conceito preexistente sobre Educação Especial e também todas as intervenções até então realizadas ao defender que todas as crianças que apresentavam NEE deveriam ter especial acesso ao currículo e que este deveria ser adaptado de modo a satisfazer as necessidades emocionais, sociais, físicas, e dar especial atenção às instalações, aos recursos e técnicas especializadas. Citando o próprio *Warnock Report*, pode verificar-se como neste se trata a dicotomia entre educação especial e educação normal e, ainda, o conceito de NEE:

No pensamento daqueles que se ocupam da educação, encontra-se profundamente enraizada a ideia de que existem dois tipos de crianças: as deficientes e as não-deficientes. Pensa-se, tradicionalmente, que as primeiras requerem uma educação especial e as últimas uma educação normal. Mas a complexidade das necessidades humanas é muito maior do que esta dicotomia sugere. Além disso, descrever alguém como sendo deficiente não significa nada no que respeita ao tipo de ajuda educativa e conseqüentemente aos meios a pôr em acção. Desejamos uma abordagem mais precisa e adoptamos então o conceito de "necessidade educativa especial" (*special educational need*) tomado, não no sentido de uma incapacidade específica que se pode atribuir à criança mas ligado a tudo o que lhe diz respeito; às suas capacidades como às suas incapacidades, a todos os factores que determinam a sua progressão no plano educativo. (1978, p. 37)

E ainda refere que:

Creemos que uma criança em cada cinco é susceptível de ter necessidade de medidas educativas especiais (*special educational provision*). Isto significa que, um professor que trabalhe com uma classe heterogénea de trinta crianças deve saber que, segundo todas as probabilidades, seis de entre elas terão necessidade de medidas educativas especiais num dado momento da sua escolaridade e cerca de quatro ou cinco, durante toda a sua escolaridade. (p.41)

Com estas afirmações, podemos perceber que o conceito de uma criança com NEE é bastante mais abrangente e frequente do que normalmente se considera, pois não contempla somente as suas deficiências físicas e/ ou mentais, mas considera também as capacidades e incapacidades, bem como todos os factores que possam intervir no progresso educativo do aluno. Posto isto, verifica-se que uma percentagem significativa de alunos apresenta, durante o seu percurso escolar, problemas na aprendizagem, precisando, por isso, da intervenção da Educação Especial. Entende-se, também, que estes problemas podem assumir um carácter permanente ou temporário no percurso escolar do aluno, uma vez que não decorrem necessariamente de deficiências no sentido tradicional do termo, mas de um conjunto diversificado de factores.

Conforme refere Correia (1999), neste relatório pode encontrar-se uma reflexão sobre os princípios igualdade, de valorização das crianças que apresentam algum tipo de

incapacidade física ou mental: “proporcionando uma igualdade de direitos, relativamente à não discriminação por razões de raça, religião, opinião, características intelectuais e físicas”. (p. 47)

O conceito de NEE tem evoluído ao longo dos tempos e uma das definições mais conhecidas está presente na Declaração de Salamanca (1994), que consigna que: “todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiência ou dificuldades escolares, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais em determinado momento da sua escolaridade”. (p. 6) Neste documento é ainda referido que:

(...) as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ser incluídos nas estruturas educativas destinadas à maioria das crianças, o que conduziu ao conceito de escola inclusiva. O desafio com que se confronta esta escola inclusiva é o de ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada nas crianças, susceptível de as educar a todas com sucesso, incluindo as que apresentam graves limitações”. (idem, 1994)

A Declaração de Salamanca refere ainda que “ [...] As pessoas com necessidades especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capazes de atender a essas necessidades”. (p. 10)

Segundo Santos (2006), o conceito em questão passou a abranger todas as crianças ou jovens que possuíssem alguma necessidade cognitiva e/ou física, mas também crianças que demonstrassem outro tipo de necessidade. Mais especificamente, foram abrangidas as crianças sobredotadas, as crianças desfavorecidas ou provenientes de populações isoladas, nómadas ou pertencentes a minorias étnicas e ainda as crianças com dificuldade de aprendizagem.

Outras definições foram surgindo e complementando ou corroborando as já existentes. Assim, de acordo com Sanches (1996), “as NEE são o resultado de uma falta de interação entre o indivíduo e o seu meio envolvente em que ocupa lugar de destaque a família e a comunidade educativa”. (p. 11)

Segundo Brennan (1990) in Correia (1997),

(...) há uma necessidade educativa especial quando um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afeta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, 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 a severa e pode ser permanente ou manifestar-se durante uma fase do desenvolvimento do aluno. (p. 48)

Como podemos constatar com recurso às citações apresentadas, o conceito de NEE está estreitamente relacionado com o de **integração**, pois implica integrar estes alunos numa sala de aula do ensino regular. Contudo, não obriga somente à sua “integração”, mas sim à

total **inclusão**, participação ativa na vida escolar e aceitação por todos os elementos da comunidade educativa. Esta perspetiva de inclusão está apoiada numa filosofia que defende a diferença e a escola para todos, requerendo flexibilização, diversificação e adequação no processo educativo e na relação pedagógica entre todos os agentes educativos.

Ainda que a democratização da educação para todos os alunos com ou sem limitações físicas e/ou psicológicas esteja contemplada na lei, as nossas escolas continuam sem dar resposta eficaz à integração efetiva da maioria dos alunos com NEE, privilegiando os que não apresentam dificuldades de aprendizagem ou incapacidades.

No que concerne a legislação portuguesa e segundo o Conselho Nacional de Educação, nas últimas décadas tem havido grandes progressos legislativos, no que diz respeito à inclusão dos alunos com NEE nas nossas escolas. Um dos mais relevantes avanços prende-se com o facto de a escola se tornar obrigatória e gratuita para todos os alunos, incluindo os com NEE. Todos os alunos e todas as respostas educativas são atualmente da responsabilidade da escola (C.N.E.1999- Conselho Nacional de Educação). Ao integrar as crianças com NEE no ensino regular, houve a necessidade de gerar condições para dar respostas às necessidades de cada um. Deste modo, foi criado, em Portugal, o Decreto-Lei 319/91, de 23 de agosto que defendia “a evolução dos conceitos resultantes do desenvolvimento de experiências de integração” e “a crescente responsabilização da escola regular pelos problemas dos alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem”. Este decreto foi extremamente importante, uma vez que, em termos legais, responsabiliza a Escola pelos alunos com NEE, obrigandoas a identificar os alunos em questão e dar resposta às suas necessidades individuais.

Em 2008, o Decreto-Lei 319/91 foi substituído pelo Decreto-Lei 3/2008, documento fundamental para a integração e inclusão plena das crianças com NEE no ensino regular. Neste sentido, o Decreto-Lei nº. 3/2008, veio enquadrar as respostas educativas a desenvolver no âmbito da adequação do processo educativo, prestando apoios especializados na educação pré-escolar, nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular, cooperativo ou solidário, visando a criação de condições para o ajustamento do processo educativo destes alunos, obtidos por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade (CIF), Incapacidade e Saúde e da Organização Mundial de Saúde. Este Decreto-Lei define também os apoios que deverão ser prestados aos alunos com NEE, de acordo com as necessidades específicas de cada um, abrangendo todos os domínios da sua vida, incluindo a comunicação, a aprendizagem, a mobilidade e a autonomia. Em suma, compreende todos os níveis de atividade e participação e defende a educação inclusiva onde predomina a igualdade de

oportunidades e dos resultados por parte de todos os alunos, podendo no seu parágrafo introdutório ler-se:

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. (p. 154)

Tomando por base o preâmbulo acima referido, é de questionar até que ponto o DL-03/2008 não excluirá uma parte significativa dos alunos com NEE permanentes, restringindo-se a quatro categorias: multideficiência, espectro do autismo, cegos e surdos.

De facto, o Decreto-Lei n.º 3/2008 –

Tem como grupo-alvo todos e cada um dos alunos que apresentam **limitações significativas** ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente, definindo um conjunto de medidas educativas (Capítulo IV do Decreto-Lei n.º 3/2008) de âmbito curricular, que visam a adequação do processo educativo às necessidades destes alunos.

Além destas, para os alunos com perturbações do espectro do autismo, com multideficiência, problemas de visão ou de audição existe ainda a possibilidade de beneficiarem de adequações de carácter organizativo, traduzidas em modalidades específicas de educação (DLº3/2008: Capítulo V).

Apesar disto, o DL-03/2008 coloca de fora, e desprovidas dos apoios educativos necessários à sua inclusão e sucesso escolar, milhares de crianças e jovens com NEE permanentes, alunos com dificuldades de aprendizagem específicas, das quais se destacam: as dislexias; as disgrafias; as dispraxias; as dificuldades de aprendizagem não-verbais. Todas estas condições são permanentes.

Por outro lado, há que referir que este decreto também relega para a margem os alunos com perturbações emocionais e comportamento grave, problemas específicos de linguagem e com desordem por défice de atenção/hiperatividade. Também estas de carácter vitalício. Para estes casos o DL-03/2008 repassa a responsabilidade para as escolas, ao referir:

(...) Compete ainda às escolas, no exercício da sua autonomia e no enquadramento do respectivo projeto educativo, conceber, propor e gerir respostas específicas orientadas para a oferta da diversificação curricular. Uma organização e gestão flexíveis permitem implementar um conjunto de medidas, que visam promover o sucesso escolar de todos os alunos e a prevenção do abandono escolar precoce. (...) Os planos de recuperação e de acompanhamento são dirigidos aos alunos que evidenciam dificuldades na aprendizagem, em qualquer disciplina, área curricular disciplinar ou não disciplinar, possibilitando que realizem as aprendizagens e adquiram as competências referidas nos currículos do ensino básico. (...)

(...) Plano de acompanhamento, as actividades que o integram incidem, de forma predominante, nas disciplinas ou áreas disciplinares em que o aluno não adquiriu as competências essenciais, com vista à prevenção de situações de retenção repetida. (...)

(...) Plano de desenvolvimento destina-se a alunos que revelem capacidades excepcionais de aprendizagem e pode integrar, entre outras, as seguintes modalidades: i)

pedagogia diferenciada na sala de aula; ii) programas de tutoria para apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento do aluno e iii) actividades de enriquecimento em qualquer momento do ano lectivo ou no início de um novo ciclo.

Os percursos curriculares alternativos destinam-se a alunos até aos 15 anos que se encontrem em situações específicas tais como: (i) insucesso escolar repetido; (ii) problemas de integração na comunidade escolar; (iii) risco de marginalização, de exclusão social ou de abandono escolar; (iv) dificuldades condicionantes da aprendizagem (ie. forte desmotivação, elevado índice de abstenção, baixa autoestima, falta de expectativas relativamente à aprendizagem e ao futuro assim como descoincidência entre a cultura escolar e a sua cultura de origem).

Atendendo à especificidade dos alunos a quem se destina esta medida, considera-se fundamental promover um processo de aprendizagem mais individualizado, sendo que as turmas de percursos curriculares alternativos *não* devem ter mais de 10 alunos.

Embora o novo decreto-lei se tenha mostrado retroativo em relação ao DL-319/91, apresenta, todavia, alguns aspetos positivos que devem ser considerados, como: i) a obrigatoriedade da aceitação e prioridade de matrícula da criança com NEE em todos os estabelecimentos de ensino públicos, ensino particular com paralelismo pedagógico, escolas profissionais, direta ou indiretamente financiadas pelo Ministério da Educação (ME); (ii) a obrigatoriedade da elaboração de um programa educativo individual para os alunos com NEE permanentes, aliás, já consignado no Decreto-Lei n.º 319/1991, de 23 de Agosto; (iii) a promoção da transição dos alunos com NEE permanentes para a vida pós-escolar.

Em resumo, apesar de se identificarem algumas limitações neste decreto, este visa maximizar a integração das crianças e jovens com NEE na escola regular, cabendo a esta a função de proporcionar as respostas adequadas para garantir um ambiente o mais normal possível. A integração de alunos com NEE na escola regular trouxe benefícios para toda a comunidade escolar, principalmente para os alunos que ao conviverem uns com os outros aprendem a respeitar as diferenças, constituindo-se como adultos formados, responsáveis e, conseqüentemente, criando uma sociedade onde predomina o respeito e a igualdade de oportunidades.

Neste momento, em Portugal, a qualidade do ensino está em risco, pois os apoios efetivos aos alunos, principalmente com NEE, não estão a ser convenientemente aplicados devido ao facto do rácio professor/aluno ser muito baixo. Contudo, acredita-se que num futuro próximo e tendo por base princípios de educação válidos para todos, a inclusão plena acontecerá nas nossas escolas e na nossa sociedade de uma forma natural.

Perturbação do Espectro do Autismo

O autismo é uma perturbação do desenvolvimento que afeta múltiplos aspetos da forma como uma criança vê o mundo e aprende a partir das suas próprias experiências. As crianças com autismo não denotam o interesse habitual na interação social. A atenção e a aprovação dos outros não têm a importância habitual para as crianças autistas, em contraste com as crianças em geral. O autismo não resulta numa absoluta ausência de desejo de pertença, mas antes na relativização desse desejo (Siegel, 2008, p. 21).

Perspetiva histórica e conceptual

O termo “autismo” foi utilizado pela primeira vez em 1911 por Eugene Bleurer, um psiquiatra suíço conhecido pelas suas contribuições para o entendimento da esquizofrenia. Este foi buscar a palavra “Autus”, proveniente do grego e que significa “si mesmo”, para designar aqueles que sofriam de esquizofrenia, que viviam no seu mundo e que não mantinham contato com a realidade (Marques, 2000). Ainda segundo o autor, cit. in Coelho (2003, p. 4), a palavra de origem grega “Autus”, indica “próprio” ou “eu” e é associada ao termo “Ismo”, que significa orientação. A associação dos dois deu origem à palavra “Autismo”. É por isso que, atualmente, o Autismo designa alguém que vive no seu próprio mundo, absorvido em si mesmo. Uma criança que sofre de autismo parece estar centrada em si mesma, pois a sua reação ou resposta ao mundo exterior é muito escassa. As crianças autistas não têm a verdadeira noção do que significa o ser “eu”.

A primeira descrição do autismo como uma perturbação do desenvolvimento surgiu em 1943 no artigo “Perturbações Autísticas do Contacto Afectivo”, escrito por Leo Kanner. Segundo (Rutter & Schopler, 1987), esta descrição foi de grande importância na evolução do conhecimento científico sobre o autismo, sendo mesmo considerada um marco histórico por apresentar os critérios de diagnóstico em termos de comportamentos infantis específicos, exatamente como o autor os observara, não fazendo adaptações aos critérios já existentes para os adultos. Desta forma, Kanner adotou o termo “autismo”, criado por Bleurer, para designar as perturbações que havia estudado. O artigo citado foi baseado num estudo feito ao comportamento de 11 crianças nos Estados Unidos da América, onde o pedopsiquiatra descrevia estes comportamentos como “*marcadamente e distintivamente*” diferentes dos

comportamentos apresentados pela maioria das crianças. Kanner cit in Pereira, (1999) referiu que:

Desde 1938, têm chegado à nossa atenção um número de crianças cuja condição difere tão marcada e unicamente de qualquer coisa referida até hoje, que cada caso merece – e eu espero que eventualmente receba – uma consideração detalhada das suas peculiaridades fascinantes. (p.12)

Ainda de acordo com mesmo autor, Kanner estudou estas onze crianças, que apresentavam uma enorme dificuldade no contato afetivo com as outras pessoas desde o início da vida. Estas demonstravam uma obsessão por uma “determinada coisa”; apresentavam uma fascinação pelo manuseamento estereotipado e preciso de objetos; revelavam uma memória excecional; apresentavam, ainda, uma expressão inteligente e ao mesmo tempo ausente, mutismo ou linguagem sem propósito comunicativo.

No ano seguinte à publicação de Kanner, na Áustria foi publicado um artigo pelo investigador Hans Asperger, intitulado “Psicopatia Autista”, onde era descrita uma perturbação com características semelhantes às anteriormente descritas por Kanner, que hoje é conhecida como “Síndrome de Asperger”.

Segundo Pereira (1999), as crianças e adolescentes apresentavam comportamentos inapropriados e algo ingénuos, quando confrontados com situações de interação social; os seus interesses eram restritos a determinados assuntos, nomeadamente horários, ou itinerários de comboios; demonstravam uma linguagem coerente e evoluída a nível de vocabulário e da gramática, contudo era monocórdica, monótona e mais apropriada em situações de monólogos ou diálogos, sendo a sua coordenação motora pouco desenvolvida; a sua capacidade intelectual era superior às crianças da mesma idade, no entanto constatavam-se algumas dificuldades numa determinada área do seu desenvolvimento intelectual. Kanner e Asperger descreviam situações diferentes, mas as suas conclusões eram idênticas: os grupos observados apresentavam perturbações em contextos sociais, “com particularidades especiais na comunicação e na adaptação relacional, comportamentos cobertos ou ideias repetitivas, e padrões curiosos de desempenhos intelectuais” (Pereira, 1999).

Mais tarde, no ano de 1979, Wing e Gould, vieram reafirmar as dificuldades sentidas pelas crianças afetadas pela PEA e classificaram o autismo como um distúrbio do comportamento baseado numa “tríade de incapacidades”, nomeadamente: linguagem e comunicação, competências sociais e flexibilidade de pensamento ou de imaginação. É esta tríade de deficiências que hoje está na base de todos os critérios de diagnóstico relativos ao espectro das perturbações ligadas ao autismo, e é o seu conjunto que indica se a criança está

ou não a seguir um padrão de desenvolvimento anômalo (Hewitt, 2006).

O termo “autismo” apareceu oficialmente, e pela primeira vez, no ICD-9 (*International Classification of Diseases*), em 1975, e foi categorizado como uma psicose da infância. O DSM-I (*Diagnostic and Statistical Manual*), de 1952 e o DSM-II, de 1968, não mencionavam a palavra “autismo”, referiam somente a esquizofrenia de tipo infantil (Marques, 2000). Na ICD-10, em 1993, o autismo é caracterizado como um transtorno global do desenvolvimento, determinado por um desenvolvimento anormal ou alterado, que mais frequentemente surge nas crianças com idades inferiores a 3 anos. Estas, geralmente, apresentam uma perturbação do funcionamento nas áreas da interação social, comunicação, comportamento focalizado e repetitivo. No DSM-IV-TR (2002), o termo “autismo” é utilizado para referir um espectro de síndromes que apresentam características comuns ou Perturbações Globais do Desenvolvimento (PGD) onde estão incluídos: o autismo (ou perturbação autista), bem como a Perturbação de Rett, a Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância, a Perturbação de Asperger, e a Perturbação Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação (Oliveira, 2006 & Siegel, 2008).

A versão mais recente da DSM-5 (APA, 2013), o termo PGD desaparece e dá lugar à designação Perturbação do Espectro do Autismo, aplicando-se uma única categoria de diagnóstico, em vez das quatro categorias anteriormente consideradas para cada situação clínica.

Caracterização

O autismo é definido como uma perturbação pervasiva do desenvolvimento, cuja caracterização se baseia em três áreas comportamentais: disfunções na interação social, perturbação na comunicação e linguagem e no jogo imaginário, interesses, atividades restritas e repetitivas (APA, 2002). Estas características comportamentais distinguem as crianças autistas de outras, que sofrem de outros tipos de perturbação (Marques, 2000). Ainda nesta linha, o autor afirma que

As características comportamentais que distinguem as crianças autistas das que apresentam outros tipos de perturbações do desenvolvimento relacionam-se basicamente com a sociabilidade, o jogo, a linguagem, a comunicação no seu todo, bem como o nível de actividade e o repertório de interesses. (p. 28)

Segundo Coll, Palacios e Marchesi (1995, p. 277), as características apresentadas por pessoas com autismo, tendo como referência Wing (1988), são:

Ao nível das deficiências das competências de reconhecimento social, apresentam formas mais profundas:

- Isolamento e indiferença em relação às outras pessoas;
- Falta de interesse por aspetos puramente sociais da interação, embora possam reforçar jogos de contato físico ou gratificações, que podem ser obtidas através das pessoas;
- Indiferença social;
- Ausência de contatos sociais espontâneos, mas aceitação passiva das tentativas de aproximação de terceiros;
- Contatos sociais espontâneos, mas de forma «estranha» e muito vinculada aos seus rituais e preocupações obsessivas;
- Falta de interesse pelas ideias e sentimentos dos outros, caráter unilateral dos padrões de relação.

Em relação às deficiências das competências de comunicação social:

- Ausência de motivação comunicativa;
- Expressão de desejos sem outras formas comunicativas;
- Expressão de comentários factuais que não fazem parte de um intercâmbio social ou são irrelevantes ao contexto;
- Emprego de uma linguagem elaborada, mas sem implicação num modelo autêntico de conversação recíproca;
- Presença de perguntas repetitivas, monólogos, sem levar o interlocutor em consideração.

Ao nível das deficiências das competências de imaginação e compreensão social:

- Ausência completa de imitação significativa e jogo simbólico;
- Presença da imitação, mas sem compreensão real do significado da ação realizada;
- Ausência de jogo simbólico espontâneo;

- Representação estereotipada e repetitiva de determinado papel sem variação nem empatia; pouca habilidade para reconhecer sentimentos dos outros, mas mais ao nível intelectual que empático e emocional;
- Formas repetitivas de atividades, predomínio de condutas estereotipadas, balanço repetitivo, abano das mãos e etc.;
- Movimentos repetitivos mais complexos, de carácter ritual, ou rituais sensoriais mais complexos;
- Vinculação intensa e inexplicável por certos objetos;
- Insistência em realizar certas sequências de ações, na representação em forma de desenho ou construção de certos conteúdos e objetos;
- Preocupação obsessiva por certos conteúdos intelectuais.

Hewitt (2006) apresenta as características comportamentais mais relevantes das PEA, segundo a Tríade de Lorna Wing (1979):

- Perturbação na interação social, limitação extrema na capacidade de se envolver em convívios sociais que implicam interação mútua;
- Perturbação na comunicação, comprometimento da capacidade de se envolver em convívios sociais que impliquem a livre expressão da comunicação quer recetiva quer expressiva;
- Perturbação no jogo simbólico e repertório de interesses, pouca capacidade de imaginar, como consequência destas perturbações a criança manifesta um repertório restrito de comportamentos e interesses limitados e obsessivos. (p. 56)

Outros autores, como Garcia e Rodriguez, (1997) e Nielsen, (1999), referem que as principais características apresentadas pelas pessoas que apresentam a PEA são:

- Interesses repetitivos e estereotipados; rituais compulsivos;
- Maneirismos motores estereotipados e repetitivos;
- Dificuldade em decodificar expressões ou emoções (próprias ou no outro);
- Resistência à mudança; dificuldade em expressar as suas necessidades;
- Comportamentos auto e hétero - agressivos;
- Alheamento;
- Hiperatividade ou extrema passividade;
- Sem linguagem falada, choros e risos sem fundamento aparente;
- Necessidade de se auto - estimular;

- Ecolalia;
- Linguagem idiossincrática (significados próprios) ou rebuscada;
- Discurso na 2ª ou na 3ª pessoa;
- Híper ou Hipo-reatividade e reatividade flutuante.

As características apresentadas podem não estar todas presentes no diagnóstico feito a crianças com PEA, pode haver diferentes combinações, pois apesar de serem diagnosticadas com a mesma síndrome, cada uma delas é diferente da outra e pode apresentar comportamentos completamente distintos. Cada criança pode evidenciar comportamentos díspares ao longo da sua vida, dependendo das suas experiências, das terapias e de outras influências provocadas pelo meio envolvente. (Happé, 1994; Frith, 2003, cit. in Ferreira, 2013, p. 24)

Etiologia/ Causas

O autismo não é considerado uma doença, pois não tem uma etiologia definida. A PEA é uma síndrome, pois cada indivíduo pode apresentar sintomas ou sinais diferentes de um outro que também seja afetado pela mesma síndrome ou podem não apresentar todos os sintomas a ela inerentes. Até ao momento ainda não se encontraram duas crianças com autismo que apresentassem os mesmos comportamentos. (Siegel, 2008, cit in Patrício, 2013, p. 54)

No que diz respeito às causas do autismo, após todos estes anos de investigação, ainda não existe clarificação sobre as mesmas, como é referido por Pedro Strecht (2003).

Não existe uma causa única ou bem definida para as situações de autismo. (...) leva a que cada vez mais se fale de perturbações do espectro do autismo, pois o leque alargou-se ao ser possível compreender quadros relativamente semelhantes onde o balanço entre possíveis causas genéticas ou constitucionais e o respetivo peso ambiental, nomeadamente o da qualidade de relação afetiva, acaba por ser completamente diferente. (p.6)

As causas do autismo têm sido, desde o início, “ (...) uma questão complexa, controversa e sempre incompleta, quando se entrecruzam aspectos de natureza biológica e psicológica” (Pereira, 1999, p. 84), pois desde que foi diagnosticado que se têm procurado explicar as suas causas, mas até ao momento “continua ainda por definir qual a etiologia precisa que desencadeia um quadro clínico de autismo”. (Gonçalves, et al, 2008, p. 9)

Ao longo dos tempos têm aparecido diferentes teorias com o objetivo de explicar o aparecimento das PEA, contudo nenhuma chegou a uma conclusão definitiva. Pereira (1999) refere que “ (...) os estudos genéticos e familiares parecem ter claramente um peso em certos casos; noutros casos, o Autismo aparece como tendo sido causado por doenças específicas ou lesões pré e peri natais, que levam à destruição de certas áreas cerebrais”. (p. 36)

As teorias comportamentais procuram explicar as PEA, baseando-se em mecanismos psicológicos e cognitivos e as teorias neurológicas e fisiológicas defendem que a Perturbação pode ser provocada por uma causa neurológica. Todas estas hipóteses procuram encontrar explicações, contudo nenhuma forneceu, até hoje, provas concludentes, apenas se pensa que o Autismo Infantil seja uma perturbação de origem biológica que se manifesta por sintomas psiquiátricos em criança. Os vários autores têm, no entanto, contribuído para uma definição mais completa de autismo.

Diagnóstico

O diagnóstico correto é fundamental para que se possa agir de forma adequada e para que a intervenção realizada com a criança seja eficaz e adaptada à problemática em questão. No caso do autismo, devido à enorme heterogeneidade existente entre os indivíduos com PEA, que apresentam toda uma combinação de características diferentes, a obtenção de um diagnóstico é essencial, contudo, não é suficiente para nos fornecer um quadro completo sobre o indivíduo, nomeadamente os seus pontos fortes e fracos e todas informações sobre o seu funcionamento adaptativo global. O diagnóstico baseado nas características nucleares das PEA deve ser parte de uma avaliação mais abrangente que servirá de orientação para um tratamento mais eficaz. (Thrum, Soorya, & Wagner, 2007, cit in Maria, 2012, p. 9)

Como já foi referido anteriormente, cada indivíduo com PEA pode apresentar características distintas e por isso a sua deteção pode ser, por vezes, difícil. Com frequência, são os pais que procuram ajuda médica quando notam nos seus filhos alguma alteração incomum no seu desenvolvimento. Alguns percebem os sinais logo nos primeiros meses de vida, outros só mais tarde, quando a criança apresenta algum défice na fala ou nas competências sociais. Os pais podem ainda detetar alguma regressão no desenvolvimento ou perda de habilidade. Estes sinais podem, ainda assim, ser somente assinalados quando a

criança entra na escola e os professores percebem que a mesma tem dificuldade na interação social com os seus pares. (Johnson & Myers, 2007)

Segundo Altieri, Prats e Farreró, (2001), o diagnóstico correto é imprescindível porque fornece à família as informações e indicações sobre toda a problemática, incluindo as implicações que a mesma poderá ter na aprendizagem da criança, sendo, por isso, fundamental, estar disposto a conhecer e a ensinar estas crianças. De acordo Baron-Cohen (2008), o diagnóstico da PEA é permanente. Assim, para que o indivíduo seja apoiado ao longo da sua vida, a família tem que ter um papel crucial na sua deteção, pois conhecendo a problemática do seu filho, os pais poderão ajudá-lo e defender os seus direitos e condições sociais.

