



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

**O Currículo Funcional no Desenvolvimento da
Autonomia e da Comunicação Oral e Escrita**

**Projeto de Intervenção apresentado à Escola Superior de Educação de
Lisboa para obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação,
especialidade Educação Especial – Problemas Cognitivos e
Multideficiência**

Andreia Susana dos Anjos Cunha

2012



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

**O Currículo Funcional no Desenvolvimento da
Autonomia e da Comunicação Oral e Escrita**

**Projeto de Intervenção apresentado à Escola Superior de Educação de
Lisboa para obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação,
especialidade Educação Especial – Problemas Cognitivos e
Multideficiência**

**Sob a orientação da Professora Doutora Teresa Maria Santos Leite
Andreia Susana dos Anjos Cunha**

Agradecimentos

“Se só vírmos a *cassete* da derrota, ficamos paralisados. Se só vírmos a *cassete* da experiência, acabaremos por nos julgar mais sábios do que realmente somos.

Precisamos das duas cassetes”

Paulo Coelho (1998, p. 19, in *Maktub*)

Agradeço à minha perseverança, determinação e pelas diversas visualizações das “duas cassetes”, que me motivaram a concretizar este curso. Ironicamente, gratifico o Ministério da Educação por não me ter permitido ter amiguismos em nenhuma escola, tornando, então, os meus dias completamente disponíveis para a concretização deste estudo, não tendo assim desculpas para não o fazer.

Eu existo na vida deles há 33 anos e a eles eu devo tudo. Os meus princípios, a minha teimosia, a minha sinceridade, força de vontade e, sobretudo, não desistir dos meus sonhos. Para eles, um Obrigado não chega para agradecer tudo o que têm feito por mim. Mas ter-me-iam dado menos dores de cabeça se não fosse a única!!

Há chatinhos na nossa vida que, por vezes, nos fazem lutar e nos fazem acreditar que somos capazes, mas também, nos chateiam para parar quando decidimos fazer trabalhos num dia. Os passos vão juntos numa caminhada de muitos anos. Diversos caminhos há para percorrer e nós escolhemos o nosso, por isso, não precisamos de palavras.

Está... mas não devia estar! Para vocês, um bem-haja pela verdadeira amizade. Palavras para quê? Se as leva o vento e tudo se faz com *relax*! Sabem que estão no meu coração e a estrelinha sempre nos guiará.

No decorrer deste curso, surgiu uma pessoa com uma cara disfarçada de anjo que me motivou, deu força, ouviu as minhas lamentações, as minhas conquistas e quase que depositou a sua biblioteca em minha casa! A ela, um muito Obrigado por tudo.

Não me posso esquecer dos telefonemas vindos do norte, ao meio da tarde, em que alguém queria conversar e eu dava-lhe, apenas, 5 minutos porque estava inspirada e não podia parar de escrever!

Um agradecimento especial vai para a direção do Agrupamento de Escolas que me permitiu aplicar lá o projeto, às encarregadas de educação que não se opuseram e colaboraram com o possível e aos docentes que cooperaram sempre comigo. Sem estes, todo este estudo não teria sido possível.

À minha orientadora que me ajudou verdadeiramente, sou-lhe grata e, principalmente ficava feliz quando não me mandava refletir, mas sim tirar!

Um bem-haja às três magníficas que fizeram um quarteto comigo, tornando os trabalhos menos dolorosos, mas com mais necessidade de formatação!

Agradeço, também, a todas as pessoas que me ajudaram, direta ou indiretamente, a concretizar mais esta etapa da minha vida.

Resumo

Os alunos com necessidades educativas especiais, mais concretamente os alunos que apresentam deficiência mental, com limitações acentuadas no comportamento adaptativo, necessitam um ensino mais individualizado, com uma vertente mais funcional. Os currículos funcionais, planeados de acordo com os contextos de vida atuais e futuros em que cada aluno se insere e se irá inserir, permitem desenvolver competências com significado e úteis para a formação pessoal, social e laboral, possibilitando uma vida adulta com mais qualidade e com mais autonomia.

Este estudo incide no desenvolvimento de atividades funcionais para a promoção da autonomia e da comunicação oral e escrita em duas crianças, com 11 anos de idade, com défice cognitivo.

Delinearam-se três objetivos para o estudo: i) caracterizar o nível de desenvolvimento e aprendizagem de duas alunas com défice cognitivo, nomeadamente no que respeita à autonomia e ao desenvolvimento da linguagem; ii) desenvolver conteúdos, estratégias e atividades funcionais que facilitem o progressivo aumento da participação das alunas em contextos reais de atividades de vida diária; iii) contribuir para o desenvolvimento de competências de autonomia e comunicação oral e escrita de duas alunas com défice cognitivo.

Organizou-se um projeto de intervenção, desenvolvido na lógica da investigação ação. De modo a se elaborar o plano de intervenção, avaliaram-se as competências das alunas ao nível da comunicação oral e escrita, autonomia e funcionalidade, recorrendo à análise documental, a entrevistas às encarregadas de educação e à docente de Educação Especial, à observação direta e à elaboração de diários de aula.

O plano de intervenção foi planeado no quadro dos currículos funcionais e centrou-se em atividades de vida diária, selecionadas a partir da análise das necessidades atuais e futuras das alunas.

Após a implementação da intervenção, concluiu-se que a aplicação de atividades de um currículo funcional melhorou as competências de autonomia e de comunicação oral e escrita das alunas.

Palavras-Chave: Deficiência Mental, Currículo Funcional, Atividades de Vida Diária, Autonomia, Comunicação Oral e Escrita.

Abstract

Students with special educational needs, more specifically students who have mental disabilities, with significant behavior limits to adapt, need a more individual and functional education. The functional curriculum, planned according to the current and future life contexts in which every student is and will be, allow the development of meaningful skills, useful to their personal education, social life and labour, enabling them with an adulthood life with more quality and more autonomy.

This study focuses on the development of functional activities for the promotion of autonomy and of oral and written communication in two children with 11 years old with mental disability.

Three goals were outlined for the study: i) to characterize the level of development and learning of two students with cognitive dysfunction, regarding particularly the autonomy and the language development, ii) to develop contents, strategies and functional activities that increase the participation of the students in real daily life activities, iii) to contribute to the development of autonomy and oral and written communication of two students with mental disability.

We organized an intervention project, developed in the logic of action research. In order to develop the intervention plan, we evaluated the level of oral and written communication, autonomy and functionality, through document analysis, interviews to the guardians and to the Special Educational teacher, as well as through direct observation and preparation of diaries of lessons.

The intervention plan was outlined within the framework of functional curriculum and focused on activities of daily living, selected through the analysis of current and future needs of the students.

After the implementation of the intervention plan, we observed that the application of the activities of a functional curriculum improved the skills of autonomy and oral and written communication of the students.

Keywords: Mental Disability, Functional Curriculum, Activities of Daily Living, Autonomy, Oral and Written Communication.

Índice Geral

Agradecimentos	
Resumo / Palavras-Chave	
Abstract / Keywords	
Índice Geral	
Índice de Figuras	
Índice de Quadros	
Índice de Gráficos	
Siglas	
Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento Teórico	4
1. Deficiência Mental	5
1.1. Graus de deficiência mental e características de cada grupo	10
1.2. Causas da deficiência mental, perturbações e características associadas.....	12
1.3. Evolução da deficiência mental e implicações educativas	14
2. Currículo funcional	17
2.1. As necessidades educativas especiais face ao currículo	17
2.2. Currículos funcionais e suas características	19
2.3. Estratégias para a elaboração e aplicação de currículos funcionais	23
Capítulo II – Enquadramento Metodológico	26
1. Problemática e objetivos do estudo	27
2. Natureza e plano do estudo	29
3. Contextualização do estudo	32
3.1. Caracterização da instituição	32
3.2. Caracterização da sala de aprendizagens funcionais	34
3.3. Caracterização do grupo	35
3.4. Caracterização dos participantes	36
4. Técnicas de recolha e análise dos dados	39
4.1. Entrevista	39
4.2. Observação direta	42
4.3. Diários de aula	44
4.4. Análise de conteúdo	46
Capítulo III – Estudo Empírico	49
1. Avaliação inicial	50
1.1. Resultados das entrevistas iniciais	50

1.2. Resultados das observações diretas	60
2. Plano geral de intervenção	70
3. Planificação e descrição das sessões	75
3.1. Planificação das sessões	75
3.1.1. Sessão 1	75
3.1.2. Sessão 2	76
3.1.3. Sessão 3	76
3.1.4. Sessão 4	77
3.1.5. Sessão 5	77
3.1.6. Sessão 6.....	78
3.1.7. Sessão 7.....	78
3.1.8. Sessão 8.....	79
3.1.9. Sessão 9.....	79
3.1.10. Sessão 10.....	80
3.1.11. Sessão 11 e sessão 12.....	80
3.1.12. Sessão 13 e sessão 14.....	81
3.2. Análise dos diários de aula	81
4. Avaliação dos resultados	88
4.1. Resultados das observações diretas	88
4.2. Resultado da entrevista final à docente de Educação Especial	94
Capítulo IV – Considerações Finais	98
Referências Bibliográficas	103
Anexos	110
Índice dos Anexos	111

Índice de Figuras

<u>Figura 1</u> – Plano do Estudo	32
---	----

Índice de Quadros

<u>Quadro n.º 1</u> – Quadro síntese da análise de conteúdo das entrevistas realizadas às encarregadas de educação da Alice e da Sofia	50
<u>Quadro n.º 2</u> – Quadro síntese da análise de conteúdo da entrevista inicial realizada à docente de Educação Especial	56
<u>Quadro n.º 3</u> – Plano de Intervenção	72
<u>Quadro n.º 4</u> – Planificação da sessão 1	75
<u>Quadro n.º 5</u> – Planificação da sessão 2	76
<u>Quadro n.º 6</u> – Planificação da sessão 3	76
<u>Quadro n.º 7</u> – Planificação da sessão 4	77
<u>Quadro n.º 8</u> – Planificação da sessão 5	77
<u>Quadro n.º 9</u> – Planificação da sessão 6	78
<u>Quadro n.º 10</u> – Planificação da sessão 7	78
<u>Quadro n.º 11</u> – Planificação da sessão 8	79
<u>Quadro n.º 12</u> – Planificação da sessão 9	79
<u>Quadro n.º 13</u> – Planificação da sessão 10	80
<u>Quadro n.º 14</u> – Planificação da sessão 11 e da sessão 12	80
<u>Quadro n.º 15</u> – Planificação da sessão 13 e da sessão 14	81
<u>Quadro n.º 16</u> – Quadro síntese da análise de conteúdo dos diários de aula	81
<u>Quadro n.º 17</u> - Competências das áreas de Formação Pessoal e Social e Conhecimento do Mundo	89
<u>Quadro n.º 18</u> - Competências da área de Língua Portuguesa – Compreensão do Oral.....	90
<u>Quadro n.º 19</u> - Competências da área de Língua Portuguesa – Expressão Oral	91
<u>Quadro n.º 20</u> - Competências da área de Língua Portuguesa – Leitura	92
<u>Quadro n.º 21</u> - Competências da área de Língua Portuguesa – Expressão Escrita	93
<u>Quadro n.º 22</u> – Quadro síntese da análise conteúdo da entrevista final realizada à docente de Educação Especial	95

Índice de Gráficos

<u>Gráfico n.º 1</u> – Aquisição na Compreensão Oral	66
<u>Gráfico n.º 2</u> - Aquisição na Expressão Oral	66
<u>Gráfico n.º 3</u> - Aquisição na Leitura	66
<u>Gráfico n.º 4</u> - Aquisição na Escrita.....	66
<u>Gráfico n.º 5</u> - Concordâncias na Compreensão Oral	67
<u>Gráfico n.º 6</u> - Concordâncias na Expressão Oral	67
<u>Gráfico n.º 7</u> - Concordâncias na Leitura	67
<u>Gráfico n.º 8</u> - Concordâncias na Escrita	67

Siglas

<u>AAMR</u>	American Association on Mental Retardation
<u>AE</u>	Agrupamento de Escolas
<u>APA</u>	American Psychiatric Association
<u>CIF</u>	Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
<u>CIF-CJ</u>	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde de Crianças e Jovens
<u>CF</u>	Currículo Funcional
<u>DA</u>	Diário de Aula
<u>DEE</u>	Docente de Educação Especial
<u>DIA</u>	Deficiência Intelectual Acentuada
<u>DM</u>	Deficiência Mental
<u>E</u>	Entrevistadora
<u>EE</u>	Encarregada de Educação
<u>IA</u>	Investigação-Ação
<u>NEE</u>	Necessidades Educativas Especiais
<u>N.º</u>	Número
<u>OMS</u>	Organização Mundial de Saúde
<u>P.</u>	Página
<u>PEA</u>	Projeto Educativo do Agrupamento
<u>PCT</u>	Projetos Curriculares de Turma
<u>PEI</u>	Programa Educativo Individual
<u>PI</u>	Professora-Investigadora
<u>QI</u>	Quociente de Inteligência
<u>SAF</u>	Sala de Aprendizagens Funcionais

Introdução

A Educação Inclusiva baseia-se em acolher todos, invocando uma escola que atende à criança-todo e não só à criança-aluno. A Educação Inclusiva compromete-se a fazer o que quer que seja necessário, de modo a proporcionar a cada aluno, a cada sujeito, o desenvolvimento da sua autonomia individual e o direito de pertença a um grupo, respeitando os seus níveis de desenvolvimento socio emocional, académico e pessoal, maximizando, assim, o potencial de cada um. (González, 2003)

Falar de uma escola para todos, será falar de uma escola democrática, ou seja, dizer não à segregação e à integração, reconstruindo e inovando a escola a partir da participação democrática de todos os membros da comunidade educativa, de modo a que todos os alunos desempenhem o seu papel como cidadãos. Cabe à escola a responsabilidade de educar todos os alunos, mesmo aqueles que têm necessidades educativas especiais.

Em toda a comunidade educativa reside a responsabilidade de tentar suprir as necessidades desta população escolar, valorizando a diversidade e educando todos os alunos dentro de um único sistema, com programas educativos adequados às capacidades de cada um. O conceito de escola inclusiva requer que a comunidade escolar se centre nas necessidades individuais. (González, 2003)

Com uma perspetiva totalmente inclusiva, foi organizada a *Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais*, em 1994, em Salamanca, de onde surgiu a “Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais”. Um dos pontos desta Declaração refere que as crianças/jovens com necessidades educativas especiais devem aceder a escolas regulares, que, por sua vez, devem adequar a sua pedagogia na criança individual, nas suas potencialidades e necessidades.

As crianças/jovens com deficiência mental apresentam uma capacidade intelectual, sensivelmente, inferior à média, associada a limitações no comportamento adaptativo. Os agentes educadores necessitam de prover estratégias curriculares adequadas para cada criança individualmente. Se há casos em que a deficiência mental é mais ligeira e as crianças/jovens necessitam, apenas, de algumas adequações curriculares para conseguirem acompanhar as aprendizagens dos seus pares, há outros casos em que a deficiência mental acarreta mais limitações, implicando que as crianças/jovens necessitem de adequações curriculares muito significativas, ou seja, de currículos específicos individuais. Nestes casos é necessário um ensino mais individualizado, com uma vertente mais funcional, que permita desenvolver competências pessoais,

sociais e laborais, possibilitando, assim, uma vida adulta com mais qualidade e com mais autonomia, atendendo a cada aluno.

É de acordo com esta perspetiva que surge este estudo, que incide na aprendizagem funcional da comunicação oral e escrita em duas crianças com défice cognitivo.

O estudo incide sobre a elaboração, aplicação e avaliação de atividades de um currículo funcional no domínio da leitura e da escrita no contexto escolar, face às limitações acentuadas nas aprendizagens do currículo de Língua Portuguesa do quinto ano de escolaridade, de duas alunas diagnosticadas com défice cognitivo, com 11 anos de idade, que frequentam uma Sala de Atividades Funcionais de um Agrupamento de Escolas e cujas aprendizagens se situam ao nível do primeiro ciclo do ensino básico. Devido à diferença existente entre o nível de aprendizagens e de competências adquiridas pelas participantes e a sua idade cronológica, delineámos uma metodologia funcional e implementámos atividades de vida diária, visando aumentar as competências de comunicação e autonomia das alunas.

Neste sentido, este estudo tem como objetivos:

1. Caraterizar o nível de desenvolvimento e aprendizagem de duas alunas com défice cognitivo, nomeadamente no que respeita à autonomia e ao desenvolvimento da linguagem;
2. Desenvolver conteúdos, estratégias e atividades funcionais que facilitem o progressivo aumento da participação das alunas em contextos reais de atividades de vida diária;
3. Contribuir para o desenvolvimento de competências de autonomia e comunicação oral e escrita de duas alunas com défice cognitivo.

A professora-investigadora não era, no momento do estudo, docente das alunas, mas foi docente de Educação Especial, das mesmas, nos dois anos letivos anteriores, implicando algum conhecimento das suas potencialidades e necessidades.

Tendo em conta os objetivos, o estudo tem um cariz qualitativo e desenvolve-se na lógica da investigação-ação, apresentando-se sob a forma de projeto de intervenção.

Autores como Bogdan e Biklen (1994) e Bell (2008) referem que a investigação-ação envolve diversas técnicas de recolha e análise de dados e neste estudo utilizaram-se: a análise documental, a entrevista (semiestruturada), a observação direta, os diários de aula e a análise de conteúdo.

Este projeto de investigação estrutura-se em cinco capítulos.

No primeiro capítulo, apresentamos o enquadramento teórico, constituído por dois subcapítulos que correspondem às áreas que constituem o objeto do estudo: a deficiência mental e o currículo funcional.

No segundo capítulo, intitulado por enquadramento metodológico, abordamos a natureza e plano do estudo, contextualizamo-lo e apresentamos e descrevemos as técnicas de recolha e análise de dados.

O terceiro capítulo é o mais extenso e alude ao estudo empírico. Neste capítulo apresentamos a avaliação inicial realizada às alunas e respetivos resultados que permitiram delinear o plano geral de intervenção, também aqui apresentado. Expomos, igualmente, a planificação e descrição das sessões de intervenção e a avaliação final após a implementação do projeto.

No quarto e último capítulo, procedemos às considerações finais, apresentando conclusões e sugestões de melhoria deste projeto e para futuros trabalhos, dado que a investigação-ação, tal como referem Carmo e Ferreira (2003), é autoavaliativa.

Capítulo I

Enquadramento

Teórico

1. Deficiência Mental

Fonseca (1989) refere que no I Congresso Mundial sobre o Futuro da Educação Especial, em 1978, se aprovou a definição de criança deficiente como sendo aquela se se desvia da normalidade ou da média nas características mentais, nas aptidões sensoriais, nas características neuromusculares e corporais, no comportamento social ou emocional, nas aptidões de comunicação e nas múltiplas deficiências, justificando e requerendo a modificação das práticas educativas de modo a se maximizar o desenvolvimento das capacidades da criança.

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS, 1980), mencionada por Vieira e Pereira (2003), a deficiência, no domínio da saúde, "... representa qualquer perda ou anormalidade da estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica.", gerando incapacidade, ou seja, "... redução ou falta de capacidades para uma actividade, de forma ou dentro dos limites considerados normais para o ser humano." (p. 41), que impede ou limita o desempenho de uma determinada atividade, atendendo à sua idade, sexo e aos fatores socioculturais.

Segundo Amiralian et al. (2000, p. 98), a deficiência é a

"... perda ou anormalidade de estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, temporária ou permanente. Incluem-se nessas a ocorrência de uma anomalia, defeito ou perda de um membro, órgão, tecido ou qualquer outra estrutura do corpo, inclusive das funções mentais. Representa a exteriorização de um estado patológico, refletindo um distúrbio orgânico, uma perturbação no órgão."

A deficiência mental (DM) interfere no funcionamento intelectual dos sujeitos, ou seja, na "[c]apacidade para aprender, capacidade para pensar abstratamente, capacidade de adaptação a novas situações..." (Sainz & Mayor, 1989, citados por Pacheco & Valencia, 1997, p. 209). No entanto, o conceito de DM não reúne consenso entre os vários autores que abordam este tema, mantendo-se controverso apesar dos notáveis progressos verificados nos conhecimentos teóricos e nas práticas reabilitativas, nas últimas décadas. Em todo o caso, a definição de DM surge estreitamente ligada à noção de inteligência e ao modo como esta é abordada.

Pacheco e Valencia (1997) referem que a inteligência é um conjunto de processos cognitivos como a categorização, memória, aprendizagem, solução de problemas, conhecimento social e capacidade de comunicação ou linguística. A inteligência ou habilidade mental, segundo Sánchez e Sánchez (1991), define-se como a capacidade

para aprender, para dar respostas adequadas ao contexto, capacidade para pensar abstratamente e para adaptar-se a novas situações.

Pacheco e Valencia (1997) abordam três teorias que explicam a estrutura da inteligência: a Teoria Monárquica (inteligência vista como uma faculdade única de uma só característica), a Teoria Oligárquica ou Bifatorial (a inteligência é constituída pelo fator G, Inteligência Geral, e pelo fator S, fatores específicos para cada atividade; defendida por Spearman) e pela Teoria Multifatorial (a inteligência é constituída por treze fatores independentes, sendo os primários: compreensão verbal, fluência verbal, fator espacial, numérico, memória e raciocínio ou indução; defendida por Thurstone). De acordo com os mesmos autores, estas teorias conduzem a inteligência para uma concepção determinista, determinando-a como estática e reduzem a um número a capacidade mental.

O funcionamento intelectual global é obtido através da aplicação de um ou mais testes de inteligência (p. ex.: Escala de Inteligência de Wechsler revista para as crianças, Bateria de Avaliação de Kaufman para crianças e Escala de Stanford Binet) aplicados individualmente a cada sujeito, obtendo-se, então, o Quociente de Inteligência (QI ou equivalente ao QI) (American Psychiatric Association - APA, 2011). De acordo com Pacheco e Valencia (1997), o conceito de QI surgiu com Stern e é o resultado da multiplicação por cem do quociente obtido pela divisão da idade mental (IM) pela idade cronológica (IC). Ainda, segundo a APA (2011), nos testes que avaliam o QI há um erro de medida de aproximadamente cinco pontos, variando com o instrumento de medida utilizado.

Segundo Vieira e Pereira (2003), o I Congresso Mundial sobre o Futuro da Educação Especial, em 1978, aprovou a definição proposta pelo Comité para a Deficiência Mental, mencionando que a DM se refere a

“... um funcionamento cognitivo geral inferior à média, independentemente da etiologia, manifestando-se durante o período de desenvolvimento, o qual é de uma severidade tal que marcadamente limita a capacidade do indivíduo para aprender e, conseqüentemente, para tomar decisões lógicas, fazer escolhas e julgamentos e limita também a sua capacidade de auto-controle e de relação com o envolvimento.” (p. 43)

A OMS (1968) define os sujeitos com DM como tendo uma capacidade intelectual sensivelmente inferior à média, manifestando-se no decorrer do desenvolvimento e associada a alterações nos comportamentos adaptativos. Sánchez e Sánchez (1991) referem que a DM define-se como um funcionamento significativamente inferior, apresentando deficiências no comportamento adaptativo e diagnosticada até ao limite

do período evolutivo, ou seja, até aos dezoito anos, atendendo ao QI do sujeito. Esta definição vai ao encontro da definição de DM proposta pela American Association on Mental Retardation (AAMR, 1992).

Para Luckasson et al. (2002), a definição de DM não representa um atributo do sujeito, mas um estado particular do funcionamento, dado ser "... caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, como expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade." (p.8). Luckasson (1992), citado por Correia (2008) e a APA (2011) referem que a DM é um estado de funcionamento incomum no seio da comunidade, que se manifesta na infância, no qual coexistem limitações no funcionamento intelectual significativamente abaixo da média e limitações em duas ou em mais áreas da capacidade adaptativa (cuidados pessoais, comunicação, autonomia em casa, comportamentos comunitários, competências sociais, saúde e segurança, auto direção, funcionamento académico, emprego e lazer), que ocorrem e se manifestam no fase do desenvolvimento do sujeito, ou seja, até aos dezoito anos. Para se descrever o estado de funcionamento de cada sujeito individualmente, exige-se que se conheçam as suas capacidades e se compreendam as expectativas e estruturas do meio pessoal e social do sujeito.

Apesar das divergências entre os autores, a definição de DM é consensual e convergente nos diversos sistemas de classificação internacionais, dada a articulação e colaboração dos seus autores, nomeadamente, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV-TR), a Classificação Internacional de Doenças (CID-10), a AAMR e a Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), referindo que "[a]s deficiências correspondem a um desvio relativamente ao que é geralmente aceite como estado biomédico normal (padrão) do corpo e das suas funções." (OMS, 2004, p. 15)

Segundo a APA (2011), o sujeito com DM apresenta um funcionamento intelectual significativamente abaixo ou inferior à média, com um QI aproximadamente igual a 70, ou inferior num teste de QI administrado individualmente. Esta perturbação tem início antes dos dezoito anos e apresenta um défice ou concomitantemente insuficiência no funcionamento ou comportamento adaptativo. A DM "... pode ter etiologias diferentes e ser considerada uma via final comum de vários processos patológicos que afetam o funcionamento do sistema nervoso central." (p. 41).

Todas as definições, aqui expostas, têm em comum a incidência no funcionamento cognitivo dos sujeitos, no seu comportamento adaptativo e o período de desenvolvimento. Sumariamente, explicitaremos cada um destes aspetos.

Entende-se como funcionamento cognitivo a capacidade do sujeito para se adaptar, resolver problemas, realizar, acumular conhecimentos, interpretar estímulos para modificar comportamentos ou responder a diversos itens num teste de inteligência (Patton, Payne & Smith, 1986, apud Vieira & Pereira, 2003). O funcionamento cognitivo ou funcionamento intelectual global é, normalmente, obtido através de testes padronizados. A inteligência é, então, um constructo teórico que fornece conceptualmente as diferenças entre os sujeitos e as mede.

O comportamento adaptativo é a capacidade do sujeito se adaptar e funcionar no seu meio social e pessoal, lidando com as exigências e sendo autónomo nas atividades habituais de vida diária. Segundo Grossman (1983, citado por Vieira & Pereira, 2003, p. 45), o comportamento adaptativo é "... a eficácia ou o grau com que o indivíduo encontra o padrão de independência pessoal e responsabilidade social esperada para a sua idade e grupo cultural.". Segundo a APA (2011), o comportamento adaptativo "... refere-se ao modo como os sujeitos lidam com as situações de vida quotidiana e com as normas de independência pessoal esperadas de alguém do seu grupo de idade, origem sociocultural e inserção comunitária." (p.42). Este comportamento é influenciado por diversos fatores, nomeadamente, a educação, motivação e características de personalidade, oportunidades sociais e vocacionais, assim como estados físicos gerais que podem coexistir com a DM e perturbações mentais.

O período de desenvolvimento decorre entre o nascimento e os dezoito anos. Esta é a idade em que os sujeitos adquirem o estatuto jurídico de adultos. Tornou-se importante salientar o limite máximo deste período, de modo a permitir a distinção de outras deficiências na idade adulta.

Pacheco e Valencia (1997) mencionam cinco correntes que podem definir a DM.

A Corrente Psicológica ou Psicométrica, cujos impulsionadores foram Binet e Simon, defende que os sujeitos com DM apresentam défice ou diminuição nas capacidades intelectuais, medidas através de testes e cujos resultados são expressos em termos de QI.

A Corrente Sociológica ou Social, defendida por Doll, Kanner e Tredgold, salienta as dificuldades apresentadas pelos sujeitos com DM, em maior ou menor escala, na adaptação ao meio social e ao contexto em que vive, tornando-se complexo levar a cabo uma vida autónoma.

A Corrente Médica ou Biológica refere que a DM se manifesta no decorrer do desenvolvimento e tem um fundamento biológico, anatómico ou fisiológico, sendo uma deficiência precoce adquirida da inteligência ou congénita (Lafon citado por Landívar, 1988).

A Corrente Comportamentalista alude à influência do ambiente sobre a DM, equacionada como um déficit de comportamento que só poderá ser compreendido após a interpretação do produto da interação dos seguintes fatores: a) fatores biológicos passados (genéticos, pré-natais, peri-natais, pós-natais), b) fatores biológicos atuais (fármacos ou drogas, cansaço ou stress), c) história anterior de interação com o meio (reforço) e d) condições ambientais presentes ou outras situações atuais. (Pacheco & Valencia, 1997)

A Corrente Pedagógica refere que o sujeito com DM é aquele que apresenta, em maior ou menor grau, dificuldades em seguir o processo normal de aprendizagem, por comparação com os seus pares, implicando uma maior necessidade de apoios e de adaptações curriculares mais ou menos significativas.

Tal como referido, o diagnóstico da DM tem em consideração o funcionamento intelectual significativamente inferior à média, limitações nas tarefas adaptativas e a idade de aparecimento da DM (antes dos dezoito anos de idade). Para se diagnosticar a DM, os profissionais estudam as capacidades mentais do sujeito e as suas competências adaptativas.

A escolha dos instrumentos para efetuar o diagnóstico deve atender à origem sociocultural dos sujeitos, à sua língua materna e a deficiências sensoriais, motoras e comunicativas associadas. Deste modo, é possível diagnosticar DM em sujeitos cujo QI não é muito baixo, mas que revelam défices significativos no comportamento adaptativo (APA, 2011).

A avaliação mental do sujeito é impreterivelmente realizada por técnicos habilitados para tal e experientes, nomeadamente psicólogos. Aquando da leitura dos resultados, deve-se ter em conta o ambiente da sala onde foi realizado o teste e as condições do examinado, já que o cansaço, a ansiedade e a capacidade de atenção, são fatores muito importantes para a interpretação dos dados. Os mesmos testes só deverão ser repetidos com intervalos mínimos de seis meses. (Antunes, 2009)

É profícuo recolher provas dos défices do comportamento adaptativo a partir de um ou mais fontes independentes e fiáveis, nomeadamente, docentes, médicos, técnicos, entre outros. O funcionamento adaptativo deve ser objeto de observação e análise dos que convivem com o sujeito. Deve procurar compreender o que o sujeito consegue fazer, em comparação com outros sujeitos da mesma idade cronológica. Certas competências são muito importantes para a organização do comportamento adaptativo, nomeadamente, as competências de vida diária (vestir-se, tomar banho, comer...), as competências de comunicação (compreender o que se lhe diga, saber responder...) e as competências sociais com os colegas, com os membros da família e com outros adultos e crianças.

De acordo com Vieira e Pereira (2003), para um diagnóstico de DM terão que se aplicar os seguintes quatro pressupostos: 1. a avaliação atende à diversidade cultural e linguística, às diferentes capacidades de comunicação e aos fatores de comportamento; 2. os limites no comportamento adaptativo surgem nos ambientes e contextos sociais típicos para os seus pares e salientam as necessidades individuais de apoio; 3. capacidades por vezes muito desenvolvidas coexistem com limitações específicas em algumas capacidades de adaptação; 4. o funcionamento do sujeito com DM é, por vezes, melhorado com os apoios adequados e durante o tempo necessário. Após uma avaliação inicial, devem ser estudadas as potencialidades e as debilidades que o sujeito apresenta. Os testes de avaliação de competências intelectuais devem ter em conta o contexto étnico, cultural e linguístico do sujeito. Deve, também, ser estudada a quantidade e a natureza do apoio de que o sujeito possa necessitar para estar bem em casa, na escola e na comunidade.

Segundo a APA (2011), o QI tende a tornar-se um atributo mais estável no sujeito, contudo, os problemas de adaptação, com os esforços médico, tornam-se, provavelmente, mais modificáveis.

Como referem Pacheco e Valencia (1997), existem diversas correntes para determinar o grau de DM, mas as técnicas psicométricas são as que mais se impõem, com a utilização e medição do QI.

1.1. Graus de deficiência mental e características de cada grupo

De acordo com a APA (2011), existem seis graus de gravidade da DM, segundo o QI dos sujeitos. São eles:

- Deficiência Mental Ligeira:
 - QI entre 50 – 55 até aproximadamente 70.
- Deficiência Mental Moderada:
 - QI entre 35 – 40 até 50 – 55.
- Deficiência Mental Grave:
 - QI entre 20 – 25 até 35 – 40.
- Deficiência Mental Profunda:
 - QI abaixo de 20 ou 25.
- Deficiência Mental, Gravidade Não Especificada:
 - Quando há suspeita de DM mas a inteligência do sujeito não é avaliável pelos testes habituais, nomeadamente, um sujeito não cooperante ou com insuficiência profunda.

Para além destes grupos apontados pela APA (2011), Pacheco e Valencia (1997), baseado na OMS, aludem a um grupo que situa o QI entre 68 – 85 e denominando-o por Deficiência Limite ou *bordeline*. Estes autores descrevem os sujeitos incluídos neste grupo como tendo, apenas, algumas dificuldades concretas ou um atraso nas aprendizagens, não se podendo dizer que têm DM.

A Deficiência Mental Ligeira é educável, do ponto de vista escolar, e os sujeitos, segundo Pacheco e Valencia (1997), apresentam problemas de origem familiar, cultural ou ambiental. Apresentam limitações mínimas nas áreas perceptivas e motoras e desenvolvem capacidades sociais e comunicativas capazes de se adaptar e integrar num contexto laboral. Geralmente, não apresentam incapacidades de adaptação ao contexto familiar e social. As limitações intelectuais destes sujeitos são, normalmente, detetadas na escola, na primeira década de vida.

A Deficiência Mental Moderada é treinável, do ponto de vista escolar, e, de acordo com Pacheco e Valencia (1997), são sujeitos que apresentam um desenvolvimento motor aceitável e que dificilmente conseguirão dominar a técnica da leitura e da escrita. Podem aprender a comunicar através da linguagem verbal, mas apresentam dificuldades na compreensão dos convencionalismos sociais e na expressão oral. Adquirem, por vezes, hábitos de autonomia pessoal e social e têm possibilidade de adquirir alguns conhecimentos pré-tecnológicos básicos para poder realizar algum trabalho.

Os sujeitos com Deficiência Mental Grave são dependentes dado que, segundo os mesmos autores, o seu nível de autonomia social e pessoal é escassa e apresentam, por vezes, problemas psicomotores. A sua linguagem é deficitária, podendo, então, aprender algum sistema de comunicação. Podem ser treinados em algumas aprendizagens pré-tecnológicas simples e em algumas atividades de vida diária.

Na Deficiência Mental Grave os sujeitos apresentam uma situação de vida com apoio, dado não serem autónomos. Os autores referidos afirmam que estes sujeitos apresentam grandes problemas de comunicação e sensoriomotores e que, excecionalmente, poderão ter autonomia para se deslocar e para responder a treinos simples de autoajuda.

1.2. Causas da deficiência mental, perturbações e características associadas

Tradicionalmente considera-se que a DM resulta de diversos fatores, sendo fundamentalmente: fatores hereditários, fisiológicos, sociais e culturais. De acordo com Estévez (1991), ao estudar-se a etiologia da DM, estabeleceram-se dois grupos: um determinado por fatores orgânicos e outro correlacionado com fatores ambientais. Dentro da mesma perspetiva, Pacheco e Valencia (1997), denominam os fatores por genéticos e extrínsecos. É sobre a perspetiva destes últimos que classificaremos a etiologia da DM.

Os fatores genéticos atuam antes da gestação e, a partir dos genes ou da herança genética, assim, se origina a deficiência. As causas genéticas conhecidas são as genopatias e as cromossomopatias. As genopatias são alterações que produzem metabopatias (alterações de aminoácidos, lípidos, carbo-hidratos ou outras metabopatias), endocrinopatias (p. ex.: hipotireoidismo e pseudo-hipoparatiroidismo), síndromes polimalformativas (p. ex.: síndrome de Prader-Willi e Cornelia de Lange) e outras genopatias (p. ex.: síndrome de Rett e hidrocefalia). As cromossomopatias são síndromes derivadas de anomalias ou alterações cromossómicas e podem ser: síndromes autossómicas (p. ex.: trissomia 21, 18 e 13), síndromes autossómicas não específicas e síndromes gonossómicas (p. ex.: síndromes de Turner e Klinefelter).

Os fatores extrínsecos podem ser pré-natais, perinatais e pós-natais. Os fatores pré-natais e que atuam antes do nascimento são: embriopatias, fetopatias, infeções (p. ex.: rubéola, citomegalia, herpes, sífilis congénita, lúes, listerioses e toxoplasmoses), endocrinometabopatias (p. ex.: perturbações na tiroide, diabetes e défices nutritivos), intoxicações (p. ex.: álcool, tabaco, fármacos, drogas, chumbo e mercúrio), radiações e perturbações psíquicas. Os fatores perinatais e neonatais atuam durante o momento do parto ou recém-nascido e são: prematuridade, metabopatias (p. ex.: hiperbilirrubinemia, hipoglicemia e acidosis), síndrome de sofrimento cerebral (p. ex.: placenta prévia, traumatismo obstétrico e anoxia), infeções (p. ex.: meningite, encefalite e sepsis) e incompatibilidade de RH. Após o nascimento ocorrem os fatores pós-natais, tais como: infeções (p. ex.: meningite, encefalite e vacinas), endocrinometabopatias (p. ex.: hipoglicemia, hipotireoidismo e hipertireoidismo), convulsões (p. ex.: síndrome de West e lesão cerebral), anoxia (p. ex.: cardiopatias congénitas, paragem cardíaca e asfixia), intoxicações (p. ex.: monóxido de carbono, chumbo e mercúrio), traumatismos crânio-encefálicos e fatores ambientais (p. ex.: baixo nível cultural e socioeconómico com antecedentes em qualquer familiar próximo).

Não existem características específicas de comportamento e de personalidade unicamente associadas à DM. Alguns sujeitos podem ser passivos, calmos e dependentes, outros, por sua vez, podem ser agressivos e impulsivos (APA, 2011). Não se podem abordar as características da DM de forma genérica para todos os sujeitos com DM, dado não existirem dois sujeitos iguais, que possuam a mesma constituição biológica e as mesmas experiências ambientais (Pacheco & Valencia, 1997).

No entanto, segundo Estévez (1991) e Pacheco e Valencia (1997), há estudos experimentais que demonstram a existência de alguns aspetos que distinguem os sujeitos com DM dos outros, revelando-se a nível físico, pessoal e social. Como aspetos físicos salientam-se: a fragilidade física e a estatura e o peso baixo, mas também os há obesos; maior suscetibilidade à dor física e certo atraso nas coordenações motoras; pouco equilíbrio, locomoção deficitária, dificuldade nas coordenações complexas e motoras; paralisia cerebral, epilepsia, deficiências visuais e auditivas. A nível pessoal, a autora salienta o fraco controlo interior, a ansiedade, a falta de autocontrolo, a tendência para evitar situações de fracasso mais do que procurar as de êxito, locus de controlo e transtornos de personalidade. Socialmente, os sujeitos com DM apresentam um atraso evolutivo em situações de jogo, lazer e atividade sexual, relacionando-se mais facilmente com sujeitos, também, com DM.

Sainz e Mayor (1989), mencionados por Pacheco e Valencia (1997), mencionam que os défices cognitivos mais relevantes nos sujeitos com DM são os problemas de memória (ativa e semântica) e de categorização, as dificuldades na resolução de problemas, o défice linguístico e os problemas nas relações sociais. Sánchez e Sánchez (1991) referem que o défice na memória semântica afeta os processos de codificação e de recuperação da informação. Os mesmos autores mencionam que, atendendo aos estudos que analisam o processo de categorização, comprova-se que os sujeitos com DM dispõem de uma base de dados suficientemente complexa, mas não a utilizam de forma efetiva quando realizam uma tarefa. A maior parte dos investigadores mostra que os sujeitos com DM não dispõem, em princípio, de menos informação que os sujeitos ditos normais, se não que, são incapazes de utilizar a informação que possuem.

No diagnóstico de DM, há que ter em atenção outros diagnósticos diferenciais, tais com a perturbação da aprendizagem ou perturbação da comunicação, perturbações globais do desenvolvimento, demência e funcionamento intelectual estado-limite (APA, 2011).

É importante salientar a influência das variáveis ambientais no desenvolvimento e na recuperação de determinados aspetos da DM, não implicando a desvalorização dos

fatores orgânicos. Há que ter uma visão compreensiva dos múltiplos aspetos e as suas inter-relações que influenciam a DM, de modo a facilitar a intervenção adequada.

1.3. Evolução da deficiência mental e implicações educativas

De acordo coma APA, a DM

“... não é necessariamente uma perturbação que dure toda a vida. Os sujeitos cuja Deficiência Mental Ligeira se manifestou cedo na vida pelos fracassos nas capacidades de aprendizagem escolar, com treino apropriado e oportunidades adequadas, podem desenvolver boas competências adaptativas noutros domínios e podem, a partir de um certo momento, deixar de apresentar o grau de deficiência requerido para o diagnóstico de deficiência mental. “ (2011, p. 47)

Quer isto dizer que, um sujeito com DM Ligeira que apresentou, no decorrer da sua escolaridade, dificuldades de aprendizagem, com os apoios e treinos necessários, poderá não ter dificuldades adaptativas ao meio e ao contexto de vida, quando se tornar adulto. O QI do sujeito mantém-se, mas como teve acompanhamento e apoio nas suas limitações desde cedo, o seu funcionamento adaptativo, quando adulto, é semelhante ao comportamento dos seus pares, não se verificando oscilações e a DM dissimula-se nas capacidades que foram desenvolvidas.

Um sujeito com DM evolui, por vezes, dentro das mesmas etapas consideradas normais do desenvolvimento de qualquer outro sujeito (sensoriomotora, operações concretas e operações formais), contudo, não se pode enquadrá-lo num período concreto de aprendizagem, sem proceder a uma avaliação exaustiva e complexa, que o permita situar no processo geral de desenvolvimento (Pacheco & Valencia, 1997). Quer isto dizer que, a avaliação vai permitir que se obtenha a idade mental do sujeito, ou seja, compreender o que é capaz de fazer, as suas capacidades e as suas limitações, de modo a poder situá-lo num estágio de desenvolvimento. Por exemplo, pode verificar-se, após uma avaliação, que uma criança com 10 anos de idade que, segundo a teoria piagetiana, deveria situar-se no estágio das operações concretas, apresenta uma idade mental de 6 anos, situando-se, então, no estágio pré-operatório. Neste caso, atendendo às capacidades e às limitações da criança, assim, se elaborarão as adaptações necessárias para se poder apoiar adequadamente, na escola, na família e na comunidade. Torna-se evidente a necessidade se avaliar o perfil individual do sujeito com DM, ou seja, os seus pontos fracos, fortes e emergentes, de modo a dar sentido às estratégias de aprendizagens que se vão propor.

De acordo com Diament (2006),

“[t]estes mentais para se determinar o nível da pessoa com D.M. ainda são utilizados, embora se reconheça que o importante é verificar quais as potencialidades de cada pessoa com D.M., e assim determinar se há possibilidade de alfabetização ou não, em que nível; não havendo essa possibilidade, devem ser determinadas quais as capacidades que a pessoa com D.M. é capaz de aprender e, claro, procurar profissionalizá-la. Porém, nos casos de D.M. grave e profunda pode não haver nem essa possibilidade.” (p. 418).

As crianças com DM não possuem as mesmas competências na aprendizagem autónoma e ao nível do domínio de conhecimento abstrato, comparativamente com as outras crianças sem DM. A aprendizagem de competências nas crianças com DM implica uma intervenção educativa global, respeitando as particularidades individuais de cada criança e o seu ritmo de aprendizagem, implicando, por parte dos agentes educativos, uma maior compreensão e minuciosidade na atuação. Segundo Gallagher e Gallagher (2002), a minuciosidade da atenção e da intervenção, com estas crianças, é importantíssima, fortalecendo, então, a aprendizagem contínua, progressiva e sistemática.

Segundo Maistre (1981, citada por Pacheco & Valencia, 1997), só se consegue educar uma criança quando, primeiramente, conseguimos comunicar com ela e, depois, ela consiga reconstituir os conhecimentos que lhe transmitimos. Devem-se utilizar estratégias que desenvolvam a perceção, a motricidade e a linguagem, de modo a se treinarem as capacidades que permitam que as aprendizagens escolares façam sentido e parte do mundo da criança. Estas crianças apresentam dificuldades em estruturar as suas experiências, devido às suas limitações na aquisição de capacidades perceptivo-motoras.

O desenvolvimento do domínio cognitivo, social e afetivo, concomitantemente com a interação com o meio e com os agentes educativos, permite que a criança se desenvolva e aprenda a ser cada vez mais autónoma. Contudo, as aprendizagens da criança com DM dependem substancialmente das propostas do agente educador, dado ao défice no nível da concentração, que compromete a resposta aos estímulos externos.

De acordo com Pacheco e Valencia (1997), a educação em casa, a educação no Jardim-de-Infância e no Primeiro Ciclo do Ensino Básico, são as etapas de aprendizagem mais importantes para a potencialização do desenvolvimento da criança com DM.

É também importante, para a aprendizagem da criança com DM, o relacionamento com os pais, já que permite um harmonioso desenvolvimento emocional, formação da

personalidade, potencialização das aprendizagens relativas à comunicação, linguagem, segurança, autonomia, independência, alimentação e cuidados básicos de higiene, permitindo, então, o bem-estar da criança.

Atendendo à individualidade da criança com DM, o agente educador deve proporcionar-lhe situações de promoção de participação ativa que ocorram através de experiências de vida, ou seja, através do concreto. Não se evidenciam, apenas, atividades de alfabetização, mas, também, atividades de vida e rotina diária, bem como, de cuidados pessoais. As atividades devem ser sistemáticas e progressivas, repetindo-se em diversos ambientes, de modo a permitir que a criança compreenda os diversos contextos. Com o intuito de se desenvolver e melhorar a comunicação da criança com DM, é primordial que as atividades estejam interligadas com o ato comunicativo. Deve-se atender à estimulação da atenção, motivando a criança com atividades criativas e apeladoras. Na apresentação de um novo conceito, é necessário ter em conta a familiaridade que a criança tem com o mesmo. O agente educador deve considerar, na organização da atividade, a persistência e a possibilidade de a simplificar, permitindo o sucesso e inibindo o fracasso, reforçando as respostas corretas e evitando o sentimento de frustração da criança.

O trabalho desenvolvido, ou seja, a planificação e concretização da intervenção depende de uma equipa multidisciplinar, orientadas para a sistematização e frequência das tarefas, adequadas às capacidades da criança com DM. A escola tem, como dever, proporcionar um currículo próprio e adaptado a cada criança com NEE, onde se incluem as crianças com DM. Abordaremos este aspeto no subcapítulo seguinte.

2. Currículo Funcional

2.1. As necessidades educativas especiais face ao currículo

O currículo nacional, segundo Madureira e Leite (2003), estabelece as opções e prioridades curriculares, o corpo de aprendizagens e define as competências necessárias para todos os alunos, ou seja, define objetivos para cada ciclo de escolaridade de forma a permitir que as competências sejam iguais para todos os alunos no término de um ciclo. De acordo com as mesmas autoras, a flexibilidade curricular garante "... que as competências de saída de cada ciclo de escolaridade sejam alcançadas por todos os alunos, ainda que os percursos sejam diferentes." (2003, p. 95).

Deste modo, surgem, então, os processos de diferenciação curricular numa perspectiva de inclusão, que, segundo Roldão (2003), englobam um conjunto de ações curriculares orientadas de modo a considerar a diversidade e as características do público escolar, promovendo, assim, o sucesso das aprendizagens. Estas ações são orientadas ao nível das políticas curriculares, da gestão e organização do currículo na escola, das práticas docentes e da organização da aprendizagem (Madureira & Leite, 2003).

Num contexto de gestão curricular a nível de escola, surgem os projetos curriculares, os quais, tendo em consideração as características de uma dada população estudantil, identificam metodologias de ensino adequadas e definem os instrumentos e os processos de avaliação. Estes projetos são elaborados de acordo com as características e necessidades das situações concretas, mas não deixam de ter em consideração o referencial nacional, centralmente definido. É neste quadro de flexibilidade curricular e de gestão do currículo pelos professores que surgem os Projetos Curriculares de Turma (PCT), os quais definem a prioridade na abordagem dos objetivos e conteúdos, os recursos educativos, os materiais, as estratégias, as atividades e a sua sequência. Os PCT focam ainda os critérios de diferenciação a adotar face às necessidades específicas apresentadas por alguns alunos.

A nível de sala de aula, num contexto de realização, o docente deve ter uma visão a longo prazo, ou seja, deve conhecer muito bem os objetivos de cada ciclo e o perfil definido para a saída da escolaridade básica. Sendo um mediador entre o currículo nacional e as diversidades e necessidades dos alunos concretos, tem autonomia para criar situações de aprendizagem diferenciada, em vez de preparar e orientar as aulas para o aluno-padrão. A diferenciação pedagógica surge no decorrer da heterogeneidade de qualquer grupo, pois os alunos não aprendem todos da mesma

maneira e da mesma forma, portanto, é aconselhável utilizar processos diferenciados e atividades diversificadas.

A diversidade decorre, também, de problemáticas específicas dos alunos, nomeadamente daqueles que apresentam necessidades educativas especiais (NEE).

De acordo com o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, (que regulamenta a Educação Especial em Portugal), considera-se por NEE,

“... limitações significativas ao nível da actividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicossocial.”

No entanto, “... o conceito de necessidades educativas especiais tem um carácter relativo, já que o grau de necessidades educativas especiais que um aluno apresenta depende tanto do aluno, como do currículo.” (Madureira & Leite, 2003, p. 105). Neste sentido, é necessário adequar o currículo atendendo às necessidades e potencialidades da criança. Para adequar convenientemente o currículo a estes alunos, inicialmente, analisa-se o que o aluno pode realizar com os seus pares e o que deve ser realizado de forma diferente ou individualizado. Só após esta análise se poderá decidir (de acordo com o Decreto-lei n.º 3/2008, no caso português) quais as medidas educativas a implementar, de modo a promover a sua participação e a sua aprendizagem.

Nem todos os alunos com NEE exigem, especificamente, que o currículo lhe seja adaptado. Com efeito, alguns necessitam apenas de algum apoio individualizado, por parte da equipa de Educação Especial, e precisam de algumas alterações no processo de avaliação, nomeadamente, modificações quanto ao tempo, à modalidade ou ao instrumento.

No entanto, se o aluno não mostra condições para aceder ao currículo comum da mesma forma que os seus pares, os técnicos que intervêm com ele terão de se questionar acerca de como poderão adequar os conteúdos para que o aluno possa adquirir conhecimentos e as competências finais de ciclo de escolaridade. Surgem, assim, as adequações curriculares individuais, que podem ser pouco significativas, significativas e muito significativas (Manjón, Gil & Garrido, 1993).

As adaptações curriculares pouco significativas não se afastam muito do currículo comum, estando de alguma forma implícitas no conceito de diferenciação pedagógica que se aplica a todos os alunos. Podem ser realizadas pelo docente da turma, tendo

em atenção o tipo de atividades que desenvolve e como organiza o espaço da sala de aula, nomeadamente, com alunos cegos ou com baixa visão.

As adaptações curriculares significativas já requerem técnicos especializados, sobretudo quando os alunos necessitam de tecnologias de apoio como recurso educativo. Requerem também, modificações ao nível dos critérios de avaliação e ao nível de alguns elementos curriculares, o que pode afetar algumas aprendizagens essenciais de algumas áreas curriculares.

