

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Tenylyle Patrícia Barbosa da Silva Valbom

**O Modelo de Atendimento à Diversidade:
Um Estudo de Caso com um aluno com
Necessidades Educativas Especiais**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Tenylle Patrícia Barbosa da Silva Valbom

**O Modelo de Atendimento à Diversidade:
Um Estudo de Caso com um aluno com
Necessidades Educativas Especiais**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Educação Especial
Área de Especialização em Dificuldades de Aprendizagem
Específicas

Trabalho realizado sob a orientação do
Professor Luís de Miranda Correia
e da
Professora Anabela Cruz Santos

outubro de 2013

Nome: Tenylle Patrícia Barbosa da Silva Valbom

Endereço electrónico: tenyllevalbom@hotmail.com

Número do bilhete de identidade: 110707

Título: O Modelo de Atendimento à Diversidade: Um Estudo de Caso com um aluno com Necessidades Educativas Especiais.

Orientador: Professor Doutor Luís de Miranda Correia, UM
Professora Doutora Anabela Cruz Santos, UM

Ano de conclusão: 2013

Designação do mestrado: Educação Especial, Área de Especialização em Dificuldades de Aprendizagem Específicas

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO TRABALHO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, __/__/__

Assinatura: _____

Agradecimentos

A Deus Todo-Poderoso toda a minha gratidão e glorificação, porque d'Ele, por Ele, para Ele são todas as coisas.

A Sérgio Valbom, meu querido namorado, marido, amigo e maior incentivador, porque se não fosse por seu incentivo não teria ido até o fim.

A meu amado e saudoso pai, Múcio Gomes, que sempre me estimulou a procurar o conhecimento e sempre me deu o melhor.

À minha amada e maravilhosa mãe, Rita Barbosa, por ser o maior exemplo de força e de luta para mim.

Às minhas irmãs, Kivia Rovená, Karullyne Michelle e em especial à Rita de Kássia por sempre acreditarem no meu valor e no meu potencial.

Aos meus orientadores, Professor Doutor Luís de Miranda Correia e Professora Doutora Anabela Santos por concederem do vosso tempo a mim e partilharem tamanho conhecimento e saber.

Muito obrigada!

RESUMO

O Modelo de Atendimento à Diversidade: Um Estudo de Caso com um aluno com Necessidades Educativas Especiais.

Esta pesquisa tem por finalidade analisar a implementação do Modelo de Atendimento à Diversidade (MAD) criado por Correia (2008b) a partir de um estudo de caso feito com uma criança matriculada no sistema regular público de ensino. O MAD pode ser a ferramenta com a qual a Escola Contemporânea pode tentar dar respostas eficazes à diversidade dos alunos que compõem o cenário educacional atual e em particular os alunos com NEE inseridos em classe regular de ensino. Atestamos que o MAD em todas as suas fases auxilia e fornece informações precisas, apresenta recursos e fundamentos que podem tornar o trabalho do professor de turma num trabalho estruturado, organizado, contínuo e funcional para avaliar e planejar uma intervenção voltada para as necessidades/problemas da criança. Ao fim desta investigação o participante obteve um diagnóstico definitivo e o impacto junto a esta criança foi positivo. Saliêntamos também que o atendimento a esta criança será mais eficaz tendo por base o MAD.

Palavras-chave: Necessidades Educativas Especiais, Dificuldades de Aprendizagem Específicas, Dislexia, Modelo de Atendimento à Diversidade.

ABSTRACT

The Model for Addressing Diversity: A Case Study with a student with Special Educational Needs

This research aims to analyze the implementation of the Model for Addressing Diversity developed by Correia (2008b) in relation to a case study with a child enrolled in the regular public school system. The MAD can be the model with which the school contemporary can try to respond effectively to the diversity of students that comprise the current educational setting and in particular the student with Special Educational Needs placed in the regular class. The MAD comprises phases that assist and provides accurate information, resources and presents perspectives that can enable the class teacher in a structured, organized, solid and functional way for evaluating and planning an intervention focused on the child's needs / problems. After this investigation the participant obtained a definitive diagnosis and the impact on this child was positive. We also emphasize that the support for this child was more effective with the implementation based on the MAD.

Keywords: Special Education Needs, Specific Learning Disabilities, Dyslexia, Model for Addressing Diversity.

ÍNDICE

Resumo	iv
Abstract	v
Índice	vi
Introdução	10
Finalidade e Objetivos	16
Organização e Conteúdos	17
Revisão da Literatura	19
O Movimento de Inclusão e a Escola Contemporânea.....	20
Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental x Dificuldades de Aprendizagem Específicas	39
Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental	40
Dificuldades de Aprendizagem Específicas	43
Portugal e as DAE	52
A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) x o Modelo de Atendimento à Diversidade	70
Metodologia	82
Estudo de Caso	82
Desenho do estudo	85
Instrumentos	86
Apresentação dos resultados	88
Procedimentos	88
Análise	88
Apresentação e Interpretação dos Resultados	89
Modelo de Atendimento à Diversidade (2009/2010)	89
Escala do Comportamento Escolar (2009/2010)	108
Bateria de Provas Fonológicas (2009/2010)	111
Avaliação Informal da Pragmática (2009/2010)	113
Modelo de Atendimento à Diversidade (2011/2012)	114

Escala do Comportamento Escolar (2011/2012)	119
Bateria de Provas Fonológicas (2011/2012)	121
Avaliação da Linguagem Oral (2011/2012)	122
Análise dos dados	126
Análise Comparativa do MAD.....	126
Análise Comparativa da Escala do Comportamento Escolar.....	128
Análise Comparativa da Bateria de Provas Fonológicas.....	130
Análise da Avaliação da Linguagem Oral.....	131
Relatórios Psicológicos	132
Conclusão	136
Referências bibliográficas	140
Anexos	145
Anexo A – Instrumentos de recolha de dados do Modelo de Atendimento à Diversidade	146
Anexo B – Testes aplicados no aluno.....	181
Anexo C – Proposta de Intervenção.....	234

Índice de Figuras

Figura 1. Tipos de necessidades educativas especiais (Correia, 2008b)	26
Figura 2. Prevalência das NEE (Correia, 2008b)	27
Figura 3. Os dois hemisférios do cérebro, ambos apresentam funções motoras, sensoriais e de associação (Martins, 2008)	58
Figura 4. Lóbulos do córtex cerebral (Martins, 2008)	61

Índice de Tabelas

Tabela 1. Comportamento do aluno ano 2009/2010	94
Tabela 2. Trecho lido pelo aluno no teste de leitura	102

Tabela 3. Comportamento do aluno no ano letivo 2011/2012	117
Tabela 4. Classificação dos pontos do subtteste 1	123
Tabela 5. Classificação dos pontos do subtteste 2	123
Tabela 6. Pontuação do subtteste Compreensão de Estruturas Complexas ...	124
Tabela 7. Resultados da prova WISC III	134

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Lista de verificação para a identificação de problemas de aprendizagem do aluno	95
Gráfico 2. Lista de verificação DAE ano 2009/2010	96
Gráfico 3. Resultados da Escala do Comportamento Escolar ano 2009/2010	110
Gráfico 4. Bateria de Provas Fonológicas ano 2009/2010	113
Gráfico 5. Lista de verificação para a identificação de problemas de aprendizagem no aluno ano 2001/2012	118
Gráfico 6. Lista de Verificação DAE ano 2011/2012	119
Gráfico 7. Resultados da Escala do Comportamento Escolar ano 2011/2012	120
Gráfico 8. Resultados da Bateria de Provas Fonológicas ano 2011/2012	122
Gráfico 9. Avaliação da Linguagem Oral (Sim-Sim, 2010) ano 2011/2012	125
Gráfico 10. Comparação Lista de Problemas de Aprendizagem do Aluno	127
Gráfico 11. Comparação da Lista de Verificação DAE	128
Gráfico 12. Comparação da Escala do Comportamento Escolar	129
Gráfico 13. Comparação da Bateria de Provas Fonológicas	130
Gráfico 14. Resultados apresentados na Avaliação da Linguagem Oral, ano letivo 2011/2012	131

«E o tempo se conta mesmo em anos. Deus me livre se fosse em dias. É como crescer ou envelhecer que só se vê em anos. Como é que se pode ver a curva tão larga das coisas se se está tão próximo como é próximo o dia? Pois, se às vezes a palavra que falta para completar um pensamento pode levar meia vida para aparecer».

Clarice Lispector

INTRODUÇÃO

A experiência profissional numa área das Necessidades Educativas Especiais (NEE) faz com que possamos estar muito mais apropriados da natureza do (s) problema (s) vivenciado (s) pelos professores titulares, pais, professores de educação especial e principalmente dos alunos, enfim, de toda a comunidade escolar que se insere nesse contexto. Cremos que o maior desafio enquanto pesquisadores na área das NEE que também engloba a área das Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE) é conseguir intervir da maneira mais correta possível dentro das teorias voltadas para cada NEE e trazer soluções ou pelo menos tentar amenizar os problemas de aprendizagem que estão inseridos em sala de aula. Aqui falamos da sala de aula do sistema regular de ensino.

A intimidade que passa-se dentro de uma sala de aula é muito maior do que se percebe, nela aluno e professor conservam uma relação tão próxima que os professores têm papel fundamental para detectar algum problema que o aluno possa apresentar. A reciprocidade entre um e outro deve ser estabelecida de forma mais natural e espontânea possível, «pois, nesse encontro, seres vivos, seres humanos, confinados nos limites da classe, se defrontam, se comunicam, se influenciam mutuamente» (Abreu & Masseto, 1989).

Uma vez pertencentes nesse sistema, os professores se apropriam na prática da sala de aula dos problemas e, procuram na teoria, um ponto ao qual possam obter ou restabelecer o equilíbrio. O professor enquanto educador de crianças com NEE tem como responsabilidade primordial adequar estratégias eficientes que alcancem o sucesso escolar de todos os alunos quer tenham eles NEE ou não e que tragam uma aprendizagem satisfatória para todas as crianças (Correia, 2003). Devemos remover as barreiras que impedem a aprendizagem com sucesso e fornecer respostas educativas adequadas às

diversas necessidades de aprendizagem dos alunos, mais exclusivamente às necessidades dos alunos com NEE.

O iniciar desse processo inclusivo passa pelo ambiente escolar e particularmente cabe ao professores de turma uma tarefa não só de «*identificador*» de possíveis NEE, como também de intermediador de práticas corretivas, para tal, estes devem estar devidamente capacitados, apercebidos de como identificar e intervir eficazmente com a problemática experimentada em sala de aula.

Neste campo da formação vemos que as universidades e instituições académicas transmitem de maneira elementar e geral o conhecimento acerca das diversas NEE, «*passam*» por elas apenas com suas características, quando deveriam dar base para aprofundamento teórico, metodológico e prático no que tange não só quais as características das NEE, mas também como trabalhar e intervir sobre elas, para que o aluno aprenda e seja atuante no processo de sua aprendizagem e «*embora as pessoas com NEE não possam fazer certas coisas, é essencial que os professores saibam centrar-se naquilo que podem elas fazer*» (Kauffman, 2000, citado por Correia, 2003), e assim tentar com os apoios necessários maximizar seus potenciais. A este respeito a Salamanca (UNESCO, 1994) propõe:

Os programas de formação inicial deverão inculcar em todos os professores (...) uma orientação positiva sobre a deficiência que permita entender o que se pode conseguir nas escolas com serviços locais de apoio. Os conhecimentos, as aptidões requeridas são basicamente os mesmos de uma boa pedagogia, isto é, a capacidade de avaliar as necessidades especiais, de adaptar o conteúdo do programa de estudos, de recorrer à ajuda tecnológica, de individualizar os procedimentos pedagógicos para atender um maior número de aptidões, etc. (...) (p. 37).

A partir do momento em que as universidades em suas licenciaturas «*enxugam*» o conhecimento dentro da área das NEE geram futuros

profissionais despreparados ou indevidamente capacitados. Correia (2003) defende que o significado das várias problemáticas das NEE são de fundamental importância, «uma vez que, na nossa óptica, ele é bem preciso quando pretendemos fazer algum tipo de investigação ou quando temos necessidade de planificar e programar, em termo individualizados, para um determinado aluno» (Correia, 2003). Assim sendo, cremos que o desconhecimento nessa área gera insegurança. Uma insegurança pelo fato de não ter-se aprofundamento teórico, para diagnosticar, reconhecer, mediar práticas já investigadas e aplicadas em sala de aula que obtiveram êxito para a aprendizagem de alunos com NEE.

Algumas observações de Mazzota (1993), afirmam que a educação especial e a situação da excepcionalidade na educação escolar dependem fundamentalmente dos professores de turma e especializados (professor de educação especial). Pois esta preparação dos professores é um dos elementos que tanto facilitam quanto retardam ao avanço da educação especial.

Muitos professores acabam por depararem-se em sala de aula com determinada NEE e só a partir daí começam a experimentar (sem ter capacitação) uma problemática que lhe é estranha. Vemos que nem a teoria recebida durante a licenciatura nem a prática pessoal dão um preparo adequado, voltado para as áreas das NEE, e dessa forma, não trazem qualquer resposta para os alunos com NEE, pelo contrário, jogam-lhe no círculo vicioso da frustração, insucesso escolar, abandono escolar, toxicodpendência, etc. É importante dizer, então, que cabe ao professor «reconhecer a significância da diferença, quando falamos de alunos com NEE, para assim, podermos respeitar suas características e necessidades e, conseqüentemente considerar métodos de ensino adequados e diferenciados» (Correia, 2006, citado por David Rodrigues, 2006).

Lidar com uma sala de aula no âmbito prático envolve múltiplos fatores. E numa sala de aula onde estão inseridos/incluídos alunos com NEE a dinâmica da sala passa pelo preparo/despreparo do professor, a

individualidade da criança, ou seja, suas necessidades, dificuldades, habilidades, são estas facetas que vão determinar onde o professor, a partir do conhecimento, da formação obtida vai lançar mão da diferenciação: estratégias e métodos específicos que vão possibilitar uma intervenção eficaz.

Se dentro do campo investigativo das NEE há muita confusão quanto às definições, compreensão e sobre os problemas de apoios necessários para estas, nas Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE) isso é ainda mais evidente devido a um total desencontro de opiniões dos mais diversos estudos acerca das DAE que levam a uma inadequada identificação e prestação de serviços. O que ocasiona o insucesso escolar, posteriormente o abandono escolar e finalmente à delinquência, à toxicodependência, ao alcoolismo e ao desemprego (Correia & Martins, 2007).

Para as DAE usam-se duas interpretações distintas para as definir, uma no sentido mais lato, onde estas são consideradas todos os problemas de aprendizagem apresentados nas escolas, quer sejam temporários ou permanentes e esta é a definição dada pela maioria dos profissionais da educação. A outra interpretação de carácter restrito da qual uma minoria de especialistas e profissionais da educação têm conhecimento, quer dizer uma incapacidade ou impedimento específico para a aprendizagem numa ou mais áreas académicas e pode envolver ainda a área socioemocional (Correia & Martins, 2007).

De uma maneira geral estas crianças apresentam uma discrepância significativa entre a sua realização escolar e a sua capacidade intelectual numa ou mais áreas académicas, além de não alcançarem resultados proporcionais aos seus níveis de idade e capacidades numa ou mais de sete áreas específicas. Estes problemas são causados por uma disfunção do sistema nervoso central, são intrínsecas ao indivíduo e podem ocorrer durante toda a sua vida (Smith et al., 1997, citado por Correia & Martins, 2007).

As Dificuldades de Aprendizagem Específicas abrangem: (1) a discalculia - dificuldade na realização de operações, cálculos e situações

problemas; (2) a disortografia - dificuldade de codificar e compor sinais conforme o pensamento; (3) a disgrafia - dificuldade no grafismo da escrita; (4) a dispraxia - dificuldade motora de coordenar os movimentos corporais; e (5) a dislexia - dificuldade na descodificação e compreensão da leitura (Correia, 1999a; Cruz, 1999).

Sabemos que a formação de docentes dentro do campo das NEE, com ênfase agora nas DAE devem ser vista com um olhar de preocupação. Preocupação porque é urgente que se possa possibilitar aos professores um melhor entendimento das DAE e assim, permitir uma abordagem mais eficaz na relação ensino-aprendizagem no sentido de levar a estas crianças a entender seu mundo e as suas possibilidades e não as suas impossibilidades.

Para atender a diversidade de situações e de problemas que os alunos apresentam, a escola toma papel fundamental em equipar-se, adequar-se e transformar-se para intervir eficazmente nas NEE, para tentar melhorar o aprendizado e o desenvolvimento global de todos os educandos. Nesse cenário, encontramos a Escola Contemporânea, Correia (2008a) refere-se a esta como ao direito que o aluno com NEE significativas tem de frequentar as classes regulares numa escola da área de sua residência. Esta deve ser estruturada, equipada para receber e atender a todos os alunos.

A este respeito Santos, C. (2009) defende:

A escola inclusiva deve estar estruturada para receber a diversidade de alunos, respeitando cada um como sujeito aprendente, objetivando o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social; para perceber e atender às necessidades educativas especiais que os alunos possam vir a ter e ensinar todos estes alunos dentro do sistema regular de ensino. (p. 3).

Ou seja, a Escola Contemporânea deve disponibilizar uma gama de profissionais capacitados desde o professor titular, funcionários, psicólogos, professor de educação especial, terapeutas da fala e os pais, todos incluídos,

inseridos, engajados e responsáveis em fundamentar a filosofia da inclusão que pressupõe um trabalho em parceria de todos e que procure ferramentas para atender aos alunos com NEE. Esta escola precisa de um modelo que ampare suas práticas e possa disponibilizar métodos de intervenção eficazes.

Assim Correia nos apresenta o Modelo de Atendimento à Diversidade (Correia, 2008b) o qual reúne um conjunto de práticas de avaliação, identificação e programação baseados em estudos já efetuados, o qual prima pela troca constante de informações, conhecimentos, planejamentos, intervenções e estratégias, entre o professor de turma, professor da educação especial, equipa multidisciplinar e pais para assim realizar com rigor a avaliação, intervenção e verificação dos alunos com necessidades especiais (Correia, 2008b).

A começar dos próprios professores, todos que fazem parte da comunidade escolar inclusiva podem se tornar mediadores para que haja uma maior integração destes alunos. E assim vivenciar uma mudança significativa não só no processo de ensino-aprendizagem como também na sua auto-estima, sua perspectiva de futuro e de sucesso enquanto pessoa.

Muitas crianças frequentam as salas de aula e passam anos e anos a apresentarem problemas graves na aprendizagem sem ter um diagnóstico concreto que norteie um planejamento mais específico e eficaz voltado para as necessidades, possibilidades e mais adequado ao tipo de NEE apresentada pelos alunos.

Nesta perspectiva, encontramos um aluno da rede regular de ensino básico, que apresenta sérios problemas de aprendizagem em mais de uma das áreas académicas e que ainda não possui um diagnóstico. Concretamente, esta ocorrência despertou-nos o interesse de realizar um estudo de caso para tentar enfim, chegar a um diagnóstico que possibilite a este aluno uma melhor compreensão da sua condição e da sua forma de aprender.