Siegel (2008) refere que o diagnóstico tem dois objetivos “Primeiro, um diagnóstico é um rótulo. Significa que o problema é reconhecível e já aconteceu antes. (...) O segundo propósito muito importante do rótulo ou diagnóstico, é que é um bilhete para aceder aos diferentes serviços de apoio.” (p. 41) Como tal, quanto mais cedo se efetuar o diagnóstico, mais rapidamente se poderá intervir e mais eficaz será a intervenção, que deverá ser contínua e organizada segundo um plano bem delineado.

Atualmente existem vários instrumentos que permitem diagnosticar as PEA, mas existem dois que se destacam: a Classificação Internacional de Doenças (CID-10) e o Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DMS-IV-TR) da *American Psychiatric Association* (APA), atualizada em 2013 e designada como DSM-5. Ainda assim, no sistema classificativo da APA, a DSM IV TR, é uma das referências mais utilizadas no diagnóstico de perturbação autista e requer a presença de três grupos de critérios: disfunções na interação social; perturbações na comunicação, linguagem e no jogo imaginário; e interesses e atividades restritas e repetitivas. (APA, 2013, p. 75) A APA de 2013 trouxe algumas alterações para o diagnóstico de PEA, na DSM-5, que surgem de estudos realizados pela comunidade científica. Uma das principais alterações é o facto das categorias que antes eram diferenciadas (Quadro II), serem agora sintetizadas na categoria de PEA (Quadros III), assentido que todas partilham um grupo comum de características e que as suas variações são essencialmente quantitativas. Uma outra alteração importante é a passagem das dimensões sintomáticas de três anteriormente existentes, designadamente, a) défices na comunicação e interação social (reunindo as duas dimensões distinguidas da versão anterior da DSM), e (b) comportamento, interesses ou atividades restritivos e repetitivos para duas.

Os défices no desenvolvimento da linguagem, por sua vez, passam a ser distintos pelos níveis de severidade, dependendo do apoio que o indivíduo necessita, nomeadamente: nível 1

– requer apoio muito substancial; nível 2 – requer apoio substancial; nível 3 – requer apoio e, deixam de ser critério de diagnóstico. Este indicador poderá revelar-se de grande interesse e utilidade no que concerne os contextos educacionais e clínicos. (Arouca, 2012, p. 12)

Quadro II – Critérios de Diagnóstico do DSM- IV-TR para a Perturbação do Espectro do Autismo (APA, 2002)

A. Um total de seis ou mais itens de (1), (2) e (3), com pelo menos dois de (1), e um de (2) de (3).
(1) Défice qualitativo na interação social, manifestado pelo menos por duas das seguintes características:
(a) acentuado défice no uso de múltiplos comportamentos não-verbais, tais como contacto ocular, expressão facial, postura corporal e gestos reguladores da interação social;
(b) incapacidade para desenvolver relações com os companheiros, adequadas ao nível de desenvolvimento;
(c) ausência da tendência espontânea para partilhar com os outros prazeres, interesses ou objetivos (por exemplo; não mostrar, trazer ou indicar objetos de interesse);
(d) falta de reciprocidade social ou emocional.
(2) Défices qualitativos na comunicação, manifestados pelo menos por uma das seguintes características:
(a) atraso ou ausência total de desenvolvimento da linguagem oral (não acompanhada de tentativas para compensar através de modos alternativos de comunicação, tais como gestos ou mímica);
(b) nos sujeitos com um discurso adequado, uma acentuada incapacidade na competência para iniciar ou manter uma conversação com os outros;
(c) uso estereotipado ou repetitivo da linguagem ou linguagem idiossincrática;
(d) ausência de jogo realista espontâneo, variado, ou de jogo social imitativo adequado ao nível de desenvolvimento.
(3) Padrões de comportamento, interesses e atividades restritos, repetitivos e estereotipados, que se manifestam pelo menos por uma das seguintes características:
(a) preocupação absorvente por um ou mais padrões estereotipados e restritivos de interesses que resultam anormais, quer na intensidade quer no objetivo;
(b) adesão, aparentemente inflexível, a rotinas ou rituais específicos, não funcionais;
(c) maneirismos motores estereotipados e repetitivos (por exemplo, sacudir ou rodar as mãos ou dedos ou movimentos complexos de todo o corpo);
(d) preocupação persistente com partes de objetos.
B. Atraso ou funcionamento anormal em pelo menos uma das seguintes áreas, com início antes dos três anos de idade: (1) interação social, (2) linguagem usada na comunicação social, (3) jogo simbólico ou imaginativo.
C. A perturbação não é melhor explicada pela presença de uma Perturbação de Rett ou Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância.

Quadro III - Critérios de diagnóstico para Perturbação do Espectro do Autismo segundo o DSM - 5 (APA, 2013)

A. Défice persistente na comunicação social e na interação social em diversos contextos, manifestado pela ocorrência, presentemente ou pela história (os exemplos são ilustrativos, não exaustivos; ver o texto):
1. Défices na reciprocidade socioemocional, desde, por exemplo, uma abordagem social anormal e insucesso na troca conversacional normal; até reduzida partilha de interesses, emoções ou afetos; até insucesso no iniciar ou responder a interações sociais.
2. Défices nos comportamentos comunicativos não-verbais usados na interação social, desde, por exemplo, comunicação verbal e não-verbal pobremente integrada; até anormalidades no contacto ocular e linguagem corporal ou défices na compreensão e uso de gestos; até à ausência total de expressões faciais e comunicação não-verbal.
3. Défices em desenvolver, manter e compreender relações, desde, por exemplo, dificuldades em ajustar o comportamento a vários contextos sociais; até dificuldades em partilhar jogos imaginativos ou em fazer amigos; até à ausência de interesse nos pares.
Especificar a severidade no presente:
A severidade baseia-se nas dificuldades de comunicação social e nos padrões restritos e repetitivos de comportamento (...).
B. Padrões restritivos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, tal como manifestado por, pelo menos dois dos seguintes, no presente ou pela história (os exemplos são ilustrativos, não exaustivos; ver o texto):
1. Movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipados ou repetitivos (ex., estereotipias motoras simples, alinhar brinquedos ou lançar objetos, ecolalia, frases idiossincráticas).
2. Insistência na semelhança, adesão inflexível de rotinas, ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal (e.g., aflição extrema face a pequenas alterações, dificuldade com transições, padrões de pensamento rígidos, rituais de cumprimentos, necessidade de tomar a mesma estrada ou comer a mesma comida todos os dias).
3. Interesses altamente restritivos e fixos, que são anormais em intensidade ou foco (ex., forte ligação ou preocupação com objetos invulgares, interesses excessivamente circunscritos ou persistentes)
4. Hiper ou hiporeatividade a estimulação sensorial ou interesse invulgar em aspetos sensoriais do ambiente (ex., indiferença aparente à dor/temperatura, resposta adversa a sons ou texturas específicos, cheiros intensos ou toque de objetos, fascinação visual por luzes ou movimento).
Especificar a severidade presente:
A severidade baseia-se nas dificuldades de comunicação social e nos padrões restritos e repetitivos de comportamento (...).
C. Sintomas devem estar presentes desde períodos precoces do desenvolvimento (embora possam não se ter manifestado completamente até que as exigências sociais ultrapassaram as suas capacidades limitadas, ou possam ter sido mascarados por estratégias aprendidas posteriormente).
D. Os sintomas causam dificuldades clinicamente significativas do funcionamento social, ocupacional, ou noutras áreas importantes.
E. Estas dificuldades não são melhor explicadas por dificuldades intelectuais (perturbação do desenvolvimento intelectual) ou atraso global do desenvolvimento (...).
Deve especificar-se:
Com ou Sem dificuldades intelectuais
Com ou Sem dificuldades de linguagem
Associado a uma condição médica ou genética ou a um fator ambiental conhecidos (...)
Associado a outra perturbação neurodesenvolvimental, mental ou comportamental (...).
Com catatonia (...)

O Diagnóstico Diferencial

A PEA tem sido incluída no grupo de perturbações das Perturbações Globais do Desenvolvimento (PGD), (APA, 2002). A DSM – IV inclui nas PGD, o Autismo (ou perturbação autista), a Perturbação de Rett, a Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância, a Perturbação de Asperger e a Perturbação Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação. Contudo, alguns autores não consideram a Síndrome do X Frágil como pertencendo à PGD (e.g., Siegel, 2008).

A versão da DSM-5 (APA, 2013) vem trazer algumas alterações nestas classificações. O termo PGD desaparece e todas as perturbações são consideradas pela categoria PEA, aplicando-se assim uma única categoria de diagnóstico, em vez das quatro anteriormente consideradas. Os investigadores na área sugerem que se trata do mesmo problema neurodesenvolvimental, porém diferindo no seu grau de severidade. (Arouca, 2013)

O DSM-5 (2013) considera três diagnósticos distintos entre as PEA; Perturbação Autística, Perturbação de Asperger e a Perturbação Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação.

A **Perturbação autista**, conhecida anteriormente por autismo infantil ou síndrome de Kanner (Tidmarsh & Volkmar, 2003, cit in Vale, 2013, p. 11), é descrita como um distúrbio “de interação social, comunicação e brincadeiras imaginativas antes dos três anos de idade, assim como comportamentos, interesses e atividades estereotipadas.” No transtorno autista, segundo a DSM-IV (2002), o diagnóstico do autismo infantil tem como características principais, as dificuldades na interação social, um comportamento social impróprio e ainda uma dificuldade em participar em atividades grupais, pois pessoas que possuem a síndrome autista buscam o isolamento, demonstram uma indiferença afetiva, falta de empatia social e emocional. (Martins, 2010)

Na **Síndrome de Asperger** e de acordo com o autor supracitado, os sintomas mais comuns, presentes na maioria das crianças que sofrem do transtorno, são os seguintes:

(...) a criança não faz bom contato visual com os pais, não responde quando chamada pelo nome, demonstra pouco interesse em outras pessoas, tem atraso no desenvolvimento da linguagem, não parece entender os gestos dos pais como apontar, não brinca de faz-de-conta, passa longos períodos de tempo enfileirando objetos, faz movimentos incomuns como caminhar nas pontas dos pés o tempo todo ou girar as mãos excessivamente, mostra reação incomum de inquietação em relação aos outros, ignorando-os ou dando gargalhadas, fala muito pouco, ou fala muito, porém geralmente a fala é ecológica (repete o que escutou, tanto dos pais quanto da televisão, filmes ou rádio), tem dificuldade de compreensão. (pp. 1 e 2)

O transtorno de Asperger é diagnosticado quando o paciente demonstra fragilidades, dificuldades nas interações sociais e foca todo o seu interesse em determinada área ou atividade, sem revelar distúrbios ou atrasos significativos na comunicação ou linguagem; não apresenta atrasos cognitivos significativos e pode, inclusive, apresentar uma inteligência acima da média. Este transtorno não é diagnosticado se são satisfeitos os critérios para o Transtorno Autista e pode ser diferenciado deste pela ausência de atraso no desenvolvimento da linguagem. O diagnóstico desta síndrome é relativamente difícil de fazer, pois pode confundir-se com hiperatividade, esquizofrenia ou transtorno de déficit de atenção, principalmente na primeira infância. (Martins, 2010, p. 2)

O **transtorno invasivo do desenvolvimento sem outra especificação** é uma síndrome que é diagnosticada quando a pessoa não satisfaz todos os critérios para o diagnóstico de autismo ou transtorno de Asperger, contudo o portador apresenta um grave e invasivo distúrbio nas áreas afetadas.

Na DSM-IV de 2002, é diferenciada dos outros espetos da seguinte forma:

Esta categoria deve ser usada quando existe um prejuízo severo e invasivo no desenvolvimento da interação social recíproca ou de habilidades de comunicação verbal ou não-verbal, ou quando comportamento, interesses e atividades estereotipados estão presentes, mas não são satisfeitos os critérios para um Transtorno Invasivo do Desenvolvimento específico, Esquizofrenia, Transtorno da Personalidade Esquizotípica ou Transtorno da Personalidade Esquiva. Esta categoria inclui, por ex., "Autismo Atípico" — apresentações que não satisfazem os critérios para Transtorno Autista em vista da idade tardia de seu início, apresentações com sintomatologia atípica, sintomatologia subliminar ou todas acima.

Assim, o transtorno invasivo do desenvolvimento sem outra especificação é composto por um grupo heterogêneo de crianças com tendências a apresentar comportamento inflexível, intolerância à mudança e explosão de raiva e birra quando submetidas às exigências do ambiente ou até mesmo às mudanças de rotina.

Intervenção Educativa

Mello (2007) refere que Asperger acreditava que se as crianças fossem integradas num programa educacional, teriam a capacidade de se adaptar e superar as suas dificuldades. Este autor via a educação e a terapia como uma mesma coisa. E, sendo a escola essencial para a formação científica, cultural, pessoal, profissional e de cidadania de todos os indivíduos, o ensino inclusivo na escola regular deverá estar preparado para que os alunos portadores do espectro do autismo ou com outro tipo de NEE possam desenvolver-se como cidadãos e

adquirir novas competências inerentes a todo o processo de aprendizagem.

Podem definir-se como objetivos prioritários de intervenção: a promoção do desenvolvimento global do aluno e de competências específicas; informação e auxílio aos encarregados de educação bem como a implementação de estratégias para melhor lidarem com o seu educando; sensibilização da escola e da comunidade em geral acerca das características destas crianças e jovens, no sentido de estabelecer parcerias que contribuam para a sua aprendizagem, adaptação e inclusão social. Como tal, é necessário que os professores, educadores e restante comunidade educativa, estejam preparados para trabalhar com este tipo de alunos. Assim, é imperativo que se aposte na formação e na sensibilização de toda a comunidade educativa e no apetrechamento das escolas ao nível de recursos materiais, espaciais e humanos. Seria igualmente importante que os alunos diagnosticados beneficiassem de uma equipa transdisciplinar que englobasse: professores, educadores, pais, psicólogos, terapeutas, educadora/o social, entre outros, e que o trabalho desenvolvido por estes fosse efetuado em equipa, tanto ao nível da programação como da aplicação, e, ainda, da avaliação.

Qualquer professor, educador, técnico ou encarregado de educação necessita de ter bastante paciência, compreensão, preparação profissional e conhecimento da problemática para trabalhar com uma criança PEA, devendo aceitar e reconhecer as suas “limitações” e ainda respeitar a “o seu tempo” no que diz respeito aos seus progressos. Isso pressupõe trabalhar com a criança por etapas, as atividades deverão ser uma realidade e desenvolvidas com a participação dos professores, educadores, técnicos e encarregados de educação. Deve-se trabalhar em conjunto no âmbito da socialização, da imitação, da motricidade, da linguagem e da coordenação, de forma a promover uma evolução significativa das capacidades do aluno. Neste sentido, o contacto frequente entre a escola e o encarregado de educação é de extrema importância para o desenvolvimento global da criança. Este deverá manter uma participação ativa no contacto e trabalho com a equipa transdisciplinar, de forma a obter informações acerca das evoluções e dificuldades do seu educando, conhecendo e colaborando em casa com o trabalho efetuado na escola. Portanto, para que o aluno tenha sucesso, é necessário que a família demonstre grande capacidade de flexibilidade e abertura, com vista ao sucesso do seu educando, sendo que as novas tecnologias se podem apresentar como uma mais-valia na promoção do desenvolvimento do aluno com ou sem NEE.

Desenvolvimento de competências de leitura e de escrita

A entrada de uma criança no 1º ciclo é um momento marcante e extremamente importante no seu desenvolvimento. É nesta fase que geralmente se inicia a aprendizagem formal das competências da leitura e da escrita.

De acordo com Santos et al. (2010), a aprendizagem é um processo complexo de aquisição de conhecimento que, atualmente, está relacionado com a construção pelo próprio aluno com a orientação do professor; é entendido ainda como um processo de transformação do conhecimento que se possui em outro, que permite perceber e agir sobre o mundo com que interagimos de uma forma eficiente e apropriada. A linguagem é uma ferramenta essencial que está na base deste processo, pois é através dela que se estabelecem as interações com os outros e se transmitem pensamentos. Ainda segundo o autor, a linguagem “não só ajuda a estruturar o próprio pensamento como também nos permite o confronto do que pensamos com o que os outros pensam, alargando e enriquecendo o conhecimento de cada um”. (p. 82)

A aquisição da linguagem e, nomeadamente, da leitura e da escrita envolve diversas competências que permitem ao falante comunicar. O Dicionário Prático para o Estudo do Português, de Olívia Maria Figueiredo e Maria Eunice Barbieri de Figueiredo (Porto, Edições Asa, 2003), define assim os tipos de competência em questão:

Competência comunicativa: “é a capacidade do falante nativo em produzir e compreender frases adequadas ao contexto e aí comunicar eficazmente, de acordo com as várias situações culturais e sociais [...]”

Competência linguística: “[...] é o conhecimento interiorizado que o falante possui da sua língua. É este conhecimento, formado por uma gramática e um léxico, que permite ao falante actualizar, por meio da compreensão e da construção, um número indefinido de frases gramaticais jamais produzidas ou ouvidas.”

Competência metalinguística: “[...] é a capacidade de o locutor, por meio da língua, reflectir sobre a própria língua, consciencializando-se para os seus valores e funções.”

Competência textual-discursiva: “[...] é a capacidade do locutor nativo em construir textos/discursos bem formados em termos tipológicos, com coerência e coesão, de forma a que o ouvinte/leitor capte a intencionalidade comunicativa e a força ilocutória que estiveram na sua base de produção [...]”

Para Fleury e Fleury (2001), competência é um saber atuar consciente e reconhecido, que envolve movimentar, integrar e transferir saberes, recursos e habilidades. Na perspectiva

de Roldão (2005), competência é considerada um saber em uso, que se situa no domínio da ação em campos distintos da vida social e individual dos cidadãos e nos quais é indispensável utilizar o saber para agir de uma forma sapiencial. No Currículo Nacional do Ensino Básico (Departamento da Educação Básica [DEB], 2001), competência é definida como um conceito que “integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como saber em acção ou em uso”. (p. 9) Este conceito assenta em quatro grandes eixos de ação que se articulam entre si:

- o eixo da experiência humana, onde se situa a tensão entre a individualidade e a comunidade;
- o eixo da comunicação linguística, dominado pela interação do sujeito linguístico com os outros;
- o eixo do conhecimento linguístico, centrado na progressiva capacidade de descrição da língua e na sua utilização proficiente e continuada;
- o eixo do conhecimento translinguístico, que remete para a relação da língua com a aquisição de outros saberes a que ela dá acesso e que por seu intermédio são representados. (ME, 2009, p. 13)

As orientações curriculares do ME (2009) estão estruturadas por competências, compreendidas como “o conjunto dos conhecimentos e das capacidades que permitem a realização de acções, bem como a compreensão dos comportamentos de outrem”. (p. 15) Estas estão ainda subdivididas em três grupos: as competências gerais, as competências linguístico-comunicativas e as competências específicas.

As **competências gerais** são as que “permitem realizar actividades de todos os tipos, incluindo as actividades linguísticas” (p. 15) e envolvem a competência de realização; a competência existencial; a competência de aprendizagem e o conhecimento declarativo.

As **competências linguístico-comunicativas** são aquelas que “permitem a um indivíduo agir, utilizando instrumentos linguísticos, para efeitos de relacionamento com os outros e com o mundo”. (p. 15)

As **competências específicas** estão relacionadas com actividades linguísticas e são as seguintes:

- a **compreensão do oral**, que é definida como “a capacidade para atribuir significado a discursos orais em diferentes variedades do português” abrange “a recepção e a descodificação de mensagens por acesso a conhecimento organizado na memória”. (p. 16);

- a **expressão oral** é entendida como a “capacidade para produzir sequências fónicas dotadas de significado e conformes à gramática da língua” envolvendo “a mobilização de

saberes linguísticos e sociais” e conjecturando “uma atitude cooperativa na interacção comunicativa, bem como o conhecimento dos papéis desempenhados pelos falantes em cada tipo de situação” (p. 16);

- a **leitura**, é considerada um “processo interactivo que se estabelece entre o leitor e o texto, em que o primeiro apreende e reconstrói o significado ou os significados do segundo” (p. 16) e entendida ainda como “actividade que incide sobre textos em diversos suportes e linguagens, para além da escrita verbal”. (p.16) Esta competência pode envolver vários processos de ação, relacionados entre si tais como decifração de sequências grafemáticas, acesso a informação semântica, construção de conhecimento, entre outros;

- a **escrita**, é entendida como “o resultado, dotado de significado e conforme à gramática da língua, de um processo de fixação linguística que convoca o conhecimento do sistema de representação gráfica adoptado, bem como processos cognitivos e translinguísticos complexos (planeamento, textualização, revisão, correcção e reformulação do texto)” (p. 16);

- o **conhecimento explícito da língua**, agora denominado **gramática**, é definido como “a reflectida capacidade para sistematizar unidades, regras e processos gramaticais do idioma, levando à identificação e à correcção do erro”. Esta competência baseia-se na “instrução formal e implica o desenvolvimento de processos metacognitivos”. (p. 16)

O conceito de competência está diretamente relacionado com o de descritor de desempenho, entendido como “um enunciado sintético, preciso e objectivo, indicando o que se espera que o aluno seja capaz de fazer” (p. 17) e está também ligado ao indicador de desempenho, que está “associado às operações de controlo, de regulação ou de avaliação” e “passível de quantificação e idealmente parametrizável”. (p. 17) Este surge como foco do trabalho do professor, sobrepondo-se aos conteúdos que conjuntamente com os processos de operacionalização eram considerados o foco do trabalho.

Em Janeiro de 2010, o ME delineou um novo referencial de aprendizagens relativo a cada ciclo do Ensino Básico, denominado “**Metas de Aprendizagem**”. Numa primeira fase foram elaboradas as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar e para o Ensino Básico. Como é referido no texto de introdução relativo à Língua Portuguesa no 2.º Ciclo (Sim-Sim (Coord.), Duarte, Duarte, Barbeiro & Pereira, n.d.), têm como objetivo “melhorar desempenhos escolares” e “definir os conhecimentos que todos os alunos devem atingir na língua de escolarização como resultado de actividades formais de ensino”. (p. 1)

Para uma melhor leitura e compreensão, os referenciais de aprendizagem foram organizados em **domínios de referência** que correspondem às áreas de convergência dos saberes indicados pelas competências do Currículo Nacional do Ensino Básico. Estes foram,

ainda, organizados em **subdomínios**, denominados de organizadores de aprendizagem, possibilitando “uma leitura sectorial de todos os referenciais de aprendizagem por organizador ou uma leitura mais abrangente por domínio de referência”. (p. 2)

Segundo o documento supracitado, os domínios de referência são:

Na oralidade:

- i) Compreender discursos orais e cooperar em situação de interação;
- ii) Expressar oralmente ideias e conhecimentos;

Na escrita:

- iii) Decifrar e escrever palavras;
- iv) Compreender e interpretar textos escritos;
- v) Tornar-se leitor;
- vi) Elaborar e divulgar textos;
- vii) Reconhecer e produzir diferentes géneros e tipos de textos.

Na gramática:

- viii) Conhecer as propriedades das palavras e alargar o capital lexical;
- ix) Estruturar e analisar unidades sintáticas.

No que diz respeito ao domínio da oralidade, é focada a importância de aprender a interagir oralmente em situações formais, utilizando um discurso fluente e adequado; no domínio da escrita, substanciam-se as aprendizagens específicas referentes ao acesso e ao domínio da linguagem escrita; no domínio da gramática dá-se importância aos processos sintáticos que determinam a estruturação de frases e as aprendizagens específicas sobre o conhecimento das propriedades das palavras, sendo estes conhecimentos estruturantes necessários a um uso produtivo e criativo da língua em situações orais e escritas. (p. 2)

Este referencial permite uma leitura horizontal que permite identificar os “pontos de referência para os docentes na sua prática lectiva, localizar o marco de aprendizagem anterior e o marco de aprendizagem seguinte e construir itens de avaliação referenciados a critério” (p. 2), que são essenciais na avaliação interna ou externa das aprendizagens dos alunos.

As Metas são baseadas no princípio de progressão, que permite uma consolidação, um aprofundamento ou desenvolvimento do conhecimento no ciclo seguinte. O professor pode mobilizar conhecimentos, processos e estratégias relacionados com metas que já tenham sido

consolidadas ou que estejam em desenvolvimento num ciclo anterior, de maneira a que estes continuem ativos ao longo do percurso escolar dos alunos.

As Metas de Aprendizagem da Língua Portuguesa foram elaboradas e organizadas como “um todo (...) tendo como vectores a articulação entre os diversos Domínios de Referência dentro de cada ciclo de escolaridade e a progressão horizontal em cada Domínio, permitindo relacionar diversas aprendizagens simultaneamente entre si e com o nível de escolaridade a que dizem respeito”. (p. 2)

Em suma, a aprendizagem da linguagem não se limita ao ensino da leitura e da escrita que se baseia na correspondência fonema-grafema. Na opinião de Sim-Sim (1998), deve-se ensinar as crianças a ler fluentemente, isto é, a retirar da leitura, o significado de forma precisa, rápida, com prazer e confiança, fluência e precisão, proporcionando-lhe para isso uma diversidade de atividades e recursos. Segundo Carvalho (1999), a aquisição e desenvolvimento das competências da linguagem escrita implica a capacidade de combinar fonemas, palavras e frases em sequências lógicas e compreensíveis para os outros; dominar e usar os significados socioculturalmente admitidos por uma dada comunidade linguística e, ainda, utilizar e relacionar corretamente as regras gramaticais entre os signos linguísticos.

Posto isto, e como é do conhecimento geral, cada criança possui características próprias que influenciam o seu ritmo e a sua capacidade de aquisição das competências da leitura e da escrita. Isto aplica-se em particular às crianças que apresentam alguma incapacidade cognitiva. Todavia, para que estas aprendizagens se façam com sucesso, existem determinadas competências emergentes que são comuns a todas as crianças e que têm que ser cumpridas.

Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)

Noção de tecnologias

O conceito de tecnologias pode ser definido como um conjunto de métodos e técnicas emergentes no contexto da “Revolução Informacional”, a partir dos anos 90 do século XX. Estas tecnologias permitem agilizar e digitalizar o conteúdo da comunicação, promovem a transmissão e distribuição de informações. Fazem parte das tecnologias alguns dos

instrumentos como os computadores pessoais, o *software* (programas e aplicações), tablets, *iPhones*, as tecnologias de acesso remoto, entre outras. De um modo mais abrangente, este conceito prende-se com a interatividade dos usuários com as tecnologias, o que as transforma em auxiliares indispensáveis do quotidiano em múltiplos campos da ação humana.