As adaptações curriculares muito significativas dão origem aos Currículos Específicos Individuais (CEI), uma vez que afetam as competências finais de ciclo de escolaridade e criam outras mais adequadas ao perfil de funcionalidade do aluno. Na maior parte dos casos, os CEI tomam a forma de Currículos Funcionais. (Madureira & Leite, 2003)

2.2. Currículos funcionais e suas características

De acordo com Costa et al. (1996), no século passado, os programas dirigidos a crianças e jovens com NEE, mais concretamente com deficiência intelectual acentuada (DIA), foram marcados por diversos fatores, nomeadamente, a publicação da lei norte americana PL 94/142, nos Estados Unidos, que determinou a obrigatoriedade de se educarem todas as crianças (com deficiência ou não, em ambientes não restritivos), o desenvolvimento de estratégias comportamentalistas no ensino, a introdução de programas de educação precoce e o crescimento de domínios de avaliação e de intervenção educativa especializada. Estes fatores implicaram que uma grande percentagem de crianças e jovens com NEE passasse a frequentar as escolas públicas. Contudo, nas últimas décadas, do século passado, estes programas, e outros que foram surgindo, demonstraram fragilidade e pouca eficiência, relativamente às condições de autonomia e de integração social destas crianças e jovens, não lhes garantindo a possibilidade de usufruir de uma vida considerada de qualidade. Surgem, então, diversos estudos e projetos interventivos que propõem estratégias para a preparação dos alunos com DIA para uma vida ativa, envolvendo a escola, os serviços de ação social e emprego, as famílias, a comunidade e os próprios alunos.

De acordo com Suplino (2005), no início da década de 70, do século passado, foi proposto um currículo que permitisse desenvolver habilidades comportamentais que possibilitasse o aumento adequado de respostas adaptativas das crianças, em determinados contextos. Esta autora refere que Judith LeBlanc foi a impulsionadora deste tipo de currículo em crianças com autismo e outras perturbações de

desenvolvimento, no Centro Ann Sullivan, no Perú, denominando-o como Currículo Funcional Natural. Os objetivos específicos da aplicação deste currículo são "...tornar o aluno mais independente e produtivo e também mais aceite socialmente." (LeBlanc, 1992, apud Suplino, 2005, p. 33).

Nos finais da década de 70, Lou Brown surge como o grande impulsionador de uma abordagem diferenciada com crianças e jovens com DIA, divulgando a perspectiva educativa funcional, apresentando e defendendo, em toda a sua obra, estratégias funcionais que permitem elaborar, no decorrer da escolaridade, currículos proporcionadores de uma vida com qualidade para estas crianças e jovens na idade adulta. Brown, no decorrer das suas obras, defende o modelo curricular funcional por oposição ao modelo curricular desenvolvimentalista então em vigor no trabalho com alunos com DIA. Este modelo baseia-se na noção de que as aprendizagens evoluem segundo o processo evolutivo do sujeito, desenvolvendo-se numa ordem lógica e progressiva. A intervenção baseada neste modelo teve como principal consequência acentuar o desfasamento entre os comportamentos do sujeito e a sua idade cronológica. (Costa, 2006)

Segundo Costa (2000),

"... o modelo curricular funcional baseia-se na análise dos ambientes de vida da criança e nas competências necessárias ao funcionamento, o mais autónomo possível, nesses ambientes. Tudo se centra (validade ecológica) na análise das características dos ambientes naturais em que a criança vive e nas competências que necessita desenvolver para aí funcionar com o máximo de autonomia possível." (p. 9)

Segundo o modelo curricular funcional ou perspectiva curricular funcional, o programa educativo do aluno pode abranger conteúdos ou competências do currículo normal, interligados com conteúdos ou competências específicas, que podem ser trabalhados em qualquer contexto educativo (Clark, 1994, referido por Costa et al., 1996). A educação funcional ou pragmática tem origem na obra de Dewey e também em pedagogos como Ferrière, Claparède e Freinet, defendendo que as estratégias curriculares devem permitir que os alunos desenvolvam competências com significado e úteis para a sua formação pessoal e social, competências que lhes permitam viver adequadamente e enquadrados na sociedade. (Costa et al., 1996)

As propostas de Brown, de acordo com Costa et al. (1996) e de LeBlanc, segundo Suplino (2005), baseiam-se no princípio que os objetivos da escola pública são os mesmos para todos os alunos, maximizando as potencialidades de cada um para que todos se tornem cidadãos plenos e os alunos com DIA têm os mesmos direitos de

usufruir de uma vida de qualidade, funcionando do modo mais autónomo e integrado possível. Ao usufruírem do direito de frequentarem uma escola pública do ensino regular, proporciona-se, a estes alunos, poderem viver no ambiente familiar; poder frequentar a escola da comunidade com os seus pares sem deficiência; usufruírem dos recursos da comunidade, participando nas atividades normais de lazer e recreação; tomarem decisões sobre a sua vida e trabalhar, quando adultos, em serviços da comunidade, sendo remunerados por isso.

Para Costa (2006), este princípio contribui para que a sociedade seja mais solidária e mais plural. Para além disso, promove o uso da comunidade como ambiente educativo, facilita a intervenção e cooperação familiar e escolar e proporciona as relações sociais com os pares não deficientes.

O modelo preconizado por Brown e LeBlanc insere-se nos grandes princípios da Educação Inclusiva. Este conceito surgiu pela primeira vez na Declaração de Salamanca (1994), na qual se defende que,

“... as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo.”.

A Educação Inclusiva invoca uma escola que tenha em atenção a criança-todo e não só a criança-aluno, respeitando os níveis de desenvolvimento académico, socio emocional e pessoal, de forma a maximizar o potencial de cada uma.

“[A] educação inclusiva baseia-se em acolher todos, comprometendo-se a fazer qualquer coisa que seja necessária para proporcionar a cada aluno da comunidade – e a cada cidadão de uma democracia – o direito inalienável de pertença a um grupo, a não ser excluído.” (González, 2003, p. 59, baseado em Fergusson, 1995 e Fuch & Fuch, 1994)

Os currículos funcionais (CF) facilitam o desenvolvimento de competências fundamentais para a participação dos alunos com DIA em diversos ambientes, preparando-os para poder responder, tão autonomamente possível, às necessidades e aos desafios presentes e futuros, visando, também, o desenvolvimento pessoal e social, das áreas da adaptação ocupacional e das atividades de vida diária. (Falvey, 1989, Neel & Billingsley, 1989, Clark, 1994, citados por Costa et al., 1996). Segundo Clark (1994), mencionado por Costa et al. (1996), os CF englobam diversas áreas curriculares e diversos conteúdos que constituem cada uma dessas áreas, sendo

utilizado por um determinado aluno ou grupo de alunos, atendo às suas características individuais, no mesmo espaço educativo.

De acordo com Brown (1987) mencionado por Costa et al. (1996), para se poderem elaborar os CF, tem que se ter em conta as principais dificuldades que os alunos com DIA apresentam. Estes alunos demoram mais tempo na aquisição de competências, sendo, então, essencial planejar e selecionar cuidadosamente as tarefas que lhe são propostas, tal como proporcioná-las com frequência, pois esquecem o que aprendem com facilidade. São alunos que têm dificuldade em adquirir conceitos abstratos, sendo importante a concretização de todos os conteúdos e selecionar os que têm, realmente, significado. É fundamental que, sempre que possível, se utilizem os ambientes naturais e os espaços reais para a concretização das tarefas, dado que estes alunos apresentam dificuldades na realização das operações de generalização e de transferência.

Segundo Brown (1986, referido por Costa et al., 1996) e Suplino (2005), os CF são currículos diferentes dos currículos desenvolvimentistas, na medida em que são currículos individualizados, ou seja, são planeados para um determinado aluno, atendendo às suas capacidades, às suas necessidades, ao contexto e às suas condições de vida. Estes currículos são adequados à idade cronológica dos alunos, visando um funcionamento, tão adequado possível, de acordo com os seus pares, procurando incluí-los nos múltiplos contextos em que decorre a sua vida atual e prepará-los para os possíveis contextos da sua vida futura.

Os CF, de forma equilibrada, incluem atividades consideradas funcionais juntamente com outras que podem contribuir para a socialização, bem-estar e equilíbrio físico e espiritual do aluno. Uma atividade funcional, para Brown (1993, mencionado por Costa et al., 1996, p. 35), "... é aquela que, se não for realizada pelo aluno com deficiência, terá de ser realizada por outra pessoa.", sendo atividades úteis para o aluno e para a comunidade. Para Suplino (2005), existem diversos fatores implicados na determinação do que é funcional, dado que uma habilidade pode ser considerada funcional num determinado contexto e comunidade e, por sua vez, noutro contexto e noutra comunidade pode não sê-lo.

Estes currículos podem ser desenvolvidos fora do ambiente escolar e comportam uma perspetiva longitudinal, podendo as tarefas e as competências ser trabalhadas sem a presença do professor. São currículos que contêm aspetos suscetíveis de serem aprendidos pelos alunos num tempo razoável e desenvolvem-se, quer em ambientes escolares, quer em ambientes não escolares, intervindo profissionais e não-profissionais. As aprendizagens, nos CF, decorrem, sempre que possível, em contextos naturais e em situações que lhe dão significado, nomeadamente, as

competências escolares devem ser trabalhadas também de modo funcional e ocasionar o menor número de erros possível, facilitando o processo de ensino-aprendizagem. Outra característica dos CF prende-se com a possível resposta às expectativas presentes e futuras dos pais e, quando possível, dos próprios alunos. (Costa et al., 1996 e Suplino, 2005)

De acordo com Suplino (2005), o currículo, para além de ser funcional e natural, ou seja, decorrer em contextos e com situações naturais, deve ser, também, divertido. Esta autora, baseando-se em LeBlanc, refere que "... o ato de aprender deveria ser reforçador em si mesmo. Aprender deveria ser um prazer. Nessa medida, as aulas enfadonhas estão proibidas." (p. 38). O aluno deve estar envolvido nas aprendizagens e deve gostar de concretizar as atividades que lhe são propostas, sendo assim, mais fácil envolver-se nelas.

Brown (1987, mencionado por Costa et al., 1996) refere que a população alvo, das estratégias educativas por ele preconizadas, define-se do seguinte modo:

"[a]lunos com deficiências intelectuais severas são os que funcionam, sob o ponto de vista intelectual, no nível mais baixo, constituindo 1% duma população normalmente distribuída e que, tradicionalmente, eram classificados como tendo um QI de 50 ou inferior ou rotulados como tendo deficiência intelectual moderada, severa ou profunda. Para além de funcionarem sob o ponto de vista intelectual abaixo de 99% da população, estes alunos manifestam com frequência uma gama variada de deficiências adicionais... A designação de 'severe intellectual disability' significa diferenças quer em grau, quer em qualidade, em relação aos que não são designados deste modo." (p. 38)

2.3. Estratégias para a elaboração e aplicação de currículos funcionais

Antes de se aplicarem os CF nas escolas, é necessário preparar, no contexto escolar, todos os intervenientes, nomeadamente docentes e técnicos, de modo a se explicitar toda a dinâmica desta perspetiva educativa e verificar se a escola possui todos os meios materiais e os recursos humanos necessários para a sua concretização. É necessário também atender à organização das condições de ordem administrativa, financeira e técnica que são indispensáveis à aplicação dos CF. A elaboração do Programa Educativo Individual é a fase fulcral para uma boa intervenção, pois é aqui que se definem os conteúdos curriculares a serem trabalhados, as estratégias delineadas, os intervenientes de todo o processo e os materiais necessários, para que o currículo funcional do aluno possa ser adequadamente aplicado. (Costa et al., 1996)

Costa (2006), baseada na teoria de Brown, refere que a perspetiva curricular funcional tem como intuito contribuir para que as crianças e jovens com DIA possam ter uma vida com a máxima autonomia e inserção social e, se possível, profissional, no decorrer da idade escolar e ao longo dos anos. Para tal, é importante que estas crianças e jovens estejam incluídas numa turma do ensino regular e, tanto quanto possível, acompanhem o currículo comum. É importante, também, delinear conteúdos educativos que lhes permitam funcionar em ambientes e contextos, que a generalidade dos sujeitos funcionam, nomeadamente, a casa, a escola, a comunidade, as atividades de lazer e o trabalho.

Costa et al. (1996) refere que Brown propõe que o educador, na fase da avaliação inicial, proceda a uma “análise de vida no espaço e no tempo”, de forma a adequar o currículo às características e necessidades do aluno. Assim, através de entrevistas aos pais e observações diretas do aluno, assegura informação acerca da participação e do nível de qualidade de vida do aluno em casa e na comunidade. Esta informação é utilizada, então, para identificar prioridades no planeamento da intervenção, programando o aumento da participação noutros ambientes. O educador deve, também, proceder a uma “análise de discrepâncias”, inventariando e analisando as competências entre um aluno sem deficiência e o aluno com DIA, numa determinada tarefa, de modo a permitir delinear estratégias educativas que permitam diminuir as diferenças entre os alunos. É proposta, também, como forma de avaliação, a execução de um guia de inventário ecológico, de modo a poder ajudar o educador a analisar as competências que o aluno necessita de ter adquiridas ou de adquirir, os materiais e apoios necessários para se poder concretizar uma determinada tarefa num subambiente específico.

De modo a se estruturar a ação educativa, Brown (mencionado por Costa et al., 1996), propõe uma estratégia prosseguida em seis fases:

Fase 1 – Delinear as áreas curriculares. Numa perspetiva funcional, planificam-se os conteúdos essenciais a serem trabalhados, que permitam a preparação para uma vida o mais autónoma possível, com experiências diversificadas, atendendo as expectativas da família, sociais e laborais.

Fase 2 – Delinear os ambientes em que a vida do aluno se desenrola e se espera que venha a desenrolar no futuro. Nesta fase devem-se analisar os ambientes ou contextos onde decorre a vida dos alunos, caracterizando-se a família, a escola, a comunidade, as atividades de lazer que lhe podem ser acessíveis e o espaço laboral onde o aluno poderá preparar-se para uma vida ativa.

Fase 3 – Delinear e enumerar os subambientes em que o aluno funciona ou pode vir a funcionar. Partindo da caracterização efetuada na fase anterior, ou seja, da

análise de cada ambiente, deve fazer-se uma descrição dos subambientes que compõem cada um.

Fase 4 – Selecionar, em cada subambiente, as atividades que se pretendem que o aluno aprenda a realizar, a fim de se preparar para o futuro. Brown (1986, referido por Costa et al., 1996) propõe onze critérios na seleção das atividades, sendo que a atividade deve: i) aumentar o número de ambientes em que a vida do aluno se desenrola; ii) ser suscetível de ser aprendida num tempo razoável e adequada à sua idade cronológica, iii) ser útil na vida adulta; iv) contribuir para o alargamento dos espaços em que decorre a vida do aluno, para o seu bem-estar físico e para a socialização; v) promover a integração; vi) ser uma atividade funcional; vii) ter probabilidades de ser praticada com frequência; viii) corresponder aos interesses do aluno e expectativas e envolvimento dos pais.

Fase 5 – Delinear as competências exigidas para a realização de cada atividade. Nesta fase, após se selecionarem as atividades, é necessário avaliar as competências que o aluno possui e que necessita para a concretização das tarefas.

Fase 6 – Elaborar e implementar as intervenções pedagógicas necessárias para a aprendizagem das competências delineadas. Depois de se selecionarem as atividades, avaliarem as competências, planeia-se o processo de ensino-aprendizagem, questionando-se acerca de como se vai ensinar, quem participará e onde decorrerá o ensino e, por último, como se avaliará a aprendizagem. Sendo cada aluno diferente do outro, dada a sua história de vida, os contextos, as interações sociais e familiares, a intervenção será definida de uma forma individualizada para cada caso.

Em suma, a utilização de CF permite que os alunos adquiram competências que permitam viver, dentro do possível, de um modo mais autónomo e integrado em casa, na comunidade e, futuramente, no local de trabalho, preparando-os para uma contribuição útil na sociedade. Os CF trazem um impulso considerável à mudança, dado que são currículos elaborados de acordo com a idade cronológica dos alunos, promovem relações sociais entre os seus pares e têm uma perspetiva longitudinal, considerando o passado, o presente e o futuro dos alunos.

Capítulo II

Enquadramento

Metodológico

1. Problemática e objetivos do estudo

A deficiência mental, como constatamos no capítulo anterior e a partir daqui denominada por défice cognitivo, interfere no funcionamento intelectual dos sujeitos, definindo-se como um funcionamento significativamente inferior nas capacidades de aprender, de adaptação a novas situações e de pensar abstratamente. Os sujeitos com défice cognitivo apresentam deficiências no comportamento adaptativo, que são expressas nas habilidades práticas, sociais e conceptuais.

As crianças com défice cognitivo, no decorrer da escolaridade, não possuem as mesmas competências ao nível do conhecimento abstrato, nas capacidades percetivo-motoras e na aprendizagem autónoma, comparativamente com as crianças sem défice cognitivo. As aprendizagens das crianças com défice cognitivo dependem significativamente das propostas do agente educador, que deve atender à individualidade de cada uma e proporcionar-lhes situações que promovam a participação ativa e que ocorram através do concreto, através de experiências e em contextos de vida diária.

Surge, assim, o modelo curricular funcional (Brown, 1986, citado por Costa et al., 1996) que tem como intuito tornar estas crianças mais independentes e produtivas, sendo, assim, mais aceites socialmente. Este modelo baseia-se na análise dos contextos de vida das crianças e nas competências necessárias para um funcionamento, o mais autónomo possível, nesses mesmos contextos. Os currículos funcionais (CF), atendendo à individualidade de cada criança, englobam áreas do currículo comum e áreas que desenvolvem as competências pessoais, sociais e laborais, planeadas de acordo com os contextos atuais e futuros em que cada jovem se insere/se irá inserir, favorecendo, então, a preparação para uma vida adulta com mais qualidade e mais autónoma.

A implementação de CF, nas escolas, não é fácil, dado que os docentes e as próprias escolas, não estão preparados para trabalhar conteúdos curriculares que exijam funcionalidade na sua abordagem e que atendam aos contextos de vida de cada aluno. Esta falta de preparação, na nossa opinião, pode ser devida à falta de recursos humanos e materiais, por falta de interação com as famílias e, por vezes, por falta de motivação para a aplicação deste tipo de currículos pelos próprios docentes, dado que requerem muito trabalho na sua elaboração. As próprias escolas, também, não criam condições para o desenvolvimento destes currículos, dado que estão organizadas para dar respostas aos currículos gerais.

É possível que, com a recente publicação da Portaria n.º 275-A/2012, a ideia errónea que muitos docentes têm em relação às competências englobadas num CEI,

se altere, ou seja, que se abandone a ideia que este tipo de currículo é uma mera redução de competências englobadas no currículo normal, não abrangendo atividades reais do dia-a-dia, nem preparando os alunos para uma vida mais autónoma no presente e no futuro. Esta portaria define os apoios necessários para criar CF para alunos que frequentaram o ensino básico com CEI e que se encontrem na última etapa da escolaridade, requerendo um Plano Individual de Transição para a vida ativa (PIT).

No entanto, embora este normativo se fundamente nas características de um currículo funcional, remete para as antigas escolas especiais muito do apoio que anteriormente era imputado às escolas regulares, o que de algum modo vem pôr em causa a forma como se realiza a inclusão destes jovens, que passam a ter grande parte das atividades curriculares em ambiente segregado. Esta orientação atual do sistema educativo pode comprometer o trabalho que anteriormente foi realizado no ensino básico, visando a inclusão escolar e social destes alunos.

Constatando que os alunos com défice cognitivo necessitam de currículos adaptados às necessidades e potencialidades individuais de cada um e de conteúdos, realmente significativos, os currículos funcionais pressupõem a utilização, sempre que possível e necessário, dos contextos naturais e espaços reais para a concretização das tarefas.

Nesta perspetiva, surge este estudo, que incide na implementação de atividades de vida diária no quadro de um CF e tem como objetivos:

1. Caracterizar o nível de desenvolvimento e aprendizagem de duas alunas com défice cognitivo, nomeadamente no que respeita à autonomia e ao desenvolvimento da linguagem;
2. Desenvolver conteúdos, estratégias e atividades funcionais que facilitem o progressivo aumento da participação das alunas em contextos reais de atividades de vida diária;
3. Contribuir para o desenvolvimento de competências de autonomia e comunicação oral e escrita de duas alunas com défice cognitivo.

Face às limitações acentuadas nas aprendizagens do currículo de Língua Portuguesa do quinto ano de escolaridade, de duas alunas diagnosticadas com défice cognitivo, com 11 anos de idade, que frequentam uma Sala de Atividades Funcionais de um Agrupamento de Escolas e cujas aprendizagens se situam ao nível do primeiro ciclo do ensino básico, pretendemos, deste modo, contribuir para a aprendizagem de competências essenciais para a autonomia presente e futura, destas alunas.

2. Natureza e plano do estudo

O presente estudo é de natureza qualitativa e insere-se no paradigma interpretativo. A investigação qualitativa tem como fonte direta de dados o ambiente natural, partindo do princípio que as ações só podem ser compreendidas no seu contexto e no seu ambiente habitual. Por isso, neste tipo de investigação, os investigadores deslocam-se ao seu local de estudo. (Bogdan & Biklen, 1994)

Segundo os mesmos autores, na investigação qualitativa, os dados recolhidos são descritivos, rigorosos e em forma de imagens ou palavras, dado que tudo tem um potencial e nada é trivial, sendo o contexto abordado pelo investigador de forma minuciosa. Os investigadores qualitativos focam-se essencialmente no processo vivenciado pelos sujeitos e não apenas nos resultados ou produtos observáveis.

Neste tipo de investigação, os planos de estudo são abertos e flexíveis, permitindo alterações e reorientações com base nos resultados que se vão alcançando nas diferentes etapas. Tendencialmente, os dados são analisados de uma forma indutiva, desenvolvendo conceitos e chegando à compreensão dos factos a partir de padrões resultantes da recolha dos dados. (Bogdan & Biklen, 1994)

Na investigação qualitativa, o significado que os sujeitos dão aos seus atos é essencial para a compreensão desses mesmos atos. Os investigadores procuram compreender os sujeitos a partir da realidade e da perspetiva da globalidade dos sujeitos que estão a estudar, deixando de parte as suas convicções e perspetivas individuais. Neste sentido, o investigador deve manter-se imparcial e tentar compreender as perspetivas dos sujeitos que estão a ser investigados.

Bogdan e Biklen (1994) mencionam que a validade e a fiabilidade, na investigação qualitativa, dependem da objetividade, sensibilidade e conhecimento do investigador, na medida em que se procura que os dados recolhidos estejam de acordo com o que os sujeitos fazem e dizem. A triangulação de observadores, de fontes, de teorias e de métodos, permite o confronto entre interpretações e as observações, sendo realizadas em períodos prolongados, permitem a correspondência entre os resultados e o real.

Segundo os mesmos autores, a preocupação da investigação qualitativa não é se os resultados obtidos num contexto são generalizáveis, mas incide na possibilidade desses resultados constituírem hipóteses de trabalho noutros contextos, dado que os seres humanos são conscientes, autónomos, únicos e estão em evolução constante. Por isso, neste tipo de investigação, as amostras tendem a ser pequenas e não representativas, implicando procedimentos não standardizados. O investigador deve manter, com os sujeitos, uma relação de empatia, igualdade, confiança e um contacto intenso.

Neste estudo, optou-se por uma metodologia de investigação qualitativa numa tentativa de aperfeiçoar a prática quotidiana dos educadores, através da investigação-ação (IA).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 292), a IA “... consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais.”, sendo utilizada para resolver problemas ou melhorar situações existentes. Este tipo de investigação estimula a inovação no ensino e na aprendizagem e contribui para o desenvolvimento de capacidades reflexivas e para o desenvolvimento de novas competências pedagógicas. A IA permite melhorar a interação entre o conhecimento praxeológico e o conhecimento científico e melhorar a interação entre práticos e investigadores. A IA é um meio que possibilita aos docentes fundamentar os acontecimentos de sala de aula e da escola.

Os mesmos autores afirmam que, um dos objetivos da IA é a procura de resultados que permitam a tomada de decisões práticas de acordo com alguns aspetos da vida dos sujeitos. A IA é aplicada com o intuito de precipitar ou de tentar modificar algo ou alguma situação concreta. Para os investigadores deste tipo de estudos, a objetividade relaciona-se com a integridade dos mesmos, com a honestidade dos relatos dos acontecimentos, com a recolha dos dados na fonte e com a obtenção das perspetivas de todas as partes envolvidas na situação.

Segundo Ketelle e Roegiers (1999), a finalidade da IA é o aprofundamento da compreensão de uma situação e da resolução de um problema, através de procedimentos científicos. Também para Carmo e Ferreira (2003), a IA tem como intuito a resolução de problemas, utilizando processos científicos, que surgem na prática, atendendo a uma intervenção no contexto real e a uma análise dos efeitos dessa intervenção.

O desenvolvimento e a génese da IA foram influenciados, segundo James McKernan (1998), referido por Máximo-Esteves (2008), por cinco movimentos no campo da educação, que remetem aos finais do século XIX. O primeiro foi o movimento para o estudo científico da educação, salientando-se como expoentes máximos Rousseau, Pestalozzi e Herbart. O segundo movimento adveio, com referência para Dewey, do pensamento educacional experimentalista e progressista do início do século XX. O terceiro surge com Kurt Lewin e o Movimento da Dinâmica de Grupos. O período da “investigação-ação cooperativa” ou da “era Corey”, aquando a reorganização curricular no sistema educativo dos Estados Unidos, foi o quarto movimento. O quinto, e último, surge com as ideias de Lawrence Stenhouse e o Movimento do Professor-Investigador, salientando-se também o trabalho de John Elliot e Clem Adelman. (Máximo-Esteves, 2008)

Existem diversas perspetivas acerca dos princípios orientadores e das propostas metodológicas da IA, devido às tradições educacionais e à multiplicidade de fatores locais dos países onde a IA emergiu e se expandiu. No entanto, para Zeichner (2001), referido por Máximo-Esteves (2008), as tradições da IA educacional nos países de expressão inglesa, influenciaram as tendências de orientação que emergiram noutros países.

A IA, tal como refere Bell (2008, p. 22), “[n]ão é um método nem uma técnica. Consiste numa abordagem que se revela particularmente atraente para os educadores devido à sua ênfase prática na resolução de problemas.”. A partir desta abordagem, o investigador ou educador, após identificar um problema, investiga-o, de modo a permitir o aperfeiçoamento do seu desempenho e da sua ação, tentando resolver o problema.

Em síntese, sendo a IA uma investigação situacional, surge da identificação de um problema num contexto específico e da procura de soluções nesse contexto. É colaborativa, pois necessita de trabalho em equipa e é uma investigação participativa, dado não haver distinção entre observadores e observados. A IA é autoavaliativa, ou seja, de modo a regular e melhorar a situação, as mudanças ocorridas são constantemente avaliadas. (Carmo & Ferreira, 2003).

Segundo Máximo-Esteves (2008, p. 79),

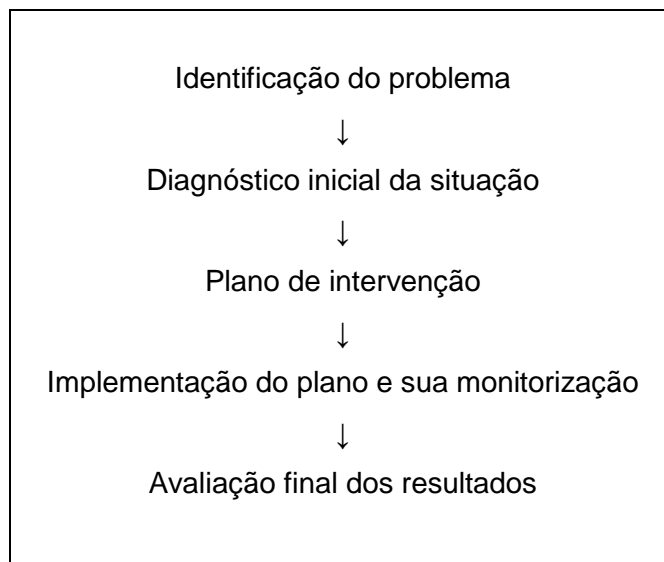
“Para realizar um projeto de investigação-acção é necessário efectuar um conjunto de procedimentos, de acordo com os objectivos do mesmo: encontrar um ponto de partida, coligir a informação de acordo com padrões éticos, interpretar os dados e validar o processo de investigação.”

Este autor refere ainda que a IA concilia as necessidades específicas de cada sujeito com os conteúdos e temas da investigação nas ciências sociais, lidando com sujeitos específicos e com problemas reais.

Segundo Cohen e Manion (1994), citados por Bell (2008), a IA centra-se num problema concreto que se localiza numa situação imediata, ou seja, é um processo que nunca está terminado, mesmo quando o projeto termina, pois é controlado constantemente, durante diversos períodos, através de diversas técnicas, nomeadamente, questionários, diários, entrevistas e estudos de caso. Os dados recolhidos através destas técnicas possibilitarão que os participantes revejam, avaliem e melhorem a sua prática, procedendo a modificações, reajustamentos na intervenção e/ou nos atores. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a AI pode ser aplicada tanto nos métodos quantitativos como nos qualitativos, baseando-se, estes últimos, na entrevista aberta, no recurso a documentos e na observação.

Assim, o presente estudo é de natureza predominantemente qualitativa e desenvolve-se na lógica da investigação-ação, embora não reúna todas as características deste tipo de estudos, nomeadamente a colaboração e participação de diferentes atores no processo investigativo. Neste sentido, o trabalho apresenta-se sob a forma de um projeto de intervenção, cujo plano geral, apresentamos na figura seguinte:

Figura 1 – Plano do Estudo



3. Contextualização do estudo

Este estudo efetuou-se num Agrupamento de Escolas (AE) do sistema público nacional, tendo em atenção a existência de uma Sala de Aprendizagens Funcionais (SAF). Na SAF do AE, escolhido por conveniência, usufruem de apoio cinco alunos, dos quais, dois deles foram selecionados para participar neste projeto de investigação.

3.1. Caracterização da instituição

O AE localiza-se na freguesia numa freguesia de um concelho limítrofe de Lisboa. Nesta freguesia, de acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), residem 60 000 indivíduos em cerca de 30 000 alojamentos. O espaço urbano assume a função predominante de alojamento, caracterizando-se por uma carência generalizada de infraestruturas e equipamentos sociais.

O AE integra uma EB23 com 931 alunos e duas EB1/JI com 740 alunos, totalizando 1671 alunos, com idades compreendidas entre os 3 e os 18 anos, agrupados em 65 grupos/turma. Cerca de 730 alunos de todo o AE beneficiam de apoio dos Serviços de

Ação Social Escolar. Conforme os dados do PEA, o AE integra um corpo docente constituído por 152 profissionais e por um corpo não docente composto por 48 funcionários.

Segundo o PEA, a situação socioeconómica das famílias é baixa, existindo famílias desestruturadas ou com agregados familiares de grandes dimensões que coabitam no mesmo espaço, com baixos recursos económicos, com empregos precários e desempregados, favorecendo, também, nalguns casos, a degradação a nível social, com todos os problemas de exclusão e marginalidade que daí advêm. O AE pretende envolver toda a comunidade no seu PEA, principalmente a família, mas a diversidade de famílias implica variedade de posturas face à educação escolar e ao tipo de acompanhamento dado aos educandos. Um dos objetivos do AE é o combate à exclusão e ao abandono escolar, procurando encontrar as respostas mais adequadas à diversidade de situações dos alunos, nomeadamente aqueles que apresentam um forte grau de desinteresse pelas atividades escolares. Para estes alunos, oriundos de famílias muitas vezes desestruturadas, económica e socialmente deprimidas, para os quais a escola deverá ter de criar condições para se tornarem cidadãos plenamente integrados e produtivos. O PEA prevê a deteção precoce destas situações e a criação de percursos curriculares alternativos, e a procura de uma saída profissionalizante, paralela à educação para prosseguimento de estudos, centrando a promoção da qualidade educativa na formação de cidadãos conscientes e responsáveis.

A nível cultural, a zona que envolve o AE apresenta poucas ofertas de ocupação dos jovens, tornando o papel da Escola muito importante para tentar suprir lacunas. A implementação de oferta extracurricular diversificada e adequada em termos de horário e a resposta a interesses dos jovens, pode cativar um aspeto da comunidade que até à atualidade foi descuidado, nomeadamente as atividades do âmbito do Desporto Escolar, às quais muitos jovens aderem.

Pela análise efetuada ao PEA verifica-se que não foca exclusivamente os conceitos de inclusão e de diversidade das NEE, abordando as outras vertentes da inclusão, como a multiculturalidade e o desequilíbrio socioeconómico das famílias.

3.2. Caracterização da sala de aprendizagens funcionais

A SAF destina-se a alunos do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico do AE, que apresentem défice cognitivo moderado a grave, com grande comprometimento e limitações a nível da atividade e da participação¹, abrangidos pela alínea e) currículo específico individual, do n.º 2, do artigo 16.º, do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. A SAF surgiu no ano letivo de 2011/2012, sendo, então, o primeiro ano do seu funcionamento.

Segundo o Projeto da SAF, esta sala procura contribuir com estratégias de ensino-aprendizagem e atividades funcionais a serem desenvolvidas com os alunos. Valoriza, preferencialmente, atividades de vida diária, que façam parte das rotinas diárias dos alunos em contexto escolar, permitindo o desenvolvimento do adequado comportamento para o convívio social. A SAF procura ir ao encontro das necessidades dos alunos do Agrupamento, a fim de que possam desenvolver processos de participação social como cidadãos e se tornem indivíduos produtivos e participativos no seu processo de desenvolvimento pessoal e familiar.

O trabalho é desenvolvido na SAF por cinco docentes com formação especializada em Educação Especial. É atribuído a cada um destes docentes um determinado tempo letivo para o desenvolvimento de atividades funcionais, nomeadamente, Língua Portuguesa Funcional e Matemática Funcional. Estas atividades encontram-se distribuídas pelos diversos dias da semana, não havendo um docente atribuído para cada dia, ou seja, todos os docentes se deslocam, por tempos letivos, à SAF.

Segundo o projeto da SAF, o trabalho é desenvolvido, também, por docentes do Agrupamento, escolhidos pela sua adequação motivacional, experiência e disciplinas; uma assistente operacional escolhida pela sua adequação motivacional e outros técnicos (terapeutas, psicólogos...). Constatámos que existe uma assistente operacional que acompanha o aluno com Trissomia 21, uma docente de Educação Musical que desenvolve atividades de música e movimento, duas docentes de Educação Visual e Tecnológica que desenvolvem atividades de expressão plástica, uma psicóloga que acompanha individualmente alguns alunos e promove atividades de desenvolvimento pessoal e social e alguns alunos usufruem de uma técnica de terapia da fala.

No ano letivo de 2011-2012, frequentavam a SAF cinco jovens, dos 11 aos 14 anos. A ocupação da SAF pelos alunos depende das atividades desenvolvidas, verificando-se que não se encontram os cinco alunos juntos num mesmo tempo letivo na SAF. A

¹ Segundo a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – CIF

sua ocupação pode ir de um a quatro alunos, dependendo da atividade, dos objetivos e das competências dos alunos.

3.3. Caracterização do grupo

O grupo de alunos que frequenta a SAF está todo abrangido pela alínea e) currículo específico individual, do n.º 2, do artigo 16.º, do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro e pelo ponto 5.4 do Despacho n.º 13170/2009 – integrar uma turma reduzida. Após análise dos Programas Educativos Individuais dos alunos, salientam-se informações que se seguem.

O Márcio (nome fictício) tem 14 anos de idade, apresenta limitações graves nas funções psicossociais e limitações graves nas funções mentais específicas. Foi abrangido pela lei que regulamentava a educação especial no ano letivo de 2006/2007, matriculado no 3.º ano de escolaridade e com nove anos de idade. Atualmente, o aluno frequenta um estágio de sensibilização socioprofissional de jardinagem num centro de formação profissional. No contexto escolar, frequenta a SAF e as disciplinas de artes e ofícios, educação física, educação musical, educação visual e tecnológica e formação cívica. Está matriculado no 6.º ano de escolaridade. Tem apoio de uma psicóloga.

O Alcides (nome fictício) tem 12 anos de idade, apresenta um diagnóstico de défice de atenção e um atraso de desenvolvimento da linguagem com uma perturbação articulatória fonético-fonológica. Foi abrangido pela lei que regulamentava a educação especial no ano letivo de 2006/2007, com seis anos de idade, no 1.º ano de escolaridade. Atualmente, o aluno frequenta SAF e as disciplinas de artes e ofícios, educação física, educação musical, educação visual e tecnológica e formação cívica e os projetos de horto e floricultura e desenvolvimento pessoal e social. Está matriculado no 6.º ano de escolaridade. Tem apoio de um técnico de terapia da fala.

O Carlos (nome fictício) tem 13 anos de idade e é portador de Trissomia 21. Foi abrangido pela lei que regulamentava a educação especial no ano letivo de 2002/2003, com três anos de idade, aquando da sua entrada para o jardim-de-infância. Atualmente, o aluno frequenta a SAF e as disciplinas de educação física, educação musical, educação visual e tecnológica e formação cívica, e os projetos de música e movimento e desenvolvimento pessoal e social. Está matriculado no 5.º ano de escolaridade. Tem apoio de um técnico de terapia da fala e, durante o tempo em que permanece na escola, é acompanhado por uma técnica operacional.

A Sofia (nome fictício) tem 11 anos de idade, tem diplégia espástica e atraso no desenvolvimento global associado à paralisia cerebral. A locomoção da Sofia é feita

com o auxílio de uma cadeira de rodas, dado que tem muita dificuldade em locomover-se sozinha na postura correta. Foi abrangida pela lei que regulamentava a educação especial no ano letivo de 2005/2006, com cinco anos de idade, aquando da sua entrada para o jardim-de-infância. Atualmente, a aluna frequenta a SAF e as disciplinas de educação física, educação musical, educação visual e tecnológica e formação cívica, e os projetos de música e movimento e desenvolvimento pessoal e social. Está matriculada no 5.º ano de escolaridade. Tem apoio no Centro de Reabilitação de Paralisia Cerebral Calouste Gulbenkian, em fisioterapia.

A Alice (nome fictício) tem 11 anos de idade e apresenta défice cognitivo. Foi abrangida pela lei que regulamentava a educação especial no ano letivo de 2008/2009, com oito anos de idade, no segundo ano de escolaridade. Atualmente, a aluna frequenta a SAF e as disciplinas de educação física, educação musical, educação visual e tecnológica e formação cívica, e os projetos de música e movimento e desenvolvimento pessoal e social. Está matriculada no 5.º ano de escolaridade. Tem apoio de uma psicóloga.

3.4. Caracterização dos participantes

Do grupo de alunos que frequenta a SAF, foram escolhidas a Sofia e a Alice para a implementação deste projeto. Os critérios de seleção dos participantes foram: i) desfasamento entre a idade cronológica e as competências adquiridas; ii) semelhanças no nível e no tipo das competências adquiridas.

Antes de analisar os Programas Educativos Individuais de cada uma das alunas e dado que as duas pertencem à mesma turma, do ensino regular, do quinto ano de escolaridade, procedeu-se à consulta do PCT, de modo a verificar se este documento incluía orientações específicas para a Sofia e para a Alice. No entanto, não foi possível identificar aspetos específicos da intervenção com estas alunas. Após a análise documental do Processo Individual de cada aluna, salientam-se as informações que se descrevem em seguida.

- Sofia:

Constatamos que por volta dos cinco meses de idade foi diagnosticada à Sofia Paralisia Cerebral, Diplégia Espástica e Estrabismo. O Relatório, datado de 2004, da Terapeuta Ocupacional, refere que a Sofia apresentava atraso de desenvolvimento, beneficiando de tratamentos de Terapia Ocupacional desde os 16 meses de idade, no Centro de Saúde, mas com uma frequência muito irregular, sendo, então, acompanhada nas consultas de Fisiatria e Oftalmologia do Hospital da zona de

residência. Permanecia em casa até à data do relatório, por questões de ordem familiar e pelas dificuldades que apresentava no seu desenvolvimento.

A Sofia frequentou o jardim-de-infância com cinco anos de idade, ingressou depois no 1.º ciclo do ensino básico, usufruindo de apoio em terapia ocupacional e fisioterapia no Centro de Reabilitação de Paralisia Cerebral Calouste Gulbenkian com seis anos de idade. Ficou retida um ano no 2.º ano de escolaridade.

Analisando-se o Programa Educativo Individual (PEI) da Sofia, percebe-se que as medidas educativas aplicadas são decorrentes do seu perfil de funcionalidade por referência à CIF e à Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde de Crianças e Jovens (CIF-CJ), referindo que a aluna apresenta deficiência grave nas funções psicomotoras, ou seja, nas funções mentais específicas de controlo dos eventos motores e psicológicos a nível do corpo. A Sofia apresenta deficiência moderada nas funções da atenção e da perceção e nas funções relacionadas com a força muscular, tónus muscular, controle do movimento voluntário, padrão de marcha e com os músculos e funções do movimento. Apresenta, também, deficiência ligeira nas funções cognitivas de nível superior e nas funções dos anexos do olho (estrabismo com correção). Na atividade e participação, a Sofia apresenta dificuldade grave em ler, escrever, calcular, comunicar e receber mensagens escritas e escrever mensagens. Apresenta dificuldade moderada em mudar as posições básicas do corpo e dificuldade ligeira em levar a cabo a rotina diária.

Segundo o Relatório Final de Ano Letivo 2010/2011, as competências trabalhadas nesse ano letivo, foram ao nível social, emocional e ao nível de português, utilizando-se como recurso metodológico o “Método das 28 Palavras”. A Sofia apresentava dificuldades na aquisição dos conteúdos da área de matemática e de português, sendo, a maioria destes, ao nível de um 2.º ano de escolaridade. No ano letivo de 2011/2012, a Sofia esteve abrangida pelo ponto 5.4 do Despacho n.º 13170/2009 – integrar uma turma reduzida, e pelas alíneas e) currículo específico individual e f) tecnologias de apoio, do n.º 2, do artigo 16.º, do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Beneficiou de alterações significativas no currículo comum ao nível de introdução, substituição e eliminação de objetivos e conteúdos, nomeadamente alterações nos objetivos e competências pretendidas nas áreas de educação visual e tecnológica, formação cívica, educação musical e educação física. A introdução de novos conteúdos foi centrada nas áreas de matemática e português funcional, autonomia pessoal e social e atividades de cariz funcional.

o Alice:

Segundo o relatório datado de 2008, elaborado por uma Psicóloga do Departamento de Psiquiatria da Infância e da Adolescência da equipa da Lapa, o nível de funcionamento cognitivo da Alice situava-se abaixo do esperado para a sua faixa etária. Os seus melhores resultados revelavam capacidades de discriminação perceptiva e aquisição de vocabulário. Os resultados mais baixos revelavam dificuldades acentuadas na aquisição da noção de tempo, no conceito de número e cálculo mental. De acordo com o Relatório elaborado pela uma Psicóloga, do Centro de Educação para o Cidadão Deficiente da zona, em 2009, a dinâmica familiar da Alice sofria algumas disfuncionalidades, estando ativo um processo na Comissão de Proteção de Crianças e Jovens do concelho. Concluía que o Quociente Geral de 57 situava o desempenho intelectual da Alice ao nível da deficiência mental.

Ingressou no 1.º ano do ensino básico com seis anos de idade, foi retida no 2.º ano de escolaridade e nesse mesmo ano letivo, 2008/2009, foi abrangida pela lei que regulamentava a educação especial.

As medidas educativas aplicadas à Alice, de acordo com o seu PEI, são decorrentes do seu perfil de funcionalidade por referência à CIF e à CIF-CJ, referindo que a aluna apresenta deficiência grave nas funções intelectuais, na segurança, nas funções da atenção, da memória, emocionais, do pensamento, cognitivas de nível superior e do cálculo. Apresenta deficiências não especificadas nas funções do sono e nas funções mentais da linguagem. Na atividade e participação, a Alice apresenta dificuldade grave em ler, escrever, calcular, comunicar e receber mensagens escritas e escrever mensagens. Apresenta dificuldade moderada em dirigir a atenção e dificuldade ligeira em pensar.

Segundo o Relatório Final de Ano Letivo 2010/2011, as competências trabalhadas nesse ano letivo, foram ao nível social, emocional e ao nível da língua portuguesa com atividades mais práticas e funcionais. A Alice apresentava dificuldades na aquisição dos conteúdos da área de matemática e da língua portuguesa, sendo, a maioria destes, ao nível de um 2.º ano de escolaridade. No ano letivo de 2011/2012, a Alice esteve abrangida pelo ponto 5.4 do Despacho n.º 13170/2009 – integrar uma turma reduzida e pela alínea e) currículo específico individual, do n.º 2, do artigo 16.º, do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Beneficiou de alterações significativas no currículo comum ao nível de introdução, substituição e eliminação de objetivos e conteúdos, nomeadamente alterações nos objetivos e competências pretendidas nas áreas de educação visual e tecnológica, formação cívica, educação musical e educação física. A introdução de novos conteúdos foi centrada nas áreas de

matemática e português funcional, autonomia pessoal e social e atividades de cariz funcional.

4. Técnicas de recolha e análise dos dados

Autores como Bogdan e Biklen (1994) e Bell (2008) referem que a investigação envolve diversas técnicas de recolha e análise de dados e neste estudo utilizaram-se:

- A entrevista (semiestruturada) aplicada, para caracterização inicial da situação, aos encarregados de educação dos sujeitos e à docente de Educação Especial (DEE) e aplicada, como instrumento de avaliação final do projeto, à mesma docente;
- A observação da linguagem oral e escrita das alunas, através do preenchimento, pela DEE e pela professora-investigadora (PI), de uma grelha de observação em escala graduada e observação para avaliação dos objetivos de cada sessão, através do preenchimento, pela PI, de grelhas de observação em escala graduada;
- Diários de aula de registo das sessões preparatórias e de registo da descrição das sessões de intervenção;
- A análise de conteúdo das entrevistas e dos diários de aula.

De seguida, descrever-se-ão estas técnicas, bem como os motivos pelos quais considerámos que seriam pertinentes para este estudo.

4.1. Entrevista

Utilizámos a entrevista como uma técnica de recolha e análise de dados, devido à sua adaptabilidade aos sujeitos e aos contextos, e, principalmente, para compreender o que foi observado pelo investigador aquando da observação direta. Segundo Ketelle e Rogiers,

“[a] entrevista é um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas selecionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objectivos da recolha de informação. “ (1999, p. 22)

Quivy e Campenhoudt (1992) referem que os métodos de entrevista salientam a comunicação e a interação humana, permitindo que o investigador retire informações e elementos muito reflexivos, quando o entrevistado exprime as suas percepções,

interpretações e/ou experiências acerca de um determinado tema. Para Estrela (1994), a entrevista tem como finalidade a recolha de dados de opinião, que permitem facultar pistas para a caracterização da investigação e para conhecer os intervenientes do estudo.

De acordo com Bogdan e Biklen, “[a]s boas entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes.” (1994, p. 136). A entrevista permite-nos aceder ao que não é diretamente observável nos sujeitos, nomeadamente: sentimentos, pensamentos e intenções. O investigador deve, previamente, recolher informações acerca do tema investigado e acerca do entrevistado; não deve induzir as respostas; deve conduzir a entrevista para os objetivos pretendidos, através de perguntas pertinentes, numa linguagem acessível ao entrevistado. Para a sua preparação têm de se selecionar os tópicos, elaborar as questões, considerar os métodos de análise e preparar e testar um plano. Os mesmos autores referem, ainda, que se deve ter em atenção a parcialidade do investigador no processo da entrevista, já que é difícil, por parte do mesmo, evitar o seu ponto de vista em relação ao tema. Deve exercer um controlo constante sobre ele próprio e estar ciente dos problemas, de forma a ter um cuidado especial na formulação das questões, procedendo com total objetividade.

A imparcialidade é um ponto muito importante, na medida em que os investigadores não devem influenciar os entrevistados. O investigador deve ser objetivo, imparcial e colocar as questões de forma consistente, evitando o seu ponto de vista em relação aos temas abordados. O investigador deve, também, estipular uma hora e um local adequado, de modo a que a entrevista ocorra sem incidentes e sem serem incomodados. Deve informar o entrevistado do objetivo da investigação e da duração prevista da entrevista, tentando não ultrapassar esse tempo. O investigador deve ser honesto e íntegro na condução e na reprodução das entrevistas. (Bell, 2008)

Na investigação qualitativa, existem vários géneros de entrevistas e diversas terminologias, segundo o autor que se tenha referência.

Bogdan e Biklen (1994) distinguem as entrevistas estruturadas, semiestruturadas e não estruturadas. Esta classificação tem por base a flexibilidade do guião, ou seja, se o entrevistador segue rigidamente o guião (estruturada), se, inicialmente, o entrevistador coloca uma questão e as restantes vão surgindo de acordo com as respostas e estímulos do entrevistado (não estruturada) ou se o entrevistador tendo um guião, pode adequar-se ao entrevistado, alterando a ordem das questões e colocando outras (semiestruturada).

Carmo e Ferreira (2003) abordam a tipologia de Grawitz (1983), que apresenta seis tipos de entrevista, classificados em três grupos: as entrevistas predominantemente

informais (entrevistas clínicas e entrevistas em profundidade), as entrevistas mistas (entrevistas livres e entrevistas centradas) e as entrevistas predominantemente formais (entrevistas com perguntas abertas e entrevistas com perguntas fechadas). A diferença entre elas caracteriza-se pelos objetivos a que se propõem, dependendo da situação onde e em que ocorrem e divergindo também no grau de estruturação de estratégia, tal como as anteriores referidas por Bogdan e Biklen (1994).

De acordo com Máximo-Esteves (2008), existem vários géneros de entrevistas, tais como a entrevista em profundidade (pouco estruturada, com questões abertas), a entrevista de história de vida ou biográfica (estrutura muito branda, longos monólogos do entrevistado), a entrevista focalizada em grupo (*focus group* – pouco estruturada, grupo de cinco a dez sujeitos familiarizados com o tema em estudo) e a entrevista semiestruturada (guião estruturado e flexível).

A entrevista, segundo Sanches (1995), é a estratégia mais usada na metodologia qualitativa, optando-se, nesta investigação, pela sua utilização numa perspetiva semiestruturada, conduzida a partir de um guião, cuidadosamente preparado para obedecer aos objetivos do estudo. Burnaford (2001) mencionado por Máximo-Esteves,

“... considera que as entrevistas são um instrumento muito útil na investigação-acção, não só para os professores aprenderem, mas também para desenvolverem a comunicação com os colegas acerca dos seus contextos de trabalho e até mesmo para captar a perspectiva dos pais acerca da aprendizagem dos alunos.”
(2008, p. 99)

No início da investigação, durante o mês de fevereiro, elaborou-se um guião, com o intuito de se poder realizar uma entrevista a cada um dos encarregados de educação das alunas que participaram no estudo (anexo 1). Este guião foi composto por seis blocos: I – Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado; II – Apoios recebidos; III – Relação da família com outros agentes educativos; IV – Caracterização linguística e funcional da criança; V - Perspetivas para o futuro e VI – Agradecimento.

Elaborou-se, também no início da investigação, um guião de entrevista aplicado à DEE (anexo 2), composto por seis blocos: I – Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado; II - Conhecimento da docente face aos currículos funcionais e suas implicações; III - Planificação da intervenção para crianças com défice cognitivo com Currículos Específicos Individuais; IV - Estratégias adotadas com alunas com Currículos Específicos Individuais, V - Continuidade do currículo funcional a nível organizacional e familiar e VI – Agradecimento.

No final do estudo, durante o mês de junho, elaborou-se um novo guião de entrevista (anexo 3) aplicado, novamente, à DEE, composto por cinco blocos: I –

Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado; II – Opinião da docente face ao plano de intervenção; III – Resultados da intervenção; IV – Continuidade do plano de intervenção a nível profissional; V – Agradecimento.

Realizaram-se, assim, quatro entrevistas individuais, que decorreram no gabinete de Educação Especial do Agrupamento de Escolas.

Aquando a entrevista, na primeira fase, procedeu-se ao esclarecimento do primeiro bloco referenciado no guião, ou seja, legitimou-se a entrevista e motivou-se o entrevistado para a mesma. Solicitou-se autorização para proceder ao registo da entrevista, através de um gravador áudio e garantiu-se o anonimato do entrevistado. De seguida, colocaram-se as questões referidas no guião e outras, que tentaram explicitar melhor os objetivos propostos, às quais os entrevistados responderam de uma forma sintética e direta.