Finalidade e objetivos

Esta pesquisa tem por finalidade analisar a implementação do Modelo de Atendimento à Diversidade (MAD) a partir de um estudo de caso feito com uma criança matriculada no sistema regular público, tal estudo de caso foi realizado em dois momentos, o primeiro momento no ano letivo 2009/2010 e o segundo durante o ano letivo 2011/2012 com o intuito de tentar diagnosticar/perceber qual a problemática apresentada pelo participante do estudo de caso.

Para analisar a implementação do MAD vamos fazer a aplicação das listas de verificação elaboradas por Correia (2008b), e das Baterias de Provas Fonológicas (BPF) (Silva, 2008), Avaliação Informal da Linguagem, Avaliação da Pragmática (Santos, 2008), Escala do Comportamento Escolar (Correia, 1983b) e Avaliação da Linguagem Oral (Sim-Sim, 2010). Além de analisar o portfólio do aluno, suas avaliações acadêmicas e duas avaliações psicológicas para procurar responder às questões relativas aos problemas de aprendizagem apresentados pelo aluno observado. Com base em toda as informações coletadas traçamos os seguintes objetivos:

1. analisar a implementação do Modelo de Atendimento à Diversidade (MAD) junto a um aluno com Dificuldade de Aprendizagem Específica que frequenta uma escola regular de ensino;
2. Fazer um estudo comparativo dos resultados obtidos do aluno com possível NEE dos dois momentos da pesquisa a partir da aplicação das fases do MAD (Correia, 2008b), das Baterias de Provas Fonológicas (Silva, 2008), Avaliação Informal da Linguagem, Avaliação da Pragmática (Santos, 2008), Escala do Comportamento Escolar (Correia, 1983b) e Avaliação da Linguagem Oral (Sim-Sim, 2010).
3. Fazer a avaliação do desempenho acadêmico do aluno que frequenta os primeiros ciclos iniciais do ensino básico numa escola pública e não usufrui de um diagnóstico que defina se o mesmo

possui alguma NEE;

4. Verificar se o aluno conseguiu ultrapassar as dificuldades apresentadas no primeiro momento da pesquisa (ano letivo 2009/2010).
5. Analisar o portfólio do aluno em estudo e suas avaliações psicológicas;
6. Tentar chegar a um diagnóstico da problemática do aluno.

Organização e conteúdos

O presente trabalho está estruturado em sete capítulos dos quais o primeiro é a introdução. No segundo capítulo vamos falar sobre as NEE e seus tipos, assim como a classificação das mesmas, ainda neste capítulo vamos falar sobre a Escola Contemporânea (Correia, 2008a) e como esta deve estar equipada por meios físicos e estruturais para ter ao alcance todos os elementos necessários para a satisfação das necessidades educativas da comunidade escolar multicultural e multifacetada.

No terceiro capítulo vamos falar sobre os dois tipos de NEE que mais prevalecem nos alunos em idade escolar e que podem estar no seio do diagnóstico da criança avaliada nesta investigação, as *Dificuldades Intelectual e Desenvolvimental* (DID), anteriormente nomeada de *Deficiência Mental/Problemas Intelectuais* e as *Dificuldades de Aprendizagem Específicas* (DAE).

No quarto capítulo, também voltado para a revisão da literatura, vamos discursar sobre o modelo que o Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro se propôs a implementar, ao obrigar o uso da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), a partir do qual os dados coletados com a avaliação deste, devem servir de base à elaboração de um programa educativo individual (PEI) para um aluno com NEE, o que alterou o modo como os serviços de educação especial eram prestados a estes alunos (Correia & Lavrador, 2010) e vamos discorrer sobre o MAD (Correia, 2008b), o

qual apresenta recursos e fundamentos que podem tornar o trabalho de avaliação e planeamento de intervenção dos professores num trabalho estruturado, organizado, contínuo e funcional ao observar um aluno com possibilidade de ter NEE e decidir quais os caminhos a serem percorridos e a serem aplicados a esta criança.

A metodologia da investigação é apresentada no quinto capítulo. Iniciado com a justificação metodológica, seguimos com a especificação do desenho do estudo, o que abrange o participante, a caracterização do mesmo e os procedimentos de recolha e análise de dados. Abordamos, também, o método utilizado para garantir a fidelidade da aplicação dos instrumentos de recolha de dados.

No sexto capítulo são apresentados os dados obtidos e suas análises, através da descrição reflexiva de todas as ferramentas de recolha de dados, dos relatórios feitos pelos professores de turma e professores de apoio, assim como de gráficos explicativos dos desempenhos do aluno nos dois momentos da pesquisa.

O sétimo capítulo é reservado às conclusões desta investigação e quais as recomendações ficam para a criança do presente estudo de caso.

REVISÃO DA LITERATURA

O MOVIMENTO DE INCLUSÃO E A ESCOLA CONTEMPORÂNEA

O Movimento de Inclusão

A incompreensão do conceito de inclusão, sua implementação e sua atual aplicação têm prejudicado muitos alunos com NEE, enfraquecido alunos sem NEE e deixado professores exaustos ao tentarem responder (sem sucesso) às necessidades severas dos alunos com NEE (Correia, 2008a). O movimento de inclusão fez-se (e faz-se) pelo esforço de um grupo de profissionais da educação e das famílias dessas crianças, apoiados por um novo entendimento da atual política educativa internacional no que diz respeito à educação de alunos com NEE.

Este movimento deve gerar na comunidade, em geral, e na escola, em particular, o entendimento para a procura do caminho para uma solução da forma como os indivíduos com NEE sejam inseridos numa moldura educativa que defenda os seus direitos e responda às suas necessidades específicas. Nesse movimento um dos princípios fundamentais é poder contribuir para o sucesso educativo dos alunos com NEE. Sua gênese é a inserção de alunos com NEE nas escolas públicas na área das suas residências.

As raízes históricas da pessoa com deficiência vem desde a sociedade primitiva, esta tinha como principal característica o nomadismo, que levava em conta a colaboração dos indivíduos com o grupo e de satisfazer as necessidades básicas de cada um, o que determinava a sobrevivência do grupo e assim, ocasionava o abandono e até mesmo o extermínio de quem não correspondesse às exigências da época. Na Antiguidade Clássica, onde o ideal espartano voltado para a guerra, para a estética, para a perfeição do corpo e para a força constituíam o desejo comum entre todos, o indivíduo que apresentasse manifestação contrária a esses ideais era eliminado. Na Idade Média surge a dicotomia corpo e alma, o indivíduo que não se enquadrasse no padrão considerado normal ganhava direito à vida, porém passava a ser

estigmatizado. No entanto, na era capitalista, depois da Revolução Industrial e das duas grandes Guerras Mundiais, as condições de trabalho precárias, passou a ocasionar acidentes mutiladores e os combates das Guerras, soldados com amputações. Essas duas situações proporcionaram uma condição de vida com limitações, o que fez surgir a necessidade de criar o direito dos trabalhadores, com atividades assistenciais, preventivas e de atendimento à saúde e de reabilitação dos acidentados, bem como de propiciar uma atividade remunerada e uma vida social digna a estas pessoas. Vemos então que o trabalho pedagógico com a pessoa com deficiência não existiu desde o princípio, mas passou a existir a partir do momento em que a complexidade da sociedade o exigiu (Cruz, 1999).

Portanto, só a partir do Século XX é que se consegue notar o *diferente*. Na década de 50 surge o *movimento da escolas de massas* (início da democratização do ensino), o ensino deixa de ser para a elite e passa para um ensino de massas, nessa fase ainda se observa a exclusão. O contexto social e educacional caracterizava-se por ser tradicional, hierárquico e seletivo, onde a educação era um direito de poucos. A criança com deficiência estava afastada do saber escolar e a educação especial era baseada no saber médico, num modelo clínico de atendimento e os cuidados eram recebidos sobretudo em instituições manicomiais e asilares, que dentre as atividades terapêuticas, proporcionavam classes de alfabetização.

Durante a década de 60 foram geradas muitas alterações significativas no campo das NEE, devido a mobilização de movimentos sociais pelos Direitos Humanos o que fez surgir o *movimento da escola multicultural*. A criança com deficiência ganhou o direito de participar de todos os programas e atividades cotidianas educativas, porém apesar de terem-se reivindicado o acesso à escola comum, o acesso à educação às crianças com NEE foi promovido em escolas especiais. A segregação foi justificada por acreditar-se que a pessoa com deficiência seria mais bem cuidada e protegida em um ambiente separado e, dessa forma, suas necessidades educacionais seriam mais bem atendidas

(Mendes, 2006). Surgem então dois sistemas de ensino que funcionavam independentes um do outro: a educação comum/regular e a educação especial.

Nesta conjuntura, comprovou-se as potencialidades educacionais da criança com NEE, este fato aliado ao alto custo dos programas paralelos de especialização para esses alunos e com o cenário de uma crise económica mundial, favoreceu para uma conscientização da sociedade e das políticas públicas sobre os prejuízos morais e financeiros gerados pela segregação (Mendes, 2006). Assim, começa-se a debater os benefícios da *integração* dos alunos nas escolas regulares, uma vez que, os alunos estariam a conviver e a familiarizar-se desde a infância com as diferenças e a aprender a respeitar cada indivíduo com suas potencialidades e necessidades.

Apenas no final da década de 70 com o aparecimento do *movimento da escola integradora*, as crianças com NEE começam a ter o reconhecimento de que elas alcançam sucesso escolar nas classes regulares (as que apresentam problemáticas ligeiras) e assim passaram a fazer parte do sistema regular de ensino. Surgem os conceitos de *normalização* e *integração escolar*. O conceito da *normalização* pregava que toda pessoa com deficiência tinha o direito de experimentar um estilo ou padrão de vida comum ou normal à cultura, com oportunidades iguais e participação em todas as atividades partilhadas por grupos da mesma faixa etária (Bank-Mikkelsen & Nirje, 1969, citados por Mendes, 2006). Já o conceito da *integração* implicava em prestar serviços para assegurar que a criança experimentasse, com dignidade e respeito mútuo, situações práticas apropriadas para a sua idade, ao participar o máximo possível do grupo. Durante este período foram implementados alguns conceitos de independência/autonomia e responsabilidade para a pessoa com NEE.

Neste período o esforço de adaptação para o aprendizado está por conta da criança com NEE, que eram segregadas em *classes especiais*, formavam-se grupos homogéneos e distintamente rotulados com a perspectiva de acabar com a «dificuldade» da criança, centrada nos seus problemas,

considerava-se tal problema como a fonte exclusiva das dificuldades educativas do aluno. As formas de ação desse modelo excluía os alunos com NEE dos demais, havendo uma distinção radical e uma discordância no que se refere ao princípio fundamental das escolas inclusivas defendido pela Declaração de Salamanca (1994):

- Os sistemas educacionais devem ser designados e programas educacionais devem ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais necessidades;
- Aqueles com necessidades educativas especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro da Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades;
- Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

O principal pressuposto do modelo integrador era que o aluno com NEE deveria se adaptar ao sistema de ensino regular sem que esse fosse alterado. Assim, se o aluno não conseguisse se adaptar ao sistema escolar continuavam nas classes especiais, pois acreditava-se que posteriormente estes alunos pudessem ser integrados, tanto em termos acadêmicos quanto em termos sociais nas classes regulares. O que deixava de lado a possibilidade de alunos com NEE severas serem inseridos nas classes regulares de ensino.

Em meados da década de 80 nos Estados Unidos da América, alguns defensores dos direitos dos alunos com NEE, os pais dos alunos com NEE severas e aliado ao fato de que a escola não estava a propiciar respostas educativas para todos os alunos, forçou-se a reestruturação do sistema educativo. Uma reestruturação que denominou-se, *Regular Education Initiative* (REI) (Iniciativa da Educação Regular ou Iniciativa Global de Educação). Essa pretendia encontrar formas de atender, na classe regular, às necessidades

educativas do maior número de alunos com NEE e propunha a adaptação das classes regulares de forma a facilitar as aprendizagens destes alunos. Essa iniciativa mais tarde deu lugar ao «*movimento de inclusão*». Perante esse movimento avaliou-se não só o papel das classes regulares, mas também de todo o universo escolar, desde os professores e educadores do ensino regular e de educação especial como também de outros agentes educativos (psicólogos, terapeutas...) e ainda o papel dos pais, aliado à natureza das NEE sobre a adequação do currículo.

Sobre a diferença entre integração e a inclusão Mattos (2004, p. 53) relata:

A grande diferença entre a integração e a inclusão reside no fato de que, enquanto na integração se procura investir na preparação do sujeito para a vida em comunidade, na inclusão, busca-se a criação imediata de condições que garantam o acesso e a participação da pessoa na vida comunitária, por meio de suportes físicos, psicológicos, sociais e instrumentais.

O movimento de inclusão passa a obrigar a sociedade a reorganizar-se de forma a garantir os direitos de todos os cidadãos (com deficiência ou não) ao que lhes é de direito: educação, saúde, lazer, cultura, trabalho, tendo também a pessoa com NEE acesso a todo e qualquer recurso da comunidade com o devido suporte principalmente por documentos produzidos que defendem a inclusão, tais como: a Conferência Mundial de Educação Para Todos (Tailândia, 1990), a Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais (Espanha/UNESCO, 1994), que deram origem a Declaração de Salamanca e na Convenção da Guatemala (Guatemala, 1999) (Mattos, 2004, p.53).

O movimento de inclusão fez nascer um modelo social, com ênfase nas capacidades das crianças e em como a sociedade em geral vai lidar para propiciar a estas crianças uma educação igual e de qualidade para que essas atinjam uma aprendizagem eficaz. Assim, as crianças com NEE antes

espectadoras no que se referem a estar inseridas em sala de aula passam a ter todo o apoio para serem incluídas de forma eficaz e a obterem sucesso na sua aprendizagem dentro da sala regular.

A partir daqui a educação especial toma um novo rumo, deixa de ser um lugar (fora da escola) e passa a ser um serviço (dentro da escola), ou seja, nesse momento a Educação Especial deixou de ser uma educação paralela ao ensino regular. Correia (2008a, p.19) descreve-a como sendo um «conjunto de recursos que a escola e as famílias devem ter ao seu dispor para poderem responder mais eficazmente às necessidades de um aluno com NEE». Desta forma, sempre que a necessidade o exigir outros profissionais e recursos passam a se envolverem de forma interdisciplinarmente.

Diante do movimento de inclusão gerou-se dois prismas distintos: a inclusão e a inclusão total. Os primeiros são a favor da manutenção dos serviços de educação especial, já os segundos, defendem a eliminação total dos programas de apoio paralelos. Estes defendem que a criança com NEE deve ser inserida na classe regular de ensino independente do grau e tipo de limitação. Por outro lado, muitos autores (Braaten, Kauffman, Correia, dentre outros) argumentam que nem todo aluno pode ser ensinado com sucesso em classe regular (integralmente) e defendem que o conceito de inclusão que é inserido nos moldes da flexibilidade deve possibilitar encaminhamentos especiais quando a situação o exigir, ou seja, os autores defendem que o aluno com NEE deve ser inserido em classe regular de ensino, sempre que possível, recebendo apoios apropriados de outros técnicos, pais, etc., salvaguardando os direitos à educação especial se as características individuais e as necessidades específicas exigirem tal procedimento, isso é, quando o seu sucesso escolar não for assegurado na classe regular.

Para Correia (2008b) «as necessidades educativas especiais dizem respeito a um conjunto de fatores, de risco ou de ordem intelectual, emocional e física, que podem afetar a capacidade de um aluno atingir o seu potencial máximo no que concerne a aprendizagem, académica e socioemocional» (p.

43). Ainda segundo esse autor as NEE podem gerar discapacidades e talentos que podem afetar uma ou mais áreas do funcionamento do aluno e podem ser classificadas em NEE significativas e NEE ligeiras (Figura 1).

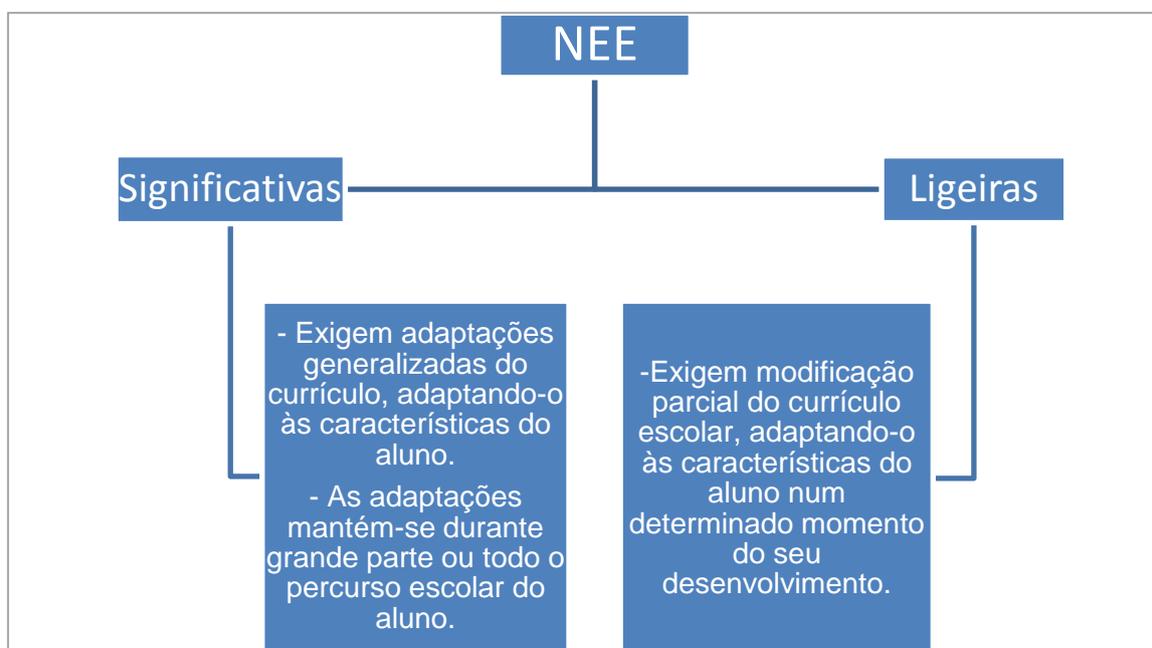


Figura 1. Tipos de necessidades educativas especiais (Correia, 2008b).

As NEE permanentes podem ser: (1) de carácter intelectual – (a) deficiência mental (problemas intelectuais generalizados), (b) traumatismo craniano; (2) de carácter processológico (processamento de informação) – (a) dificuldades de aprendizagem específicas; (3) de carácter emocional – (a) psicoses, (b) outros comportamentos graves; (4) de carácter desenvolvimental – (a) perturbações do espectro do autismo; (5) de carácter sensorial – (a) cegos e amblíopes/visão reduzida; (b) surdos e hipoacústicos; (6) de carácter motor – (a) paralisia cerebral, (b) *spina bífida*, (c) distrofia muscular, (d) outros problemas motores; (7) outros problemas de saúde – (a) desordem de atenção/hiperatividade (DDA/H), (b) SIDA, Diabetes, (c) Asma, (d) Hemofilia, (e) problemas cardiovasculares, (f) cancro, (g) epilepsia, etc.