As Tecnologias da Informação e Comunicação e as crianças com Necessidades Educativas Especiais

Segundo Santos (2009), a inclusão das TIC na educação, a princípio, suscitou expectativas muito mais otimistas do que pessimistas. Criou-se a ideia de que o seu uso como ferramenta cognitiva iria acelerar o desenvolvimento cognitivo e iria substituir o professor, ou seja, as TIC seriam a chave de mudança eficaz e definitiva da nova escola que emerge com a Sociedade do Conhecimento. Ainda assim, hoje temos pleno conhecimento que as TIC são ferramentas poderosas dentro do processo ensino/aprendizagem, mas não podemos fazer delas o ícone de mudança para o novo paradigma das escolas. Segundo a mesma autora (2009):

(...) a utilização qualificada dos computadores, no sistema educativo, reveste-se ... de consideráveis benefícios se dirigida, em particular, para a exploração das suas potencialidades, como:

- Instrumentos que enriquecem as estratégias pedagógicas do professor e estimulam, em diversos contextos educativos, metodologias mais incentivadoras da atividade, participação, colaboração, iniciativa e criatividade dos alunos;
- Ferramentas de visualização, simulação, análise, síntese e organização de conhecimentos, suscetíveis de serem enquadradas pelos alunos em estratégias e competências de atuação e de aprendizagem mais adaptadas à crescente intelectualização do trabalho;
- Mecanismos de adaptação dos contextos educativos a características particulares de alguns alunos, tanto no que se refere a estilos de aprendizagem que se apoiam mais dificilmente nos suportes convencionais, como na superação de dificuldades que resultam de deficiências físicas ou psíquicas;
 - suportes de atualizações curriculares, nas diversas disciplinas, e em áreas interdisciplinares;
 - instrumentos potenciadores da criação de novas dinâmicas sociais de aprendizagem quer em ambientes formais, quer em ambientes informais de aprendizagem;
 - mecanismos para a exploração de novas representações do mundo físico e de ligações mais ricas da atividade laboratorial escolar com a realidade experimental;
 - sustentáculos de novas estratégias da escola (na agregação de interesses dentro de grupos disciplinares, no suporte a iniciativas transdisciplinares, na ligação da escola com outras escolas e com a realidade social, económica e natural circundantes).

Conforme Tavares (2007), “o indivíduo é perspectivado como uma unidade biopsicossocial” (p. 40), logo, as TIC não poderão nunca substituir as relações sociais, as interações com o meio ou o papel do próprio adulto/professor no processo de aprendizagem e

desenvolvimento humano. Ainda assim, estas poderão ser mais uma ferramenta cognitiva utilizada pelo docente no processo ensino/aprendizagem. Aprender com as TIC exige que o docente seja o catalisador e estas, o instrumento que fará com que os alunos pensem com mais empenho sobre a matéria que está a ser estudada do que pensariam se as não usassem. Assim sendo, as TIC apresentam o potencial para alterar de forma significativa o processo de ensino/aprendizagem. Estas não só proporcionam várias formas de interação social, como também oferecem ferramentas de acesso à informação que podem enriquecer todo o processo de apropriação do conhecimento. Para todos os alunos (especialmente do básico e do secundário), as práticas pedagógicas que utilizam as TIC de uma forma planeada e sistemática permitem:

- o desenvolvimento de uma competência de trabalho, em autonomia, já que os alunos podem dispor, desde muito novos, de uma enorme variedade de ferramentas de investigação;
- um acesso à informação com rapidez e facilidade (um dos seus principais trunfos);
- uma prática de análise e de reflexão, confrontação, verificação, organização, seleção e estruturação, já que as informações não estão apenas numa fonte. As inúmeras informações disponíveis não significarão nada se o utilizador não for capaz de as verificar e de as confrontar para depois as selecionar. A recolha de informações sem limite pode provocar apenas uma simples acumulação de saberes;
- o desenvolvimento das competências de análise e de reflexão;
- a abertura ao mundo e disponibilidade para conhecer e compreender outras culturas;
- o trabalho, em simultâneo, com um ou mais colegas situados em diferentes pontos do planeta;
- a criação de sítios que possibilita que os alunos realizem um trabalho de estruturação das suas ideias; uma organização espacial; uma preocupação estética; uma pesquisa histórica, geográfica e cultural sobre a escola, o local e a região onde habitam e estudam; um registo de sons e imagens; uma tradução em várias línguas.

Num estudo, elaborado por Ramos (1999, cit. in Alves, 2006) com alunos do ensino básico, baseado na utilização de várias tecnologias educativas, foram apontadas ainda as seguintes vantagens da utilização das TIC no processo educativo:

- o uso das TIC gera entusiasmo, motivação e interesse pelas atividades letivas;
- a comunicação mediada pelas tecnologias não substitui nem diminui o relacionamento direto, antes cria nos alunos a necessidade de conhecer melhor as pessoas com quem interagem;
- as TIC, em articulação com o trabalho cooperativo, contribuem para criar ambientes de aprendizagem que estimulam a comunicação entre os alunos;
- o trabalho conjunto que vise um objetivo comum aumenta o interesse dos alunos em partilhar ideias, sucessos e dificuldades, resultando em ganhos académicos e sociais;
- a interação e a cooperação entre os alunos contribuem também para o desenvolvimento das capacidades de compreensão e expressão orais;

Nesta medida, as TIC e o trabalho cooperativo proporcionam apoio e encorajamento aos alunos com mais dificuldades, aumentando a sua autoestima e ajudando-os a superar os seus problemas sócioafetivos e linguísticos; com o apoio dos colegas, do professor e das tecnologias, os alunos conseguem realizar tarefas cognitivamente complexas; a aprendizagem conjunta estimula o envolvimento dos alunos no seu próprio processo de aprendizagem, aumentando a sua autonomia e responsabilidade na construção do seu próprio conhecimento; o “feedback” construtivo, proporcionado pelos colegas, professor e ajudas tecnológicas, é importante para apoiar os alunos nas suas tentativas de aprender fazendo; o facto de o texto ser produzido para um objetivo específico e ter uma audiência real, aumenta o interesse dos alunos na tarefa; o processador de texto aumenta o interesse dos alunos nas atividades de escrita; porque é fácil corrigir, os alunos são encorajados a fazer correções constantes numa primeira versão do texto escrito: escrevem e modificam tantas vezes quantas as necessárias sem que disso fiquem marcas no papel; a partir da sua própria experiência, os alunos são capazes de escolher, de um modo automático, as ferramentas tecnológicas que melhor se adequam à tarefa que têm de realizar.

Nesta medida, embora as TIC apresentem inúmeras possibilidades à melhoria do processo ensino/aprendizagem, é necessário dar-lhes uma utilização efetivamente pedagógica para que se possam produzir os efeitos desejados, sobretudo quando se pensa na utilização das TIC por parte de alunos com necessidades especiais educativas. As crianças com necessidades educativas especiais são afetadas por múltiplos fatores que dificultam o seu processo de aprendizagem, destacando-se a lentidão, a agressividade e a hiperatividade. Os professores devem ter em especial atenção estas e outras características particulares dos seus educandos,

procurando elaborar um currículo individualizado e adaptado a cada um dos casos, para garantir seu o êxito escolar. As potencialidades das TIC podem servir de plataformas fundamentais nas quais os professores se podem apoiar para estimular o desenvolvimento intelectual e multilateral dos alunos com NEE. Uma vez que os últimos necessitam de uma maior plasticidade e adequação das tarefas, o desafio dos professores amplia-se e complexifica-se.

Desta forma, para que os alunos com NEE beneficiem das potencialidades das TIC, é indispensável que haja uma mudança na mentalidade tradicional e na formação dos professores do ensino regular, que deve apostar numa simbiose entre as novas tecnologias e as metodologias inovadoras, uma vez que as crianças com NEE são necessitadas de diversificação ao nível de estratégias e recursos materiais.

O papel das Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação Especial

Tendo a perceção quotidiana da importância da diferenciação pedagógica, cabe-nos a nós, educadores e professores do século XXI, defender os princípios consignados na Lei de Bases do Sistema Educativo e no Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro. Em resumo, estes referem que toda a criança deve ser tratada por igual e com imparcialidade em matéria de educação. É, portanto, da nossa responsabilidade fazer com que toda a criança com NEE, não obstante da severidade da sua problemática, receba uma educação apropriada, pública e gratuita, de acordo com as suas características e necessidades específicas. É neste contexto de igualdade que surge o conceito de NEE, que pressupõe a referenciação das crianças e jovens que eventualmente delas necessitem, sendo que esta deve ocorrer o mais precocemente possível, detetando os fatores de risco associados às limitações ou incapacidades. Ambas podem ser minimizadas através do uso das tecnologias, nomeadamente, através do uso de *software* educativo ou do processador de texto (*word*), utilizado neste estudo, que possibilita a aprendizagem e aquisição de competências pessoais e sociais, que levam a uma maior autonomia do utilizador.

Muitos autores defendem que pessoas com determinadas limitações físicas e cognitivas, beneficiam grandemente do uso das TIC, contribuindo para uma certa normalização das suas vidas, facilitando “o acesso ao conhecimento, à aprendizagem, à

ocupação dos tempos livres, ao lazer, ao desenvolvimento de capacidades intelectuais, ao contacto com grupos de interesse comuns; evitarão a exclusão e contribuirão para uma integração plena.” (Santos, 2006, p. 119)

No que diz respeito à vivência escolar dos alunos com NEE e ao uso das TIC, Correia e Martins (2002) apresentam dois objetivos bastante relevantes: a) “Aumentar a eficiência e desvantagem destes alunos, contribuindo para a sua integração escolar e social; b) Desenvolver capacidades para aceder e controlar tecnologias com determinado nível de realização”. (p. 71) Desta forma, a versatilidade do uso do computador e dos *softwares* de comunicação em contexto de sala de aula inclusiva, traz vários benefícios para as crianças com NEE. Citando Machado (1992) alguns dos programas de computador “serão de extrema utilidade para a recuperação de alunos com dificuldades de aprendizagem” (p. 82); nesta linha de pensamento, o *software* educativo desenvolvido a partir das necessidades dos alunos, fomenta a motivação e interesse tanto das crianças em geral como nas crianças com NEE. (Amante, 2003, cit in Santos, 2006, p. 120) Considerando ainda a adequação no *software*, Santos, (2006) refere que

A correcta utilização do computador e a conseqüente exploração do diversificado *software* educativo podem ser instrumentos muito eficazes para melhorar o processo de ensino-aprendizagem (...). O computador pode proporcionar um ensino individualizado, facilitador da aprendizagem, sobretudo em situações de alunos com Necessidades Educativas Especiais (...). (p. 111)

Ponte (1992) certifica que alunos com dificuldades de aprendizagem podem obter resultados muito positivos, com a utilização correta do computador:

(...) globalmente, a maioria das indicações aponta para a possibilidade de desenvolver novas estratégias cognitivas, para a criação de sentimentos de autoconfiança, maior responsabilização do aluno pelo seu próprio trabalho, novas relações professor-aluno e laços de cooperação e entreajuda entre alunos. (p. 133)

Segundo a Resolução do Conselho da Europa - Res AP (2001), para que tudo isto seja possível, o *software* deverá ser criado considerando as necessidades dos indivíduos e obedecendo aos princípios do *design* universal. O *design* para todos, no contexto das TIC, não compreende uma só solução para todas as pessoas, mas antes uma abordagem centrada nos utilizadores, tendo em vista a criação de produtos que automaticamente se adequem a um leque possível de capacidades, competências, requisitos e preferências.

No conjunto de *software*, o processador de texto é uma ferramenta que tem ganho muita utilidade e importância em todas as áreas laborais e educacionais, estando cada vez mais presente nas nossas escolas, incluindo a sala de aula.

O processador de texto como ferramenta de ativação do desenvolvimento de competências de leitura e de escrita

As TIC são compostas por três áreas distintas, mas que se complementam: tecnologia, informática e comunicação. De todas as ferramentas que fazem partes das TIC, há uma que se destaca pela sua especificidade e potencialidades, o computador. Este instrumento de trabalho está cada vez mais presente nas escolas portuguesas e é cada vez mais utilizado pelos alunos na realização das suas tarefas pedagógicas. De acordo com Milani (2001), o computador é um símbolo e o principal instrumento que representa o avanço tecnológico e, como tal, não pode ser ignorado pela escola. Este refere ainda que o desafio é colocar todo seu potencial ao serviço da educação conjuntamente com o projeto da escola, com o objetivo de formar futuros cidadãos. De facto, o computador usado em contexto pedagógico poderá ser uma ferramenta muito útil na construção das aprendizagens, contribuindo fortemente para um desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos, favorecendo a autonomia e a formação de cidadãos informados, conscientes e ativos. Usando o computador como ativador de aprendizagem, o professor deixa de ser um transmissor de conhecimentos e passa a ser um criador de ambientes de aprendizagem e desenvolvimento. (Santos, 2006)

Nesta linha de pensamento, Papert, (1997) defende que “Uma das maiores contribuições do computador é a oportunidade para as crianças experimentarem a excitação de se empenharem em perseguir os conhecimentos que realmente desejam obter.” (p.43) Presentemente, existem ao dispor de quase todos, diversos recursos tecnológicos, tais como telemóveis, computadores ou tablets, que podem ser aproveitados em sala de aula como motivadores e serem uma mais-valia no processo de ensino-aprendizagem. Os alunos encaram o uso destes instrumentos com enorme entusiasmo, logo, parece particularmente importante recorrer a eles como estratégia de ensino, nomeadamente no ensino da leitura e da escrita. Cruz (2007, p. 168) afirma que os alunos que mais beneficiam com o uso dos computadores são geralmente aqueles que apresentam dificuldades na leitura.

MacArthur (1996) profere que existem investigações que revelam que o computador facilita a aprendizagem da escrita nos alunos com dificuldades específicas, especialmente aqueles que consideram este tipo de tarefa frustrante. Com frequência, estes evidenciam resultados inferiores aos seus pares no que concerne às atividades de linguagem escrita, demonstram também problemas na coordenação e organização dos processos cognitivos que envolvem: delinear objetivos, planear e produzir conteúdo, avaliar e rever a sua escrita. É

neste contexto que o processador de texto aparece como ferramenta motivadora e facilitadora do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, pois minimiza as dificuldades de grafomotricidade e os erros de correção, possibilitando uma escrita mais perceptível; facilita a autoexpressão e a composição; promove a comunicação e a colaboração entre alunos e professor ou meramente entre alunos. O processador de texto não é uma panaceia para a aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos com NEE, mas pode constituir uma grande ajuda, e em contextos específicos podem encontrar-se respostas muito interessantes.

A escrita é um processo que envolve diferentes fases que implicam processos cognitivos, nomeadamente a planificação, a redação e a revisão. Quando transformamos o pensamento em texto escrito, são inúmeras as exigências cognitivas que se apresentam em simultâneo: as ideias a registar, a seleção do vocabulário apropriado, a sintaxe da frase, a ortografia, a pontuação, a organização do texto na página e muito frequentemente a caligrafia, no caso de alunos com dificuldades na motricidade fina ou ainda crianças muito pequenas. Como a gestão de todos estes fatores não se apresenta como tarefa fácil, os alunos geralmente valorizam os aspetos mais formais, procurando apresentar um texto de aparência limpa e decorando o seu conteúdo. Quando fazem a revisão do texto, frequentemente têm consciência que podem melhorar o seu texto, contudo, como o processo de revisão implica o reescrever todo o texto - tarefa «aborrecida» - estes optam por não o fazer, acabando por não exercitar as suas capacidades de aperfeiçoamento.

Desta forma, o processador de texto oferece-nos um vasto leque de funcionalidades que auxiliam e orientam o processo da escrita, principalmente dos alunos que apresentam algumas limitações na aprendizagem da leitura e da escrita. Das inúmeras utilidades salientamos algumas que se destacam pela sua facilidade de utilização e eficiência na escrita e produção de texto: permite uma visualização total do texto no ecrã, onde os alunos podem experimentar as diferentes tentativas de revisão e correção até obterem um resultado que desejam; possibilita escrever, apagar e reescrever; mudar blocos de texto; verificar e corrigir a ortografia; utilizar o dicionário de sinónimos para enriquecer o vocabulário; mudar a cor, o tipo, a forma e o tamanho da letra; adicionar uma ou várias imagens e/ou inserir tabelas ou gráficos. De acordo com Arándiga (1993) a utilização do teclado é muito diferente do uso de um outro instrumento de escrita, pois este facilita a escrita dos alunos que apresentam limitações ao nível da motricidade fina, tonicidade, postura corporal, mais especificamente o posicionamento da cabeça, ombros, tronco e braços, ou que não usam a mão livre para estabilizar o papel.

Quando surgem dificuldades técnicas, os alunos tendem a resolvê-las, descobrindo eles mesmo as respostas ou procurando ajuda junto dos colegas ou professor. Logo o que poderia, à partida, ser um problema transforma-se num desafio que geralmente incentiva os alunos na sua aprendizagem. Todo o trabalho pode ser desenvolvido num ambiente de interação e cooperação entre os alunos e/ou entre os alunos e o professor, este é uma peça fundamental em todo o processo, pois é ele que orienta e gere as atividades e as aprendizagens dos alunos. Como refere Camlong (1999) “o aproveitamento das tecnologias não pode nem deve ocultar os valores essenciais da pedagogia quando se trata do ensino e aprendizagem das línguas... as novas ferramentas não vão, porque não podem, suplantar as qualidades inerentes do pedagogo”. (p.15) De facto, todas estas valências do processador de texto são uma mais-valia no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, contudo cabe ao professor nortear e acompanhar todo o processo, fornecendo a informação científica, nomeadamente regras de gramática, sintaxe, morfologia, léxico e semântica necessárias à correção do discurso oral e escrito.

Santos (2006) refere que o processador de texto pode apresentar-se como uma ferramenta ideal no que diz respeito às (re) formulações indispensáveis ao melhoramento das produções escritas, realizadas de uma forma fácil, rápida e divertida.

Diversos estudos (MacArthur et al., 1993 e Morocco, Daltan e Trivnan, 1990, cit in MacArthur, 1996) revelam que o processador de texto, associado a um ensino eficiente da escrita, favorece o aumento da qualidade e quantidade de escrita produzida pelos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem específicas. Contudo nem todos os alunos beneficiam das soluções tecnológicas da mesma forma, algumas têm que ser adaptadas, pois isto depende das necessidades específicas de cada um, e dentro da população com NEE existe uma grande heterogeneidade. Os estudos demonstram ainda que o uso do processador de texto só melhorará o desempenho académico nos alunos com NEE se for combinado com práticas eficazes de escrita, por isso, o desafio para os professores é duplo. (MacArthur, 1996)

Capítulo 2 - Enquadramento metodológico

Caracterização do trabalho

Todo o professor que se preocupa com a aprendizagem dos seus alunos, procura estar sempre atualizado e perceber quais as suas necessidades educativas, sejam estes alunos do ensino regular ou especial. Por isso, e de acordo com Arends (1999), “Uma investigação é um excelente guia para orientar as práticas educativas, com o objectivo de melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem na sala de aula”. (p. 525)

Todo o processo de investigação científica é baseado numa metodologia, elaborado e orientado através métodos e técnicas específicas. A seleção do método a utilizar é uma das principais decisões que o investigador tem que tomar e a natureza da questão de investigação indica, a maior parte das vezes, qual o melhor método a seguir. (Polit & Hungler, 1995) Considerando este pressuposto, foi selecionado um estudo do tipo descritivo para efetivar o presente projeto, uma vez que se procurou discriminar fatores importantes para descrever um determinado fenómeno. Procurou-se, ainda, determinar as relações entre conceitos a fim de se obter um perfil geral do fenómeno estudado. Para Fortin (2003), cada tipo de estudo corresponde a “um desenho que especifica as atividades que permitirão obter respostas fiáveis às questões de investigação ou às hipóteses”. (p. 133) Esta autora refere ainda que os estudos descritivos visam obter informação quer sobre as características de uma população, quer acerca de fenómenos sobre os quais não existem muitos trabalhos de investigação.

Problemática e Questão de Partida

Devido à conjuntura educacional que se vive na atualidade em Portugal, a Educação efetiva e eficaz está cada vez menos acessível aos alunos e as respostas não são, com frequência, as mais adequadas às necessidades dos mesmos, na sala de aula. Logo, a desmotivação é um fator constante entre os alunos em geral, mas principalmente entre os que necessitam de uma atenção especial, onde devido ao tema deste estudo, salientamos os autistas. Como professora preocupada em criar condições de aprendizagem que ativem e promovam o desenvolvimento de competências nos alunos, a pesquisa, a procura de soluções

e estratégias educacionais que satisfaçam as necessidades demonstradas pelos alunos, são sempre uma prioridade. Como tal, o presente estudo é centrado nas questões de ativação, motivação e da necessidade de perceber se de facto as novas tecnologias, particularmente o computador/processador de texto, podem constituir-se como um incentivo para promover a aprendizagem de uma das áreas lacunares de um aluno com PEA.

Este estudo é iniciado com a formulação de uma questão de partida que serve de fio condutor a toda a investigação. Para que esta seja adequada e adaptada às necessidades do aluno em questão, é fundamentada numa pesquisa documental sobre todo o percurso escolar e médico do aluno, numa entrevista semiestruturada à professora titular de turma e ainda no preenchimento de uma Anamnese com a família. Após uma análise pormenorizada da informação recolhida, surge a seguinte questão: **“Será que o uso do computador poderá apresentar-se como estratégia promotora da ativação do desenvolvimento de competências de leitura e de escrita numa criança com Perturbação do Espectro do Autismo?”**

Objetivo de estudo

O objetivo geral do presente Projeto de Intervenção Educativo/Pedagógico consiste em **compreender em que medida o uso do computador em sala de aula, se apresenta como uma estratégia promotora da ativação do desenvolvimento de competências de leitura e de escrita numa criança com Perturbação do Espectro do Autismo.**

Deste objetivo geral, emergem os seguintes:

Objetivos específicos:

- desenvolver as competências básicas de aprendizagem da leitura e da escrita de um aluno com a Perturbação do Espectro do Autismo;
- promover a motivação, o encorajamento e empenhamento do aluno pela aprendizagem da leitura e da escrita.

Técnica de recolha de dados

Este é um estudo de investigação de tipo qualitativo e, como tal, baseia-se numa análise também qualitativa de carácter documental em que são utilizados diversos instrumentos para recolha de dados tais como: registos de avaliação educacional, relatórios médicos, entrevista e observação direta. Desta forma, o estudo apoia-se nos pressupostos de Stake (2007, p. 126) que considera fundamental o uso de “diferentes abordagens metodológicas, a observação, o questionário fechado, entrevista semiestruturada e análise de documentos”, que o autor denomina de triangulação metodológica. Neste caso, privilegia-se a triangulação de dados, pois estes são recolhidos a partir de diversas fontes com o seu posterior cruzamento, incluindo a diversidade temporal, espacial e pessoal. A triangulação teórica tem um papel relevante neste processo, uma vez que incorpora teorias alternativas no que respeita aos conteúdos teóricos e não um único referencial. Todo este procedimento é necessário para que exista conformidade e consistência na análise dos dados.

A informação científica é obtida através de pesquisa e seleção bibliográfica que apoia o desenvolvimento do enquadramento conceptual do tema; a informação que serve de suporte ao trabalho empírico é recolhida durante a intervenção e através do estudo de documentos oficiais fornecidos pela escola, família e terapeuta. Todo o processo é implementado seguindo uma calendarização específica e organizada.

Primeiramente são contactados todos os intervenientes para apresentação do estudo e dos respetivos objetivos, solicitação de cooperação e obtenção do consentimento para a publicação dos dados e dos resultados da investigação, garantindo sempre a confidencialidade de intervenientes e colaboradores. A identificação da criança portadora da PEA, da família e da professora do ensino regular, aos quais foi pedida permissão oficial para a realização do estudo, são mantidas no anonimato.

Seguidamente procede-se à recolha de dados que se efetua através do preenchimento de uma Anamnese com a família, de uma entrevista semiestruturada individual à professora titular de turma e através da consulta de documentos considerados importantes para a compreensão da problemática, que são de extrema utilidade para encontrar resposta às questões que se colocam. Estes documentos são, maioritariamente, relatórios de avaliação, *Checklist*, Relatório Técnico-Pedagógico, Programas Educativos Individuais (PEI), relatórios médicos e de terapeutas e outros documentos encontrados ao longo da pesquisa. São feitas, ainda, observações da criança (através da utilização das notas de campo) ao mesmo tempo que

esta é orientada na realização das tarefas. Isto ajuda a acompanhar todo o processo de desenvolvimento da investigação, incluindo descrição de espaços físicos, relatos de acontecimentos particulares ou reflexões sobre a análise e métodos.

Observação participante

A observação participante baseia-se na descrição das observações realizadas através das anotações que são feitas durante as sessões de intervenção. Estes dados são fundamentais para perceber a reação do aluno A às atividades propostas e ao instrumento utilizado (computador), durante o período de intervenção em sala de aula. Esta observação realiza-se em quinze sessões distintas com a duração de uma hora cada. São feitas anotações, registadas ideias e expressões do aluno, e até mesmo dúvidas, que são essenciais para entender a avaliação efetuada. Tratando-se de uma observação que decorre em ambiente natural de sala de aula e sendo o observador-participante, as anotações são feitas de forma discreta, sempre que possível, de modo a não influenciar ou perturbar o aluno durante a execução da sua tarefa. Após leitura e seleção das notas, procede-se à análise das mesmas para responder à questão de partida.

Pesquisa documental

A pesquisa documental realizada neste estudo tem como propósito recolher o maior número possível de informação de forma rigorosa e objetiva. Esta é de extrema relevância para se poder dar início ao projeto, sendo a primeira ação realizada. A intervenção é, em parte, fundamentada nos documentos consultados e fornecidos pela escola e pela família do aluno A. Os documentos considerados mais relevantes neste estudo foram Anamnese (Anexo 2), informação terapêutica (Anexo 3), relatórios escolares nomeadamente: *Checklist* (Anexo 4), Roteiro de Avaliação (Anexo 5), Relatório Técnico-Pedagógico com referência à CIF (Anexo 6) e Programa Educativo Individual (Anexo 7).

Entrevista

Na perspectiva de De Ketele e Rogiers (1995), podemos encontrar três diferentes tipos de entrevista: a entrevista não estruturada, a entrevista estruturada e a entrevista semiestruturada. Na entrevista não estruturada, o entrevistador não coloca qualquer tipo de pergunta, podendo o entrevistado relatar ou falar sobre o tema selecionado de forma exaustiva, usando as suas próprias palavras baseadas no seu quadro de referência. Este tipo de entrevista é suscetível de ambiguidade nas questões gerais ou temas abordados. Por outro lado, na entrevista estruturada, o discurso do entrevistado é baseado em esquemas previamente programados e as respostas são preparadas antecipadamente e planificadas de acordo com uma ordem específica. Já na entrevista semiestruturada (que se adota neste estudo), o entrevistador tem algumas questões como ponto de partida, tem um quadro de referência, no entanto só o utiliza na totalidade se sentir necessidade de o fazer. (Ghiglione & Matalon, 1992) O entrevistador dirige a entrevista lançando os tópicos/temas ou coloca as questões, mas dá ao entrevistado liberdade suficiente para que este se expresse sem se sentir controlado. Este último tipo de entrevista é, segundo Cohen e Manion (1990), menos formal, e o investigador é livre de alterar a sequência de perguntas e de reformular a sua redação. Para Ghiglione e Matalon (op sit), na entrevista semiestruturada é elaborado um esquema de entrevista, mas os assuntos são tratados com alguma flexibilidade. As questões previstas serão abrangentes, mas permitindo a recolha de informação relevante e aprofundada para a concretização do projeto. Este tipo de entrevista permite diminuir a ambiguidade dos dados. Um dos riscos deste tipo de entrevista é o facto de esta se poder alongar significativamente e o local influenciar de forma negativa a sua fluência.