As entrevistas foram posteriormente transcritas (anexo 4, 5, 6 e 7).

4.2. Observação direta

Tal como refere Lafon (1963), citado por Ketelle e Roegiers (1999, p. 23), a observação requer "... concentração electiva da actividade mental que comporta um aumento da eficiência num sector determinado e a inibição das actividades concorrentes.". Este processo, dentro do campo percetivo disponível para o observador, requer um ato inteligente de modo a selecionar as informações pertinentes e adequadas para o estudo, de encontro ao quadro teórico de referência (Ketelle & Roegiers, 1999). É uma faculdade que tem de ser treinada e a concentração da atenção é uma regra para evitar a dispersão, aprendendo-se praticando (Máximo-Esteves, 2008). Por sua vez, Bell (2008), frisa que é necessária muita prática para se planear e conduzir estudos de observação, mas depois de dominada, estes estudos podem revelar características de sujeitos ou de grupos, "... impossíveis de descobrir por outros meios." (p. 161).

Segundo Carmo e Ferreira (2003) o observador tem de saber identificar indícios através de um treino persistente da atenção, tem de ter um boa preparação empírica e teórica e uma sólida formação metodológica. Para estes autores e para Bogdan e Biklen (1994) um bom observador deve ter capacidade para se distanciar do objeto de estudo, esteja este em que situação estiver, e deve ter capacidade de interpretação de determinados comportamentos face à diversidade cultural.

Quivy e Van Campenhoudt (2003) referem que a validade do processo de observação depende do rigor e da precisão dos registos de observação, sendo necessário planear criteriosamente o quê e como observar.

Para Ketelle e Roegiers (1999, p. 24), “[o]bservar alguém é lançar um olhar sobre ele, é possuí-lo como objecto.”, ou seja, o processo de observação permite um conhecimento dos fenómenos tal como eles acontecem num contexto determinado, num espaço característicos e próprio onde decorrem as interações e as ações dos sujeitos que nele vivem (Máximo-Esteves, 2008). Observar é saber selecionar, através do recurso à metodologia e teoria científica e através dos órgãos dos sentidos, informação pertinente para descrever, interpretar e agir na realidade em estudo (Carmo & Ferreira, 2003).

Patton (1990) refere que a observação possui muitas vantagens, nomeadamente, permite ao observador compreender o contexto em estudo, permite transcender as percepções seletivas dos sujeitos e ganhar informação oculta ou não disponível.

Para Bell (2008) existem dois tipos de observação: a participante e a não participante. Segundo Carmo e Ferreira (2003) as técnicas de observação distinguem-se pelo envolvimento do observador no contexto do objeto de estudo, ou seja, pode ser participante, participante despercebida pelos observados ou não participante.

Na observação participante o investigador assume o seu papel perante os sujeitos observados, participando na vida desses sujeitos. Lacey (1976), citado por Bell (2008, p. 162), define a observação participante como “...a transferência do indivíduo total para uma experiência imaginativa e emocional na qual o investigador aprendeu a viver e a compreender o novo mundo.”. O observador não é passivo, participando em atividades relacionadas com o estudo ou desempenhando algum papel no contexto que está a ser estudado (Yin, 1994). Este tipo de observação permite que se entenda, profundamente, o estilo de vida de uma população, contudo, é muito morosa.

A observação participante despercebida pelos sujeitos, segundo Carmo e Ferreira (2003), permite que o observador passe tenuemente e despercebido aos sujeitos observados, nomeadamente, estudos sobre os comportamentos de uma claqué de futebol ou estudos sobre expressões associativas de grupos minoritários.

Na observação não participante o observador não interage com o objeto de estudo e está distanciado e, por vezes, oculto dos sujeitos. Reduz a interferência do observador no observado, dando o primeiro autorização para ser observado. Esta técnica permite a utilização de instrumentos de registo sem influenciar o grupo e possibilita o controlo das variáveis a observar. É uma técnica limitada, segundo Carmo e Ferreira (2003), pois só algumas instituições possuem o equipamento adequado necessário para se realizar estes estudos.

Estrela (1994) apresenta como formas de observação direta: a observação naturalista, a observação ocasional e a observação sistemática.

A observação naturalista caracteriza-se pela descrição dos comportamentos dos sujeitos no seu contexto natural, sem seleção das dimensões nem dos elementos a observar, permitindo a acumulação de dados não seletivos. Estes dados serão analisados segundo as características, a ligação com a situação em que surgem e com os objetivos do estudo. Não havendo uma seleção das situações nem dos comportamentos a observar, a observação naturalista exige que se registem todos os comportamentos e é na análise dessa continuidade que se pode obter a significação intrínseca dos comportamentos.

A observação ocasional incide nos comportamentos ou situações que são significativos perante os objetivos do estudo, realizando-se, ocasionalmente, através de um conjunto de procedimentos de registo de uma situação-problema, para a qual se utiliza, geralmente, a técnica dos incidentes críticos (Flanagan, 1954, citado por Estrela, 1994)

O mesmo autor refere, ainda, que a observação sistemática implica uma seleção dos aspetos a observar e, normalmente, exige a elaboração de um instrumento de recolha de dados, nomeadamente, uma escala de graduação, uma lista de verificação ou uma grelha de registo de categorias ou sinais. A elaboração destes instrumentos decorre, por vezes, de resultados de análises de observações naturalistas.

Neste estudo, optou-se pela observação sistemática e, para tal, elaborou-se uma grelha de observação em escala graduada que permitiu avaliar as competências da linguagem oral e escrita das alunas, atendendo ao nível real de escolaridade da amostra do estudo. Para a elaboração desta grelha, baseámo-nos na *check-list* da Association for Children and Young People with Speech and Language Difficulties (1984) e nas Metas de Aprendizagem para a educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico (2010). A grelha foi preenchida, através de observações diretas, pela DEE e pela PI à Sofia (anexo 8) e à Alice (anexo 9).

Com o intuito de se avaliarem os objetivos de cada uma das sessões, foram ainda elaboradas grelhas de observação em escala graduada, preenchidas, através de observações diretas, pela PI (anexo 10).

4.3. Diários de aula

Segundo Bogdan e Biklen (1994), “[...] depois de voltar de cada observação, entrevista, ou qualquer outra sessão de investigação, é típico que o investigador escreva, “...registre os lugares, os sujeitos, as atividades, as estratégias, as ideias, ou seja, tudo o que achar pertinente e que foi observado e sentido, de acordo com o objetivo do estudo. A estes registos denominamos como notas de campo.

As notas de campo revelam tudo o que se pensa ao longo da recolha de dados. Refletem acerca da informação que se vai recolhendo, relativamente ao que se vê, ao que se ouve e ao que se experimenta na investigação (Estrela, 1994). Segundo Máximo-Esteves (2008), as notas de campo registam detalhada e descritivamente os contextos, os sujeitos, as ações e as interações, de modo a criar "... *material reflexivo*, isto é, notas interpretativas, interrogações, sentimentos, ideias, impressões que emergem no decorrer da observação ou após as suas primeiras leituras." (p. 88). Para Bogdan e Biklen (1994) há uma preocupação acrescentada, do investigador, em captar tudo o que se observa, exindó que se preocupe em registar, objetivamente, os pormenores observados. Nas notas de campo, o investigador pode transmitir os seus sentimentos, opiniões e ideias.

Os registos das observações podem ser feitos, segundo Máximo-Esteves (2008), no momento em que ocorrem, através de registos escritos condensados ou em formato audiovisual, ou após a ocorrência, através de registos extensos, reflexivos e detalhados. Para Bogdan e Biklen (1994) as notas de campo podem ser constituídas por simples apontamentos que têm como intuito enquadrar a recolha dos dados para facilitar a sua, posterior, interpretação, ou podem ser extensas, de modo a que todas as situações e vivências da investigação estejam registadas.

As notas de campo extensas tomam a forma de diários, inseridas, por sua vez, na categoria de documentos pessoais. Um documento pessoal, tal como refere Blumer (1939), citado por Zabalza (1994, p. 83), é "...um relato no qual se dá conta da experiência de uma pessoa que expõe a sua atividade como ser humano e como participante na vida social."

Segundo Zabalza (1994) e Máximo-Esteves (2008), o diário é utilizado pelos docentes, constituindo a principal estrutura de registo escrito. É um documento de expressão, onde os pensamentos dos docentes se transformam em narrativas reflexivas acerca da ação e do que ocorre durante as aulas. O diário transforma-se numa coletânea de registos descritivos de incidentes críticos e de observações estruturadas, podendo incluir sequências interpretativas ou descritivas. As sequências descritivas, segundo Máximo-Esteves (2008), revelam o detalhe, o particular e o relato, tentando reproduzir o que aconteceu, o mais rigorosamente possível. Zabalza menciona que,

"[o] que se pretende explorar através do diário é, estritamente, aquilo que nele figura como expressão da versão que o professor dá da sua própria actuação na aula e da perspectiva pessoal com que a encara." (1994, p. 91)

Para Zabalza (1994) e Máximo-Esteves (2008), o diário é um dos recursos da investigação qualitativa mais recomendado, dado o seu potencial na riqueza descritiva e interpretativa e dado o seu potencial reflexivo, obrigando o docente a um distanciamento e análise da ação. A reflexão não incide apenas na planificação, na condução da aula e nas reações dos alunos, incide, também, sobre o próprio docente, como ator dessa narrativa, agindo sobre ela.

A visão longitudinal e histórica é outra das características do diário, permitindo a perceção da evolução da ação e da análise evolutiva dos pensamentos do docente. O diário sustenta a sequência, o desenvolvimento e a atualidade dos dados recolhidos (Zabalza, 1994). Para este autor, enquanto instrumento de recolha de dados, a validade do diário depende da representatividade das unidades textuais, ou seja, depende da adesão ou não do docente à elaboração deste documento.

Neste estudo, utilizou-se o diário de aula para registar as observações realizadas nas sessões preparatórias (anexo 11) e para registar a descrição das sessões de intervenção, como objetivo de descrever as situações mais relevantes destas sessões (anexo 12).

4.4. Análise de conteúdo

A análise de conteúdo é, segundo Bardin (2008, p. 40), "... um conjunto de técnicas de análise da comunicação que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.". Para Berelson (1952, 1968, citado em Carmo & Ferreira, 2003, p. 251), a análise de conteúdo é "... uma técnica de investigação que permite fazer uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tendo por objetivo a sua interpretação.". Permite fazer uma descrição objetiva dado que a sua análise é realizada de acordo com determinadas regras e obedece a instruções claras e precisas. É sistemática, porque, atendendo aos objetivos do estudo, o conteúdo é ordenado e integrado em categorias. É quantitativa, porque é calculada a frequência dos elementos pertinentes, na maioria das vezes (Carmo & Ferreira, 2003).

A esta definição de Berelson, veio, mais tarde, juntar-se a noção de inferência como parte integrante da análise de conteúdo. Como afirma Bardin (2008, p. 41),

"[s]e a descrição (a enumeração das características do texto, resumida após tratamento) é a primeira etapa necessária e se a interpretação (a significação concedida a estas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermédio, que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma à outra".

Assim, a técnica de análise de conteúdo é utilizada para se obterem informações significativas e pertinentes, a partir de uma identificação sistemática e objetiva de certas características específicas de um conjunto de materiais relevantes para o estudo, nomeadamente, entrevistas, diários, questionários de resposta aberta, documentos de imprensa, entre outros (Berelson, 1954 e Holsti, 1969, citados em Smith, 2000).

Segundo Grawitz (1993, referido por Carmo & Ferreira, 2003), existem vários tipos de análise de conteúdo. Existe a análise de exploração e a análise de verificação, ou seja, enquanto a segunda, numa análise de documentos pretende verificar uma hipótese, com objetivos bem definidos que conduzem à quantificação de resultados; o objetivo da primeira é, essencialmente, explorar. Existe, também, a análise quantitativa e a análise qualitativa. Se na quantitativa o critério mais importante é o número de vezes, o que aparece com frequência, na qualitativa o importante é o valor do tema, a novidade e o interesse.

Para Bardin (2008), a análise de conteúdo organiza-se em três fases.

Na primeira fase, a pré-análise, escolhem-se os documentos a analisar, formulam-se as hipóteses e os objetivos da análise e elaboram-se os indicadores que deverão apoiar a interpretação final. Nesta fase, podemos distinguir três etapas: 1. a leitura flutuante, na qual se estabelece o contato com os documentos de recolha dos dados, de modo a começar-se a conhecer o texto; 2. a escolha dos documentos ou constituição do corpus, que corresponde à seleção do material que será analisado; 3. a formulação de hipóteses, tendo em conta os objetivos.

A segunda fase é a exploração do material, que implica processos de codificação e de categorização. A codificação é uma transformação dos dados do texto, que através do recorte, da agregação e da enumeração, permite obter uma representação do significado do conteúdo. Nesta fase, identificam-se as unidades de registo (unidades de significação a codificar que correspondem às unidades mínimas com significado), identificando-se as unidades de contexto nos documentos (que permitem compreender o sentido da unidade de registo) e definem-se as unidades de enumeração (em função da qual se procede à quantificação). Ainda nesta fase, definem-se as categorias (sistemas de codificação), devendo ser exaustivas, exclusivas, objetivas e pertinentes. É, então, a fase da descrição analítica orientada pelas hipóteses e pelos referenciais teóricos (Carmo & Ferreira, 2003; Bardin, 2008).

Na terceira e última fase, trabalham-se os resultados, as inferências e as interpretações. Compilam-se e destacam-se os dados e informações para se analisarem, culminando nas interpretações inferenciais, que possibilitam a compreensão dos fenómenos constituintes do objeto de estudo.

Para Carmo e Ferreira (2003), é importante, também, a fidelidade e a validade da análise de conteúdo. A fidelidade é a garantia de “... que diferentes codificadores cheguem a resultados idênticos... e que um mesmo codificador ao longo do trabalho aplique de forma igual os critérios de codificação...” (p. 259). A validade é a descrição elaborada do conteúdo com significado para o problema do estudo e representa a realidade dos fatos.

Neste estudo, optou-se pela análise de conteúdo das entrevistas (anexo 13, 14, 15 e 16) e dos diários de aula das sessões de intervenção (anexo 17), com o intuito de compreender e interpretar os pontos de vista e ações desenvolvidos durante o projeto de intervenção.

Capítulo III

Estudo Empírico

1. Avaliação inicial

De modo a tornar possível a elaboração do projeto de intervenção e seguindo os guiões referidos anteriormente, realizou-se uma entrevista às encarregadas de educação (EE) da Alice e da Sofia e uma entrevista à DEE.

Segundo o Relatório Final de Ano Letivo 2010/2011, elaborado pela DEE, as alunas apresentavam dificuldades na aquisição dos conteúdos da área de matemática e de português, sendo, a maioria destes, ao nível do segundo ano de escolaridade, embora se encontrem matriculadas no quinto ano. Neste estudo, centrámo-nos na avaliação e intervenção da área do português. Com o intuito de se avaliarem as competências da linguagem oral e escrita, procedeu-se a uma observação sistemática, através da elaboração de uma grelha de observação em escala graduada.

Avaliámos, também, algumas competências funcionais da Alice e da Sofia, nomeadamente, consultar o horário relativo às atividades letivas da Sofia e da Alice, autonomia no espaço escola (corredores, bar e papelaria), leitura e compreensão de memorandos e de agendas e compreensão de comportamentos e atitudes na SAF.

1.1. Resultados das entrevistas iniciais

Os resultados da análise de conteúdo das entrevistas realizadas à EE da Alice e à EE da Sofia são apresentados no quadro seguinte. As grelhas completas da análise de conteúdo encontram-se nos anexos 13 e 14.

Quadro n.º 1 – Quadro síntese da análise de conteúdo das entrevistas realizadas às encarregadas de educação da Alice e da Sofia

Categoria	Subcategoria	Indicador	Entrev.
Apoios recebidos	Apoios na escola	Professores	EE Alice
		Psicóloga	
		Apoio da Educação Especial	EE Sofia
		Apoio ao estudo	
	Apoio na SAF		
	Apoios na comunidade	Apoio da família	EE Alice
Apoios no Centro de Reabilitação de Paralisia Cerebral Calouste Gulbenkian	Fisioterapia	EE Sofia	
	Terapia ocupacional		
Relação da família com outros agentes educativos	Adequação da resposta da escola às necessidades da mãe	Resposta às necessidades da criança	EE Alice
		Participação na tomada de decisões	EE Sofia
		Orientações da escola para o trabalho em casa	EE Alice
		Ausência de orientações da escola para o trabalho em casa	EE Sofia
		Indicações sobre o trabalho da aluna em Língua Portuguesa	

	Colaboração dos profissionais com a mãe e a filha	Colaboração efetiva com a mãe	EE Alice
		Colaboração das professoras com a psicóloga	
	Relevância da resposta do Centro de Reabilitação de Paralisia Cerebral Calouste Gulbenkian às necessidades da mãe	Colaboração efetiva com a mãe	EE Sofia
		Colaboração do Centro com a escola no prisma da inspeção	
Caraterização linguística e funcional da criança	Competências linguísticas	Existência de problemas na compreensão de mensagens orais	EE Alice
		Existência de problemas na expressão oral	
		Ausência de problemas na compreensão de mensagens orais	EE Sofia
		Ausência de problemas na expressão oral	
	Competências de interação social	Problemas na interação social	EE Alice
		Problemas na interação com os colegas	EE Sofia
		Necessidade da companhia da colega preferida	
	Competências funcionais	Autonomia nas rotinas matinais	EE Alice EE Sofia
		Autonomia na arrumação dos seus pertences	
		Necessidade de supervisão nas rotinas e tarefas em casa	
		Autonomia na alimentação	EE Alice
		Autonomia para ir a uma mercearia	
Falta de autonomia para ir a um supermercado e a uma pastelaria			
Expectativas da mãe para a autonomia da filha			
Dificuldade na participação em tarefas da vida familiar		EE Sofia	
Falta de autonomia nas deslocações devido à cadeira de rodas			
Perspetivas para o futuro	Expetativas relativas à escolaridade	Complemento da escolaridade	EE Alice
		Frequência da universidade	EE Sofia
	Expetativas a nível pessoal e social	Maior autonomia	EE Alice
		Maior interação social	
		Normalização	EE Sofia

Como o quadro mostra, a análise inclui 4 categorias: i) apoios recebidos; ii) relação da família com outros agentes educativos; iii) caraterização linguística e funcional da criança; iv) perspetivas para o futuro.

A apresentação mais detalhada dos resultados será feita por categorias, focando-se os resultados relativos a cada uma das alunas separadamente.

Relativamente **aos apoios recebidos**, a EE da Alice refere que, no decorrer destes anos, teve apoio, principalmente, da psicóloga, que acompanha a aluna na escola, e dos professores, mencionando:

“[o] apoio (...) da escola. Os professores... Mas esse apoio que me deram a mim e à minha filha foi muito importante.” (EE Alice)

A EE da Sofia, por sua vez, refere que a criança usufruiu de apoio de Fisioterapia e de Terapia Ocupacional, no Centro de Reabilitação de Paralisia Cerebral Calouste Gulbenkian e, na escola, tem apoio da Educação Especial, apoio ao estudo e apoio na SAF.

Concluimos, então, que a família da Alice e da Sofia tem recebido, essencialmente, o apoio de técnicos e docentes no contexto escolar. A família da Sofia, para além do apoio da escola, recebe, também, o apoio dos técnicos que trabalham com a aluna no Centro de Reabilitação de Paralisia Cerebral Calouste Gulbenkian. De acordo com Correia (2008),

“[d]esde o momento do diagnóstico até à idade adulta, diferentes profissionais entram e saem no percurso de vida das famílias (Turnbull & Turnbull, 1986), mas os elementos mais constantes e considerados de confiança no cenário profissional são claramente os educadores/professores (Suelzle & Keenan, 1981).” (p. 162)

No que se refere às **relações da família com outros agentes educativos**, de acordo com a EE da Alice, as respostas dadas pela escola são adequadas às necessidades da sua educanda, havendo, também, orientação da escola para o trabalho em casa, principalmente,

“... áreas que ela não tem... não está tão à vontade...” e “... atravessar a rua sozinha, ir às compras... ter uma autonomia própria.” (EE Alice)

A EE participa sempre que pode na tomada de decisões relativas à sua educanda. Segundo esta EE, há colaboração efetiva dos profissionais com a mãe e com a filha, havendo colaboração, também, entre as professoras e a psicóloga, tal como refere:

“[e]u creio que sim. Eu creio que sim. Pelo menos o que a professora fala, a psicóloga também diz o mesmo. Então acho que sim.” (EE Alice)

Para a EE da Sofia, há adequação das respostas da escola às necessidades da filha, indo o trabalho na escola ao encontro dessas necessidades. Contudo, ela considera que há ausência de orientações da escola para o trabalho em casa, ou seja, os técnicos não lhe dão orientações ou sugestões sobre como trabalhar ou agir com a filha. Esta EE refere que a filha leva para casa indicações da escola sobre Língua Portuguesa, mas não os encara como trabalhos de casa, pois, segundo a mesma,

“[t]odos os dias a minha filha leva indicações aqui da escola, da leitura, da escrita... Trabalhos de casa, entre aspas. A minha filha não faz trabalhos de casa.

Quase nunca. Falamos sempre um bocadinho do que se passou na escola.” (EE Sofia)

Em relação às tomadas de decisão, na escola, sobre a sua filha, a EE da Sofia afirma que participa e é informada acerca do trabalho a realizar. Para ela, o Centro de Reabilitação de Paralisia Cerebral Calouste Gulbenkian, comparativamente com a escola, colabora com ela de forma mais efetiva e direta, no sentido em que os técnicos conversam mais com ela. A colaboração do Centro com a escola é visionada pela EE num prisma de inspeção, ou seja:

“[o] Centro tenta sempre que haja colaboração. Tanto que, as fisioterapeutas vêm fazer a visita à escola, para verem se estão de acordo com o que se está a trabalhar com a minha filha.” (EE Sofia).

Em síntese, ambas as encarregadas de educação afirmam que a escola adequa as respostas educativas atendendo às necessidades das suas educandas e da família, havendo colaboração nas tomas de decisão. Tal como refere Costa (2000),

“[é] extremamente importante ter em consideração as expectativas, necessidades e aspirações das famílias, criar oportunidades para que as famílias possam exprimir as suas opiniões, ter em consideração o que consideram mais importante para os seus filhos, respeitar as suas opiniões e envolvê-las nos processos de decisão.” (15)

A EE da Alice refere que a escola lhe dá orientações para trabalhar ou agir com a sua educanda em casa, havendo colaboração entre os docentes, psicóloga e EE. Madureira e Leite (2003) referem que as famílias dos alunos com NEE “... enfrentam situações complexas, que necessitam quer de informação adequada à situação, quer de acompanhamento e apoio efectivos.” (p. 151).

Por sua vez, a EE da Sofia menciona que as orientações ou sugestões de como trabalhar ou agir com a sua educanda surgem do Centro de Reabilitação de Paralisia Cerebral Calouste Gulbenkian, colaborando mais no trabalho a desenvolver com a Sofia. Desta forma, segundo Nunes (2009, p. 26), “... a intervenção será mais rica para todos, sendo a responsabilidade do processo educativo partilhada por todos os elementos que a constituem.”, não se verificando, segundo a EE, no caso da Sofia.

Relativamente aos **comportamentos linguísticos e funcionais**, no que concerne às competências linguísticas, a EE da Alice refere que a filha apresenta problemas na compreensão de mensagens orais, mencionando que:

“[t]em alguma dificuldade em perceber o que a gente lhe diz. Demora muito tempo a associar, em algumas coisas e... a receber ordens...” (EE Alice)

Apresenta, também, problemas de expressão oral, referindo a EE que a filha não fala espontaneamente sobre as suas experiências, nem sobre o decorrer do seu dia-a-dia, afirmando que “[t]enho de ser eu a puxar por ela”. A Alice, segundo a EE, tem problemas de interação social, devido à sua timidez.

Em relação às competências funcionais, a EE da Alice refere que a filha tem autonomia na alimentação, já que come sozinha e prepara o pequeno-almoço e o lanche sem ajuda. Tem autonomia nas rotinas matinais, na arrumação dos seus pertences e consegue ir a uma mercearia comprar produtos com uma lista escrita, contudo, não tem autonomia para ir a um supermercado maior, nem a uma pastelaria. Apresenta necessidade de supervisão nas rotinas e tarefas em casa, nomeadamente, fazer a cama e ir para a escola sozinha. As expectativas da EE, para a autonomia da filha, incidem nos trabalhos domésticos, afirmando:

“... que ajudasse mais a nível de lavar a louça, arrumar as coisas, não é... próprias... limpar a casa de banho, tomar conta da irmã... já me dava muita ajuda. Era muito bom que fizesse isso.” (EE Alice)

A EE justifica estes desejos com a necessidade de preparar a filha para o futuro, referindo: “o dia que case, já a mãe ensinou.” (EE Alice).

Pelo seu lado, a EE da Sofia, em relação às competências linguísticas da filha, refere que esta não tem problemas na compreensão de mensagens orais, nem na expressão oral. As suas dificuldades incidem, segundo a mãe, nas competências de interação social, principalmente, com os colegas, necessitando da companhia da colega preferida. Com efeito, a mãe menciona que nota “... quando a Alice falta. A Sofia vai para casa triste, porque mais ninguém brinca com ela.”, sendo a Alice o apoio da Sofia.

Em relação às competências funcionais, a EE refere que a Sofia tem autonomia nas rotinas matinais e na arrumação dos seus pertences, mas tem necessidade de supervisão nas rotinas e tarefas em casa, referindo que,

“... quando a deixo a arrumar o quarto... como é óbvio, tenho de ir sempre supervisionar. Não consegue fazer a cama sozinha... por exemplo.” (EE Sofia)

Apresenta falta de autonomia nas deslocações devido à cadeira de rodas e à falta de acessibilidades, implicando que tenha dificuldades em ir ao supermercado, a uma pastelaria e para a escola sozinha. Isto implica, também, que a filha tenha dificuldades na participação em tarefas da vida familiar:

“[n]a cozinha... já tentei, mas... já tentei pôr a Sofia a lavar a louça, mas não consegue estar muito tempo de joelhos. Tinha de estar de joelhos numa cadeira para chegar ao lavatório. (...) [l]avar a louça, ajudar um bocadinho a varrer, limpar o pó... não consegue porque está sentada e não chega.” (EE Sofia)

Em suma, segundo a EE, a Alice apresenta problemas na compreensão e expressão oral, ao contrário da Sofia que não apresenta dificuldades nas competências linguísticas. Ambas as alunas apresentam dificuldades na interação social e em algumas competências funcionais, necessitando de supervisão nas rotinas e tarefas de casa. Tal como referimos no capítulo relativo ao enquadramento teórico e de acordo com Luckasson (1992), citado por Correia (2008) e a APA (2011), o défice cognitivo caracteriza-se por limitações no funcionamento intelectual significativamente abaixo da média e de limitações em duas ou em mais áreas da capacidade adaptativa, nomeadamente, nas competências sociais e na autonomia em casa.

Quanto às **perspetivas futuras**, a EE da Alice tem como expetativas para a sua educanda, que esta termine a escola, que seja mais autónoma e que aumente a interação social, deixando de ser tão tímida, ou seja, “... que ela conseguisse se libertar, tentar deixar de ser tão tímida.” (EE Alice).

Por sua vez, a EE da Sofia refere, como expetativa futura, “[o] que toda a mãe sonha. Gostava muito que ela fosse para a faculdade (...) Que conseguisse ter uma vida o mais normal possível.” (EE Sofia).

Como nos refere Costa (2006), a planificação da intervenção com os alunos com NEE devem atender às expectativas e aspirações da família e “... procurar, atingi-las, ou delas se aproximar tanto quanto for possível.” (p. 8).

Em síntese, as famílias da Alice e da Sofia têm sido acompanhadas por profissionais que as têm apoiado e ajudado perante as dificuldades que foram surgindo no decorrer dos anos. As expectativas e necessidades das famílias foram tidas em conta aquando a planificação e implementação da intervenção dos diferentes técnicos. Ambas EE referenciaram as dificuldades das suas educandas na interação social e na necessidade de supervisão de um adulto na realização das rotinas e tarefas de casa.

Pretendemos, com a realização destas entrevistas às EE, proceder a uma avaliação dos pontos fortes e dos pontos fracos das alunas, através das perceções da família, de modo a permitir elaborar o nosso projeto de intervenção. Segundo Marques (2000), a avaliação decorre em dois momentos distintos,

“[u]m primeiro tempo, será aquele no qual se tenta delimitar um diagnóstico preciso da perturbação que se nos depara. É preciso delimitar fronteiras com

outras perturbações semelhantes. O segundo tempo será aquele em que se avalia para intervir eficazmente.” (p. 46).

Ainda de acordo com Madureira e Leite (2003), há autores que preconizam uma perspetiva ecológica, relevando a influência familiar, social e escolar no desempenho da criança. A avaliação, segundo esta perspetiva, deve ser realizada e compreendida tendo em conta os diversos contextos naturais da criança e supõe a participação de equipas multidisciplinares.

Como referimos antes, entrevistámos também a Docente de Educação Especial. A análise da entrevista permitiu-nos elaborar o quadro que apresentamos em seguida. A grelha completa da análise de conteúdo a esta entrevista encontra-se no anexo 15.

Quadro n.º 2 – Quadro síntese da análise de conteúdo da entrevista inicial realizada à docente de Educação Especial

Categoria	Subcategoria	Indicador
Conhecimento da docente face aos currículos funcionais e suas implicações	Conceção de currículo funcional	Incidência em atividades do dia-a-dia
		Dificuldades na concretização das atividades do dia-a-dia
	Vantagens e desvantagens dos Currículos Específicos Individuais	Maior incidência nas competências básicas
		Menor inserção socio-relacional
Planificação da intervenção para crianças com défice cognitivo com Currículos Específicos Individuais	Processo de planificação da intervenção	Ausência de planificação colaborativa
		Planificação da intervenção a partir do Currículo Específico Individual
	Incidência da planificação	Desenvolvimento das competências funcionais básicas em atividades do dia-a-dia
		Necessidade de aprendizagens em contextos reais
Estratégias adotadas com alunas com Currículos Específicos Individuais	Estratégias facilitadoras da aprendizagem	Organização do trabalho a partir de um tema
		Aprendizagens em contexto real
		Trabalho prévio e posterior na Sala de Aprendizagens Funcionais
		Envolvimento dos pais
	Resultado das estratégias implementadas	Necessidade e maior utilização dos espaços escolares
		Evolução significativa
Continuidade do currículo funcional a nível organizacional e familiar	A nível do agrupamento	Evolução atribuída à funcionalidade do currículo
		Necessidade de mais equipamentos
	A nível da família	Necessidade de mais tempo para sedimentação da SAF
		Adesão dos pais às solicitações da SAF
		Escassa partilha de informação escola/família
		Desenvolvimento de competências funcionais pela família

Como o quadro anterior permite verificar, a análise desta entrevista foi organizada em quatro categorias: i) Conhecimento da docente face aos currículos funcionais e suas implicações; ii) Planificação da intervenção para crianças com défice cognitivo com Currículos Específicos Individuais; iii) Estratégias adotadas com alunas com

Currículos Específicos Individuais, iv) Continuidade do currículo funcional a nível organizacional e familiar.

Para a DEE, a **conceção de currículo funcional** corresponde a adaptações no currículo comum, com maior incidência em atividades do dia-a-dia, atividades práticas. Estes currículos, segundo a mesma, são difíceis de concretizar, dado que, na escola, há falta de espaços adequados para a realização das atividades e falta de algumas verbas. A DEE refere como vantagem da implementação destes currículos, a sua maior incidência nas competências básicas, ou seja, “[a]s vantagens são a nível do ensino... a nível da formação da criança.”. A desvantagem apontada pela DEE é a menor inserção socio-relacional, querendo isto dizer que, ao retirar os alunos da sua turma, para implementar este tipo de currículos, os mesmos “[s]ão prejudicados em termos de relação com os colegas da turma.”.

Segundo Costa (2006), a perspetiva funcional de um currículo incide na sua individualização, adequação à idade cronológica da criança/jovem, incluem, de forma equilibrada, atividades funcionais e não funcionais. Ao poderem ser praticados fora do ambiente escolar e ao longo da vida, com a colaboração de todos os intervenientes, não nos parecem difíceis de concretizar, mas difíceis de elaborar. Este tipo de currículos desenvolvem-se, de acordo com a mesma autora, em contextos escolares e não escolares, intervindo, desta forma, profissionais e não profissionais e procuram responder às aspirações e expectativas das famílias e dos próprios alunos.

A DEE refere que o processo de **planificação da intervenção**, com estas crianças, não é colaborativo, ou seja, a planificação não é elaborada em conjunto com os docentes que fazem parte do Conselho de Turma de cada aluna. A DEE menciona que,

“... elas, ao terem Matemática Funcional na SAF, connosco, somos nós que estamos a desenvolver aquela atividade com elas.”, portanto, “[a] professora da turma de Matemática está a trabalhar com a turma, logo não está a colaborar connosco, que é mesmo assim.” (DEE)

A planificação da intervenção é elaborada segundo o que está estipulado no Currículo Específico de cada aluna e incide no desenvolvimento das competências funcionais básicas em atividades do dia-a-dia, nomeadamente,

“... saber escrever uma carta... ah... saber escrever um convite... ler uma carta, ler um convite... ah... essencialmente interpretar textos... interpretar horários... escrita de frases, de palavras (...) identificar o dinheiro, saber quais são as secções do supermercado, saber o que se pode comprar no supermercado (...) e ir ao supermercado comprar ingredientes para fazer uma receita.” (DEE)

Segundo a DEE, a planificação deste tipo de intervenção necessita de aprendizagens em contextos reais.

A planificação de um currículo funcional depende de um trabalho colaborativo entre todos os intervenientes que trabalham com a criança/jovem. Tal como explicitado no ponto relativo às estratégias para a elaboração e aplicação de currículos funcionais, Costa et al. (1996) mencionam que é necessário, primeiramente, preparar todos os intervenientes e verificar a existência dos recursos humanos e materiais necessários para a concretização deste tipo de currículos. Na elaboração de um Programa Educativo Individual, definem-se os conteúdos curriculares a serem trabalhados, delineiam-se as estratégias, os intervenientes e os materiais.

Costa (2006), baseada na teoria de Brown, refere que a perspetiva curricular funcional tem como objetivo contribuir para uma vida com a máxima inserção social e autonomia das crianças e jovens com DIA, sendo importante, estarem incluídas numa turma do ensino regular e, tanto quanto possível, acompanhem o currículo comum.

Para a DEE, a principal **estratégia facilitadora da aprendizagem** é a organização do trabalho a partir de um tema, ou seja,

“[a] partir do tema nós tentamos ver o que é mais útil para trabalhar com os alunos e depois é a partir daí que nós vamos trabalhar algumas competências.” (DEE)

Outras das estratégias assinaladas são as aprendizagens em contextos reais e o envolvimento dos pais.

O trabalho prévio e posterior na SAF, aquando uma saída, também, contribui para facilitar as aprendizagens, tal como a necessidade e maior utilização dos espaços escolares. Segundo a DEE, as estratégias utilizadas têm contribuído para uma evolução significativa nas alunas, principalmente, na Sofia que é “... uma menina que tem tido muita evolução a nível de escrita e na matemática.”. Esta evolução deve-se à funcionalidade do currículo, dado que é adaptado a cada aluna.

De acordo com Brown (1979), mencionado por Costa (2000), para se estruturar a ação educativa numa perspetiva funcional há que, 1) delinear as áreas curriculares a serem trabalhadas, 2) delinear os ambientes naturais onde vai decorrer a intervenção, 3) delinear os subambientes, 4) delinear as atividades, 5) delinear as competências necessárias para realizar as atividades e 6) planejar e implementar as intervenções pedagógicas. É essencial desenvolver atividades nos contextos reais que permitam às crianças aprender competências e comportamentos funcionais, porque estes permitem que ela compreenda o seu significado mais facilmente e têm, assim, mais

possibilidades de obter o êxito nas tarefas/atividades que lhe são propostas. (Nunes, 2009)

Para a DEE, a **continuidade do currículo**, ao nível do agrupamento, necessita de mais tempo de sedimentação da SAF e de mais equipamentos, nomeadamente, “[u]ma sala que tenha mais equipamentos, que tenha, por exemplo, um fogão, um frigorífico para podermos fazer atividades diferentes.”. A nível familiar, é importante que haja uma maior partilha de informações entre a escola e a família, de modo a permitir que se desenvolvam as competências funcionais em todos os contextos e é necessário haver uma maior adesão dos pais às solicitações da SAF, nomeadamente,

“[q]uando eu pedi para eles trazerem um euro ou dois euros, quando nós fomos ao supermercado comprar alguns ingredientes, a família cooperou muito e os meninos trouxeram, todos, dinheiro.” (DEE).

Segundo Costa (2006), para que um currículo funcional possa funcionar ou possa ter continuidade numa escola, é necessário que haja condições para a sua concretização, quer sejam humanas ou materiais. É essencial que os adultos compreendam a vantagem da inclusão destes alunos na escola e que demonstrem vontade de ultrapassar todas as dificuldades com que se vão deparando, procurando respostas e soluções para os problemas.

A DEE menciona a importância do envolvimento da família na intervenção com estas alunas, mas, segundo Madureira e Leite (2003),

“[n]a verdade, apesar de muitos profissionais se queixarem amiúde da falta de participação dos pais na escola (...), muitas vezes são eles próprios que, com o tipo de interacção que desenvolvem, afastam a família dos alunos com necessidades educativas especiais: por um lado, devido a uma centração exagerada na sua qualidade de especialistas, não permitindo o estabelecimento de uma verdadeira parceria; por outro, devido a uma excessiva normatividade que não tem em conta as condições concretas de cada agregado e tende a exigir demasiado dos pais.” (p. 150)

Ainda as mesmas autoras referem que a participação dos pais não é apenas um direito social, mas, também, uma necessidade da escola para a promoção do sucesso escolar do aluno.

1.2. Resultados das observações diretas

Após o preenchimento da grelha de “Observação da Linguagem Oral e Escrita”, da Alice e da Sofia, pela DEE e pela PI, analisaram-se e compararam-se todas as respostas assinaladas. Concluiu-se que existem poucas diferenças e poucas discrepâncias no preenchimento da grelha de observação por parte da DEE e da PI, acerca da linguagem oral e escrita da Sofia e da Alice. Por outro lado, o preenchimento da grelha permitiu também concluir que as competências das alunas são semelhantes, em relação à linguagem oral e escrita (anexo 8 e 9).

No que concerne à **capacidade comunicativa**, a Alice, participa em conversas, usa gestos e expressões faciais quando fala, reconhece expressões não-verbais e gestos do interlocutor, usa estratégias verbais para chamar a atenção, inicia uma conversa e narra histórias e situações vividas. A Alice não usa estratégias não-verbais para chamar a atenção, nem quando escuta e não experimenta o uso de palavras novas para comunicar em diferentes contextos. Segundo a DEE, a Alice não toma a vez, não responde a pedidos e ordens de forma não-verbal, nem introduz um novo tópico, mas para a PI, a aluna fá-lo.

Quanto à capacidade comunicativa, a Sofia participa em conversas, toma a vez, usa gestos e expressões faciais quando fala, reconhece expressões não-verbais e gestos do interlocutor, responde a pedidos e ordens de forma não-verbal, usa estratégias verbais para chamar a atenção, inicia uma conversa e narra histórias e situações vividas. A Sofia também não usa estratégias não-verbais para chamar a atenção, nem quando escuta e não experimenta o uso de palavras novas para comunicar em diferentes contextos. A DEE afirma que a Sofia não introduz um novo tópico, contudo, a PI considera que a aluna o faz.

Relativamente à **compreensão de discursos orais e cooperação em situação de interação**, a Alice e a Sofia seguem instruções simples; respondem a pedidos, demonstrando que compreenderam a informação transmitida oralmente; dão atenção a estímulos de duas fontes diferentes e questionam para obter informação sobre algo que lhe interessa. As alunas seguem uma narrativa contada sem imagens, respondem adequadamente em diálogos nos quais são usadas noções espaciais, compreendem palavras que exprimem emoções, recontam narrativas ouvidas ou lidas, respondem a questões sobre a ideia central das narrativas e exposições que ouvem e ouvem narrativas contadas ou lidas por outrem e expressam a sua opinião.

A Sofia presta atenção ao que lhe dizem e faz perguntas sobre o que ouve e responde, ainda, adequadamente em diálogos nos quais são usados conceitos temporais.

Segundo a DEE, a Alice não presta atenção ao que lhe dizem não fazendo, então, perguntas sobre o que ouve e não responde adequadamente em diálogos nos quais são usados conceitos temporais. Na opinião da PI, a Alice presta atenção e responde adequadamente.

No que se refere à **adequação aos objetivos e aos participantes em situação de interação**, tanto a Alice como a Sofia, formulam pedidos e dão ordens e informações, tendo em conta o objetivo, e usam formas de saudação adequadas ao contexto.

A Alice fala sobre as tarefas a realizar a pares ou em pequeno grupo e ouve as sugestões e preferências dos parceiros de grupo. Relativamente a este item, para a DEE, a Sofia não fala sobre estas tarefas, nem ouve as sugestões, contudo, para a PI, a aluna fá-lo.

Quanto à **expressão oral**, a Alice tem um discurso claro e inteligível e usa padrões de volume apropriados quando fala, não falando muito alto ou muito baixo. Articula grupos consonânticos iniciais (pr, tr, pl), palavras polissilábicas, sem omitir sílabas e tem um vocabulário variado de palavras básicas. Esta aluna é capaz de nomear formas e tamanhos, usa comparativos, determinantes (artigos definidos e indefinidos), usa conjunções para juntar frases, usa corretamente no presente e no pretérito perfeito verbos regulares e irregulares e usa plurais regulares e irregulares. A Alice usa, também, “o quê, quando, quem, onde” para fazer perguntas, questiona para obter informação sobre algo que lhe interessa, relata e recria experiências e descreve pessoas, objetos e ações.

A DEE afirma que a Alice não usa entoação apropriada para expressar o significado, não articula palavras simples sem omitir as consoantes iniciais ou finais, não usa pronomes apropriadamente, nem advérbios de modo e não descreve acontecimentos e histórias com a sequência apropriada, incluindo as personagens principais. A PI não concorda com a DEE em nenhum destes pontos, afirmando que a aluna os expressa todos.

Em relação à expressão oral, também a Sofia tem um discurso claro e inteligível, usa padrões de volume apropriados quando fala, não falando muito alto ou muito baixo e usa entoação apropriada para expressar o significado. A aluna articula palavras simples sem omitir as consoantes iniciais ou final, articula grupos consonânticos iniciais (pr, tr, pl), palavras polissilábicas, sem omitir sílabas e tem um vocabulário variado de palavras básicas. É capaz de nomear formas e tamanhos, usa comparativos, usa determinantes (artigos definidos e indefinidos), usa conjunções para juntar frases, usa corretamente no presente verbos regulares e irregulares e usa plurais regulares e irregulares. A Sofia usa, também, “o quê, quando, quem, onde” para fazer perguntas, questiona para obter informação sobre algo que lhe interessa,

relata e recria experiências e descreve pessoas, objetos e ações. A aluna não descreve acontecimentos e histórias com a sequência apropriada, incluindo as personagens principais.

Segundo a DEE, a Sofia não usa pronomes apropriadamente, não usa advérbios de modo, nem usa corretamente no pretérito perfeito verbos regulares e irregulares, mas para a PI, a aluna usa todos estes pontos.

No que concerne à **consciência fonológica**, a Alice segmenta silábica e fonemicamente palavras, reconstrói palavras por agregação de sílabas e por combinação de sons da fala (fonemas) e conta os sons de cada sílaba das palavras. A aluna suprime, acrescenta ou troca sons numa das sílabas da palavra, identifica palavras que começam ou acabam pela mesma sílaba, identifica e conta palavras em frases, identifica mudanças nas sílabas ou nas palavras por substituição, supressão ou adição de um som da fala e identifica grupos consonânticos em situações iniciais e no interior da palavra. A Alice não produz palavras e pseudo-palavras através da manipulação de sons da fala, não identifica a sílaba tónica, não altera o acento da palavra gerando nova palavra ou pseudo-palavra e não identifica as sílabas que estão antes e depois da sílaba tónica.

A Sofia, quanto à consciência fonológica, também segmenta silábica e fonemicamente palavras, reconstrói palavras por agregação de sílabas e por combinação de sons da fala (fonemas) e conta os sons de cada sílaba das palavras. A aluna identifica palavras que começam ou acabam pela mesma sílaba, identifica e conta palavras em frases e identifica grupos consonânticos no interior da palavra. A Sofia não suprime, não acrescenta ou troca sons numa das sílabas da palavra, não produz palavras e pseudo-palavras através da manipulação de sons da fala, não identifica a sílaba tónica, não altera o acento da palavra gerando nova palavra ou pseudo-palavra e não identifica as sílabas que estão antes e depois da sílaba tónica.

A DEE refere que a Sofia não identifica mudanças nas sílabas ou nas palavras por substituição, supressão ou adição de um som da fala, nem identifica grupos consonânticos em situações reais, contudo, para PI, a aluna fá-lo.

Quanto ao **reconhecimento de escrita de palavras e letras**, a Alice e a Sofia reconhecem globalmente palavras do seu quotidiano e palavras frequentes e menos frequentes, identificam onde começa e acaba uma palavra, isolam letras inseridas em palavras escritas, reconhecem algumas letras (p. ex.: as do seu nome), usam diversos instrumentos de escrita e escrevem o seu nome. Ambas produzem escrita silábica, identificam letras maiúsculas e minúsculas, fazem correspondência som/grafema para letras e som/grafema para dígrafos e soletram as letras de palavras dissilábicas. As alunas reconhecem os grupos consonânticos mais frequentes do português, usam a

correspondência letra/som para ler palavras desconhecidas e usam o conhecimento das sílabas para ler palavras desconhecidas.

A Sofia usa o conhecimento de sequências gráficas frequentes para ler palavras desconhecidas (p. ex.: casa/casamento; lê/relê), mas a Alice não o usa. A Alice e a Sofia não ordenam alfabeticamente palavras.

No que concerne ao **conhecimento de convenções gráficas**, a Alice sabe como pegar corretamente num livro, sabe que a escrita e os desenhos transmitem informação e identifica capa, contracapa e outros elementos constitutivos de um livro. Esta aluna conhece o sentido direcional do texto escrito, sabe que as letras correspondem a sons, sabe orientar um rótulo escrito sem desenhos e distingue letras de números e maiúsculas de minúsculas. Produz uma caligrafia legível com diferentes instrumentos de escrita, copia palavras e frases em letra manuscrita e transcreve de letra impressa para letra manuscrita. A Alice não atribui significado à escrita em contexto, não prediz acontecimentos numa narrativa através das ilustrações, nem usa as funções básicas de um teclado. Segundo a DEE, a aluna não usa corretamente as letras maiúsculas e minúsculas, mas a PI afirma que sim.

Por sua vez, a Sofia, em relação ao conhecimento de convenções gráficas, sabe como pegar corretamente num livro, sabe que a escrita e os desenhos transmitem informação e identifica capa, contracapa e outros elementos constitutivos de um livro. Conhece o sentido direcional do texto escrito, sabe que as letras correspondem a sons, sabe orientar um rótulo escrito sem desenhos e distingue letras de números e maiúsculas de minúsculas. A aluna produz uma caligrafia legível com diferentes instrumentos de escrita e usa as funções básicas de um teclado. A Sofia não atribui significado à escrita em contexto nem usa corretamente as letras maiúsculas e minúsculas. A DEE afirma que a Sofia não prediz acontecimentos numa narrativa através das ilustrações e a PI afirma que sim. A DEE refere que a aluna copia palavras e frases em letra manuscrita e transcreve de letra impressa para letra manuscrita, mas a PI refere que não.

Em relação ao **conhecimento de convenções ortográficas**, a Alice e a Sofia escrevem letras maiúsculas e minúsculas, escrevem corretamente palavras frequentes e escrevem espontaneamente palavras polissilábicas. Ambas distinguem palavras com grafia próxima através da identificação dos sons das respectivas letras (p. ex.: sal/mal; cola/gola), escrevem frases curtas ou com vocabulário reduzido sem modelo visual e reconhecem e usam os grafemas que representam sons consonânticos em posição de coda <l>, <r>, <s>, <z> (p. ex.: cal, mar, lápis, voz).

A Alice não conhece e usa as regras ortográficas de representação dos sons [k], [r], [R], [s], [z] (p. ex.: caça, queque, caro, carro, sossegado, casa, cozinha). Para a DEE,

esta aluna não reconhece e não usa as formas gráficas de representação dos ditongos orais e nasais, nem reconhece nem usa o grafema <o> como representação do som [u] em sílaba átona final, contudo, para a PI, a Alice reconhece.

Segundo a DEE, a Sofia conhece e usa as regras ortográficas de representação dos sons [k], [r], [R], [s], [z] (p. ex.: caça, queque, caro, carro, sossegado, casa, cozinha), mas a PI afirma que não. Para a DEE, a aluna não reconhece e não usa as formas gráficas de representação dos ditongos orais e nasais, nem reconhece nem usa o grafema <o> como representação do som [u] em sílaba átona final, contudo, para a PI, a Sofia reconhece.

Quanto à **compreensão e interpretação de textos**, a Alice e a Sofia, no que se refere à **identificação de ideias centrais e de pormenores relevantes**, leem em voz alta frases e pequenos textos e localizam neles informação específica. Identificam ideias centrais de um texto e identificam as personagens de um texto narrativo. A DEE assiná-la que as alunas relatam o desenrolar da ação num texto narrativo, mas a PI assiná-la que as alunas não relatam.

Em relação à **mobilização e construção de conhecimentos e de ideias**, tanto a Alice como a Sofia predizem o conteúdo do texto através da leitura do título ou das imagens. A Alice usa as imagens do texto para clarificar a compreensão. A DEE refere que a Sofia não usa as imagens do texto para clarificar a compreensão, mas, por sua vez, a PI que refere que a aluna as usa.

A Alice e a Sofia, na **identificação do sentido de palavras e de frases em contexto**, não identificam palavras e frases que marcam o ritmo e intensificam o sentido da narrativa ou do poema.

Relativamente ao **domínio da complexidade textual**, ambas as alunas leem autonomamente frases e pequenos textos e leem silenciosamente e em voz alta pequenas narrativas, poemas ou notícias (70 a 120 palavras). Não distinguem textos ficcionais de textos não ficcionais.

Quanto à **elaboração e divulgação de textos**, a Alice, na **planificação do texto**, seleciona palavras ou frases relacionadas com o tópico do texto e preenche com palavras ou frases em esquema pré-estabelecido. A DEE afirma que a Sofia não seleciona palavras ou frases relacionadas com o tópico do texto e não preenche com palavras ou frases em esquema pré-estabelecido, contudo a PI afirma que sim.

Em relação à **redação do texto**, a Alice e a Sofia não usam vocabulário adequado ao tópico do texto. A Alice não redige uma sequência de frases coerentes com o tópico e não redige pequenos textos, com suporte em materiais de apoio (p. ex.: listas de palavras, dicionários ilustrados) e para a DEE, a Sofia também não o faz, mas para a PI, esta aluna redige estes dois pontos.

Na **revisão do texto**, a Alice e a Sofia não identificam a falta de palavras ao reler o texto, nem identificam incorreções ortográficas e palavras em falta.

Na **difusão do texto**, as alunas ilustram o texto com desenhos relativos ao tema, mas não produzem uma versão final do texto graficamente cuidada, nem divulgam, em colaboração com o professor e os colegas, textos elaborados no âmbito de projetos de turma.