Já a percentagem da população em idade escolar com NEE compõe um

grupo entre os 10% e os 12%, dentre esse grupo 48% são crianças com Dificuldades de aprendizagem, 22% são crianças com problemas de comunicação, 14% crianças com deficiência mental, 10% crianças com perturbações emocionais e problemas comportamentais e 6% crianças com problemas sensoriais, motores, multideficiência e de saúde (Heward, 2003; Hallahan & Kauffman, 1997, citados por Correia, 2008b) (Figura 2).

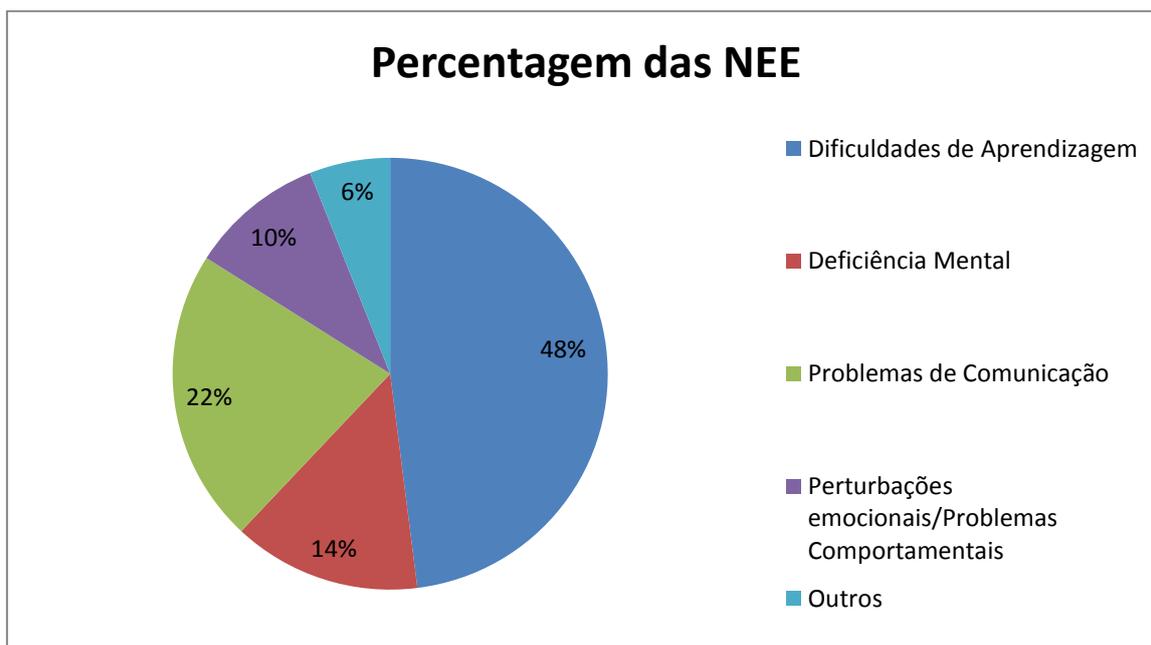


Figura 2. Prevalência das NEE (Correia, 2008b)

De seguida vamos apresentar os conceitos das NEE permanentes tendo em conta a sua ordem decrescente de prevalências:

Dificuldades de aprendizagem específicas:

Dizem respeito à forma como um indivíduo processa a informação – a recebe, a integra, a retém e a exprime –, tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações. As dificuldades de aprendizagem específicas podem, assim, manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática, e/ou da resolução de problemas, envolvendo défices que implicam problemas de memória, perceptivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou metacognitivos. Estas

dificuldades, que não resultam de privações sensoriais, deficiência mental, problemas motores, déficit de atenção, perturbações emocionais ou sociais, embora exista a possibilidade de estes ocorrerem em concomitância com elas, podem, ainda, alterar o modo como o indivíduo interage com o meio envolvente (Correia, 2008b, p. 50).

Problemas de comunicação

São problemas que dizem respeito à fala e à linguagem, os problemas da fala são perturbações ligadas à voz, à articulação dos sons e à fluência e ocorrem na transmissão e no uso do sistema simbólico oral. Já os problemas da linguagem são perturbações ou o desenvolvimento atípico da compreensão e/ou do uso do sistema simbólico falado, escrito e/ou qualquer outro. Estas perturbações podem envolver: (1) a forma da linguagem (fonologia, morfologia e sintaxe); (2) o conteúdo da linguagem (semântica); e (3) a função comunicativa da linguagem em qualquer combinação (pragmática) (ASHA, 1982, citado por Correia, 2008a e 2008b).

Deficiência Mental/Problemas intelectuais são perturbações no funcionamento intelectual (significativamente abaixo da média), manifesta-se logo na infância e coexistem com limitações em duas ou mais das seguintes áreas de capacidades adaptativas: comunicação, cuidados pessoais, autonomia em casa, competências sociais, comportamentos comunitários, autodireção, saúde e segurança, funcionamento académico, lazer e emprego; e ocorre durante na fase do desenvolvimento do indivíduo (0 aos 18 anos) (Luckasson et al, 1992, citados por Correia, 2008a e 2008b). Sobre esse assunto vamos discorrer mais no capítulo das Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental x Dificuldades de Aprendizagem Específicas.

Perturbações emocionais do comportamento este termo descreve um conjunto de características durante um período de tempo e numa extensão tal que afeta negativamente a realização escolar da criança: (1) incapacidade de aprendizagem, que não pode ser explicada por fatores intelectuais, sensoriais e de saúde; (2) incapacidade para iniciar ou manter relações interpessoais

satisfatórias com os seus pares e professores; (3) comportamentos ou emoções inapropriadas em circunstâncias normais; (4) estado geral de infelicidade ou depressão; (5) tendência para desenvolver sinais físicos ou medos associados ao pessoal ou aos problemas da escola. O termo inclui esquizofrenia e não se aplica a crianças socialmente mal ajustadas, a não ser que se determine que apresentam distúrbios emocionais (IDEA, 1997, citado por Correia, 2008a e 2008b).

Multideficiência é o conjunto de duas ou mais deficiências numa mesma criança, tal como deficiência mental e deficiência visual, paralisia cerebral e deficiência mental, que causam problemas severos de desenvolvimento e educacionais que requerem intervenções específicas de acordo com a concomitância deles (Correia, 2008a e 2008b).

Deficiência auditiva é o resultado de uma lesão no aparelho auditivo que se traduz na impossibilidade de ouvir ou na dificuldade em ouvir determinados sons. Na perspectiva sociocultural assumida pelas comunidades surdas, ser surdo significa pertencer a uma comunidade minoritária linguística e cultural. Existem perdas auditivas temporais e definitivas e estas definem-se segundo o seu tipo e grau. Os tipos são: (a) de transmissão, referente a um problema do ouvido médio e/ou externo, na maioria dos casos temporária; (b) neurosensorial, referente a um problema do ouvido interno e/ou nervo auditivo, de carácter definitivo; (c) mista, referente a uma conjugação dos dois tipos de perda. O grau de surdez é definido em: (a) ligeiro (perda média entre 20 e 39 dB); (b) moderado ou médio (perda média entre os 40 e 69 dB); (c) severo (perda média de 70 a 99 dB); (d) profundo (perda média superior a 100 dB) (Ministério da Educação, 2005 citado por Correia 2008a e 2008b).

Problemas motores traduz-se pela a perda de capacidade a nível motor que afeta diretamente a postura e/ou movimento devido a uma lesão congénita ou adquirida nas estruturas do sistema nervoso (Baptista & Lopes-Vieira, 1995, citados por Correia 2008a e 2008b). Para tentar resolver as ambiguidades que a definição desta problemática assumiu a IDEA, 1975, citados por Correia

2008a e 2008b, designa os problemas motores por desordem ortopédica, que define como sendo uma incapacidade ortopédica severa que afeta negativamente a realização escolar da criança. Incluem-se os problemas causados por anomalias congénitas (e. g., poliomielite, tuberculose óssea, etc.) e por outras causas (e. g., paralisia cerebral, amputações e fraturas ou queimaduras que provoquem contrações).

Outros problemas de saúde é o conjunto de problemas, tal como a tuberculose, febre reumática, asma, hemofilia, nefrite, leucemia, diabetes, epilepsia ou problemas cardiovasculares, que limitam a vitalidade ou a atenção da criança, vindo a afetar-lhe a sua realização escolar (Correia, 2008a e 2008b).

Desordem por Défice de Atenção e Hiperatividade (DDA/H) é caracterizada por um conjunto de sintomas que persistem pelo menos durante seis meses, com uma intensidade que é desaptativa e inconsciente, em relação ao nível de desenvolvimento tais como: (1) a falta de atenção; (2) a hiperatividade; (3) a impulsividade.

Deficiência visual é uma incapacidade na visão significativa ou total, que mesmo depois de corrigida, afeta negativamente a realização escolar da criança. Este termo inclui dois grupos de crianças – as cegas e as portadoras de visão parcial ou reduzida (em Portugal usa-se o termo amblíope), um indivíduo pode ser considerado deficiente visual quando apresenta significativas limitações na acuidade visual e no campo visual. Por acuidade visual entende-se a capacidade que a pessoa tem para perceber e discriminar pormenores de um objeto a uma determinada distância e por campo visual entende-se a distância angular que o olho consegue abranger, sendo o da pessoa normovisual de cerca de 180°, sem mover a cabeça (Correia, 2008a e 2008b).

Autismo é caracterizado por uma dificuldade significativa em comunicar, interagir socialmente e pela presença de comportamentos atípicos, tal como repostas inusitadas à sensação, movimentos repetitivos e insistência nas

rotinas ou uniformidade. Começa-se a notar entre os 18 e os 36 meses, embora, muitas das vezes, não seja diagnosticado até aos cinco anos de idade. O diagnóstico baseia-se nos comportamentos exibidos e não em assunções médicas, anatómicas ou genéticas (Correia, 2008a e 2008b).

Síndrome de Asperger é exibida pela alterações importantes no relacionamento social e ocupacional, porém não se evidencia atrasos clinicamente significativos ao nível da linguagem, do desenvolvimento cognitivo, na aquisição das funções adaptativas e de autonomia (Correia, 2008a e 2008b).

Surdo-cegueira é uma discapacidade concomitante, visual e auditiva que, para além de causar problemas severos de comunicação, causa ainda problemas de desenvolvimento e educacionais graves que requerem intervenções específicas de acordo com a concomitância da problemática (Correia, 2008a e 2008b).

Traumatismo craniano é um dano cerebral causado por uma força física exterior, e não de natureza degenerativa ou congénita, que pode alterar o estado de consciência, resultando na diminuição das capacidades intelectuais, físicas ou emocionais. Este dano pode ser de carácter temporário ou permanente e pode causar disfunções parciais ou totais ou problemas de ajustamento psicossocial (Savage, 1988, citado por Correia, 2008a e 2008b).

Sobredotação diz respeito a um conjunto de crianças que possuem a capacidade extrema de apresentar aprendizagem acima da média, devido a um conjunto de aptidões excepcionais, são capazes de atingir um alto rendimento. Para congregar no grupo da sobredotação é preciso exibir três elementos essenciais: (1) uma capacidade mental superior à média; (2) uma grande força de vontade traduzida por um superior envolvimento na tarefa (motivação); (3) uma capacidade criativa elevada que permita ao indivíduo produzir, visualizar, dramatizar ou ilustrar superiormente uma ideia (Correia, 2008b, p. 53).

Podemos dizer que a inclusão total deve ser feita para os casos de NEE ligeiras e moderadas e as crianças com NEE severas segundo a vertente da

inclusão deve ser incluída parcialmente na escola regular com os serviços de apoios paralelos. Correia (2003) afirma que o conceito de inclusão deve considerar as capacidades e as necessidades dos alunos com NEE, avaliar a criança-todo, não só a criança-aluno e deve também respeitar três níveis de desenvolvimento essenciais nas crianças: acadêmico, socioemocional e pessoal, tendo como objetivo alcançar a maximização do potencial dos alunos com NEE, trazer uma modalidade de atendimento para este aluno determinada pelo Programa Educativo Individualizado (PEI), além de um conjunto de serviços e apoios especializados disponibilizados dentro e/ou fora da classe regular.

A criança com NEE só deve ser retirada da classe regular quando o sucesso escolar (acadêmico e social) desse mesmo aluno não possa ser assegurado na classe regular de ensino, mesmo com a ajuda de apoios e serviços especializados. Ou seja, a severidade da NEE da criança vai determinar um modelo de atendimento que permita a formação de níveis de inclusão de limitado a total. E é aqui que entra a escola multicultural e multifacetada que Correia (2008a) denomina de Escola Contemporânea.

Escola Contemporânea

A escola inclusiva está inserida na Escola Contemporânea (escola para Todos), aquela diz respeito à educação inclusiva que assenta na formulação de respostas educativas eficazes para alunos com NEE nas escolas regulares (Correia, 2003, 2008a), pois esta permite inserir os alunos com NEE nas escolas regulares de sua residência apoiados por um grupo de profissionais que estão amparados por lei, por práticas baseadas na investigação e por serviços especializados que permitirão responder eficazmente às necessidades de cada um dos alunos.

Esta escola deve estar munida de um conjunto de recursos para poder responder mais eficazmente às necessidades dos alunos dentro do ensino regular e dentro da própria escola. A diversidade de estudantes no contexto escolar atual deve ser considerada como um recurso e não um problema e a

partir do próprio pressuposto da diversidade, a Escola Contemporânea torna-se num veículo vital à organização das sociedades, pois as desigualdades económicas e sociais geradas e mantidas pela sociedade pedem para que a escola seja uma ferramenta de imparcialidade diante do sistema social vigente e assim tentar levar mais igualdade de oportunidades para a massa dos pobres e dos excluídos, dos que se encontram em situação de risco e/ou abandono escolar e para os alunos com NEE.

Dentro da Escola Contemporânea (Escola para todos), existe o reconhecimento ao aluno com NEE de ter o direito de frequentar a classe regular de ensino, com acesso ao currículo comum através de um conjunto de apoios apropriados às suas características e necessidades, ou seja, a escola torna-se num espaço de encontro cooperativo e solidário entre diferentes e que através do reconhecimento e do respeito mútuo destas diferenças vão descobrirem-se e fazerem-se semelhantes. A velha filosofia da homogeneidade ou dos professores diplomados em normalidade não encontra lugar nesta escola. Esta velha filosofia exclui e segrega os pobres, os culturalmente marginais, os que sofrem de todos os riscos da desumanidade crescente. São os mais desprotegidos e os mais diferentes que precisam de mais e melhor escola (Serra, 2008).

A Escola Contemporânea considera que, qualquer aluno, em qualquer momento, pode necessitar de apoio, ou seja, não só os alunos com NEE podem apresentar dificuldades na sua aprendizagem e qualquer aluno que venha a ter problemas de saúde, problemas financeiros, problemas familiares ou por ser de uma minoria étnica, são considerados alunos com risco educacional. Estes devem obter um nível de resposta ou de intervenção ao seu problema, deve-se visar uma orientação educativa flexível, centrada nas escolas e coordenada por princípios de política educativa claramente estabelecidos, para contribuir para uma melhoria das respostas a todos os alunos. Embora seja importante salientar que os serviços de educação especial devem ser direcionados para os alunos com NEE.

Uma Escola Contemporânea é aquela que mantém práticas ativas, proporciona processos de ensino e de aprendizagem numa perspectiva ativa, através do envolvimento global tanto de todos os recursos da escola como da comunidade e oferece as oportunidades de aprendizagem aos alunos pelas tecnologias de informação e de comunicação. Ela toma como princípio fundamental que todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem (Correia, 2003). Esta escola deve reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, ao adaptar-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as várias comunidades.

Para permitir o sucesso de todos os alunos, sem excepção, a Escola Contemporânea deve considerar um conjunto de pressupostos que torne possível uma boa prestação de serviços para todos os alunos (Correia, 2008a). Ela deve estar assente na lógica da flexibilidade, sustentada num clima de confiança entre a escola e a comunidade num sentido mútuo de pertença. Levando em conta a diversidade dos atores, reconhecendo os seus direitos, salvaguardando a democraticidade, igualdade e equidade dos interesses coletivos, sendo solidária com as necessidades e anseios do alunos (Serra, 2008).

A escola não está mais sozinha, ela deve estar amparada e apoiada por leis que garantam à criança com NEE um ensino de qualidade e que lhe proporcione uma aprendizagem satisfatória. Para tanto, a Escola Contemporânea deve passar por uma reestruturação de contextos onde todo o sistema de ensino respeite a diferenciação curricular e tenha um currículo em construção, os espaços ganhem significância para que a problemática da criança seja considerada, mas para que também os ambientes onde ela interage criem sucessivas situações de aprendizagem.

Para Vygotsky, proponente maior da abordagem sociocultural, não são os instrumentos propriamente, nem os símbolos, que importam e, sim, os sentidos que eles possibilitam transportar. Como o homem não age sem ser por um veículo sógnico, no caso da educação especial é preciso garantir acesso ao sentido por intermédio de um sistema portador, um veículo acessível à criança com NEE ao considerar o que ele é capaz de realizar. Este veículo é a Escola Contemporânea sobre a qual a UNESCO faz a seguinte afirmação:

As escolas regulares com uma orientação inclusiva são o meio mais eficaz de combate às atitudes discriminatórias, criando comunidades de acolhimento, construindo uma comunidade inclusiva e alcançando a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação eficaz para a maioria das crianças e melhoram a eficácia e, por último, a relação custo-eficácia de todo o sistema educativo. (UNESCO, 1994, IX)

A Escola Contemporânea reflete aquilo em que o mundo globalizado é: diversificado culturalmente e transformou-se num espaço que comporta pessoas das mais variadas etnias, culturas, religiões, contextos e que trazem o desafio de construir intervenções adequadas à diversidade (Carneiro, 2001), ela então, deve oferecer as mesmas oportunidades educativas, de igualdade, de meios e de melhorar a oferta educativa em função das necessidades de cada indivíduo.

Para Serra (2008) é preciso que a Escola Contemporânea «saiba reinventar uma escola com consciência intercultural (ou de personalidade cósmica) que passa pela realização da vontade de *descobrir* o outro, cultivar o fascínio perante o *diferente*, compreender que a suma pobreza individual se combate no encontro pleno com os outros» (p. 15, 16).

É preciso então construir uma didática de interculturalidade, promover seriamente formação aos professores inicial e contínua que enfoque esta multicultural sociedade, desenvolver atitudes mais adaptadas ao contexto da diversidade cultural e criar maior capacidade de participação na interação

social. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e serviços para satisfazer às necessidades especiais de todos os alunos dentro da escola.