De acordo com Ghiglione e Matalon (1993), a obtenção de informações pode ser beneficiada ou prejudicada tanto pelo tempo como pelo local, no qual se realiza a entrevista. Por isso, e segundo Taylor e Bogdan (1998), a seleção do espaço e um clima positivo são fundamentais para o sucesso de qualquer entrevista. Outro aspeto a considerar é o facto de poder haver necessidade de realizar mais do que uma sessão para confirmação ou mesmo complementação de dados. As características do entrevistador (Ellis & Berger, 2002; Fontana & Frey, 1998) são também de grande relevância para o sucesso de todo o processo, logo, este deve ser bom ouvinte, flexível, persuasivo, mostrar empatia e respeito emocional.

Cada um dos tipos de entrevista pressupõe diferentes intenções. Desta forma, após uma cuidadosa ponderação acerca de cada um dos tipos, acredita-se que a entrevista

semiestruturada é a que mais se adequa ao desenvolvimento deste estudo e obtenção de informação sobre o aluno A. Esta modalidade permite obter informações mais profundas acerca de um determinado domínio ou conferir o progresso de outro já estudado. O facto de implicar a construção de um guião facilita a recolha de dados, pois é possível definir as diferentes categorias e organizá-las conforme for mais conveniente. Posto isto, é pertinente fazer uma entrevista a quem melhor conhece o aluno em contexto escolar, neste caso concreto, à professora titular de turma, que durante quatro anos o acompanhou no seu percurso académico. Projetou-se fazer também uma entrevista à professora de Educação Especial que acompanha o aluno. Contudo depois de se perceber que esta só o acompanha no presente ano letivo e durante uma hora e meia por semana (à quinta feira de manhã), ficou claro que a professora não retém informação suficientemente relevante para a concretização do projeto. Assim, a entrevista à professora titular de turma é cuidadosamente preparada, seguindo-se um guião (Anexo 8) e realiza-se em contexto que se considera apropriado, a própria sala de aula. Seguidamente é elaborado o protocolo (Anexo 9), analisado o conteúdo e preparada a grelha (Anexo 10) com os dados que se obtêm.

Com esta entrevista pretende-se perceber e caracterizar as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelo aluno, as estratégias pedagógicas utilizadas para fazer face a estas, o envolvimento familiar e o seu interesse e participação em todo o processo de ensino/aprendizagem do aluno; pretende-se, ainda, compreender qual a posição da professora, no que diz respeito à inclusão dos alunos com NEE no contexto atual, pois a sua opinião face ao assunto, influência diretamente o seu trabalho com o aluno. A entrevista é também muito relevante para se perceber o contexto escolar em que o aluno está inserido e as dificuldades da turma em geral. Após a análise, pode depreender-se que a turma apresenta um rendimento positivo, contudo, o aluno A apresenta lacunas a nível da atenção, concentração, das competências de língua portuguesa e resolução de problemas. A nível cognitivo necessita de adequações na lecionação dos conteúdos para que os possa apreender e adquirir.

Análise e interpretação dos dados

O presente estudo assenta numa análise qualitativa de carácter documental que permite o tratamento qualitativo da informação de todos os dados recolhidos e análise de determinados documentos que contêm informação relevante para o processo, através do

método da análise de conteúdo. Este método é considerado o mais apropriado porque permite um raciocínio indutivo, sendo que o material de investigação pode ser de diferentes graus de estruturação, por exemplo: diferentes tipos e origem de texto, transcrição de entrevistas, documentos institucionais: relatórios educacionais e médicos, ofícios entre outros. Outra característica é o facto de permitir definir categorias *à priori* e fazer a interpretação independentemente das técnicas utilizadas.

O método supracitado é considerado ainda o mais adequado ao objetivo deste estudo, pois é implementado no contexto educacional do sujeito e a “investigação qualitativa ... implica uma aproximação interpretativa e naturalista... Isto significa que os investigadores qualitativos estudam as coisas nos seus meios naturais, tentando atingir o sentido, ou interpretar os fenómenos mantendo-se fiéis aos significados que as pessoas lhes atribuem”. (Denzin y Lincoln, 1998, p. 3) Segundo Bell (1993), os investigadores poderão utilizar a análise documental sob duas perspetivas diferentes: numa, o método é o alicerce de pesquisa em que os documentos são alvo de estudo de si mesmos; na outra, é usado para complementar as informações recolhidas através de outros métodos a fim de encontrar os dados importantes para o estudo. O presente estudo foca-se, sobretudo, na segunda perspetiva do autor, pois os documentos a consultar não são perspetivados para este estudo, mas, apesar disso, são uma fonte de recolha de dados extremamente importante para sustentar e confirmar evidências recolhidas em diferentes fontes. Houve, ainda, uma seleção de documentos fundamentais, ponderando a quantidade proporcional ao tempo disponível para a sua análise. Neste sentido, Bell (idem, 1993) dá-nos algumas orientações: só consultar fontes necessárias para o estudo; consultar documentos que abordem diferentes perspetivas da problemática; seleccionar a quantidade de documento proporcional ao tempo disponível para o estudo e delinear um plano de trabalho com tarefas e *timings* que deverão ser cumpridos e reformulados sempre que necessário.

Os procedimentos mencionados neste trabalho têm em vista a credibilidade dos resultados e uma análise cuidadosa com recurso ao cruzamento de dados provenientes de diversas fontes.

Procedimentos éticos

Os procedimentos éticos são muito importantes para o sucesso da investigação, especialmente quando esta envolve a privacidade e a confiança de um aluno, como é o caso.

Fortin (1999) define ética como o “Conjunto de regras que regem o carácter moral do processo de investigação” (p. 369) e um “ (...) conjunto de permissões e de interdições que têm um enorme valor na vida dos indivíduos e em que estes se inspiram para guiar a sua conduta”. (p. 114) Logo, é dever do investigador respeitar a individualidade e os direitos de cada um dos sujeitos implicados na investigação. Segundo Carmo e Ferreira (1998), o cumprimento de princípios éticos é fundamental para a realização de qualquer estudo que envolva indivíduos. Estes obrigam o investigador a informar, respeitar e garantir os direitos dos participantes. A confidencialidade e o anonimato de todos os intervenientes também deverão ser garantidos. Desta forma, o investigador deverá estabelecer um acordo claro e explícito, no que diz respeito ao esclarecimento das responsabilidades e deveres de cada um dos intervenientes. Toda a investigação deverá ser baseada na honestidade tanto do investigador como dos colaboradores. Um outro ponto a considerar, é o facto de se o colaborador/participante na investigação manifestar vontade de suspender a sua participação, o investigador deverá respeitar a sua decisão e salvaguardar a sua integridade física, profissional e moral.

Os dados recolhidos, bem como aos resultados obtidos, devem manter a sua autenticidade, não sofrendo qualquer alteração de conteúdo, pois esta é a regra essencial de toda a investigação científica. O investigador deve ser imparcial, independentemente dos resultados ou conteúdo da sua investigação.

Capítulo 3 - Apresentação do projeto de intervenção

Caracterização do contexto escolar

O presente projeto desenvolveu-se numa escola EB 1 pertencente a um dos três agrupamentos do concelho de Albufeira. Este tem uma área de cerca de 140 km² e 40, 828 habitantes. (Censos 2011) O concelho integra 4 freguesias: União de Albufeira e Olhos de Água, Ferreiras, Guia e Paderne. As principais atividades económicas são o turismo, comércio e serviços.

O Agrupamento de Escolas é constituído por 3 Jardim-de-infância, 4 Escolas Básicas do 1.º ciclo, 1 Escola Básica 1º ciclo com Jardim-de-infância, 1 Escola Básica 2º e 3º ciclo, 1 Escola Básica Integrada com Jardim-de-infância e 1 Escola Básica Integrada que funciona como escola sede do agrupamento. O agrupamento é frequentado por cerca de 2106 alunos provenientes de três freguesias, incluindo alunos de zonas rurais com um baixo nível socioeconómico, outros da zona litoral pertencentes a um grupo com nível socioeconómico mais elevado, ainda alunos que habitam em casas de acolhimento e um grupo considerável de alunos imigrantes de vários países.

Os estabelecimentos de ensino afetos a este Agrupamento de Escolas lecionam, em regime diurno, a educação pré-escolar, o 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, cursos profissionais/vocacionais e CEF s.

A sede do agrupamento tem uma Unidade de Ensino Estruturado para trabalhar com meninos com a PEA, provenientes do concelho e também de alguns concelhos próximos, mas que o aluno A não frequenta, por opção familiar. Este frequenta uma Escola do Ensino Básico, pertencente à Unidade Educativa de Albufeira, sediada na freguesia de Albufeira e Olhos de Água, com 109 alunos, distribuídos por 4 salas. A escola funciona entre as 9.00h e as 17.30, que compreende a parte curricular e as atividades de enriquecimento curricular (Inglês, Expressões, Educação Física e Música). A sala do aluno A é frequentada por dezoito alunos, incluindo três (o aluno e mais dois colegas) com NEE, que são apoiados por uma professora de Educação Especial, uma vez por semana (quinta feira), durante uma hora e meia.

A sala está disposta em filas de mesas com dois alunos cada. O aluno A está sentado com um colega em frente à secretária da professora. Durante a aula os alunos cumprem as

regras, mantêm diálogos muito discretos, não perturbando o bom funcionamento da aula. Na parede estão trabalhos realizados pelos alunos e alguns cartazes de informação curricular.

Os alunos, em geral, pertencem a uma classe social média baixa, a maioria dos encarregados de educação trabalha no comércio e hotelaria. Os alunos vivem nas redondezas, grande parte tem irmãos e são poucos os que têm subsídio. Na generalidade os pais têm o 9º ano de escolaridade, com exceção de alguns que têm o 12º e até a licenciatura.

Caracterização do aluno

O aluno é o 3º filho de uma família de três irmãos (o aluno com 11 anos, um irmão com 23 anos e uma irmã com 15 anos). Nasceu de uma gravidez não programada, contudo é aceite e acarinhado por todos. Trata-se de uma gravidez vigiada, com duração de 39 semanas, com parto por cesariana devido ao facto do aluno não se encontrar na posição de nascimento. Este nasce com sopro cardíaco, sendo monitorizado através da realização de eletrocardiogramas. Atualmente esta situação encontra-se controlada. O aluno é descrito pelos seus pais como um bebé calmo, sendo amamentado até aos 18 meses de idade. Inicia a marcha com aproximadamente 13 meses, sendo que as primeiras palavras surgem também neste período. Os pais salientam, no entanto, que posteriormente acaba por deixar de as utilizar. O controlo dos esfíncteres ocorre com 4 anos de idade, não se verificando nenhum retrocesso.

Segundo os pais, o aluno tem, até aos 18/19 meses de idade, um desenvolvimento considerado normal, mas neste período os pais verificam um retrocesso ao nível da alimentação, linguagem e autonomia. Estes salientam, ainda, que na mesma altura o aluno sofre uma queda em casa, situação que o deixa durante um período com ferimentos na boca. Este apresenta grande dificuldade ao nível da alimentação, ingerindo um conjunto de alimentos muito restrito e não experimentando novos alimentos. Ao nível da linguagem começa a utilizar um maior número de vocábulos e a construir pequenas frases para se fazer entender, por volta dos seis anos de idade.

Quando frustrado, os pais referem que este reage chorando, gritando ou magoando-se a si próprio, sendo estes comportamentos cada vez menos frequentes. Para se acalmar, procura aninhar-se no colo da mãe. O encarregado de educação refere também que o aluno gosta muito de música e do computador, que já manipula bem.

De acordo com as informações terapêuticas consultadas, o aluno apresenta diagnóstico do Espectro do Autismo (testes realizados pelo CADIN) e Perturbação Regulatória do Processamento Sensorial, associada a um Atraso Global do Desenvolvimento (testes realizados pelo Hospital D. Estefânia). Apresenta como sinais iniciais um grande atraso na aquisição da linguagem, dificuldades de interação social, tendência para manutenção de rotinas, grave perturbação alimentar e um leque de interesses restrito.

O aluno é encaminhado para Terapia da Fala em junho de 2006 e, posteriormente, para Terapia Ocupacional, por apresentar grande agitação e instabilidade. É acompanhado por um psicólogo desde o último trimestre de 2007, atualmente com frequência quinzenal, mas mantém ainda uma intervenção semanal em Terapia da Fala, no Centro de Estimulação do Desenvolvimento e Aprendizagem.

No que diz respeito ao seu percurso escolar, está ao cuidado da mãe até aos 4 meses de idade e depois fica com uma ama até aproximadamente 1 ano, altura em que ingressa no infantário, registando uma boa adaptação. Começa a frequentar o Jardim de Infância no ano letivo 2007/2008, sendo nesse mesmo ano referenciado e avaliado, por referência à CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade). No ano seguinte, deveria ter iniciado o 1.º ciclo, mas é pedido um adiamento da matrícula. A entrada no 1.º ciclo acontece no ano letivo seguinte, 2010/2011, na mesma escola onde hoje se encontra a frequentar o 4.º ano de escolaridade.

De acordo com informações terapêuticas, o Programa Educativo Individual e Relatório Técnico-pedagógico, o perfil de funcionalidade do aluno, confere que este revela:

- uma dificuldade moderada na aquisição de competências, particularmente na área da concentração/atenção e na resolução de problemas;
- lacunas na área da comunicação, que é uma das mais afetadas, devido à sua dificuldade em organizar o seu discurso de forma coerente e clara. Apresenta uma estrutura frásica lacunar, comprometendo a mensagem que pretende transmitir. Comunica com palavras soltas e frases curtas, tanto a nível verbal como escrito. Estas dificuldades apresentam-se quer ao nível da articulação, do vocabulário, quer a nível de compreensão do pedido, o que compromete a leitura e entendimento de enunciados, afetam também a composição de textos ou de respostas mais elaboradas;
- dificuldades em compreender e cumprir instruções, em particular quando envolvem mais do que uma ação. Demonstra ainda lacunas na interação com o outro, quando é contrariado tende a não saber lidar com o sentimento de frustração. Quando a situação não lhe é familiar, tende a apresentar alguns comportamentos mais resistentes.

- algum comprometimento na motricidade fina, nomeadamente no manuseamento dos marcadores, pincel, tesoura, lápis e noutros movimentos que requerem um maior controlo da mão.

Para dar respostas às necessidades de aprendizagem do aluno e adequar o processo de ensino-aprendizagem ao perfil de funcionalidade do aluno, a equipa pedagógica delinea as seguintes medidas educativas de acordo com o disposto no art.º 16.º do Decreto- Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro:

a) Apoio Pedagógico Personalizado

- reforço de estratégias utilizadas no grupo ou turma, ao nível da organização, do espaço e das atividades; estímulo e reforço de competências e conteúdos de aprendizagem – a aplicar pela docente titular de turma.
- reforço e desenvolvimento de competências específicas- a aplicar pela docente de Educação Especial.

b) Adequações Curriculares

- introdução de objetivos e conteúdos intermédios, mantendo como padrão o currículo comum.

c) Adequação no Processo de Matricula

- frequência da escola de ensino independente da área da residência.

d) Adequação no Processo de Avaliação

- tipo de provas;
- condições de avaliação;
- periodicidade;
- duração;
- local de execução.

f) Tecnologias de Apoio

- *software* específico

O aluno A tem apresentado uma evolução muito positiva ao longo do seu percurso pessoal, relacional e acadêmico. Segundo informações da psicóloga, as terapias realizadas pelo aluno tem tido como base no Método DIR *Floortime*.

Planificação da Intervenção/Estratégias

A planificação da intervenção deste projeto é delineada na sequência da entrevista feita à professora titular de turma e da consulta documental. As estratégias implementadas são preparadas de acordo com as definidas no seu PEI (Programa Educativo Individual) e na Ficha de Registo de Adequações no processo Ensino e de Aprendizagem, privilegiando as competências da comunicação (verbal e escrita): flexibilidade nos procedimentos didáticos e nas atividades; estímulo e reforço das competências e aptidões desenvolvidas na aprendizagem; reforço e desenvolvimento de competências específicas com atividades mais direcionadas e uso de *software* específico.

A intervenção é planificada para quinze sessões, com a duração de uma hora cada, uma ou duas vezes por semana, no horário da manhã, das 9:30 h às 10.30. Estas sessões têm lugar no 2.º e 3.º período, nomeadamente entre os meses de março e maio.

Todas as atividades são selecionadas e preparadas pela professora titular para todo o grupo turma. Por isso, o aluno realiza a mesma atividade que os colegas, contudo, por vezes, usando um instrumento diferente: enquanto os colegas realizam sempre a atividade em suporte de papel, o aluno A realiza-a, umas vezes em suporte digital (o computador, mais especificamente o processador de texto), outras em suporte papel, para se poder observar e comparar as reações do aluno perante cada um dos instrumentos. No final de cada atividade, é feita uma reflexão/avaliação da mesma, para medir o resultado da intervenção e perceber se esta se apresenta como motivadora e ativadora das aprendizagens do aluno. Esta reflexão é feita com base nas notas que são tiradas ao longo (sempre que possível) e no final da atividade.

Antes de iniciar qualquer trabalho com o aluno, foi-lhe explicado que a investigadora iria estar na sala, uma ou duas vezes por semana a trabalhar com ele, uma vezes utilizando o computador, outras apoiando o aluno na realização da sua tarefa em suporte de papel. O aluno aceitou com facilidade a presença da investigadora que anteriormente assistira a algumas aulas para que o aluno se habituasse à sua presença.

Cronograma das ações e competências implementadas

Todas as tarefas planeadas são na área da Língua Portuguesa e procuram desenvolver as competências em que o aluno demonstra mais dificuldade, nomeadamente no vocabulário, conjugação verbal, estrutura frásica e textual. Logo, incluem exercícios de gramática, interpretação e produção de texto.

Quadro IV - Cronograma das ações e competências implementadas

Ações e competências a desenvolver	Março							Abril		Maio					
	7	11	14	19	21	28	31	2	30	2	6	7	8	13	15
Conjugar verbos regulares – desinência pessoal															
Trabalhar a estrutura frásica; aumentar o vocabulário			a)												
Praticar a ortografia e pronúncia				a)											
Encontrar e seleccionar palavras (trabalhar a concentração)						a)									
Produzir um texto coerente															
Trabalhar a interpretação textual.															
Extrair informação de texto instrucional															
Desenvolver a imaginação e coerência textual.															
Produzir texto livre.															
Extrair informação do texto poético															
Produzir texto narrativo seguindo instruções															a)
Recontar ações desenvolvidas num texto narrativo															

a) Tarefa realizada em papel.

Descrição e análise das observações das ações

As ações desenvolvidas neste estudo têm como primazia a implementação das estratégias previamente referidas, nomeadamente o uso do computador como promotor, ativador e motivador de aprendizagem na área da Língua Portuguesa, focando principalmente o vocabulário, estrutura frásica, interpretação e produção textual.

Algumas das tarefas são realizadas em papel para haver termo de comparação entre a concretização da mesma usando dois instrumentos distintos (computador e papel).

Descrição avaliativa das tarefas realizadas pelo aluno A.

1.^a Ação – dia 7 de março de 2014 (tarefa realizada no computador)

A tarefa pretende promover a aprendizagem da conjugação verbal correta de acordo com o tempo e a desinência pessoal.

Conteúdos a trabalhar: os verbos: cantar, sentar, correr, vender, mentir e subir, no futuro, pretérito perfeito e pretérito imperfeito.

A professora escreve, no quadro branco, as indicações sobre a tarefa que os alunos devem realizar. Seguidamente é pedido ao aluno A que se sente em frente ao computador e a inicie. Este demonstra entusiasmo e motivação para começar a tarefa proposta pela professora, usando o computador. Não evidencia dificuldades técnicas no seu uso, parece bastante familiarizado com o mesmo. Contudo, há necessidade de explicar a organização do trabalho e, para facilitar a concretização do mesmo, foi construída uma tabela (anexo 11). Depois de perceber o que deveria fazer, o aluno realiza a tarefa autonomamente, sendo apenas dadas algumas orientações no que diz respeito ao conteúdo do trabalho, devido às suas dificuldades na área do Português. Durante a realização da mesma, apresenta-se concentrado, não mostra qualquer sinal de cansaço ou aborrecimento, não havendo necessidade de incentivo por parte da professora ou da investigadora. Quando toca para o intervalo da manhã, o aluno ainda não tem a tarefa terminada, porém, faz questão de o fazer, embora se revele um pouco agitado e inquieto.

2.^a Ação – dia 11 de março de 2014 (tarefa realizada no computador)

3.^a Ação - dia 14 de março de 2014 (tarefa realizada em papel)

A tarefa visa o aperfeiçoamento da estrutura frásica e gramatical; o desenvolvimento do léxico; compreensão do uso da desinência pessoal do verbo irregular “Ser” no Pretérito Perfeito, Presente do Indicativo e Futuro; a relação de correspondência e/ou a escrita de sinónimos e de antónimos de determinadas palavras e, ainda, substituição de palavras assinaladas nas frases por sinónimos.

Conteúdos a trabalhar: Construção frásica a partir de palavras dadas; o verbo ser; o plural dos nomes; sinónimos e antónimos.

A ficha de trabalho está previamente preparada no computador. O aluno senta-se prontamente no lugar que lhe é indicado (junto do computador) para realizar a mesma. É-lhe pedido que leia as instruções correspondentes a cada uma das questões e realize a tarefa. O aluno segue as instruções sem demonstrar grandes dificuldades na compreensão das mesmas. Este constrói as frases a partir das palavras dadas, sem mostrar constrangimentos, embora construa somente frases simples, tanto no vocabulário como na estrutura. Precisa de alguma ajuda na ortografia. O exercício do singular/plural é realizado com explicação, pois o aluno A ainda não adquiriu todas as regras que lhe estão associadas. O exercício da sinonímia e antonímia parece ser aquele que o aluno tem menos aptidão para resolver, precisando de uma explicação mais aprofundada. Apesar de revelar dificuldade e lentidão na realização dos exercícios gramaticais, não demonstra cansaço ou aborrecimento na sua concretização. Mais uma vez, não consegue terminar a tarefa em tempo útil, contudo, quando toca para o intervalo, o aluno continua a trabalhar sem mostrar vontade de sair. Passados alguns minutos é-lhe sugerido que vá lancha e brincar.

É de assinalar, que se constatou que não foi necessário apelar à concentração ou atenção do aluno para realizar a tarefa, ao contrário do que aconteceu quando o aluno realizou a mesma em suporte de papel no dia 14 de março de 2014. Neste contexto, o aluno demonstrou algum aborrecimento, tendo de ser constantemente motivado e estimulado para concretizar o que lhe era pedido.

4.^a Ação – dia 19 de março de 2014 (tarefa realizada em papel)

5.^a Ação - dia 21 de março de 2014 (tarefa realizada no computador)

A tarefa proposta tem o propósito de consolidar alguns dos conhecimentos gramaticais e de vocabulário adquiridos pela turma, mas principalmente pelo aluno A, como preparação para os exames nacionais.

Conteúdos a trabalhar: sílaba tónica e átona das palavras; separação silábica; masculino e feminino; família de palavras; sinónimos e antónimos dos nomes.

O aluno senta-se prontamente em frente ao computador, começa a ler as instruções e inicia a ficha sem que lhe seja pedido. Este responde automaticamente a todas as questões sem necessidade de ajuda na leitura das mesmas. O aluno só demonstra dificuldade nos conteúdos respeitante à sinonímia e antonímia, onde é necessário uma explicação mais exaustiva do que lhe é pedido para fazer. No que diz respeito à parte técnica, o aluno não demonstra qualquer dificuldade no uso do computador. Quando se tentam dar algumas instruções, ele diz:

- É muito fácil, eu adoro isto!

O aluno demonstra sempre motivação e não revela qualquer tipo de cansaço ou aborrecimento durante a realização da tarefa. Este inicia-a às 9.30 e termina às 10.05, mais cedo que a maioria dos colegas da turma e do que o tempo estipulado pela professora. O aluno havia realizado previamente a mesma ficha, em suporte de papel, no dia 19 de março de 2014, que é usada para comparar o empenhamento e a motivação com que realiza as tarefas. Durante a concretização desta, o aluno revela alguma dificuldade de concentração e atenção, alguma falta de vontade em concretizar o trabalho e desmotivação, sendo necessário estar constantemente a chamar a sua atenção para que termine o que lhe foi proposto.

6.^a Ação – dia 28 de março de 2014 (tarefa realizada em papel)

7.^a Ação - dia 31 de março de 2014 (tarefa realizada no computador)

A atividade tem como objetivo a identificação verbal e a transposição temporal do verbo na reescrita de frases.

Conteúdos a trabalhar: verbos no pretérito perfeito e futuro; tipos de frases e advérbios.

Após a escrita do sumário, como é habitual, o aluno senta-se em frente ao computador para realizar a ficha. Este observa-a, percorre-a com o rato, inicia a leitura das questões e começa a responder sem hesitação. À medida que a vai realizando, vai lendo as questões em voz alta e demonstra contentamento quando percebe que sabe a resposta (já havia feito os mesmos exercícios em suporte de papel). O aluno realiza a ficha autonomamente, sem haver necessidade de estímulo por parte da professora ou da investigadora. Somente na última questão, o aluno pergunta se a resposta está correta e é-lhe dito que termine tudo e que a seguir o seu trabalho será corrigido. A que este responde:

- *Sim, está bem!*

Durante a realização da ficha, pára, olha para os colegas, observa-os durante alguns segundos e continua o seu trabalho. Durante a correção verifica-se que erra algumas questões que lhe são explicadas e ele corrige-as prontamente.

A tarefa foi antes realizada em papel, no dia 28 de março de 2014, e como é habitual, apresentou-se menos interessante. Foi necessário chamar a atenção do aluno para a concretização da mesma, este levou mais tempo, em média, mais quinze minutos, pois distraía-se com facilidade.

O aluno e os colegas concluem a ficha de trabalho muito antes do tempo previsto e a professora dá uma outra tarefa para realizarem. Escreve as indicações no quadro e todos os alunos copiam para o caderno e resolvem o exercício. É sugerido ao aluno A que copie as instruções no computador e realize também o exercício. Este fica contente, abre uma folha do *Word* e começa logo a copiar do quadro para o computador. Seguidamente resolve as questões sem necessitar qualquer ajuda.

Por fim, os alunos corrigem a ficha no quadro e o aluno A segue toda a correção no computador. O aluno demonstra estar satisfeito com o seu desempenho, despede-se até à próxima semana e vai lanchar.

8.ª Ação – dia 2 de abril de 2014 (tarefa realizada no computador)

A tarefa tem como propósito o aperfeiçoamento da escrita de texto coerente e coeso.

Conteúdos a trabalhar: produção de texto.

É pedido ao aluno que escreva um texto (com 7 linhas) sobre a sua brincadeira preferida. Este lê o enunciado e diz, muito entusiasmado, que a sua brincadeira favorita é brincar à apanhada com as alunas B, C e D. Contudo, o aluno apresenta muitas dificuldades na organização das ideias e coerência frásica, não consegue escrever uma frase gramaticalmente correta e completa sem orientação. Escreve com frases soltas, não conseguindo organizar um parágrafo com sequência lógica. Realiza a tarefa da escrita sempre com muita orientação.