No que concerne ao **reconhecimento e produção de diferentes géneros e tipos de textos**, a Alice, no **conhecimento de técnicas e formatos de textos para narrar**, não redige pequenas narrativas a partir de elementos imaginados ou sugeridos (p. ex.: mapas de histórias, fábrica de histórias), não identifica a sequência natural de uma narrativa em desordem e não elabora uma pequena descrição de uma personagem. Segundo a DEE, a Alice redige com apoio o início e o fim de uma história, mas para a PI, a aluna não redige.

No conhecimento de técnicas e formatos de textos, a Sofia não identifica a sequência natural de uma narrativa em desordem e não elabora uma pequena descrição de uma personagem. Para a DEE, a aluna redige pequenas narrativas a partir de elementos imaginados ou sugeridos (p. ex.: mapas de histórias, fábrica de histórias) e redige com apoio o início e o fim de uma história, mas para a PI, a aluna não o faz.

Ambas as alunas, no **conhecimento de técnicas e formatos de textos para construir e transmitir saberes**, não completam frases sobre uma exposição ouvida ou lida.

Apresentamos, se seguida, em forma de gráfico, as competências avaliadas e adquiridas pelas alunas, relativamente à área da compreensão oral, expressão oral, leitura e escrita.

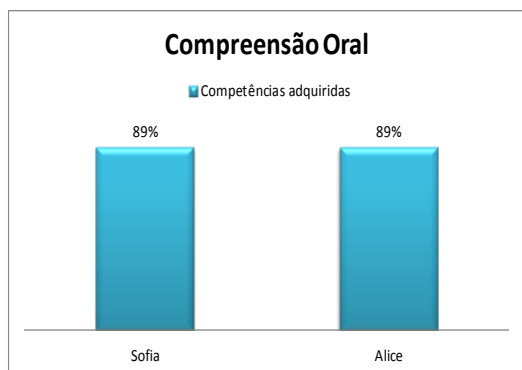


Gráfico n.º 1 – Aquisição na Compreensão Oral

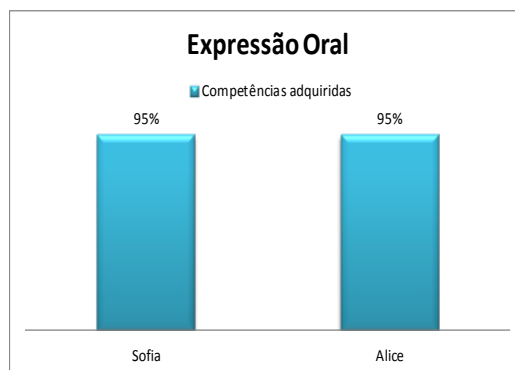


Gráfico n.º 2 - Aquisição na Expressão Oral

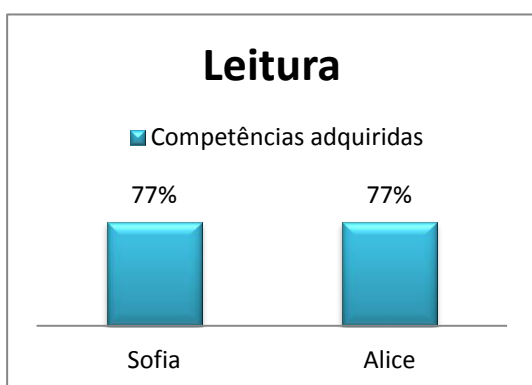


Gráfico n.º 3 - Aquisição na Leitura

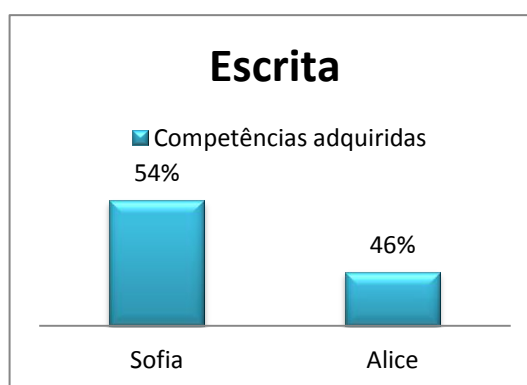


Gráfico n.º 4 - Aquisição na Escrita

Relativamente às áreas avaliadas, concluímos que as competências adquiridas por ambas as alunas são muito semelhantes. As áreas onde se verifica uma percentagem maior de competências adquiridas é a expressão oral e em seguida a compreensão oral. A área onde as alunas demonstram ter uma aquisição menor de competências é a escrita, dado ser, das áreas avaliadas, a mais complexa e necessitar de maturidade para a sua aprendizagem. (Citoler & Sanz, 1993)

Em síntese, a Sofia apresenta dificuldades em decifrar e escrever palavras (decorrentes de dificuldades ao nível da consciência fonológica) e a Alice tem dificuldade em elaborar e divulgar textos. Ambas apresentam problemas no reconhecimento e produção de diferentes géneros e tipos de textos.

Como afirmámos antes, a opinião da DEE e da PI não foi muito diferente nas áreas avaliadas, ou seja, na compreensão oral, expressão oral, leitura e expressão escrita. Apresentamos em gráfico o índice de concordâncias entre a DEE e a PI no que respeita às diferentes áreas avaliadas, uma vez que triangulação das fontes informativas no processo de avaliação favorece a credibilidade dos resultados (De Ketelle & Roegiers, 1999).

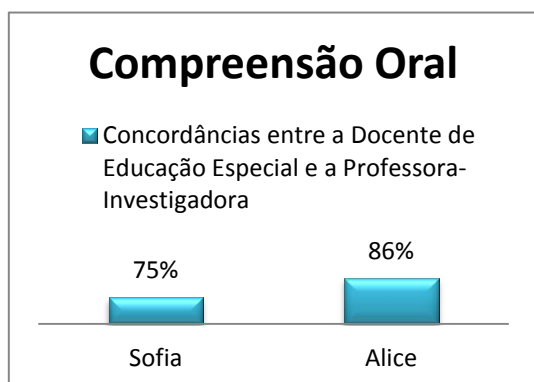


Gráfico n.º 5 - Concordâncias na Compreensão Oral

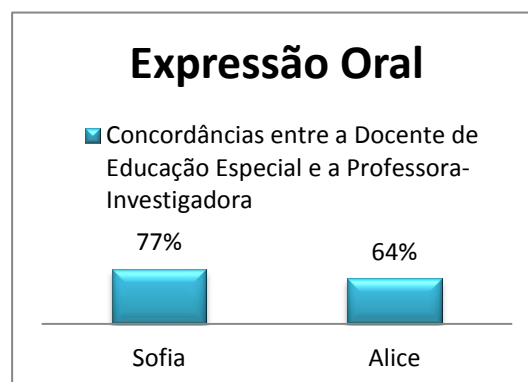


Gráfico n.º 6 - Concordâncias na Expressão Oral

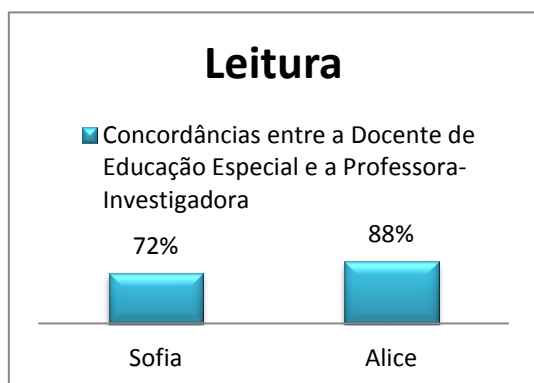


Gráfico n.º 7 - Concordâncias na Leitura

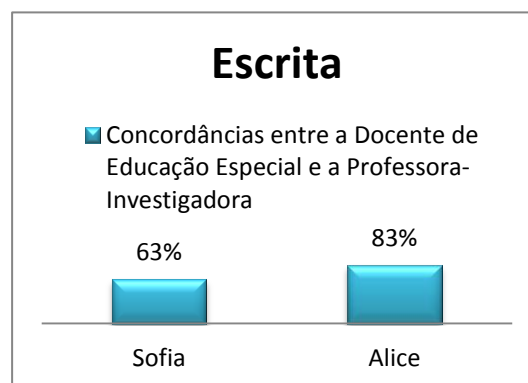


Gráfico n.º 8 - Concordâncias na

Escrita

Conclui-se, então, que onde se apresenta maior concordância de respostas entre a DEE e a PI é na área da compreensão oral e a área que apresenta maior discordâncias é a expressão oral.

Para além da observação das competências comunicativas e linguísticas das alunas, procedemos ainda à observação das suas capacidades a nível funcional, tendo em conta aspetos necessários à vida diária (anexo 11). Verificou-se que, em relação à consulta do horário relativo às atividades letivas, a Sofia identificou o espaço das horas e dos dias da semana, mas teve dificuldade em identificar as atividades num determinado dia e hora. A Alice, apenas, identificou, sem dificuldade, o espaço dos dias da semana. Aquando a saída da SAF, constatou-se que as alunas se orientavam apenas em alguns locais da escola, nomeadamente, no espaço onde decorriam as atividades que elas frequentavam e o bar.

No bar da escola, as alunas foram autónomas para consultar o saldo monetário do cartão de aluno, pedir à funcionária o que desejavam e sentar-se numa mesa a comer, contudo, as alunas desconheciam a lista de produtos existentes no bar e pediam sempre o mesmo. Verificou-se, perante a lista de produtos, que a Alice não identificava preços e que a Sofia não identificava, apenas, os cêntimos.

A Sofia e a Alice identificaram a papelaria da escola, mas desconheciam a lista dos materiais escolares.

Através da tentativa de leitura de memorandos, confirmou-se que a leitura das alunas era silábica e que demonstravam muita dificuldade em interpretar pequenos e simples textos escritos. Tanto a Sofia como a Alice demonstraram dificuldade em manusear uma agenda, contudo, a Alice teve mais dificuldade em encontrar um determinado dia, porque não tinha, ainda, adquirido a ordem dos meses do ano e desconhecia alguns, ao contrário da colega que já conhecia a maioria dos meses.

Constatou-se que as alunas ficavam mais inibidas com a presença de outros alunos na SAF, interagindo apenas uma com a outra e menos com o adulto e colegas. Verificou-se ainda que as alunas acatavam as indicações e solicitações da DEE, mas a sua motivação ia diminuindo ao longo da realização das tarefas.

Concluímos, então, que, de acordo com a avaliação efetuada, as alunas apresentam alguma dificuldade na área da **Compreensão do Oral**, nomeadamente, no uso de estratégias não-verbais para chamar a atenção ou quando escutam. As alunas, também, não usam palavras novas para comunicar em diferentes contextos, tendo um vocabulário reduzido. A compreensão oral, segundo Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997),

“... é a competência responsável pela atribuição de significado a cadeias fónicas produzidas de acordo com a gramática de uma língua. Envolve a recepção e a decifração da mensagem e implica o acesso à informação linguística.” (p. 26)

De acordo com as mesmas autoras, a **Expressão Oral** é

“[a] capacidade para produzir cadeias fónicas dotadas de significado e conformes à gramática de uma língua (...) Esta capacidade envolve o planeamento do que se pretende dizer, a formatação linguística do enunciado e a execução articulatória do mesmo.” (p. 28)

As maiores dificuldades, apresentadas pelas alunas na área da expressão oral, incidem na descrição de acontecimentos e histórias, devido às limitações na capacidade adaptativa, nomeadamente, na comunicação e na interação social. (Luckasson, 1992, citado por Correia, 2008). Estas dificuldades podem advir, como constatámos nas observações das suas capacidades a nível funcional, à fraca interação da Alice e da Sofia com outros sujeitos, já que, na maioria das vezes, apenas interagiram uma com a outra.

Na área da **Leitura**, as alunas apresentam algumas dificuldades em decifrar palavras, mais concretamente, no que concerne à consciência fonológica, implicando

uma leitura silábica. As alunas não produzem palavras e pseudo-palavras através da manipulação de sons da fala, não identificam a sílaba tónica, não alteram o acento da palavra gerando nova palavra ou pseudo-palavra e não identificam as sílabas que estão antes e depois da sílaba tónica.

Em relação ao reconhecimento da escrita de palavras e letras, a Alice e a Sofia não ordenam alfabeticamente palavras.

No conhecimento de convenções gráficas, ambas as alunas não atribuem significado à escrita em contexto e apresentam dificuldade em prever acontecimentos numa narrativa através das ilustrações.

Relativamente à identificação de palavras e de frases em contexto, as alunas não identificam palavras e frases que marcam o ritmo e intensificam o sentido da narrativa ou do poema.

Muitas das dificuldades das alunas, nesta área, advêm da limitação na capacidade de aprender e pensar abstratamente, o que implica dificuldades em seguir o processo normal de aprendizagem, características do défice cognitivo (Pacheco & Valencia, 1997). A Alice e a Sofia demonstram dificuldades, essencialmente, na "... extração do significado e a consequente apropriação da informação veiculada pela escrita..." (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997).

Na área da **Escrita**, as alunas demonstram maior aquisição de competências no conhecimento de convenções ortográficas, em relação às aquisições na compreensão, interpretação, elaboração e produção de textos. Esta é, segundo a avaliação efetuada, a área onde as alunas demonstram mais dificuldades, devido, sobretudo, às limitações que o défice cognitivo implica na inteligência dos sujeitos, nomeadamente, nos processos cognitivos, de descodificação e de compreensão, necessários para a aprendizagem da escrita.

Relativamente às áreas de **Formação Pessoal e Social e Conhecimento do Mundo**, a Alice e a Sofia, demonstraram dificuldades em deslocar-se autonomamente no espaço escolar, ou seja, as alunas apenas se deslocavam diariamente nos mesmos espaços, havendo espaços que as alunas desconheciam. Nos espaços que as alunas conheciam (bar e papelaria), mantinham uma rotina sem explorar o que estava ao redor, nomeadamente, no bar, as alunas procediam da mesma forma, todos os dias, e pediam sempre a mesma coisa, sem verificarem que havia outros produtos que podiam pedir e sem visualizar as informações escritas que estavam afixadas. Uma das características de crianças/jovens com défice cognitivo é a sua baixa-estima, o que implica, em diversas situações, que se inibam e se retraiam em ambientes onde se encontrem mais sujeitos. Tal como referem Estévez (1991) e Pacheco e Valencia (1997), algumas das características dos sujeitos com défice cognitivo é o fraco

controlo interior, a ansiedade, a falta de autocontrolo e a tendência para evitar situações de fracasso mais do que procurar as de êxito, relacionando-se mais facilmente com sujeitos, também, com défice cognitivo.

De acordo com os resultados das entrevistas e das observações efetuadas, elaborámos um plano de intervenção, que apresentaremos no ponto seguinte. Pretendemos, deste modo, trabalhar algumas das competências que a Alice e a Sofia demonstraram ter mais dificuldades, nesta avaliação, nomeadamente nas áreas de Formação Pessoal e Social, Conhecimento do Mundo e Língua Portuguesa – Compreensão e Expressão Oral, Leitura e Escrita.

Tal como refere Correia (1997),

“[a] avaliação é, quanto a nós, uma componente essencial do processo educativo e, tal como muitos educadores e psicólogos, desencantados com processos avaliativos comprovadamente ineficazes, também nós acreditamos que uma das aptidões indispensáveis do professor é a de ser capaz de avaliar a criança, em termos comportamentais e de realização, e de interpretar os dados recolhidos, por si e por outros, convertendo-os em atividades diárias que vão de encontro às necessidades dessa mesma criança.” (p.73)

2. Plano geral da intervenção

Atendendo à avaliação efetuada às alunas, concluímos que a preocupação dos encarregados de educação incide na autonomia, interação social e na expressão e compreensão do oral.

De acordo com a avaliação da linguagem oral e escrita, as alunas apresentam um desempenho médio na capacidade comunicativa, na compreensão de discursos orais e interpretação de textos, na cooperação de convenções ortográficas e no conhecimento de convenções ortográficas. Apresentam dificuldades em decifrar e escrever palavras, reconhecer e produzir diferentes géneros e tipos de texto.

O plano de intervenção, apresentado no quadro número três, tem por base os resultados da avaliação inicial e incide em objetivos que contribuam para desenvolver a autonomia e a capacidade de iniciativa das alunas, permitindo, também, o conhecimento e exploração do ambiente natural e social. Em simultâneo, o plano pretende desenvolver a área curricular de Língua Portuguesa, mais concretamente, a compreensão do oral, a expressão oral, a leitura e a expressão escrita, em tarefas e atividades funcionais e adequadas às alunas.

O plano, apresentado de seguida, explicita as áreas curriculares a serem trabalhadas e os respetivos objetivos gerais e específicos de cada área. Apresentam-

se, também, as estratégias gerais para o desenvolvimento dos objetivos e as formas de avaliação.

Quadro n.º 3 – Plano de Intervenção

Áreas Curriculares	Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Estratégias	Formas de Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> Formação Pessoal e Social Conhecimento do Mundo 	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver a autonomia e a capacidade de iniciativa; Conhecer o ambiente natural e social. 	<ul style="list-style-type: none"> Expressar as suas necessidades, emoções e sentimentos de forma adequada; Experimentar atividades novas; Localizar-se no espaço e no tempo; Ler e cumprir as instruções de uma receita; Deslocar-se autonomamente na escola e no espaço exterior à escola; Criar um menu de pequeno-almoço com alimentos saudáveis; Comprar um selo e colocar uma carta na devida, no posto de correios; Fazer compras no minimercado. 	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolvimento de atividades funcionais que abarquem situações reais do quotidiano atual e futuro das alunas, nomeadamente: <ul style="list-style-type: none"> Utilização de agendas para trabalhar os dias da semana, os meses do ano e incentivar o gosto pela escrita e o conhecimento, por parte das alunas, dos seus dados pessoais; Saída ao posto de correios, com o intuito de adquirir competências para comprar um selo e enviar uma carta; Utilização e exploração dos horários escolares de modo a permitir a aquisição de conhecimentos para se trabalharem, futuramente, outros tipos de horários (comboios, autocarros...); Utilização de memorandos para permitir a criação do hábito de escrever anotações sobre algo que não se quer esquecer; Consulta e exploração da lista de artigos da papelaria e de alimentos no bar, de modo a criar hábitos de leitura do exposto no 	<ul style="list-style-type: none"> Observações diretas - através do preenchimento de grelhas de observação, com base nos objetivos específicos de cada atividade; Análise das agendas individuais das alunas; Fichas individuais de trabalho; Preenchimento de uma tabela em forma de horário; Análise de memorandos.
<ul style="list-style-type: none"> Língua Portuguesa 	<ul style="list-style-type: none"> Compreensão do oral: <ul style="list-style-type: none"> Reter o essencial do que ouvirem; Reconhecer os objetivos comunicativos do interlocutor através de chaves linguísticas e paralinguísticas; Descobrir pelo contexto o significado de palavras ainda desconhecidas, alargando, assim, o vocabulário passivo. 	<ul style="list-style-type: none"> Seguir as indicações e explicitações dos adultos; Responder a pedidos e perguntas orais; Manter um diálogo com os colegas e/ou adultos, respondendo adequadamente ou colocando questões sobre o que ouve; Compreender palavras utilizadas pelos adultos, menos frequentes do dia-a-dia da criança. 		
<ul style="list-style-type: none"> Língua Portuguesa 	<ul style="list-style-type: none"> Expressão oral: <ul style="list-style-type: none"> Exprimir-se de forma confiante, clara e audível, com adequação ao contexto e ao objetivo comunicativo. 	<ul style="list-style-type: none"> Narrar situações vividas ou imaginadas; Usar vocabulário diversificado e adequado às situações e intenções comunicativas; Falar de forma clara e audível; 		

		<ul style="list-style-type: none"> - Expressar verbalmente as suas emoções e os seus sentimentos; - Participar em conversas orientadas pelo adulto; - Conversar sobre o que foi redigido nas agendas; - Questionar e solicitar algo aos funcionários do posto de correios e nos minimercados. 	<p>espaço envolvente e a tornar-se usual a observação atenta dos espaços e não estar tão dependente do outro. Alertar para a listagem de preços.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Exploração da lista dos alimentos do bar com o intuito de abordar a alimentação saudável e a sua importância para o bem-estar físico e psíquico; ○ Saída ao minimercado para que as alunas adquiram competências para fazer compras e se tornem autónomas nos espaços exteriores à escola; ○ Elaboração de uma receita, de modo a permitir trabalhar o prazo de validade dos alimentos, a sequência de tarefas para um resultado específico e aumentar o nível de atenção das alunas. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Língua Portuguesa 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Leitura: <ul style="list-style-type: none"> - Extrair significado do material escrito. 	<ul style="list-style-type: none"> - Antecipar conteúdos a partir de gravuras; - Executar leitura silenciosa; - Ler com clareza em voz alta; - Melhorar a leitura e a interpretação de textos; - Ler as informações de um formulário e compreender o que lhe é pedido para responder corretamente; - Ler as informações e questões de uma ficha de trabalho e compreender o que lhe é pedido para responder corretamente; - Predizer o conteúdo de textos através da leitura das imagens; - Ler anotações nas agendas; - Identificar o dia e o mês num calendário; - Consultar horários; - Ler memorandos; - Localizar e consultar listas de alimentos no bar e de produtos na papelaria; - Ler os rótulos dos alimentos; - Verificar os prazos de validade nas embalagens ou pacotes de alimentos; - Saber preparar um doce, através da 		

		leitura dos procedimentos da receita.		
<ul style="list-style-type: none"> • Língua Portuguesa 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Expressão escrita: <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer técnicas básicas de organização textual; - Conhecer as convenções ortográficas; - Escrever legivelmente, gerindo corretamente o espaço da página; - Escrever anotações e relatos de experiências pessoais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Escrever e usar a escrita como meio de comunicação, numa carta; - Escrever e compreender memorandos; - Responder por escrito a formulários e fichas de trabalho individual; - Escrever pequenos textos livres ou orientados nas agendas; - Elaborar respostas curtas a perguntas em contexto escolar. 		

1. Planificação e descrição das sessões

1.1. Planificação das sessões

De acordo com o plano geral anterior, planificaram-se 14 sessões de intervenção, que apresentamos em seguida, onde se descrevem os objetivos da atividade, as estratégias utilizadas para desenvolver a atividade e as formas de avaliação. Cada sessão teve a duração de 45 minutos e decorreram entre o dia 15 de março e o dia 16 de maio de 2012.

1.1.1. Sessão 1

Quadro n.º 4 – Planificação da sessão 1

Data: 15/03/2012		Duração: 45 minutos
Local: Sala de Aprendizagens Funcionais		
Objetivos da atividade	<ul style="list-style-type: none"> - Expressar verbalmente as suas emoções e os seus sentimentos; - Pedir a partir de um formulário; - Ler as informações do formulário, compreender o que lhe é pedido para responder corretamente; - Preencher o formulário com os dados pessoais (nome, morada, data de nascimento...) - Escrever e usar a escrita como meio de comunicação. 	
Estratégias / Atividade	<ul style="list-style-type: none"> - Oralmente, a investigadora questiona as alunas sobre se alguma delas possui uma agenda e qual a utilidade deste objeto. A investigadora mostra a sua agenda pessoal e inicia um pequeno diálogo acerca da utilidade da agenda e dá-a às alunas para que estas a possam explorar livremente. - Após a exploração da agenda por parte das alunas, a investigadora questiona-as acerca de quererem uma agenda pessoal. Para as alunas poderem usufruir de uma, a investigadora explicita que terão de preencher uma ficha de requisição (anexo 18) onde constam os dados pessoais de cada aluna, e só numa sessão seguinte, a investigadora poderá trazer uma agenda para cada aluna. - Inicia-se, então, o preenchimento das fichas de requisição por parte de cada aluna individualmente e, para tal, as alunas procedem, primeiro, à leitura silenciosa das fichas e, depois, à leitura oral e ao preenchimento. - No final, as alunas colocarão as requisições num envelope que endereçarão com o nome fictício e com a morada da investigadora (que explicitará às alunas que tem conhecimento de uma pessoa que lhes facultará as agendas, por isso lhes dará um nome inventado e a sua própria morada). Para tal, a investigadora mostrará o nome e a morada para que as alunas copiem para os envelopes. 	
Formas de Avaliação	- Observação direta - através do preenchimento de uma grelha de observação (anexo 10), com base nos objetivos específicos da atividade.	

1.1.2. Sessão 2

Quadro n.º 5 – Planificação da sessão 2

Data: 22/03/2012		Duração: 45 minutos
Local: Sala de Aprendizagens Funcionais Espaço exterior da escola – Posto de Correios		
Objetivos da atividade	<ul style="list-style-type: none"> - Orientar-se autonomamente na rua; - Pedir um selo no balcão dos correios; - Enviar uma carta nos correios, identificando e colocando as cartas na devida caixa de correio. 	
Estratégias / Atividade	<ul style="list-style-type: none"> - Com os envelopes preenchidos na sessão anterior, a investigadora solicita às alunas que cole os envelopes. Em diálogo, aborda-se o porquê de se terem de fechar os envelopes. - A investigadora e as alunas dirigem-se, de seguida, ao posto de correios mais próximo do agrupamento de escolas, para enviar as cartas onde constam as requisições das agendas. Pretende-se que as alunas consigam pedir um selo e colá-lo em cada carta. De seguida, pretende-se que as alunas identifiquem e coloquem as cartas na devida caixa de correio. 	
Formas de Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta - através do preenchimento de uma grelha de observação (anexo 10), com base nos objetivos específicos da atividade. 	

1.1.3. Sessão 3

Quadro n.º 6 – Planificação da sessão 3

Data: 11/04/2012		Duração: 45 minutos
Local: Sala de Aprendizagens Funcionais		
Objetivos da atividade	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar o dia e o mês num calendário; - Escrever os números de telefone, aniversários e atividades numa agenda. 	
Estratégias / Atividade	<ul style="list-style-type: none"> - Para iniciar a sessão, a investigadora tenta surpreender as alunas com as agendas solicitadas na primeira sessão e dá-lhes uns minutos para que elas possam explorar livremente as suas agendas pessoais. - De seguida, e dando o exemplo da agenda da investigadora, solicita-se às alunas que preencham, na respetiva página da identificação pessoal, os seus dados. - Pretende-se, depois, que as alunas consigam identificar o dia e o mês do seu aniversário, na agenda, e redigir uma anotação nesse mesmo dia. As alunas irão redigir anotações, nas suas respetivas agendas, com os aniversários de todos os presentes na sala, com os aniversários das pessoas que elas tenham conhecimento e anotações de acontecimentos ou atividades que sejam importantes para elas. - A investigadora e as alunas conversam sobre a sessão e a investigadora solicita-lhes que redijam um pequeno texto acerca do presente dia, no respetivo espaço na agenda e sugere que, todos os dias, redijam algo sobre esse dia. Aquando o término do texto, a investigadora pergunta se alguma das alunas quer ler o que escreveu. - É solicitado, também, que em casa, com a ajuda dos pais, anotem nomes, números de telefone e moradas importantes para elas e para a família, na agenda. 	
Formas de Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta - através do preenchimento de uma grelha de observação (anexo 10), com base nos objetivos específicos da atividade. - Análise das agendas individuais das alunas. 	

1.1.4. Sessão 4

Quadro n.º 7 – Planificação da sessão 4

Data: 11/04/2012		Duração: 45 minutos
Local: Sala de Aprendizagens Funcionais Espaço escolar		
Objetivos da atividade	<ul style="list-style-type: none"> - Consultar o horário relativo às atividades letivas e localizar o respetivo espaço onde vão decorrer; - Responder por escrito a uma ficha de trabalho individual. 	
Estratégias / Atividade	<ul style="list-style-type: none"> - Com o horário, em formato papel, da respetiva turma das alunas (que é o mesmo, dado pertencerem à mesma turma), pretende-se que, em diálogo com a investigadora, as alunas identifiquem, na tabela, as disciplinas, dias da semana, horas e respetivas salas. - Após algumas questões (p. ex.: “Na quarta-feira às 11 horas, que disciplina está no horário e em que sala decorre?”) e análise da tabela, a investigadora e as alunas vão tentar identificar, no espaço escolar, quais são as salas que constam no horário da turma. - No final, a investigadora dará às alunas uma folha intitulada com “O meu horário” (anexo 19), onde consta uma tabela. Visto que as alunas têm um horário próprio, diferente da turma onde estão inseridas, e diferente uma da outra devido às terapias e apoios que ambas beneficiam, a investigadora vai ditar o horário de cada uma delas. Pretende-se que as alunas consigam compreender as instruções dadas oralmente pela investigadora e preencham a tabela com o seu horário. 	
Formas de Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta - através do preenchimento de uma grelha de observação (anexo 10), com base nos objetivos específicos da atividade; - Preenchimento de uma tabela individual em forma de horário. 	

1.1.5. Sessão 5

Quadro n.º 8 – Planificação da sessão 5

Data: 12/04/2012		Duração: 45 minutos
Local: Sala de Aprendizagens Funcionais		
Objetivos da atividade	<ul style="list-style-type: none"> - Consultar o horário relativo às atividades letivas e localizar o respetivo espaço onde vão decorrer; - Responder por escrito a uma ficha de trabalho individual. 	
Estratégias / Atividade	<ul style="list-style-type: none"> - A sessão é iniciada com a exploração das agendas das alunas, ou seja, verificar se existem novas anotações. Caso existam, questionam-se as alunas se as querem ler e se a resposta for afirmativa, as alunas leem as respetivas anotações e conversa-se um pouco sobre elas. - Como na sessão anterior, as alunas exploraram o horário relativo às atividades letivas de cada uma, nesta sessão, a investigadora solicita às alunas a realização de uma ficha escrita de trabalho individual, intitulada por “Vou explorar o meu horário” (anexo 20), procedendo, as alunas, à sua leitura oral e alternada das perguntas. Após esta leitura, as alunas iniciam a realização das fichas, com consulta da tabela em forma de horário preenchido na sessão anterior. Quando as duas alunas terminarem a ficha, procede-se à sua correção oral. - Para terminar a sessão, inicia-se um diálogo acerca da perspetiva das alunas sobre as sessões. 	
Formas de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Análise das agendas individuais das alunas; - Responder por escrito a uma ficha de trabalho individual; - Observação direta - através do preenchimento de uma grelha de observação (anexo 10), com base nos objetivos específicos da atividade. 	

1.1.6. Sessão 6

Quadro n.º 9 – Planificação da sessão 6

Data: 12/04/2012		Duração: 45 minutos
Local: Sala de Aprendizagens Funcionais Espaço envolvente à papelaria da escola		
Objetivos da atividade	<ul style="list-style-type: none"> - Escrever memorandos; - Ler e compreender as indicações dos memorandos; - Localizar o que deseja, na papelaria da escola, após consulta da lista de artigos aí existentes; - Participar e dinamizar jogos. 	
Estratégias / Atividade	<ul style="list-style-type: none"> - A investigadora refere às alunas que necessita de alguns materiais da papelaria e que os redigiu num memorando para não se esquecer. As alunas vão ler esse memorando e vão copiá-lo para uma folha, criando um memorando para cada uma delas. Após a redação dos memorandos, a investigadora pergunta-lhes se elas necessitam de algum material da papelaria. Se a resposta for afirmativa, todas redigem, nos seus memorandos, os materiais que necessitam. - A investigadora sugere, então, a ida à papelaria da escola para verificar se os materiais que constam nos memorandos existem na lista aí afixada. - As três deslocam-se até à papelaria da escola e identificam os materiais aí existentes, ou seja, nos memorandos redigem um “existe” nos materiais que constam na lista e redigem um “não existe” nos materiais que não constam. - Voltam para a Sala de Aprendizagens Funcionais onde realizam o jogo “Envelopes Surpresa” (com uma lista de materiais escolares em cima da mesa, uma aluna tira um envelope onde consta um memorando com alguns artigos, que lê oralmente e outra aluna vai identificá-los na lista. Quantos artigos encontrar, mais pontos obtém). 	
Formas de Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta - através do preenchimento de uma grelha de observação (anexo 10), com base nos objetivos específicos da atividade. - Análise dos memorandos das alunas. 	

1.1.7. Sessão 7

Quadro n.º 10 – Planificação da sessão 7

Data: 18/04/2012		Duração: 45 minutos
Local: Sala de Aprendizagens Funcionais		
Objetivos da atividade	<ul style="list-style-type: none"> - Localizar o que deseja, na lista de artigos existentes na papelaria da escola; - Responder por escrito a fichas de trabalho individual. 	
Estratégias / Atividade	<ul style="list-style-type: none"> - A sessão é iniciada com a exploração das agendas das alunas, ou seja, verificar se existem novas anotações. Caso existam, questionam-se as alunas se as querem ler e se a resposta for afirmativa, as alunas leem as respetivas anotações e conversa-se um pouco sobre elas. - Como na sessão anterior, a investigadora e as alunas se deslocaram à papelaria da escola, nesta sessão, a investigadora solicita às alunas a realização de uma ficha escrita de trabalho individual, intitulada por “A lista da Mariana” (anexo 21), procedendo, as alunas, à sua leitura oral e alternada das perguntas. Após esta leitura, as alunas iniciam a realização das fichas. Vão ter de se deslocar à papelaria da escola para poderem responder a algumas questões da ficha. Quando as duas alunas terminarem a ficha, procede-se à sua correção oral. 	
Formas de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Análise das agendas individuais das alunas; - Responder por escrito a uma ficha de trabalho individual; - Observação direta - através do preenchimento de uma grelha de observação (anexo 10)), com base nos objetivos específicos da atividade. 	

1.1.8. Sessão 8

Quadro n.º 11 – Planificação da sessão 8

Data: 18/04/2012		Duração: 45 minutos
Local: Sala de Aprendizagens Funcionais Bar da escola		
Objetivos da atividade	<ul style="list-style-type: none"> - Consultar uma lista com alimentos e preços e, no bar da escola, pedir o que deseja para o seu pequeno-almoço; - Consultar uma lista com alimentos e compreender o que a lista contém; - Identificar alimentos saudáveis. 	
Estratégias / Atividade	<ul style="list-style-type: none"> - A investigadora e as alunas dirigem-se ao bar da escola para tomar o pequeno-almoço. As alunas, a partir da leitura da lista dos alimentos aí existentes, vão criar um menu para cada uma delas e outro para a investigadora (tem de criar pelo menos dois menus diferentes), tendo em atenção os alimentos saudáveis e adequados para o pequeno-almoço. Perante a lista de alimentos exposta no bar, as alunas e a investigadora refletem, oralmente, acerca de alguns alimentos, ou seja, opinam sobre os alimentos, se são saudáveis ou não. A investigadora modera e corrige, se for o caso, as opiniões das alunas. - Dado o contexto do bar não ser familiar à investigadora, as alunas vão ter de a “guiar” neste espaço. - Ao longo de toda a sessão, vão ser privilegiados os momentos de diálogos espontâneos, por parte das alunas. 	
Formas de Avaliação	- Observação direta - através do preenchimento de uma grelha de observação (anexo 10), com base nos objetivos específicos da atividade.	

1.1.9. Sessão 9

Quadro n.º 12 – Planificação da sessão 9

Data: 19/04/2012		Duração: 45 minutos
Local: Sala de Aprendizagens Funcionais		
Objetivos da atividade	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a importância de uma alimentação saudável; - Jogar jogos interativos utilizando o computador; - Construir puzzles. 	
Estratégias / Atividade	<ul style="list-style-type: none"> - A sessão é iniciada com a exploração das agendas das alunas, ou seja, verificar se existem novas anotações. Caso existam, questionam-se as alunas se as querem ler e se a resposta for afirmativa, as alunas leem as respetivas anotações e conversa-se um pouco sobre elas. - Como na sessão anterior se abordou o tema de uma alimentação saudável, a investigadora pergunta às alunas se conhecem a roda dos alimentos. Inicia-se, então, um pequeno diálogo acerca da finalidade da roda dos alimentos. - De seguida, procede-se à realização de um jogo interativo, acerca da roda dos alimentos, no sítio da internet: http://www.junior.te.pt/servlets/Rua?P=Jogos&ID=122 - A investigadora explicita a finalidade do jogo. - Para finalizar a sessão e de acordo com o tema trabalhado, a investigadora solicita às alunas a realização de um cartaz alusivo à roda dos alimentos. São dadas às alunas nove folhas de papel onde constam diferentes partes de uma roda dos alimentos. As alunas vão ter de recortar cada parte constituinte do puzzle e colar numa cartolina (anexo 22). 	
Formas de Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Análise das agendas individuais das alunas; - Observação direta - através do preenchimento de uma grelha de observação (anexo 10), com base nos objetivos específicos da atividade. 	

1.1.10. Sessão 10

Quadro n.º 13 – Planificação da sessão 10

Data: 26/04/2012		Duração: 45 minutos
Local: Sala de Aprendizagens Funcionais		
Objetivos da atividade	<ul style="list-style-type: none"> - Melhorar a interpretação de textos, neste caso a interpretação de uma receita; - Escrever memorandos. 	
Estratégias / Atividade	<ul style="list-style-type: none"> - A sessão é iniciada com a exploração das agendas das alunas, ou seja, verificar se existem novas anotações. Caso existam, questionam-se as alunas se as querem ler e se a resposta for afirmativa, as alunas leem as respetivas anotações e conversa-se um pouco sobre elas. - A investigadora explicita às alunas que, em colaboração com a docente de Educação Especial, se vai realizar uma saída ao exterior da escola, mais concretamente uma ida à frutaria/minimercado, perto da escola, com o intuito de se comprarem alguns produtos aí existentes de forma a se confeccionar uma receita (anexo 23). Para tal, a investigadora sugere às alunas a concretização de brigadeiros, dá uma folha a cada aluna onde está redigida a receita e procede-se, então, à leitura, primeiro silenciosa e depois oral por cada aluna. - Após a leitura, interpreta-se e explora-se o conteúdo da receita, explicitando a parte dos ingredientes e da preparação. Quando esta já está compreendida pelas alunas, a investigadora sugere a elaboração de um memorando com os ingredientes necessários para a elaboração da receita e que se têm de comprar na ida à frutaria/minimercado. Aquando a redação de cada ingrediente, a investigadora questiona as alunas acerca de algumas características dos ingredientes (p. ex.: "Vamos encontrar as formas de papel na prateleira junto ao leite condensado?"). - No final da sessão, em diálogo, abordam-se as expectativas da ida à frutaria/minimercado. 	
Formas de Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Análise das agendas individuais das alunas; - Análise dos memorandos redigidos individualmente pelas alunas; - Observação direta - através do preenchimento de uma grelha de observação (anexo 10), com base nos objetivos específicos da atividade. 	

1.1.11. Sessão 11 e Sessão 12

Quadro n.º 14 – Planificação da sessão 11 e da sessão 12

Data: 09/05/2012		Duração: 90 minutos
Local: Espaço exterior à escola Frutaria/minimercado		
Objetivos da atividade	<ul style="list-style-type: none"> - Orientar-se autonomamente na rua; - Saber fazer compras num minimercado; - Ler e compreender as indicações dos memorandos; - Ler os rótulos dos alimentos; - Verificar os prazos de validade nas embalagens ou pacotes de alimentos. 	
Estratégias / Atividade	<ul style="list-style-type: none"> - A sessão é iniciada com a exploração das agendas das alunas, ou seja, verificar se existem novas anotações. Caso existam, questionam-se as alunas se as querem ler e se a resposta for afirmativa, as alunas leem as respetivas anotações e conversa-se um pouco sobre elas. - A investigadora, as alunas e docente responsável pelos respetivos tempos letivos da SAF dirigem-se à frutaria/minimercado mais próximo da escola, com o intuito de comprar os ingredientes necessário para a elaboração da receita explorada na sessão anterior. - Pretende-se que as alunas, com o auxílio dos memorandos, encontrem os produtos no minimercado. - Quando os encontrarem, a investigadora alerta as alunas para o prazo de validade. 	

Formas de Avaliação	- Análise das agendas individuais das alunas; - Observação direta - através do preenchimento de uma grelha de observação (anexo 10), com base nos objetivos específicos da atividade.
---------------------	--

1.1.12. **Sessão 13 e Sessão 14**

Quadro n.º 15 – Planificação da sessão 13 e da sessão 14

Data: 16/05/2012		Duração: 90 minutos
Local: Sala de Aprendizagens Funcionais		
Objetivos da atividade	- Saber preparar, autonomamente, uma receita simples.	
Estratégias / Atividade	- A sessão é iniciada com a exploração das agendas das alunas, ou seja, verificar se existem novas anotações. Caso existam, questionam-se as alunas se as querem ler e se a resposta for afirmativa, as alunas leem as respetivas anotações e conversa-se um pouco sobre elas. - Com a receita explorada na sessão número dez e com os ingredientes adquiridos na sessão anterior, as alunas, com a ajuda da investigadora, vão preparar os brigadeiros de coco e de chocolate.	
Formas de Avaliação	- Análise das agendas individuais das alunas; - Observação direta - através do preenchimento de uma grelha de observação (anexo 10), com base nos objetivos específicos da atividade.	

1.2. **Análise dos diários de aula**

No decorrer das sessões de intervenção procedeu-se ao registo da descrição das sessões (anexo 12), utilizando-se, como referido anteriormente, a técnica do diário de aula. O quadro seguinte apresenta o resultado da análise de conteúdo desses registos (anexo 17).

Quadro n.º 16 – Quadro síntese da análise de conteúdo dos diários de aula

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Estratégias de ensino da professora-investigadora	Estratégias para incitação à aprendizagem	- Recurso à dramatização de situações de vida diária; - Recurso a atividades lúdicas; - Estimulação à realização das atividades; - Orientação para atividades autónomas.
	Estratégias para apropriação dos conhecimentos	- Questionamento oral; - Demonstração; - Explicitação das atividades e tarefas; - Exploração dos contextos e materiais; - Trabalho escola/casa; - Ficha/trabalho escrito; - Debate.
Comportamentos e atitudes das alunas em situação de aprendizagem	Estratégias das alunas para apreensão da informação	- Questionamento oral; - Recurso à informação visual exposta; - Explicitação de conhecimentos; - Exploração dos contextos e materiais; - Cópia da informação escrita; - Redação de anotações nas agendas.
	Reações das alunas nas situações de aprendizagem	- Negação/descontentamento; - Satisfação; - Vergonha; - Preocupação.

Resultados da avaliação contínua das alunas	Conhecimentos e capacidades demonstrados pelas alunas nas situações de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento da utilidade dos objetos; - Adequação em situações de vida diária; - Conhecimentos básicos de vida diária; - Iniciação e manutenção de interações com pares; - Realização de jogos simples no computador.
	Dificuldades apresentadas pelas alunas	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilização de conhecimento de dados pessoais; - Desconhecimento de aspetos da vida diária; - Realização de leitura silenciosa; - Organização e redação de textos; - Organização e orientação temporal; - Concentração/retenção de informação; - Orientação em espaços desconhecidos.

Como o quadro mostra, a análise dos diários de aula fez emergir 3 categorias: estratégias de ensino da professora-investigadora, comportamentos e atitudes das alunas em situação de aprendizagem e resultados da avaliação contínua das alunas.

A PI utilizou como **estratégias de incitação à aprendizagem** o recurso a atividades lúdicas e o recurso à dramatização de situações de vida diária, nomeadamente,

“[a] PI dramatizando, referiu às alunas que necessitava de alguns materiais da papelaria e mostrou um pequeno bloco de notas onde redigiu um memorando.”
(DA 6)

Estas estratégias tinham como objetivo a preparação das alunas para o desempenho de papéis em situação de vida diária, funcionando como simulações prévias das situações reais. A simulação “... é uma apresentação de problemas, acontecimentos, situações ou objetos que duplicam a realidade...” (Vieira & Viera, 2005, p.29).

Foram, também, utilizadas como estratégias de incitação à aprendizagem a estimulação para a realização das atividades e a orientação para atividades autónomas, como exemplo:

“A PI deu um euro a cada uma e referiu que, a partir daquele momento, elas teriam que ser autónomas... A Sofia referiu: ‘A professora é sempre a mesma coisa. Quando fazemos estas coisas, deixa-nos sempre sozinhas.’, ao que a professora respondeu que era para o bem delas, assim aprenderiam melhor.” (DA 2)

Com efeito, se a autonomia pessoal e social dos jovens é uma das finalidades mais claras da educação, a promoção intencional do seu desenvolvimento torna-se essencial na operacionalização dos CF, uma vez que são planeados para alunos cujas

NEE podem dar origem a barreiras (físicas, psicológicas, sociais) no desenvolvimento espontâneo dessa autonomia (Pacheco & Valência, 1997). Para esta autonomia é fundamental a responsabilização dos alunos, atribuindo-lhes "... o máximo de responsabilidade possível pela sua própria aprendizagem." (Tomlinson, 2008, p. 66). Como afirma esta autora, "... costumamos subestimar a capacidade de os alunos serem autossuficientes..." (idem).

As **estratégias utilizadas pela professora-investigadora para apropriação dos conhecimentos** foram o questionamento oral, a demonstração, a explicitação das atividades e tarefas e a exploração dos contextos e materiais, nomeadamente, as saídas ao minimercado, ao posto de correios e nos espaços escolares onde,

"... a PI sugeriu que as alunas lhe mostrassem, no espaço escolar, onde eram as salas de aula que constavam no horário." (DA 4)

O debate e a utilização de fichas/trabalho escrito foram, também, estratégias utilizadas, tal como o trabalho escola/casa descrito no DA 3, quando a PI solicita "... que, em casa, as alunas redigissem, na agenda, outras datas importantes para a família e que fossem anotando o que fizeram em cada dia."

Estas estratégias e atividades procuraram respeitar princípios orientadores da organização do ensino que, sendo importantes no trabalho com todos os alunos, são fundamentais no ensino de crianças com problemas cognitivos: atividade, estruturação, facilitação da transferência, relação entre linguagem e ação, motivação para aprendizagens sociais (Pacheco & Valência, 1997).

Uma autorreflexão mais aprofundada sobre as estratégias utilizadas leva-nos porém, a questionar a ausência de referências explícitas a formas de apreciação do desempenho das alunas, nomeadamente a processos de *feedback*. Com efeito, o *feedback* do adulto é importante para a aprendizagem de qualquer criança mas, no caso dos alunos com problemas cognitivos, o seu fornecimento imediato não é apenas uma forma de motivação e valorização, mas também um modo de evitar a instalação e perpetuação de comportamentos ou desempenhos não desejáveis (Gallagher & Gallagher, 1996).

As **estratégias utilizadas pelas alunas para a apreensão da informação** recaíram sobretudo no questionamento oral, no recurso à informação visual exposta, nomeadamente, quando as alunas se dirigiram junto a uma prateleira no minimercado e,

"... dado a Sofia estar na cadeira de rodas, foi a Alice que procurou os produtos, mas a colega ia-lhe dando indicações verbais (p. ex.: vê se o coco ralado não está no meio desses pacotes que parecem farinha amarela)." (DA 11 – 12)

As alunas utilizaram, também, como estratégias a explicitação de conhecimentos, a exploração dos contextos e materiais, a cópia da informação escrita e a redação de anotações nas agendas, tal como a Sofia, no DA 5, que “... mostrou e leu oralmente, com muita satisfação, as anotações dos aniversários da família...”.

Como se pode verificar, houve uma participação e implicação ativa das alunas nas atividades propostas, sendo notória, em algumas sessões, a procura de estratégias para resolver situações e corresponder ao que lhes era pedido.

Ao longo das sessões, as alunas foram demonstrando diversas **reações e atitudes nas situações de aprendizagem**, como satisfação, negação/descontentamento, preocupação e até vergonha, por exemplo na ida ao posto de correios a Alice “... envergonhou-se e solicitou um selo, exprimindo-se de forma insegura (baixou a cabeça), pouco clara e pouco audível.” (DA 2). Este tipo de reações pode estar relacionado com a falta de hábito de interação social com desconhecidos e em situações novas, característica muito comum em crianças e jovens com NEE graves e demonstra a necessidade de alargar o leque de contatos e interações destes alunos (Brennan, 1990). Este autor chama a atenção para o facto de os currículos especiais serem normalmente redutores das experiências dos alunos com NEE, em vez de as ampliarem, como seria desejável. No entanto, o alargamento das experiências e contatos destes alunos é essencial para a sua inserção social, porque dele irá depender, em grande parte, a sua capacidade de adaptação aos ambientes. Como vimos no primeiro capítulo, o comportamento adaptativo é o modo como os sujeitos lidam com situações do quotidiano e com os padrões de independência pessoal esperadas para alguém do seu grupo de idade, inserção comunitária e origem sociocultural (APA, 2011). Este comportamento é influenciado por diversos fatores, tais como a educação, a motivação e características de personalidade, as oportunidades sociais e vocacionais, assim como os estados físicos gerais que podem coexistir com o défice cognitivo e perturbações mentais.

Em relação aos **conhecimentos e capacidades demonstradas pelas alunas nas situações de aprendizagem**, apresentaram conhecimentos acerca da utilidade dos objetos e conhecimentos básicos de vida diária, adequando os conhecimentos em situações de vida diária, nomeadamente, elas

“...sem nenhuma dificuldade solicitaram os pedidos e mostraram os respetivos cartões para proceder ao pagamento.” (DA 8)

As alunas demonstraram capacidades para realizar jogos simples no computador e de iniciar e manter a interação com os seus pares, principalmente entre elas:

“...as alunas foram conversando sobre temas do ambiente escolar e familiar, uma com a outra. A PI manteve-se apenas atenta às conversas sem se manifestar e verificou que ambas se interessavam pela conversa da outra e respondiam adequadamente ao tema da conversa.” (DA 8)

Já na avaliação inicial verificámos que as alunas apresentavam autonomia em algumas tarefas da sua rotina diária, principalmente naquelas que eram praticadas diariamente nos contextos reais. É, no entanto, a participação em situações reais que ajuda a criança/jovem a compreender o mundo que a rodeia, sendo, então, necessário serem-lhe proporcionadas oportunidades, formas e razões para comunicar nos diversos ambientes.

As atividades devem proporcionar momentos de conversação e de aprendizagem. A comunicação que acontece no decorrer de qualquer atividade é um aspeto fulcral para se desenvolverem atividades com qualidade, sendo necessário usar-se a comunicação apropriada, identificar, interpretar e responder aos comportamentos da criança/jovem e selecionar tópicos de conversação. É importante, também, proporcionar interações com os seus pares (com e sem NEE). (Nunes, 2009).

As atividades lúdicas, tal como refere esta autora, como o jogo e a utilização de brinquedos são essenciais para todas as crianças. A ludicidade permite que tenham mais contacto com o ambiente que as envolve e permite o desenvolvimento de competências específicas ao nível sócio emocional, motor e cognitivo.

As **dificuldades apresentadas pelas alunas**, ao longo das sessões e das atividades propostas, foram na mobilização de conhecimentos de dados pessoais, ou seja,

“... dificuldade em preencher a ficha de requisição, dado não saber escrever o seu nome completo e não ter nenhum conhecimento da sua morada e do número de telefone. (DA 1)

As alunas desconheciam alguns aspetos da vida diária, nomeadamente, os tipos de correio e o valor do dinheiro. Estes são aspetos da vida com que as alunas não interagem diariamente, talvez porque os adultos simplifiquem as situações, fazendo eles próprios, ou não promovam momentos para que as alunas possam aprender estes conteúdos. Tal como referem Pacheco e Valência (1997), é frequente constatar que os pais e certos educadores adotam uma atitude de superproteção, perante crianças com défice cognitivo, havendo

“... pais que não deixam a criança fazer nada, nem ao menos aquilo que ela é capaz de fazer suficientemente bem, prejudicando assim o desenvolvimento da sua autonomia pessoal.” (p. 219)

Para se desenvolver um programa educativo de qualidade é importante que a criança/jovem possa participar de uma forma ativa em atividades incluídas, equilibradamente, nas cinco esferas de atividade: vida diária, atividade doméstica, trabalho/tempo livre, escola e atividade social/cultural. (Nunes, 2009).