Correia (2003, 2008a) vai de encontro a essas afirmações e destaca um conjunto de pressupostos como meio para que a Escola Contemporânea consiga o sucesso de todos os alunos, são eles: *sentido de comunidade e de responsabilidade*; uma *liderança crente e eficaz, padrões de qualidade elevados*; *colaboração e cooperação, mudança de papéis* por parte de educadores, professores e demais profissionais da educação; *disponibilidade de serviços e flexibilidade curricular*; a *formação* (inicial e contínua) dos professores; os *apoios educativos*; e os *serviços e apoios de educação especial*.

Cada um desses pressupostos deve ser visto como pilares para construir uma escola eficaz no sentido de satisfazer os anseios não só das crianças com NEE, mas também daquelas que são de classe social desfavorecida, de minorias étnicas e ou religiosas, etc.

Correia (2003, 2008a) destaca que o *sentido de comunidade* vai trazer o sentimento de pertença a todos que fazem parte do universo escolar, cada um sente-se responsável com o próximo em todos os níveis (socioemocional, acadêmico e de cidadania). A diversidade é valorizada, o que faz criar em todos os sentimentos de partilha, participação e amizade. Os professores devem fazer uma interligação entre todos os agentes educativos, ao fazer com que pais, professores e alunos aprendam mais uns com os outros. Assim, se estabelece com eficácia as respostas educativas para os alunos com NEE previstas nas premissas que organizam o movimento de inclusão.

A *liderança crente e eficaz*, seja o órgão diretivo, seja executivo ou diretor executivo deve direcionar as ordens para a transformação da escola numa comunidade de aprendizagem, ou seja, ela trará a responsabilidade de em conjunto com os docentes, fazer com que toda a comunidade escolar se sinta parte de um projeto educacional que tenha por base os princípios da inclusão e não permita que a escola perca seus objetivos. Este pilar organiza

ações de formação para os docentes e considera o tempo necessário para o corpo docente planificar, encaminhar alunos com possíveis NEE para avaliações, etc. O principal objetivo da liderança é implementar a filosofia da inclusão na escola, com divisão de responsabilidades, compartilhamento da liderança na criação de equipas para apoio, planificação e interdisciplinaridade.

A *colaboração e a cooperação* é uma característica que permite o envolvimento do professor de turma com os outros profissionais de educação (professor de educação especial, psicólogo, terapeuta, médico, técnico de serviço social). O professor passa a ter de se relacionar e a ter de colaborar com alguns desses profissionais todos os dias e assim criar equipas de investigação para resolver problemas em sala de aula. Os pais também são chamados à responsabilidade e a colaborarem no sentido de tomar decisões de forma amistosa, respeitando sempre seus valores e permitindo tempo para a sua adaptação.

Os *serviços e flexibilidade* curricular vão garantir que as exigências curriculares predeterminadas vão adaptar-se ao aluno e não o contrário, dessa forma, vai haver uma flexibilização do trabalho em grupo e uma apresentação dos assuntos de forma mais concreta e significativa possível para estimular a participação ao lançar mão de várias estratégias de ensino oriundas da mais recente investigação voltadas para contextos inclusivos. Os serviços devem ser individualizados com os mais diferentes tipos de serviços para garantir a maximização do potencial do aluno.

A *formação* tem fundamental valor para preparar convenientemente os profissionais a exercerem as suas funções da melhor forma possível, cientes do seu papel e da responsabilidade em garantir sucesso na aprendizagem de todos os alunos, sem exceção. Os professores devem buscar na investigação científica novos conhecimentos afim de propiciar a qualidade na educação. Neste prisma é preciso implementar um modelo de formação em contexto que nada mais é do que planificar conscientemente e consciestamente de acordo com a filosofia comum definida pela e para a escola. Insere-se aqui uma

avaliação das necessidades dos profissionais envolvidos e deve ser realizada, sempre que possível, na própria escola, através de cursos de curta duração, jornadas de trabalho, mesas-redondas, ciclos de conferência, colóquios, simpósios e seminários (Correia, 2003).

Neste pressuposto Correia (2008a) relata a importância da formação inicial e especializada serem reformuladas, aquela deve ser revista em seus planos de estudos nas licenciaturas em educação e esta última deve ser levada em consideração as prevalências de cada NEE para definir qual o rumo que as especializações em educação especial deve tomar, ou seja, é preciso compreender quantos professores especializados temos, e em quais área, para podermos «configurar uma imagem que nos traduza as valências da formação a ter em conta, a partir das reais necessidades do sistema» (Correia, 2008a).

Por último, os *apoios educativos* são formados por uma equipa de profissionais que figuram como o conjunto de intervenções previstos pelas programações do PEI do aluno e pretendem munir o aluno com NEE com um rol de competências que contribuam para a sua inserção futura na sociedade, automatizando-o e responsabilizando-o. Esta equipa terá como membros o assistente/auxiliar de acção educativa e o professor de apoio.

Ao seguir estes pressupostos vamos chegar à finalidade da Escola Contemporânea, que é a de criar um sistema educativo que possa fazer frente às necessidades dos alunos. Isto implica em respeitar a individualidade e a desenvolver uma cultura de colaboração com base para a resolução de problemas, o que vai facilitar a aprendizagem tanto dos professores quanto para os alunos e aumentar a igualdade de oportunidades como meio para conseguir uma melhoria educativa.

É importante perceber que o movimento de inclusão impulsionou transformações na forma de ver e de entender as diferenças das pessoas com NEE ao reconhecer as suas capacidades e necessidades, onde dentro destas a escola tem o papel de limitar ou de emancipar estas pessoas com o devido preparo através de uma multiplicidade de serviços e apoios adequados a essas

mesmas capacidades e necessidades e, assim, proporcionar condições que maximizem o potencial delas, baseadas na formulação de respostas eficazes pelos *serviços de educação especial*, sempre que possível, nas escolas e não fora delas (Correia, 2008a). Desta forma a criança com NEE terá a possibilidade de aprender diretamente e em cooperação com a criança sem necessidades educativas especiais.

Estes conceitos de normalização, integração e de inclusão geraram por muitos anos alguma confusão, porque falava-se muito no conceito em si, sem perceber que a forma como estes estavam a ser implementados estava equivocada, uma vez que, por muitos anos e pode-se dizer que até os dias de hoje, infelizmente, pensou-se e fez-se a inclusão de maneira como a palavra inclusão significa: ato ou efeito de incluir, ou seja, as crianças com NEE eram apenas inseridas em sala de aula regular sem os devidos apoios, sem que os profissionais, pais, escolas, comunidade, etc. estivessem preparados com recursos e amparados por seus Estados através de leis que os direcionassem para tal.

Ao percebermos o verdadeiro conceito de inclusão e ao estruturá-lo e aplicá-lo vamos conseguir obter as respostas necessárias para a heterogeneidade dos alunos da escola atual, a Escola Contemporânea e assim vamos ter e fazer inclusão, educação especial e educação regular apropriadas.

DIFICULDADE INTELLECTUAL E DESENVOLVIMENTAL x DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS

Neste capítulo vamos apresentar a revisão da literatura relativa às duas temáticas que o aluno do estudo de caso em questão pode estar inserido, ou seja, a Deficiência Mental (problemas intelectuais), que vamos referir-nos a esta condição por Dificuldade Intelectual e Desenvolvidamental (DID) e as

Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE). Vamos conceituar as DID, falar do processo de diagnóstico, das suas características, e do processo de intervenção. Depois vamos conceituar as DA, explicar o seu processo histórico americano, explicar os vários tipos de DAE, as suas características, como é feito o diagnóstico, qual a responsabilidade da Escola Contemporânea e dos pais e finalizar com recomendações para melhor atender os alunos com esta condição.

Dificuldade Intelectual e Desenvolvidamental

Não diferente de muitas NEE a Deficiência Mental/Problema Intelectual também encontra até os dias atuais muitas ambiguidades na sua definição, sua maior dificuldade está em conseguir enquadrar o grupo de pessoas com esta condição em «definições unitárias a heterogeneidade desta população (quer em termos etiológicos como ao nível comportamental e das necessidades educativas) ou, por outras palavras, o fato deste se tratar de um problema complexo, multideterminado e multidimensional e, por isso, não redutível a uma definição única» (Medipédia, 2012).

Esta situação provoca alguns dilemas à problemática da avaliação e planificação da intervenção, inserida num plano de vida individual, caracterizado pelo grande objetivo da qualidade de vida.

Santos, S. (2009) explica que alguns autores (como Smith, 2003 e Luckasson et al, 2002, citados por Santos, S. 2009) repudiam o termo «Deficiência Mental», pois o mesmo não detém qualquer valor científico, sendo «socialmente estigmatizante», enquanto que, para outros a expressão se mantém confusa e insatisfatória (Fraser & Green, 1991, citados por Santos, S., 2009). Ainda de acordo com a autora para Leonard & Wen (2002) «a definição, a classificação e avaliação da deficiência mental (DM)» tem sido alvo de grande controvérsia, ao longo dos tempos. Desta forma, Santos, S. (2009) cita que Schalock et al, (2007), na sequência de diversos estudos e reflexões sobre o tema, recomenda

que seja adotado o termo de Dificuldade Intelectual e Desenvolvimento (DID), termo este que agora passamos a utilizar.

A DID é um estado particular de funcionamento e não representa um atributo pessoal, seu processo de diagnóstico passa pelo preenchimento de três critérios: (1) *Funcionamento intelectual inferior à média* – já que a inteligência é concebida como a capacidade geral, incluindo o raciocínio, a capacidade de planejamento, de resolução de problemas, pensamento abstrato, compreensão de ideias complexas, rapidez de aprendizagem e aprendizagem por meio da experiência; (2) *Limitações significativas no comportamento adaptativo* – o comportamento adaptativo diz respeito ao conjunto de habilidades sociais, práticas e conceituais adquiridas pela pessoa para responder às exigências do dia-a-dia. As primeiras relacionam-se com a competência social (p. ex., responsabilidade, habilidades interpessoais, observância de regras e normas, etc). As habilidades práticas remetem para o exercício da autonomia (p. ex., atividades de vida diária, utilização de recursos da comunidade, utilização do dinheiro, atividades ocupacionais ou laborais, etc). Finalmente, as habilidades conceituais estão relacionadas com aspectos acadêmicos, cognitivos e da comunicação (é o caso da linguagem - receptiva e expressiva, leitura, escrita, etc); e (3) *Início antes dos 18 anos* – a idade de início das manifestações ou do atraso deverá situar-se na infância ou adolescência.

Luckasson et al (1992), citados por Santos, S. (2009) explica que o processo de diagnóstico deve ser feito em três fases: (1) Diagnóstico; (2) Classificação e descrição; e (3) Determinação dos apoios adequados e às necessidades individuais.

O papel da Escola Contemporânea é de estabelecer um diagnóstico e encaminhar a criança/adolescente para apoios adequados, sendo necessário que os sujeitos se encontrem dentro dos limites fixados (o funcionamento intelectual do indivíduo fique em aproximadamente de 70/75 ou inferior a este valor), porém deve-se esquivar-se da utilização e confiança exclusiva do valor do QI, com o objetivo de ampliar a conceptualização da DID.

Desta forma, encontramos no comportamento adaptativo um critério primordial para complementar o diagnóstico em questão. Sua natureza e seu papel propagou no seio da investigação o aparecimento de instrumentos de avaliação válidos que ajudam a reforçar o campo da DID.

Depois de concluído o diagnóstico deve ser feita a classificação e descrição das áreas fortes e fracas em três dimensões: (1) Considerações, psicológicas e emocionais – descreve as áreas fortes e fracas com referência às considerações psicológicas e emocionais; (2) Considerações físicas, saúde e etiológicas – descreve o estado geral de saúde individual e indica as condições de etiologia; e (3) Considerações do envolvimento – descreve a colocação do indivíduo no envolvimento e o ambiente ótimo que melhor facilita o seu crescimento e desenvolvimento contínuo.

Finalmente, para a terceira fase do processo do diagnóstico, elaborada por uma equipa multidisciplinar, é feito o perfil e intensidade dos apoios necessários, identificando o tipo e a necessidade dos apoios em quatro dimensões: (1) Funcionamento intelectual e habilidades adaptativas; (2) Considerações psicológicas e emocionais; (3) Considerações físicas, de saúde e etiológicas; e (4) Considerações envolvimentoais.

Todo este processo vai determinar um perfil completo do aluno, com suas necessidades e suas áreas fortes, quais o apoios disponíveis para poder ajudar o indivíduo na sua reabilitação e inclusão numa perspectiva contemporânea que projeta uma atitude mais independente nas escolhas pessoais, nas oportunidades e na autonomia global, no sentido de uma maior interação social.

Nesta perspectiva Luckasson et al (1992, 2002, citados por Santos, S., 2009) «*classifica*» os indivíduos com DID não pelas características intrínsecas aos mesmos, mas pelo tipo de apoios que necessitam para ultrapassar as suas dificuldades, ou seja:

1) apoios intermitentes – necessários esporadicamente (natureza episódica e descontínua), na medida em que o sujeito nem sempre necessita do mesmo ou apenas necessita em períodos específicos de transição, podendo ser de alta ou baixa intensidade; 2) apoios limitados – caracterizados por uma certa consistência em termos de intensidade (natureza contínua), especialmente nos períodos críticos; 3) apoios extensivos – que denotam já um acompanhamento regular (diário) pelo menos nalguns contextos específicos (casa, escola, trabalho...), não se encontrando definido o tempo da sua aplicação; e finalmente, 4) apoios pervasivos – caracterizados pela sua constância e altas intensidades, de estilo permanente e denotando uma maior intrusividade do que os restantes. (Luckasson et al, 1992, 2002, citados por Santos, S. 2009. pp. 7, 8)

Santos e Morato (2004) elaboraram uma escala resultante de uma análise intensiva das escalas norte-americanas já existentes e de uma compilação de comportamentos dos indivíduos com DID em Portugal, denominada, Escala do Comportamento Adaptativo (ECA).

Dificuldades de Aprendizagem Específicas

Muitas pessoas pensam erradamente que as Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE) implicam pura e simplesmente numa questão de troca de números, de letras e de ter-se dificuldades na leitura (Frank & Livingston, 2004). As DAE também significam ter dificuldades na escrita, nas relações espaciais, nas indicações de orientação, na gestão do tempo, na recordação de palavras e com a memória. Na maioria dos casos, as evidências tornam-se claras quando o aluno começa a ler e em alguns casos mais graves, as evidências surgem mesmo antes da idade escolar.

Atualmente os alunos com DAE representam o maior grupo de pessoas que apresentam NEE (Correia, 2008a e 2008b), esta condição passou por um longo período de dúvidas e incompreensão até ser formulada uma definição que foi articulada por diferentes profissionais de diversas áreas desde a pedagogia, passando pela clínica, sociológica e até por leigos (pais de crianças

com DA) que foram «atingidos» por uma situação que não tinha como ser assistida de uma maneira eficaz numa intervenção escolar para trazer sucesso no rendimento escolar nos alunos com DA.

O conceito foi construído e modificado até os dias de hoje, porém continua a prevalecer alguma controvérsia e incompreensão dentro do campo. Embora seja desconhecido da grande maioria das pessoas e em especial dos profissionais da educação, as DAE têm origem neurológica. Este desconhecimento leva a ideia incorreta de que todas as pessoas com problemas de leitura, ou de instrução, tenham DAE.

No sentido mais lato, Correia e Martins (2007) descrevem as Dificuldades de Aprendizagem (DA) como sendo todo o conjunto de problemas de aprendizagem que acontecem nas escolas, sejam eles temporários ou permanentes e muitas vezes são assumidos como *risco educacional e necessidades educativas especiais*. No sentido mais restrito e de conhecimento de uma minoria de profissionais da educação e de investigadores, DA significa uma *incapacidade* ou *impedimento* específico para a aprendizagem numa ou mais áreas académicas e pode ainda envolver a área socioemocional (Correia & Martins 2007).

Fonseca (1999) define as Dificuldades de Aprendizagem como sendo «uma desarmonia do desenvolvimento, normalmente caracterizada por uma imaturidade psicomotora que inclui perturbações nos processos receptivos, integrativos e expressivos da atividade simbólica»

Correia (2008b) refere-se as DAE da seguinte forma:

As dificuldades de aprendizagens específicas dizem respeito à forma como um indivíduo processa a informação – a recebe, a integra, a retém e a exprime – tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações. As dificuldades de aprendizagem específicas podem, assim, manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática e/ou da resolução de problemas, envolvendo défices que implicam problemas de memória, perceptivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou metacognitivos. Estas dificuldades, que não resultam de privações

sensoriais, deficiência mental, problemas motores, déficit de atenção, perturbações emocionais ou sociais, embora exista a possibilidade de estes ocorrerem em concomitância com elas, podem, ainda, alterar o modo como o indivíduo interage com o meio envolvente. (p. 50)

As crianças com DAE manifestam uma discrepância educativa significativa entre o seu potencial intelectual estimado e o nível de realização relacionado com desordens básicas nos processos de aprendizagem, as quais podem, ou não, ser acompanhados por disfunções nervosas centrais demonstráveis. Geralmente são crianças que apresentam dificuldade de retenção (memória), manifestam insegurança ou mesmo angústia na realização de tarefas escolares e demonstram graves défices de atenção/concentração.

Embora as DAE afetem as habilidades da criança relacionadas à leitura, à ortografia, à compreensão da linguagem ou à expressão clara na escrita e/ou na fala não quer dizer que ela tenha falta de inteligência, pelo contrário, a maioria das crianças com DAE têm uma inteligência média ou acima da média (Cunha, 2008). Os problemas apresentados por estas crianças originaram a ideia errónea de que elas não são «*espertas*» e de que são «*estúpidas*» e «*preguiçosas*».

É de suma importância para aqueles que atuam com estas crianças terem a definição exata e sincrônica acerca das DAE para conseguirem identificar e atender corretamente estes alunos que precisam ser acompanhados com programas específicos para chegar a um conjunto de respostas educativas eficazes às suas necessidades. A indefinição de um conceito gerou e gera perturbações no que tange à atuação dos profissionais que devem diagnosticar, prevenir e reabilitar a aprendizagem dos alunos com esta condição. O que queremos não é o mero acesso ao estabelecimento escolar, mas que as crianças que apresentam DAE tenham sucesso na aprendizagem, tendo suas dificuldades contornadas com adaptações metodológicas e abordagens especializadas.

Martins (2006) faz uma explanação histórica norte-americana do campo

das DA, pois a autora ressalta a importância de «se conhecer o passado para melhor compreender a natureza das dificuldades de aprendizagem, uma vez que, sem este conhecimento podemos repetir erros que outros cometeram ou até redescobrir ideias já bem documentadas, também podemos mais eficazmente empenhar-nos no aumento e no aperfeiçoamento do conhecimento na área das dificuldades de aprendizagem». A autora descreve o campo em cinco períodos históricos: Período da fundação europeia (1800–1920); período da fundação (1920-1960); período da emergência (1960–1975); período da solidificação (1975–1985); e período da turbulência (1985–2000). Dos quais passamos a referir a seguir:

O *Período da Fundação Europeia (1800-1920)* foi caracterizado por estudos exaustivos feitos por investigadores europeus (Franz Gall, John Bouillaud, Carl Wernick, William Broadbent, Adolf Kussmaul, Pringle Morgan, Paul Broca, John Hinshelwood) em adultos que haviam adquirido alguma lesão cerebral consequente de acidentes vasculares cerebrais ou de acidentes de guerra, dessa forma, tais pesquisadores procuravam a localização das funções sensoriais, perceptivo-motoras e linguísticas no cérebro humano. Na época, foram feitas descrições pormenorizadas da perda da capacidade de ler e de escrever desses indivíduos e assim pais e investigadores começaram a notar comportamentos, por vezes até, bastante idênticos entre as pessoas com lesões cerebrais e as crianças com problemas de aprendizagem escolar. Esta semelhança de comportamento ocasionou a hipótese destas crianças apresentarem lesões cerebrais.