9.ª Ação – dia 30 de abril de 2014 (tarefa realizada no computador)

Na presente sessão, o aluno trabalha a interpretação oral e escrita do texto poético (“Esperança” de António Aleixo).

Conteúdos a trabalhar: interpretação e estrutura do poema; nomes; adjetivos e verbos.

O texto é apresentado ao aluno, no computador, este lê-o sozinho e em voz alta, incluindo as questões e recusando qualquer ajuda nesta fase. Porém, demonstra algum cansaço e pouco entusiasmo na concretização da tarefa. Tem dificuldades na aplicação dos conteúdos estruturais e gramaticais relativos ao poema, necessitando de explicação sobre os mesmos para poder responder às questões. No que concerne à interpretação oral do poema, e dentro das suas limitações, o aluno responde sem grande hesitação às perguntas colocadas, porém, quando tem de transpor a sua resposta para a parte escrita pede ajuda, especialmente na construção frásica.

10.ª Ação – dia 2 de maio de 2014 (tarefa realizada no computador)

Nesta ação, a professora propõe trabalhar o texto instrucional, uma “Receita de bolo de laranja”, tendo como objetivos aperfeiçoar a capacidade de síntese e a selecionar informação específica.

Conteúdos a trabalhar: texto instrucional – a receita.

O aluno conclui as atividades iniciais conjuntamente com a turma e senta-se ao computador. É-lhe explicado o que tem que de realizar mais uma tarefa, mas não exatamente o tema do texto. Como é habitual, demonstra muito entusiasmo e interesse quando utiliza o computador como ferramenta de trabalho. Todavia, quando abre o documento e olha para o texto, o aluno tem uma atitude de rejeição em relação ao mesmo, recusando-se a lê-lo e proferindo as seguintes palavras:

- *Oh, não! Bolo de laranja!*

Nesta ação, o aluno tem que ler o texto e responder às questões relacionadas com o respetivo conteúdo textual, todavia, e apesar das inúmeras tentativas para o motivar e convencer a realizar a tarefa, há uma grande resistência por parte deste. Tendo conhecimento prévio que o aluno tem problemas com a alimentação, percebo imediatamente o que está a acontecer. Tento explicar-lhe que é apenas um texto como qualquer outro e que não tem que comer o bolo, embora pareça compreender essa questão, apresenta desgosto na conclusão da tarefa e conclui-a com um enorme esforço e ajuda. Pode perceber-se que, para além da desmotivação quando realiza a tarefa em papel, o aluno também é muito seletivo, no que diz respeito aos temas que gosta de trabalhar.

11.ª Ação – dia 6 de maio de 2014 (tarefa realizada no computador)

A ação tem como objetivo trabalhar a leitura e a produção textual a partir de uma história apresentada em PowerPoint.

Conteúdos a trabalhar: leitura, coesão e coerência textual e a imaginação.

O aluno lê a história tradicional do “Macaco sem rabo”, apresentada em *PowerPoint*, demonstrando muito entusiasmo e interesse, parecendo muito divertido com as imagens que acompanham o texto. No final da história é pedido ao aluno que dê-lhe continuidade, mas o este baixa a cabeça e começa a brincar com as mãos, não dando qualquer resposta.

Procura-se utilizar diferentes estratégias para incentivar e levar o aluno a imaginar o que acontece, incluindo perguntas simples como:

- *O macaco vai dar a guitarra a alguém?*

- *Ele encontrou alguém pelo caminho?*

- *Para onde pensas que ele foi?*

- *O que irá fazer?*

- (...)

Mas o aluno continua sem dar resposta. Assim, este só realiza a tarefa com ajuda total, vão-se sugerindo situações, ele vai concordando e escrevendo o que se diz.

Desta forma, pode-se concluir que apesar do uso do computador ser, geralmente, motivador e do aluno gostar da história, esta tarefa apresentou-se particularmente difícil, pois apelou à sua imaginação – uma das suas limitações e que precisa ser muito trabalhada.

12.^a Ação – dia 7 de maio de 2014 (tarefa realizada no computador)

A ação tem como objetivo trabalhar a produção textual, usando o texto descritivo, a partir de um tema de interesse do aluno, jogos de computador.

Conteúdos a trabalhar: Coesão e coerência textual.

É pedido ao aluno que escreva um pequeno texto descrevendo o seu jogo preferido. Este acede prontamente ao solicitado, começando a contar como funciona o seu jogo de *playstation* favorito. Primeiramente, faz o relato oral com bastante entusiasmo, mas um pouco confuso, repetindo várias vezes a mesma parte da história. Seguidamente, é-lhe pedido que escreva o que acabara de contar e este concorda.

Inicia a tarefa escrevendo exatamente da mesma maneira que havia relatado, de forma um pouco desorganizada e repetitiva, contudo com algumas indicações e sugestões de organização frásica e textual, consegue terminar a tarefa sem grandes constrangimentos. Escreve com poucos erros ortográficos, sendo que as suas maiores lacunas são em termos de construção e organização dos elementos frásicos e textuais.

13.^a Ação – dia 8 de maio de 2014 (tarefa realizada no computador)

A ação tem como objetivo trabalhar a interpretação do texto poético e a produção textual.

Conteúdos a trabalhar: texto poético, leitura, interpretação, reconto, coesão e coerência textual.

O aluno lê o poema “Era uma vez”, de Sophia Oliveira, com alguma facilidade, embora com pouca expressividade. Compreende o essencial do poema, pois responde oralmente a quase todas as questões de interpretação, principalmente às mais diretas; demonstra algumas lacunas nos conteúdos formais do texto poético, pois esqueceu o que havia estudado anteriormente. A sua maior dificuldade surge quando este tem que recontar o poema com palavras suas e transformar o texto oral em escrito: olha para o ecrã do computador, lê a questão, fixa o ecrã (parecia ausente), porém não escreve.

Só conclui a tarefa, após muito estímulo verbal, incentivo e ajuda.

14.ª Ação – dia 13 de maio de 2014 (tarefa realizada no computador)

15.ª Ação - dia 15 de maio de 2014 (tarefa realizada em papel)

A ação tem como objetivo trabalhar a construção frásica, usando as palavras dadas e a partir destas, compor um texto.

Conteúdos a trabalhar: construção frásica, coesão e coerência textual.

O aluno tem que construir uma história, seguindo um plano dado. Primeiro, tem que escrever frases completas utilizando as palavras dadas. Depois com as frases tem que compor um texto com sentido.

Assim que viu as instruções no computador, o aluno disse:

- *Eu já fiz isto! E acrescentou.*

- *Eu não preciso de ajuda, faço tudo sozinho.*

O aluno realiza a tarefa, prontamente, sem pedir ajuda, pois já havia realizado a mesma no dia 15 de maio, mas em suporte de papel. Como tem sido habitual neste aluno, a tarefa realizada em papel apresentou-se desmotivante e aborrecida, demonstrando falta de concentração e vontade de a realizar.

Apresentação e análise dos resultados do projeto de intervenção

Desde o início da intervenção, o aluno A demonstra concentração e motivação quando realiza as tarefas de Língua Portuguesa, no computador. Contudo, a estrutura frásica dos seus textos apresenta algumas lacunas no que diz respeito à organização dos elementos e estrutura gramatical que a compõem, e também o uso do vocabulário pouco diversificado que comprometem a transmissão efetiva/correta da mensagem. O aluno revela algumas limitações a nível da articulação e organização da mensagem oral, dificultando diretamente a mensagem escrita, pois tende a escrever exatamente como fala.

As instruções têm que ser sempre claras e diretas de modo a que o aluno entenda exatamente o que lhe é pedido. Se não compreende a mensagem ou a instrução inicialmente, apresenta alguns comportamentos de resistência à concretização da mesma. A sua dificuldade em apreender as instruções complexas afigura-se também como um entrave à realização correta da tarefa. Dado isto, procurou-se que as instruções fossem sempre dadas com clareza e objetividade, o que favoreceu a comunicação com o aluno A.

O aluno revela uma motricidade fina pouco desenvolvida, o que parece causar-lhe alguma frustração e desinteresse quando este realiza as tarefas em suporte de papel. Este facto poderá ter alguma influência na motivação do aluno, pois ao escrever com caneta ou lápis tem que fazer algum esforço de movimento e a sua caligrafia nem sempre é legível. Ao usar o computador, o esforço é minimizado, pois só tem que carregar na tecla e a letra aparece “perfeita”, sendo a correção do erro ortográfico também facilitada. Um outro fator que poderá ter influenciado positivamente o empenho do aluno ao realizar a tarefa no computador, é este ter completado previamente alguns exercícios em suporte de papel e já ter conhecimento do conteúdo. Contudo, também se verificou que ao realizar primeiro a tarefa em computador, a desmotivação mantinha-se ao concretizar a tarefa em suporte de papel.

Para além disso, a criatividade é um dos pontos fracos revelados pelo aluno e quando se fala em produção textual, esta é fundamental. Esta lacuna verificou-se no momento em que o aluno teve que produzir um texto organizado, particularmente quando lhe foi pedido que desse continuidade à história do “Macaco sem rabo” e escrevesse o texto sobre o seu jogo preferido.

Ao longo da intervenção, notou-se uma ligeira evolução positiva no desempenho do aluno relativamente à leitura e à escrita, sobretudo quando realizou as tarefas no computador. Comparando o resultado das intervenções realizadas, verificaram-se melhorias quer a nível da leitura, nomeadamente na compreensão do significado de palavras novas, no trabalho com a

sinonímia em frases e no entendimento de questões ou textos que leu; quer ainda a nível da escrita: interpretação de texto, respostas mais organizadas e completas e mais coerência e coesão na produção textual.

Na intervenção realizada com o aluno, em sala de aula, percebeu-se que a motivação e vontade de realizar o trabalho é bastante influenciada, não só pelo uso do computador, mas também pelos interesses pessoais do aluno. Pode se salientar a reação do aluno na 10.^a ação, quando trabalhou um texto instrucional, "Receita do bolo de laranja". Este demonstrou alguma resistência à realização da compreensão oral e escrita do texto, (talvez devido à sua problemática, no que diz respeito à alimentação) em contraste com a reação que teve quando realizou a tarefa da 12.^a ação, em que escreveu com grande entusiasmo e motivação sobre um jogo na *playstation*.

Na generalidade, ao longo das ações, o aluno mostrou grande interesse em usar o computador como ferramenta de trabalho e, devido aos seus progressos a nível da leitura e da escrita, pode dizer-se que, neste caso concreto, o computador funcionou como motivador e ativador das aprendizagens de Língua Portuguesa. Esta realidade pode ser comprovada não só na efetivação das tarefas diárias na escola, como também no exame nacional de Língua Portuguesa, em que o aluno obtém a média de 4. Deve-se, contudo, salientar, que o aluno realizou um exame diferenciado e adaptado à sua condição.

Ao longo deste estudo, verificou-se que, para este aluno, o uso do computador como ajuda técnica, constitui um instrumento motivador, ativador e facilitador das aprendizagens da leitura e da escrita, promovendo a autonomia e o interesse pela realização das tarefas. Para os alunos, cuja atenção e concentração são uma dificuldade, este instrumento de trabalho pode apresentar-se como uma mais-valia, uma vez que amplia as potencialidades da aprendizagem, principalmente para aqueles com necessidades específicas/especiais. Nesta linha de pensamento, Damasceno & Filho (2002) afirmam que um indivíduo que apresenta limitações devido à sua deficiência, tende a encontrar mais barreiras ou dificuldades do que uma pessoa que não tenha qualquer tipo de limitação. Logo, o desenvolvimento de recursos que permitam mais acessibilidade, vem minimizar e integrar esse indivíduo em ambientes ricos em aprendizagem. Pode, por isso, dizer-se que as TIC se apresentam como uma ferramenta fundamental que está cada vez mais presente na educação de todas as crianças e, em especial, na educação de crianças com limitações físicas ou mentais. Estas são consideradas, por quase toda a comunidade educativa, como uma mais-valia no processo de ensino-aprendizagem, contudo, não funcionam por si só, o fator humano é essencial e insubstituível nesta relação. No caso específico de uma criança autista, que precisa de uma intervenção diferenciada, é

crucial que haja também uma parceria entre todos os profissionais da educação e os encarregados de educação para que sejam delineadas estratégias de intervenção de acordo com a capacidade de cada criança, para que esta se possa sentir confortável e motivada no seu percurso.

Do nosso ponto de vista, a implementação do modelo de ativação do desenvolvimento psicológico no aluno, ao nível do recurso a algumas das suas componentes, como as referenciadas neste trabalho de investigação, pode apresentar-se como adequado à intervenção educativa em contexto situacional.

Em síntese, a educação de uma criança com esta problemática é um grande desafio para todos aqueles que se responsabilizam, por um lado, em nortear o seu processo de ensino-aprendizagem e traçar estratégias educacionais e, por outro, diversificar instrumentos que sejam eficazes na motivação e ativação do seu processo de desenvolvimento pessoal e académico.

Conclusão

No decorrer deste projeto procurou-se responder o mais eficazmente possível à questão de partida **“Será que o uso do computador poderá apresentar-se como estratégia promotora da ativação do desenvolvimento de competências de leitura e de escrita numa criança com Perturbação do Espectro do Autismo?”**

Na intervenção, cujos fundamentos se enquadram metodologicamente no paradigma da investigação qualitativa, pretendeu-se trabalhar em tarefas que motivassem o aluno e ao mesmo tempo promovessem o desenvolvimento das suas competências da leitura e da escrita.

Inicialmente, pensou-se incluir todo o grupo turma nas tarefas a desenvolver, mas devido às restrições temporais e à necessidade da professora titular trabalhar com os alunos no sentido de os preparar para os exames nacionais de Língua Portuguesa e Matemática, isso não foi possível, porque o meu conhecimento sobre a turma (como interveniente) não permitia esse tipo de intervenção. Logo, optou-se por fazer um trabalho individualizado com o aluno, porém integrado na planificação da professora, para que este se sentisse envolvido e fosse também preparado para a realização do exame, neste caso só de Língua Portuguesa. Somente neste contexto foi possível a implementação deste projeto.

As tarefas desenvolvidas durante o estudo foram propostas pela professora titular de turma, bem como todos os materiais fornecidos. Estes foram adaptados para o computador de modo a que o objetivo deste estudo fosse concretizado. O aluno realizou-as no computador, suporte digital, e/ou em papel e os colegas só em suporte de papel. Porém, a correção das mesmas foi feita de modo coletivo no quadro, pela professora ou pelos alunos e, no caso de produção textual, por mim.

A intervenção desenvolvida com o aluno A focou-se, fundamentalmente, na motivação e no desenvolvimento e ativação de competências de leitura e de escrita. As tarefas implementadas e os objetivos definidos para o aluno não só contribuíram para um desenvolvimento destas competências, mas também para a preparação do exame nacional de Língua Portuguesa. Apesar dos progressos evidenciados nesta área, o aluno continuou ainda a demonstrar dificuldades tanto na expressão oral como escrita, possivelmente devido à falta de consolidação do conhecimento adquirido, por apresentar algumas limitações na aprendizagem da Língua Portuguesa, e ainda devido ao constrangimento temporal da intervenção, pois este não permitiu que se trabalhasse aprofundada e sequencialmente todos os conteúdos.

A leitura pode ser, por si só, um instrumento de análise que permite estudar as dificuldades de um aluno, nomeadamente a fluidez, a clareza e a segurança. Neste caso, pôde verificar-se que este, apesar de ter uma leitura fluida e relativamente clara, manifestou dificuldades na compreensão dos enunciados, contudo, constatou-se que o aluno fez uma evolução positiva nesta área, no decorrer da intervenção. Sempre que o aluno apresentou dificuldades na compreensão, foram-lhe dadas pistas para que conseguisse atingir o objetivo. Esta estratégia, do nosso ponto de vista, pode ter contribuído para um aumento do interesse e motivação do aluno para escrever, exceto quando o tema lhe desagradava, como se mencionou anteriormente, por exemplo no tema da alimentação.

Pensa-se que as estratégias utilizadas foram adequadas às necessidades do momento, pois permitiram que o aluno aperfeiçoasse algumas das competências essenciais da leitura e da escrita. Pôde concluir-se que as tarefas propostas foram do agrado do mesmo, uma vez que este demonstrou prazer na sua realização, cada vez com mais autonomia, melhor ritmo de produção e desenvolvimento das capacidades de atenção/concentração. Para além disto, durante a intervenção, o aluno A não demonstrou qualquer tipo de comportamento inadequado nem para com os professores nem para com os colegas.

O apoio e estímulo constante por parte da família que o acompanha semanalmente a consultas de psicologia, terapia da fala e/ou terapia ocupacional e o facto de o aluno estar bem inserido na turma, fez com que tenha apresentado progressos notórios ao longo da sua vida pessoal, social e académica. De acordo com Correia (2008), a motivação, a autoestima do aluno e o envolvimento dos pais, são um conjunto de fatores que influenciam a aprendizagem, porém, a qualidade do ensino ministrado faz a diferença nessa mesma aprendizagem. O apoio e o encorajamento por parte do professor são, certamente, impulsionadores para sucesso escolar do aluno, fornecendo-lhe novas perspetivas de futuro. (Sousa, 1995)

A realização deste projeto trouxe alguns momentos de grande angústia e incerteza, não só pela minha inexperiência em investigação, bem como pelas dificuldades sentidas na escolha correta da bibliografia que fosse apropriada ao objetivo do trabalho. A limitação temporal foi outra das preocupações, pois este projeto foi iniciado em março e só com grande esforço e orientação se conseguiu concretizar o estudo. As intervenções em contexto escolar tiveram de ser bem planificadas, pois algumas coincidiram com as datas de preparação/simulação para os exames nacionais, o que limitou e condicionou o trabalho a realizar com o aluno.

Apesar de todos os constrangimentos, pensa-se que o objetivo do estudo foi alcançado e a elaboração desta intervenção foi uma mais-valia, que veio enriquecer tanto o meu percurso

peçoal como profissional, reforçando a consciencialização da necessidade constante e da importância de se continuar a investigar e a desenvolver estratégias que promovam aprendizagens inclusivas para todos os alunos, mas especialmente para aqueles que apresentam limitações motoras ou cognitivas, ou seja, alunos com necessidades educativas especiais.

Referências

- Alarcão, M. (2000). *(Des) Equilíbrios Familiares*. Coimbra: Quarteto.
- Alves, M. D. & Naujorks, M. I. (2006). *As representações sociais dos professores acerca da inclusão de alunos com distúrbios globais do desenvolvimento*. Trabalho apresentado na 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Educação (ANPED). Acedido março 22, 2008, in <http://www.anped.org.br>.
- Altieri, A., Farrerós, S. & Prats, J. (2011). *Alumnado con trastorno del espectro autista*. Col. Escuela inclusiva: alumnos distintos pero no diferentes. Editorial GRAÓ. España.
- Amante, L. (1993). *Desenvolvimento de uma aplicação em Hipertexto/Hipermédia: O Desenho Infantil*. Tese de Mestrado em Comunicação Educacional Multimédia. Lisboa: Universidade Aberta.
- American Psychiatric Association (2002). *DSM-IV-TR: Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*. 4ª edição. Lisboa: Climepsi arttext.
- Antunes, Nuno Lobo (2009). *Mal-entendidos*. Lisboa: Versos de Kapa.
- APPDA-Lisboa. (s/d-a). *Associação Portuguesa para as Perturbações do Espectro do Autismo*. Porto: Porto Editora.
- Arándiga, A. V. (1993). *Las dificultades em la escritura Dificultades de Aprendizaje y Actividades de Refurzo Educativo*. Valencia: Promolibro.
- Arends, R. (1999). *Aprender a ensinar*. Amadora: McGraw-Hill.
- Armstrong, F., & Barton, L., (2003). *Besoins éducatifs particuliers et «inclusive education»*. In: Brigitte Belmont et Aliette Vérillon *Diversité et handicap à l'école. Quelles pratiques éducatives pour tous?*. Paris: Institut national de recherche pédagogique (INRP).
- Arouca, S. E. (2013). *Aquisição de Comportamentos Adaptativos num Caso de Perturbação do Espectro do Autismo*. Tese de Mestrado. Universidade Católica Portuguesa. Centro Regional de Braga: Faculdade de Ciências Sociais.
- Baron-Cohen, S. (2008). *Autism and Asperger Syndrome*. Oxford.
- Bandeira de Lima C. (2012). *As Perturbações do espectro do Autismo – Diagnóstico*. In Bandeira de Lima, C. (Coord.), *Perturbações do espectro do Autismo – Manual Prático de Intervenção (2ª Edição Revista) (1-12)*. Lisboa: Lidel – Edições técnicas, lda.
- Bautista, R. (coord.). (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Bell, J. (1993). *Como Realizar um projeto de Investigação (3ª ed.)*. Lisboa: Gradiva.
- Bisquera, R. (1989). *Métodos de Investigação Educativa: Guia Prática*. Barcelona: Ediciones CEAC, S. A.

- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bonboir, A. (1978). *Une pédagogie pour demain*. Paris: Presses Universitaires France.
- Bonboir, A. (1979). *Les apports de la recherche scientifique centrée sur la psychologie du développement à la pratique de l'éducation. Pédagogie de la recherche. [pour] L'année internationale de l'enfant*. Bruxelles: Ministère de l'Éducation. (1983/84). *Simulation de la motivation à l'accomplissement de soi: Travaux dirigés de psychopédagogie*. 2^{ème} Cand. Louvain: Université Catholique.
- Bonboir, A. (1984/85). *Simulation de la motivation à l'accomplissement de soi par le succès scolaire: Application au cycle 5/8 de l'enseignement fondamental: Travaux dirigés de psychopédagogie*. Louvain: Université Catholique.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecologia del desarrollo humano*. Barcelona, Paidós.
- Buner (1983). *Le developpment de l'enfant: Savoir faire-savoir dire*. Paris, Press Universitaires de France.
- Brennan, W. (1990). *El Currículo para Niños con Necesidades Especiales* (2^a Edição). Madrid: Siglo XXI de España Editores S. A.
- Bronfenbrenner, U (1977): *Toward an experimental ecology of human development Am. Psychol*, 32, pp 513 – 53.
- Bruner, J. (1996). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Bruner, J. (1999). *Para uma Teoria da Educação*. Lisboa: Relógio D' Água.
- Camlong, A. (1999). *Os valores constantes da pedagogia e as novas problemáticas ligadas ao emprego das novas ferramentas*. In Paulo Dias e Freitas, C. V (Eds.), *Desafios 99*, pp. 15 - 21. Braga: Centro de Competência Nónio Século XXI da Universidade do Minho.
- Carmo, H & Ferreira, M. M. (1998) *Metodologia da Investigação guia para a auto – aprendizagem*. Lisboa. Ed. Universidade Aberta. Acedido em junho 6, 2013, in <http://alicefrade700977.blogspot.pt/2008/04/tica-na-investigao.html>.
- Carvalho, J. A. (1999). *O Ensino da Escrita; da teoria às práticas pedagógicas*. Braga, Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia.
- Coelho, Emília (2003). *Autista ou uma Forma Diferente de Compreender o Mundo*. Porto: Universidade Portucalense (Projecto de Investigação).
- Cohen L.& Manion, I. (1990) - *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

- Coll, Palacios & Marchesi (1995). *Desenvolvimento Psicológico e Educação – Construtivista e Desenvolvimentista com Mães*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Correia, L. M., (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais Nas Escolas Regulares*. Porto. Porto Editora.
- Correia, L. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Col. Educação Especial. Porto Editora.
- Correia, L. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas especiais – Um guia para educadores e professores*. 2.^a Edição. Col. Necessidades educativas especiais. Porto Editora.
- Correia, L. & Martins, A. (2002). *Inclusão: um Guia para Educadores e Professores*. Braga: Quadrado Azul Editora.
- Coutinho, C. P, Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M.J. & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas*. Revista Psicologia, Educação e Cultura, Vol. XIII, nº2, Dezembro de 2009, pp. 355-379. ISSN: 0874-2391.
- Cró, M.L. (1994). *Actividades na Educação Pré-Escolar e Activação do Desenvolvimento Psicológico*. Lisboa, ESEJD, Ramos Afonso & Moita, Lda. ISBN – 972-8061-08-02.
- Cró, M. L. (2001). *Ativação do desenvolvimento psicológico*. Lisboa: Escola Superior João de Deus Editora.
- Cró, M. L. (2006). *Actividades na educação pré-escolar e activação do desenvolvimento psicológico*. 2.^a Edição. Lisboa: ESEJD-Artes gráficas.
- Cruz, V. (2007). *Uma Abordagem Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Lidel – edições técnicas, Lda.
- Damasceno, L. L.& Filho, T. A. G. (2002). *As Novas Tecnologias como Tecnologia Assistiva. Utilizando os recursos de acessibilidade na Educação Especial*. III Congresso Ibero-Americano de Informática na Educação Especial-CIIEE 2002. Acedido em julho 11, 2014, in <http://www.nice.ufn.br/nice/eventos/CIIEE/2002/programacao/>
- De Ketele, J-M. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da Recolha de Dados, Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Instituto Piaget. Coleção Epistemologia e Sociedade. Lisboa.1999.
- Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção: *Necessidades Educativas Especiais* (1994). Espanha: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. Ministério da Educação e Ciência de Espanha.
- Departamento da Educação Básica. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Desenvolvimento e Autismo*. Acedido em março 10, 2014, in <http://www.appdalisboa.org.pt/index.php>

- Denzin, N.K. & Lincoln, Y. S. (1998). *Collecting and interpreting qualitative materials*. Sage: London.
- DGIDC, Ministério da Educação. (2008). *Unidade de ensino estruturado para alunos com perturbação do espectro do autismo, Normas orientadoras*.
- Ellis, C. & Berger, L. (2003). *Their story/my story/our story: Including the researcher's experience in interview research*. pp.157-186 In Gubrium, J.F. & Holstein, J.A. (Eds)(2003). *Postmodern interviewing*. Sage: London.
- Fejerman. N & Rapin, , (1994) “*Autismo Infantil y otros transtornos del desarrollo.*” Barcelona, Paidós.
- Ferreira, S. (2013). *Alunos com autismo: grau de aceitação por parte dos pares*. Tese de mestrado. Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa.
- Figueiredo, O. M. & Figueiredo, M. E. (2003) *O Dicionário Prático para o Estudo do Português*. Porto. Edições Asa.
- Fleury, M. T., & Fleury, A. (2001). *Construindo o conceito de competência*. Revista de Administração Contemporânea, edição especial, pp.183-196.
- Fontana, A., & Frey, J. H. (1998). *Interviewing The Art of Science*. In Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (eds.), *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*, pp. 47-78. Thousand Oaks: Sage Publications
- Fortin, M. F. (1999). *O Processo de Investigação: Da Concepção à Realização*. Loures, Lusociência – Edições Técnicas e Científicas, Lda.
- Frith, U. (2003). *Autism: Explaining the Enigma*. Oxford: Blackwell.
- Garcia, T., & Rodriguez, C. (1997). *Necessidades Educativas Especiais – A criança autista*. Lisboa: Dinalivro.
- Ghiglione , R.& Matalon, B. (1992). *O Inquérito - Teoria e prática*. Oeiras: Celta.
- Giroto, M. R.C., Poker, B, R., & Omote, S. (orgs) (2012). *As Tecnologias nas Práticas pedagógicas Inclusivas*. Oficina Universitária. São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Goldestein, Ariela (2010). *Modelo DIR/Floortime*. Acedido em maio 5, 2014, in <http://floortimebrasil.blogspot.pt/2010/04/modelo-dirfloortime.html>.
- Gomes, M. C.; Ávila, P.; Sebastião, J. & Costa, A. (2000). *Novas análises dos níveis de literacia em Portugal: Comparações diacrónicas e internacionais*. In Actas do IV Congresso Português de Sociologia - Sociedade Portuguesa: Passados Recentes, Futuros Próximos. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Gonçalves, A., Carvalho, A., Mota, C., Lobo, C., Correia, M., Monteiro, P., Soares, R. & Miguel, T. (2008). *Unidades de Ensino Estruturado para alunos com Perturbações do*

espectro do Autismo - Normas Orientadoras. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Lisboa: Ministério da Educação.