A Alice e a Sofia apresentaram, também, dificuldade em realizar leitura silenciosa, organizar e redigir textos e na concentração/retenção de informação. Apresentaram dificuldades na organização e orientação temporal e na orientação em espaços desconhecidos, sendo que,

“[a]s dificuldades recaíram na identificação das salas que se situavam noutros pisos e noutros corredores que elas não frequentam e até desconheciam. A Sofia, num desses corredores, referiu que não sabia da existência desse corredor.” (DA 4)

Um dos objetivos, segundo Costa (2006), da perspetiva educativa funcional é a promoção do desenvolvimento de competências essenciais à participação dos alunos, numa variedade de ambientes. Pretendeu-se, então, com o desenvolvimento de atividades segundo os horários letivos das alunas, inicialmente que elas fossem capazes de os ler e, posteriormente, alargar o conhecimento que ambas tinham do contexto escolar, proporcionando-lhes a oportunidade de constatarem que a escola não se cinge apenas àqueles corredores que elas conheciam. Atendendo, segundo a mesma autora, que os “... currículos funcionais fazem parte integrante da política educativa inclusiva...” (p. 12), as crianças/jovens com NEE devem poder usufruir de todos os ambientes que usufruem os seus pares com ou sem NEE.

Em síntese, no decorrer das catorze sessões de intervenção, em oito sessões, esteve presente a DEE responsável por aquela hora; em três sessões, para além do docente, esteve, também, um aluno portador de trissomia 21 e, noutras três sessões, estiveram apenas as alunas e a PI. Aquando a presença de outros alunos e docentes na sala, as sessões decorreram normalmente e como planeado. O aluno portador de trissomia 21 era incluído nas tarefas propostas pela PI e supervisionado pela docente.

De modo às alunas poderem sair da escola, a DEE solicitou autorização às EE, através da caderneta individual de cada uma. Em todas as saídas a resposta foi deferida.

Há que salientar, tal como referido na introdução deste trabalho, que a PI não era docente do AE na altura que decorreu a intervenção, mas já lá tinha lecionado nos dois anos anteriores. A PI foi docente de Educação Especial da Alice e da Sofia, implicando o conhecimento dos casos, e as alunas conheciam a PI, daí a interação entre elas ter sido facilitada. A PI não era um sujeito estranho para as alunas, não

havendo necessidade de tempo de adaptação e de conhecimento mútuo. De acordo com Pacheco e Valência (1997), se os sujeitos com déficit cognitivo apresentam dificuldades de adaptação ao meio social em que vivem e em levar a cabo uma vida com autonomia, estas dificuldades devem-se, também, às dificuldades na interação social com outros sujeitos, dificultada, ainda mais, quando estes são desconhecidos.

No início da intervenção, aquando da realização da entrevista às EE, a PI sugeriu-lhes, que em casa, as alunas realizassem algumas tarefas, tais como:

- 1 - Localizar a caixa de correio da sua casa, retirar a correspondência e identificar a correspondência que lhe vem endereçada;
- 2 - Verificar os prazos de validade nas embalagens ou pacotes de alimentos;
- 3 - Copiar para uma agenda as datas importantes na vida de familiares e amigos;
- 4 - Escrever na agenda pequenos textos alusivos a dias específicos (p. ex.: escrever o que fez no fim-de-semana, escrever sobre uma saída...).

No decorrer das sessões a PI manteve as EE informadas acerca da intervenção, através de conversas informais, ou seja, a PI conversava com as EE quando estas se deslocavam à escola, no período da manhã, para levar as suas educandas.

No final da intervenção, a PI reuniu com as encarregadas de educação e a EE da Alice referiu que, após o decorrer do tempo da intervenção, a sua educanda já localizava a caixa de correio da sua casa, retirava a correspondência e identificava a correspondência que lhe ia endereçada. Em relação aos prazos de validade dos produtos, a Alice ainda tinha muitas dificuldades e a EE ajudava, por vezes, a redigir algo na agenda. Esta EE referiu, também, que a sua educanda interagira mais e que, como constatámos na entrevista, perdeu alguma vergonha na presença de sujeitos estranhos.

A EE da Sofia referiu que a sua educanda, também, já localizava a caixa de correio da sua casa, retirava a correspondência e identificava a correspondência que lhe ia endereçada. Em relação aos prazos de validade dos produtos, a Sofia ainda tinha algumas dificuldades e a EE tentava ajudar, por vezes, a redigir algo na agenda.

É importante valorizar o trabalho da família, dado que, como referem Pacheco e Valência (1997),

“[a]s primeiras pessoas a exercerem essa acção educativa são os pais e/ou outras pessoas que façam parte do seu ambiente familiar e, por conseguinte, é importante que estes recebam o apoio e orientações necessárias sobre as possibilidades de desenvolvimento da criança, para que assim possam favorecê-las desde o princípio.”
(p. 220)

Ao elaborar e implementar este projeto de intervenção, tentámos desenvolver atividades nos contextos reais de modo a permitir que as alunas aprendessem competências e comportamentos funcionais, permitindo, assim, que elas compreendessem o seu significado mais facilmente. Delineámos objetivos baseados num futuro melhor, mas temos consciência que necessitaríamos de mais tempo e mais sessões para tornar a vida da Alice e da Sofia mais autónoma.

2. Avaliação dos resultados

Após a aplicação de um projeto de intervenção, é necessário analisar os dados recolhidos ao longo das sessões e recolher novos dados que nos permitam avaliar e refletir acerca de tudo o que foi planeado, aplicado e obtido.

De modo a avaliar as competências adquiridas pelas alunas, em cada uma das sessões, procedeu-se a uma observação direta através do preenchimento de grelhas de observação que tiveram como base os objetivos específicos de cada atividade.

Com o intuito de averiguar a opinião da docente de Educação Especial, da Sofia e da Alice, acerca do processo desenvolvido e com o objetivo de conhecer a sua apreciação sobre os resultados do projeto no desenvolvimento e aprendizagem das alunas, realizou-se, tal como referido anteriormente, uma nova entrevista.

2.1. Resultados das observações diretas

Através da análise das grelhas de observação preenchidas em cada uma das sessões (anexo 10), conclui-se que as alunas adquiriram ou solidificaram algumas competências que apresentaremos detalhadamente.

Nos quadros seguintes apresentamos os resultados obtidos. Os quadros incluem a listagem dos indicadores utilizados para avaliação em cada área e uma escala de 3 pontos: adquirida, emergente e não adquirida, entendendo-se por emergente, as competências que as alunas ainda não adquiriram completamente, necessitando de ser trabalhadas para solidificar conhecimentos e serem consideradas adquiridas.

Para o desenvolvimento dos objetivos das áreas de **Formação Pessoal e Social e Conhecimento do Mundo** contribuíram as sessões 1, 2, 8, 9, 11-12 e 13-14, concluindo o que se apresenta no seguinte quadro.

Quadro n.º 17 - Competências das áreas de Formação Pessoal e Social e Conhecimento do Mundo

Competências	Alice			Sofia		
	Adquirida	Emergente	Não adquirida	Adquirida	Emergente	Não adquirida
Sabe a utilidade de uma agenda		X		X		
Sabe demonstrar que quer uma agenda	X			X		
Sabe a utilidade de uma ficha de requisição		X			X	
Orienta-se autonomamente na rua		X			X	
Orienta-se dentro da estação de correios	X			X		
Cola o selo no respetivo espaço do envelope		X			X	
Identifica a caixa de correio onde tem de colocar a carta	X			X		
Coloca a carta na devida caixa de correio	X			X		
Identifica, no espaço escolar, as salas de aula que constam no horário da sua turma		X			X	
Identifica, no espaço escolar, a papelaria da escola	X			X		
Identifica, na papelaria da escola, a lista de produtos		X			X	
Identifica, no espaço escolar, a cantina da escola	X			X		
Movimenta-se autonomamente na cantina da escola		X			X	
Identifica, na cantina da escola, a lista de alimentos exposta	X			X		
Cria um menu para o pequeno-almoço, para ela própria		X			X	
Cria um menu para o pequeno-almoço da professora-investigadora, diferente do dela	X			X		
Conhece a roda dos alimentos	X			X		
Joga um jogo no computador	X			X		
Utiliza corretamente o rato	X			X		
Sabe o que é um puzzle	X			X		
Recorta as partes do puzzle	X				X	
Cola as peças do puzzle corretamente	X			X		
Orienta-se dentro do minimercado	X			X		
Sabe onde se paga	X			X		
Conhece o dinheiro		X		X		
Prevê que 10€ chegam para pagar os ingredientes comprados			X	X		
Deita a lata de leite condensado na tigela	X			X		
Deita o pacote de coco ralado/chocolate na tigela	X			X		
Mexe o coco ralado/chocolate com o leite condensado		X			X	
Faz bolinhas com a massa		X			X	
Passa as bolinhas pelo chocolate granulado	X			X		

Em síntese, é possível concluir que a Alice ainda não prevê que 10€ chegam para pagar os ingredientes comprados. A Sofia apresenta um desempenho satisfatório em todas as competências. Salienta-se que as alunas melhoraram alguns aspetos, nomeadamente, a localizar-se no espaço e no tempo e deslocar-se autonomamente na escola e no espaço exterior à escola.

A diferença entre as alunas incide no conhecimento e valorização do dinheiro, por parte da Alice, que não sabe o real valor do dinheiro nem dos produtos. Atualmente, reconhecer, saber o valor do dinheiro e conseguir fazer compras, são competências muito importantes para qualquer sujeito e em crianças/jovens com défice cognitivo torna-se uma competência funcional a ser trabalhada.

Neste projeto, não avaliámos a área de Matemática mas pelo que pudemos observar ao longo das sessões, a Alice apresenta um melhor conhecimento lógico-matemático que a Sofia.

O conhecimento lógico-matemático é efetuado por ações de equilíbrio, que se realizam entre a assimilação (processo mental pelo qual se incorporam os dados das experiências aos esquemas operatórios existentes. É um movimento de integração do meio no organismo: meio -> sujeito) e a acomodação (processo mental pelo qual os esquemas existentes vão modificar-se em função das experiências do meio. É um movimento do organismo no sentido de se submeter às exigências exteriores, adequando-se ao meio: sujeito -> meio) (Piaget, 1983). Este conhecimento é processado através da ação das estruturas lógico-matemáticas e as ações de equilíbrio são, por vezes, perturbadas por razões de natureza neurofisiológica, sócio ambiental e afetivo-emocional ou relacional (Fernandes & Moniz, 2000).

No que concerne à área de **Língua Portuguesa – Compreensão do Oral**, para o desenvolvimento dos objetivos desta área, contribuíram as sessões 4, 5, 7, 8, concluindo-se o apresentado no quadro seguinte.

Quadro n.º 18 - Competências da área de Língua Portuguesa – Compreensão do Oral

Competências	Alice			Sofia		
	Adquirida	Emergente	Não adquirida	Adquirida	Emergente	Não adquirida
Responde corretamente a instruções dadas oralmente pela professora-investigadora	X			X		
Preenche o espaço respetivo do seu horário, segundo as instruções dadas oralmente pela professora-investigadora		X			X	
Ouve atentamente as questões lidas pela colega	X			X		
Responde corretamente, com ajuda verbal da colega, às questões da ficha	X			X		
Na correção oral, pelo grupo, identifica respostas erradas	X			X		
Conversa com a colega autonomamente e dentro do tópico da conversa	X			X		

Os dados do quadro anterior refletem que as alunas não apresentam problemas em nenhuma competência trabalhada na área da Compreensão Oral. Tal como analisado no ponto relativo à avaliação inicial, constatámos que esta era uma das áreas onde as alunas apresentavam menos dificuldades.

A Alice e a Sofia seguem instruções simples; respondem a pedidos, demonstrando que compreenderam a informação transmitida oralmente; prestam atenção ao que lhe dizem e fazem perguntas sobre o que ouvem e respondem, ainda, adequadamente em diálogos nos quais são usados conceitos temporais. Ambas falam sobre as tarefas a realizar a pares, participam em conversas, e tomam a vez num diálogo. No decorrer

das sessões, verificámos que, em algumas situações, as alunas conseguiam já descobrir, pelo contexto, o significado de palavras ainda desconhecidas, alargando o seu vocabulário passivo.

Tentámos, assim, planear atividades que permitissem o desenvolvimento do comportamento adaptativo das alunas, nomeadamente, que contribuíssem para o desenvolvimento de competências de comunicação, de modo a permitir que as alunas compreendessem o que lhes era dito e soubessem, então, responder adequadamente. O desenvolvimento de competências de comunicação concomitantemente com o desenvolvimento de competências de vida diária e competências sociais, segundo Antunes (2009), contribuem para a organização do comportamento adaptativo.

Em relação à área da **Língua Portuguesa – Expressão Oral**, contribuíram para o desenvolvimento dos objetivos propostos as sessões 1, 2, 3, 5, 7, 8, 9, 10, 11-12 e 13-14. O quadro seguinte inclui os dados obtidos na observação desenvolvida durante essas sessões.

Quadro n.º 19 - Competências da área de Língua Portuguesa – Expressão Oral

Competências	Alice			Sofia		
	Adquirida	Emergente	Não adquirida	Adquirida	Emergente	Não adquirida
Diz, oralmente, a sua data de nascimento	X			X		
Diz, oralmente, a sua morada			X		X	
Diz, oralmente, o seu número de telefone			X	X		
Diz, oralmente, o nome do encarregado de educação	X			X		
Diz, oralmente, o nome do estabelecimento de ensino		X			X	
Pede um selo no balcão dos correios	X				X	
Conversa acerca do que foi escrito na sua agenda	X			X		
Conversa acerca do que foi escrito na agenda da colega	X				X	
Introduz um tópico de conversação com a colega	X			X		
Fala sobre a roda dos alimentos	X			X		
Explicita a função dos ingredientes da receita	X			X		
Explicita a sequência dos procedimentos da receita, sem consultar o que está redigido na folha		X			X	
Explicita a sequência dos procedimentos da receita, consultando o que está redigido na folha	X			X		
Explicita o funcionamento e arrumação de um supermercado	X			X		

Concluimos, então, que a Alice ainda não consegue fornecer oralmente os seus dados pessoais, nomeadamente, a sua morada e o seu número de telefone, contudo, verificámos que as dificuldades apresentadas pela aluna, nesta área, surgiam devido ao desconhecimento desses pontos, apresentando um desempenho satisfatório nas restantes competências. A Sofia demonstrou um desempenho satisfatório em todas as competências.

Na avaliação inicial realizada às alunas, concluímos que esta era a área onde as alunas apresentavam um melhor desempenho e no decorrer das sessões e, de acordo com os objetivos do plano de intervenção, ambas conseguiram exprimir-se de forma confiante, clara e audível, com adequação ao contexto e ao objetivo comunicativo.

Tal como referem Pacheco e Valencia (1997), para se desenvolver e melhorar a comunicação da criança com défice cognitivo, é importante que as atividades estejam interligadas com o ato comunicativo.

Relativamente à área de **Língua Portuguesa – Leitura**, as sessões 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11-12 e 13-14, contribuíram para o desenvolvimento dos objetivos propostos para esta área, apresentando-se os resultados da observação direta no seguinte quadro.

Quadro n.º 20 - Competências da área de Língua Portuguesa – Leitura

Competências	Alice			Sofia		
	Adquirida	Emergente	Não adquirida	Adquirida	Emergente	Não adquirida
Lê silenciosamente		X			X	
Lê oralmente	X			X		
Cumpe as indicações do que lê ou responde corretamente ao que lê	X			X		
Identifica, na agenda, o dia e o mês do seu aniversário		X			X	
Identifica, na agenda, o dia e o mês de aniversário de outra pessoa		X			X	
Identifica, no horário escolar, as disciplinas		X		X		
Identifica, no horário escolar, os dias da semana	X			X		
Identifica, no horário escolar, as horas		X			X	
Identifica, no horário escolar, as salas de aula		X		X		
Lê o que escreveu na agenda	X			X		
Lê oralmente as questões da ficha e texto	X			X		
Lê o memorando da professora-investigadora	X			X		
Identifica, na lista de produtos, os materiais que estão escritos nos memorandos		X			X	
Seleciona um envelope e lê o que está escrito no memorando	X			X		
Identifica, na lista, os materiais que a colega está a ler	X			X		
Lê os alimentos da lista exposta	X			X		
Identifica, na lista, alimentos saudáveis		X			X	
Identifica, na lista, alimentos menos saudáveis		X			X	
Antecipa o conteúdo da receita pela observação das imagens		X			X	
Identifica os ingredientes da receita	X			X		
Encontra, no minimercado, os ingredientes redigidos no memorando	X			X		
Identifica o prazo de validade dos produtos	X			X		
Lê o prazo de validade dos produtos	X			X		
Identifica os materiais necessários para a elaboração dos brigadeiros		X			X	

Segundo os dados referidos no quadro anterior, as alunas tiveram um desempenho satisfatório em todos os objetivos propostos na área de Língua Portuguesa – Leitura.

As atividades propostas atenderam às características de um currículo funcional, considerando o que referem os diversos autores a respeito deste tema, ou seja, tiveram em atenção a idade cronológica das Alice e da Sofia; desenvolveram-se no ambiente escolar, mas, também, fora da escola; foram, de forma equilibrada, atividades “funcionais” e “não funcionais” e, principalmente, de acordo com Suplino (2005), tentaram ser divertidas. Tentámos, também, ir ao encontro dos interesses delas, envolvendo-as numa aprendizagem ativa e motivando-as para que as suas competências em todas as áreas, mas principalmente na leitura, aumentassem.

Na área da **Língua Portuguesa – Expressão Escrita**, os objetivos propostos foram desenvolvidos nas sessões 1, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11-12 e 13-14 apresentando-se os resultados no quadro seguinte.

Quadro n.º 21 - Competências da área de Língua Portuguesa – Expressão Escrita

Competências	Alice			Sofia		
	Adquirida	Emergente	Não adquirida	Adquirida	Emergente	Não adquirida
Escreve o seu nome completo sem modelo gráfico		X		X		
Escreve o seu nome completo com modelo gráfico	X			X		
Escreve a sua data de nascimento e idade	X			X		
Escreve a sua morada a partir de modelo gráfico	X			X		
Escreve a sua morada sem modelo gráfico			X		X	
Escreve o seu número de telefone			X	X		
Escreve o nome do encarregado de educação	X			X		
Escreve o nome do estabelecimento de ensino a partir de modelo gráfico	X			X		
Escreve o nome do estabelecimento de ensino sem modelo gráfico		X			X	
Escreve o ano de escolaridade em que está matriculada sem pedir indicações	X			X		
Preenche, autonomamente, a ficha de requisição e a identificação pessoal na agenda			X		X	
Copia endereços para um envelope		X			X	
Organiza a escrita no espaço do envelope, sem ajuda		X			X	
Escreve anotações, na agenda, de dias específicos (acontecimentos ou atividades que sejam importantes para a aluna)		X			X	
Escreve textos na agenda, tendo em atenção o dia e o mês		X			X	
Organiza a escrita no espaço da agenda, sem ajuda	X			X		
Escreveu alguma anotação na agenda	X			X		
Responde, por escrito e corretamente, sem ajuda, às questões da ficha	X			X		
Identifica erros ortográficos			X			X
Copia memorandos	X			X		
Escreve nos memorandos “existe” à frente dos materiais que constam na lista	X			X		
Escreve nos memorandos “não existe” à frente dos materiais que constam na lista	X			X		
Redige um texto, sem ajuda, em forma de carta			X		X	
Redige um texto, com ajuda, em forma de carta		X			X	

Em síntese, concluímos que a Alice apresenta mais dificuldades, nesta área, comparativamente à sua colega, dado que não escreve a sua morada sem modelo gráfico, nem o seu número de telefone, implicando que não preencha, autonomamente, a ficha de requisição e a identificação pessoal na agenda. A aluna não redige um texto, sem ajuda, em forma de carta. Tanto a Alice como a Sofia não identificam erros ortográficos.

Já na avaliação inicial concluímos que esta era a área onde as alunas apresentavam maiores dificuldades. O nosso plano de intervenção abrangeu esta área e, atendendo à sua duração, consideramos que as alunas apresentaram alguma evolução, nomeadamente, na escrita livre de anotações e relatos de experiências pessoais, nas agendas individuais.

Concluímos, a partir da análise das observações diretas, que as alunas melhoraram as suas competências em todas as áreas trabalhadas, principalmente na leitura e na escrita. As estratégias utilizadas na intervenção atenderam a um mundo real e concreto, dado que o mundo mais abstrato tem pouca ou nenhuma importância para crianças/jovens com défice cognitivo, já que não lhes é totalmente acessível, percebendo sobretudo as situações do momento. O adulto deve ser o facilitador da participação e da ação das crianças, respeitando os seus ambientes naturais. Segundo Nunes (2009),

“[o] conceito de funcionalidade refere que tudo o que a criança aprende deve ser susceptível de ser utilizado e contribuir para aumentar a sua autonomia pessoal. Pressupõe que o ensino se faça em função das necessidades da criança e aconteça nos contextos reais.” (p.29).

É essencial desenvolver atividades nos contextos reais que permitam às crianças aprender competências e comportamentos funcionais, porque estes permitem que ela compreenda o seu significado mais facilmente e têm, assim, mais possibilidades de obter o êxito nas tarefas/atividades que lhe são propostas.

2.2. Resultado da entrevista final à docente de Educação Especial

Tendo o projeto sido desenvolvido pela professora-investigadora, pareceu-nos importante conhecer a opinião da docente de Educação Especial que acompanha normalmente as alunas sobre o processo desenvolvido e os resultados obtidos. A partir da análise de conteúdo da entrevista final realizada à docente de Educação Especial (anexo 16), concluindo o que se apresenta no seguinte quadro.

Quadro n.º 22 - Síntese da análise conteúdo da entrevista final realizada à docente de Educação Especial

Categoria	Subcategoria	Indicador
Opinião da docente face ao plano de intervenção	Perspetiva geral sobre o plano de intervenção	Conhecimento prévio do plano de intervenção
		Expectativas negativas quanto ao sucesso do plano de intervenção
		Superação das expectativas após a intervenção
	Pertinência dos objetivos	Funcionalidade dos objetivos
		Incidência dos objetivos em competências sociais
		Incidência dos objetivos em competências escolares
		Coerência entre objetivos e estratégias
Adequação das estratégias	Empenho das alunas na utilização das agendas	
	Aspetos menos conseguidos	
Resultados da intervenção	Avaliação das aprendizagens	Evolução nas competências pessoais, sociais e na autonomia
		Evolução nas competências em Português
Continuidade do plano de intervenção a nível profissional	Continuidade do plano no próximo ano letivo	Continuidade ao nível dos objetivos
		Introdução de novas áreas curriculares
		Aplicação a outros alunos

No que concerne à **opinião da docente face ao plano de intervenção**, esta refere que teve conhecimento prévio do plano de intervenção e, antes da aplicação do plano, as suas expectativas eram negativas, mencionando que achou o plano difícil para as alunas, justificando com “... as poucas vivências que elas têm a nível familiar, como a nível de escola, não achei que este plano pudesse ter grande sucesso...” (DEE). De notar que estas expectativas negativas não surgem explicitadas na entrevista inicial, dado a DEE só ter tido conhecimento do plano após a entrevista. No entanto, após a intervenção, a DEE aprecia o plano de forma diferente, referindo que,

“[e]stá estruturado de forma bastante lógica... ah... para a intervenção com elas no dia-a-dia e... e pronto, nas atividades que são funcionais de várias situações do dia-a-dia. (...) ... os objetivos estavam propostos para a idade delas, para... as... as aprendizagens delas...” (DEE).

Na verdade, o plano superou as expectativas da docente, a qual afirma que

“(...) no fundo enganei-me, porque ultrapassou todas as minhas expectativas” (DEE).

Na opinião da docente, os objetivos foram pertinentes, dada a sua funcionalidade e a incidência em competências sociais e escolares. Houve coerência entre objetivos e estratégias,

“... porque eu acho que o plano de intervenção está de tal maneira... tão bem elaborado que todos os objetivos aqui realizados... tanto os gerais como os específicos estão de acordo com as estratégias implementadas, portanto não há... não lhe posso dizer que há um objetivo mais forte e um objetivo mais fraco, porque não há.” (DEE).

As estratégias, segundo a docente, foram adequadas e as alunas demonstraram um maior empenho na utilização das agendas, mencionando que,

“... talvez a utilização da agenda tivesse trazido mais aprendizagens às alunas a nível dos seus conhecimentos, porque foram-lhes pedidos os dados pessoais delas, dos amigos, da família..... tudo isso desenvolveu mais conhecimentos...” (DEE).

Tal como temos vindo a referir, as estratégias curriculares de um CF devem permitir o desenvolvimento de competências úteis e com significado para a formação social e pessoal dos sujeitos, permitindo viver adequadamente e enquadrados na sociedade (Costa et al., 1996). Na elaboração de um CF é importante respeitar as características desta perspetiva curricular inclusiva, dado que são currículos individualizados e adequados à idade cronológica das crianças/jovens, atendem ao contexto físico, familiar e escolar onde se inserem e procuram responder às suas expectativas e da família.

A docente afirma, como aspetos menos conseguidos “... talvez a parte que eu possa dizer menos, foi... talvez... o bar, porque é um espaço onde vão todos os dias.” e “... acho que a professora deveria ter vindo mais vezes, para desenvolver mais objetivos e mais estratégias...” (DEE).

Relativamente aos **resultados da intervenção**, a docente refere que, de acordo com a avaliação das aprendizagens, as alunas apresentaram evolução nas competências pessoais, sociais e na autonomia, ou seja,

“ (o projeto) ajudou as alunas a melhorarem a sua formação pessoal e social, aumentou-lhes a autoestima e aumentou-lhes a independência, a cooperação entre elas, porque uma ajudava a outra...” (DEE).

Segundo a opinião da docente, as alunas apresentaram, também, evolução nas competências na área da língua portuguesa ao nível da compreensão oral, escrita e ainda:

“[n]a parte da leitura também melhoraram bastante, pois compreenderam que para entender as coisas tinham que ler e muitas das vezes começaram a ler por iniciativa própria.” (DEE).

De acordo com o que referimos no enquadramento teórico, os CF contribuem para uma melhor aquisição de competências, permitindo, dentro do possível, que as crianças/jovens sejam mais autónomas. Permitem, deste modo, prepará-las para uma integração na sociedade e, por sua vez, que contribuam, futuramente, para esta, de uma forma útil. Tal como nos referem Costa et al. (1996),

“... uma das características dos Currículos Funcionais consiste no facto de não centrarem apenas a sua atenção na situação actual da criança mas terem igualmente em conta o seu futuro, ou seja, preocupam-se com a preparação para as fases seguintes.” (p. 67).

Quando questionada, a docente, acerca da **continuidade do plano de intervenção a nível profissional**, esta respondeu que pretende dar continuidade ao nível dos objetivos, introduzir novas áreas curriculares e poder aplicar, assim, a outros alunos.

Em suma, nesta entrevista, a DEE mencionou que o projeto superou as suas expectativas, dado serem, antes de conhecer o plano concreto, negativas. Na sua opinião, os objetivos foram pertinentes e as estratégias adequadas, permitindo uma evolução nas competências de autonomia, pessoais, sociais das alunas, principalmente ao nível da leitura funcional. A DEE, no próximo ano letivo, pretende, deste modo, dar continuidade à perspetiva curricular funcional.

Capítulo IV

Considerações

Finais

Considerações Finais

Qualquer investigação implica a cumprimento de princípios éticos, por parte do investigador (Carmo & Ferreira, 2003). Tentámos, neste estudo, seguir, sempre que possível, os princípios éticos de uma investigação, nomeadamente, antes de aplicar o projeto, solicitámos, por escrito, autorização ao agrupamento de escolas para podermos aplicá-lo naquela instituição e solicitámos, também por escrito, autorização às encarregadas de educação das alunas que pretendíamos como participantes. Ambas autorizações foram deferidas.

Outros princípios éticos que seguimos foi o respeito e a garantia do anonimato dos participantes, das suas famílias e da escola onde fomos aplicar o projeto. Devido ao fato das alunas serem menores de idade, informámos os respetivos encarregados de educação sobre todos os aspetos da investigação e mantivemos total honestidade nas relações que estabelecemos com os participantes, quer com as famílias, quer com a docente de Educação Especial. No final da investigação, informamos os participantes dos resultados deste projeto de investigação, entregando um fotocópia deste trabalho à direção da escola.

Chegámos, então, ao ponto de refletir sobre todo o trabalho desenvolvido e essencialmente sobre os objetivos aos quais nos propusemos.

Como primeiro objetivo, pretendíamos caracterizar o nível de desenvolvimento e aprendizagem de duas alunas com défice cognitivo, nomeadamente no que respeita à autonomia e ao desenvolvimento da linguagem.

Considerando que os sujeitos com défice cognitivo apresentam limitações no funcionamento intelectual e apresentam limitações em duas ou mais áreas da capacidade adaptativa, nomeadamente, na comunicação, competências sociais, na autonomia, no funcionamento académico e nos comportamentos comunitários, procurámos elaborar instrumentos de recolha de dados que nos permitissem avaliar e posteriormente caracterizar o nível de autonomia e o nível de linguagem dos sujeitos do estudo.

Com a realização da entrevista às encarregadas de educação obtivemos, essencialmente, a perceção que a família tem em relação à funcionalidade e às limitações das alunas, no contexto familiar e social. Esta perceção foi ao encontro das respostas obtidas através das observações diretas, quer as realizadas de forma naturalista pela professora-investigadora, quer aquelas em que foi aplicada a grelha de “Observação da Linguagem Oral e Escrita”, preenchida pela docente de Educação Especial e pela professora-investigadora.

Conseguimos, deste modo, caracterizar o nível de desenvolvimento e aprendizagem das alunas, que se situa muito abaixo do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças com a mesma idade, sem necessidades educativas especiais. Concluímos, então, que as aprendizagens das alunas se situam no 1º ciclo de escolaridade (aproximadamente correspondentes ao 2º ano) havendo um grande desfasamento entre os seus conhecimentos e desempenhos e a sua idade cronológica.

Das áreas avaliadas, a Alice e a Sofia apresentavam um melhor nível de aquisição de competências na área da Expressão Oral. Expressavam-se corretamente, contudo apresentavam dificuldades em descrever acontecimentos e histórias.

Na área da Compreensão Oral, as alunas apresentavam uma boa capacidade comunicativa, apesar do seu vocabulário ser reduzido.

As maiores dificuldades recaíam nas áreas da Leitura e da Escrita, ou seja, na apropriação da informação transmitida pela escrita e apresentavam limitações nos processos cognitivos necessários para a aprendizagem da escrita.

Nas áreas de Formação pessoal e Social e Conhecimento do Mundo, as alunas apresentavam, essencialmente, dificuldades em se deslocar autonomamente nos contextos onde realizámos a avaliação.

Com o segundo objetivo do nosso estudo, pretendíamos desenvolver conteúdos, estratégias e atividades funcionais que facilitassem o progressivo aumento da participação das alunas em contextos reais de atividades de vida diária. Com efeito, para a elaboração de um currículo funcional é necessário definir áreas curriculares, as quais não correspondem a domínios do saber, mas a áreas de atividades da vida diária dos alunos, atualmente e no futuro, desenvolvendo assim a autonomia e a interação social. Nesta perspetiva, procurámos que as aprendizagens académicas a realizar (nomeadamente a leitura e a escrita) se inserissem nas situações da vida quotidiana e incidissem sobre o material escrito que as rodeia ou que é necessário para uma melhor compreensão, interação e planeamento nas e das situações diárias.

Tendo em conta a caracterização anterior e as necessidades socioeducativas decorrentes dessa caracterização, selecionámos cinco contextos reais que nos pareceram fundamentais para a sua autonomia: corredores da escola, papelaria e bar da escola, posto de correios e dois minimercados.

Como estratégia geral, procurámos organizar situações de aprendizagem baseadas nas atividades reais e do dia-a-dia das alunas, dando-lhes sempre uma finalidade precisa, clara e útil, como ir tomar o pequeno-almoço ao bar, verificar a existência de materiais na papelaria, remeter uma carta, que possibilitou (que as alunas recebessem, posteriormente, a resposta em sua casa) e fazer compras num minimercado para proceder à elaboração de uma receita. Recorremos, também, à

utilização de uma agenda pessoal que permitiu, concomitantemente com a exploração dos horários escolares, abordar conteúdos como as horas, os dias da semana e os meses do ano, possibilitando que posteriormente se explorem, por exemplo, os horários de transportes públicos.

Atendemos, em todo o projeto, à idade cronológica das alunas, aos seus interesses e às necessidades emergentes de autonomia que demonstraram ter nos contextos de atividade de vida diária, que pudemos observar. Elaborámos um plano de intervenção, que abrangesse atividades que pudessem ser desenvolvidas nos contextos reais, com algum cariz lúdico, mas sobretudo com significado para as alunas, de modo a motivá-las e a implicá-las no processo de ensino-aprendizagem.

Estratégias como a leitura dos produtos existentes na papelaria ou no bar da escola e a leitura de memorandos, contribuíram para que as alunas melhorassem as competências nesta área, sem se aperceberem que estavam a trabalhar a compreensão da leitura, dado que não estávamos fechadas numa sala de aula a ler um texto sem interesse para elas.

Onde verificámos uma melhoria de competência foi na área da escrita e, tal como na leitura, utilizámos estratégias lúdicas e interessantes, nomeadamente, a utilização das agendas, que contribuiu para a escrita e para o desenvolvimento da expressão e compreensão oral.

O nosso terceiro objetivo pretendia contribuir para o desenvolvimento de competências de autonomia e comunicação oral e escrita das duas alunas que participaram neste estudo. Os objetivos do nosso plano de intervenção visavam estas áreas e, segundo constatámos na avaliação final, após a intervenção, as competências das alunas, em relação à autonomia e, principalmente, à comunicação oral e escrita melhorou acentuadamente.

Segundo a análise das grelhas de observação direta realizadas no decorrer das sessões de intervenção, verificamos que as alunas já conseguem localizar-se no espaço e no tempo e deslocar-se autonomamente nos contextos de vida que abordámos (na escola, no posto de correios e no minimercado). Concluímos, também, que as alunas alargaram o seu vocabulário e, segundo as competências que pudemos avaliar, não apresentam problemas nas áreas da Compreensão e Expressão Oral.

Nas áreas da Leitura e da Escrita, segundo a análise das grelhas referidas anteriormente e da análise da entrevista realizada no final da intervenção à docente de Educação Especial, salienta-se que as alunas melhoraram nestas áreas, nomeadamente, aperceberam-se que a leitura transmitia informações necessárias para compreenderem as situações, começando a ler por iniciativa própria e começaram a escrever livremente anotações e relatos de experiências pessoais.

De acordo com estes dados, podemos concluir que a aplicação de atividades de um currículo funcional influenciou a uma melhoria das competências de autonomia e de comunicação oral e escrita das alunas.

Consideramos que uma das limitações maiores do nosso estudo foi o fator tempo, dado que se houvesse a possibilidade do projeto ser aplicado em mais sessões abarcaria mais objetivos e estratégias funcionais, implicando eventualmente um maior contributo para o desenvolvimento de competências nas alunas.

Pensamos que o nosso plano de intervenção deveria, também, ter abrangido outras áreas, como a matemática, de modo a permitir que se trabalhassem conteúdos como o reconhecimento do dinheiro e o seu real valor. Na ida ao minimercado referiu-se o preço dos produtos, mas não foi um objetivo delineado, nem trabalhado.

Verificámos que uma das limitações de sujeitos com défice cognitivo recai na interação social. Este estudo para além de ter desenvolvido a comunicação e a linguagem das alunas, cingiu-se apenas à interação entre as alunas, a professora-investigadora e os interlocutores encontrados nos contextos reais trabalhados (empregada do bar e do posto de correios e caixa do supermercado), não contribuindo para o desenvolvimento de interação com um leque mais alargado de sujeitos

Podemos considerar que as limitações do estudo apresentadas podem constituir o ponto de partida para futuros estudos. Neste sentido, seria conveniente elaborar para estas alunas um currículo funcional que abrangesse diversas áreas e não se restringisse a algumas atividades funcionais, como foi o caso.

Por outro lado, a pesquisa efetuada para a elaboração deste trabalho mostrou-nos que existem pouco estudos sobre currículos funcionais, pelo que consideramos que seria importante a realização de trabalhos nesta área, não apenas no âmbito da investigação-ação, mas também estudos que permitam compreender como é que os docentes equacionam, planeiam, põem em prática e avaliam estes currículos, nos diferentes níveis educativos. Os currículos funcionais são uma importante mudança de perspetiva sobre a educação das crianças e jovens com dificuldades acentuadas, os quais até há muito pouco tempo seguiam programas totalmente desfasados da sua idade cronológica e que não lhes asseguravam as competências básicas para uma vida futura com um mínimo de autonomia e possibilidade de inserção social. Neste sentido, consideramos que o estudo aprofundado da forma de conceção, planeamento e implementação dos currículos funcionais é uma das prioridades atuais no campo da Educação Especial.



Referências Bibliográficas

Referências Bibliográficas

American Association on Mental Retardation (1992). *Mental retardation: definition, classification, and systems of support*. Washington, DC, USA: AAMR.

American Psychiatric Association (2011). *DSM-IV-TR, Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*. Lisboa: Climepsi Editores.

Amiralian, M., Pinto, E., Ghirardi, M., Lichtig, I, Masini, E. & Pasqualin, L. (fevereiro de 2000). Conceituando deficiência. *Revista de Saúde Pública*, vol. 34, n.º 1. 97-103. Universidade de São Paulo: Faculdade de Saúde Pública. Consultado a 25 de junho, 2012, em: <http://www.scielosp.org/pdf/rsp/v34n1/1388.pdf>

Antunes, N.L. (2009). *Mal-Entendidos*. Lisboa: Verso da Kapa.

Bardin, L. (2008). *A Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bell, J. (2008). *Como Realizar um Projecto de Investigação – um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*, Porto: Porto Editora.

Brennan, W.K. (1990). *El Currículo para Niños con Necesidades Especiales*. Madrid: Siglo XXI Editores.

Brown, L. (1979). A strategy for developing chronological age appropriate and functional curricular content for severely handicapped adolescents and young adults. *Journal of Special Education* 13 (1), 81-90. Consultado a 9 de julho de 2012, em: http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=0CF8QFjAD&url=http%3A%2F%2Frpse.education.wisc.edu%2Ffaculty%2Fbrown%2Fdocs%2FChron.age.rtf&ei=PFIAUN-DE4bG0QWLrIWobw&usq=AFQjCNHHdhtvYkNkFEibhDuC2DVhZ1eG9w&sig2=jUXiiiCByFyXChS_dFZLBA

Carmo, H. & Ferreira, M.M. (2003). *Metodologia da Investigação – Guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Citoler, S.D. & Sanz, R.O. (1993). Capítulo V – A Leitura e a Escrita: Processos e Dificuldades na sua Aquisição. In: Bautista, R. (org.). *Necessidades Educativas Especiais*, 53-82. Lisboa: Dinalivro.

Correia, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto Editora.

Correia, L.M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.

Costa, A.M.B. (coord.) (2000). *Currículos Funcionais: Manual para a Formação de Docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Costa, A.M.B. (2006). *Currículo Funcional no Contexto da Educação Inclusiva*. Sintra. Consultado a 15 de novembro de 2011, em http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_46.pdf

Costa, A.M.B., Leitão, F.R., Santos, J., Pinto, J.V. & Fino, M.N. (1996). *Currículos Funcionais: Sua Caracterização*. Vol. 1. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Costa, A.M.B., Leitão, F.R., Santos, J., Pinto, J.V. & Fino, M.N. (1996^a). *Currículos Funcionais: Instrumentos para Desenvolvimento e Aplicação*. Vol. 2. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Diament, A. (2006). Capítulo 29 – Aprendizagem e Deficiência Mental. In Rotta, N.T., Ohlweiler, L. & Riesgo, R.S., *Transtornos da Aprendizagem – Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar*, 417-422. Porto Alegre: Artmed Editora.

Estévez, M.A.Q. (1991). Capítulo 18 – Deficiência Mental. In Mayor, J. (dir.), *Manual de Educación Especial*, 397-414. Madrid: Anaya.

Estrela, Albano (1994). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores*. 4^a Ed. Porto: Porto Editora.

Estrela, M. & Estrela, A. (2002). *IRA – Investigação. Acção, Acção e Formação de Professores – Estudo de caso*. Porto Editora.

Fernandes, E. & Moniz, B. (2000). *A Criança dos 6 aos 11 Anos de Idade (Sua Psicologia do Desenvolvimento, da Personalidade e da Aprendizagem)*. Vagos: Edipanta, Lda.

Fonseca, V. (1989). *Educação Especial – Programa de Estimulação Precoce*. Lisboa: Editorial Notícias.

Franco, M.G., Reis, M.J. & Gil, T.M.S. (2003). *Domínio da Comunicação, Linguagem e Fala - Perturbações Específicas de Linguagem em contexto escolar - Fundamentos*. Lisboa: Ministério da Educação.

Gallagher, J. & Gallagher K.E. (2002). *Educação da Criança Excepcional*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora.

González, M. C. (2003). Capítulo – 3 – Educação Inclusiva: Uma Escola Para Todos. In Correia, L.M. (org.), *Educação Especial e Inclusão – Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*, Coleção Educação Especial, 13, 57-72. Porto: Porto Editora.

Ketele, J.M. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia de Recolha de Dados: Fundamentos dos Métodos de Observações, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Landívar, G.J. (1988). *Deficiencia Mental. Diagnóstico y programación recuperativa*. Madrid: CEPE.

Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntinx, W.H.H., Coulter, D.L., Craig, E.M., Reeve, A. & Snall, M.E. (2002). *Mental Retardation – definition, classification and systems of support*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.

Madureira, I.P. & Leite, T.S. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.

Manjón, D.G., Gil, J.R & Garrido, A.A. (1993). Capítulo III - Adaptações Curriculares. In: Bautista, R. (org.). *Necessidades Educativas Especiais*, 53-82. Lisboa: Dinalivro.

Marques, C. E. (2000). *Perturbações do Espectro do Autismo – Ensaio de uma Intervenção Construtivista Desenvolvimentista com Mães*. Coleção Saúde e Sociedade. Coimbra: Editora Quarteto.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

Nunes, C. (2009). *Aprendizagem Activa na Criança com Multideficiência – guia para educadores*. Coleção Apoios Educativos, n.º 5. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica.

O.M.S. (1968). *Organización de los servicios para retrasados mentales: 15.º informe del Comité de Expertos de la OMS en Salud Mental*. Serie de Informes Tecnicos, n.º 392. Ginebra.

O.M.S. (2004). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)*. Lisboa: Direção Geral da Saúde.

Pacheco, D.B. & Valencia, R.P. (1997). Capítulo IX – A Deficiência Mental. In Bautista, R. (org.), *Necessidades Educativas Especiais*, 209-223. Lisboa: Dinalivro.

Piaget, J. (1983). *Seis Estudos da Psicologia*. Lisboa: Dom Quixote.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (3ª Edição). Lisboa: Gradiva.

Roldão, M.C. (2003). Diferenciação curricular e inclusão. In David Rodrigues (org), *Perspectivas sobre a Inclusão: da Educação à Sociedade*, 151-166, Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

Sanches, I. (1995). *Professores de Educação Especial: Da Formação às Práticas Educativas*. Porto: Porto Editora.

Sánchez, J.S. & Sánchez, J.M. (1991). Capítulo 19 – Procesos Cognitivos en los Deficientes Mentales. In Mayor, J. (dir.), *Manual de Educación Especial*, 397-414. Madrid: Anaya.

Sim-Sim, I., Duarte, I. & Ferraz, M.J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica – Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação.

Smith, C.P. (2000). Content Analysis and Narrative Analysis. In Reis, H.T. & Judd, C.M. (eds), *Handbook of Research Methods in Social and Personality Psychology*, 313-335. Cambridge: Cambridge University Press.

Suplino, M. (2005). *Currículo Funcional Natural – Guia prático para a educação na área de autismo e deficiência mental*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos.

Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.

Vieira, F. & Pereira, M. (2003). *“Se houvera quem me ensinara...” A Educação de Pessoas com Deficiência Mental*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vieira, R.M. & Vieira, C. (2005). *Estratégias de ensino/aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.

Yin, R.K. (1994). *Case Study Research – Design and Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Zabalza, M. (1994). *Diários de Aula. Contributo para o Estudo dos Dilemas Práticos dos Professores*. Porto: Porto Editora.

Documentos Consultados

Check-list da Association for Children and Young People with Speech and Language Difficulties, 1984.

Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais. Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.

Metas de Aprendizagem para a educação Pré-Escolar e 1º CEB, DGIDC-ME, 2010.

Legislação consultada:

Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (1994)

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro. *Diário da República n.º 4 – 1.ª série*. Ministério da Educação: Lisboa.

Portaria n.º 275-A/2012 de 11 de setembro. *Diário da República n.º 176 – 1.ª série*. Ministério da Educação e Ciência: Lisboa.

Páginas web

Site Júnior. Consultado a 5 de abril de 2012, disponível em:
<http://www.junior.te.pt/servlets/Rua?P=Jogos&ID=122>

ANEXOS

Índice dos Anexos

Anexo 1 - Guião de Entrevista das Encarregadas de Educação	112
Anexo 2 - Guião de Entrevista Inicial à Docente de Educação Especial	115
Anexo 3 - Guião de Entrevista Final à Docente de Educação Especial	118
Anexo 4 - Protocolo da Entrevista com a Encarregada de Educação da Sofia	120
Anexo 5 - Protocolo da Entrevista com a Encarregada de Educação da Alice	125
Anexo 6 - Protocolo da Entrevista Inicial com a Docente de Educação Especial	130
Anexo 7 - Protocolo da Entrevista Final com a Docente de Educação Especial	136
Anexo 8 - Observação da Linguagem Oral e Escrita da Sofia	141
Anexo 9 - Observação da Linguagem Oral e Escrita da Alice	146
Anexo 10 - Grelhas de Observação Direta das Sessões de Intervenção	151
Anexo 11 - Diário das Sessões Preparatórias	158
Anexo 12 - Diários de Aula das Sessões de Intervenção	163
Anexo 13 - Análise de Conteúdo da Entrevista Realizada à Encarregada de Educação da Sofia	179
Anexo 14 - Análise de Conteúdo da Entrevista Realizada à Encarregada de Educação da Alice	183
Anexo 15 - Análise de Conteúdo da Entrevista Inicial Realizada à Docente de Educação Especial	187
Anexo 16 - Análise de Conteúdo da Entrevista Final Realizada à Docente de Educação Especial	192
Anexo 17 - Análise de Conteúdo dos Diários de Aula relativos às Catorze Sessões de Intervenção	197
Anexo 18 – Ficha de Requisição	203
Anexo 19 – Ficha “O Meu Horário”	205
Anexo 20 – Ficha “Vou Explorar o Meu Horário”	207
Anexo 21 – Ficha “A Lista da Mariana”	210
Anexo 22 - Cartaz da Roda dos Alimentos Elaborado pelas Alunas	215
Anexo 23 – Receita - Brigadeiros de Coco e Chocolate	217

ANEXO 1

Guião de Entrevista das Encarregadas de Educação**Tipo:** Semiestruturada**Destinatário:** Encarregado de Educação**Finalidade:**

- Saber quais os apoios recebidos pela família;
- Conhecer as relações da família com outros agentes educativos;
- Caracterizar o nível linguístico e funcional da criança;
- Conhecer as perspetivas futuras da família em relação à criança.

Blocos	Objetivos Específicos	Formulário de Questões
I - Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	A – Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	1 – Informar sobre o tema e os objetivos do trabalho a realizar; 2 – Solicitar a colaboração do Encarregado de Educação, assegurando o anonimato das informações/opiniões; 3 – Pedir autorização para gravar a entrevista.
II – Apoios recebidos	B – Conhecer o tipo de apoios recebido pela família	4 – Desde o diagnóstico, qual foi a ajuda que teve e que considerou fundamental para a evolução da sua filha? 5 – Que apoios lhe são dados atualmente?
III – Relação da família com outros agentes educativos	C – Identificar perceções da família sobre o trabalho realizado pela escola	6 – Considera que os apoios que tem correspondem às suas necessidades? 7 -Atualmente, que orientações e pistas lhe são dadas para poder desenvolver competências fora do contexto escolar? 8 – Que profissionais colaboram mais diretamente consigo e com a sua filha? 9 – Como trabalham os profissionais que intervêm consigo e com a sua filha? Parece-lhe que colaboram uns com os outros? 10 – Participa nas tomadas de decisão relativas ao trabalho a desenvolver com a sua filha? 11 – Este trabalho vai ao encontro das necessidades atuais da sua filha?
IV – Caracterização linguística e funcional da criança	D – Averiguar a opinião da família sobre as competências funcionais de crianças com défice cognitivo	12 – A sua filha apresenta alguma dificuldade em compreender o que lhe é dito (p. ex.: cumpre ordens, responde a perguntas)? 13 - A sua filha fala espontaneamente sobre as suas experiências e o decorrer do seu dia-a-dia? 14 – Dentro da rotina diária, a sua filha precisa de ajuda de outra pessoa para realizar alguma tarefa? Qual? 15 – Quais são as ocupações/tarefas da sua filha em casa? Necessita de ajuda para as realizar? 16 – Que outras tarefas gostaria que a sua filha realizasse em casa?

		<p>17 – Acha que a sua filha tem autonomia para ir, com uma lista de compras, a um supermercado sozinha? Porquê?</p> <p>18 – Acha que a sua filha tem autonomia para ir a uma pastelaria e tomar o pequeno-almoço sozinha? Porquê?</p> <p>19 – Quais as áreas em que a sua filha tem mais autonomia, dentro da sua rotina diária?</p>
V – Perspetivas para o futuro	E – Conhecer as expetativas da família quanto ao futuro da sua filha	20 – Que perspetivas tem para o futuro da sua filha? O que sonha para ela?
VI – Agradecimento	F - Agradecer a colaboração na realização desta entrevista	21 - Agradece-se a colaboração do encarregado de educação.

ANEXO 2

Guião de Entrevista Inicial à Docente de Educação Especial**Tipo:** Semiestruturada**Destinatário:** Docente de Educação Especial**Finalidade:**

- Identificar os conhecimentos da docente de Educação Especial acerca de currículos funcionais e suas implicações;
- Conhecer as práticas da docente de Educação Especial com alunas com Currículos Específicos Individuais;
- Identificar a possível continuidade do currículo funcional a nível organizacional e familiar.

Blocos	Objetivos Específicos	Formulário de Questões
I - Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado.	A – Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.	1 – Informar sobre o tema e os objetivos do trabalho a realizar; 2 – Solicitar a colaboração da docente, assegurando o anonimato das informações/opiniões; 3 – Pedir autorização para gravar a entrevista.
II – Conhecimento da docente face aos currículos funcionais e suas implicações.	B – Identificar as perceções da docente face aos currículos funcionais. C - Apurar se existem vantagens ou desvantagens na implementação de currículos funcionais.	4 – O que entende por currículos funcionais? 5 – Acha que a aquisição de competências, por parte dos alunos, é facilitada com a adoção destes currículos? Porquê? 6 – Quais são as maiores dificuldades na elaboração e concretização dos currículos funcionais? 7 - Que vantagens e desvantagens há na implementação destes currículos?
III – Planificação da intervenção para crianças com défice cognitivo com Currículos Específicos Individuais.	D – Identificar como os docentes planificam para crianças com défice cognitivo com Currículos Específicos Individuais.	8 – Existe colaboração entre os diversos docentes da turma onde estão inseridas as alunas para a planificação da intervenção? 9 – Como é que planifica a sua intervenção para estas alunas? 10 - Quais são as competências funcionais, da leitura e da escrita, trabalhadas com as alunas? 11 - Que competências funcionais pretende, futuramente, trabalhar com as alunas?
IV – Estratégias adotadas com alunas com Currículos Específicos Individuais.	E - Identificar algumas estratégias utilizadas pela docente.	12 – Que estratégias utiliza para desenvolver competências funcionais? 13 – Quais são as estratégias, que na sua opinião, são mais enriquecedoras para a aquisição de competências funcionais? 14 – Que estratégias gostaria de implementar e que ainda não implementou?
	F – Averiguar a relação dos resultados da avaliação das alunas a nível da leitura e da escrita com a implementação de	15 – Como perceciona as mudanças nas alunas, relativamente às competências da leitura e da escrita? 16 – Atribui a evolução das alunas à implementação de competências funcionais nos seus currículos?

	competências funcionais.	
V - Continuidade do currículo funcional a nível organizacional e familiar.	G - Identificar possíveis formas de organização do Agrupamento e da família para dar continuidade ao currículo funcional	17 - Quais os meios que lhe parecem necessários para dar continuidade ao currículo específico destas alunas, neste agrupamento? 18 – A família é implicada na implementação do currículo funcional? De que maneira? 19 – De que forma a família poderá facilitar mais o desenvolvimento de competências funcionais?
VI - Agradecimento	H - Agradecer a colaboração na realização desta entrevista	20 - Agradece-se a colaboração da docente.