Apesar das várias descobertas no campo da neurologia, as teorias formuladas, os dados clínicos e algumas hipóteses apresentadas tornaram-se contraditórias relativamente à localização das lesões cerebrais. Durante o período esta falta de entendimento entre os profissionais quanto à etiologia e aos efeitos no comportamento humano e de determinada lesão cerebral esteve sempre presente, porém, apesar das limitações tecnológicas do século XIX, estas hipóteses de trabalho formuladas têm servido como pontos de referência

até aos dias de hoje, assim como os vários artigos e livros escritos sobre dificuldades de aprendizagem ao nível da leitura e que têm sido publicados atualmente.

O *Período da Fundação Norte-Americana (1920–1960)* foi caracterizado pelo interesse das pesquisas dos investigadores europeus pelos investigadores norte-americanos (Samuel Orton, Grace Fernald, Marion Monroe, Samuel Kirk, Kurt Goldstein, Heinz Werner, Alfred Strauss, Laura Lehtinen, William Cruickshank, Newell Kephart), com a diferença que estes últimos passaram a focar nos ambientes escolares e em especial em programas de intervenção para crianças com possíveis lesões cerebrais e que eram denominados com disfunção cerebral mínima (Martins, 2006), desta forma, deixaram de lado as pesquisas em adultos com lesões cerebrais. As bases do período anterior promoveram o desenvolvimento ao nível do diagnóstico e da intervenção e fizeram surgir instrumentos de avaliação e técnicas de intervenção que permitiram o crescimento do campo das DA nos anos seguintes. Tais estudos centraram-se nas dificuldades da leitura e da linguagem.

O *Período da Emergência Norte-Americana (1960–1975)* foi marcado pela aumento do interesse e da atenção da sociedade civil e do governo, pela introdução de nova terminologia e definições, pela formação de associações de pais e de profissionais e pela expansão de programas educacionais. O termo Dificuldades de Aprendizagem surgiu a partir do investigador Samuel Kirk em 1962 em meio a tantos outros termos usados na época para definir o conjunto de características para definir um grupo de crianças que apresentavam desordens no desenvolvimento da linguagem, da fala, da leitura, e das competências de comunicação necessários à interação social.

Esta nova terminologia foi aceite pelo domínio público e representava o desejo dos pais e investigadores da época, de encontrar um termo para denominar a problemática dos seus filhos para formar uma associação e pretendiam se dedicar à defesa dos indivíduos com esta problemática. A partir daqui o campo das DA começa enquanto entidade e a noção de discrepância

entre a realização atual e o potencial intelectual dessas crianças passa formalmente a estar intimamente ligada à identificação de alunos com DA.

O governo norte-americano passa a ter interesse pela área das DA, em primeiro lugar pela implementação do conceito e depois passa a financiar programas de estudos sobre o tema nas áreas da saúde e da educação com vista a obter provas das causas neurológicas nas DA, designados de *Task Force I, II e III*. Os investigadores da área da saúde estudavam o estatuto e as necessidades das crianças com disfunção cerebral mínima/dificuldades de aprendizagem e procuravam desenvolver o seu trabalho nas áreas da terminologia e da identificação. Já os investigadores da área da educação foram responsáveis pelo estudo de áreas relacionadas com a identificação, a avaliação, as práticas, a formação de professores e a legislação.

Este grupo de educadores também redefiniram o conceito das DA, de duas formas, a primeira salientava a ideia inserida por Samuel Kirk a partir da existência de variações no perfil intra-individual das crianças.

A primeira lei publicada pelo governo norte americano, o *Education of the Handicapped Act.*, não previu o apoio especializado para os alunos com DA, tal fato deveu-se à pressão feita pelos pais de crianças com NEE severas e frustrou as expectativas dos pais das crianças com DA.

Formou-se a fundação do *National Advisory Committee on Handicapped Children* (NACHC) no fim da década de 60, com fins de desenvolver recomendações gerais para a elaboração de uma nova lei. Durante uns anos, a legislação norte-americana não inseriu as DA nas categorias elegíveis para o apoio da educação especial. O conceito de *Specific Learning Disabilities* foi inserido o termo «específica» para marcar a diferença da manifestação nas cinco subcategorias.

Apenas em 1969 os pais das crianças com DA conseguem ver o seu desejo realizar-se com a *Public Law 91-230* (P.L. 91-230) *The Children with Specific Learning Disabilities Act of 1969* que apesar de não reconhecer as dificuldades de aprendizagem numa categoria elegível para os serviços de

educação especial, dava autoridade para financiar a formação de professores, a investigação e a elaboração de programas de intervenção na área. Tais programas impulsionaram em todo o país a inovação, a experimentação, e estimularam o desenvolvimento de práticas educativas para os alunos com dificuldades de aprendizagem e permitiu o rápido crescimento do campo.

Neste período houve uma grande proliferação de programas de intervenção para alunos com dificuldades de aprendizagem, no âmbito dos défices de processamento psicológico e/ou visual-perceptivo. A criação da Associação de Pais e de Profissionais, a *Association for Children with Learning Disabilities* (ACLD), que desde 1989 passou a denominar-se *Learning Disabilities Association of America* (LDA), ela é constituída por professores e investigadores de todo o país e atualmente é tida, nos EUA, como a maior e mais influente organização de pais com o objetivo de promover a educação e o bem-estar geral das crianças com dificuldades de aprendizagem.

Em resumo nesse período desenvolveu-se um projeto nacional, que criou e aperfeiçoou o conceito para a DAE, assim como a concepção de um comité nacional de aconselhamento e elaboração e aprovação de legislação que permitiu o financiamento da investigação, da formação de profissionais e do apoio especializado que é prestado aos alunos com DA.

O *Período da Solidificação Norte-Americana (1975 – 1985)* foi caracterizado pela estabilidade no campo relativamente à definição e aos métodos de identificação dos alunos, o campo alcançou legalmente a elegibilidade para serviços de educação especial; produziu-se bastante investigação que resultou na validação empírica de intervenções educativas e existiu pouca, ou nenhuma, alteração nas organizações profissionais e de pais (Martins, 2006).

Tal período foi marcado pelo desenvolvimento do conceito de discrepância e de como este revelavam que as crianças com inteligência superior tinham dificuldade para aprendizagem académicas através da

confirmação da validade entre o coeficiente de inteligência e a realização acadêmica. Na época esta característica foi aceite pelos órgãos federais e educacionais como a única característica presente em todos os alunos com dificuldades de aprendizagem específicas (Martins, 2006).

Assim, o Congresso dos EUA recuperou esta noção e definiu que um dos critérios de identificação dos alunos com DAE seria a presença de uma discrepância severa entre a sua realização e a sua capacidade intelectual. No texto da publicação do *Federal Register* foi publicada uma fórmula¹ para determinar o nível de discrepância e esta ser usada pelos profissionais.

Como consequência desta fórmula a sociedade civil e científica se manifestaram negativamente com duras críticas quanto a sua utilização como critério para identificação do nível de discrepância, ao concluir que os parâmetros apresentados não traziam compreensão sobre a problemática, ficou aceite como inapropriado o uso da mesma para todas as crianças, principalmente para as de idade pré-escolar. Desta forma, as regras federais foram revistas e retirada a fórmula do texto final (Martins, 2006).

À medida que os Estados norte-americanos aplicavam a lei, cada um deles passou a desenvolver e a implementar seus métodos de quantificação do nível de discrepância que permitia a elegibilidade para o apoio da educação especial, contudo, esta iniciativa dos Estados não foi constituída como uma regra Federal. Podemos agrupar os métodos utilizados em quatro categorias: 1) Desvio em relação ao ano escolar (*deviation from grade level*); 2) fórmulas de expectativa (*expectancy formulas*); 3) diferença simples entre resultados standardizados (*simple standard score differences*); e 4) análise de regressão (*standard regression analysis*). Durante os anos os quatro métodos foram utilizados pelos profissionais envolvidos na identificação dos alunos com DA

¹ Esta fórmula baseava-se no cálculo na relação entre o coeficiente de inteligência (QI), a idade cronológica (IC) e a experiência escolar da criança, demonstrada na seguinte forma: «Nível da discrepância severa = IC (QI/300 + 0.17) - 2.5» (Martins, 2006).

para elegê-los aos apoios dos serviços de educação especial.

Durante o período também houve a atuação de vários grupos formados por pais e por profissionais que se manifestaram diante da atuação do governo. O *National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD)*, fundado em 1975, foi um dos órgãos mais atuantes e contribuiu até hoje para as tomadas de decisão a nível político através da consolidação e da produção de conhecimento. Que também redefiniu o conceito de DA

Resumidamente este período foi marcado pela obtenção ao direito das dificuldades de aprendizagem enquanto categoria elegível aos serviços de educação especial através da legislação, pelo consenso diante da definição e pela grande produção investigativa nas universidades dos EUA. E pela noção de discrepância como a única característica presente em todos os alunos com DAE.

O *Período da Turbulência Norte-Americana (1985-2000)* foi marcado pelo crescimento acelerado dos casos de dificuldades de aprendizagem. Segundo a USOE (citados por Martins, 2006) no ano 2000 existiam mais de 2.8 milhões de alunos identificados com DA, o que representa metade do número total de alunos com NEE, porém acredita-se que muitas crianças possam ter sido mal diagnosticadas, o que gerou, nesse período, a turbulência do campo, relacionados com os procedimentos de identificação das DA e pela resistência dos construtivistas em admitirem as DA como um fenômeno real (Martins, 2006).

O governo não alterou na legislação a definição na sua essência, mas algumas instituições (*Association for Children and Adults with Learning Disabilities - ACLD*, atualmente nomeada *Learning Disabilities of América – LDA* e *Interagency Committee on Learning Disabilities – ICLD*) formularam algumas definições novas e alteraram alguns termos usados na definição da DA.

A USOE financiou programas de investigação em algumas universidades que desenvolveram métodos de ensinios nas áreas da

linguagem, da leitura e da matemática. As instituições universitárias continuaram a desenvolver estudos sobre a consciência fonológica e sobre as causas biológicas das dificuldades de aprendizagem. O que permitiu um impacto no conteúdo das definições, nos programas de intervenção direta com alunos e na forma como os alunos eram avaliados (Martins, 2006).

Neste período a noção de discrepância foi amplamente criticada, principalmente pela forma como eram implementados os quatro métodos de quantificação da mesma, assim começam a procurar modelos alternativos para o processo de identificação de alunos com DA.

Martins (2006) termina o capítulo sobre os períodos históricos das dificuldades de aprendizagem descrevendo o período dos dias atuais entre os anos de 2000 – 2005, o qual a autora explica que «não pode ser considerado histórico, pois não decorreu tempo suficiente para serem avaliados os efeitos dos eventos que nele decorrem», ela o denomina de período da *Iniciativa Norte-Americana*. Tal período recebeu este nome pelo fato de um grupo de profissionais estatais, pais, representantes de organizações políticas e investigadores, no início do ano 2000 iniciarem um plano de ação para o campo das DA.

A partir deste plano, denominado de *Iniciativa para as Dificuldades de Aprendizagem* foi proposto um debate alargado sobre o campo tendo em vista possibilitar organizada e sinteticamente investigação mais atual e mais válida no que respeita a identificação de alunos com DA. Alguns modelos alternativos de identificação e de intervenção para crianças com DA foram desenvolvidos. Assim, nos dias atuais a investigação procura dar respostas mais claras acerca dos processos intrínsecos e da intervenção para as DAE.

Portugal e as Dificuldades de Aprendizagem

O termo dificuldades de aprendizagem surge em Portugal em 1984 quando Vítor da Fonseca publicou o livro: *Uma Introdução às Dificuldades de Aprendizagem*. O livro dá um grande relevo ao conceito que na época era

divulgado nos EUA e foi o primeiro manual científico a ser escrito por um autor português.

Passados mais de 20 anos da publicação desse livro, nos dias de hoje o termo dificuldades de aprendizagem está presente na comunicação dos profissionais da educação escolar, da investigação científica, da saúde e da população em geral, bem como em publicações do Conselho Nacional de Educação ou do Ministério da Educação (Martins, 2006, p. 118).

Apesar disso a legislação relacionada com as DA segundo Correia (2008a) «é contraditória, muitas vezes imprecisa, e outras, não regulamentada», o mesmo autor também salienta que as leis não categorizam as várias problemáticas que englobam as NEE e logo não se sabe quais são as categorias das NEE. Desde o Decreto-Lei 319/91 onde o termo dificuldades de aprendizagem é usado pela primeira vez e até ao Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro, encontramos nos corpos de cada lei publicadas contradições, imprecisões e interpretações incongruentes, o que não se incorpora com os interesses dos alunos com NEE.

Este último Decreto-Lei nº. 3./2008 foi publicado no *Diário da República* foi nomeado vulgarmente de *nova lei da Educação Especial*, mas a falta de interesse político, financeiro e social e ainda a falta de consulta a especialistas e investigadores de renome da área e pela inexistência de debate político deu lugar a uma Lei incoerente, confusa e retórica. Basta mencionar o seguinte trecho: «todos os alunos têm necessidades educativas...» para notar a total falta de conceptualização de termo, como por exemplo, o de *inclusão*, de *educação especial* e de *necessidades educativas especiais*. Atualmente Portugal ainda enfrenta alguns desafios para melhorar a educação inclusiva, a começar por uma reformulação da dualidade de sistemas educativos existentes – regular e especial – quando deveria apontar para um único.

Segundo Correia (2008a) o Decreto-Lei 3/2008:

...não categoriza as várias formas de NEE, não designa por

educação de qualidade, justa e apropriada as capacidades e necessidades dos alunos com NEE, não garante a existência nem a eficácia dos serviços de educação especial pelo menos para todos os alunos com NEE significativas, nem assegura a exatidão e a adequação das decisões a tomar quanto à provisão destes serviços, ou menos ainda aprovisiona os meios financeiros para a investigação e o bom funcionamento deles, que tivesse por base o conhecimento científico que a investigação credível tem gerado. (p. 71)

Para além dessas incongruências e de uma total falta de fundamentos na filosofia da inclusão esta lei também traz algumas alterações na forma do atendimento e da atribuição do programa educativo individual (PEI) ao educador de infância, professor de 1º ciclo ou diretor de turma consoante as circunstâncias, ou seja, a atribuição do planeamento do PEI a um desses educadores sem o devido preparo e sem uma demarcação de responsabilidades quanto ao atendimento de alunos com NEE, nas suas salas de aula, pode fazer diminuir o sucesso escolar de todos os alunos com NEE quando na verdade eles também necessitam de apoios especializados.

Outro fator preocupante está ligado à questão de excluir a esmagadora maioria das NEE permanentes (é o caso, a dislexia, a disgrafia, a discalculia, a dispraxia, as dificuldades de aprendizagem não-verbais, as desordens por défice de atenção, as perturbações emocionais e de comportamento graves e os problemas de comunicação) do atendimento às NEE e enquadra apenas os alunos surdos, cegos, com autismo e com multideficiência como categoria elegível dos apoios à educação especial.

Outra questão tem a ver com a determinação da elegibilidade do aluno com possível NEE para os serviços de educação especial e a subsequente elaboração do PEI a partir do uso da *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde* (CIF) da organização Mundial de Saúde, que não passa de um modelo clínico de atendimento e de classificação que devem ser usados para a saúde e não para a educação (Correia, 2008a).

Já as Associações de pais e de profissionais em Portugal, muitas vezes,

vê no seu papel a superação de ansiedades, o fornecimento de informação acerca de serviços e de recursos a construção de estruturas com a valência de serviços especializados, e a substituição do Estado numa área da sua competência e obrigação (Martins, 2006). As primeiras associações de grupos de pais de crianças com deficiências sensoriais, mentais e motoras nas escolas regulares surgiram nos anos 60. Somente em 15 de Dezembro de 2000 foi criada a Associação Portuguesa de Dislexia (APDIS) que se desenvolve no âmbito da dislexia.

A APDIS é uma associação sem fins lucrativos e seus principais interesses estão em responder as causas e fatores que influenciam a prevalência da dislexia, bem como a procura de respostas de prevenção e reeducação (APDIS, 2004a, citado por Martins, 2006). Diferente do que acontece nos EUA, em Portugal as associações de pais, envolveram-se e envolvem-se de forma peculiarmente diferente. Nos EUA as associações trabalham em colaboração com o Departamento de Educação de cada Estado, ou seja, divulgam e disseminam a legislação que está a ser preparada, desenvolvida e aprovada e providenciam a informação que permita aos interessados advogarem os direitos dos alunos com DA, assim como sensibiliza, informa e forma aqueles que queiram fazê-lo no sentido de que os alunos com DA tenham direito a apoio adequado nas escolas regulares.

Distinta em relação as associações dos EUA, a APDIS deveria, também advogar perante os direitos das crianças com DA e tentar colaborar com o Ministério da Educação Português sobre o campo ao incentivar a aprovação de legislação favorável ao apoio especializado aos alunos com DA como acontece nos EUA. Outra diferença encontra-se no fato da APDIS ter por objetivo providenciar prestação direta de serviços a alunos e suas famílias (Martins, 2006).

Dito de outra forma ao entrarmos no campo das DA sabe-se que estas afectam 15% da população mundial, com maior incidência no sexo masculino, a sua prevalência dentro das NEE é de 48% (Correia, 2008a). Existem cinco

tipos de DAE que afetam o desempenho escolar e abrangem: (1) a discalculia - dificuldade na realização de operações, cálculos e situações problemas; (2) disortografia - dificuldade de codificar e compor sinais conforme o pensamento; (3) disgrafia - dificuldade no grafismo da escrita; (4) dispraxia - dificuldade motora de coordenar os movimentos corporais; e (5) a dislexia - dificuldade na decodificação e compreensão da leitura (Correia, 1999a; Cruz, 1999, Cunha, 2008).

A discalculia atinge o cálculo, o raciocínio, as operações, a ordenação e a realização de operações, cálculos e situações problemas. Manifesta-se através de distúrbios em compreender o mecanismo da numeração, reter o vocabulário matemático, desenvolver raciocínios lógicos, utilizar corretamente símbolos numéricos e realizar com eficácia as operações, sobretudo as inversas (Cunha, 2008).