Gonçalves, A. (2012). *Alunos com Perturbação do Espectro de Autismo: Intervenção Educativa*. Tese de Mestrado. ESE Almeida Garret. Lisboa. Acedido em maio 10, 2014, in <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/3055/Tese%20Mestrado%20Ana%20Sofia%20Gon%C3%A7alves.pdf?sequence=1>

Greenspan, S.. *What is Floortime?* Acedido em maio 28, 2014 in <http://www.stanleygreenspan.com/what-is-floortime/>

Guerra, I. (2002). *Fundamentos e Processos de uma Sociologia de Acção*. Principia: 2ª ed.

Guirado, Luísa, (2010). *O Método Son-Rise. Falando de autismo – Dando voz ao silêncio*. Acedido em outubro 25, 2012, in <http://www.falandodeautismo.com.br/site/artigos/75-o-metodo-son-rise>

Happé, F. (1994). *Autism: An Introduction to Psychological Theory*. London: UCL Press.

Hewitt, S. (2006). *Compreender o Autismo – Estratégias para alunos com autismo nas escolas regulares*. Porto Editora. Porto.

Instituto Nacional de Estatística, I.P (2011) *Censos 2011 Resultados Definitivos – Portugal*. Lisboa.

Investigação-acção: *Metodologia preferencial nas práticas educativas*. Revista Psicologia, Educação e Cultura, 13:2, pp. 355-379.

Isabel Ferreira (2011). *Uma Criança com Perturbação do Espectro do Autismo*. Um Estudo Caso, tese de Mestrado. Instituto Politécnico de Castelo Branco: Escola Superior de Educação.

Joana Vale (2013). *Estudo do Desenvolvimento da Coordenação Motora e Equilíbrio em Crianças com a Perturbação do Espectro do Autismo, inseridas num Programa Educacional de Equitação Terapêutica*. Tese de Mestrado. Faculdade do Desporto: Universidade do Porto.

Johnson, C. P., & Myers, S. M. (2007). *Identification and evaluation of children with autism spectrum disorders*. *Pediatrics*, 120 (5), pp. 1183-1215.

Kanner, L. (1943). *Autistic disturbances of affective contact*. *Nervous Child*. 2, pp. 217-250.

Kuhne, G. W. & Quigley, B. A. (1997). *Understanding and Using Action Research in Practice Settings*. In B. Allan Quigley & Gary W. Kuhne (eds.), *Creating Practical Knowledge Through Action Research: Posing Problems, Solving Problems, and Improving Daily Practice* (pp. 23-40). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Lampreia, C. (2007). *A perspectiva desenvolvimentista para a intervenção precoce no autismo*. *Estudos de psicologia*, 24 (1), 105 - 114.

- Lima, B. C. (2012). *Perturbações do Espectro do Autismo*. Manual prático de intervenção. Lidel: edições técnicas, Lda.
- Lincoln, Y. & Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- MacArthur, C. A. (1996). Using technology to enhance the writing process of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29(4), pp. 344-354.
- Machado (1992) Machado, J. P. (1990). *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Maria, I. (2012) *Intervenção Psicomotora com Crianças com Perturbação do Espectro do Autismo: Centro de Recursos para a Inclusão da Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo de Lisboa*. Tese de Mestrado. Universidade Técnica de Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana. Lisboa. Acedido junho 19, 2013, in https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/5012/1/Relat%C3%B3rio_In%C3%AAs%20Maria%202012.pdf
- Marques, C. E. (2000). *Perturbações do Espectro do Autismo – Ensaio de uma Intervenção Construtivista Desenvolvimentista com Mães*. Coimbra: Editora Quarteto Coleção Saúde e Sociedade.
- Morocco, C.C., & Dalton, B. (1990). *Learning disabled students in the regular science classroom: Case studies from the "Voyage of the Mimi."* Unpublished paper presented at Technology and Media Conference, Lexington, KY.
- Martins, A.G.; Silva, Y. C. R. & Catelan-Mainardes C. (2010) *Uma visão sobre a Síndrome de Asperger, V Mostra Interna de Trabalhos de Iniciação Científica*, (26 a 29 de outubro de 2010). CESUMAR: Maringá – PR. Programa de Iniciação Científica do Cesumar (PICC).
- Mello, A. M. (2007). *Autismo: guia prático*. 5. ed. Brasília: CORDE; São Paulo.
- Mesquita-Pires, C. (2010). *A Inveção-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente*. E ER: revista de educação, Vo 2), pp. 66-83.
- Milani, E. (2001). *A informática e a comunicação matemática*. Em K. S. Smole & M. I. Diniz (Orgs.); *Ler, escrever e resolver problemas: Habilidades básicas para aprender matemática*, pp.176-200. Porto Alegre: Artmed.
- Ministério da Educação (2008). *Normas Orientadoras*. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Direção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio- Educativo: Ministério da Educação. Lisboa.
- Ministério da Educação (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular: Ministério da Educação. Lisboa.

- Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, G. (2006). *Autismo: História, Clínica e Diagnóstico*. Revista Diversidades. 14, pp. 19 - 26. Porto Editora, Lda.
- Ponte, J. (1992). *O Computador Como Instrumento de Mudança Educativa DEFECUL*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Papert, S. (1997). *A Família em Rede*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Patrício, Celeste P. S. (2013). *A importância das tecnologias da informação e comunicação em crianças com autismo: pré-escolar. Tese de Mestrado*. Lisboa: Escola superior de Educação Almeida Garrett.
- Polit, D. F.; Hungler, B. P. (1995). - *Fundamentos de pesquisa em enfermagem*. 3. ed., porto Alegre, Artes Médicas,
- Pereira, E. (1999). *Autismo: o significado como processo central*. Lisboa: Secretariado de Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *A observação directa*. In Manual de investigação em ciências sociais. Lisboa: Gradiva.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais, Projectos*. Lisboa: Gradiva.
- Ramos, J. (1999). *A integração do computador na escola e no currículo*. In A. Costa, G. Amaro, F. Matos & M. Amante (Eds). *Inovação*, vol. 12, n.º 2, pp. 89106. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Resolução ResAP (2001)3 : para a plena cidadania das pessoas com deficiência através de novas tecnologias inclusivas / Conselho da Europa*. Acedido em junho 20, 2015 in www.inr.pt/uploads/docs/Edicoes/Cadernos/Caderno016.rtf
- Rezende. T.M. (2004). *Atuação do Psicólogo frente aos transtornos globais do desenvolvimento infantil*. *Psicologia Ciência e Profissão*. 24(2) pp. 24-31.
- Roldão, M. C. (2005). *Para um currículo do pensar e do agir: As competências enquanto referencial de ensino e aprendizagem*. En direct de l'APPF, pp. 9-20.
- Rodrigues, D. (2008). *Igualdade de oportunidades e educação inclusiva*. *Jornal "a Página"*, Nº 179, Ano 17, P. 12. Acedido junho 19, 2013, in <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=179&doc=12781&mid=2>
- Rutter, M. & Schopler, E. (1987), *Autism and pervasive and developmental disorders: concepts and diagnostic issues*. *Journal of Autism and Development Disorders*, 17.
- Sanches, I., e Teodoro, A., (2006). *Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos*. *Revista Lusófona de Educação*, 8.

- Sanches, Isabel Rodrigues. (1996). *Necessidade Educativas Especiais e Apoios e Complementos Educativos no Quotidiano do Professor*. Coleção Educação. Porto: Porto Editora.
- Santos, A. C. dos (2009). *O papel das representações dos professores na inserção das tecnologias da informação e da comunicação no ensino especial: um estudo exploratório no distrito de Faro*. Tese de Mestrado: Faro: Universidade do Algarve – Orientadora: Doutora carolina Silva Sousa.
- Santos, J.L. (2006). *A escrita e as TIC em crianças com dificuldades de aprendizagem: Um ponto de encontro*. Tese de Mestrado em Educação Especial. Universidade do Minho. Instituto dos Estudos da Criança.
- Santos, L. (Org.); Pinto, J.; Rio, F.; Pinto, F.; Varandas, J.; Moreirinha, O.; Dias, P.; Dias, S. & Bondoso, T. (2010). *Avaliar para Aprender. Relatos de experiências de sala de aula do pré-escolar ao ensino secundário*. Porto: Porto Editora.
- Seligman, M. (ed.) (1991). *The Family with a Handicapped Child*. Boston. Allyn and Bacon.
- Serra, H. (cor.) (2008). *Estudos em necessidades educativas especiais domínio cognitivo*. Porto: Gailivro.
- Siegel, B. (2008). *O Mundo Da Criança Com Autismo, Compreender e tratar perturbações do espectro do autismo*. Coleção Referência: Porto editora.
- Sim-Sim, Inês (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (Coordenação). (2005). *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola? Lisboa: Texto Editores*.
- Sim-Sim, I. (Coord.); Duarte C.; Duarte, I.; Barbeiro, L., & Pereira, L. (n.d.). “*Metas de Aprendizagem 2.º Ciclo – Língua Portuguesa*”. Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Simões, H. R. & Tavares, J. (1995). *Dimensões pessoal e profissional na formação de professores*. Aveiro
- Sousa, C. S. (2003). *Características psicológicas de la persona adulta, in Emílio Ativação do Desenvolvimento Psicológico 2011/29012*. Ficha da Unidade Curricular 6 Ramos (Ed.), Apuntes sobre Educación de personas adultas y acción comunitária. Valência: Diálogos.
- Sousa, C. S. (1995). *Activação do desenvolvimento cognitivo e facilitação da aprendizagem*, In Tavares, Bonboir, [et al]. *Activação do Desenvolvimento Psicológico nos Sistemas de Formação*. Aveiro: Edições CIDInE.

- Sousa, C. S. (2006). *Educação para a activação da resiliência no adulto*, in Tavares, Pereira, [et al]. *Activação do Desenvolvimento Psicológico*. Actas do simpósio Internacional. Universidade de Aveiro. Theoria poiesis praxis.
- Sousa, C. S. (2008). *Competência Educativa: O papel da educação para a resiliência*, in revista *Educação Especial*, Nº 31 (2008) - ISSN:1808 – 270X – CDU 371.1/5 (05), PÁG. 09-24. Brasil, Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação – Departamento de Educação Especial.
- Sousa, C. S. (2009). *Resiliência na Educação Superior*, in Silvia Maria de Aguiar Isaia & Doris Pires de Vargas Bolzan [Orgs]: *Pedagogia Universitária e Desenvolvimento Profissional Docente* - ISBN: 978-85-7430-845-6, pp. 65-100. Brasil, Porto Alegre, EDIPUCRS, 2009. p.478 . (Série RIES/PRONEX;4).
- Sousa, C. S. (2010). *Motivação e Resiliência em Contextos Educativos*. in Bettina Steren dos Santos e Àngel Boza Carreno [Orgs]: *A Motivação em Diferentes Cenários* - ISBN: 978-85-7430 914-9, PÁG.151-172. Brasil, Porto Alegre, EDIPUCRS, 2001. p.320.
- Souza, J.C. Fraga, L.L.; Oliveira, M. R. de Buchara; M. dos S. Stralitto: N.C. Rosário, S.P.do & Rezende, T. M. (2014). *Atuação do Psicólogo frente aos transtornos globais do desenvolvimento infantil*. *Psicologia Ciência e Profissão*. 24 (2), pp. 24-31.
- Stake, R. (2007). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stake, R. E. (1998). *Case Studies*. In Norman K. Denzin & Yvonna Lincoln (eds.), *Strategies of Qualitative Inquiry*, pp. 86-109. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Stone, W. L., & Di Geronimo, T. F. (2006). *Does My Child Have Autism? – A Parent’s Guide to Early Detection and Intervention in Autism Spectrum Disorders*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Strecht, Pedro. (2003). *A Margem do Amor: notas sobre delinquência juvenil*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Tavares, J. [et al.] (1987). *Projecto de investigação sobre desenvolvimento, aprendizagem e supervisão: O encorajamento do professor como factor de desenvolvimento e aprendizagem*. [Relatório] (2ª fase). Aveiro: Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa.
- Tavares, J.& Alarcão, I. (1989). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Tavares, J. (1992). *A aprendizagem como construção de conhecimento pela via da resolução de problemas e da reflexão*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional (Cidine).
- Tavares, J. (1993). *Clarificação dos Conceitos Básicos, objectivos a atingir e suas implicações no processo de ensino/aprendizagem*. In *Dimensão Pessoal e Interpessoal na Formação*. Editado por José Tavares. CIDInE. Aveiro.

- Tavares, J. & Bonboir, A (org.) (1995). *Ativação do Desenvolvimento Psicológico nos Sistemas de Formação*. Aveiro, CIDInE.
- Tavares, J. & et al. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1998). *Introduction to qualitative research methods: A guidebook and resources* (3rd ed.). New York: John Wiley & Sons.
- Tidmarsh & Volkmar, F.R. (2003). *Diagnosis and Epidemiology of Autism Spectrum Disorders*. The Canadian Journal of Psychiatric, 48 (8), pp. 517 – 525.
- Thrum, A., Soorya, L., & Wagner, A. (2007). *Evaluation and testing for autism*. In E. Hollander & E. Anagnostou (Eds.), *Clinical manual for the treatment of autism* (pp. 27- 50). Washington: American Psychiatric Publishing.
- Warnock, H., (1978). *Report of the committee of enquiry into the education of Handicapped children and young people*. London.
- Wing, L. (1988). *The continuum of autistic disorders*. In E. Schopler & G. Mesibov (eds.). *Diagnosis and Assessment in Autism*. New York: Plenum, pp. 91-110.
- Wing, L. & Gould, J. (1979). *Sever impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification*. *Journal of Autism and Development Disorders* 9, pp. 11-30.
- Vale, J. (2013), *Estudo do Desenvolvimento da Coordenação Motora e Equilíbrio em Crianças com Perturbação do Espetro do Autismo, inseridas num Programa Educacional de Equitação Terapêutica*. Faculdade do Desporto. Porto.
- Vismara, L. A. & Rogers, S. J. (2010). *Behavioral Treatments in Autism Spectrum Disorder: What Do We Know?* *Annu. Rev. Clin. Psychol.* 6, pp. 447 - 468.
- Vygotsky, L.S. [et al.] (1977). *Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar*. In L. Luria, (Ed.), *Psicologia e Pedagogia I. Bases Psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento*. Lisboa: Estampa.
- Yin, R. K. (1989). *Case study research: Design and methods*. Applied Social Research Series, Vol. 5. London: Sage.
- Yin, R. K. (1993). *Applications of case study research*. Applied Social Research Series, Vol. 34. London: Sage.

Legislação

Decreto-Lei 319/1991 de 23 de agosto

Decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro

Netgrafia

<http://www.centroabcreal.com/paginas/381/aba-o-que-e/>. Acedido em maio 26, 2014

<http://www.dsm5.org/Documents/Autism%20Spectrum%20Disorder%20Fact%20Sheet.pdf>. Acedido em maio 9, 2014

<http://www.fpda.pt/autismo>. Acedido em maio 20, 2014

<http://www.libertas.com.br/site/index.php?central=conteudo&id=2968>. Acedido em maio 28, 2014

<https://books.google.pt/>

<http://www.libertas.com.br/libertas/stanley-i-greenspan-md-e-serena-wieder-phd/>. *Marcos de Desenvolvimento do método floortime DIR*. Acedido em maio 28, 2014

Filme

Meu filho, meu mundo. Título Original: *Son-rise: A Miracle of Love*. Realizador: Glenn Jordan. Género: Drama. País/Ano: EUA/ 1979.

Anexos

Anexo 1

Autorização para intervenção educativa

Assunto: Autorização para intervenção educativa, na sala de aula, junto do seu educando

Exma. Sra. Encarregada de Educação

O meu nome é Maria Helena Costa Vicente Martins, estou a frequentar último ano do curso de Mestrado em Ensino Educação Especial Domínio Cognitivo e Motor, na Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve e, neste âmbito, venho solicitar à Vossa Excelência a autorização para a realização de uma intervenção educativa junto do seu educando [REDACTED].

Com este estudo, pretendo avaliar se o uso do computador como ferramenta, em sala de aula, estimula e reforça as competências e aptidões de Língua Portuguesa de um aluno com a Perturbação do Espectro do Autismo, através de um estudo caso.

Será sempre respeitada a confidencialidade dos dados acerca do seu educado. Os dados recolhidos e a sua análise, serão manuseados de forma sigilosa.

Desde já muito obrigada pela sua cooperação e atenção dispensada.

Fevereiro de 2014

Melhores cumprimentos

Autorizo

O Encarregado de Educação

Anexo 2

Anamnese

Confidencial

Sujeito ao sigilo profissional

1- Identificação da Criança

Nome:	
Data de Nascimento:	
Morada:	
Localidade:	Código Postal:
Naturalidade:	
Nacionalidade:	
Telefone/Telemóvel:	
E-mail:	

2- Identificação dos Pais

Nome do Pai:
Data de Nascimento:
Naturalidade:
Nacionalidade:
Profissão:
Local de Trabalho:
Horário de Trabalho:
Telefone/Telemóvel:
E-mail:

Nome da Mãe:
Data de Nascimento:
Naturalidade:
Nacionalidade:
Profissão:
Local de Trabalho:
Horário de Trabalho:
Telefone/Telemóvel:
E-mail:

Agregado Familiar

Número de pessoas que compõem o agregado familiar: _____

Grau de Parentesco	Nome	Idade	Nacionalidade	Profissão	Habilitações Literárias	Religião	Informações Adicionais

4- Doenças de Família

Diabetes		Obesidade		Dificuldades de visão	
Doenças alérgicas		Hipertensão		Dificuldades de audição	
Epilepsia		Alcoolismo		Dificuldades motoras	

Observações: _____

5- Habitação

Tipo de Habitação	Nº de Assoalhadas	Electricidade	Água Canalizada	Esgotos

6- Antecedentes pessoais

Gravidez

A mãe foi seguida regularmente em consulta médica? _____

Quanto tempo foi a gravidez? _____ semanas

Como passou a gravidez?

Bem _____

Mal _____

Ameaça de Aborto _____

Tensão Alta _____

Hemorragia _____

Outra Doença _____

Qual? _____

Parto – Período Neo-Natal

Local do Parto _____

Como foi o parto?

Normal _____ Cesariana _____ Fórceps _____ Ventosa _____ Outro _____

O parto foi assistido? _____

Nome e contacto do pediatra ou médico de família: _____

Peso ao nascer:
Comprimento:
Perímetro Cefálico:
Chorou aos minutos:
Índice de APGAR 1º minuto: 5ºminuto:
Necessitou de reanimação?
Necessitou de incubadora?
Teve outros problemas? Se sim, quais?

7- Situação de Saúde

Doenças que teve até à data (varicela, sarampo, papeira, entre outras)?

Sofre de alguma doença (alergias/necessidades educativas especiais)?

Costuma fazer temperaturas elevadas?

O boletim de vacinas está atualizado?

Sim _____ Não _____

Características Gerais da Criança

Características Gerais:

Agitada		Calma		Apática	
Chora com frequência		Nunca chora		Nervosa	

Gostos e Hábitos:

Diminutivo pelo qual é tratada em casa: _____

O que a criança prefere?

Brincar sozinha _____

Brincar com outra criança _____

Brincar com o adulto _____

Quais as atividades/brinquedos preferidos?

Hábitos Alimentares:

- Primeiros meses:

Peito _____ Biberão _____

Iniciou a alimentação artificial aos _____ meses. Qual o motivo? _____

Progrediu regularmente de peso? _____ Se não, qual o motivo? _____

- Actualmente:

O seu educando gosta de comer? _____

Come com facilidade? _____

Quais os talheres que usa? _____

	Sim	Não	Especifique
Come sozinha?			
Come de tudo?			
Tem dieta?			
Tem alergias alimentares?			
Bebe água muitas vezes?			

Comida favorita da criança?

Comida que a criança não gosta?

Observações:

Hábitos de Sono:

Hora que normalmente se levanta: _____

Hora que normalmente se deita: _____

	Sim	Não	Especifique
Objecto para dormir?			
Adormece com facilidade?			
Dorme no escuro			

Hábitos de Higiene:

Demonstra preocupações relacionadas com os hábitos de higiene?

Já faz a higiene pessoal sozinho ou necessita de ajuda?

9- Desenvolvimento

Com que idade começou a sorrir?
A sentar-se?
A gatinhar?
A andar?
A dizer as primeiras palavras?
A falar claramente?
Observações:

Como é que a criança responde a situações de grupo?

Como disciplina a sua criança?

Qual a ocupação de tempos livres/atividades fora da escola?

10- Outras Informações

A criança frequentou outra resposta social (ama, creche, jardim de infância, escola)?

Por que razões escolheu esta Escola para a sua criança?

A escola tem correspondido às suas expetativas?

Quem acompanha a criança em casa e nas tarefas escolares?

Quais são as disciplinas preferidas?

Quais são as disciplinas em que tem mais dificuldade?

Costuma participar nas reuniões de pais? O horário é, normalmente, compatível com a sua disponibilidade?

O aluno frequenta atividades de enriquecimento curricular?

A sua criança está a ser ou já foi acompanhada por algum psicólogo/terapeuta? Se sim, dentro ou fora da escola? Por que motivo?

O seu educando é apoiado por algum professor de Educação Especial? Considera esse apoio o suficiente?

Que outros serviços gostaria de ter na Escola?

Quais são as expectativas em relação aos estudos da sua criança?

Qual é o transporte utilizado na deslocação casa/escola e escola/casa?

Tempo gasto no trajeto? _____

Horário de entrada na Escola: _____

Horário de saída da Escola: _____

Nome da pessoa que preencheu o questionário _____

Grau de parentesco com a criança _____

_____, _____ de 2014

Encarregado de Educação

Apresenta boa capacidade de estabelecer constructos não-verbais. Revela ainda a capacidade de formação e transferência de conceitos de novas relações e de resolução de problemas, ou adaptação a novas situações de aprendizagem.

Verifica-se uma melhor percepção da forma como vê as suas interações com os pares, situação que na escola se deverá traduzir numa melhoria da forma como se relaciona com os seus colegas.

Regista-se por vezes alguma lentidão na execução de tarefas, motivado por índices de concentração mais baixos o que influencia diretamente a duração da atividade. Apresenta ainda em atividades que tenham um tempo de duração pré-estabelecido e que seja reforçado este tempo limite pelo adulto níveis de ansiedade superiores ao esperado, levando a que algumas vezes o resultado final seja prejudicado não por incapacidade de dar a resposta mas pela ansiedade gerada.


A nível verbal é onde se registam as maiores dificuldades, quer ao nível da articulação, vocabulário, quer ao nível da compreensão do pedido, o que pode dificultar a leitura e entendimento de enunciados. Também na organização das respostas estas tendem a ser construídas de forma muito simplista e direta, quer seja nas respostas orais quer seja nas escritas, aqui as dificuldades podem traduzir-se na dificuldade de composição de textos ou em dar respostas mais elaboradas.

Por estas questões parece-nos importante que lhe seja dada a tolerância prevista nas provas finais de ciclo (30m), parecendo-nos também benéfico que lhe seja permitido a realização da mesma numa sala à parte onde um professor lhe leia o enunciado.

Continua a revelar uma grande dificuldade ao nível da alimentação, recusando a generalidade dos alimentos, atravessa períodos em que o que é ingerido se resume a duas variedades de alimentos (bolachas e sumos). Esta tem sido a área onde se verifica as maiores dificuldades e, onde para além das questões físicas relacionadas, faz com que o por vezes se apresente menos predisposto, uma vez que está mais cansado.

Psicóloga Clínica
Cédula Profissional
Nº 00

Anexo 4

<input style="width: 50px; height: 50px;" type="checkbox"/>	Agrupamento Vertical	
---	-----------------------------	---

Checklist

(Recolha de informação por referência à CIF)

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO	
Nome:	
Data de nascimento: 19/05/2003	Idade: 8 anos
1.º Ciclo	Escola: E.B. 1
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 especificada¹; 9- Não aplicável²

Qualificadores	0	1	2	3	4	8	9
Capítulo 1 - Funções mentais							
(Funções Mentais Globais)							
b1140 Orientação em relação ao tempo		X					
(Funções mentais específicas)							
b152 Funções emocionais		X					
b163 Funções cognitivas básicas		X					
b16710 Expressão da Linguagem oral			X				
Recepção da Linguagem oral			X				
Capítulo 3 - Funções da voz e da fala							
b320 Funções de articulação		X					

Este qualificador deve ser utilizado sempre que não houver informação suficiente para especificar a gravidade da deficiência.

Actividade e participação

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 dificuldade; 1- Dificuldade ligeira; 2- Dificuldade moderada; 3 - Dificuldade grave; 4- Dificuldade completa; 8- Não especificada³; 9- Não aplicável⁴

Qualificadores	0	1	2	3	4	8	9
Capítulo 1 - Aprendizagem e aplicação de conhecimentos							
d134 Adquirir linguagem adicional			X				
d155 Adquirir competências			X				
d160 Concentrar a atenção			X				
d175 Resolver problemas			X				
Capítulo 3 - Comunicação							
d330 Falar			X				
Capítulo 4 - Mobilidade							
d440 Actividades de motricidade fina da mão			X				

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 uma barreira ou com o sinal (+) se a está a considerar como facilitador. 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- Nenhum facilitador/barreira; 1- Facilitador/barreira ligeiro; 2- Facilitador/barreira moderado; 3 - Facilitador/barreira grave; 4- Facilitador/barreira completo; 8- Não especificada⁵; 9- Não aplicável⁶

Qualificadores	Barreira ou facilitador	0	1	2	3	4	8	9
Capítulo 3 - Apoio e relacionamentos								
e310 Família próxima	+				X			
e320 Amigos	+				X			
e325 Conhecidos, pares, colegas, vizinhos e membros da comunidade	+				X			
e330 Pessoas em posição de autoridade	+				X			
e340 Prestadores de cuidados pessoais e assistentes pessoais	+				X			

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.

⁵ Este qualificador deve ser utilizado sempre que não houver informação suficiente para especificar a gravidade da deficiência.

e360 Outros profissionais					X			
---------------------------	--	--	--	--	---	--	--	--

Assinaturas dos intervenientes:

Data: ____/____/____

2ª FASE - O QUE AVALIAR?