ANEXO 3

Guião de Entrevista Final à Docente de Educação Especial

Tipo: Semiestruturada

Destinatário: Docente de Educação Especial

Finalidade:

- Averiguar a opinião da docente face ao plano de intervenção;
- Apurar os resultados da intervenção
- Identificar a possível continuidade do plano de intervenção.

Blocos	Objetivos Específicos	Formulário de Questões
I - Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado.	A – Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.	1 – Informar sobre o tema e os objetivos do trabalho a realizar; 2 – Solicitar a colaboração da Docente, assegurando o anonimato das informações/opiniões; 3 – Pedir autorização para gravar a entrevista.
II – Opinião da docente face ao plano de intervenção.	B – Identificar as perceções da docente face ao plano de intervenção	4 – Teve conhecimento do plano de intervenção antes da sua aplicação? Que perspetivas tinha na altura? Qual é a sua opinião sobre esse plano? 5 – Acha que os objetivos gerais eram coerentes com um currículo funcional? 6 - Quais foram, para si, os objetivos mais importantes do plano de intervenção? E menos importantes? 7 – Considera que as estratégias utilizadas foram adequadas para desenvolver os objetivos? 8 - Quais as estratégias que lhe pareceram mais enriquecedoras? E menos? 9 - O que modificaria neste plano de intervenção? Porquê?
III – Resultados da intervenção	C - Identificar se o plano de intervenção estava adequado às alunas D - Averiguar a relação dos resultados das aprendizagens das alunas com a intervenção	10 - Os objetivos do plano foram adequados aos conhecimentos e aprendizagens das alunas? 11 - As estratégias do plano de intervenção foram adequadas para as alunas? 12 - Quais as estratégias, que lhe pareceram que facilitaram a aquisição de competências das alunas? 13 – Considera que existiu evolução nas alunas ao longo deste período? Que aprendizagens realizaram as alunas durante esta intervenção e que importância poderão ter nas aprendizagens futuras?
IV - Continuidade do plano de intervenção a nível profissional.	E - Identificar as formas pelas quais a docente se propõe a dar continuidade ao projeto	14 - Pretende dar continuidade ao trabalho desenvolvido nesta intervenção? De que maneira?
V - Agradecimento	F - Agradecer a colaboração na realização desta entrevista	15 - Agradece-se a colaboração da docente.

ANEXO 4

Protocolo da Entrevista com a Encarregada de Educação da Sofia

01/02/2012

A entrevista decorreu no gabinete da Educação Especial, numa mesa redonda, sem incidentes e de forma serena. Iniciou-se às 11h00m e teve uma duração aproximada de 30 minutos. A entrevistada respondeu a todas as questões de forma ponderada e calma.

Siglas utilizadas:

E – Entrevistadora

EES – Encarregada de Educação da Sofia

E - Desde o diagnóstico, qual foi a ajuda que teve e que considerou fundamental para a evolução da sua filha?

EES - Ah.... Mmm... Todo o apoio a nível psicológico que tenho na fisioterapia. Também já teve na escola. Ah... foi fundamental, sem dúvida.

E - E o apoio da escola? O apoio dos docentes de Educação Especial?

EES - É fundamental, sim senhora.

E - Que apoios lhe são dados atualmente?

EES - Na escola tem o Apoio ao Estudo, mas no Centro também tem TO, a Terapia Ocupacional.

E - Só tem a Terapia Ocupacional, no Centro?

EES - Também tem fisioterapia.

E - Aqui na escola, tem o Apoio ao Estudo e tem mais algum apoio?

EES - Hum... aqui na escola está na SAF.

E - Considera que os apoios que tem correspondem às suas necessidades?

EES - Sim... sim.

E - Atualmente, que orientações e pistas lhe são dadas para poder desenvolver competências fora do contexto escolar? Ou seja, que orientações lhe são dadas pelos técnicos de fisioterapia, pelos técnicos de terapia ocupacional e pelos docentes, para trabalhar com a sua filha fora da escola, quando está em casa. Se lhe dão orientações...

EES - Todos os dias a minha filha leva indicações aqui da escola, da leitura, da escrita...

E - Está a falar-me, então, de trabalhos de casa.

EES - Trabalhos de casa, entre outras. A minha filha não faz trabalhos de casa. Quase nunca. Falamos sempre um bocadinho do que se passou na escola.

E - Mas os técnicos não lhe dão orientações ou sugestões de como trabalhar ou agir com a sua filha?

EES - Hum.... Não.

E - Que profissionais colaboram mais diretamente consigo e com a sua filha?

EES - É sem dúvida no Centro de Paralisia.

E - Conversam mais consigo?

EES - Sim.

E - Como trabalham os profissionais que intervêm consigo e com a sua filha? Parece-lhe que colaboram uns com os outros?

EES - Sim, sim. O Centro tenta sempre que haja colaboração. Tanto que as fisioterapeutas vêm fazer a visita à escola, para verem se estão de acordo com o que se está a trabalhar com a minha filha.

E - Participa nas tomadas de decisão relativas ao trabalho a desenvolver com a sua filha?

EES - Sim.

E - Quando se pretende trabalhar algo com a sua filha...

EES - Sou informada.

E - Para ver se concorda ou não concorda...

EES - Exato.

E - Este trabalho vai ao encontro das necessidades atuais da sua filha?

EES - Sim... sim.

E - A sua filha apresenta alguma dificuldade em compreender o que lhe é dito (p. ex.: cumpre ordens, responde a perguntas)?

EES - Ah.... Não. Não tem problemas em compreender. Não... não tem.

E - A sua filha fala espontaneamente sobre as suas experiências e o decorrer do seu dia-a-dia? Ela chega a casa e fala do que lhe aconteceu, por exemplo, na escola?

EES - Às vezes. Há situações que... que a minha filha... ah... quando chega mais triste por alguma situação, ou porque gozaram com ela, ou porque... porque a Alice

faltou... Noto quando a Alice falta. A Sofia vai para casa triste, porque mais ninguém brinca com ela.

E - Quer dizer que a Alice é o apoio da Sofia.

EES - É, sem dúvida. Sim.

E - E quando está triste, a Sofia fecha-se.

EES - Sim

E - Mas, normalmente, quando não acontece nada negativo, a Sofia fala?

EES - Sim. Conta-me tudo.

E - Dentro da rotina diária, a sua filha precisa de ajuda de outra pessoa para realizar alguma tarefa? Qual?

EES - Ah... O caminho para a escola. Ah... mmm... A Sofia tem autonomia para vestir-se... mas é o caminho para a escola e da escola para casa. Por causa da cadeira.

E - Quais são as ocupações/tarefas da sua filha em casa? O que é que ela faz em casa?

EES - Arruma o quarto. Às vezes... ah... tento que ela faça algumas tarefas... mas às vezes é complicado. Arruma os brinquedos, organiza a mochila para o dia seguinte para a escola.

E - E da higiene? Ela trata da higiene sozinha?

EES - Sim. Trata.

E - Necessita de ajuda para realizar estas tarefas?

EES - O banho. Ela... quando a deixo a arrumar o quarto... como é óbvio, tenho de ir sempre supervisionar. Não consegue fazer a cama sozinha... por exemplo. Mais arrumar os brinquedos, arrumar os cadernos...

E - A mãe não solicita a sua ajuda na cozinha?

EES - Na cozinha... já tentei, mas... já tentei pôr a Sofia a lavar a louça, mas não consegue estar muito tempo de joelhos. Tinha de estar de joelhos numa cadeira para chegar ao lavatório.

E - Que outras tarefas gostaria que a sua filha realizasse em casa?

EES - Lavar a louça, ajudar um bocadinho a varrer, limpar o pó... não consegue porque está sentada e não chega.

E - Acha que a sua filha tem autonomia para ir, com uma lista de compras, a um supermercado sozinha? Porquê?

EES - Não, por causa da cadeira.

E - Mas se houvesse condições de acessibilidade, ela conseguiria ir sozinha, com uma lista de compras, ao supermercado e fazer as compras?

EES - Sim.

E - Sem dificuldade?

EES - Sem dificuldade.

E - Acha que a sua filha tem autonomia para ir a uma pastelaria e tomar o pequeno-almoço sozinha? Porquê?

EES - Ah... mmm...

E - Isso engloba o escolher, o pedir, o pagar...

EES - Isso sim. O problema é sempre a cadeira. Se houvesse acessos, ela era capaz.

E - Quais as áreas em que a sua filha tem mais autonomia, dentro da sua rotina diária?

EES - A Sofia escolhe e veste a roupa sozinha. Escolhe o que quer vestir.

E - Que perspetivas tem para o futuro da sua filha? O que sonha para ela?

EES - O que toda a mãe sonha. Gostava muito que ela fosse para a faculdade. Que conseguisse ter uma vida o mais normal possível.

ANEXO 5

Protocolo da Entrevista com a Encarregada de Educação da Alice

01/02/2012

A entrevista decorreu no gabinete da Educação Especial, numa mesa redonda, sem incidentes e de forma serena. Iniciou-se às 14h00m e teve uma duração aproximada de 30 minutos. A entrevistada respondeu a todas as questões de forma ponderada e calma.

Siglas utilizadas:

E – Entrevistadora

EEA – Encarregada de Educação da Alice

E - Desde o diagnóstico, qual foi a ajuda que teve e que considerou fundamental para a evolução da sua filha?

EEA - Ora bem... é assim, a ajuda que tive foi da escola, dos professores e da psicóloga... e pronto. Mas esse apoio que me deram a mim e à minha filha foi muito importante.

E - Que apoios lhe são dados atualmente?

EEA - O apoio da família e da escola. Os professores... a psicóloga, principalmente.

E - Considera que os apoios que tem correspondem às suas necessidades?

EEA - Sim.

E - Atualmente, que orientações e pistas lhe são dadas para poder desenvolver competências fora do contexto escolar?

EEA - Todos os conselhos que os professores me dão, para trabalhar com ela áreas que ela não tem... não está tão à vontade, não é? E... e... não sei bem explicar...

E - Mas em concreto, que pistas, o que é que os professores lhe pedem para fazer em casa?

EEA - Ah... atravessar a rua sozinha, ir às compras... ter uma autonomia própria.

E - Que profissionais colaboram mais diretamente consigo e com a sua filha?

EEA - As professoras e a psicóloga. São os apoios que ela tem.

E - Como trabalham os profissionais que intervêm consigo e com a sua filha? Parece-lhe que colaboram uns com os outros?

EEA - Eu creio que sim. Eu creio que sim. Pelo menos o que a professora fala, a psicóloga também diz o mesmo. Então acho que sim.

E - Participa nas tomadas de decisão relativas ao trabalho a desenvolver com a sua filha?

EEA - Sempre no que posso, sim. Ao máximo. Estar presente... com certeza.

E - Este trabalho vai ao encontro das necessidades atuais da sua filha?

EEA - Sim... com certeza.

E - A sua filha apresenta alguma dificuldade em compreender o que lhe é dito (p. ex.: cumpre ordens, responde a perguntas)?

EEA - Alguma... Tem alguma dificuldade em perceber o que a gente lhe diz. Demora muito tempo a associar, em algumas coisas e... a receber ordens...

E - A sua filha fala espontaneamente sobre as suas experiências e o decorrer do seu dia-a-dia? Ela chega a casa e fala do que lhe aconteceu, por exemplo, na escola?

EEA - Não. Tenho de ser eu a puxar por ela.

E - Por ela não fala. Não chega a casa e fala do que aconteceu na escola?

EEA - Não.

E - Mas isso será porquê?

EEA - Talvez timidez, talvez...

E - Dentro da rotina diária, a sua filha precisa de ajuda de outra pessoa para realizar alguma tarefa? Qual?

EEA - Fazer a cama... hehe... fazer a cama dela.

E - Ela vem para a escola sozinha?

EEA - Não. Eu trago-a sempre, porque não tenho confiança nela.

E - E a sua higiene?

EEA - Ela faz sozinha.

E - A nível da alimentação?

EEA - Come sozinha. Faz os cereais, o lanche e essas coisas ela arranja.

E - Quais são as ocupações/tarefas da sua filha em casa? O que é que ela faz em casa?

EEA - Não sei...

E - Não tem tarefas?

EEA - Não.

E - Mas fazer a cama já é uma tarefa. Precisa de ajuda?

EEA - Sim, é uma tarefa, mas não faz sozinha...

E - O lanche...

EEA - Ela faz sozinha.

E - Então é uma das tarefas que ela faz em casa...

EEA - Sim... o lanche e o pequeno-almoço.

E - Necessita de ajuda nestas duas tarefas?

EEA - Não... não.

E - Que outras tarefas gostaria que a sua filha realizasse em casa?

EEA - Ai... hehe... que ajudasse mais a nível de lavar a louça, arrumar as coisas, não é... próprias... limpar a casa-de-banho, tomar conta da irmã... já me dava muita ajuda. Era muito bom que fizesse isso.

E - Era a nível de trabalhos domésticos?

EEA - Sim. Para ela é bom, porque o dia que case, já a mãe ensinou.

E - Acha que a sua filha tem autonomia para ir, com uma lista de compras, a um supermercado sozinha? Porquê?

EEA - A um supermercado não, mas a uma mercearia sim.

E - Com uma lista, procurar os produtos e comprá-los?

EEA - Sim. Há uma mercearia ao pé de nossa casa e ela faz. Eu peço-lhe e ela vai comprar.

E - Mas num supermercado grande...

EEA - Não... não. É muita coisa.

E - Acha que a sua filha tem autonomia para ir a uma pastelaria e tomar o pequeno-almoço sozinha? Porquê?

EEA - Não. Bom... eu nunca experimentei... hehe... mas ela é muito tímida, tem vergonha, então é capaz de estar horas na fila para pedir e não pede...

E - Quais as áreas em que a sua filha tem mais autonomia, dentro da sua rotina diária?

EEA - O comer... fazer o pequeno-almoço para ela. O lanche, o lavar-se, o vestir-se e... é tudo... basicamente ... e preparar as coisas para a escola.

E - Que perspetivas tem para o futuro da sua filha? O que sonha para ela?

EEA - Que ela consiga acabar a escola e que ela consiga ser mais autónoma... que ela conseguisse se libertar, tentar deixar de ser tão tímida.

ANEXO 6

Protocolo da Entrevista Inicial com a Docente de Educação Especial

02/02/2012

A entrevista decorreu no gabinete da Educação Especial, numa mesa redonda, sem incidentes e de forma serena. Iniciou-se às 15h30m e teve uma duração aproximada de 30 minutos. A entrevistada respondeu a todas as questões de forma ponderada e calma.

Siglas utilizadas:

E – Entrevistadora

DEE – Docente de Educação Especial

E - O que entende por currículos funcionais?

DEE - Currículos funcionais são... mmm... currículos adaptados onde são desenvolvidas atividades mais práticas.

E - Nomeadamente...

DEE - Ah... são currículos... ah... (silêncio)

E - Falou em atividades práticas. O que são atividades práticas para si?

DEE - São atividades do dia-a-dia da criança. Como por exemplo, saber consultar um horário de um comboio ou saber o preço dos produtos do supermercado... são coisas do dia-a-dia.

E - Acha que a aquisição de competências, por parte dos alunos, é facilitada com a adoção destes currículos?

DEE - Sim, sim.

E - Porquê?

DEE - Porque são currículos adaptados, ah... portanto... às crianças em particular e têm competências que eles precisam de adquirir.

E - E com adaptações curriculares não adquiriam essas competências?

DEE - Sim. Só que estas competências são diferentes. São competências mais básicas... são competências relacionadas com o dia-a-dia, com o que eles precisam no dia-a-dia.

E - Quais são as maiores dificuldades na elaboração e concretização dos currículos funcionais?

DEE - As maiores dificuldades que nós sentimos são em termos de material... mmm... não temos os espaços adequados para fazer as atividades... Também não temos

algumas verbas, não é? Não temos dinheiro. Ah... e pronto... algumas atividades que nós, inicialmente, projetámos, que nós, inicialmente, planeámos depois não conseguimos fazer.

E - Que vantagens e desvantagens há na implementação destes currículos?

DEE - As vantagens são a nível do ensino... a nível da formação da criança. A criança ao ter esses currículos específicos vai adquirir certas competências. As desvantagens são tirá-los da turma. Eu acho que alguns deveriam estar mais inseridos na turma e são retirados da turma e trabalham à parte. São prejudicados em termos de relação com os colegas da turma. Mais nesse nível.

E - Existe colaboração entre os diversos docentes da turma onde estão inseridas as alunas para a planificação da intervenção?

DEE - Falando da experiência da sala SAF, ah... tentou-se escolher os colegas mais ou menos das áreas que nós queríamos trabalhar com os meninos... desculpa... não estou a perceber a pergunta...

E - As alunas estão inseridas numa turma...

DEE - Sim, exatamente...

E - E quando se está a planificar a intervenção, por exemplo, na ida ao supermercado vai-se trabalhar um pouco de Matemática. O docente de Matemática da turma colabora com vocês para elaborar e implementar esse projeto? Ou como tinha dito, como elas não passam nenhum tempo na turma, a Educação Especial planifica e como elas não vão aquelas disciplinas, não há colaboração desses docentes na planificação dos currículos dessas alunas...

DEE - Não. É assim, elas ao terem Matemática Funcional na SAF, connosco, somos nós que estamos a desenvolver aquela atividade com elas. A professora da turma de Matemática está a trabalhar com a turma, logo não está a colaborar connosco, que é mesmo assim. Somos nós, professores de Educação Especial a fazer esse trabalho.

E - Nunca pensaram em pedir-lhes ajuda?

DEE - Ah... mmm... não sei... (silêncio)

E - Como é que planifica a sua intervenção para estas alunas?

DEE - Fiz o CEI (Currículo Específico Individual) delas e é através do CEI que eu vou fazer as minhas atividades práticas.

E - Quais são as competências funcionais, da leitura e da escrita, trabalhadas com as alunas?

DEE - Não tenho aqui o CEI... mas são competências básicas. Agora, não sei especificar muito bem... não tenho aqui o CEI...

E - O que é que elas fazem a nível do Português Funcional?

DEE - É... por exemplo... saber escrever uma carta... ah... saber escrever um convite... ler uma carta, ler um convite... ah... essencialmente interpretar textos... interpretar horários... escrita de frases, de palavras...

E - Que competências funcionais pretende, futuramente, trabalhar com as alunas?

DEE - Ainda estou a trabalhar coisas muito básicas, mas... pretendo aumentar o nível e também fazer mais saídas. Ah... é essencialmente isso. As saídas de acordo com o que nós fazemos na SAF, por exemplo, agora no 2.º período, estivemos a trabalhar sobre o supermercado, esse era o grande tema. Então, nós antes de fazermos a visita, nós trabalhámos várias competências, por exemplo, identificar o dinheiro, saber quais são as secções do supermercado, saber o que se pode comprar no supermercado... essas coisas mais úteis para a vida delas e a partir daí fizemos a visita. Fomos ao supermercado e até chegámos a comprar alguns ingredientes para fazer uma receita. E fizemos o bolo de bolacha.

E - Que estratégias utiliza para desenvolver competências funcionais?

DEE - As saídas. O envolvimento dos pais é muito importante. Praticamente é isso.

E - Quais são as estratégias, que na sua opinião, são mais enriquecedoras para a aquisição de competências funcionais?

DEE - É assim... não há nenhuma receita, sou sincera. Porque é assim... nós tentamos escolher um tema. A partir do tema nós tentamos ver o que é mais útil para trabalhar com os alunos e depois é a partir daí que nós vamos trabalhar algumas competências.

E - Mas que estratégias acha mais enriquecedora, por exemplo, ensinar-lhes como é um supermercado dentro da sala de aula ou ir ao supermercado e ver realmente como é?

DEE - Nós tentamos fazer as duas coisas. Mas a estratégia que resulta melhor é levá-las... claro que sim. Mas, por exemplo, na sala de aula temos de as preparar para ir. Recorremos a imagens, fizemos esquemas, placards que estão afixados na sala e depois a partir daí fomos ao supermercado. Digamos que a ida ao supermercado é um suporte das aprendizagens que elas fizeram na sala. E depois voltámos para a sala de aula e trabalhámos outras competências. Por exemplo, quando fomos ao Pingo Doce,

nós trouxemos o talão das compras e trabalhamos na sala a análise do talão, o preço dos produtos.

E - Que estratégias gostaria de implementar e que ainda não implementou?

DEE - Ah... nós ainda não fizemos uso de certos equipamentos aqui da escola, por exemplo, ir à cantina fazer uma receita... isso não. O próximo passo era fazer mesmo isso, era... dentro do espaço escolar aproveitar os vários espaços para que as atividades fossem feitas no local certo. Agora fiz na SAF o bolo, se eu fizesse na cantina, se calhar teria outro valor para elas. Estar no espaço próprio.

E - Como percebe as mudanças nas alunas, relativamente às competências da leitura e da escrita?

DEE - Tem havido mudanças, principalmente na Sofia. A Sofia é uma menina que tem tido muita evolução a nível de escrita e na matemática. Houve uma mudança positiva nas alunas.

E - Atribui a evolução das alunas à implementação de competências funcionais nos seus currículos?

DEE - Sim, sim. Sem dúvida. Porque são currículos adaptados à aluna em causa. Então são mais relacionados com a vida prática.

E - Quais os meios que lhe parecem necessários para dar continuidade ao currículo específico destas alunas, neste agrupamento?

DEE - É essencialmente o espaço. Uma sala que tenha mais equipamentos, que tenha, por exemplo, um fogão, um frigorífico para podermos fazer atividades diferentes. Digamos que ainda estamos no início do projeto da SAF. Ainda não temos o nosso espaço criado.

E - A família é implicada na implementação do currículo funcional?

DEE - Sim.

E - De que maneira?

DEE - Portanto... a família tem tido um papel importante. Eles têm cooperado bastante na realização de algumas atividades. Eu não notei isso no primeiro período, mas neste período notei mais. Quando eu pedi para eles trazerem um euro ou dois euros, quando nós fomos ao supermercado comprar alguns ingredientes, a família cooperou muito e os meninos trouxeram, todos, dinheiro. Quando fizemos a festa do primeiro período não notámos que os pais nos ajudaram a fazer a festa e agora cooperam mais.

E - Quando falo na implementação do currículo funcional, quero dizer se a escola quando está a trabalhar o supermercado, fala com os pais para trabalharem este tema em casa...

DEE - É assim... não temos feito isso, sou sincera. Mas isso era importante, apesar de, de vez em quando, quando estou com os pais eu às vezes digo: nós estamos a trabalhar isto e se forem ao supermercado ou a algum sitio, tente que o aluno leia o preço... pronto... para eles trabalharem um pouco connosco porque isso é importante, claro que sim.

E - De que forma a família poderá facilitar mais o desenvolvimento de competências funcionais?

DEE - Estimulando. Tendo um acompanhamento diferente em casa... estimulando.

ANEXO 7

Protocolo da Entrevista Final com a Docente de Educação Especial

06/06/2012

A entrevista decorreu no gabinete da Educação Especial, numa mesa redonda, sem incidentes e de forma serena. Iniciou-se às 14h30m e teve uma duração aproximada de 40 minutos. A entrevistada respondeu a todas as questões de forma ponderada e calma.

Siglas utilizadas:

E – Entrevistadora

DEE – Docente de Educação Especial

E – Teve conhecimento do plano de intervenção antes da sua aplicação?

DEE – Tive, sim senhora. Antes de começar a intervenção, a professora Andreia enviou-me um e-mail com o plano de intervenção. Eu imprimi, li e depois reunimo-nos para tirar algumas dúvidas.

E – Que perspetivas tinha na altura?

DEE – Olhe... as minhas perspetivas... sou-lhe sincera... em relação a estas duas alunas eram muito poucas. Porque elas... elas são... têm muitas poucas vivências e aquilo que falava aqui nos objetivos gerais e estratégias e tudo... achei que elas não iriam corresponder às suas expectativas.

E – Qual é a sua opinião sobre este plano, atualmente?

DEE – Este plano é... é cinco estrelas. Porque acho que tem o fundamental para o currículo funcional destas alunas com défice cognitivo. Está estruturado de forma bastante lógica... ah... para a intervenção com elas no dia-a-dia e... e pronto, nas atividades que são funcionais de várias situações do dia-a-dia.

E – Mas disse-me que antes de começar a intervenção, achava que as alunas não iriam corresponder...

DEE – Pois não, porque achei... pensava que elas tinham muito poucas vivências a nível de saídas... ah...

E – E atualmente?

DEE – Atualmente superaram... tanto o plano superou... tanto que inicialmente até achei que o plano era demasiado difícil para estas alunas... ah... porque as conhecia dentro da sala de aula... ah... e com as poucas... ah... as poucas vivências que elas têm a nível familiar, como a nível de escola, não achei que este plano pudesse ter grande sucesso, mas no fundo enganei-me, porque ultrapassou todas as minhas

expectativas. Inclusive a maior expectativa que eu tinha era o interesse delas nesta sua intervenção que foi fantástica e elas gostaram bastante.

E – Acha que os objetivos gerais eram coerentes com um currículo funcional?

DEE – Ah... os objetivos gerais são coerentes com um currículo funcional, sim senhora. Porque... ah... são objetivos que falam sobre a formação pessoal e social que é importante para elas trabalharem. O conhecimento com o que as rodeia, que o conhecimento do ambiente natural e social é muito pouco para elas e isso foi trabalhado. O português, a compreensão do oral, a leitura... de uma forma muito suave... ah... foi trabalhado e incentivado e deu interesse às alunas para continuarem a trabalhar e... e... principalmente aquilo que trabalhou com elas a nível do português e da parte funcional das atividades do... das saídas, da aplicação das agendas... fez com que eu depois, noutras sessões em que a professora não estava, pudesse trabalhar outras áreas, como Estudo do Meio, Matemática, Ciências...

E – Quais foram, para si, os objetivos mais importantes do plano de intervenção? E menos importantes?

DEE – Ah... ai... não lhe posso responder a isso... porque eu acho que o plano de intervenção está de tal maneira tão bem elaborado que todos os objetivos aqui realizados... tanto os gerais como os específicos estão de acordo com as estratégias implementadas, portanto não há... não lhe posso dizer que há um objetivo mais forte e um objetivo mais fraco, porque não há. Há uma série de objetivos que foram bem conseguidos, bem elaborados... porque as estratégias escolhidas também foram muito bem implementadas, portanto, não estou a ver que haja aqui um ponto fraco e um ponto forte. No geral está tudo muito bem conseguido.

E – Considera que as estratégias utilizadas foram adequadas para desenvolver os objetivos?

DEE – Foram. Muito bem conseguidas. As estratégias foram todas muito bem conseguidas... ah... estavam adequadas, sim, senhora, aos objetivos. Ah... a sequência de tarefas que foi feita, foi... aumentou muito, a todos os níveis, a parte social, a escrita, a parte oral das alunas com este plano. As estratégias estavam muito bem delineadas.

E – Quais as estratégias que lhe pareceram mais enriquecedoras? E menos?

DEE – Bem... é assim... eu já lhe disse que não há mais nem menos neste projeto. Está tudo equiparado, todas as atividades e objetivos... está tudo muito bom. No

entanto, posso ressaltar que talvez o que maior empenho tenha demonstrado nas alunas, seja a utilização das agendas. Pronto... porque aqui foi a novidade. Gostaram imenso de terem recebido isso e depois foi a obrigação delas escreverem. Quer dizer... uma obrigação livre. Elas não eram obrigadas a escrever... por iniciativa própria, elas fizeram... Incentivaram-se o gosto pela escrita... o conhecimento das alunas foi posto à prática. Quando tinham dúvidas perguntavam, sempre de uma forma muito... muito descontraída. Ah... talvez a parte que eu possa dizer menos, foi... talvez... o bar, porque é um espaço onde vão todos os dias.

E – O que modificaria neste plano de intervenção? Porquê?

DEE – Olhe... no plano, em si, nada. Mas acho que a professora deveria ter vindo mais vezes, para desenvolver mais objetivos e mais estratégias... (sorri)

E – Os objetivos do plano foram adequados aos conhecimentos e aprendizagens das alunas?

DEE – Foram, sim senhora. Inicialmente, como eu já referi, achei que eram demasiado... um plano demasiado difícil para elas, mas depois, no decorrer das sessões, apercebi-me que os objetivos estavam propostos para a idade delas, para... as... as aprendizagens delas... Inclusive para o Currículo Específico Individual que elas têm aqui na SAF. Pronto... acho que estava extremamente bem adequado.

E – As estratégias do plano de intervenção foram adequadas para as alunas?

DEE – Foram, claro. As estratégias foram mais do que adequadas, na minha opinião.

E – Quais as estratégias, que lhe pareceram, que facilitaram a aquisição de competências das alunas?

DEE – Ah... é assim... talvez a utilização da agenda tivesse trazido mais aprendizagens às alunas a nível dos seus conhecimentos, porque foram-lhes pedidos os dados pessoais delas, dos amigos, da família... tudo isso desenvolveu mais conhecimentos... Lá está... faz-me perguntas um pouco difíceis, porque eu não posso, neste plano de intervenção, não posso estar-lhe a dizer quais as... o melhor e o pior que... estava tudo tão bem englobado, tão bem inserido entre a... a passagem de uma atividade funcional para outra, que todas elas foram importantes para as alunas e levaram-nas a aumentar os conhecimentos, o interesse, a... as suas habilidades pessoais e tudo.

E – Considera que existiu evolução nas alunas ao longo deste período? Que aprendizagens realizaram as alunas durante esta intervenção e que importância poderão ter nas aprendizagens futuras?

DEE – Ah... para já, este plano foi muito útil aqui para a SAF por várias razões. Primeira, ajudou as alunas a melhorarem a sua formação pessoal e social, aumentou-lhes a autoestima e aumentou-lhes a independência, a cooperação entre elas, porque uma ajudava a outra e... aumentou-lhes a compreensão oral que elas estavam... ah... atentas ao que ouviam, às coisas que lhes eram pedidas para fazer. Ah... houve... houve... uma descoberta maior sobre alguns significados de algumas palavras que lhes foram aparecendo, que se calhar elas não sabiam. Na parte da leitura também melhoraram bastante, pois compreenderam que para entender as coisas tinham que ler e muitas das vezes começaram a ler por iniciativa própria. No caso das agendas, elas começaram a falar mais sobre elas próprias... sobre o que as rodeia, até mesmo lá em casa e tudo. Ah... a exploração dos horários fez com que se sentissem motivadas para tentar perceber outro tipo de horários... A saída ao supermercado veio reforçar as aprendizagens que fizeram quando nós saímos, no período passado. Nós fizemos um bolo aqui na sala, mas como foi com mais alunos, ah... elas não interagiram tão bem como... sentiram-se mais inibidas, porque havia outros alunos... Quando, agora, fizeram os vossos bolinhos, eram só elas as duas, pois estavam mais à vontade, sentiram-se melhor para fazerem perguntas... para saberem se a quantidade era certa, para perguntarem se faziam pela esquerda, pela direita, assim ou assado... (sorri)

E – Pretende dar continuidade ao trabalho desenvolvido nesta intervenção? De que maneira?

DEE – Pretendo... pretendo, introduzindo... continuando a fazer abordagens, neste sentido, para o próximo ano letivo, ao nível dos objetivos gerais que colocou aqui e abrangendo outras áreas do currículo que a professora aqui não... não... falou, porque se calhar não era o seu objetivo. As outras áreas mais funcionais da Matemática, do Estudo do Meio... tenciono dar seguimento e quem sabe poder aplicar até a outros alunos.

ANEXO 8

Observação da Linguagem Oral e Escrita da Sofia

Grelha de observação em escala graduada

(elaborada com base em: Check-list da Association for Children and Young People with Speech and Language Difficulties, 1984; e Metas de Aprendizagem para a educação Pré-Escolar e 1º CEB, DGIDC-ME, 2010)

IDENTIFICAÇÃOAluno: SofiaAno de escolaridade: 5.º ano**Legenda:**

- As respostas dadas pela professora-investigadora estão assinaladas com (X)
- As respostas dadas pela docente estão assinaladas com (O)

1. CAPACIDADE COMUNICATIVA	Nunca	Às vezes	Sempre
Participa em conversas		O	X
Toma a vez		O	X
Usa estratégias não-verbais para chamar a atenção	X O		
Usa estratégias não-verbais quando escuta	X O		
Usa gestos e expressões faciais quando fala		X O	
Reconhece expressões não-verbais e gestos do interlocutor		X O	
Responde a pedidos e ordens de forma não-verbal		X O	
Usa estratégias verbais para chamar a atenção		X O	
Inicia uma conversa		X O	
Introduz um novo tópico	O	X	
Narra histórias e situações vividas		X O	
Experimenta o uso de palavras novas para comunicar em diferentes contextos	X O		
2. COMPREENDER DE DISCURSOS ORAIS E COOPERAR EM SITUAÇÃO DE INTERAÇÃO			
2.1. Compreensão de discursos orais	Nunca	Às vezes	Sempre
Segue instruções simples			X O
Responde a pedidos e perguntas			X O
Faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente		X O	
Presta atenção ao que lhe dizem e faz perguntas sobre o que ouve		X O	
Dá atenção a estímulos de duas fontes diferentes		X O	
Questiona para obter informação sobre algo que lhe interessa			X O
Segue uma narrativa contada sem imagens		X O	
Responde adequadamente em diálogos nos quais são usadas noções espaciais		X O	
Responde adequadamente em diálogos nos quais são usados conceitos temporais		X O	
Compreende palavras que exprimem emoções		X O	
Reconta narrativas ouvidas ou lidas		X O	
Responde a questões sobre a ideia central das narrativas e exposições que ouve		X O	
Ouve narrativas contadas ou lidas por outrem e expressa a sua opinião sobre o que ouve		X O	
2.2. Adequação aos objetivos e aos participantes em situação de interação	Nunca	Às vezes	Sempre
Fala sobre as tarefas a realizar a pares ou em pequeno grupo e	O	X	

ouve as sugestões e preferências dos parceiros de grupo			
Formula pedidos e dá ordens e informações, tendo em conta o objetivo		X O	
Usa formas de saudação adequadas ao contexto			X O
3. EXPRESSÃO ORAL	Nunca	Às vezes	Sempre
Tem um discurso claro e inteligível		X O	
Usa padrões de volume apropriados quando fala, não fala muito alto ou muito baixo			X O
Usa entoação apropriada para expressar o significado		X O	
Articula palavras simples sem omitir as consoantes iniciais ou final			X O
Articula grupos consonânticos iniciais – pr, tr, pl		O	X
Articula palavras polissilábicas, sem omitir sílabas			X O
Tem um vocabulário variado de palavras básicas			X O
É capaz de nomear formas		X O	
É capaz de nomear tamanhos		O	X
Usa comparativos		X O	
Usa pronomes apropriadamente	O	X	
Usa advérbios de modo	O	X	
Usa determinantes – artigos definidos e indefinidos		X O	
Usa conjunções para juntar frases		X O	
Usa corretamente no presente verbos regulares e irregulares		X O	
Usa corretamente no pretérito perfeito verbos regulares e irregulares	O	X	
Usa plurais regulares e irregulares		X O	
Usa “o quê, quando, quem, onde” para fazer perguntas		X O	
Questiona para obter informação sobre algo que lhe interessa		X O	
Relata e recria experiências		X O	
Descreve acontecimentos e histórias com a sequência apropriada, incluindo as personagens principais	X O		
Descreve pessoas, objetos e ações		X O	
4. DECIFRAR E ESCREVER PALAVRAS			
4.1. Consciência fonológica	Nunca	Às vezes	Sempre
Segmenta silabicamente palavras		X O	
Segmenta fonemicamente palavras		X O	
Reconstrói palavras por agregação de sílabas		X	O
Reconstrói palavras por combinação de sons da fala (fonemas)		X	O
Conta os sons (fonemas) de cada sílaba das palavras		X O	
Suprime, acrescenta ou troca sons (fonemas) numa das sílabas da palavra	X O		
Identifica palavras que começam ou acabam pela mesma sílaba		O	X
Identifica e conta palavras em frases		O	X
Identifica mudanças nas sílabas ou nas palavras por substituição, supressão ou adição de um som da fala (fonema)	O	X	
Produz palavras e pseudo-palavras através da manipulação de sons da fala (fonemas)	X O		
Identifica grupos consonânticos em situações iniciais	O	X	
Identifica grupos consonânticos no interior da palavra		X O	
Identifica a sílaba tónica	X O		
Altera o acento da palavra gerando nova palavra ou pseudo-palavra	X O		
Identifica as sílabas que estão antes e depois da sílaba tónica	X O		
4.2. Reconhecimento de escrita de palavras e letras	Nunca	Às vezes	Sempre
Reconhece globalmente palavras do seu quotidiano		X	O
Reconhece globalmente palavras frequentes e menos frequentes		X O	
Identifica onde começa e acaba uma palavra			X O
Isola letras inseridas em palavras escritas			X O
Reconhece algumas letras (p. ex.: as do seu nome)			X O

Usa diversos instrumentos de escrita (p. ex.: lápis, caneta)			X O
Escreve o seu nome			X O
Produz escrita silábica (p. ex.: <ao> para <i>gato</i> , <bt> para <i>bota</i>)		X O	
Identifica letras maiúsculas e minúsculas			X O
Ordena alfabeticamente palavras	X O		
Faz correspondência som/grafema para letras		X O	
Faz correspondência som/grafema para dígrafos		X O	
Soletra as letras de palavras dissilábicas		X O	
Reconhece os grupos consonânticos mais frequentes do português		X O	
Usa a correspondência letra/som para ler palavras desconhecidas		X O	
Usa o conhecimento das sílabas para ler palavras desconhecidas		X O	
Usa o conhecimento de sequências gráficas frequentes para ler palavras desconhecidas (p. ex.: casa/casamento; lê/relê)		X O	
4.3. Conhecimento de convenções gráficas	Nunca	Às vezes	Sempre
Sabe como pegar corretamente num livro			X O
Sabe que a escrita e os desenhos transmitem informação			X O
Identifica capa, contracapa e outros elementos constitutivos de um livro		O	X
Conhece o sentido direcional do texto escrito			X O
Atribui significado à escrita em contexto	X O		
Sabe que as letras correspondem a sons			X O
Sabe orientar um rótulo escrito sem desenhos			X O
Distingue letras de números			X O
Prediz acontecimentos numa narrativa através das ilustrações	O	X	
Distingue maiúsculas de minúsculas		O	X
Produz uma caligrafia legível com diferentes instrumentos de escrita (p. ex.: lápis, caneta)		O	X
Usa as funções básicas de um teclado			X O
Copia palavras e frases em letra manuscrita	X		O
Usa corretamente as letras maiúsculas e minúsculas	X O		
Transcreve de letra impressa para letra manuscrita	X		O
4.4. Conhecimento de convenções ortográficas	Nunca	Às vezes	Sempre
Escreve letras maiúsculas e minúsculas			X O
Escreve corretamente palavras frequentes		X O	
Escreve espontaneamente palavras polissilábicas		X O	
Distingue palavras com grafia próxima através da identificação dos sons das respetivas letras (p. ex.: sal/mal; cola/gola)		X O	
Escreve frases curtas ou com vocabulário reduzido sem modelo visual		X O	
Reconhece e usa os grafemas que representam sons consonânticos em posição de coda <l>, <r>, <s>, <z> (p. ex.: cal, mar, lápis, voz)		X O	
Conhece e usa as regras ortográficas de representação dos sons [k], [r], [R], [s], [z] (p. ex.: caça, queque, caro, carro, sossegado, casa, cozinha)	X	O	
Reconhece e usa as formas gráficas de representação dos ditongos orais e nasais	O	X	
Reconhece e usa o grafema <o> como representação do som [u] em sílaba átona final	O	X	
5. COMPREENDER E INTERPRETAR TEXTOS			
5.1. Identificação de ideias centrais e de pormenores relevantes	Nunca	Às vezes	Sempre
Lê em voz alta frases e pequenos textos e localiza neles informação específica		X O	
Identifica ideias centrais de um texto		X O	
Identifica as personagens de um texto narrativo		X O	
Relata o desenrolar da ação num texto narrativo	X	O	

5.2. Mobilização e construção de conhecimentos e de ideias	Nunca	Às vezes	Sempre
Prediz o conteúdo do texto através da leitura do título ou das imagens		X O	
Usa as imagens do texto para clarificar a compreensão	O	X	
5.3. Identificação do sentido de palavras e de frases em contexto	Nunca	Às vezes	Sempre
Identifica palavras e frases que marcam o ritmo e intensificam o sentido da narrativa ou do poema	X O		
5.4. Domínio da complexidade textual	Nunca	Às vezes	Sempre
Lê autonomamente frases e pequenos textos		O	X
Lê silenciosamente e em voz alta pequenas narrativas, poemas ou notícias (70 a 120 palavras)		X O	
Distingue textos ficcionais de textos não ficcionais	X O		
6. ELABORAR E DIVULGAR TEXTOS			
6.1. Planificação do texto	Nunca	Às vezes	Sempre
Seleciona palavras ou frases relacionadas com o tópico do texto	O	X	
Preenche com palavras ou frases em esquema pré-estabelecido	O	X	
6.2. Redação do texto	Nunca	Às vezes	Sempre
Usa vocabulário adequado ao tópico do texto	X O		
Redige uma sequência de frases coerentes com o tópico	O	X	
Redige pequenos textos com suporte em materiais de apoio (p. ex.: listas de palavras, dicionários ilustrados)	O	X	
6.3. Revisão do texto	Nunca	Às vezes	Sempre
Identifica a falta de palavras ao reler o texto	X O		
Identifica incorreções ortográficas e palavras em falta	X O		
6.4. Difusão do texto	Nunca	Às vezes	Sempre
Produz uma versão final do texto graficamente cuidada	X O		
Ilustra o texto com desenhos relativos ao tema		X O	
Divulga, em colaboração com o professor e os colegas, textos elaborados no âmbito de projetos de turma	X O		
7. RECONHECER E PRODUZIR DIFERENTES GÊNEROS E TIPOS DE TEXTOS			
7.1. Conhecimento de técnicas e formatos de textos para narrar	Nunca	Às vezes	Sempre
Redige pequenas narrativas a partir de elementos imaginados ou sugeridos (p. ex.: mapas de histórias, fábrica de histórias)	X	O	
Identifica a sequência natural de uma narrativa em desordem	X O		
Redige com apoio o início e o fim de uma história	X	O	
Elabora uma pequena descrição de uma personagem	X O		
7.2. Conhecimento de técnicas e formatos de textos para construir e transmitir saberes	Nunca	Às vezes	Sempre
Completa frases sobre uma exposição ouvida ou lida	X O		

ANEXO 9

Observação da Linguagem Oral e Escrita da Alice

Grelha de observação em escala graduada

(elaborada com base em: Check-list da Association for Children and Young People with Speech and Language Difficulties, 1984; e Metas de Aprendizagem para a educação Pré-Escolar e 1º CEB, DGIDC-ME, 2010)

IDENTIFICAÇÃOAluno: AliceAno de escolaridade: 5.º ano**Legenda:**

- As respostas dadas pela professora-investigadora estão assinaladas com (X)
- As respostas dadas pela docente estão assinaladas com (O)

1. CAPACIDADE COMUNICATIVA	Nunca	Às vezes	Sempre
Participa em conversas		O	X
Toma a vez	O	X	
Usa estratégias não-verbais para chamar a atenção	X O		
Usa estratégias não-verbais quando escuta	X O		
Usa gestos e expressões faciais quando fala		X O	
Reconhece expressões não-verbais e gestos do interlocutor		X O	
Responde a pedidos e ordens de forma não-verbal	O	X	
Usa estratégias verbais para chamar a atenção		X O	
Inicia uma conversa		X O	
Introduz um novo tópico	O	X	
Narra histórias e situações vividas		X O	
Experimenta o uso de palavras novas para comunicar em diferentes contextos	X O		
2. COMPREENDER DE DISCURSOS ORAIS E COOPERAR EM SITUAÇÃO DE INTERAÇÃO			
2.1. Compreensão de discursos orais	Nunca	Às vezes	Sempre
Segue instruções simples		X O	
Responde a pedidos e perguntas			X O
Faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente		X O	
Presta atenção ao que lhe dizem e faz perguntas sobre o que ouve	O	X	
Dá atenção a estímulos de duas fontes diferentes		X O	
Questiona para obter informação sobre algo que lhe interessa		X O	
Segue uma narrativa contada sem imagens		X O	
Responde adequadamente em diálogos nos quais são usadas noções espaciais		X O	
Responde adequadamente em diálogos nos quais são usados conceitos temporais	O	X	
Compreende palavras que exprimem emoções		X O	
Reconta narrativas ouvidas ou lidas		X O	
Responde a questões sobre a ideia central das narrativas e exposições que ouve		X O	
Ouve narrativas contadas ou lidas por outrem e expressa a sua opinião sobre o que ouve		X O	
2.2. Adequação aos objetivos e aos participantes em situação de interação	Nunca	Às vezes	Sempre
Fala sobre as tarefas a realizar a pares ou em pequeno grupo e		X O	

ouve as sugestões e preferências dos parceiros de grupo			
Formula pedidos e dá ordens e informações, tendo em conta o objetivo		X	O
Usa formas de saudação adequadas ao contexto			X O
3. EXPRESSÃO ORAL	Nunca	Às vezes	Sempre
Tem um discurso claro e inteligível		X O	
Usa padrões de volume apropriados quando fala, não fala muito alto ou muito baixo		X O	
Usa entoação apropriada para expressar o significado	O	X	
Articula palavras simples sem omitir as consoantes iniciais ou final	O	X	
Articula grupos consonânticos iniciais – pr, tr, pl		O	X
Articula palavras polissilábicas, sem omitir sílabas		X O	
Tem um vocabulário variado de palavras básicas		X O	
É capaz de nomear formas		X O	
É capaz de nomear tamanhos		O	X
Usa comparativos		X O	
Usa pronomes apropriadamente	O	X	
Usa advérbios de modo	O	X	
Usa determinantes – artigos definidos e indefinidos		X O	
Usa conjunções para juntar frases		X O	
Usa corretamente no presente verbos regulares e irregulares		X O	
Usa corretamente no pretérito perfeito verbos regulares e irregulares		X O	
Usa plurais regulares e irregulares		X O	
Usa “o quê, quando, quem, onde” para fazer perguntas		X O	
Questiona para obter informação sobre algo que lhe interessa		X O	
Relata e recria experiências		X O	
Descreve acontecimentos e histórias com a sequência apropriada, incluindo as personagens principais	X	O	
Descreve pessoas, objetos e ações		X	O
4. DECIFRAR E ESCREVER PALAVRAS			
4.1. Consciência fonológica	Nunca	Às vezes	Sempre
Segmenta silabicamente palavras		X O	
Segmenta fonemicamente palavras		X O	
Reconstrói palavras por agregação de sílabas		X O	
Reconstrói palavras por combinação de sons da fala (fonemas)		X O	
Conta os sons (fonemas) de cada sílaba das palavras		X O	
Suprime, acrescenta ou troca sons (fonemas) numa das sílabas da palavra		X O	
Identifica palavras que começam ou acabam pela mesma sílaba			X O
Identifica e conta palavras em frases			X O
Identifica mudanças nas sílabas ou nas palavras por substituição, supressão ou adição de um som da fala (fonema)		X O	
Produz palavras e pseudo-palavras através da manipulação de sons da fala (fonemas)	X O		
Identifica grupos consonânticos em situações iniciais		X O	
Identifica grupos consonânticos no interior da palavra		X O	
Identifica a sílaba tónica	X O		
Altera o acento da palavra gerando nova palavra ou pseudo-palavra	X O		
Identifica as sílabas que estão antes e depois da sílaba tónica	X O		
4.2. Reconhecimento de escrita de palavras e letras	Nunca	Às vezes	Sempre
Reconhece globalmente palavras do seu quotidiano		X	O
Reconhece globalmente palavras frequentes e menos frequentes		X O	
Identifica onde começa e acaba uma palavra			X O
Isola letras inseridas em palavras escritas		O	X
Reconhece algumas letras (p. ex.: as do seu nome)			X O

Usa diversos instrumentos de escrita (p. ex.: lápis, caneta)			X O
Escreve o seu nome			X O
Produz escrita silábica (p. ex.: <ao> para <i>gato</i> , <bt> para <i>bota</i>)		X O	
Identifica letras maiúsculas e minúsculas			X O
Ordena alfabeticamente palavras	X O		
Faz correspondência som/grafema para letras		X O	
Faz correspondência som/grafema para dígrafos		X O	
Soletra as letras de palavras dissilábicas		X O	
Reconhece os grupos consonânticos mais frequentes do português		X O	
Usa a correspondência letra/som para ler palavras desconhecidas		X O	
Usa o conhecimento das sílabas para ler palavras desconhecidas		X O	
Usa o conhecimento de sequências gráficas frequentes para ler palavras desconhecidas (p. ex.: casa/casamento; lê/relê)	X O		
4.3. Conhecimento de convenções gráficas	Nunca	Às vezes	Sempre
Sabe como pegar corretamente num livro			X O
Sabe que a escrita e os desenhos transmitem informação			X O
Identifica capa, contracapa e outros elementos constitutivos de um livro			X O
Conhece o sentido direcional do texto escrito		O	X
Atribui significado à escrita em contexto	X O		
Sabe que as letras correspondem a sons			X O
Sabe orientar um rótulo escrito sem desenhos		O	X
Distingue letras de números			X O
Prediz acontecimentos numa narrativa através das ilustrações	X O		
Distingue maiúsculas de minúsculas			X O
Produz uma caligrafia legível com diferentes instrumentos de escrita (p. ex.: lápis, caneta)		O	X
Usa as funções básicas de um teclado	X O		
Copia palavras e frases em letra manuscrita			X O
Usa corretamente as letras maiúsculas e minúsculas	X O		
Transcreve de letra impressa para letra manuscrita		X O	
4.4. Conhecimento de convenções ortográficas	Nunca	Às vezes	Sempre
Escreve letras maiúsculas e minúsculas			X O
Escreve corretamente palavras frequentes		X O	
Escreve espontaneamente palavras polissilábicas		X O	
Distingue palavras com grafia próxima através da identificação dos sons das respetivas letras (p. ex.: sal/mal; cola/gola)		X O	
Escreve frases curtas ou com vocabulário reduzido sem modelo visual		X O	
Reconhece e usa os grafemas que representam sons consonânticos em posição de coda <l>, <r>, <s>, <z> (p. ex.: cal, mar, lápis, voz)		X O	
Conhece e usa as regras ortográficas de representação dos sons [k], [r], [R], [s], [z] (p. ex.: caça, queque, caro, carro, sossegado, casa, cozinha)	X O		
Reconhece e usa as formas gráficas de representação dos ditongos orais e nasais	O	X	
Reconhece e usa o grafema <o> como representação do som [u] em sílaba átona final	O	X	
5. COMPREENDER E INTERPRETAR TEXTOS			
5.1. Identificação de ideias centrais e de pormenores relevantes	Nunca	Às vezes	Sempre
Lê em voz alta frases e pequenos textos e localiza neles informação específica		X O	
Identifica ideias centrais de um texto		X O	
Identifica as personagens de um texto narrativo		X O	
Relata o desenrolar da ação num texto narrativo	X	O	