A disortografia atinge a escrita sob a forma de erros ortográficos e de pontuação; erros de concordância (gênero, número, tempo verbal); construção sintática e semântica da frase. Manifesta-se ao nível frasal onde há a construção de frases mal estruturadas, inacabadas e/ou com falta de elementos; repetição de palavras, vocabulário restrito; linguagem empobrecida; erros de pontuação e de concordância; expressão das ideias em estilo telegráfico e articulação incorreta das ideias; ao nível da palavra e da sílaba verifica-se a inversão da ordem das letras, repetição, omissão, adição ou substituição de letras, finais caducos ou falta da primeira palavra; ao nível gramatical há a dificuldade em categorizar, identificar categorias gramaticais, dividir orações, compreender noções temporais e utilizar corretamente os tempos verbais (Cunha, 2008).

A disgrafia é a dificuldade relacionada com a caligrafia e atinge os traçados grafomotores (desenho da letra). Manifesta-se pela mudança frequente da forma das letras, apresentam movimentos parasitas e traçados angulosos e irregulares; não respeitam as margens e desrespeitam as linhas; aplicam pressão no lápis ou caneta tanto excessiva quanto deficitária; têm

dificuldade na direcionalidade dos giros das letras; apresentam ligamentos defeituosos entre as letras; caracteres indecifráveis; anarquia nos trabalhos e conseqüentemente apresentação deficiente/insuficiente (Cunha, 2008).

Dislexia

A dislexia atinge a leitura (descodificação e compreensão) sendo esta a mais usual de todas as DAE. Pelo fato de incluir/comprometer as competências da leitura e da escrita, que constituem as áreas de aprendizagem de base, compromete e influencia as demais áreas da aprendizagem. Ela se aplica a indivíduos com inteligência normal ou superior (quociente igual ou superior a 90, na escala de Wechsler – WISC) sem aparentes problemas neurológicos ou físicos, não aparece como fator relevante o estatuto sócio-económico, cultural e até mesmo o meio de ensino. Manifesta-se a partir da pronúncia da leitura com arritmia, sincopada, silabada; entonação inadequada; palavras mal pronunciadas, cortes, hesitações e pontuação não respeitada; interpretação impossibilitada ou prejudicada; análise e síntese impossibilitada ou prejudicada; relato e/ou resumos dificultados.

Vários autores (Correia, 2003, 2008a, 2008b; Cunha, 2008; Fonseca 1999) distinguem a dislexia «como sendo uma perturbação sensorial para aprender a ler e para a aquisição desse mecanismo, apesar do ensino ser convencional, ou seja de não haver dispedagogia, da inteligência ser adequada e as oportunidades socioculturais serem suficientes». Desmistificou-se a ideia de que estas crianças apresentavam problemas de adaptação escolar associados a atrasos de desenvolvimento, problemas de ordem afetiva e até problemas de deficiência mental ligeira.

Geralmente essas crianças apresentam problemas em acompanhar o ritmo de aprendizagem das outras crianças. Conseqüentemente demonstram auto-estima reduzida, dificuldades na ortografia, dificuldades/embaraço na leitura em voz alta, confundem a direita com a esquerda, têm problema em seguir indicações de orientação, realização demorada de trabalhos escritos, dificuldades na matemática, relutância em ir à escola.

Desde os anos 60, que a maioria das definições refere os fatores neurológicos como potenciais causas das DA. Os dois hemisférios do cérebro apresentam funções motoras, sensoriais e de associação (Figura 3), o hemisfério esquerdo é responsável pelo pensamento céptico e crítico, pela linguagem e capacidade verbal (leitura, escrita, fala, matemática; e o hemisfério direito pelo pensamento intuitivo, as emoções, a criatividade – música, aptidão geométrica, etc.).

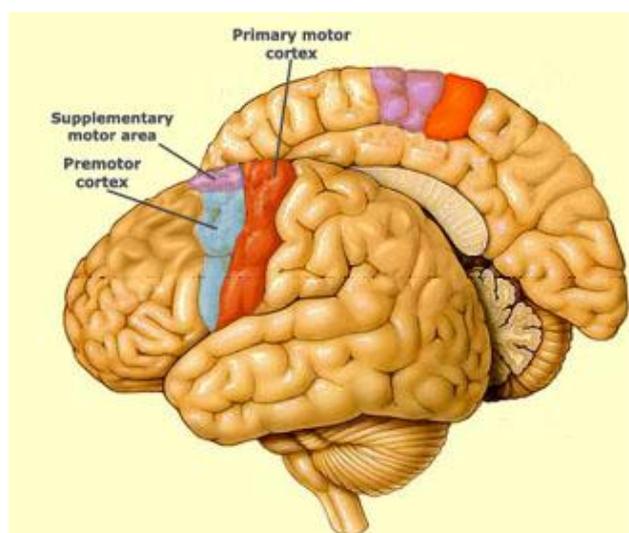


Figura 3. Os dois hemisférios do cérebro, ambos apresentam funções motoras, sensoriais e de associação (Martins, 2008).

Alguns fatores (pré ou pós-natais) de risco podem ocasionar os problemas neurológicos que geram a dislexia. São eles: os fatores hereditários, tendência para ocorrer na família (cromossoma 6 e 15) – isso não quer dizer que um pai que tenha dislexia vá ter um filho com dislexia – os excessos de radiação ou o uso de tóxicos tais como álcool, cocaína e chumbo também podem afetar a criança durante a gestação; as insuficiências placentárias, a incompatibilidade Rh com a mãe (quando não tratada); agentes médicos, ou seja, parto prolongado ou difícil, as hemorragias intra cranianas durante o nascimento ou a falta de oxigênio (anoxia); nascimento prematuro, diabetes,

meningite, paragem cardíaca; já os fatores pós-natais ou envolvimentais, são associados à traumatismo craniano, tumores e derrames cerebrais, má nutrição, pobres experiências familiares ou de ensino são exemplos deles (Correia & Martins 2007).

A partir do uso da ressonância magnética (RM) pôde-se observar imagens do cérebro geradas por computador, enquanto este realiza tarefas intelectuais e descobriu-se que existem cinco áreas responsáveis pelo percurso feito no córtex cerebral envolvido na leitura (Cruz, 2004), são elas: área *visual primária*; área da *circunvolução angular*; área de *Wernicke*; área de *Broca*; e área do *córtex motor*. Cruz (2004) faz a seguinte explicação destas áreas:

A primeira área *visual primária* é o local onde se realiza a percepção da imagem da palavra. Depois, na *circunvolução angular*, ocorrem as fases iniciais da interpretação da palavra e o estímulo visual é convertido no seu significado linguístico. A terceira, a área de *Wernicke* é responsável pela compreensão do significado da palavra. De seguida, a área de *Broca* recebe a informação sobre o que se vai dizer e planeia o tipo de movimentos técnicos necessários à produção da fala. Por último, é do *córtex motor* que são enviados os comandos nervosos. (p. 39)

Quando estão a ler, os leitores com dislexia apresentam atividade reduzida na circunvolução angular - a área do cérebro que liga o córtex visual e a área de associação visual às áreas da linguagem (Frank & Livingston, 2004) e apresentam uma atividade mais elevada na área de Broca e na área de Wernicke do que os que não têm dislexia (Martins, 2006). Estas áreas do cérebro foram identificadas pela primeira vez na década de 1880 por Pierre Broca e por Carl Wernicke.

Alguns autores (Cruz, 2004; Frank & Livingston, 2004) citam estudos de Shaywitz (2003), para falar sobre a atividade no cérebro de uma pessoa com dislexia. De acordo com a autora, para ler as pessoas usam três sistemas cerebrais situados no hemisfério esquerdo do cérebro.

O primeiro é a área de Broca a qual a autora denomina como *gerador de*

fonemas, que é responsável pela articulação da linguagem falada, esta área ajuda as pessoas a vocalizarem as palavras – em silêncio ou em voz alta. Como é um sistema que realiza a análise dos fonemas acaba por ter uma atividade elevada nos leitores principiantes. O segundo sistema, situado na região parieto-temporal esquerda (Figura 4), é denominado de *analisador de palavras*, o qual descodifica os sons das partes das palavras. É nessa região que o cérebro realiza uma análise mais completa das palavras escritas. As palavras são divididas nas sílabas e nos fonemas que as constituem e as letras são associadas aos sons apropriados.

Finalmente, na região occipito-temporal, denominado de *detector automático* é onde toda a informação relacionada com as palavras e os sons é combinada, para que o leitor reconheça e leia a palavra de um modo instantâneo. Este processo aqui descrito em três partes é realizado de modo simultâneo e sincronizado, porém nas pessoas com dislexia esse funcionamento instantâneo e de grande velocidade é interrompido a partir de uma alteração neurológica que impede o cérebro destas pessoas de realizar tanto o *analisador de palavras* quanto o *detector automático*. Desta forma Shaywitz (2003) sugere que para compensar este problema, as pessoas com dislexia aprendem mais vagarosamente a partir do *gerador de fonemas*, bem como de áreas do hemisfério direito do cérebro, que processa pistas visuais.

Possivelmente as pessoas com dislexia utilizam esta região do cérebro para compensar falhas nas regiões do cérebro que são habitualmente empregues nas aptidões fonológicas (a capacidade de identificar e manipular sons individuais da linguagem). Ou seja, na hora da leitura as crianças com dislexia têm dificuldade em separar as palavras faladas nos respectivos componentes sonoros e em fazer corresponder esse sons às letras que os representam.

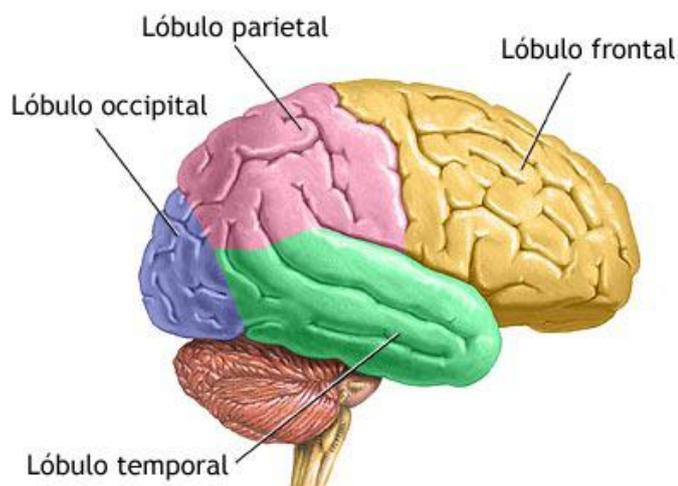


Figura 4. Lóbulos do córtex cerebral (Martins, 2008).

No dia-a-dia as crianças com dislexia vão enfrentar desafios constantes em atividades comuns para as pessoas que não têm esta dificuldade, por vezes o simples fato de recordar uma palavra, por exemplo, implica numa tarefa complicada, pois as ligações do cérebro de uma pessoa com dislexia usa a *conceptualização não verbal* para lembrar palavras, ou seja, é-lhes impossível pensar com palavras em que o seu significado não pode ser representado por um imagem (Cruz, 2004). Elas precisam de mais tempo para realizar as suas tarefas, pois pensam a linguagem via imagens aquilo que a palavra representa.

Para entender esse processo, temos de saber que a linguagem é o espelho do processo do pensamento, esta é composta por três partes: 1) como é que o símbolo soa; 2) o que é que o símbolo significa; e 3) qual a aparência do símbolo (Cruz, 2004). Já o pensamento é feito de dois modos diferentes: *conceptualização verbal* e *conceptualização não verbal*. Na *conceptualização verbal* (onde a maioria das pessoas utilizam-no como pensamento primário) pensamos com os sons da linguagem, pensamos de forma lenta, mas é o que nos faz perceber o significado de uma frase. Este pensamento segue a estrutura da linguagem, ou seja, a pessoa compõe frases mentais com uma

palavra de cada vez e ocorre na mesma rapidez que a fala, que é de 150 palavras por minuto, ou 2,5 palavras por segundo (Cruz, 2004).

Na *conceptualização não verbal* pensamos com o *significado* da linguagem, a partir da formação de imagens mentais referentes aos seus conceitos e ideias. As imagens ultrapassam o visual e trabalham como filmes tridimensionais e multisensoriais, os quais evoluem e mudam à medida que a frase é lida. Ou seja, é um pensamento evolucionário, pois a imagem «aumenta» à medida que o processo de pensamento adiciona mais conceitos. Este pensamento é muito mais rápido que o verbal, sendo difícil mensurá-lo, uma vez que, ele acontece tão rapidamente que nós nem temos consciência dele enquanto o utilizamos (Cruz, 2004). Desta forma apercebemo-nos que a pessoa com dislexia usa a *conceptualização não verbal* como pensamento primário.

Cruz (2004) vai explicar as formas do pensamento do seguinte modo:

...se lemos uma frase enquanto usamos a *conceptualização verbal*, ver artigos definidos como *a* e *o*, ou conjunções como *ou* e *e*, não nos cria nenhum problema, porque sabemos como é que eles soam. Mesmo se não conhecermos o significado exato dessas palavras, não teremos nenhum problema de a ler e de a ouvir mentalmente, uma vez que apenas criaremos uma imagem do seu significado da frase depois de termos completado a leitura da mesma.

Por outro lado, ler a mesma frase enquanto usamos a *conceptualização não verbal* irá produzir sintomas de dislexia. Tal sintomatologia surge porque se a imagem do significado da frase vai evoluindo à medida que vamos lendo esta, a referida evolução da imagem será interrompida cada vez que o significado da palavra não puder ser incorporado na imagem global. (p. 44)

Cada vez que a criança com dislexia lê uma palavra cujo significado não possua uma imagem mental que lhe represente, leva a um conjunto de imagens não relacionadas entre si com zonas brancas pelo meio. À medida que é interrompida a visualização da imagem de uma palavra, a pessoa com dislexia vai experimentar o sentimento de confusão, porque a imagem que está

a ser composta torna-se cada vez mais incoerente. Quanto mais avançar na leitura mais confuso se sentirá até chegar a um ponto em que a leitura se tornará difícil ou até mesmo impossível dada a desorientação gerada por estas zonas em branco.

A desorientação pode ocorrer a qualquer pessoa e acontece quando o cérebro recebe informação conflituosa a partir dos diferentes sentimentos e tenta correlacionar essa informação (Cruz, 2004). Nas pessoas com dislexia esta desorientação é levada para além do normal e usam-na num nível inconsciente com o objetivo de perceber o mundo multisensorialmente. Elas usam a desorientação para reconhecer objetos que de outra forma seriam irreconhecíveis.

Porém a definição restrita, rasa e lata que é mais conhecida no geral das dislexia não reflete a condição em sua totalidade e o lado positivo dessa condição deixa de ser lembrado, o que contribui para os problemas de inclusão educacional, socioemocional e académica desses sujeitos. Os indivíduos com esta condição são pessoas que utilizam a sua habilidade para alterar e criar percepções; pensam principalmente através de imagens e não por palavras; pensam e percebem de um modo multidimensional, pois usam todos os seus sentidos; podem controlar os pensamentos como se fossem a realidade; têm uma imaginação muito viva, etc (Cruz, 2004). Na verdade estas pessoas usam uma área do cérebro cerca de cinco vezes maior que as crianças sem dislexia quando realizam uma tarefa simples relacionada com a linguagem, longe de ser «preguiçoso» o cérebro destas crianças esforça-se bastante (Frank & Livingston, 2004).

Vista de outra forma, todas estas características presentes nas funções mentais da pessoa com dislexia leva-nos a conclusão de que elas têm um dom ou um talento natural. Compreender este fato implica na valorização da pessoa com dislexia, se estas características forem suprimidas, invalidadas ou destruídas pela família ou pelos processos educativos vão anular as possibilidades delas de atingir suas potencialidades e revelar a inteligência

acima da média e as extraordinárias habilidades criativas que possuem. Se apoiadas, compreendidas e valorizadas elas vão reger os seus melhores resultados, ultrapassar a barreira da comparação com as outras crianças e centrar-se nos seus pontos fortes.

Os pais precisam perceber o seu papel diante deste processo, porque eles são os principais responsáveis pela educação dos filhos e na maioria das vezes são os primeiros a notarem algumas características da dislexia, embora não haja um conjunto de sinais isolados para a identificação da mesma. Ao perceberem alguma discrepância entre o potencial da criança e o seu desempenho escolar devem procurar a escola e os profissionais adequados para a realização do diagnóstico.

Após o diagnóstico, os pais devem estar sempre presentes no apoio para ajudar a criança a perceber que ela aprende de maneira diferente, a descobrir que as tarefas que são difíceis para ela não a «*definem*», assim como contrariar os pontos fracos, que todos nós também temos e ajudar a minimizar os sentimentos de frustração. Ao fazer isso, a criança com dislexia vai alcançar o equilíbrio e a confiança necessários para concretizar seus êxitos e triunfos não só no aspecto educacional como também socioemocional e pessoal. Ela vai perceber seus aspectos positivos e, assim como todos os seres humanos procuram desenvolver-se e aprimorar-se durante toda a vida para conseguir superar seus desafios, desta mesma forma, vão conseguir encarar os seus problemas, enfrentá-los e resolvê-los.

Com um sistema de apoio adequado e estratégias delineadas, a criança com dislexia pode melhorar os métodos que utiliza para lidar com esta dificuldade de aprendizagem ao longo de toda a vida. O primeiro passo que os pais devem dar para iniciar este processo é o da aceitação do diagnóstico e encarar a responsabilidade de aprender sobre esta dificuldade, para em conjunto com a escola participar dos planos de ação tentar eliminar/suprimir os problemas de aprendizagem da criança.

Outro apoio de fundamental valor é o dos professores, mas isso vai

dependem da formação e entendimento para a educação especial que esses profissionais têm desse campo. É urgente que se possa possibilitar aos professores um melhor entendimento das NEE e assim, permitir uma abordagem mais eficaz na relação ensino-aprendizagem no sentido de levar a essas crianças a entender seu mundo e as suas possibilidades e não as suas impossibilidades. Cabe ao professor de turma uma tarefa não só de *identificador* de possíveis NEE, como também de intermediador de práticas corretivas, que estejam devidamente capacitados, apercebidos de como identificar e intervir eficazmente com a problemática vivenciada em sala de aula. Não só o professor de turma tem esta responsabilidade, mas a escola contemporânea munida de toda a equipa multidisciplinar devem estar preparadas para ajudar a superar as barreiras da diversidade.

Correia(2003, 2008a) defende que as universidades e instituições académicas devem dar base para aprofundamento teórico, metodológico e prático no que tange não só quais as características das NEE, mas também como trabalhar e intervir sobre elas, para que o aluno aprenda e seja atuante no processo de sua aprendizagem e «embora as pessoas com NEE não possam fazer certas coisas, é essencial que os professores saibam centrar-se naquilo que podem elas fazer» (Kauffman, citado por Correia, 2004), e assim tentar com os apoios necessários maximizar seus potenciais. A este respeito a Salamanca (UNESCO, 1994) propõe:

Os programas de formação inicial deverão inculcar em todos os professores (...) uma orientação positiva sobre a deficiência que permita entender o que se pode conseguir nas escolas com serviços locais de apoio. Os conhecimentos, as aptidões requeridas são basicamente os mesmos de uma boa pedagogia, isto é, a capacidade de avaliar as necessidades especiais, de adaptar o conteúdo do programa de estudos, de recorrer à ajuda tecnológica, de individualizar os procedimentos pedagógicos para atender um maior número de aptidões, etc. (...) (p. 37).