Funcionalidade e incapacidade					
	Capítulos	Categorias		Infor. existente	Inform. a recolher
		Código	Descrição		
Componente: Funções do	CAP 1	b117	Funções Intelectuais		
	Funções	b 126	Funções do temperamento / Funções Intelectuais		
	Mentais	b140	Funções da atenção		
	CAP 3	b152	Funções da emocionais		
	Funções da voz e	b310	Funções da voz		
	fala	b320	Funções da articulação		
		b 330	Funções da fluência e do ritmo da fala		

Funcionalidade e incapacidade					
	Capítulos	Categorias		Infor. existente	Inform. a recolher
		Código	Descrição		
Componente: Actividade e participação	Capítulo 1 – Aprendizagem e aplicação de conhecimentos		d134 Adquirir linguagem adicional -7 ?		
	Capítulo 2 – Tarefas e exigências gerais		d155 Adquirir competências		
	Capítulo 3 – Comunicação		d164 Conceber a atenção		
	Capítulo 4 – Mobilidade		d175 Resolver problemas		
			d250 Gerir o próprio comportamento		
			d330 Falar		
			d440 Utilização de movimentos finos da mão		

Factores contextuais					
	Capítulos	Categorias		Infor. existente	Inform. a recolher
		Código	Descrição		
Componente: Factores ambientais	Capítulo 3 – Apoio e relacionamentos		e310 Família próxima		
	Capítulo 4 – Atitudes		e325 Conhecidos, pares, colegas, vizinhos, e membros da comunidade		
	Capítulo 5 – Serviços, sistemas e políticas		e330 Pessoas em posição de autoridade		
			e360 Outros profissionais		

Outros factores relevantes, incluindo factores pessoais			
--	--	--	--

COMO AVALIAR?				
Componentes	Categorias	Fonte de informação	Instrumentos a usar	Profissional responsável
Funções do corpo		Alun o	(Relatórios médicos existentes)	
Actividade e Participação		Alu no mãe professores	Testes/ Fichas Observação directa	Prof. Educação Especial e Educadora
Factore s Ambientais		Aluno Mãe	Entrevista Observação	Prof. Educação Especial e Educadora

Anexo 6

ESCOLA E. B. 2, 3

 **Ministério da Educação**
Direcção Regional de Educação do Algarve
Agrupamento de Escolas
Escola E. B. 2, 3
Código

RELATÓRIO TÉCNICO-PEDAGÓGICO (Por referência a CIF)

ANO LECTIVO 2010/2011

Estabelecimento de Ensino: Escola E.B.

Agrupamento de Escolas: Agrupamento Vertical

Nome:

Data de Nascimento: 19/05/03

Morada:

Telefone: 289

Nível de Educação ou Ensino: 1.º Ciclo

Docente responsável pela turma:

Docente de educação especial:

1. Motivo da reavaliação

Resumo :

Foi diagnosticado ao _____ uma perturbação do espectro de autismo, mas devido à sua evolução, este diagnóstico não é conclusivo, tendo como diagnóstico actual Perturbação Regulatória. Tem uma grave perturbação alimentar e alterações moderadas ao nível da comunicação e linguagem. O seu discurso é pouco perceptível para pessoas fora do seu contexto mais próximo, não por alterações de articulação, mas pela dificuldade na organização da mensagem que quer passar. Apresenta dificuldades na motricidade fina, situação que no entanto tem verificado uma boa evolução.

Tem sido acompanhado periodicamente na consulta do Dr. Pedro Caldeira em Lisboa.

O agregado familiar é composto pelo _____, pelos seus pais, por um irmão de 20 anos e uma irmã de 13 anos.

No que diz respeito ao contexto socioeconómico, a família revela estabilidade profissional e uma boa condição económica.

Frequenta a Escola das Brincadeiras em Loulé onde beneficia de apoio em terapia da fala, terapia ocupacional e psicologia clínica.

2. Avaliação do aluno por referência à CIF-CJ

Funções e estruturas do corpo

b1140 Orientação em relação ao tempo -1-

Apresenta **dificuldades ligeiras** nas funções mentais que geram a consciência do dia mês ou ano em que se encontra.

b152 Funções emocionais -1-

Registam-se **dificuldades ligeiras** ao nível das funções mentais específicas relacionadas com o sentimento e a componente afectiva dos processos mentais

b163 Funções cognitivas básicas -1-

Verificam-se algumas **dificuldades ligeiras** nas funções mentais envolvidas na aquisição de conhecimento sobre objectos, acontecimentos e experiências e a posterior aplicação desse

conhecimento em tarefas que requerem actividade mental

b16710 Expressão da Linguagem oral -2-

Revela **dificuldade moderada** nas funções mentais necessárias para produzir mensagens orais com significado.

Recepção da Linguagem oral -2-

Apresenta **dificuldade moderadas** nas funções mentais responsáveis pela descodificação de mensagens orais para obter o seu significado

Capítulo 3 – Funções da Voz e da Fala

b320 Funções da articulação -1-

Apresenta **dificuldades ligeiras** nas funções relacionadas com a produção de sons da fala.

Actividade e participação

Capítulo 1 – Aprendizagem e Aplicação de Conhecimentos

d134 Adquirir linguagem adicional – 2-

d155 Adquirir competências -2-

d160 Concentrar a atenção -2-

d175 Resolver problemas -2-

O revela uma dificuldade moderada na aquisição de competências, sendo que estas dificuldades se agudizam na área da concentração/ atenção e na resolução de problemas.

A área da comunicação está comprometida moderadamente devido à sua dificuldade na organização do seu discurso de forma a passar uma mensagem clara e com o recurso a todos os componentes necessários para a organização frásica. No entanto, é notória a sua evolução.

Capítulo 3 – Comunicação

d330 Falar -2-

Comunica com palavras soltas ou frases curtas. Quando tenta fazer um discurso mais longo, perde-se alguma informação deixando a mensagem de ser tão clara

Capítulo 4 – Mobilidade

d440 Utilização de movimentos finos da mão -2-

Relativamente à motricidade fina, o [] ainda tem alguma dificuldade no manuseamento dos marcadores, pincel, tesoura e noutros movimentos finos que requerem um maior controlo da mão.

Neste campo da actividade e participação foram analisados estes itens que consideramos serem os que mais comprometem a evolução das aprendizagens do []. Assim, concluímos que revela uma dificuldade moderada na aquisição de competências, sendo que estas dificuldades se agudizam na área da concentração/ atenção e na resolução de problemas.

A área da comunicação está comprometida de forma moderada devido à sua dificuldade em falar de modo compreensível.

No capítulo da mobilidade devemos registar uma dificuldade moderada nas actividades de motricidade fina das mãos.

Podemos concluir que, o [] revela dificuldade em manter a atenção/ concentração por períodos mais longos de tempo, bem como alguma dificuldade em cumprir instruções, especialmente se estas envolverem mais do que duas acções a serem realizadas, denotando alguma dificuldade ao nível da compreensão do que lhe é pedido.

A interacção com o outro, apesar de se ter verificado uma melhoria significativa, é ainda uma área onde se constata alguma dificuldade. Regista-se ainda alguma dificuldade no controlo adequado de sentimentos, especialmente quando contrariado.

Revela também, por vezes, algum comportamento mais resistente perante situações diferentes das que está familiarizado ou desconhece.

As áreas onde apresenta maiores dificuldades são aquelas relacionadas com a linguagem e o raciocínio prático. As áreas que envolvem aptências motoras e independência social são aquelas onde o [] revela maior capacidade. A memória é também uma das aptências que se encontra favorecida.

Factores ambientais

Capítulo 3 – Apoio e Relacionamentos

e310 Família próxima +3

A família preocupa-se muito com o desenvolvimento do Francisco e, desde cedo, proporcionou ao Francisco todos os apoios considerados necessários, junto dos profissionais especializados.

e325 Conhecidos, pares, colegas, vizinhos e membros da comunidade +3

Sobretudo os seus pares têm contribuído para que o _____ se sintam bem, respeitando as suas características, os seus gostos e preferências, ajudando-o a adaptar-se e a evoluir no dia-a-dia.

e330 Pessoas em posição de autoridade +3

Na Escola, tanto os professores como os auxiliares têm tido um papel importante no desenvolvimento do _____. Deverá continuar a existir uma metodologia de actuação comum para proporcionar um clima securizante.

e360 Outros profissionais +3

O _____ tem sido ainda apoiado por outros profissionais, destacando-se os técnicos da Escola das Brincadeiras em Loulé: psicóloga, terapeuta da fala e terapeuta ocupacional.

3. Alterações nas Função do Corpo

Funções do Corpo	Sensoriais	Visão	
		Audição	
	Mentais	Linguagem	X
		Cognitivas	
		Emocionais	
	Neuromusculoesqueléticas e relacionadas com o movimento		
	Voz e fala		
Aparelho Cardiovascular dos Sistemas Hematológicos e Imunológicos/Aparelho Respiratório			
Aparelho Digestivo e dos Sistemas Metabólico e Endócrino			

4. Tomada de Decisão

O Aluno é alvo de uma intervenção especializada da Educação Especial

Medidas educativas a implementar:

a) Apoio pedagógico personalizado

Pelo docente da turma:

- Reforço de estratégias utilizadas no grupo ou turma, aos níveis da organização, do espaço e das actividades;
- Para estímulo e reforço de competências e conteúdos gerais da aprendizagem;

Pelo docente de educação especial:

- Para reforço e desenvolvimento de competências específicas.

b) Adequações curriculares individuais

- Introdução de objectivos e conteúdos intermédios, mantendo como padrão o currículo comum.

c) Adequações no processo de matrícula

- Frequência da escola de ensino independentemente da área de residência:

d) Adequações no processo de avaliação

- Tipo de provas;
- Condições de avaliação:
 - Forma ou meio de expressão do aluno;
 - Periodicidade;
 - Duração;
 - Local de execução.

f) Tecnologias de apoio

- Software específico;

Outras informações

A criança deve beneficiar de uma turma reduzida e permanecer na mesma turma.

Responsáveis pela elaboração do relatório

Profissional:

Assinatura:

Anuência do Encarregado de Educação:

Nome: _____ Assinatura: _____

Homologado Conselho Directivo:

Data: 15/07/2011 Assinatura: _____

Anexo 7

PROGRAMA EDUCATIVO INDIVIDUAL

1.º Ciclo

ESCOLA E. B. 2, 3	Estabelecimento de Ensino: E.B. 1
	Agrupamento de Escolas:

Nome:	Data de Nascimento: <u>19/05/03</u>
Morada:	
Telefone:	
Nível de Educação ou Ensino: 1.º Ciclo	

Docente responsável pelo grupo/turma:
Docente de educação especial:
Encarregado de Educação:

1. História escolar e pessoal

Resumo da história escolar

Começou a frequentar o Jardim-de-infância no ano lectivo de 2007/2008. Foi referenciado e avaliado, por referência à CIF, no mesmo ano.

No fim do ano lectivo de 2008/2009, foi pedido o adiamento da matrícula para o 1.º Ciclo de Ensino Básico, tendo o frequentado mais um ano no Jardim de Infância.

No ano lectivo 2010/2011, o aluno iniciou a sua frequência no primeiro ciclo, na Escola E.B. 1

Outros antecedentes relevantes

Foi diagnosticado ao uma perturbação do espectro de autismo, mas devido à sua evolução, este diagnóstico não é conclusivo, tendo como diagnóstico actual Perturbação Regulatória. Tem uma grave perturbação alimentar e alterações moderadas ao nível da comunicação e linguagem. O seu discurso é pouco perceptível para pessoas fora do seu contexto mais próximo, não por alterações de articulação, mas pela dificuldade na organização da mensagem que quer passar. Apresenta dificuldades na motricidade fina, situação que no entanto tem verificado uma boa evolução.

Tem sido acompanhado periodicamente na consulta do Dr. Pedro Caldeira em Lisboa.

O agregado familiar é composto pelo , pelos seus pais, por um irmão de 20 anos e uma irmã de 13 anos.

No que diz respeito ao contexto socioeconómico, a família revela estabilidade profissional e uma boa condição económica.

Frequenta a Escola das Brincadeiras em Loulé onde beneficia de apoio em terapia da fala, terapia ocupacional e psicologia clínica.

2. Perfil de funcionalidade do aluno por referência à CIF-CJ

Actividade e participação, Funções e estruturas do corpo, e Factores ambientais			
Funções e estruturas do corpo			
Fu nç õe s do C or po	Sensoriais	Visão	
		Audição	
	Mentais	Linguagem	X
		Cognitivas	
		Emocionais	
	Neuromusculoesqueléticas e relacionadas com o movimento		
	Voz e fala		
	Aparelho Cardiovascular dos Sistemas Hematológicos e Imunológicos/Aparelho Respiratório		
	Aparelho Digestivo e dos Sistemas Metabólico e Endócrino		

Capitulo 1 – Funções Mentais

b1140 Orientação em relação ao tempo -1-

Apresenta **dificuldades ligeiras** nas funções mentais que geram a consciência do dia mês ou ano em que se encontra.

b152 Funções emocionais -1-

Registam-se **dificuldades ligeiras** ao nível das funções mentais específicas relacionadas com o sentimento e a componente afectiva dos processos mentais

b163 Funções cognitivas básicas -1-

Verificam-se algumas **dificuldades ligeiras** nas funções mentais envolvidas na aquisição de conhecimento sobre objectos, acontecimentos e experiências e a posterior aplicação desse conhecimento em tarefas que requerem actividade mental

b16710 Expressão da Linguagem oral -2-

Revela **dificuldade moderada** nas funções mentais necessárias para produzir mensagens orais com significado.

Recepção da Linguagem oral -2-

Apresenta **dificuldade moderadas** nas funções mentais responsáveis pela descodificação de mensagens orais para obter o seu significado

Capítulo 3 – Funções da Voz e da Fala

b320 Funções da articulação -1-

Apresenta **dificuldades ligeiras** nas funções relacionadas com a produção de sons da fala.

Actividade e participação

Capítulo 1 – Aprendizagem e Aplicação de Conhecimentos

d134 Adquirir linguagem adicional – 2-

d155 Adquirir competências -2-

d160 Concentrar a atenção -2-

d175 Resolver problemas -2-

O revela uma dificuldade moderada na aquisição de competências, sendo que estas dificuldades se agudizam na área da concentração/ atenção e na resolução de problemas.

A área da comunicação está comprometida moderadamente devido à sua dificuldade na organização do seu discurso de forma a passar uma mensagem clara e com o recurso a todos os componentes necessários para a organização frásica. No entanto, é notória a sua evolução.

Capítulo 3 – Comunicação

d330 Falar -2-

Comunica com palavras soltas ou frases curtas. Quando tenta fazer um discurso mais longo, perde-se alguma informação deixando a mensagem de ser tão clara

Capítulo 4 – Mobilidade

d440 Utilização de movimentos finos da mão -2-

Relativamente à motricidade fina, o ainda tem alguma dificuldade no manuseamento dos marcadores, pincel, tesoura e noutros movimentos finos que requerem um maior controlo da mão.

Neste campo da actividade e participação foram analisados estes itens que consideramos serem os que mais comprometem a evolução das aprendizagens do

Assim, concluímos que revela uma dificuldade moderada na aquisição de competências, sendo que estas dificuldades se agudizam na área da concentração/atenção e na resolução de problemas.

A área da comunicação está comprometida de forma moderada devido à sua dificuldade em falar de modo compreensível.

No capítulo da mobilidade devemos registar uma dificuldade moderada nas actividades de motricidade fina das mãos.

Podemos concluir que, o revela dificuldade em manter a atenção/concentração por períodos mais longos de tempo, bem como alguma dificuldade em cumprir instruções, especialmente se estas envolverem mais do que duas acções a serem realizadas, denotando alguma dificuldade ao nível da compreensão do que lhe é pedido.

A interacção com o outro, apesar de se ter verificado uma melhoria significativa, é ainda uma área onde se constata alguma dificuldade. Regista-se ainda alguma dificuldade no controlo adequado de sentimentos, especialmente quando contrariado.

Revela também, por vezes, algum comportamento mais resistente perante situações diferentes das que está familiarizado ou desconhece.

As áreas onde apresenta maiores dificuldades são aquelas relacionadas com a linguagem e o raciocínio prático. As áreas que envolvem aptências motoras e independência social são aquelas onde o revela maior capacidade. A memória é também uma das aptências que se encontra favorecida.

Factores ambientais

Capítulo 3 – Apoio e Relacionamentos

e310 Família próxima +3

A família preocupa-se muito com o desenvolvimento do e, desde cedo, proporcionou ao todos os apoios considerados necessários, junto dos profissionais especializados.

e325 Conhecidos, pares, colegas, vizinhos e membros da comunidade +3

Sobretudo os seus pares têm contribuído para que o se sinta bem, respeitando as suas características, os seus gostos e preferências, ajudando-o a adaptar-

se e a evoluir no dia-a-dia.

e330 Pessoas em posição de autoridade +3

Na Escola, tanto os professores como os auxiliares têm tido um papel importante no desenvolvimento do . Deverá continuar a existir uma metodologia de actuação comum para proporcionar um clima securizante.

e360 Outros profissionais +3

O tem sido ainda apoiado por outros profissionais, destacando-se os técnicos da Escola das Brincadeiras em Loulé: psicóloga, terapeuta da fala e terapeuta ocupacional.

3. Adequações no processo de ensino e de aprendizagem

Medidas educativas a implementar

a) Apoio pedagógico personalizado

Pelo docente da turma:

- Reforço de estratégias utilizadas no grupo ou turma, aos níveis da organização, do espaço e das actividades;
- Para estímulo e reforço de competências e conteúdos gerais da aprendizagem;

Pelo docente de educação especial:

- Para reforço e desenvolvimento de competências específicas.

b) Adequações curriculares individuais

- Introdução de objectivos e conteúdos intermédios, mantendo como padrão o currículo comum.

c) Adequações no processo de matrícula

- Frequência da escola de ensino independentemente da área de residência;

5. Responsáveis pelas respostas educativas

Identificação dos intervenientes	Funções desempenhadas	Horario
	Professora Titular de Turma	Segunda a Sexta (9h-15h 15)
	Professora de Educação Especial	Terça (13h15 às 15h15) Quinta (13h15 às 14h15)
	Psicóloga Clínica	
	Terapia da Fala	
	Terapia Ocupacional	

6. Implementação e avaliação do PEI

Início da implementação do PEI

O PEI entrará em vigor aquando da sua homologação.

Avaliação do PEI

Os critérios de avaliação deste programa são: o sucesso escolar do aluno, o grau de desenvolvimento das competências/objectivos definidos para o aluno.

Os instrumentos passam pelos registos periódicos de avaliação/observação das actividades desenvolvidas, e terá em conta o desempenho global do aluno.

No final do ano lectivo, será elaborado um relatório especificando o grau de consecução das competências propostas, êxitos alcançados e dificuldades persistentes, visando a melhor actuação no ano lectivo seguinte, em termos do sucesso educativo.

Deverá contar com a participação de todos os intervenientes no processo.

A avaliação decorrerá nos períodos oficialmente estipulados, em datas intermediárias e/ou sempre que se considere necessário, de forma a avaliar as medidas propostas. Deverá ser continua e respeitar os parâmetros definidos neste programa.

7. Elaboração e Homologação

PEI Elaborado por:
Profissional:

Assinatura:

Coordenação do PEI a cargo de (Professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico):

Nome:

Assinatura:

Aprovado pelo Conselho Pedagógico:

Data: 15/07/2011 Assinatura: _____

Homologado pelo Conselho Directivo:

Data: 15/07/2011 Assinatura: _____

Concordo com as medidas educativas definidas,

O Encarregado de Educação:

Data: _____ Assinatura: _____

Anexo 8

Guião de entrevista à professora titular de turma

Temática: “Utilização do computador, em sala de aula, como ferramenta de ativação do desenvolvimento de competências de leitura e de escrita de um aluno com a Perturbação do Espectro do Autismo”

Objetivos da entrevista

- Recolher informação para caracterizar a turma, o aluno A e sua inserção no contexto escolar;
- Recolher informação para fazer o levantamento de estratégias/atividades de ação;
- Recolher dados de opinião sobre o uso didático do computador em sala de aula.

Entrevistado: Professor Titular de Turma

Data: 03/03/2014

Designação dos blocos	Objetivos específicos	Tópicos	Observações
Bloco A Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	Conseguir que a entrevista se torne necessária, oportuna e pertinente Informar o entrevistado do objetivo da entrevista Motivar o entrevistado Garantir confidencialidade	Apresentação entrevistador/entrevistado Motivos da entrevista Objetivos	Entrevista semidirectiva Usar de linguagem agradável e adaptada ao entrevistado. Tratar o entrevistado com delicadeza e respeito. Agradecer ao entrevistado a sua e colaboração disponibilidade. Solicitar para gravar a entrevista
Bloco B Perfil do entrevistado	Caracterizar o entrevistado	Habilitações académicas e profissionais	Estar atento às reações de entrevistado e anotá-las Mostrar disponibilidade e abertura para a compreensão das situações apresentadas
Bloco C Perfil da turma	Caracterizar a Turma em termos sócioescolares	Dados pessoais e sócioescolares Situação atual Aprendizagem Comportamentos	Ter alerta para comportamentos não-verbais e anotá-los.
Bloco D Perfil do aluno A	Caracterizar o aluno A	Dados pessoais e sócioescolares	Prestar atenção ao posicionamento da professora em relação ao aluno A
Bloco E Estratégias Pedagógicas implementadas/a implementar	Fazer o levantamento de estratégias pedagógicas implementadas e a implementar pela escola e pela professora titular à turma e ao aluno A	Objetivos a atingir Estratégias implementadas/a implementar Expectativas	Mostrar disponibilidade e vontade de ajudar e colaborar na orientação e concretização de novas estratégias.
Bloco F Relação e papel da família do aluno A	Fazer o levantamento de informações sobre o envolvimento e a participação da família do aluno F na escola	Relação família/escola Estratégias implementadas/a implementar Expectativas	Mostrar disponibilidade e abertura para a compreensão das situações apresentadas
Bloco G Inclusão de alunos com NEE	Fazer o levantamento da opinião da professora sobre a inclusão	Opinião Estratégias implementadas/a implementar Expectativas	Ter atenção aos comportamentos não-verbais.
Bloco E Dados complementares sobre a turma e/ou o aluno A	Dar oportunidade ao entrevistado para abordar outros assuntos pertinentes e oportunos Agradecer o contributo prestado	Vivências Constrangimentos Agradecimentos	Mostrar disponibilidade e abertura para a compreensão das situações apresentadas

Nota: Adaptado de Estrela (1986:355-357)

Anexo 9

Protocolo da Entrevista à Professora Titular da Turma

Bom dia! Gostaria de agradecer a sua atenção e disponibilidade para me conceder esta entrevista. Como é do seu conhecimento, esta entrevista é extremamente importante para a concretização do Projeto de Intervenção a realizar no âmbito de uma unidade curricular do Mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor e, especialmente compreender o envolvimento pedagógico do aluno A com a Perturbação do Espectro do Autismo.

O seu contributo é muito valioso, confidencial e com garantia de anonimato de todas as respostas.

Se não houver nenhum inconveniente da sua parte, gostaria de poder gravar a entrevista, para poder analisar todas as respostas convenientemente.

A entrevista foi realizada no dia 3 de março de 2014, às 10:30 h da manhã. A entrevistada foi a Professora Titular da Turma do aluno durante nos últimos 4 anos.

Entrevistador: Quantos anos de serviço tem?

Professora Titular de Turma: Faço 24 anos dia 1 de outubro.

E: E nesta escola, há quanto tempo é que trabalha?

PTT: Dezasseis.

E: Quantos alunos fazem parte da sua turma este ano?

PTT: Dezoito, são dezoito alunos ao todo.

E: No que diz respeito ao desenvolvimento das aprendizagens, como é que caracteriza o grupo turma?

PTT: No desenvolvimento, eu caraterizo esta turma com..., portanto de forma positiva, apesar de, não poder deixar de salientar que nas primeiras duas turmas que tive nesta escola antes de existirem as AECs, os alunos tinham um aproveitamento muito maior e notava-se um maior empenho. A criança tinha o tempo repartido entre brincar e estar na escola, enquanto estas crianças levam cá o dia inteiro. E então, nota-se que eles não dão mais, não conseguem, levam fechados aqui o dia inteiro, têm que extravasar para algum lado. De qualquer das formas é uma turma com aproveitamento positivo.

E: Da sua turma fazem parte alunos com Necessidades Educativas Especiais?

PTT: São dois.

E: Quantos e quais as problemáticas?

PTT: Há um aluno com o espectro do autismo e outra aluna que tem deficiências cognitivas graves, de acordo com o PEI.

E: Dificuldades de aprendizagem?

PTT: Sim, dificuldades de aprendizagem.

E: E o aluno A? Como é que o caracteriza no que concerne as competências cognitivas?

PTT: Portanto, ele tem evoluído bastante. Eu conheci-o ele ainda estava no jardim-de-infância. A nível de linguagem desenvolveu bastante, apesar de não conseguir fazer uma conversa, desenvolver uma conversa de forma encadeada. Portanto são frases soltas. As suas aprendizagens foram-se desenvolvendo. É certo que aquilo que o chama mais a atenção é a aplicação do seu conhecimento. Desde o 3.º ano, à medida que a matéria se foi tornando mais complexa nota-se uma dificuldade maior da parte dele, tendo por vezes que recorrer a alguns exemplos, através de desenhos e não só, para que ele vá buscar mentalmente os seus conhecimentos para os poder aplicar.

E: E a nível motor? Nomeadamente a motricidade fina? Como é que ele está? A caligrafia dele, ele consegue...

PTT: Já foi melhor! No 1.º ano e no 2.º, a caligrafia era melhor do que é agora.

E: Considera que ele regrediu em termos de motricidade fina?

PTT: Com a rapidez do escrever, acho que, piorou a letra. Se regrediu... ele desenvolve o escrever à pressa, a letra tornou-se mais ilegível.

E: Portanto, o aluno A tem dificuldade na leitura e na escrita, é uma das áreas menos fortes dele, as mais fracas, não é!?

PTT: Sim, sim, a Matemática é a área mais forte.

E: Como é que responde às necessidades do aluno no dia-a-dia, o que costuma fazer para desenvolver estas capacidades?

PTT: Ajudo na leitura dos exercícios, normalmente, ajudo logo na interpretação, procuro ver se ele sabe, se ele percebeu, se ele consegue responder sozinho. Caso contrário, tenho que recorrer a exemplos para que ele perceba o que realmente é pretendido e se a partir daquele exemplo ele é capaz de ir buscar o correto. O conhecimento correto, sim!

E: Já alguma vez utilizou as tecnologias como meio de estimulação das aprendizagens deste aluno?

PTT: Aqui na sala é difícil, porque o computador que nós temos e as condições são muito fracas. O computador muitas vezes bloqueia, é lento, não acede a certos sites e para eu estar só com ele neste computador tenho que deixar os outros alunos, o resto da turma.

E: Sim, porque não existe professora de apoio!?

PTT: A professora de apoio só vem uma vez por semana, uma hora e meia.

E: É um aluno assíduo?

PTT: Sim, assíduo, pontual...

E: Como é que se relaciona com os pares?

PTT: De início era um pouco mais reservado, não interagia muito, mas ao longo do 1.º e 2.º anos, foi melhorando. Ele foi-se sentindo mais integrado, começou a interagir nas brincadeiras, querer participar, mesmo nas atividades de expressão dramática, jogos, tem interesse em aprender. Sim, gosta imenso. Há ali certas atitudes, quando os outros alunos se riem, porque às vezes acham engraçado o que ele diz, e não porque estão a gozar com ele. Mas ele leva isso como se gozassem e não brincassem com ele. Tento fazer compreender que não, que foi porque acharam graça, quando ele tiver vontade de rir do que os outros colegas dizem, se for uma piada, para fazê-lo também. É um miúdo educado, costuma sempre pedir desculpa, dizer bom dia, boa tarde, se faz favor, não tenho razão nenhuma de queixa.