5.2. Mobilização e construção de conhecimentos e de ideias	Nunca	Às vezes	Sempre
Prediz o conteúdo do texto através da leitura do título ou das imagens		X O	
Usa as imagens do texto para clarificar a compreensão		X O	
5.3. Identificação do sentido de palavras e de frases em contexto	Nunca	Às vezes	Sempre
Identifica palavras e frases que marcam o ritmo e intensificam o sentido da narrativa ou do poema	X O		
5.4. Domínio da complexidade textual	Nunca	Às vezes	Sempre
Lê autonomamente frases e pequenos textos		O	X
Lê silenciosamente e em voz alta pequenas narrativas, poemas ou notícias (70 a 120 palavras)		X O	
Distingue textos ficcionais de textos não ficcionais	X O		
6. ELABORAR E DIVULGAR TEXTOS			
6.1. Planificação do texto	Nunca	Às vezes	Sempre
Seleciona palavras ou frases relacionadas com o tópico do texto		X O	
Preenche com palavras ou frases em esquema pré-estabelecido		O	X
6.2. Redação do texto	Nunca	Às vezes	Sempre
Usa vocabulário adequado ao tópico do texto	X O		
Redige uma sequência de frases coerentes com o tópico	X O		
Redige pequenos textos com suporte em materiais de apoio (p. ex.: listas de palavras, dicionários ilustrados)	X O		
6.3. Revisão do texto	Nunca	Às vezes	Sempre
Identifica a falta de palavras ao reler o texto	X O		
Identifica incorreções ortográficas e palavras em falta	X O		
6.4. Difusão do texto	Nunca	Às vezes	Sempre
Produz uma versão final do texto graficamente cuidada	X O		
Ilustra o texto com desenhos relativos ao tema		X O	
Divulga, em colaboração com o professor e os colegas, textos elaborados no âmbito de projetos de turma	X O		
7. RECONHECER E PRODUZIR DIFERENTES GÊNEROS E TIPOS DE TEXTOS			
7.1. Conhecimento de técnicas e formatos de textos para narrar	Nunca	Às vezes	Sempre
Redige pequenas narrativas a partir de elementos imaginados ou sugeridos (p. ex.: mapas de histórias, fábrica de histórias)	X O		
Identifica a sequência natural de uma narrativa em desordem	X O		
Redige com apoio o início e o fim de uma história	X	O	
Elabora uma pequena descrição de uma personagem	X O		
7.2. Conhecimento de técnicas e formatos de textos para construir e transmitir saberes	Nunca	Às vezes	Sempre
Completa frases sobre uma exposição ouvida ou lida	X O		

ANEXO 10

Grelhas de Observação Direta das Sessões de Intervenção➤ **Observação Direta – 1.ª Sessão**

Quinta-feira, 15 de março de 2012

Competências 15/03/2012	Alice			Sofia		
	Adquirida	Emergente	Não adquirida	Adquirida	Emergente	Não adquirida
Sabe a utilidade de uma agenda		X		X		
Sabe demonstrar que quer uma agenda	X			X		
Sabe a utilidade de uma ficha de requisição		X			X	
Lê silenciosamente			X			X
Lê oralmente	X			X		
Compreende o que lê, ou seja, responde oralmente e de acordo com o que é solicitado nos itens escritos da requisição	X			X		
Escreve o seu nome completo sem modelo gráfico		X		X		
Escreve o seu nome completo com modelo gráfico	X			X		
Diz, oralmente, a sua data de nascimento	X			X		
Escreve a sua data de nascimento e idade	X			X		
Diz, oralmente, a sua morada			X		X	
Escreve a sua morada sem modelo gráfico			X		X	
Escreve a sua morada a partir de modelo gráfico	X			X		
Diz, oralmente, o seu número de telefone e escreve-o			X	X		
Diz, oralmente, o nome do encarregado de educação e escreve-o	X			X		
Diz, oralmente, o nome do estabelecimento de ensino		X			X	
Escreve o nome do estabelecimento de ensino sem modelo gráfico		X			X	
Escreve o nome do estabelecimento de ensino a partir de modelo gráfico	X			X		
Escreve o ano de escolaridade em que está matriculada sem pedir indicações	X			X		
Preenche, autonomamente, a ficha de requisição			X		X	
Copia endereços para um envelope		X			X	
Organiza a escrita no espaço do envelope, sem ajuda		X			X	

➤ **Observação Direta – 2.ª Sessão**

Quinta-feira, 22 de março de 2012

Competências 22/03/2012	Alice			Sofia		
	Adquirida	Emergente	Não adquirida	Adquirida	Emergente	Não adquirida
Orienta-se autonomamente na rua		X			X	
Orienta-se dentro da estação de correios	X			X		
Pede um selo no balcão dos correios	X				X	
Cola o selo no respetivo espaço do envelope		X			X	
Lê silenciosamente	X			X		
Lê oralmente	X			X		
Cumprir as indicações do que lê ou responde corretamente ao que lê	X			X		
Identifica a caixa de correio onde tem de colocar a carta	X			X		
Coloca a carta na devida caixa de correio	X			X		

➤ **Observação Direta – 3.ª Sessão**

Quarta-feira, 11 de abril de 2012

Competências 11/04/2012	Alice			Sofia		
	Adquirida	Emergente	Não adquirida	Adquirida	Emergente	Não adquirida
Compreende o que lê, ou seja, responde oralmente e de acordo com o que é solicitado nos itens escritos da agenda		X			X	
Escreve o seu nome completo sem modelo gráfico		X		X		
Escreve o seu nome completo com modelo gráfico	X			X		
Diz, oralmente, a sua data de nascimento	X			X		
Escreve a sua data de nascimento e idade	X			X		
Diz, oralmente, a sua morada			X		X	
Escreve a sua morada sem modelo gráfico			X		X	
Escreve a sua morada a partir de modelo gráfico	X			X		
Diz, oralmente, o seu número de telefone e escreve-o			X	X		
Preenche, autonomamente, a identificação pessoal na agenda			X		X	
Identifica, na agenda, o respetivo dia e mês		X			X	
Identifica, na agenda, o dia e o mês do seu aniversário		X			X	
Identifica, na agenda, o dia e o mês de aniversário de outra pessoa		X			X	
Escreve anotações, na agenda, de dias específicos (acontecimentos ou atividades que sejam importantes para a aluna)		X			X	
Escreve textos na agenda, tendo em atenção o dia e o mês			X		X	
Organiza a escrita no espaço da agenda, sem ajuda	X			X		

➤ **Observação Direta – 4.ª Sessão**

Quarta-feira, 11 de abril de 2012

Competências 11/04/2012	Alice			Sofia		
	Adquirida	Emergente	Não adquirida	Adquirida	Emergente	Não adquirida
Identifica, no horário escolar, as disciplinas		X		X		
Identifica, no horário escolar, os dias da semana	X			X		
Identifica, no horário escolar, as horas		X			X	
Identifica, no horário escolar, as salas de aula		X		X		
Identifica, no espaço escolar, as salas de aula que constam no horário da sua turma		X			X	
Compreende as instruções dadas oralmente pela professora-investigadora	X			X		
Preenche o espaço respetivo do seu horário, segundo as instruções dadas oralmente pela professora-investigadora		X			X	

➤ **Observação Direta – 5.ª Sessão**

Quinta-feira, 12 de abril de 2012

Competências 12/04/2012	Alice			Sofia		
	Adquirida	Emergente	Não adquirida	Adquirida	Emergente	Não adquirida
Escreveu alguma anotação na agenda	X			X		
Lê o que escreveu na agenda	X			X		
Conversa acerca do que foi escrito na sua agenda		X		X		
Conversa acerca do que foi escrito na agenda da colega	X					X
Lê oralmente as questões da ficha		X		X		
Ouve atentamente as questões lidas pela colega	X			X		
Responde, por escrito e corretamente, sem ajuda, às questões da ficha		X			X	
Responde corretamente, com ajuda verbal da colega, às questões da ficha	X			X		
Na correção oral, pelo grupo, identifica respostas erradas	X			X		
Identifica erros ortográficos			X			X

➤ **Observação Direta – 6.ª Sessão**

Quinta-feira, 12 de abril de 2012

Competências 12/04/2012	Alice			Sofia		
	Adquirida	Emergente	Não adquirida	Adquirida	Emergente	Não adquirida
Lê o memorando da professora-investigadora	X			X		
Copia para uma folha o memorando da professora-investigadora	X			X		
Escreve um memorando com os materiais que lhe fazem falta			Não observável			Não observável
Identifica, no espaço escolar, a papelaria da escola	X			X		
Identifica, na papelaria da escola, a lista de produtos		X			X	
Identifica, na lista de produtos, os materiais que estão escritos nos memorandos		X			X	
Escreve nos memorandos “existe” à frente dos materiais que constam na lista	X			X		
Escreve nos memorandos “não existe” à frente dos materiais que constam na lista	X			X		
Seleciona um envelope e lê o que está escrito no memorando	X			X		
Identifica, na lista, os materiais que a colega está a ler	X			X		

➤ **Observação Direta – 7.^a Sessão**

Quarta-feira, 18 de abril de 2012

Competências 18/04/2012	Alice			Sofia		
	Adquirida	Emergente	Não adquirida	Adquirida	Emergente	Não adquirida
Escreveu alguma anotação na agenda		X				X
Lê o que escreveu na agenda	X			Não observável		
Conversa acerca do que foi escrito na sua agenda		X		Não observável		
Conversa acerca do que foi escrito na agenda da colega	Não observável				X	
Lê oralmente o texto e as questões da ficha	X			X		
Ouve atentamente as frases lidas pela colega	X			X		
Responde corretamente, sem ajuda, às questões da ficha	X			X		
Responde corretamente, com ajuda verbal da colega, às questões da ficha	Não observável			Não observável		
Redige um texto, sem ajuda, em forma de carta			X		X	
Redige um texto, com ajuda, em forma de carta		X			X	
Na correção oral, pelo grupo, identifica respostas erradas	Não observável			Não observável		
Identifica erros ortográficos			X			X

➤ **Observação Direta – 8.^a Sessão**

Quarta-feira, 18 de abril de 2012

Competências 18/04/2012	Alice			Sofia		
	Adquirida	Emergente	Não adquirida	Adquirida	Emergente	Não adquirida
Identifica, no espaço escolar, a cantina da escola	X			X		
Movimenta-se autonomamente na cantina da escola		X			X	
Identifica, na cantina da escola, a lista de alimentos exposta	X			X		
Lê os alimentos da lista exposta	X			X		
Identifica, na lista, alimentos saudáveis		X			X	
Identifica, na lista, alimentos menos saudáveis		X			X	
Cria um menu para o pequeno-almoço, para ela própria		X			X	
Cria um menu para o pequeno-almoço da professora-investigadora, diferente do dela	X			X		
Introduz um tópico de conversação com a colega	X			X		
Conversa com a colega autonomamente e dentro do tópico da conversa	X			X		

➤ **Observação Direta – 9.^a Sessão**

Quinta-feira, 19 de abril de 2012

Competências 19/04/2012	Alice			Sofia		
	Adquirida	Emergente	Não adquirida	Adquirida	Emergente	Não adquirida
Escreveu alguma anotação na agenda	X					X
Lê o que escreveu na agenda	X			Não Observável		
Conversa acerca do que foi escrito na sua agenda	X			Não Observável		
Conversa acerca do que foi escrito na agenda da colega	Não Observável				X	
Conhece a roda dos alimentos	X			X		
Fala sobre a roda dos alimentos	X			X		
Joga um jogo no computador	X			X		
Utiliza corretamente o rato	X			X		
Sabe o que é um puzzle	X			X		
Recorta as partes do puzzle	X				X	
Cola as peças do puzzle corretamente	X			X		

➤ **Observação Direta – 10.^a Sessão**

Quinta-feira, 26 de abril de 2012

Competências 26/04/2012	Alice			Sofia		
	Adquirida	Emergente	Não adquirida	Adquirida	Emergente	Não adquirida
Escreveu alguma anotação na agenda			X			X
Lê o que escreveu na agenda	Não Observável			Não Observável		
Conversa acerca do que foi escrito na sua agenda	Não Observável			Não Observável		
Conversa acerca do que foi escrito na agenda da colega	Não Observável			Não Observável		
Antecipa o conteúdo da receita pela observação das imagens		X			X	
Executa leitura silenciosa		X			X	
Lê com clareza e em voz alta	X			X		
Identifica os ingredientes da receita	X			X		
Explicita a função dos ingredientes da receita	X			X		
Explicita a sequência dos procedimentos da receita, sem consultar o que está redigido na folha		X			X	
Explicita a sequência dos procedimentos da receita, consultando o que está redigido na folha	X			X		
Redige um memorando com os ingredientes		X			X	
Explicita o funcionamento e arrumação de um supermercado	X			X		

➤ **Observação Direta – 11.^a e 12.^a Sessão**

Quarta-feira, 9 de maio de 2012

Competências 09/05/2012	Alice			Sofia		
	Adquirida	Emergente	Não adquirida	Adquirida	Emergente	Não adquirida
Escreveu alguma anotação na agenda	X			X		
Lê o que escreveu na agenda	X			X		
Conversa acerca do que foi escrito na sua agenda	X			X		
Conversa acerca do que foi escrito na agenda da colega	X			X		
Orienta-se autonomamente na rua		X			X	
Orienta-se dentro do minimercado	X			X		
Encontra, no minimercado, os ingredientes redigidos no memorando	X				X	
Identifica o prazo de validade dos produtos	X			X		
Lê o prazo de validade dos produtos	X			X		
Sabe onde se paga	X			X		
Conhece o dinheiro		X		X		
Prevê que 10€ chegam para pagar os ingredientes comprados			X	X		

➤ **Observação Direta – 13.^a e 14.^a Sessão**

Quarta-feira, 16 de maio de 2012

Competências 16/05/2012	Alice			Sofia		
	Adquirida	Emergente	Não adquirida	Adquirida	Emergente	Não adquirida
Escreveu alguma anotação na agenda			X	X		
Lê o que escreveu na agenda			Não observável	X		
Conversa acerca do que foi escrito na sua agenda			Não observável	X		
Conversa acerca do que foi escrito na agenda da colega	X					Não observável
Lê oralmente	X			X		
Identifica os ingredientes dos brigadeiros	X			X		
Identifica os materiais necessários para a elaboração dos brigadeiros		X			X	
Deita a lata de leite condensado na tigela	X			X		
Deita o pacote de coco ralado/chocolate na tigela	X			X		
Mexe o coco ralado/chocolate com o leite condensado		X			X	
Faz bolinhas com a massa		X			X	
Passa as bolinhas pelo chocolate granulado	X			X		

ANEXO 11

Diário das Sessões Preparatórias

➤ Diário da sessão 1

Quarta-feira, 8 de fevereiro de 2012 – das 08h15m às 09h00m

(Na sala apenas estavam a Sofia, a Alice, o docente de Educação Especial responsável pela atividades dessa hora e a professora-investigadora)

Iniciou-se a sessão com a apresentação e explicitação breve, por parte da PI, do projeto às alunas, ao qual aderiram com expectativas positivas.

Primeiramente, a PI avaliou os conhecimentos acerca da consulta do horário relativo às atividades letivas da sala onde se encontravam (Sala de Atividades Funcionais). A partir do horário em formato papel, a PI procedeu a algumas questões (p. ex.: “Na quarta-feira, das 8h15m às 9h15m quem está nesta sala?”, “Que atividade decorre a esta hora?”). A Sofia demonstrou algumas competências, nomeadamente situar as horas e os dias da semana, mas demonstrou alguma dificuldade em consultar as atividades e os alunos envolvidos num determinado dia e hora. A Alice demonstrou competências para identificar o dia da semana, mas teve muita dificuldade em identificar as horas, as atividades e os alunos indicados no horário.

De seguida, a PI e as alunas movimentaram-se pela escola e com o horário relativo às atividades letivas do seu grupo-turma, foram localizar as diversas salas de aula onde decorrem as atividades e identificaram, também, alguns gabinetes. Ambas as alunas demonstraram que conhecem as salas e o espaço onde decorrem as atividades que elas frequentam, mas têm dificuldade em se orientar fora desse espaço.

➤ Diário da sessão 2

Quarta-feira, 8 de fevereiro de 2012 – das 09h00m às 09h45m

(Os intervenientes presentes foram os mesmos da sessão anterior)

Nesta sessão, as alunas dirigiram-se ao bar para tomar o pequeno-almoço e a PI acompanhou-as.

Ao dirigirem-se para o bar e de passagem pela papelaria da escola, a PI referiu que necessitava de comprar uma caixa de lápis de cor e solicitou a ajuda das alunas para verificarem se nesse local poderia encontrar o seu pedido. As alunas olharam uma

para a outra e a seguir olharam para a empregada que aí se encontrava. Demonstraram não ter conhecimento da lista de produtos existentes na papelaria e só repararam nela quando a PI referiu que não necessitavam de perguntar à empregada, que bastava procurar na lista.

No bar, foram ver autonomamente o saldo do seu cartão e dirigiram-se ao balcão solicitando, cada uma, um pão com manteiga. Depois de terem comido, a PI questionou-as acerca do porquê de terem pedido a mesma coisa e não pedirem outro alimento constante na lista do bar. Elas responderam que pedem sempre o mesmo e não sabiam onde se encontrava a lista (que se encontrava no placard ao lado do balcão). Depois de identificarem a lista, a Sofia chamou a atenção da Alice para o fato de existirem gelados no bar. Ambas ficaram muito admiradas pois não sabiam que no bar se vendiam gelados. A PI perguntou o preço de um gelado específico. A Alice não soube responder e a Sofia não soube identificar os cêntimos.

➤ **Diário da sessão 3**

Quinta-feira, 9 de fevereiro de 2012 – das 10h50m às 11h35m

(Na sala estavam a Sofia, a Alice, a professora-investigadora, a docente de Educação Especial responsável pela atividades desta hora, outro aluno com Trissomia 21 e a respetiva técnica operacional que o acompanha. No decorrer da sessão, estavam todos sentados numa mesa redonda.)

A sessão iniciou-se com a exposição de um problema, oriundo de dois memorandos escritos por uma docente de educação especial que trabalha com as alunas mas que não estava presente nesse momento. Previamente, essa docente entregou à PI duas folhas de papel onde constavam dois pequenos memorandos para realizar na SAF. Agindo um pouco dramaticamente, a PI mostrou o seu desconhecimento da sala e solicitou a ajuda da Alice e da Sofia para resolver este problema. O conteúdo de um memorando solicitava para retirar um trabalho exposto e colocá-lo na capa da Alice e o outro memorando solicitava para guardar um determinado livro numa caixa específica. As alunas leram silabicamente o pequeno texto escrito e tiveram dificuldades na sua interpretação, pois não sabiam muito bem os passos que eram pedidos.

Após a realização, com ajuda, dos memorandos, a PI coloca, aos presentes, duas questões (“Qual é o dia do vosso aniversário?”, “Em que ano é que nasceram?”). Ambas as alunas responderam rápida e corretamente às questões. De seguida, a PI mostra a sua agenda pessoal e questiona, os presentes, se querem redigir no

respetivo dia e mês o seu aniversário. Todos concordaram. A Sofia, apesar de algumas dificuldades no correto manuseamento da agenda, conseguiu redigir o seu aniversário com a seguinte frase: “Faz anos a Sofia”. A Alice, mesmo depois de ver o procedimento da colega, teve muitas dificuldades em encontrar o seu mês de aniversário, dado ainda não ter assimilado a ordem dos meses do ano. Redigiu uma frase semelhante à da colega, mas necessitou da ajuda da PI para chegar ao respetivo dia.

➤ **Diário da sessão 4**

Quinta-feira, 16 de fevereiro de 2012 – das 10h50m às 12h30m

– Atividade desenvolvida pela docente de Educação Especial - Realização do bolo de bolacha

(Na sala estavam presentes todos os alunos que frequentam a SAF e a docente de Educação Especial responsável por essa hora letiva)

Nesta sessão, a PI teve apenas um papel de observadora, centrada nos comportamentos e nas tarefas desempenhadas pela Sofia e pela Alice.

Aquando a explicitação dos procedimentos da receita por parte da docente, as duas alunas mantiveram-se atentas e sorriam. Em cada tarefa, a docente chamava um aluno para junto dela, a fim de realizar cada uma delas.

A Sofia foi chamada para adicionar o leite condensado às natas. Com a ajuda da docente, a aluna abriu o pacote e sozinha deitou-o para a tigela onde estavam as natas. A Sofia, ao seguir as indicações da docente, manteve-se em silêncio e, pareceu, um pouco envergonhada.

A Alice, com a ajuda da docente, bateu as natas em castelo e manteve-se em silêncio, tal como a Sofia, e pouco empenhada em realizar a tarefa que lhe foi incumbida.

Todos os alunos, com um garfo, esmagaram as bolachas. A Sofia e a Alice, no decorrer desta tarefa, foram conversando uma com a outra, sobre temas da escola e de casa, mas não intercederam nas conversas dos colegas, nem estes tentaram intervir na conversa delas.

Concluiu-se com a observação desta sessão, que as alunas pareceram um pouco envergonhadas e inibidas perante os outros alunos e interagiram pouco com a docente. Se no início da sessão se mostraram interessadas na atividade, no seu decorrer, foram perdendo a motivação e o interesse em estar a realizá-la, pois faziam

o que a docente lhes pedia mas trocavam olhares de desinteresse pelo que estavam a fazer e, quando podiam, conversavam sobre assuntos diferentes da receita. No final, quando todos os alunos estavam satisfeitos por terem feito um bolo, a Alice perguntou à Sofia se era hora do intervalo.

ANEXO 12

Diários de Aula das Sessões de Intervenção

➤ Diário de Aula – 1.^a Sessão (DA 1)

Quinta-feira, 15 de março de 2012 – das 10h50m às 11h35m

(Na sala, apenas, estavam a professora-investigadora, a Sofia, a Alice e o docente de Educação Especial responsável pela atividades desta hora)

Oralmente, a PI questionou as alunas sobre se alguma delas possuía uma agenda e de imediato responderam que não. Apenas a Sofia soube responder acerca da utilidade de uma agenda (p. ex.: serve para colocar os aniversários, o que temos para fazer...). A Alice disse que não sabia.

Quando a PI mostrou a sua agenda pessoal, as alunas demonstraram a sua curiosidade em explorar todas as páginas, ou seja, abriram, folhearam e leram algumas anotações. O que lhes chamou mais a atenção foram as páginas onde estavam calendários de diversos anos (de 2010 a 2013), dizendo que era curioso a agenda aludir a anos anteriores e já ter o ano de 2013, pois ainda faltava tanto tempo para chegar a esse novo ano.

Em relação à questão de quererem uma agenda individual para cada uma delas, ambas souberam demonstrar o que queriam, afirmando convictamente que sim. Para as alunas poderem usufruir de uma, a PI explicitou que teriam de preencher uma ficha de requisição. A Alice disse que não sabia o que era uma ficha de requisição e demonstrou o seu descontentamento, através de gestos e da postura corporal, por ter de escrever. A Sofia perguntou à PI se a ficha de requisição era como as requisições da biblioteca. A PI explicitou a funcionalidade das duas fichas.

Iniciou-se, então, o preenchimento das fichas de requisição por parte de cada aluna individualmente e, para tal, as alunas procederam, primeiro, à leitura silenciosa das fichas e, verificou-se que ambas as alunas tinham muita dificuldade em ler silenciosamente, dado que a sua leitura era efetuada articulatoriamente, embora muito baixinho e não apenas visualmente. A PI solicitou que as alunas lessem oral e alternadamente cada item da requisição. Ambas leram sem dificuldades e compreenderam o que leram e o que lhes era solicitado, pois, à medida que iam lendo, iam respondendo oralmente. Apesar da tarefa de escrever não ser uma das preferidas das alunas, estiveram motivadas para o preenchimento da ficha, devido, sobretudo, à elevada vontade de querer uma agenda. A Alice teve mais dificuldade em preencher a ficha de requisição, dado não saber escrever o seu nome completo e não ter nenhum conhecimento da sua morada e do número de telefone. A Sofia teve, apenas, alguma

dificuldade em preencher a sua morada, dado não a saber completa. Relativamente ao estabelecimento de ensino, ambas tiveram dificuldade em dizer o nome completo do agrupamento de escolas. Após a PI avaliar os itens onde as alunas tiveram mais dificuldade no preenchimento, sugeriu-lhes que copiassem esses dados pelas respetivas “Caderneta do Aluno”.

Para terminar, as alunas colocaram as requisições num envelope, redigiram, com indicações da PI, o seu nome no local do remetente e copiaram, através de um memorando da PI, o destinatário. Tiveram, apenas, dificuldade em escrever legivelmente, gerindo corretamente o espaço do envelope, mas a PI tentou ajudá-las para ficar tudo correto.

As alunas ficaram muito satisfeitas e contentes por irem, na sessão seguinte ao posto de correios, colocarem as cartas que lhe permitem receber uma agenda.

➤ **Diário de Aula – 2.^a Sessão (DA 2)**

Quinta-feira, 22 de março de 2012 – das 10h50m às 11h35m

(Na sala, apenas, estavam a professora-investigadora, a Sofia, a Alice e o docente de Educação Especial responsável pela atividades desta hora)

Para iniciar a sessão, a PI questionou as alunas acerca da sessão anterior, ou seja, se elas se recordavam do que tinha sido feito, na semana anterior. Ambas aludiram que sim e referiram que, nesta sessão, iriam ao posto de correios, pois tinham de enviar as cartas. A PI colocou, em cima da mesa, as cartas e solicitou às alunas para colarem os envelopes. Depois da colagem, conversaram acerca do porquê de se terem de fechar os envelopes, referindo-se que, desse modo, ninguém via nem lia o que estava lá dentro, sendo mais seguro e sendo assim que se enviam as cartas.

De seguida, a PI explicitou que existem dois tipos de correio: “correio azul” e “correio normal”. Deste modo, concluiu-se que as cartas que iriam enviar, seriam remetidas em “correio normal – nacional”. As alunas desconheciam estes tipos de correio.

A deslocação ao posto de correios decorreu normalmente, devido à supervisão do adulto, pois distraíam-se rapidamente com as montras das lojas onde se passou. Contudo, as alunas deslocaram-se sempre nos passeios e passaram nas passadeiras. A Sofia necessitou que um adulto conduzisse a sua cadeira de rodas.

Aquando a chegada ao posto de correios, a PI perguntou como é que identificaram que aquela papelaria era, também, um posto de correios. Ambas referiram a existência do placard à porta. Dentro do estabelecimento, as alunas dirigiram-se, rapidamente, para o balcão do posto de correios e colocaram-se na fila. A PI deu um euro a cada

uma e referiu que, a partir daquele momento, elas teriam que ser autónomas. A Sofia referiu: “A professora é sempre a mesma coisa. Quando fazemos estas coisas, deixamos sempre sozinhas.”, ao que a PI respondeu que era para o bem delas, assim aprenderiam melhor.”

A Sofia alertou a PI para a altura do balcão e referiu que não chegaria lá, dado estar sentada numa cadeira de rodas. A PI referiu-lhe que o problema não era a sua situação, mas sim, o tamanho do balcão que não estava adaptado e, como tal, os serviços é que deveriam estar adaptados a todos os sujeitos em cadeiras de rodas e não o contrário.

A Alice foi a primeira a ser atendida e não demonstrou dificuldade em solicitar um selo, dizendo: “Bom dia! Quero um selo de correio normal nacional.” e colocou o dinheiro em cima do balcão. No momento em que a empregada recolheu a carta, a PI interveio, dizendo que elas colocariam a carta na respetiva caixa, dado estarem a aprender os procedimentos de enviar uma carta. A Sofia foi atendida de seguida e apesar de saber o que pedir (antes de entrar no estabelecimento referiu à PI o que iria pedir no posto de correios), envergonhou-se e solicitou um selo, exprimindo-se de forma insegura (baixou a cabeça), pouco clara e pouco audível. A empregada atendeu-a normalmente e sem dificuldade dado se ter apercebido que ambas as alunas estavam com a PI e o objetivo era o mesmo. Dada a altura do balcão, a Sofia, para pagar, esticou a mão e deu o dinheiro à empregada.

Tanto a Alice como a Sofia tiveram um pouco de dificuldade em colar o selo no envelope, dado desconhecerem a existência do espaço específico para tal.

Ambas identificaram, sem dificuldade, a caixa onde deveriam colocar as cartas, referindo que como era “correio normal”, a caixa não era a azul, mas a vermelha.

O caminho de regresso à escola decorreu normalmente sem incidentes.

○ RESPOSTA ÀS CARTAS

A PI, passados dois dias, recebeu em sua casa as cartas que as alunas colocaram na caixa dos correios. Pretendendo dar credibilidade às requisições das alunas, a PI redigiu uma carta de resposta para as alunas, em nome da Maria Filipa Monteiro (nome fictício utilizado como a pessoa que a PI conhecia e que lhes iria facultar as agendas) e enviou para a morada de cada uma. Este procedimento decorreu nas férias da Páscoa.

➤ **Diário de Aula – 3.^a Sessão (DA 3)**

Quarta-feira, 11 de abril de 2012 – das 8h15m às 9h00m

(Na sala, apenas, estavam a professora-investigadora, a Sofia, a Alice e o docente de Educação Especial responsável pela atividades desta hora)

Quando a PI se dirigia à SAF as duas alunas encontravam-se à porta, no corredor, e a Alice referiu-lhe que tinha recebido uma carta da “D. Maria Filipa” e que se tinha esquecido de a trazer. A PI fez um ar de admirada e de surpreendida pois (supostamente) não sabia de nada. Quando entraram na SAF, a Sofia mostrou à PI a carta que receberam e referiu, muito satisfeita, que até já recebiam cartas.

A PI deu, então, um embrulho a cada uma das alunas, com as agendas. Ambas ficaram muito contentes e desembrulharam a prenda que a “D. Maria Filipa” tinha enviado para elas. A Sofia começou a explorar a agenda enquanto a Alice brincava com o laço do embrulho até a PI lhe perguntar se não gostava da agenda. De imediato, a Alice começou a explorar a agenda, virando página a página.

Depois de dados uns minutos para cada umas das alunas explorarem livremente a sua agenda, a PI sugeriu-lhes o preenchimento dos dados pessoais, justificando que no caso de perderem as agendas, quem as encontrar saberá a quem pertencem. A Alice necessitou de ajuda para preencher os dados, ou seja, necessitou de modelo gráfico para copiar todos os dados, exceto a data de nascimento. A Sofia só necessitou de modelo gráfico para escrever a sua morada completa.

Após o preenchimento dos dados pessoais, a PI solicitou que ambas encontrassem o respetivo dia da sessão na agenda. Ambas demonstraram dificuldade em encontrá-lo, dado não saberem a respetiva sequência dos meses do ano. A Sofia foi a primeira a encontrá-lo e depois ajudou verbalmente a colega (p. ex.: “Estás tão longe... anda para trás...”). Depois de encontrado o dia solicitado, a PI explicitou a função da fita da agenda (marcador de páginas) e questionou as alunas acerca do seu dia de aniversário. Ambas disseram corretamente o seu dia de aniversário. No respetivo dia de aniversário dos presentes na sala, as alunas redigiram: “Faz anos a...” ou “Faço anos.” Para tal, questionaram a PI e o docente presente na SAF (ex.: “O professor faz anos quando?”).

A PI solicitou que, em casa, as alunas redigissem, na agenda, outras datas importantes para a família e que fossem anotando o que fizeram em cada dia. As alunas afirmaram que o fariam.

Para terminar a sessão, a PI solicitou às alunas que redigissem um pequeno texto acerca da sessão. A Alice referiu que não sabia o que havia de escrever e a Sofia

disse oralmente as frases que ambas redigiram: “Hoje recebemos as nossas agendas. Gostei muito.”. Apesar de a PI ter alertado as alunas para o fato das agendas não servirem para avaliação, ou seja, que os docentes não iriam corrigir os erros ortográficos nem verificar se estava tudo organizado, ambas solicitaram a supervisão da PI para escrever sem erros ortográficos as frases, principalmente a palavra “recebemos”.

Ambas as alunas demonstraram a sua satisfação por terem recebido uma agenda e por verificarem que a ida ao posto de correios não foi uma brincadeira, pois ao preencherem uma requisição que colocaram nos correios, permitiu que recebessem uma carta em casa e posteriormente a agenda. Contudo, o fato da PI referir que as agendas seriam para ambas redigirem textos livres, não lhes provocou muita satisfação, dado não gostarem de escrever.

➤ **Diário de Aula – 4.^a Sessão (DA 4)**

Quarta-feira, 11 de abril de 2012 – das 9h00m às 9h45m

(Na sala, apenas, estavam a professora-investigadora, a Sofia, a Alice e o docente de Educação Especial responsável pela atividades desta hora)

A PI colocou em cima da mesa o horário, em formato papel, da respetiva turma das alunas. A Sofia referiu logo que aquele era o horário da sua turma e, junto com a Alice, começaram a apontar para a folha referindo algumas disciplinas que elas frequentavam (p. ex.: “Olha, aqui temos EVT... ali temos EM.”). Verificando-se que as alunas já tinham algum conhecimento do horário, a PI colocou algumas questões (p. ex.: “Na quarta-feira às 11 horas, que disciplina está no horário e em que sala decorre?”, “Em que sala de aula decorre a aula de inglês na terça-feira e qual é o nome da PI?”). A Alice teve alguma dificuldade em identificar, no horário, as disciplinas, as horas e o número das salas de aula, identificando, sem dificuldade, os dias da semana. A Sofia apenas demonstrou alguma dificuldade em identificar as horas.

Após a análise do horário, em formato papel, a PI sugeriu que as alunas lhe mostrassem, no espaço escolar, onde eram as salas de aula que constavam no horário. As alunas sorriram e assentiram com a cabeça. No espaço escolar, ambas as alunas deslocaram-se e identificaram sem dificuldade a sala onde decorrem a maioria das aulas da turma e as salas onde decorrem as disciplinas que elas frequentam. As dificuldades recaíram na identificação das salas que se situavam noutros pisos e noutros corredores que elas não frequentam e até desconheciam. A Sofia, num desses corredores, referiu que não sabia da existência desse corredor.

Já na SAF, a PI perguntou às alunas se queriam preencher o seu próprio horário. Ambas assentiram com a cabeça mas com pouca motivação dado ser uma tarefa de escrita. A PI deu, a cada uma das alunas, um horário com lacunas e explicitou que para o seu preenchimento teriam que estar atentas às suas instruções orais. A Sofia identificou, sem as instruções da PI, algumas disciplinas em falta no horário. As alunas, apesar de compreenderem as instruções dadas oralmente pela PI, tiveram alguma dificuldade no preenchimento devido à dificuldade em identificar as horas nos horários, mas preencheram-no sem ajuda da PI. Isto porque ambas as alunas estão muito dependentes, uma da outra, e estão, constantemente, a verificar se o trabalho da outra está realizado corretamente, havendo uma ajuda mútua constante.

➤ **Diário de Aula – 5.ª Sessão (DA 5)**

Quinta-feira, 12 de abril de 2012 – das 10h50m às 11h35m

(Na sala estavam professora-investigadora, a Sofia, a Alice, a docente de Educação Especial responsável pela atividades desta hora e o aluno portador de trissomia 21)

A sessão iniciou-se com a exploração das agendas das alunas, ou seja, verificaram-se as anotações que redigiram em casa. A Sofia mostrou e leu oralmente, com muita satisfação, as anotações dos aniversários da família (p. ex.: “O meu pai faz anos.”). A Alice redigiu um pequeno texto, na página relativa ao dia da sessão, acerca do que pretendia fazer. A PI perguntou-lhe se queria ler o texto e ela respondeu, com um ar muito envergonhado, que não queria ler, mas a Sofia pediu-lhe para ler e ela, então, leu. Como havia mais gente na sala e como a Alice estava envergonhada pelo que tinha escrito, procedeu, então, a uma leitura audível apenas pela Sofia e pela PI que estavam sentadas ao lado dela. O texto da Alice era o seguinte: “Eu Hoje vou Baijar o Rodrigo na valta mas estou A Pesar cono Posso guardar isto ele é o AMOR da milha vida Não cosigo viver sem ele.”. Após a leitura a Sofia mostrava um sorriso nos lábios e a PI apenas felicitou a Alice por ter escrito um textinho na agenda.

O texto tinha de cinco linhas, com muitos erros ortográficos que a PI não corrigiu nem fez qualquer comentário, dado que um dos objetivos das agendas é o das alunas aumentarem o gosto pela escrita. Os erros ortográficos apresentados foram a incorreta utilização das maiúsculas e das minúsculas ligadas ao critério do referente e ligadas à organização das frases no texto (utilizou a letra maiúscula no início de algumas palavras e escreveu uma palavra em letra maiúscula), utilizou apenas pontuação no final do texto, apresentou troca de grafemas por influência da pronúncia (p. ex.: baijar em vez de beijar), troca de dígrafos (p. ex.: milha em vez de minha), troca entre consoantes sonoras e surdas (p. ex.: valta em vez de falta, cono em vez de como),

apresentou ausência do uso das convenções ortográficas (p. ex.: sen em vez de sem) e ausência das marcas da nasalização das vogais (p. ex.: pesar em vez de pensar, consigo em vez de consigo).

De seguida, a PI solicita às alunas a realização de uma ficha de consulta aos horários que preencheram na sessão anterior. Ambas concordaram. Tal como na planificação, as alunas procederam à leitura oral e alternada das questões. A Alice teve alguma dificuldade na leitura devido a não usar a entoação apropriada e, por vezes, os padrões de volume não foram os mais adequados, falando muito baixo. A Sofia leu, sem dificuldade as questões. No decorrer da realização da ficha, a PI referiu que era um trabalho individual, mas à medida que surgiam dúvidas, as alunas colocavam-nas uma à outra e ajudavam-se mutuamente.

Quando ambas as alunas terminaram a realização da ficha, procedeu-se à correção oral, ou seja, a PI colocou, novamente, as questões e as alunas referiam o que tinham redigido. Como o trabalho foi realizado, praticamente, em conjunto pelas duas alunas, nenhuma das respostas estava completamente errada, contudo havia alguns erros ortográficos que as alunas não identificaram. Na ficha da Alice encontram-se erros por incorreta utilização das maiúsculas e das minúsculas ligadas à organização das frases no texto e falta de acentuação (p. ex.: a em vez de à). Na ficha da Sofia encontram-se erros por incorreta utilização das maiúsculas e das minúsculas e erros da transcrição da fala (p. ex.: vanho em vez de venho).

No geral, as alunas já conseguem consultar o horário relativo às atividades letivas, apresentando, apenas, dificuldades na concentração, o que implicou que, por vezes, se perdessem na tabela do horário.

➤ **Diário de Aula – 6.ª Sessão (DA 6)**

Quinta-feira, 12 de abril de 2012 – das 11h45m às 12h30m

(Na sala estavam a professora-investigadora, a Sofia, a Alice, a docente de Educação Especial responsável pela atividades desta hora e o aluno portador de trissomia 21)

A PI, dramatizando, referiu às alunas que necessitava de alguns materiais da papelaria e mostrou um pequeno bloco de notas onde redigiu um memorando. Perguntou, então, às alunas se a poderiam ajudar na ida à papelaria da escola a fim de verificar se os materiais redigidos no memorando existiam ou não nesse local. As alunas referiram que sim. Copiaram o que estava redigido no memorando da PI para uma folha e referiram que elas não necessitavam de nenhum material da papelaria da escola. Verificou-se que, em ambos memorandos, as alunas não redigiram de acordo

com as linhas existentes na folha e que a Sofia apresentou erros por troca de letras (p. ex.: tudu em vez de tubo).

Quando chegaram à papelaria, a PI questionou-as acerca da existência de uma lista de matérias exposta. Ambas, sem observarem o espaço envolvente, referiram que não existia nenhuma lista. A PI alertou-as para observarem bem o espaço e só depois das alunas observarem com atenção é que verificaram que existia uma lista de materiais, exposta quase ao pé delas. Ao analisarem a lista de materiais, as alunas tiveram alguma dificuldade em identificar o material pretendido, dado existirem três folhas e devido a ambas as alunas desistirem facilmente. A PI alertou-as para o fato da lista estar redigida por ordem alfabética, mas as alunas tiveram, na mesma, dificuldade em encontrar os materiais, pois não tinham adquirida a noção de ordem alfabética das palavras. No final, com persistência da PI, ambas encontraram os materiais do memorando e redigiram “existe” ou “não existe” à frente dos materiais. A Alice foi a primeira a redigir e, em vez de redigir existe, redigiu iste. A PI redigiu corretamente a palavra no memorando da aluna.

Ao se deslocarem para a SAF, a Sofia referiu não saber o porquê de terem ido à papelaria já que a PI não comprou nada. A PI, por sua vez, salientou que foram à papelaria para ver se valia a pena arranjar o cartão da escola e carregá-lo, para, assim, poder comprar o que necessitava e que, com esta ida, as alunas ficaram a saber da existência de uma lista de materiais, exposta na papelaria.

Na SAF, realizou-se, com motivação, pois quando tocou para o intervalo as alunas queriam continuar a jogar, e sem dificuldade, o jogo “Envelopes Surpresa”. A aluna que tirava um envelope lia o memorando e ambas identificaram os materiais em conjunto.

➤ **Diário de Aula – 7.^a Sessão (DA 7)**

Quarta-feira, 18 de abril de 2012 – das 8h15m às 9h00m

(Na sala estavam a professora-investigadora, a Sofia e a Alice)

A sessão iniciou-se com a exploração das agendas das alunas, ou seja, a PI perguntou às alunas se no decorrer da semana tinham redigido algo nas suas agendas pessoais. A Sofia não redigiu nada. A Alice tinha redigido uma frase, sem erros ortográficos, na sexta-feira (O Rodrigo acabou tudo comigo). A PI mostrou-se triste pelas alunas terem, até à data, redigido pouco e pediu-lhes que redigissem no futuro.

De seguida, a PI solicita às alunas a realização de uma ficha de trabalho. Tal como na planificação, as alunas procederam à leitura oral e alternada das frases do texto.

Ambas as alunas tiveram alguma dificuldade em ler palavras menos frequentes do seu quotidiano, nomeadamente, memorando, crescidos e comunicar-lhe. De modo a resolverem as primeiras questões, deslocaram-se, sem dificuldade, à papelaria da escola e, consultando a lista de produtos, responderam, sem ajuda, às questões.

Ao regressarem à SAF, as alunas ficaram a olhar para a folha onde se pretendia que escrevessem a carta. A PI explicitou o objetivo desse exercício e as alunas iniciaram a carta. A Alice necessitou de mais supervisão da PI, comparativamente com a Sofia, ou seja, necessitou que a PI lhe desse pistas orais acerca do que tinha de escrever (p. ex.: “Vamos começar a carta com uma saudação e no final vamos despedir-nos da Mariana.”).

Quando ambas as alunas terminaram a realização da ficha, procedeu-se à correção oral, ou seja, a PI colocou, novamente, as questões e as alunas referiam o que tinham redigido. No geral, as alunas não tiveram dificuldade em encontrar os produtos na lista da papelaria da escola, contudo, tiveram muitas dificuldades em redigir um texto, em forma de carta. A Sofia apresentou erros por troca de letras minúsculas e maiúsculas (utilizou a letra maiúscula no início de algumas palavras) e erros por troca de grafemas por influência da pronúncia (p. ex.: fazsas em vez de façás). A Alice apresentou, também, erros por troca de letras minúsculas e maiúsculas (utilizou a letra maiúscula no início de algumas palavras), falta de acentuação em algumas palavras (p. ex.: ola em vez de olá), troca de grafemas por influência da pronúncia (p. ex.: baixos em vez de beijos, ispero em vez de espero).

Para terminar a sessão e com o intuito das alunas criarem o hábito de consultarem e redigirem nas agendas, a PI coloca, em cima da mesa, uns autocolantes, para as alunas colarem e enfeitarem as capas das suas agendas. Ambas ficaram muito contentes e quando tocou para o intervalo continuaram a colar autocolantes.

➤ **Diário de Aula – 8.ª Sessão (DA 8)**

Quarta-feira, 18 de abril de 2012 – das 9h00m às 9h45m

(Na sala estavam a professora-investigadora, a Sofia e a Alice)

A PI sugere irem até ao bar da escola para tomarem o pequeno-almoço. As alunas afirmaram que queriam ir, e no caminho até lá, mostraram o seu contentamento, através de expressões orais, por irem ao bar mais cedo do que o habitual. Ao chegarem, ambas adotaram uma postura diferente, ou seja, ao observarem a presença de alunos mais velhos nesse espaço, tornaram-se mais inibidas e baixaram, automaticamente, a cabeça.

A PI solicitou-lhes para irem até junto da lista de alimentos do bar, de modo a analisarem os alimentos que iriam pedir para as três. Ambas identificaram a lista exposta, referindo que já a tinham visto com a PI. Perante a lista, a PI questionou-as acerca dos alimentos saudáveis e ambas tiveram algumas dúvidas em alguns alimentos, se eram saudáveis e adequados para o pequeno-almoço, nomeadamente, as bolachas de água e sal e a água com gás.

Quando tiveram de criar um menu para cada uma das presentes, a Sofia e a Alice escolheram os alimentos que costumam comer (um sumo de morango para cada uma, uma sandes de queijo e outra de fiambre), mesmo que a PI solicitasse que escolhessem outros diferentes. Quando tiveram de criar um menu para a PI, ambas procuraram alimentos e foram conversando uma com a outra, referindo se a PI gostaria, ou não, e se eram adequados, ou não, para aquela refeição, referindo a sopa como um alimento estranho para o pequeno-almoço. Sugeriram, então, que a PI comesse uma torrada e bebesse um galão ou um chá.

Escolhidos os menus, dirigiram-se ao balcão e, sem nenhuma dificuldade solicitaram os pedidos e mostraram os respetivos cartões para proceder ao pagamento.

No decorrer da degustação da refeição, as alunas foram conversando sobre temas do ambiente escolar e familiar, uma com a outra. A PI manteve-se apenas atenta às conversas sem se manifestar e verificou que ambas se interessavam pela conversa da outra e respondiam adequadamente ao tema da conversa.

➤ **Diário de Aula – 9.ª Sessão (DA 9)**

Quinta-feira, 19 de abril de 2012 – das 10h50m às 11h35m

(Na sala estavam a professora-investigadora, a Sofia, a Alice, a docente de Educação Especial responsável pela atividade desta hora e o aluno portador de trissomia 21)

A PI pergunta às alunas se redigiram algo nas suas agendas individuais. A Sofia referiu que não e a Alice referiu que tinha anotado o dia de aniversário da mãe.

Como na sessão anterior se abordou o tema de uma alimentação saudável, a PI perguntou às alunas se conheciam a roda dos alimentos. Ambas as alunas demonstraram ter conhecimentos acerca da roda dos alimentos, referindo que era nas partes maiores que se encontravam os alimentos que deveríamos comer em maiores quantidades.

Quando a PI referiu que iriam realizar um jogo no computador, as alunas ficaram muito contentes, demonstrando o gosto por este tipo de atividades. A PI redigiu o

respetivo endereço da página do jogo e as alunas quiseram redigi-lo nas suas agendas individuais para consultarem em casa. Enquanto as alunas redigiam o endereço na agenda, a PI pesquisava a página na internet. Ambas as alunas compreenderam a finalidade do jogo, utilizaram adequadamente o rato e não demonstraram dificuldades em jogá-lo. Jogaram-no de modo alternado, mas foram-se ajudando mutuamente.

Após o jogo no computador, a PI solicitou às alunas a realização de um cartaz alusivo à roda dos alimentos. Foram dadas às alunas nove folhas de papel onde constavam diferentes partes de uma roda dos alimentos. As alunas recortaram cada parte. A Alice não teve dificuldade em recortar, contudo, a Sofia referiu que iria fazer asneira e as partes iriam ficar mal recortadas. A PI motivou a aluna para a tarefa e, lentamente e com alguma dificuldade, a Sofia foi recortando. As alunas não tiveram dificuldade em construir o puzzle e colá-lo numa cartolina.

➤ **Diário de Aula – 10.^a Sessão (DA 10)**

Quinta-feira, 26 de abril de 2012 – das 10h50m às 11h35m

(Na sala estavam a professora-investigadora, a Sofia e a Alice)

A PI perguntou às alunas se tinham redigido algo nas suas agendas individuais. Ambas referiram que não e que se tinham esquecido. Parece que esta atividade é encarada, pelas alunas, como um trabalho de casa e não, como se pretendia, como uma atividade lúdica, motivante e interessante.

De seguida, a PI referiu que, na sessão seguinte, se iriam deslocar a uma frutaria/minimercado, situada perto da escola, para comprar uns produtos. A PI questionou, então, as alunas acerca do seu interesse em realizar esta saída. Ambas afirmaram convicta e alegremente que estavam interessadas. A PI perguntou-lhes se sabiam o que eram brigadeiros e as alunas referiram que não, mas após observarem as imagens, da folha que a PI lhes cedeu e onde constava a receita, ambas referiram que já tinham comido. As alunas referiram que o que estava redigido na folha era uma receita e identificaram e explicitaram que os ingredientes eram produtos necessários para a realização dos brigadeiros e que de seguida vinham redigidos os procedimentos para a preparação.

A PI solicitou que as alunas lessem a receita silenciosamente e ambas leram silenciosamente, dado que a sua leitura era efetuada de uma forma articulatória muito baixinho e não apenas visualmente. Seguidamente, a PI solicitou a leitura oral e alternada das frases. Ambas as alunas usaram a entoação apropriada, adequaram o padrão de volume, não tiveram dificuldade em ler as palavras mais frequentes do dia-

a-dia e leram silabicamente as palavras menos frequentes, nomeadamente, condensado e homogênea. A Sofia, no decorrer da leitura, perguntou à PI o que significava massa homogênea, demonstrando interesse em compreender os procedimentos da receita.

Após a leitura, a PI perguntou às alunas quais os ingredientes necessários para a realização dos brigadeiros e ambas responderam corretamente e sem dificuldade. Na exploração oral da preparação, as alunas tiveram dificuldade em explicitar a sequência dos procedimentos, sem consultar o que estava redigido na folha. Verificou-se que, após a leitura silenciosa, seguida da leitura oral, as alunas tiveram dificuldade em reter a informação que acabaram de ler.

Tal como explicitado, as alunas na sessão seguinte dirigiram-se a uma frutaria/minimercado para comprar os ingredientes necessários para a elaboração dos brigadeiros. A PI sugeriu que as alunas redigissem os ingredientes numa folha que serviu de memorando no minimercado. Ambas copiaram os ingredientes para uma folha e o único erro ortográfico apresentado, pelas duas, foi a troca da letra “m” pela letra “n” (as palavras “em” e “formas” foram redigidas: “en” e “fornas”). Ambas as alunas demonstraram, ao longo das sessões, este tipo de erro ortográfico.

Em diálogo, a PI e as alunas referiram que a principal diferença entre uma frutaria/minimercado e um supermercado era o tamanho, sendo o último muito maior e que a arrumação dos produtos era mais organizada no supermercado do que na frutaria/minimercado. Ambas as alunas demonstraram ter conhecimentos sobre estes dois estabelecimentos, sendo a Sofia a aluna que explicitou com mais à vontade o seu funcionamento e arrumação. A Alice, nesta sessão, não pareceu estar com muita vontade de falar, apesar de referir corretamente que o supermercado era maior e mais organizado para se procurarem os produtos que eram pretendidos para fazer os brigadeiros.

➤ **Diário de Aula – 11.^a e 12.^o Sessão (DA 11 – 12)**

Quarta-feira, 9 de maio de 2012 – das 9h45m às 11h15m

(Na sala estavam a professora-investigadora, a Sofia, a Alice e a docente responsável pela atividade dessa hora)

A sessão iniciou-se com a exploração das agendas das alunas, ou seja, a PI perguntou às alunas se no decorrer da semana tinham redigido algo nas suas agendas pessoais. Ambas escreveram e leram as suas anotações.