Correia (2003) também defende que o significado das várias

problemáticas que as NEE englobam são de fundamental importância «uma vez que, na nossa óptica, ele é bem preciso quando pretendemos fazer algum tipo de investigação ou quando temos necessidade de planificar e programar, em termos individualizados, para um determinado aluno». Assim sendo, cremos que o desconhecimento nessa área gera insegurança. Uma insegurança pelo fato de não ter-se aprofundamento teórico, para diagnosticar, reconhecer, mediar práticas já investigadas e aplicadas em sala de aula que obtiveram êxito para a aprendizagem de alunos com NEE.

Algumas observações de Mazzotta (1993), afirmam que a educação especial e a situação da excepcionalidade na educação escolar dependem fundamentalmente dos professores de turma e especializados (professor de educação especial). Pois esta preparação dos professores é um dos elementos que tanto facilitam quanto retardam ao avanço da educação especial.

Muitos professores acabam por depararem-se em sala de aula com determinada NEE e só a partir daí começam a experimentar (sem ter capacitação) uma problemática que lhe é estranha. Vemos que nem a teoria recebida durante a licenciatura nem a prática pessoal dão um preparo adequado, voltado para as áreas das NEE, e dessa forma, não trazem qualquer resposta para os alunos com NEE, pelo contrário, jogam-lhe no círculo vicioso da frustração, insucesso escolar, abandono escolar, toxicodependência, etc. É importante dizer, então, que cabe ao professor «reconhecer a significância da diferença, quando falamos de alunos com NEE, para assim, podermos respeitar suas características e necessidades e, conseqüentemente considerar métodos de ensino adequados e diferenciados» (Correia, 2006, citado por David Rodrigues, 2006).

Lidar com uma sala de aula no âmbito prático envolve múltiplos fatores. E numa sala de aula onde estão inseridos, incluídos alunos com NEE a dinâmica da sala passa pelo preparo/despreparo do professor, a individualidade da criança, ou seja, suas necessidades, dificuldades, habilidades, são estas facetas que vão determinar onde o professor, a partir do

conhecimento, da formação obtida vai lançar mão da diferenciação: estratégias e métodos específicos que vão possibilitar uma intervenção eficaz.

Consideramos de muito valor que os professores estejam munidos do saber investigativo, a posição de diversos autores (Correia, 1999a; 2003; 2006; 2008a; 2008b; Cunha, 2008, Cruz, 2004) sustenta que o meio principal para alcançar o sucesso escolar destas crianças está na defesa de uma educação de qualidade manifestada na eficácia da prática do ensino a partir de uma instrução individualizada, intensiva e orientada para objetivos e para as práticas eficazes.

As práticas eficazes são caracterizadas pelas clareza, nível de realização de atividades (que deve ser alto), oportunidades de participação do aluno e consequências do aluno ser recompensado pela realização correta das atividade. Acima de tudo devem ser baseadas na investigação, sendo a avaliação direta e o frequente desempenho do aluno que vão orientar e determinar a eficácia da prática.

A partir dessa defesa Heward (2003) expõe a investigação como um mecanismo útil para a melhora na prática de ensino na educação especial, pois produz uma base de conhecimentos úteis e fiáveis para esta, porém afirma que estes conhecimentos são subaproveitados. Por fim o autor define as *Dez Noções Enganadoras e Limitativas da Eficácia da Educação Especial*. Em cada uma das suas ideias nota-se que o autor defende que os alunos devem perceber algo como um todo – de forma holística. E defende que o professor tem a responsabilidade de conhecer a fundo cada aluno comparando-o com um profissional da saúde.

Vejamos a seguir quais os aspectos que caracterizam as práticas eficazes:

Planificação orientada com metas de aprendizagens definidas para todos os alunos, com base nos resultados da sua avaliação. Deve ter também métodos de ensino adaptados assim como materiais didáticos selecionados para cada aluno. E um ambiente educativo determinado em função das oportu-

nidades para que o aluno aprenda e use as competências-alvo.

Deve ser *Especializada* pois o processo de ensino algumas vezes envolve procedimentos únicos ou adaptados, como por exemplo: adaptação no tempo, recompensas como reforço, auto-monitorização, etc. Desta forma, os materiais de apoios instrucionais devem ser diversificados e especificamente concebidos para ajudar os alunos a fazerem a aquisição e aplicarem as aprendizagens-alvo. Devem ter serviços relacionados de avaliação-acompanhamento (audiologia, fisioterapia, etc.) assim como tecnologia de apoio.

Deve ser *Intensiva* com atenção aos detalhes, à precisão, à estrutura, à clareza e a um elevado nível de prática, com esforços desenvolvidos no sentido de proporcionar muitas oportunidades circunstanciais, naturais, para que o aluno aplique as competências e os conhecimentos visados.

Devem ser *Orientadas para Metas* destinadas a ajudar cada aluno a atingir o máximo possível de auto-suficiência e de sucesso em ambientes presentes e futuros, sendo o valor/benefício da instrução determinado pelo atingir resultados por parte dos alunos.

Devem ter *Métodos* decorrentes da investigação ao reconhecer que nem todas as abordagens são igualmente eficazes e ter programas instrucionais e procedimentos de ensino selecionados com base na validade provada pela investigação.

E finalmente devem ser *Orientadas pelo desempenho do aluno* com a monitorização cuidadosa e constante dos progressos do aluno medição/avaliação frequente e direta da aprendizagem do aluno, com vista a definir eventuais modificações a introduzir na instrução.

Um método criado durante o *período da solidificação norte-americana* denominado por Ensino Direto (*Direct Instruction*) (Stein, Carnine & Dixon, 1998, citados por Martins, 2006) foi desenvolvido de acordo com a teoria de ensino apresentada pelos investigadores Engelman e Carnine (1982, citados por Martins, 2006) no livro *Theory of Instruction: Principles and Applications*.

Esse método atualmente inclui um pacote de instrumentos educativos (currículo, procedimentos de gestão de sala de aula, técnicas de formação de professores e instrumentos de avaliação e de controlo de qualidade), desenhado para que o aluno tenha sucesso na leitura, na matemática, na soletração, na escrita ou na linguagem. Vários estudos de investigação (ex. Projecto *Follow-Through*) têm provado que o Ensino Directo é altamente eficaz (Carnine, Silbert, & Kameenui, 1997; Hallahan & Mercer, 2002, citados por Martins, 2006). Em 1988, White conduziu um estudo de meta-análise comprovando o efeito positivo do Ensino Directo.

Como as crianças com dislexia têm dificuldades na memorização de palavras novas e de conceitos de coisas abstratas, por exemplo, sentimentos, conjugações, artigos definidos, etc., ou seja, a linguagem é pensada na *conceptualização não verbal*, Cruz (2004) nos sugere uma mediação que envolva uma instrução na leitura que seja sistemática, sequencial, multisensorial e de base fonética. Martins (2006) também ressalta a importância que a investigação tem demonstrado na relação direta entre a consciência fonológica e a capacidade de leitura, ao ressaltar que a consciência fonológica é um fator que prediz a capacidade de leitura futura e a consciência fonológica estão associados com défices de leitura. Dessa forma, a intervenção na área da consciência fonológica melhora a leitura da criança.

Podemos concluir que, no geral, ao promover as ideais das práticas eficazes e a defesa da utilização de conhecimentos baseados na investigação, dado que a dislexia é tão complexa e não exista uma solução única para superar as dificuldades de aprendizagem apresentadas por todas as crianças, tendo em vista que esta é uma dificuldade que não desaparece e que vai estar presente durante todo o percurso escolar, as crianças precisam de estratégias diferentes para alcançarem a aprendizagem o mais precocemente possível e tentar minorar o efeito desta ao longo da sua vida.

Segundo Correia e Martins (2007) a criança deve ser encaminhada para uma avaliação se esta: 1) não alcançar resultados proporcionais aos seus

níveis de idade e capacidades numa ou mais de sete áreas específicas quando lhe são proporcionadas experiências de aprendizagem adequadas a esses mesmos níveis; 2) apresentar discrepância significativa entre a sua realização escolar e a sua capacidade intelectual numa ou mais das seguintes áreas: a) expressão oral; b) capacidade auditiva; expressão escrita; d) capacidade básica de leitura; e) compreensão da leitura; f) cálculos matemáticos; e raciocínio matemático.

Tudo isso deve ser feito de forma sistematizada e por uma equipa de profissionais, dado que não existe um conjunto isolado de características que possam classificar as DAE. Neste sentido Correia (2008b) nos apresenta um modelo, o autor o denomina de Modelo de Atendimento à Diversidade (MAD), o qual apresenta recursos e fundamentos que podem tornar o trabalho de avaliação e planeamento de intervenção num trabalho estruturado, organizado, contínuo e funcional a um aluno com DAE e decidir quais os caminhos a serem percorridos e aplicados a esta criança.

A CLASSIFICAÇÃO INTERNACIONAL DE FUNCIONALIDADE, INCAPACIDADE E SAÚDE X O MODELO DE ATENDIMENTO À DIVERSIDADE

No presente capítulo vamos falar sobre o modelo que o Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro se propôs a implementar, ao obrigar o uso da *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde* (CIF) onde os dados coletados com a avaliação deste, devem servir de base à elaboração de um programa educativo individual (PEI) para um aluno com NEE, o que alterou o modo como os serviços de educação especial eram prestados a estes alunos (Correia & Lavrador, 2010). Também vamos falar

sobre o Modelo de Atendimento à Diversidade¹ (MAD) criado por Correia (2008b) e mostrar os passos e conceitos teóricos para basear as práticas experimentadas na investigação sobre o mesmo. Vamos ver que o MAD pode ser a ferramenta com a qual a Escola Contemporânea pode tentar dar respostas eficazes à diversidade dos alunos que compõem o cenário educacional atual e em especial para os alunos com NEE inseridos em classe regular de ensino.

A *Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde* (CIF) nasceu em 2001 a partir da *Classificação Internacional de Doenças*, da *Organização Mundial de Saúde* (OMS) com o intuito de vir a ser usada para determinar o estado de saúde das populações. Correia e Lavrador (2010) referem que o objetivo da CIF é dirigir e coordenar as atividades internacionais relativas a questões sanitárias e de saúde pública e descreve a forma como os povos vivem com as suas condições de saúde, portanto, a CIF é útil para se compreender e medir os resultados de saúde.

Na sua introdução, a CIF relata que ela estabelece um quadro de referência para a descrição da saúde e dos estados relacionados com a saúde. E seus fins tem em vista que os termos da saúde pública sejam alcançados, incluindo determinar o estado de saúde em geral de toda a população, a prevalência e a incidência de consequências clínicas não fatais e para que se proceda à avaliação das necessidades de cuidados de saúde e da atuação e eficácia dos sistemas de saúde (Correia & Lavrador, 2010). Ela serve também para dar base as avaliações do desempenho dos sistemas de saúde.

Desta forma, concluímos que a CIF, está muito mais voltada para o estado de saúde de um indivíduo e daquilo que resulta o termo incapacidade do que para a educação, ou seja, não restam dúvidas de que a CIF enfatiza um

¹ Correia pensou este modelo há mais de 15 anos, porém ele se assemelha ao método designado por Resposta-À-Intervenção (do inglês, Response-to-intervention ou Responsiveness-to-intervention) destinado a identificar alunos com NEE, particularmente alunos com dificuldades de aprendizagem específicas (DAE), pois usa três níveis de intervenção, sendo crescente a intensidade do ensino em cada um dos níveis.

modelo clínico na verdadeira interpretação do termo, isto quer dizer que, ele prima pela prática da medicina ou do tratamento do doente, embora também chame a atenção para a importância dos fatores que envolvem e para uma boa prestação de serviços do doente/cliente. O modelo médico diz respeito ao estado de incapacidade da pessoa, pressupondo uma resposta/tratamento individual centrada no défice da pessoa.

Correia e Lavrador (2010) afirmam que a CIF como ferramenta científica de carácter biopsicossocial voltado para a saúde parece muito pertinente, o problema acontece quando se pretende fazer da CIF um modelo para a educação, ao usá-la quase que na sua totalidade com os mesmos argumentos e/ou afirmações contidos nela. O que nos deixa com dúvidas quanto a obrigatoriedade ao seu uso em educação em Portugal por força do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro que se propôs a implementar e a usar os dados coletados com a avaliação deste para servir de base à elaboração de um programa educativo individual (PEI) para um aluno com NEE, e alterou o modo como os serviços de educação especial eram prestados a estes alunos (Correia & Lavrado, 2010). Tudo isso é ainda mais evidenciado pela falta de literatura e estudos sobre o uso da CIF em educação que nos possibilite afirmar que esta classificação é válida para ser usada no setor da educação.

Segundo Heward (2003) os professores devem estar munidos de conhecimentos e práticas eficazes já investigadas. O MAD (Correia, 2008a e 2008b) apresenta um conjunto de avaliação, identificação, intervenção e programas baseados na investigação. Correia produziu-o para identificar e para ajudar a intervir junto a crianças que apresentem problemas de aprendizagem e para que os professores tenham ao seu alcance uma ferramenta para conseguir identificar possíveis NEE e assim, tentar não só minorar os efeitos causados pelas NEE, como também manter este aluno dentro da escola regular evitando o precoce envio deste para os serviços de educação especial.

Correia (1983a, citado por Correia, 2008b) também dá grande ênfase ao papel crucial que os professores (do ensino regular e de educação especial),

podem desempenhar na avaliação das aptidões e capacidades da criança, e os considera como fundamentais em todo o processo de avaliação. O professor, portanto, deve ser capaz de avaliar a criança, em termos comportamentais e de realização, e de interpretar os dados recolhidos, por si e por outros, e deve converter, transformar tais dados em atividades diárias que vão ao encontro das necessidades da criança.

A escola inclusiva que se faz presente dentro da Escola Contemporânea exige um modelo muito voltado para a defesa dos direitos dos alunos com NEE, para a criação de igualdade de oportunidades educacionais e considera que os ambientes onde ele interage podem gerar sentimentos de incapacidade, pois coloca-o sempre em situações de desvantagem (Correia, 2008b). Para defender os direitos dos alunos com NEE deve-se considerar o tipo de resposta educativa que será mais apropriado às suas características e necessidades e qual será aquele que melhor se harmonizará a estas necessidades. Porém para além de responder às necessidades dos alunos com NEE é preciso um modelo cujo o objetivo seja o de tentar dar resposta à diversidade, um modelo que Correia (2008b) designa de Modelo de Atendimento à Diversidade.

O MAD prima pela troca constante de informações, conhecimento, planeamento, intervenção e estratégias de ensino a partir da observação, aplicação de testes, listas, atividades e avaliações académicas e médicas exaustivas empregadas no aluno entre o professor de turma, professor de educação especial, equipe multidisciplinar e pais para assim apresentar com rigor o diagnóstico, intervenção, e tentar assim, amenizar os problemas apresentados pela criança com NEE. Este modelo está dividido em quatro etapas: *conhecimento, planificação e intervenção*, que por sua vez, está dividida em três tipos de intervenção: *a intervenção preliminar (prevenção)*, *a intervenção compreensiva (reeducação)* e *a intervenção transicional*, a cada intervenção é feita a quarta etapa – a *verificação* – dos objetivos alcançados ou não pelo aluno .

A partir das suas quatro componentes essenciais: o *conhecimento*, do

aluno e dos seus ambientes de aprendizagem; a *planificação*, feita com base nesse conhecimento; a *intervenção* adequada que se apoie nas características e necessidades do aluno e dos ambientes onde ele interage (conhecimento) e numa listagem coerente de objetivos curriculares (planificação); e a *verificação* que diz respeito a um conjunto de decisões relativas à adequação da programação delineada para o aluno. O MAD foi pensado com o objetivo de atender, identificar e intervir junto dos alunos com NEE e daqueles alunos que estejam em situação de risco escolar.

A primeira etapa, denominada por *conhecimento* está relacionada com a identificação do aluno, dos seus estilos de aprendizagem, dos seus interesses, das suas capacidades e das suas necessidades com o fim de se determinarem os seus níveis atuais de realização académica e social (competências adquiridas). Nesta etapa também se faz necessário analisar os ambientes de aprendizagem do aluno (académicos, socioemocionais, comportamentais e físicos).

Antes de iniciar o processo do *conhecimento* é preciso descartar se a criança apresenta problemas de visão e de audição, para isto os dados podem ser recolhidos pelo professor, antes de o encaminhar para o oftalmologista e para o audiologista, a partir das observações do comportamento do aluno através das listas *Comportamentos indicadores de problemas de visão* e *Comportamentos indicadores dos problemas de audição* (Anexo A), deve-se registrar os resultados dos comportamentos observados. Essas listas tornam o trabalho do professor fácil, sistemático e minucioso, mesmo porque, toda a avaliação fará parte do dossiê do aluno, descartando ou destacando os possíveis problemas de visão e audição para encaminhar ou não o aluno para uma avaliação específica com o oftalmologista ou audiologista.

Depois de descartar os possíveis problemas nas visão ou audição do aluno deve-se começar a primeira fase do MAD, denominada de *Avaliação Inicial*. Essa avaliação inicial está ligada à avaliação preventiva e que é da única responsabilidade do professor de turma. O professor deve identificar os

alunos com problemas de aprendizagem e como estes estão a proporcionar o insucesso escolar deles, em outras palavras, o professor deve saber identificar as crianças cuja realização escolar, numa ou mais áreas, encontra-se num nível tal (baixo) que pressuponha uma primeira intervenção educacional (Correia, 2008b).

Para essa fase Correia sugere uma variedade de métodos informais de avaliação a fim de poder começar a recolher a informação adequada acerca dos problemas dos alunos. Essa variedade de métodos de avaliação é apresentada por *Tipos de Avaliação Informal*, nela Correia (2008b, p. 61, 62) considera os seguintes métodos:

Observação – estudo da criança no seu ambiente de aprendizagem, durante um determinado período de tempo, com a finalidade de descrever padrões do seu comportamento. Geralmente considera aptidões sociais.

Avaliação baseada no currículo – Estabelece as necessidades educativas da criança em relação aos requisitos do currículo usado, ou seja, as aptidões (capacidades) da criança são comparadas com aquelas requeridas pelo currículo.

Análise de amostras de produtos – Usa-se para determinar as respostas corretas e incorretas dadas pelas crianças. Permite estudar o padrão de erro quanto ao tipo de frequência de sucessos e insucessos.

Análise de tarefas – Permite identificar as componentes principais de uma tarefa e organizá-las numa sequência educativa apropriada.

Inventários – Permitem examinar o comportamento da criança tendo em conta um currículo específico. Têm por objetivo avaliar uma série de aptidões (capacidades) educacionais de uma forma hierarquizada.

Testes centrados em critérios – Permitem comparar a realização do aluno com um determinado nível de sucesso (critério). Podem ser desenvolvidos pelo professor e os resultados são expressos em termo de capacidades atingidas, tendo em conta um determinado nível de proficiência.

Ensino diagnóstico – Permite avaliar o impacto de duas técnicas (estratégias) de ensino.