E: E a relação dele com os adultos, como é que é?

PTT: Normal, sim é normal.

E: Ele não se sente intimidado?

PTT: Não, não, não, talvez no 1.º ano logo quando veio para aqui, depois não, habituou-se às pessoas e não tem problema.

E: Onde é que ele se costuma sentar na sala de aula?

PTT: Na mesa junto à minha secretária para lhe dar maior apoio.

E: Considera que a escola tem dado uma resposta educativa adequada às crianças com a Perturbação do Espectro do Autismo?

PTT: É o primeiro aluno que eu tenho.

E: Mas considera que a escola tem dado resposta?

PTT: É assim, a nível da Educação Especial, este é o ano em que ele tem menos apoio, menos tempo de apoio. Portanto, no 1.º ano tinha mais apoio, sim.

E: Quer dizer que tem vindo a diminuir...

PTT: Sim, tem vindo a diminuir.

E: Nas suas aulas, costuma trabalhar com este aluno as matérias que os outros trabalham ou faz adequações?

PTT: Quando é preciso, porque é assim, nos primeiros dois anos ele trabalhou sempre o mesmo que os outros. Depois no 3.º ano, à medida que fui notando que já havia certas matérias que ele não acompanhava, pelo facto de serem muito abstratas. Então nas aulas desenvolvi com ele o mesmo trabalho que os outros e a partir daí, vi onde é que ele não consegue, quais são as dificuldades. Isto para que depois, as fichas de avaliação, de acordo com o seu PEI, fossem adaptadas àquilo que ele consegue fazer e consiga alcançar as metas pretendidas para ele.

E: As adequações que faz, então, para ele são de avaliação e também ...

PTT: E às vezes no dia-a-dia quando estou a dar alguma matéria, para que ele possa compreender essa matéria, faço um trabalho individualizado, no caderno, uma coisa simples, porque é um aluno que perde facilmente a atenção, cansa-se do que está a fazer com facilidade, por isso não pode ser um exercício muito extenso.

E: O aluno A tem Apoio Educativo, como disse? Uma hora e meia por semana, como também já mencionou, aqui na sala de aula?

PTT: Sim, na sala de aula.

E: Para além deste apoio que este aluno tem na escola, ele tem outro tipo de apoio extracurricular?

PTT: Ele frequenta a, nível privado, uma psicóloga, penso que uma terapeuta educacional e ele tinha também terapeuta da fala. Há alturas em que tem só uma, há alturas... é conforme, elas depois decidem ...

E: Mas ele tem sido sempre acompanhado!?

PTT: Sempre acompanhado, sim, sim.

E: ...desde o 1.º ano?

PTT: Sim, sim, salvo o erro, desde o Jardim de Infância que ele frequenta essa instituição particular.

E: O aluno A frequenta as Atividades Extracurriculares?

PTT: Não, não.

E: Sendo professora do aluno há 4 anos, quais são as estratégias que considera mais adequadas para o sucesso o seu sucesso?

PTT: Respeitar o ritmo de aprendizagem dele, o diálogo para que ele compreenda o porquê das coisas. O diálogo e a troca de informação sempre presente entre a professora e o Encarregado de Educação, para que possa haver uma entreaajuda dos dois lados. Essencialmente é necessário que ele compreenda o porquê do que está a fazer e porquê que tem que fazer. É preciso tratá-lo de modo igual aos colegas para que ele se vá sentido também integrado.

E: Os pais envolvem-se então na vida escolar do aluno...?

PTT: Muito... sim, sim. Não tenho nada a apontar. São umas pessoas que o acompanham a 100%.

E: Que estratégias têm adotado pela escola que permitem ajudar o aluno a ultrapassar as dificuldades na leitura e na escrita ou a escola precisaria de ser mais efetiva na resposta?

PTT: Eu penso que se ele tivesse mais apoio da Educação Especial, mais horas por semana, seria mais fácil. Porque na leitura, normalmente, ele sabe ler, mas se tiver alguém a acompanhá-lo, ele lê de forma, mais fluente, logo, compreende-se melhor aquilo que ele diz, uma vez que ele tem uma certa dificuldade na articulação da linguagem. Na escrita - a mesma coisa.

E: E a nível de escrita? Que tipo de escrita é que ele faz? Ele faz escrita por frases? Consegue escrever texto? Como é que isso funciona?

PTT: Frases soltas...

E: Só frases soltas, ele não consegue organizar...

PTT: É muito difícil ele encadear, no máximo umas duas frases, um texto com as frases todas encadeadas, ele não consegue.

E: De que modo vê a inclusão nas nossas escolas?

PTT: Como as coisas estão, para estes alunos, eu acho que há muito poucos recursos. Os professores do Ensino Especial têm sido muito poucos, os alunos são cada vez mais, com Necessidades Educativas Especiais; as horas que se destinam a cada um são cada vez menos.

E: E na generalidade, concorda com a inclusão?

PTT: Eu penso que sim, no sentido em que é uma forma de prepará-los para a vida, conviver com o resto da sociedade. No entanto, há que ter em atenção às suas dificuldades e dar-lhes um apoio extra, que neste caso faz muita falta e está muito deficitário.

E: A escola não dá respostas suficientes?!

PTT: Não, não dá. Hora e meia por semana é muito pouco e não é só para ele, é para dois alunos! É muito pouco!

E: Muito obrigado pela sua colaboração!

PTT: De nada, à vontade. Gostei muito de participar.

E: Muito obrigada, eu é que agradeço!

PTT: Obrigada.

Anexo 10

Grelha de análise de conteúdo

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Perfil do entrevistado	Experiência profissional	<p>“Faço 24 anos dia 1 de outubro.” (de serviço)</p> <p>“Dezasseis” (nesta escola)</p>
Perfil da turma	<p>Dados pessoais e sócioescolares</p> <p>Situação atual</p>	<p>“Dezoito, são dezoito alunos ao todo.”</p> <p>“São dois.” (alunos com NEE).</p> <p>“Há um aluno com o espectro do autismo e outra aluna que tem deficiências cognitivas graves, de acordo com o PEI. “</p> <p>“...é uma turma com aproveitamento positivo.”</p>
Perfil do aluno A	Dados pessoais e sócioescolares	<p>“...ele tem evoluído bastante...”</p> <p>“A nível de linguagem desenvolveu bastante, apesar de não conseguir fazer... uma conversa de forma encadeada...”</p> <p>“Desde o 3.º ano, à medida que a matéria se foi tornando mais complexa, ... nota-se uma dificuldade maior da parte dele...”</p> <p>“...a caligrafia era melhor do que é agora... a letra tornou-se mais ilegível”</p> <p>“...a matemática é a área mais forte.”</p> <p>“...ele sabe ler...”</p> <p>“...tem uma certa dificuldade na articulação da linguagem...”</p> <p>“...ele não consegue organizar... um texto com as frases todas encadeadas...”</p> <p>“...é um aluno que perde facilmente a atenção, cansa-se do que está a fazer com facilidade,...”</p> <p>“...assíduo, pontual”</p> <p>“...foi-se sentindo mais integrado, interagir nas brincadeiras, querer participar, mesmo nas atividades de expressão dramática, jogos, tem interesse em aprender... É um miúdo educado, costuma sempre pedir desculpa, dizer bom dia, boa tarde, se faz favor,...”</p>
Estratégias Pedagógicas	Estratégias implementadas/a implementar	<p>“...Ajudo na leitura dos exercícios... na interpretação... tenho que recorrer a exemplos</p>

implementadas/a implementar		<p>para ele perceba...”.</p> <p>“Respeitar o ritmo de aprendizagem dele... o diálogo ... a informação sempre presente entre a professora e o encarregado de educação... e tratá-lo... de modo igual aos colegas para que ele se vá sentido também integrado.”</p> <p>(Sobre adequações) “Quando é preciso... nas aulas desenvolve o mesmo trabalho que os outros e a partir daí, eu vejo onde é que ele não consegue, quais são as dificuldades.”</p> <p>“...faço um trabalho individualizado,...”</p> <p>“...nas fichas de avaliação...”.</p> <p>(sobre o uso das TIC) “ Aqui na sala é difícil... o computador que nós temos... bloqueia, é lento, não acede a certos <i>sites</i>...” ”</p>
Relação e papel da família do aluno A	Relação família/escola	“São umas pessoas que o acompanham a 100%.”
Inclusão de alunos com NEE	Opinião	<p>“...eu acho que há muito poucos recursos... professores do Ensino Especial têm sido muito poucos, os alunos são cada vez mais... as horas que se destinam a cada um são cada vez menos.”</p> <p>“...é uma forma de prepará-los para a vida.. há que ter em atenção as suas dificuldades e dar-lhes um apoio extra... e está muito deficitário.”</p>
Dados complementares sobre a turma e/ou o aluno A	<p>Vivências</p> <p>Constrangimentos</p> <p>Agradecimentos</p>	<p>A professora de apoio só vem uma vez por semana, uma hora e meia ... e não é só para ele, é para dois alunos! “</p> <p>“...a nível da Educação Especial, este é o ano em que ele tem menos apoio, menos tempo de apoio.”</p> <p>“... ele tem a nível privado, psicóloga... terapeuta educacional e tinha também terapeuta da fala.”</p> <p>“...desde o Jardim de Infância que ele frequenta essa instituição particular.”</p> <p>(Relação com adultos) “ ..., habituou-se às pessoas e não tem problema.”</p> <p>(Senta-se) “Junto da minha secretária, na mesa junto à minha secretária para lhe dar maior apoio.”</p>

Anexo 11

1ª Ação

(realizada em computador)

07/03/2014 9h:30 min

Conjugar os verbos: cantar, sentar, correr, vender, mentir e subir, no Futuro, Pretérito Perfeito e Pretérito Imperfeito.

Cantar		
Futuro	Pretérito Perfeito	Pretérito Imperfeito

sentar		
Futuro	Pretérito Perfeito	Pretérito Imperfeito

correr		
Futuro	Pretérito Perfeito	Pretérito Imperfeito

vender		
Futuro	Pretérito Perfeito	Pretérito Imperfeito

mentir		
Futuro	Pretérito Perfeito	Pretérito Imperfeito

subir		
Futuro	Pretérito Perfeito	Pretérito Imperfeito

2ª Ação

11/03/2014 9h:30 min

Inventar frases com as seguintes palavras:

Amigo – **Eu tenho um amigo chamado Miguel.**

Museu – **Eu fui ao museu na quarta.**

Escola – **Todos dias, vou para escola.**

Brincar - **Ontem estive brincar com Cristiano.**

Jogo - **Hoje, vou jogar na Playstashion3 o jogo do Naruto.**

Pai – **Quem me trouxe hoje para escola foi o pai.**

Avô – **O Avô vai ao Alentejo.**

Bicicleta – **As bicicletas tem dois rodas.**

Casaco – **O casaco e meu.**

Conjuga o verbo ser no:

Ser		
Presente	Pretérito Perfeito	Futuro
Eu sou	Eu fui	Eu serei
Tu és	Tu fostes	Tu serás
Ele é	Ele foi	Ele será
Nós somos	Nós fomos	Nós seremos
Vós sois	Vós fostes	Vós sereis
Eles são	Eles foram	Eles serão

Refere o plural dos seguintes nomes:

Número dos nomes	
Singular	Plural
azul	Azuis
Capitão	capitães
Lápis x	Lápis
Móvel	móveis
aldeão	Aldeãos
País	Países x
Pele	peles

Anel	Anéis x
animal	Animais
Som	Sons x
Pão	Pães
Capa	capas
nuvem	Nuvens
Cão	cães
Caderno	cardenos

– **Passa para o plural as seguintes frases:**

O nariz daquele senhor é grande.

Os narizes daquele senhores eram grandes.

Este país é especial.

Estes país eram especiais


O som vem da jaula do animal selvagem.

Os sons vem da jaula do animais selvagens


O camponês colheu um limão, uma avelã e uma noz.

Os camponeses colheram uns limões , umas avelãs e umas nozes

Observa e aprende:




O pêlo do cão
é **suave**.




A camisola é
macia.

suave e macia
são
SINÓNIMOS



A camisola é
macia



O tronco é
áspero

macia e áspero
são
ANTÓNIMOS

Sinónimos ou palavras sinónimas

São palavras que têm o mesmo significado ou um significado muito semelhante.

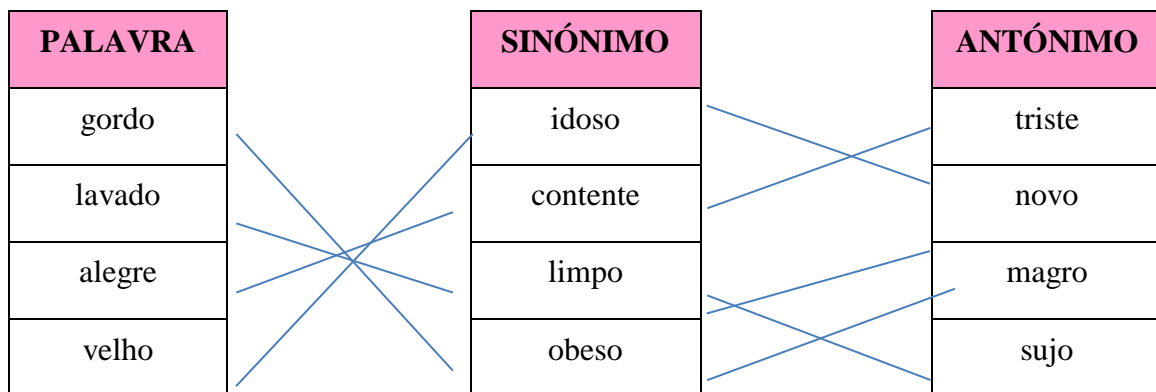
Antónimos ou palavras antónimas

São palavras que têm significados contrários.

Preenche o quadro com:

	sinónimos	antónimo
<u>Bela</u>	<u>linda</u>	<u>feia</u>
<u>Negro</u>	<u>preto</u>	<u>Branco x</u>
<u>Alegre</u>	<u>feliz</u>	<u>triste</u>
<u>Calmo</u>	<u>Tranquilo x</u>	<u>nervoso</u>
<u>Limpo</u>	<u>Asseada x</u>	<u>sujo</u>
<u>Esperto</u>	<u>Inteligente x</u>	<u>Estúpido x</u>

Liga corretamente



. *Substitui as palavras assinaladas por sinónimos.*

A Rita recebeu um **presente** muito **bonito**.

O casaco da Rita está **lavado**.

6. *Substitui as palavras assinaladas por antónimos.*

O centro comercial está **fechado**.

O Rui é uma criança **alegre**.

Nota: A resposta do aluno estão a negrito.

3.ª Ação

Realizada em papel

Inventar frases com as seguintes palavras:

- Amigo - O meu amigo chama-se Miguel.
 Museu - Eu fui a Museu.
 Escola - Eu vou a escola.
 Brincar - Eu vou brincar Miguel.
 Jogo - Eu vou jogar Marito.
 Pai - Eu gosto do meu pai.
 Avô - O avô gosta na quinta.
Escola -
 Bicicleta - A bicicleta tem 2 rodas.
 Casaco - Eu tenho casaco.

Conjuga o verbo ser no:

Ser		
Presente	Pretérito Perfeito	Futuro
eu - sou	eu - fui	eu - serei
tu - és	tu - foste	tu - serás
ele - é	ele - foi	ele - será
nós - somos	nós - fomos	nós - seremos
vós - sois	vós - fostes	vós - sereis
eles - são	eles - foram	eles - serão

Refere o plural dos seguintes nomes:

Número dos nomes	
Singular	Plural
Alzível	Anzóis
Capitão	Capitães
Lápis	Lápis
Móvel	Móveis
Aldeões	Aldeões, aldeões
País	Países
Pele	Pele

Anel	anel
animal	Animais
Som	sons
Pão	pães
Cais	cais
nuvens	Nuvens
lapis	lápiz
caderno	cadernos

– Passa para o plural as seguintes frases:

O nariz daquele senhor é grande.

Os narizes daquele senhor são grandes.
Este país é especial.

Estes países são especiais



O som vem da jaula do animal selvagem.



Os sons vêm das jaulas dos animais selvagens

O camponês colheu um limão, uma avelã e uma noz.

Os camponeses colheram um limão, uma avelã e uma noz

Observa e aprende:

	
O pêlo do cão é suave.	A camisola é macia.
suave e macia são SINÓNIMOS	

	
A camisola é macia	O tronco é áspero
macia e áspero são ANTÓNIMOS	

Sinónimos ou palavras sinónimas

São palavras que têm o mesmo significado ou um significado muito semelhante

Antónimos ou palavras antónimas

São palavras que têm significados contrários

Preenche o quadro com

	sinónimos	antónimo
<u>Bela</u>	<u>linda</u>	<u>feia</u>
<u>Negro</u>	<u>velho</u>	
<u>Alegre</u>	<u>feliz</u>	<u>triste</u>
<u>Calmo</u>	<u>quieta</u>	
<u>Limpo</u>	<u>limpo</u>	
<u>Esperto</u>		<u>incompetente</u>

Liga corretamente

PALAVRA	SINÓNIMO	ANTÓNIMO
gordo	idoso	triste
lavado	contente	novo
alegre	limpo	magro
velho	obeso	sujo

5. Substitui as palavras assinaladas por sinónimos.

A Rita recebeu um presente muito bonito.

A Rita recebeu uma presente muito bonito

O casaco da Rita está lavado.

O casaco da Rita está sujo

6. Substitui as palavras assinaladas por antónimos.

O centro comercial está fechado.

O centro comercial está aberto

O Rui é uma criança alegre.

Rui é uma criança feliz

4.ª Ação

Realizado no papel

19/03/2014

1 - Circunda a sílaba tónica das palavras.

carta rodado terra guerra próprio mundo
alguém Patrícia regra contar caderno

2 - Faz a separação das sílabas, conforme o exemplo.

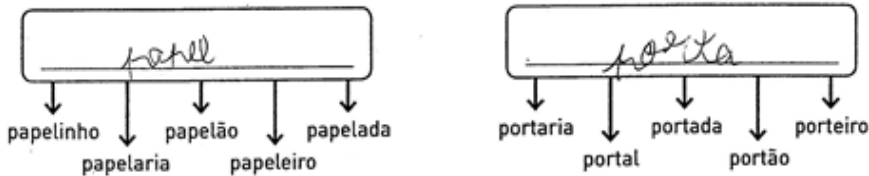
Palavras	Sílaba tónica	Sílabas átonas
rodinha	di	ro / nha
carteiro	tei	car tei ro
mesa	me	sa
papel	pel	pa pel
cajeta	me	ca je ta
outubro	tu	ou tu bro
juízo	juí	ju í zo



3 - Completa o quadro.

	Género masculino	Género feminino
Pessoas	homem	mulher
Animais	leão	leoa
Cosas	boneco	boneca

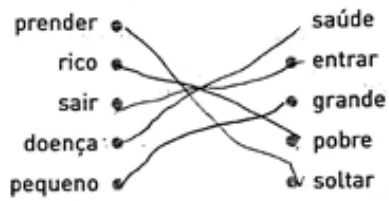
4 - Escreve a palavra-mãe (ou palavra primitiva) de cada conjunto.



5 - Separa as sílabas das palavras e classifica-as quanto ao seu número.

ratoeira - ra | toei | ra - triplicado
 pequeno - pe | que | ro - triplicado
 saco - sa | co - dissilábico
 pá - pá - monossilábico

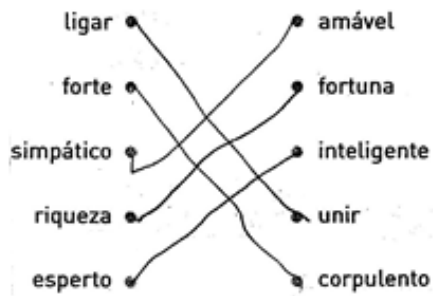
6 - Liga os antónimos.



7 - Escreve sinónimos das palavras apresentadas.

acordar - despertar iniciar - começar
alegre - feliz bela - bonita
acabar - terminar aseado - limpo

8 - Liga cada palavra ao seu sinónimo.



6.ª Ação

Realizado em papel

20/3/2014

3. Sublinha os verbos nestas frases.

- a) Os meninos encontraram iogurte e manteiga fora do prazo no frigorífico do supermercado.
- b) O supermercado não respeitou a data de validade.
- c) Os meninos reclamaram junto do gerente.
- d) Os funcionários retiraram os alimentos da arca frigorífica.
- e) Os responsáveis desculpam-se e alteraram as suas atitudes.



3.1 Em que tempo estão os verbos que sublinhaste?

Os verbos estão no pretérito perfeito (passado)

4. Copia as frases da atividade 1, passando os verbos para o futuro.

- a) Os meninos encontrarão iogurte e manteiga fora do prazo no frigorífico do supermercado.
- b) O supermercado não respeitará a data de validade.
- c) Os meninos reclamarão junto do gerente.
- d) Os funcionários retirarão os alimentos da arca frigorífica.
- e) Os responsáveis desculparão-se e alterarão as suas atitudes.

5. Completa as frases com a forma verbal adequada.

- a) Ontem as crianças dormiram sem jantar.

dormiram — dormirão

- b) Amanhã os pássaros comerão fruta com a ração.

comeram — comerão

- c) Na próxima aula, os alunos combinarão melhor o piquenique.

combinaram — combinarão

- d) No ano passado, as chuvas castigaram as plantações.

castigaram — castigarão

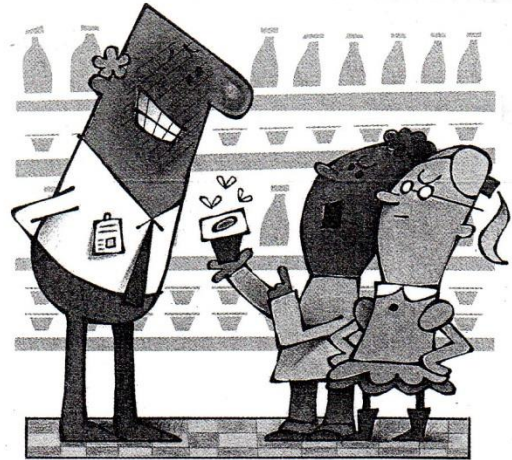
7.ª Ação

Realizado em computador

31 de Março de 2014

3) Sublinha os verbos nestas frases.

- a) Os meninos encontraram iogurte e manteiga fora o prazo no frigorífico do supermercado.
- b) O supermercado não respeitou a data de validade.
- c) Os meninos reclamaram junto do gerente.
- d) Os funcionários retiraram os alimentos da arca frigorífica.
- e) Os responsáveis desculpam-se e alteraram as suas atitudes.



3.1. Em que tempo estão os verbos que sublinhaste?

Pretérito perfeito

4) Copia as frases da atividades 1, passando os verbos para o **futuro**

- a) Os meninos **encontrarão** iogute manteiga fora o prazo no frigorifico do supermercado.
- b) O supermercado não **respeitarão** a data de validade.
- c) Os meninos **reclamarão** junto do gerente.
- d) Os funcionários **retirarão** os alimentos da arca frirígórfica.
- e) Os responsáveis **desculpar-se-ão** e **alterarão** as suas atitudes.

5) Complemento as frases com a forma verbal adequada.

- a) a) Ontem as crianças dormiram sem jantar.
dormiram - dormirão
- b) Amanhã os pássaros comerão fruta com a ração.
comeram - comerão
- c) Na próxima aula, os alunos combinarão melhor o piquenique.
combinaram- combinarão
- d) No ano passado, as chuvas castigaram as plantações.
castigaram – castigarão

14.ª Ação

Realizado em computador

13 /05/2014

Inventa frases, usando as palavras dadas em cada exercício.

No fim, com as frases que inventaste, deverás construir uma história.

cão vadio/cidade

Era uma vez cão vadio na cidade

cão/violino/tocar

O cão está a tocar violino.

músicas lindíssimas/animais/ ouvir

Os animais estão a ouvir umas músicas lindíssimas.

cão/fugir/osso

O cão apanhou osso e fugiu.

burro/passeio/música/ouvir

O burro está no passeio a ouvir música .

dia/convite/cão/burro

No dia seguinte, o cão convidou burro para uma festa.

banho/roupa nova/perfume/cão/dar/burro

O cão tomou banho, vestiu roupa nova, pôs perfume e deu um pouco ao burro.

concerto/Ano Novo/sucesso

O concerto do Ano Novo foi o sucesso.

amizade/melhor/mundo

Amizade é a melhor coisa do mundo.

//

Um cão vadio que vive na cidade está a tocar violino, enquanto os animais estão a ouvir as músicas lindíssimas.

Depois de tocar, o cão apanha o osso e foge e encontra o burro que está no passeio a ouvir música. O cão convidou burro para a festa.

O cão tomou banho, vestiu roupa nova, pôs perfume, deu o pouco ao burro e foram ao concerto do Ano Novo que foi um sucesso.

Amizade é a melhor coisa do mundo.

15.^a Ação

Realizado em papel

Inventa frases, usando as palavras dadas em cada exercício.
No fim, com as frases que inventaste, deverás construir uma história.

cão vadio/ cidade

Cão vadio na cidade

cão/ violino/ tocar

O cão toca o violino

músicas lindíssimas/ animais/ ouvir

O animal ouvira músicas lindíssimas

cão/ fugir/ osso

O cão fugiu com o osso

burro/ passeio/ música/ ouvir

No passeio o burro ouviu a música

dia/ convite/ cão/burro

Um dia o cão convidou o burro

banho/ roupa nova/ perfume/ cão/ dar/ burro

O burro deu banho ao cão, deu roupa nova e perfume

cão/ burro/ burro/ concerto

O burro e o cão foram ao concerto

concerto/ Ano Novo/ sucesso

O concerto foi um sucesso

amizade/ melhor/ mundo

A amizade é o melhor do mundo

Cão vadio

Um dia um cão vadio na cidade foi a tocar violino. O animal ouvira músicas lindíssimas do Russell e o burro ouviu a música e gostou. O cão convidou o burro para ir ao concerto. O burro deu banho ao cão, deu roupa nova e perfume. O burro e o cão foram ao concerto e o concerto foi um sucesso. O cão e o burro são os melhores amigos que há no mundo.

Anexo 12

Avaliação das Ações

Ações e competências a desenvolver	Março							abril		maio					
	7	11	14	19	21	28	31	2	30	2	6	7	8	13	15
Conjugar verbos regulares – desinência pessoal	AP														
Trabalhar a estrutura frásica; aumentar o vocabulário		AP a)	AP												
Praticar a ortografia e pronúncia				AP a)	AP										
Encontrar e selecionar palavras (trabalhar a concentração)						SA a)	SA								
Produzir um texto coerente								AT							
Trabalhar a interpretação textual.									AP						
Extrair informação de texto instrucional										AT					
Desenvolver a imaginação e coerência textual.											AP				
Produzir texto livre.												AP			
Extrair informação do texto poético													AP		
Produzir texto narrativo seguindo instruções														AP	AP a)
Recontar ações desenvolvidas num texto narrativo															

Avaliam-se as competências utilizando a terminologia: Ajuda Total (AT); Ajuda Parcial (AP) e Sem Ajuda (SA). a) Ações realizadas em papel.