A Alice redigiu várias anotações: “Hoje o meus prinos vaim cá. Fim é por Hoje.”, “Bincai com a Xana.”, “Hoje vai ser todo de Novo Feliz estou.”. A redação da Alice

apresentou erros ortográficos, nomeadamente, utilizou incorretamente as maiúsculas e as minúsculas (utilizou a letra maiúscula no início de algumas palavras), raramente utilizou pontuação, apresentou troca de grafemas por influência da pronúncia (p. ex.: vaiem em vez de veiem), omissão de grafemas nos encontros consonânticos (p. ex.: bincai em vez de brinquei, prinos em vez de primos) e ausência do uso das convenções ortográficas (p. ex.: con em vez de com).

A Alice redigiu: “o neu Pai troxe muitos Livros do Geronimo Stilton as estórias são muito Fixes.”, “A minha pina Diana Fez anos ontem a Festa Foi Fixe um jantar Entre amigos.”, “Eu hoje descodri um saite novo”. A redação da Sofia apresentou, também, erros ortográficos, nomeadamente, utilizou incorretamente as maiúsculas e as minúsculas, raramente utilizou pontuação, apresentou incorreções por transcrição de formas da oralidade corrente (p. ex.: troxe em vez de trouxe) e omissão de grafemas nos encontros consonânticos (p. ex.: pina em vez de prima) e troca de letras (p. ex.: descodri em vez de descobri).

Com o intuito de se irem comprar os ingredientes necessários para a elaboração da receita dos brigadeiros, a PI solicitou que as alunas lessem o memorando redigido na última sessão para assim se deslocarem à frutaria/minimercado.

A deslocação à frutaria/minimercado decorreu normalmente, sem distrações das alunas com o espaço envolvente, deslocando-se, sempre, nos passeios e passando nas passadeiras. A Sofia necessitou que um adulto conduzisse a sua cadeira de rodas.

Aquando a chegada à frutaria/minimercado, a PI alertou as alunas para lerem com atenção o que estava redigido no memorando e observassem com atenção os produtos expostos, a fim de tentarem encontrar o que se pretendia. Após alguns minutos, a PI, ao verificar que as alunas não conseguiam encontrar nenhum ingrediente, sugeriu-lhes que questionassem a funcionária. Ambas ficaram reticentes e após olharem uma para a outra, perguntaram à funcionária onde estavam todos os ingredientes. A PI alertou a funcionária para lhes dizer apenas a prateleira onde estavam e não para ir buscá-los. A funcionária indicou os ingredientes existentes nesse estabelecimento e os que não havia. As alunas dirigiram-se, então, junto à prateleira e, dado a Sofia estar na cadeira de rodas, foi a Alice que procurou os produtos, mas a colega ia-lhe dando indicações verbais (p. ex.: vê se o coco ralado não está no meio desses pacotes que parecem farinha amarela). À medida que iam encontrando, a PI alertou-as para a data de validade. As alunas conseguiram identificar onde estava assinalada a data de validade e lê-la. Depois de encontrarem todos os produtos que se poderiam comprar na frutaria/minimercado, as alunas, sem ajuda, colocaram-nos junto à caixa registadora e referiram à PI que não tinham

dinheiro para pagar. A PI referiu que ela pagaria e mostrou uma nota de dez euros, questionando se chegaria para pagar as compras. A Alice disse que não sabia e a Sofia referiu que chegava.

Ao saírem da frutaria/minimercado, a PI sugeriu a deslocação a outro minimercado para comprarem os produtos que faltavam. As alunas afirmaram que sim e quando chegaram tentaram encontrar sozinhas, nas prateleiras, os ingredientes dos brigadeiros. Tal como sucedeu no estabelecimento anterior, não conseguiram encontrar os ingredientes e a PI perguntou-lhes o que deveriam fazer. Ambas referiram que tinham de perguntar à funcionária. Depois de encontrados os produtos, leram a data de validade e já na caixa, a PI, agora com uma nota de cinco euros, perguntou-lhes se chegava para pagar tudo. Mais uma vez a Alice não sabia e a Sofia disse que se calhar sim, mas que não sabia se era pouco.

O caminho de regresso à escola decorreu normalmente sem incidentes.

➤ **Diário de Aula – 13.^a e 14.^o Sessão (DA 13 – 14)**

Quarta-feira, 16 de maio de 2012 – das 8h15m às 9h45m

(Na sala estavam a professora-investigadora, a Sofia, a Alice e o docente responsável pela atividade dessa hora)

A sessão iniciou-se com a exploração das agendas das alunas, ou seja, a PI perguntou às alunas se no decorrer da semana tinham redigido algo nas suas agendas pessoais. Só a Sofia é que tinha uma anotação no dia em que se deslocou ao minimercado com a PI, mas a maioria da anotação tinha sido redigida por uma amiga. A Sofia apenas escreveu que tinham ido comprar ingredientes para fazer bolinhos, sem erros ortográficos.

Para iniciar a elaboração dos brigadeiros, a PI e as alunas dirigiram-se à casa de banho para lavarem as mãos. Ambas sabiam os procedimentos desta tarefa, mas a PI alertou-as para uma lavagem mais pormenorizada.

Ao chegar à SAF, a PI colocou em cima da mesa uma toalha de pano e solicitou às alunas que colocassem a sua folha com a receita, também, na mesa, de modo a poderem pedir à PI os materiais e ingredientes necessários para a elaboração dos brigadeiros. Cada frase foi lida oral e alternadamente pelas alunas. Conforme iam lendo os ingredientes, a PI retirava-os de um saco.

A PI explicitou que, primeiro, iriam fazer os brigadeiros de coco e, para tal, as alunas teriam de pedir os materiais constantes no texto da preparação. Não tiveram dificuldade em pedir os ingredientes, mas demonstraram dificuldade em pedir a tigela

e a colher de pau. A PI perguntou-lhes para onde deitariam o leite condensado e nesse momento prestaram mais atenção ao texto e solicitaram tudo.

Quando os materiais, necessários para a elaboração dos brigadeiros de coco, estavam todos em cima da mesa, a PI referiu às alunas que elas eram as pasteleiras, portanto elas é que iriam preparar tudo sozinhas. Ambas ficaram tristes e afirmaram que não eram capazes. A PI motivou-as para tal. Autonomamente leram e compreenderam as instruções e a PI interveio, apenas, para mexer a massa e ajudou-as a fazer as bolinhas.

O procedimento para a elaboração dos brigadeiros de chocolate foram os mesmos que os anteriores, salientando, apenas, que com a massa de chocolate não foi possível criar bolinhas, dado que a massa não estava consistente. A PI improvisou e foi solicitar ao bar da escola taças para deitar a massa, de modo a elaborar brigadeiros maiores. Inicialmente, as alunas ficaram tristes por não conseguirem fazer bolinhas, mas no fim, gostaram do aspeto da massa nas taças.

No decorrer da elaboração da receita, as alunas foram comendo o leite condensado que tinha ficado na taça e no final, deliciaram-se em raspar a tigela dos brigadeiros de chocolate.

Esta atividade foi importante, porque, para além de ter requerido muita atenção por parte das alunas, desenvolveu a sua motricidade fina e, essencialmente, aumentou a sua autoestima, pois foram capazes de elaborar os brigadeiros praticamente sozinhas.

A sessão terminou com as alunas a oferecerem os brigadeiros a alguns docentes e colegas.

ANEXO 13

Análise de Conteúdo da Entrevista Realizada à Encarregada de Educação da Sofia

Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidade de registo	UR/Ind	UR/SC
Apoios recebidos	Apoios no Centro de Reabilitação de Paralisia Cerebral Calouste Gulbenkian	Fisioterapia	Ah.... Mmm... Todo o apoio a nível psicológico que tenho na fisioterapia. Também já teve na escola. Ah... foi fundamental, sem dúvida. Também tem fisioterapia.	2	3
		Terapia ocupacional	(...) mas no Centro também tem TO, a Terapia Ocupacional.	1	
	Apoios na escola	Apoio da Educação Especial	É fundamental, sim senhora (<i>o apoio da Educação Especial na escola</i>).	1	3
		Apoio ao estudo	Na escola tem o Apoio ao Estudo, (...)	1	
		Apoio na SAF	Hum... aqui na escola está na SAF.	1	
Relação da família com outros agentes educativos	Adequação da resposta da escola às necessidades da mãe	Resposta às necessidades da criança	Sim... sim. (<i>os apoios correspondem às necessidades</i>)	1	7
			Sim... sim. (<i>o trabalho na escola vai ao encontro das necessidades atuais da filha</i>)	1	
		Ausência de orientações da escola para o trabalho em casa	Hum.... Não. (<i>os técnicos não lhe dão orientações ou sugestões de como trabalhar ou agir com a filha</i>)	1	
		Indicações sobre o trabalho da aluna em Língua Portuguesa	Todos os dias a minha filha leva indicações aqui da escola, da leitura, da escrita...	2	
			Trabalhos de casa, entre aspas. A minha filha não faz trabalhos de casa. Quase nunca. Falamos sempre um bocadinho do que se passou na escola.		
		Participação na tomada de decisões	Sim. (<i>participo na tomada de decisões</i>)	2	
	Sou informada. (<i>sobre o trabalho a realizar com a filha</i>)				
	Relevância da resposta do Centro de Reabilitação de Paralisia Cerebral Calouste Gulbenkian às necessidades da mãe	Colaboração efetiva com a mãe	É sem dúvida no Centro de Paralisia. (<i>que colabora mais diretamente com a mãe</i>)	2	3
			Sim. (<i>conversam comigo</i>)		
		Colaboração do Centro com a escola no prisma da inspeção	Sim, sim. O Centro tenta sempre que haja colaboração. Tanto que as fisioterapeutas vêm fazer a visita à escola, para verem se estão de acordo com o que se está a trabalhar com a minha filha.	1	
Caraterização	Competências	Ausência de problemas na	Ah.... Não. Não tem problemas em compreender.	1	2

linguística e funcional da criança	linguísticas	compreensão de mensagens orais	Não... não tem.		
		Ausência de problemas na expressão oral	Sim. Conta-me tudo.	1	
	Competências de interação social	Problemas na interação com os colegas	Às vezes. Há situações que... que a minha filha... ah... quando chega mais triste por alguma situação, ou porque gozaram com ela, (...)	1	4
		Necessidade da companhia da colega preferida	(...) ou porque... porque a Alice faltou... Noto quando a Alice falta. A Sofia vai para casa triste, porque mais ninguém brinca com ela.	3	
			É, sem dúvida. Sim. <i>(a Alice é o apoio da Sofia)</i> Sim <i>(quando está triste, a aluna fecha-se)</i>		
	Competências funcionais	Autonomia nas rotinas matinais	Ah... mmm... A Sofia tem autonomia para vestir-se...	3	13
			Sim. Trata. <i>(da sua higiene diária)</i>		
			A Sofia escolhe e veste a roupa sozinha. Escolhe o que quer vestir.		
		Autonomia na arrumação dos seus pertences	Arruma o quarto. (...) Arruma os brinquedos, organiza a mochila para o dia seguinte para a escola.	1	
		Necessidade de supervisão nas rotinas e tarefas em casa	O banho. Ela... quando a deixo a arrumar o quarto... como é óbvio, tenho de ir sempre supervisionar. Não consegue fazer a cama sozinha... por exemplo. Mais arrumar os brinquedos, arrumar os cadernos...	1	
		Dificuldade na participação em tarefas da vida familiar	Às vezes... ah... tento que ela faça algumas tarefas... mas às vezes é complicado.	3	
			Na cozinha... já tentei, mas... já tentei pôr a Sofia a lavar a louça, mas não consegue estar muito tempo de joelhos. Tinha de estar de joelhos numa cadeira para chegar ao lavatório.		
	Lavar a louça, ajudar um bocadinho a varrer, limpar o pó... não consegue porque está sentada e não chega.				
Falta de autonomia nas deslocações devido à cadeira de rodas	Ah... O caminho para a escola (...) mas é o caminho para a escola e da escola para casa. Por causa da cadeira.	5			
	Não, por causa da cadeira. <i>(consegue ir ao supermercado sozinha com uma lista de compras)</i>				
	Sim. <i>(se houvesse acessibilidades conseguiria ir ao</i>				

			<i>supermercado sozinha)</i>		
			<i>Sem dificuldade. (se houvesse acessibilidades conseguiria ir ao supermercado sozinha)</i>		
			<i>Isso sim. (conseguiria pedir o que queira numa pastelaria) O problema é sempre a cadeira. Se houvesse acessos, ela era capaz.</i>		
V – Perspetivas para o futuro	Expetativas relativas à escolaridade	Frequência da universidade	O que toda a mãe sonha. Gostava muito que ela fosse para a faculdade.	1	2
	Expetativas a nível pessoal e social	Normalização	Que conseguisse ter uma vida o mais normal possível.	1	

ANEXO 14

Análise de Conteúdo da Entrevista Realizada à Encarregada de Educação da Alice

Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidade de registo	UR/Ind	UR/SC
Apoios recebidos	Apoios na escola	Professores	Ora bem... é assim, a ajuda que tive foi da escola, dos professores (...)	2	4
			O apoio (...) da escola. Os professores... Mas esse apoio que me deram a mim e à minha filha foi muito importante.		
	Psicóloga	(...) a ajuda que tive foi (...) da psicóloga (...) a psicóloga, principalmente.	2		
	Apoios na comunidade	Apoio da família	O apoio da família (...)	1	1
Relação da família com outros agentes educativos	Adequação da resposta da escola às necessidades da mãe	Resposta às necessidades da criança	Sim. <i>(os apoios correspondem às necessidades)</i>	2	5
			Sim... com certeza. <i>(o trabalho na escola vai ao encontro das necessidades atuais da filha)</i>		
		Orientações da escola para o trabalho em casa	Todos os conselhos que os professores me dão, para trabalhar com ela áreas que ela não tem... não está tão à vontade (...)	2	
			(...) atravessar a rua sozinha, ir às compras... ter uma autonomia própria.		
	Participação na tomada de decisões	Sempre que posso, sim. Ao máximo. Estar presente... com certeza.	1		
	Colaboração dos profissionais com a mãe e a filha	Colaboração efetiva com a mãe	Colaboração das professoras com a psicóloga	As professoras e a psicóloga.	1
Colaboração das professoras com a psicóloga			Eu creio que sim. Eu creio que sim. Pelo menos o que a professora fala, a psicóloga também diz o mesmo. Então acho que sim.	1	
Caraterização linguística e funcional da criança	Competências linguísticas	Existência de problemas na compreensão de mensagens orais	Alguma... Tem alguma dificuldade em perceber o que a gente lhe diz. Demora muito tempo a associar, em algumas coisas e... a receber ordens...	1	3
		Existência de problemas na expressão oral	Não. Tenho de ser eu a puxar por ela. Não. <i>(não fala do que aconteceu na escola quando chega a casa)</i>	2	
	Competências de interação social	Problemas na interação social	Talvez timidez, talvez... <i>(não fala do que aconteceu na escola)</i>	2	2
			(...) ela é muito tímida, tem vergonha, então é capaz de estar horas na fila para pedir e não pede... <i>(não tem</i>		

			<i>autonomia para ir a uma pastelaria)</i>		
Competências funcionais	Autonomia na alimentação		Come sozinha. Faz os cereais, o lanche e essas coisas ela arranja.	5	18
			Ela faz sozinha (<i>o lanche</i>)		
			(...) o lanche e o pequeno-almoço (<i>uma das tarefas que faz em casa</i>)		
			Não... não. (<i>não necessita de ajuda no lanche e no pequeno-almoço</i>)		
			O comer... fazer o pequeno-almoço para ela. O lanche (...) (<i>áreas em que tem mais autonomia</i>)		
	Autonomia nas rotinas matinais		Ela faz sozinha. (<i>a sua higiene diária</i>)	2	
			(...) o lavar-se, o vestir-se... (<i>áreas em que tem mais autonomia</i>)		
	Autonomia na arrumação dos seus pertences		(...) e preparar as coisas para a escola. (<i>áreas em que tem mais autonomia</i>)	1	
	Autonomia para ir a uma mercearia		(...) a uma mercearia sim.	2	
			Há uma mercearia ao pé de nossa casa e la faz. Eu peço-lhe e ela vai comprar. (<i>com uma lista, procurar os produtos e comprá-los</i>)		
	Necessidade de supervisão nas rotinas e tarefas em casa		Fazer a cama... hehe... fazer a cama dela.	3	
			Sim, é uma tarefa, mas não faz sozinha... (<i>fazer a cama é uma tarefa</i>)		
			Não. Eu trago-a sempre, porque não tenho confiança nela. (<i>vem para a escola sozinha</i>)		
Falta de autonomia para ir a um supermercado e a uma pastelaria		A um supermercado não (...)	3		
		Não... não. É muita coisa. (<i>não tem autonomia para ir a um supermercado grande</i>)			
		Não. Bom... eu nunca experimentei (...) (<i>não tem autonomia para ir a uma pastelaria</i>)			
Expectativas da mãe para a autonomia da filha		Ai... hehe... que ajudasse mais a nível de lavar a louça, arrumar as coisas, não é... próprias... limpar a casa de banho, tomar conta da irmã... já me dava muita ajuda. Era muito bom que fizesse isso.	2		
		Para ela é bom, porque o dia que case, já a mãe ensinou. (<i>a nível de trabalhos domésticos</i>)			

Perspetivas para o futuro	Expetativas relativas à escolaridade	Complemento da escolaridade	Que ela consiga acabar a escola (...)	1	3
	Expetativas a nível pessoal e social	Maior autonomia	(...) que ela consiga ser mais autónoma (...)	1	
		Maior interação social	(...) que ela conseguisse se libertar, tentar deixar de ser tão tímida.	1	

ANEXO 15

Análise de Conteúdo da Entrevista Inicial Realizada à Docente de Educação Especial

Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidade de registo	UR/Ind	UR/SC
Conhecimento da docente face aos currículos funcionais e suas implicações.	Conceção de currículo funcional	Incidência em atividades do dia-a-dia	... currículos adaptados onde são desenvolvidas atividades mais práticas.	5	14
			São atividades do dia-a-dia da criança. Como por exemplo, saber consultar um horário de um comboio ou saber o preço dos produtos do supermercado... são coisas do dia-a-dia.		
			Porque são currículos adaptados, ah... portanto... às crianças em particular e têm competências que eles precisam de adquirir.		
			São competências mais básicas... são competências relacionadas com o dia-a-dia, com o que eles precisam no dia-a-dia.		
			Então são mais relacionados com a vida prática.		
	Dificuldades na concretização das atividades do dia-a-dia	As maiores dificuldades que nós sentimos são em termos de material (...)	4		
		(...) não temos os espaços adequados para fazer as atividades...			
		Também não temos algumas verbas (...)			
	Vantagens e desvantagens dos Currículos Específicos Individuais	Maior incidência nas competências básicas	As vantagens são a nível do ensino... a nível da formação da criança.	2	
			A criança ao ter esses currículos específicos vai adquirir certas competências.		
Menor inserção socio-relacional		As desvantagens são tirá-los da turma.	3		
		Eu acho que alguns deveriam estar mais inseridos na turma e são retirados da turma e trabalham à parte.			
		São prejudicados em termos de relação com os colegas da turma.			

Planificação da intervenção para crianças com défice cognitivo com Currículos Específicos Individuais.	Processo de planificação da intervenção	Ausência de planificação colaborativa	Não.	4	17
			É assim, elas ao terem Matemática Funcional na SAF, connosco, somos nós que estamos a desenvolver aquela atividade com elas.		
			A professora da turma de Matemática está a trabalhar com a turma, logo não está a colaborar connosco, que é mesmo assim.		
			Somos nós, professores de Educação Especial a fazer esse trabalho.		
	Planificação da intervenção a partir do Currículo Específico Individual	Fiz o CEI (Currículo Específico Individual) delas e é através do CEI que eu vou fazer as minhas atividades práticas.	3		
		Não tenho aqui o CEI... mas são competências básicas.			
		Agora, não sei especificar muito bem... não tenho aqui o CEI...			
	Incidência da planificação	Desenvolvimento das competências funcionais básicas em atividades do dia-a-dia	É... por exemplo... saber escrever uma carta... ah... saber escrever um convite... ler uma carta, ler um convite... ah... essencialmente interpretar textos... interpretar horários... escrita de frases, de palavras...	6	
			Ainda estou a trabalhar coisas muito básicas (...)		
			Então, nós antes de fazermos a visita, nós trabalhámos várias competências, por exemplo, identificar o dinheiro, saber quais são as secções do supermercado, saber o que se pode comprar no supermercado... essas coisas mais úteis para a vida delas e a partir daí fizemos a visita.		
Fomos ao supermercado e até chegámos a comprar alguns ingredientes para fazer uma receita.					
E fizemos o bolo de bolacha.					
(...) quando fomos ao Pingo Doce, nós trouxemos o talão das compras e trabalhámos na sala a análise do talão, o preço dos produtos.					
Necessidade de aprendizagens em contextos reais	... pretendo aumentar o nível (...)	4			
	(...) também fazer mais saídas.				
	Ah... é essencialmente isso.				

			As saídas de acordo com o que nós fazemos na SAF, por exemplo, agora no 2.º período, estivemos a trabalhar sobre o supermercado, esse era o grande tema.		
Estratégias adotadas com alunas com Currículos Específicos Individuais.	Estratégias facilitadoras da aprendizagem	Organização do trabalho a partir de um tema	Porque é assim... nós tentamos escolher um tema.	2	25
			A partir do tema nós tentamos ver o que é mais útil para trabalhar com os alunos e depois é a partir daí que nós vamos trabalhar algumas competências.		
		Aprendizagens em contexto real	As saídas.	3	
			Mas a estratégia que resulta melhor é levá-las... claro que sim.		
			Digamos que a ida ao supermercado é um suporte das aprendizagens que elas fizeram na sala.		
		Trabalho prévio e posterior na Sala de Aprendizagens Funcionais	É assim... não há nenhuma receita, sou sincera.	4	
			Mas, por exemplo, na sala de aula temos de as preparar para ir.		
			Recorremos a imagens, fizemos esquemas, placards que estão afixados na sala e depois a partir daí fomos ao supermercado.		
			E depois voltámos para a sala de aula e trabalhamos outras competências.		
		Envolvimento dos pais	O envolvimento dos pais é muito importante.	5	
Portanto... a família tem tido um papel importante.					
Eles têm cooperado bastante na realização de algumas atividades.					
Eu não notei isso no primeiro período, mas neste período notei mais.					
Quando fizemos a festa do primeiro período não notámos que os pais nos ajudaram a fazer a festa e agora cooperam mais.					
Necessidade e maior utilização dos espaços escolares	Ah... nós ainda não fizemos uso de certos equipamentos aqui da escola, por exemplo, ir à cantina fazer uma receita... isso não.	5			
	O próximo passo era fazer mesmo isso (...)				

			(...) dentro do espaço escolar aproveitar os vários espaços para que as atividades fossem feitas no local certo.		
			Agora fiz na SAF o bolo, se eu fizesse na cantina, se calhar teria outro valor para elas.		
			Estar no espaço próprio.		
	Resultado das estratégias implementadas	Evolução significativa	Tem havido mudanças, principalmente na Sofia.	3	
			A Sofia é uma menina que tem tido muita evolução a nível de escrita e na matemática.		
			Houve uma mudança positiva nas alunas.		
		Evolução atribuída à funcionalidade do currículo	Sim, sim.	3	
			Sem dúvida.		
			Porque são currículos adaptados à aluna em causa.		
Continuidade do currículo funcional a nível organizacional e familiar.	A nível do agrupamento	Necessidade de mais equipamentos	Uma sala que tenha mais equipamentos, que tenha, por exemplo, um fogão, um frigorífico para podermos fazer atividades diferentes.	1	9
		Necessidade de mais tempo para sedimentação da SAF	Digamos que ainda estamos no início do projeto da SAF.	2	
	Ainda não temos o nosso espaço criado.				
	A nível da família	Adesão dos pais às solicitações da SAF	Sim.	2	
			Quando eu pedi para eles trazerem um euro ou dois euros, quando nós fomos ao supermercado comprar alguns ingredientes, a família cooperou muito e os meninos trouxeram, todos, dinheiro.		
		Escassa partilha de informação escola/família	É assim... não temos feito isso, sou sincera.	2	
			Mas isso era importante, apesar de, de vez em quando, quando estou com os pais eu às vezes digo: nós estamos a trabalhar isto e se forem ao supermercado ou a algum sitio, tente que o aluno leia o preço... pronto... para eles trabalharem um pouco connosco porque isso é importante, claro que sim.		
	Desenvolvimento de competências funcionais pela família	Estimulando.	2		
Tendo um acompanhamento diferente em casa... estimulando.					

ANEXO 16

Análise de Conteúdo da Entrevista Final Realizada à Docente de Educação Especial

Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidade de registo	UR/Ind	UR/SC
Opinião da docente face ao plano de intervenção	Perspetiva geral sobre o plano de intervenção	Conhecimento prévio do plano de intervenção	Tive, sim senhora.	3	40
			Antes de começar a intervenção, a professora Andreia enviou-me um e-mail com o plano de intervenção.		
			Eu imprimir, li e depois reunimo-nos para tirar algumas dúvidas.		
		Expectativas negativas quanto ao sucesso do plano de intervenção	Olhe... as minhas perspetivas... sou-lhe sincera... em relação a estas duas alunas eram muito poucas.	6	
			... têm muitas poucas vivências e aquilo que falava aqui nos objetivos gerais e estratégias e tudo... achei que elas não iriam corresponder às suas expectativas.		
			... tanto que inicialmente até achei que o plano era demasiado difícil para estas alunas...		
			... as poucas vivências que elas têm a nível familiar, como a nível de escola, não achei que este plano pudesse ter grande sucesso...		
			Pois não, porque achei... pensava que elas tinham muito poucas vivências a nível de saídas...		
			Inicialmente, como eu já referi, achei que eram demasiado... um plano demasiado difícil para elas...		
	Superação das expectativas após a intervenção	Este plano é... é cinco estrelas.	9		
		Porque acho que tem o fundamental para o currículo funcional destas alunas com défice cognitivo.			
		Está estruturado de forma bastante lógica... ah... para a intervenção com elas no dia-a-dia e... e pronto, nas atividades que são funcionais de várias situações do dia-a-dia.			
		Atualmente superaram... tanto o plano superou...			
		... mas no fundo enganei-me, porque ultrapassou todas as minhas expectativas.			
		Inclusive a maior expectativa que eu tinha era o interesse delas nesta sua intervenção que foi fantástica e elas gostaram bastante.			
... os objetivos estavam propostos para a idade delas, para... as... as aprendizagens delas...					
Inclusive para o Currículo Específico Individual que elas têm					

		aqui na SAF.		
		Pronto... acho que estava extremamente bem adequado.		
Pertinência dos objetivos	Funcionalidade dos objetivos	... os objetivos gerais são coerentes com um currículo funcional, sim senhora.	4	
		No geral está tudo muito bem conseguido.		
		Bem... é assim... eu já lhe disse que não há mais nem menos neste projeto.		
		Está tudo equiparado, todas as atividades e objetivos... está tudo muito bom.		
Incidência dos objetivos em competências sociais	Incidência dos objetivos em competências sociais	... são objetivos que falam sobre a formação pessoal e social que é importante para elas trabalharem.	3	
		O conhecimento com o que as rodeia, que o conhecimento do ambiente natural e social é muito pouco para elas e isso foi trabalhado.		
		... principalmente aquilo que trabalhou com elas... da parte funcional das atividades do... das saídas, da aplicação das agendas...		
Incidência dos objetivos em competências escolares	Incidência dos objetivos em competências escolares	O português, a compreensão do oral, a leitura... de uma forma muito suave... ah... foi trabalhado e incentivado e deu interesse às alunas para continuarem a trabalhar e... e... principalmente aquilo que trabalhou com elas a nível do português	1	
Coerência entre objetivos e estratégias	Coerência entre objetivos e estratégias	... porque eu acho que o plano de intervenção está de tal maneira tão bem elaborado que todos os objetivos aqui realizados... tanto os gerais como os específicos estão de acordo com as estratégias implementadas, portanto não há... não lhe posso dizer que há um objetivo mais forte e um objetivo mais fraco, porque não há.	7	
		Há uma série de objetivos que foram bem conseguidos, bem elaborados... porque as estratégias escolhidas também foram muito bem implementadas, portanto, não estou a ver que haja aqui um ponto fraco e um ponto forte.		
		As estratégias foram todas muito bem conseguidas... ah... estavam adequadas, sim, senhora, aos objetivos.		
		As estratégias estavam muito bem delineadas.		
		... não posso estar-lhe a dizer quais as... o melhor e o pior que... estava tudo tão bem englobado, tão bem inserido entre		

			<p>a... a passagem de uma atividade funcional para outra, que todas elas foram importantes para as alunas e levaram-nas a aumentar os conhecimentos, o interesse, a... as suas habilidades pessoais e tudo.</p> <p>Foram, claro.</p> <p>As estratégias foram mais do que adequadas, na minha opinião.</p>		
	Adequação das estratégias	Empenho das alunas na utilização das agendas	<p>... posso ressaltar que talvez o que maior empenho tenha demonstrado nas alunas, seja a utilização das agendas.</p> <p>Pronto... porque aqui foi a novidade.</p> <p>Gostaram imenso de terem recebido isso e depois foi a obrigação delas escreverem.</p> <p>Elas não eram obrigadas a escrever... por iniciativa própria, elas fizeram... Incentivaram-se o gosto pela escrita... o conhecimento das alunas foi posto à prática.</p> <p>... talvez a utilização da agenda tivesse trazido mais aprendizagens às alunas a nível dos seus conhecimentos, porque foram-lhes pedidos os dados pessoais delas, dos amigos, da família..... tudo isso desenvolveu mais conhecimentos...</p>	5	
		Aspetos menos conseguidos	<p>Ah... talvez a parte que eu possa dizer menos, foi... talvez... o bar, porque é um espaço onde vão todos os dias.</p> <p>Mas acho que a professora deveria ter vindo mais vezes, para desenvolver mais objetivos e mais estratégias...</p>	2	
Resultados da intervenção	Avaliação das aprendizagens	Evolução nas competências pessoais, sociais e na autonomia	<p>... aumentou muito, a todos os níveis, a parte social...</p> <p>Quando tinham dúvidas perguntavam, sempre de uma forma muito... muito descontruída.</p> <p>... ajudou as alunas a melhorarem a sua formação pessoal e social, aumentou-lhes a autoestima e aumentou-lhes a independência, a cooperação entre elas, porque uma ajudava a outra...</p>	7	11

			<p>No caso das agendas, elas começaram a falar mais sobre elas próprias... sobre o que as rodeia, até mesmo lá em casa e tudo.</p> <p>... a exploração dos horários fez com que se sentissem motivadas para tentar perceber outro tipo de horários...</p> <p>A saída ao supermercado veio reforçar as aprendizagens que fizeram quando nós saímos, no período passado.</p> <p>Quando, agora, fizeram os vossos bolinhos, eram só elas as duas, pois estavam mais à vontade, sentiram-se melhor para fazerem perguntas... para saberem se a quantidade era certa, para perguntarem se faziam pela esquerda, pela direita, assim ou assado...</p>		
		Evolução nas competências em Português	<p>... aumentou muito, a todos os níveis... a escrita, a parte oral das alunas com este plano.</p> <p>... aumentou-lhes a compreensão oral que elas estavam... ah... atentas ao que ouviam, às coisas que lhes eram pedidas para fazer.</p> <p>... houve... uma descoberta maior sobre alguns significados de algumas palavras que lhes foram aparecendo, que se calhar elas não sabiam.</p> <p>Na parte da leitura também melhoraram bastante, pois compreenderam que para entender as coisas tinham que ler e muitas das vezes começaram a ler por iniciativa própria.</p>	4	
Continuidade do plano de intervenção a nível profissional	Continuidade do plano no próximo ano letivo	Continuidade ao nível dos objetivos	<p>Pretendo... continuando a fazer abordagens, neste sentido, para o próximo ano letivo, ao nível dos objetivos gerais que colocou aqui...</p> <p>... tenciono dar seguimento.</p>	2	5
		Introdução de novas áreas curriculares	abrangendo outras áreas do currículo que a professora aqui não... não... falou...	2	
			As outras áreas mais funcionais da Matemática, do Estudo do Meio...		
		Aplicação a outros alunos	... e quem sabe poder aplicar até a outros alunos.	1	

ANEXO 17

Análise de Conteúdo dos Diários de Aula relativos às Catorze Sessões de Intervenção

CATEGORIA: Estratégias de ensino da professora-investigadora	
Subcategoria: Estratégias para incitação à aprendizagem	
Indicadores	Unidades de Sentido
Recurso à dramatização de situações de vida diária	“A PI, dramatizando, referiu às alunas que necessitava de alguns materiais da papelaria e mostrou um pequeno bloco de notas onde redigiu um memorando.” (DA 6)
Recurso a atividades lúdicas	“Na SAF, realizou-se, com motivação, pois quando tocou para o intervalo as alunas queriam continuar a jogar, e sem dificuldade, o jogo ‘Envelopes Surpresa’.” (DA 6) “Para terminar a sessão e com o intuito das alunas criarem o hábito de consultarem e redigirem nas agendas, a PI coloca, em cima da mesa, uns autocolantes, para as alunas colarem e enfeitarem as capas das suas agendas.” (DA 7)
Estimulação à realização das atividades	“... estiveram motivadas para o preenchimento da ficha, devido, sobretudo, à elevada vontade de querer uma agenda.” (DA 1) “A PI motivou a aluna para a tarefa e, lentamente e com alguma dificuldade, a Sofia foi recortando.” (DA 9) “A PI motivou-as para tal.”, “Esta atividade foi importante, porque, para além de ter requerido muita atenção por parte das alunas, desenvolveu a sua motricidade fina e, essencialmente, aumentou a sua autoestima, pois foram capazes de elaborar os brigadeiros praticamente sozinhas.” (DA 13 – 14)
Orientação para atividades autónomas	“A PI deu um euro a cada uma e referiu que, a partir daquele momento, elas teriam que ser autónomas... A Sofia referiu: ‘A professora é sempre a mesma coisa. Quando fazemos estas coisas, deixa-nos sempre sozinhas.’, ao que a PI respondeu que era para o bem delas, assim aprenderiam melhor.” (DA 2) “... elas é que iriam preparar tudo sozinhas.” (<i>receita</i>) (DA 13 – 14)
Subcategoria: Estratégias para apropriação dos conhecimentos	
Indicadores	Unidades de Sentido
Questionamento oral	“Oralmente, a PI questionou as alunas sobre se alguma delas possuía uma agenda e de imediato responderam que não.” (DA 1) “Para iniciar a sessão, a PI questionou as alunas acerca da sessão anterior...”, “... a PI perguntou como é que identificaram que aquela papelaria era, também, um posto de correios.” (DA 2) “... questionou as alunas acerca do seu dia de aniversário.” (DA 3) “... a PI colocou algumas questões...” (DA 4, DA 5) “... a PI perguntou às alunas se queriam preencher o seu próprio horário.” (DA 4) “... a PI perguntou às alunas se no decorrer da semana tinham redigido algo nas suas agendas pessoais.” (DA 7, DA 9, DA 10, DA 11 – 12, DA 13 – 14)) “Perante a lista, a PI questionou-as acerca dos alimentos saudáveis” (DA 8) “...a PI perguntou às alunas se conheciam a roda dos alimentos.” (DA 9) “A PI questionou, então, as alunas acerca do seu interesse em realizar esta saída.”, “A PI perguntou-lhes se sabiam

	<p>o que eram brigadeiros...”, “... a PI perguntou às alunas quais os ingredientes necessários para a realização dos brigadeiros...” (DA 10)</p> <p>“A PI referiu que ela pagaria e mostrou uma nota de dez euros, questionando se chegaria para pagar as compras.” (DA 11 – 12)</p>
Demonstração	<p>“Quando a PI mostrou a sua agenda pessoal, as alunas demonstraram a sua curiosidade em explorar todas as páginas, ou seja, abriram, folhearam e leram algumas anotações.” (DA 1)</p>
Explicitação das atividades e tarefas	<p>“... a PI explicitou que teriam de preencher uma ficha de requisição.” (DA 1)</p> <p>“A PI explicitou a funcionalidade das duas fichas.” (DA 1)</p> <p>“De seguida, a PI explicitou que existem dois tipos de correio: ‘correio azul’ e ‘correio normal’.” (DA 2)</p> <p>“A PI deu, a cada uma das alunas, um horário com lacunas e explicitou que para o seu preenchimento teriam que estar atentas às suas instruções orais.” (DA 4)</p> <p>“...A PI explicitou o objetivo desse exercício e as alunas iniciaram a carta.” (DA 7)</p> <p>“A PI explicitou que, primeiro, iriam fazer os brigadeiros de coco e, para tal, as alunas teriam de pedir os materiais constantes no texto da preparação.” (DA 13 – 14)</p>
Exploração dos contextos e materiais	<p>“A deslocação ao posto de correios decorreu normalmente...” (DA 2)</p> <p>“... a PI sugeriu que as alunas lhe mostrassem, no espaço escolar, onde eram as salas de aula que constavam no horário.” (DA 4)</p> <p>“... com esta ida, as alunas ficaram a saber da existência de uma lista de materiais, exposta na papelaria.” (DA 6)</p> <p>“A PI sugere irem até ao bar da escola para tomarem o pequeno-almoço.” (DA 8)</p> <p>“...na sessão seguinte, se iriam deslocar a uma frutaria/minimercado...” (DA 10)</p>
Trabalho escola/casa	<p>“A PI solicitou que, em casa, as alunas redigissem, na agenda, outras datas importantes para a família e que fossem anotando o que fizeram em cada dia.” (DA 3)</p>
Ficha/trabalho escrito	<p>“Iniciou-se, então, o preenchimento das fichas de requisição por parte de cada aluna individualmente...” (DA 1)</p> <p>“... a PI sugeriu-lhes o preenchimento dos dados pessoais...” “... a PI solicitou às alunas que redigissem um pequeno texto acerca da sessão.” (DA 3)</p> <p>“De seguida, a PI solicita às alunas a realização de uma ficha de consulta aos horários que preencheram na sessão anterior.” (DA 5)</p> <p>“... a PI solicita às alunas a realização de uma ficha de trabalho.” (DA 7)</p>
Debate	<p>“Depois da colagem, conversaram acerca do porquê de se terem de fechar os envelopes, referindo-se que, desse modo, ninguém via nem lia o que estava lá dentro, sendo mais seguro e sendo assim que se enviam as cartas.” (DA 2)</p> <p>“...ambas procuraram alimentos e foram conversando uma com a outra...” (DA 8)</p> <p>“Em diálogo, a PI e as alunas referiram que a principal diferença entre uma frutaria/minimercado e um supermercado...” (DA 10)</p>

CATEGORIA: Comportamentos e atitudes das alunas em situação de aprendizagem	
Subcategoria: Estratégias das alunas para apreensão da informação	
Indicadores	Unidades de Sentido
Questionamento oral	<p>“Para tal, questionaram a PI e o docente presente na SAF (p. ex.: ‘O professor faz anos quando?’).” (DA 3)</p> <p>“A Sofia, no decorrer da leitura, perguntou à PI o que significava massa homogênea, demonstrando interesse em compreender os procedimentos da receita.” (DA 10)</p> <p>“... perguntaram à funcionária onde estavam todos os ingredientes.” (DA 11 – 12)</p>
Recurso à informação visual exposta	<p>“Ambas referiram a existência do placard à porta.” (DA 2)</p> <p>“... só depois das alunas observarem com atenção é que verificaram que existia uma lista de materiais, exposta quase ao pé delas.” (DA 6)</p> <p>“Ambas identificaram a lista exposta...” (DA 8)</p> <p>“As alunas dirigiram-se, então, junto à prateleira e, dado a Sofia estar na cadeira de rodas, foi a Alice que procurou os produtos, mas a colega ia-lhe dando indicações verbais (p. ex.: vê se o coco ralado não está no meio desses pacotes que parecem farinha amarela).”, “As alunas conseguiram identificar onde estava assinalada a data de validade...” (DA 11 – 12)</p>
Explicitação de conhecimentos	<p>“... a Sofia mostrou à PI a carta que receberam e referiu, muito satisfeita, que até já recebiam cartas.” (DA 3)</p> <p>“... começaram a apontar para a folha referindo algumas disciplinas que elas frequentavam...” (DA 4)</p> <p>“...identificaram e explicitaram que os ingredientes eram produtos necessários para a realização dos brigadeiros e que de seguida vinham redigidos os procedimentos para a preparação.”, “Ambas as alunas demonstraram ter conhecimentos sobre estes dois estabelecimentos...” (DA 10)</p>
Exploração dos contextos e materiais	<p>“... distraiam-se rapidamente com as montras das lojas onde se passou.” (DA 2)</p> <p>“... alunas explorarem livremente a sua agenda...” (DA 3)</p> <p>“No espaço escolar, ambas as alunas deslocaram-se e identificaram sem dificuldade a sala onde decorrem a maioria das aulas da turma e as salas onde decorrem as disciplinas que elas frequentam.” (DA 4)</p> <p>“...deslocaram-se, sem dificuldade, à papelaria da escola...” (DA 7)</p> <p>“A deslocação à frutaria/minimercado decorreu normalmente, sem distrações das alunas com o espaço envolvente, deslocando-se, sempre, nos passeios e passando nas passadeiras.” (DA 11 – 12)</p>
Cópia da informação escrita	<p>“... sugeriu-lhes que copiassem esses dados pelas respetivas “Caderneta do Aluno.”, “... copiaram, através de um memorando da PI, o destinatário.” (DA 1)</p> <p>“... necessitou de modelo gráfico para copiar todos os dados...” (DA 3)</p> <p>“Copiaram o que estava redigido no memorando da PI para uma folha...” (DA 6)</p> <p>“Ambas copiaram os ingredientes para uma folha...” (DA 10)</p>
Redação de anotações nas agendas	<p>“A Sofia mostrou e leu oralmente, com muita satisfação, as anotações dos aniversários da família... “ (DA 5)</p> <p>“...Alice referiu que tinha anotado o dia de aniversário da mãe.”, “A PI redigiu o respetivo endereço da página do jogo e as alunas quiseram redigi-lo nas suas agendas individuais para consultarem em casa.” (DA 9)</p> <p>“Ambas escreveram e leram as suas anotações.” (DA 11 – 12)</p>

		“... escreveu que tinham ido comprar ingredientes para fazer bolinhos...” (DA 13 – 14)
Subcategoria: Reações das alunas nas situações de aprendizagem		
	Indicadores	Unidades de Sentido
	Negação/descontentamento	“... demonstrou o seu descontentamento, através de gestos e da postura corporal, por ter de escrever.” (DA 1) “... não lhes provocou muita satisfação, dado não gostarem de escrever.” (DA 3) “Ambas assentiram com a cabeça mas com pouca motivação dado ser uma tarefa de escrita.” (DA 4) “Ambas ficaram tristes e afirmaram que não eram capazes.” (DA 13 – 14)
	Satisfação	“As alunas ficaram muito satisfeitas e contentes por irem, na sessão seguinte ao posto de correios...” (DA 1) “Ambas ficaram muito contentes e desembrulharam a prenda...”, “Ambas as alunas demonstraram a sua satisfação por terem recebido uma agenda e por verificarem que a ida ao posto de correios não foi uma brincadeira...” (DA 3) “A Sofia mostrou e leu oralmente, com muita satisfação...” (DA 5) “Ambas ficaram muito contentes e quando tocou para o intervalo continuaram a colar autocolantes.” (DA 7) “... mostraram o seu contentamento, através de expressões orais...” (DA 8) “Quando a PI referiu que iriam realizar um jogo no computador, as alunas ficaram muito contentes, demonstrando o gosto por este tipo de atividades.” (DA 9) “Ambas afirmaram convicta e alegremente que estavam interessadas.” (DA 10)
	Vergonha	“... envergonhou-se e solicitou um selo, exprimindo-se de forma insegura (baixou a cabeça), pouco clara e pouco audível.” (DA 2) “... respondeu, com um ar muito envergonhado...” (DA 5) “... ao observarem a presença de alunos mais velhos nesse espaço, tornaram-se mais inibidas e baixaram, automaticamente, a cabeça.” (DA 8)
	Preocupação	“A Sofia alertou a PI para a altura do balcão e referiu que não chegaria lá, dado estar sentada numa cadeira de rodas.” (DA 2)
CATEGORIA: Resultados da avaliação contínua das alunas		
Subcategorias: Conhecimentos e capacidades demonstrados pelas alunas nas situações de aprendizagem		
	Indicadores	Unidades de Sentido
	Conhecimento da utilidade dos objetos	“... a Sofia soube responder acerca da utilidade de uma agenda (ex.: serve para colocar os aniversários, o que temos para fazer...)” (DA 1)
	Adequação em situações de vida diária	“... não demonstrou dificuldade em solicitar um selo...” (DA 2) “...sem nenhuma dificuldade solicitaram os pedidos e mostraram os respetivos cartões para proceder ao pagamento.” (DA 8)
	Conhecimentos básicos de vida diária	“Ambas disseram corretamente o seu dia de aniversário.” (DA 3) “Ambas as alunas demonstraram ter conhecimentos acerca da roda dos alimentos...” (DA 9)

		“As alunas referiram que o que estava redigido na folha era uma receita...” (DA 10)
	Iniciação e manutenção de interações com pares	“...as alunas foram conversando sobre temas do ambiente escolar e familiar, uma com a outra. A PI manteve-se apenas atenta às conversas sem se manifestar e verificou que ambas se interessavam pela conversa da outra e respondiam adequadamente ao tema da conversa.” (DA 8)
	Realização de jogos simples no computador	“Ambas as alunas compreenderam a finalidade do jogo, utilizaram adequadamente o rato e não demonstraram dificuldades em jogá-lo.” (DA 9)
Subcategoria: Dificuldades apresentadas pelas alunas		
	Indicadores	Unidades de Sentido
	Mobilização de conhecimento de dados pessoais	“... dificuldade em preencher a ficha de requisição, dado não saber escrever o seu nome completo e não ter nenhum conhecimento da sua morada e do número de telefone. (DA 1)
	Desconhecimento de aspetos da vida diária	“As alunas desconheciam estes tipos de correio.” (DA 2)
		“A Alice disse que não sabia e a Sofia referiu que chegava (o dinheiro).” (DA 11 – 12)
	Realização de leitura silenciosa	“... verificou-se que ambas as alunas tinham muita dificuldade em ler silenciosamente, dado que a sua leitura era efetuada articulatoriamente, embora muito baixinho e não apenas visualmente.” (DA 1)
	Organização e redação de textos	“...as alunas ficaram a olhar para a folha onde se pretendia que escrevessem a carta.”, “...tiveram muitas dificuldades em redigir um texto, em forma de carta.” (DA 7)
		“O texto tinha de cinco linhas, com muitos erros ortográficos...”, “... havia alguns erros ortográficos que as alunas não identificaram.” (DA 5)
		“... apresentou, também, erros ortográficos...” (DA 11 – 12)
	Organização e orientação temporal	“Ambas demonstraram dificuldade em encontrá-lo, dado não saberem a respetiva sequência dos meses do ano.” (DA 3)
		“... teve alguma dificuldade em identificar, no horário, as disciplinas, as horas e o número das salas de aula...” (DA 4)
	Concentração/retenção de informação	“... dificuldades na concentração, o que implicou que, por vezes, se perdessem na tabela do horário.” (DA 5) “Verificou-se que, após a leitura silenciosa, seguida da leitura oral, as alunas tiveram dificuldade em reter a informação que acabaram de ler.” (DA 10)
	Orientação em espaços desconhecidos	“As dificuldades recaíram na identificação das salas que se situavam noutros pisos e noutros corredores que elas não frequentam e até desconheciam. A Sofia, num desses corredores, referiu que não sabia da existência desse corredor.” (DA 4)

ANEXO 18

FICHA DE REQUISIÇÃO

Diário

Agenda

Nome: _____

Data de Nascimento: ____ / ____ / ____ Idade: _____

Morada: _____

Número de Telefone: _____

Nome do Encarregado de Educação: _____

Estabelecimento de Ensino: _____

Ano de Escolaridade: _____

ANEXO 19



O MEU HORÁRIO

	SEGUNDA	TERÇA		QUINTA	SEXTA
8:15 9:00	SAF B1.06	SAF B1.06			
9:00 9:45	SAF B1.06		SAF B1.06	SAF B1.06	E.F. Ginásio
10:05 10:50	SAF B1.06	SAF B1.06			
10:50 11:35	SAF B1.06		SAF B1.06		E.M. C3.05
11:45 12:30	SAF B1.06		E.F. Ginásio	Psicóloga	
12:30 13:15					
ALMOÇO					
15:10 15:55					E.V.T. A2.06
15:55 16:40					

ANEXO 20



Vou explorar o meu horário

Nome: _____

Data: _____

Agora que já preenchestes o teu horário, já consegues responder a algumas perguntas.

1. Quantos dias por semana vens à escola?

2. Qual era o dia da semana que faltava no horário?

3. Que disciplina tens na terça-feira das 9h00m às 9h45m?

4. Qual é o número da Sala de Aprendizagens Funcionais (SAF)?

5. Na sexta-feira tens Educação Física. A que horas?

6. Onde tens Educação Física?

7. Qual é o número da sala onde tens Educação Musical?

8. Que disciplina tens na sexta-feira das 10h50m às 11h35m?

9. Na quarta-feira à tarde tens aulas?

10. Quantos tempos estás na SAF na sexta-feira?

ANEXO 21

A Lista da Mariana

Nome: _____

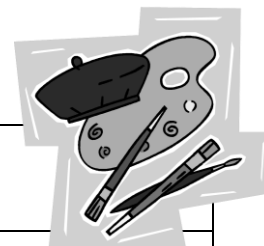
Data: _____



A Mariana é uma menina que gosta de andar na escola.

Está muito nervosa porque vai para uma nova escola, com meninos mais velhos e crescidos. Vai para o quinto ano de escolaridade e vai ser tudo novo.

O primeiro dia correu bem e a Diretora de Turma pediu à Mariana para levar, para a escola, alguns materiais escolares. A Mariana, para não se esquecer, escrever um memorando.



Não Esquecer:

- Lápis de cor

- Marcadores

- Régua de Plástico 20cm

- Borracha

- Compasso

- Plasticina

- Tubo de cola

- Pincel

A Mariana gosta muito de ler e de escrever, mas às vezes é muito distraída. Devia ter levado a lista para a escola, mas esqueceu-se dela em casa.

Podes ajudar a Mariana?

Sim?

Então, com o memorando da Mariana, vai à papelaria da tua escola e escreve os materiais que ela pode comprar na escola:


<i>Pode comprar:</i>

Agora, escreve os materiais que não existem na papelaria da escola:

<i>Não pode comprar:</i>

Ajudaste a Mariana? Achas que sim? Vamos escrever uma carta à Mariana a comunicar-lhe o que ela pode comprar na escola?

Bom trabalho!



A decorative rectangular frame with a grey, ornate border. Inside the frame, there are 15 horizontal lines for writing.

ANEXO 22

Cartaz da Roda dos Alimentos Elaborado pelas Alunas



ANEXO 23

Brigadeiros de Coco e Chocolate

Ingredientes:

- 2 Latas de leite condensado
- 1 Pacote de coco ralado
- 1 Pacote de chocolate em pó
- Chocolate granulado
- Formas de papel

Preparação dos Brigadeiros de Coco:

Numa tigela, deita 1 lata de leite condensado e o pacote de coco ralado.

Com uma colher de pau, mexe bem até formar uma massa homogênea.

Com as mãos bem lavadas, faz bolinhas com a massa.

Quando estiver a bolinha formada, coloca-a numa forma de papel.



Preparação dos Brigadeiros de Chocolate:



Numa tigela, deita 1 lata de leite condensado e o pacote de chocolate em pó.

Com uma colher de pau, mexe bem até formar uma massa homogênea.

Com as mãos bem lavadas, faz bolinhas com a massa.

Quando estiver a bolinha formada, passa-a no chocolate granulado e coloca-a numa forma de papel.

BOM APETITE