Listas de verificação (checklists) e escalas ordinais ou gradativas – Permitem a recolha de informação numa variedade de situações mais ou menos estruturadas. São uma boa fonte de informação para fins educacionais.

Entrevistas e questionários – Destinam-se à recolha de informação que é difícil de obter por outros meios. Geralmente efetuam-se a pais ou àqueles que conhecem bem a criança.

Para além desses métodos Correia (2008b) elaborou alguns instrumentos de recolha de dados que podem ser úteis para determinar as áreas problemáticas de um aluno. A lista *Inventário de Comportamentos do aluno* ajuda a coletar informações acerca do modo da aprendizagem do aluno, a partir dos comportamentos relacionados com a recepção de informação, com a expressão de informação e com os esforços, prémios, etc.; se existem sintomas físicos que são expressos durante as aulas; e quais seus comportamentos socioemocionais.

A essa listas Correia (2008b) acrescenta uma outra, denominada, *Observações de Comportamentos*, nela o professor deve apontar os comportamentos que podem estar na origem de situações de disrupção ou de interações inadequadas para poder traçar um perfil do aluno com base nas suas interações e nos seus interesses (Correia, 2008b). Isso vai permitir detectar comportamentos da criança que sejam indicadores do seu relacionamento com os outros, dos seus interesses, das suas percepções quanto ao trabalho escolar, etc. e determinar o tipo de experiências que necessita para poder ter sucesso nos ambientes onde interage.

Cada uma das listas leva a uma outra que pode complementar ou mesmo atualizar as informações recolhidas. A lista *Comportamentos do aluno* permite analisar várias áreas do aluno tais como: 1) *Motivação*; 2) *Capacidade e aptidões*; 3) *Atitudes emocionais*; 4) *Interacções sociais*; 5) *Características físicas*; e 6) *Experiência anterior* para constituir campos preferenciais na recolha de informação acerca do problema do aluno. Essa lista classifica tais áreas em 5 indicadores, são eles: a) *Muito Pouco Frequentemente*; b) *Pouco Frequentemente*; c) *Mais ou Menos Frequentemente*; d) *Frequentemente*; e e) *Muito Frequentemente* de acordo com a frequência com que o aluno exhibe os comportamentos listados.

Coletadas todas as informações o professor será capaz de identificar as áreas fortes (capacidades) e as áreas fracas (necessidades) do aluno e a partir destas informações deve considerar um conjunto de estratégias que lhe permitam nesta fase inicial da avaliação, tentar minimizar ou suprimir os problemas de aprendizagem e/ou de comportamento do aluno dentro da classe regular, dentre elas destacamos: o apoio acrescido, as tutorias, o ensino em pequeno grupo, mais tempo para a resolução de tarefas ou a sua simplificação, reuniões com os pais, dentre outras (Correia, 2008b). É nessa etapa que começa a segunda fase do MAD, designada por *planificação* que é uma etapa de preparação para a intervenção, ou seja, é feita a intervenção preventiva, de responsabilidade do professor de turma, designado por *intervenção inicial*.

Caso os problemas da criança não tenham sido solucionados após a intervenção inicial, ou seja, caso o aluno apresente insucesso escolar continuado, o professor deve elaborar um pequeno relatório, denominado de *Relatório Inicial* que permite dar uma ideia não só dos problemas de aprendizagem do aluno, mas também das estratégias que foram implementadas para tentar resolvê-los e quais os níveis de realização atual do aluno. Este relatório deve ser encaminhado para a *Equipa de Apoio ao Aluno* (EAA, designação adotada por Correia para esta equipa), compete ao professor de turma consultar, para além dos pais, um professor de educação especial, e eventualmente, um psicólogo e um especialista em linguagem e/ou terapeuta da fala discutir os problemas do aluno e em conjunto considerar que tipos de ajustamentos e/ou adaptações ao ensino devem ser implementadas para evitar um encaminhamento direto para os serviços de educação especial.

Por vezes o problema pode estar centrado nas dispedagogias (ensino inadequado) e/ou no risco escolar e para especificar com mais acuidade o problema do aluno e dos seus ambientes onde ele interage a EAA deve começar a fazer uma *avalição preliminar*. Nessa fase examina-se todo o percurso do aluno (registos escolares, produtos do aluno), e efetua-se

observações dos ambientes onde ele se move, aplica-se entrevistas aos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem do aluno com o objetivo de identificar e analisar o problema e possibilitar uma proposta de remediação específica desse mesmo problema.

De seguida aplica-se a *intervenção preventiva*, aqui o professor do ensino regular com ajuda do professor de educação especial e/ou de outros técnicos que julguem necessários devem elaborar um programa de intervenção individualizado (não confundir com programa educativo individualizado), verifica-se quais os recursos (humanos e materiais) necessários à intervenção e devem fazer uso de estratégias comprovadas pela investigação (i.e., Ensino Direto) para tentar solucionar os problemas do aluno.

Junto a essa avaliação preliminar deve-se fazer uma entrevista com os pais, denominada de *História Compreensiva*, esta recolha engloba três componentes essenciais: *história familiar*, *história clínico-desenvolvimental* e *história educacional*; deve ser feita a partir de uma reunião de caráter informal com os pais, para fornecerem informações que digam respeito às interações e/ou transformações que podem ocorrer no seio da família (ex.: mau comportamento do aluno com os irmãos, separação dos cônjuges, divórcio, morte de um familiar próximo), mas também ter uma ideia de como ocorreu a gravidez, o nascimento, o seu desenvolvimento relatando acidentes e/ou atrasos de desenvolvimento até a altura.

Esta avaliação constitui uma prova irrefutável da tentativa de se eliminar o ensino inadequado (dispedagogias) e mais uma vez tentar minorar ou suprimir os problemas de aprendizagem de muitas crianças. Muitos alunos em risco educacional ou com possíveis NEE ligeiras podem ser ajudados através de múltiplas intervenções educativas que devem anteceder o encaminhamento para os serviços de educação especial (Correia, 2008b).

Se o aluno continuar a exibir os problemas de aprendizagem mesmo depois de uma multiplicidade de intervenções a EAA deve-se relatar de forma sucinta quais os problemas de ordem académica e/ou socioemocionais

detectados, quais as avaliações informais foram efetuadas, quais as mudanças curriculares e ambientais, o nível de realização atual do aluno, a verificação da proposta de remediação ou qualquer outra informação que julgue necessária para minimizar ou suprimir tais problemas. Essa descrição é denominada por Correia (2008b) de *Relatório Educacional* e serve como ponto de partida para a passagem para o Nível III, da intervenção do MAD, denominada *avaliação compreensiva*.

A *avaliação compreensiva* é mais exaustiva e completa e permite traçar um perfil educacional mais rigoroso do aluno que sirva de base para o seu sucesso escolar. Esta avaliação deve permitir através da intervenção dos especialistas considerados necessários (equipa multidisciplinar) a observação direta da criança nos seus ambientes naturais; a avaliação dos seus desempenhos académicos e sociais através do uso de instrumentos e técnicas formais e informais, com base na observação efetuada; e a elaboração de um Programa Educativo Individualizado (PEI).

Este processo deve ser iniciado através do preenchimento de uma *grelha de referimento*, de acordo com o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro. Esta *grelha* permite encaminhar o aluno para os serviços de educação especial e o envio de uma notificação aos pais do aluno em causa. O professor de turma e o professor de educação especial devem estabelecer uma ligação entre os pais e a escola, informando-os dos seus direitos e do seu papel em todo o processo.

Como o MAD faz uma recolha de informações estruturada desde o início da sua implementação grande parte da informação necessária para o preenchimento da *grelha de referimento* já está recolhida no *relatório inicial*, no *relatório educacional* e na *ficha do aluno*. Ainda na avaliação compreensiva a equipa multidisciplinar² deve elaborar um *Programa de avaliação individual*

² A composição desta equipa não precisa obrigatoriamente ser sempre a mesma: será mais restrita ou mais alargada de acordo com as necessidades específicas da criança com NEE (Correia, 2008b).

onde poderão considerar as áreas acadêmica, intelectual, emocional, motora, linguagem e as perspectivas (auditiva e visual), dentre outras.

Todo esse procedimento vai culminar na elaboração do PEI, onde é feita a terceira intervenção, a *intervenção reeducativa*. O PEI deve ser organizado tendo em conta o aluno, os pais do aluno e todos aqueles que intervieram ou vierem a intervir na educação do aluno. Ele é um documento de referência que tem como objetivo reestruturar a educação de um aluno com NEE de acordo com as suas capacidades e necessidades, ele deve fazer uso de linguagem acessível, principalmente no que toca ao uso de termos técnicos para que todos aqueles que participam na elaboração do PEI possam compreendê-lo. Nesta fase, a programação deve contar com um conjunto de serviços³, muitos deles especializados e devem ser sempre plural e interdisciplinar.

Correia (2008b) ainda faz considerações sobre uma fase que a denomina de *intervenção transicional*, esta diz respeito a programas que são dirigidos a alunos que não estejam a atingir os objetivos do currículo comum e que devido à sua idade (14 anos ou mais) e aos problemas de aprendizagem, geralmente acentuados, necessitam de um conjunto de medidas que possam facilitar a sua inserção na sociedade e no mundo laboral. Nessa fase os *programas de transição individualizada* (PTI), devem fazer apelo a adaptações curriculares significativas e generalizadas ao ensino e aprendizagem em cooperação, ao envolvimento do aluno em atividades comunitárias e dar-lhe atenção muito especial em termos individuais, ou seja, essas experiências devem auxiliar o aluno na transição da escola para as próximas etapas da sua vida, ajudá-lo a perceber as suas áreas fortes e as suas necessidades, como também, proporcionar-lhe os apoios necessários para experimentar sucesso. Tudo isso vai ajudar o aluno a propor um conjunto de objetivos que se prendam com as suas intenções de trabalho após a sua saída da escola.

Finalmente é feita a *verificação* do MAD, cujo o objetivo é o de indagar

³ Estes serviços podem ser: serviços educacionais; serviços psicológicos; serviços terapêuticos; serviços sociais; e serviços clínicos (Correia, 2008b, p. 79, 80).

se a programação educacional escolhida foi a mais apropriada ou não para responder às necessidades educativas do aluno. Ou seja, a grande preocupação está sempre centrada no melhor para o aluno, em responder às suas problemáticas e caso verifica-se que faltou algo a fazer o MAD em todas as suas fases tem todo o processo do aluno para recomeçar um novo planeamento.

O MAD trás em si a certeza de que o trabalho para a recuperação/amenização dos problemas do aluno foi feita da melhor forma possível, com rigor, informações sempre atualizadas e em conjunto por profissionais e toda a comunidade escolar no sentido de se proporcionar um ensino adequado às necessidades e capacidades do aluno.

Ele é uma ferramenta que deveria estar abrangida e implementada em todas as escolas regulares pois é de fácil utilização, simples e prático tanto para os professores como para os técnicos e ainda permite a cooperação e o envolvimento de toda a comunidade escolar para reunir todos os esforço a um objetivo comum: igualar as oportunidades educativas para as crianças com NEE, uma vez que, elas possuem uma forma diferente para a aprendizagem o que determina métodos de ensino diferentes para aprender e devem ser «preparadas para uma vida futura o mais independente e produtiva possível, como membros de pleno direito da sociedade» (Fonseca, 2001).

METODOLOGIA

Este capítulo tem por objetivo apresentar a metodologia de intervenção e investigação desenvolvida no estudo, o qual envolveu uma experiência pedagógica em dois momentos, o primeiro momento no ano letivo 2009/2010 e o segundo no ano letivo 2011/2012, com um aluno do Distrito de Braga dos primeiros ciclos de Educação Primária. Esta pesquisa embora possa ser caracterizada como descritiva, também possui uma abordagem interpretativa e analítica, pois pressupõe a confrontação dos dados com teorias explicativas (Desaulniers, 2006) e enquadra-se num paradigma naturalista, sendo a recolha e análise dos dados do tipo qualitativo.

Estudo de caso

Trata-se de um estudo de caso em que a informação reunida e analisada coincidiu sobre os aspectos definidos por referência aos objetivos da investigação. Houve uma preocupação fundamental de compreender as potencialidades educativas do caso em estudo, sem intenção de generalização estatística. Recorremos a métodos de recolha e análise de dados do tipo hegemónicamente qualitativo.

A principal preocupação do estudo de caso é a interacção entre fatores e eventos (Bell, 1983) e por ser um método específico de pesquisa de campo investiga fenómenos à medida que estes ocorrem. Seu objetivo é compreender o evento em estudo e ao mesmo tempo desenvolver teorias mais genéricas a respeito dos aspectos característicos do fenómeno observado.

Algumas questões epistemológicas (relativas às condições e limites estruturais que sustentam o processo de conhecimento, a relação entre sujeito e objeto e a origem, limites e natureza do conhecimento humano) e as questões metodológicas (relativas às condutas ou regras a serem seguidas

para analisar ou compreender o objeto) estão interligadas nos paradigmas qualitativos (Guba & Lincoln, 1989).

Essa metodologia favorece a investigação na medida em que a análise dos dados está sendo dimensionada a partir das interações interpessoais, do desenvolvimento cognitivo do sujeito/participante do estudo e da análise dos materiais utilizados, como também pretende ainda alcançar os objetivos da investigação, uma vez que, deseja produzir conhecimento acerca da abordagem experimentada.

Através deste recurso que preconiza o desenvolvimento de um conjunto de avaliação, identificação, intervenção e programas baseados na investigação, o qual foi produzido para identificar e para ajudar a intervir junto a crianças que apresentem problemas de aprendizagem e para que os professores tenham ao seu alcance uma ferramenta para conseguir identificar possíveis NEE e assim, tentar não só minorar os efeitos causados pelas NEE, como também manter esse aluno dentro da escola regular evitando o precoce envio deste para os serviços de educação especial.

Finalidade e objetivos

Esta pesquisa tem por finalidade analisar a implementação do Modelo de Atendimento à Diversidade (MAD) a partir de um estudo de caso feito com uma criança matriculada no sistema regular público, tal estudo de caso foi realizado em dois momentos, o primeiro momento no ano letivo 2009/2010 e o segundo durante o ano letivo 2011/2012 com o intuito de tentar diagnosticar/perceber qual a problemática apresentada pelo participante do estudo de caso.

Para analisar a implementação do MAD vamos fazer a aplicação das listas de verificação elaboradas por Correia (2008b), e das Baterias de Provas Fonológicas (BPF) (Silva, 2008), Avaliação Informal da Linguagem, Avaliação da Pragmática (Santos, 2008), Escala do Comportamento Escolar (Correia, 1983b) e Avaliação da Linguagem Oral (Sim-Sim, 2010). Além de analisar o

portfólio do aluno, suas avaliações acadêmicas e duas avaliações psicológicas para procurar responder às questões relativas aos problemas de aprendizagem apresentados pelo aluno observado. Com base em toda as informações coletadas traçamos os seguintes objetivos:

1. Analisar a implementação do Modelo de Atendimento à Diversidade (MAD) junto a um aluno com Dificuldade de Aprendizagem Específica que frequenta uma escola regular de ensino;
2. Fazer um estudo comparativo dos resultados obtidos do aluno com possível NEE dos dois momentos da pesquisa a partir da aplicação das fases do MAD (Correia, 2008b), das Baterias de Provas Fonológicas (Silva, 2008), Avaliação Informal da Linguagem, Avaliação da Pragmática (Santos, 2008), Escala do Comportamento Escolar (Correia, 1983b) e Avaliação da Linguagem Oral (Sim-Sim, 2010).
3. Fazer a avaliação do desempenho acadêmico do aluno que frequenta os primeiros ciclos iniciais do ensino básico numa escola pública e não usufrui de um diagnóstico que defina se o mesmo possui alguma NEE;
4. Verificar se o aluno conseguiu ultrapassar as dificuldades apresentadas no primeiro momento da pesquisa (ano letivo 2009/2010).
5. Analisar o portfólio do aluno em estudo e suas avaliações psicológicas;
6. Tentar chegar a um diagnóstico da problemática do aluno.

Definições e limitações do estudo

Algumas etapas do MAD que foram aplicadas no aluno durante o ano letivo 2009/2010, tais como, o *Programa Educacional* e o *Programa Educativo Individualizado*, não foram reaplicadas durante o ano letivo 2011/2012 tendo em vista que a pesquisa foi interrompida por dificuldades de força maior e não

fizemos a intervenção junto ao aluno (a proposta de intervenção segue no ANEXO C), devido a estes fatos algumas alterações nos objetivos do trabalho tiveram de ser feitas, tendo a pesquisa prolongado-se para o ano letivo 2011/2012 e, assim, para uma melhor busca de resultados para o presente trabalho optamos por fazer um estudo comparativo entre os resultados obtidos e informações recolhidas com o aluno. O *Programa Educacional* e o *Programa Educativo Individualizado* feitos no ano letivo 2009/2010 estão no corpo do Anexo A.

Desenho do Estudo

A investigação com base no estudo de caso foi feita dentro da metodologia qualitativa para analisar de forma criteriosa, reflexiva e objetiva o nível de realização académica do participante em dois momentos, no ano 2009/2010 e no ano 2011/2012.

O participante do estudo de caso foi constituído por uma criança do género masculino, que no primeiro momento da pesquisa, no ano 2009/2010, estava com 8 anos de idade, retido no 2º ano de escolaridade, porém inserido numa turma de 3º ano de escolaridade, já no ano 2011/2012, o aluno estava com 10 anos de idade, no 4º ano de escolaridade.

Nos dois momentos ele encontrava-se matriculado numa escola da rede pública, localizada no Distrito de Braga. O participante foi escolhido de forma intencional, pois algumas avaliações informais foram feitas com o aluno, existindo a possibilidade do aluno ter alguma NEE. Durante o processo a escola esteve aberta ao acompanhamento do aluno por parte da investigadora, porém os pais estiveram ausentes, tendo sido contactados por telefone e outras vezes através de questionários enviados com o aluno em questão.

O aluno será mencionado como Ricardo, ele participará das etapas do MAD e ainda serão feitos os testes de avaliação da Escala do Comportamento Escolar de Correia (1983) (Anexo B), da Bateria de Provas Fonológicas de Silva (2008) (Anexo B) e finalmente os Testes Informais da Linguagem (Santos,

2007) (Anexo B) nos dois momentos. Ainda vamos averiguar as avaliações de dois psicólogos feitas ao aluno e apresentar as conclusões acerca das dificuldades expostas pela criança.

Instrumentos de recolha de dados

A busca por respostas à problemática da criança foi feita pela análise da aplicação das listas de verificação elaboradas por Correia (2008b), da BPF e da ECE, assim como de testes de avaliação da linguagem, da leitura, como também através de outros tipos de registro, tais como: observação participante, entrevistas semi-estruturada com os pais e professores e documentos escolares. Centramo-nos nas informações recolhidas, ressaltando os detalhes com que aconteciam com a preocupação de detectar a presença ou ausência de certas características no aluno.

Para isso, observámos o aluno em sala de aula e nos ambientes escolares, posteriormente a pesquisadora fez contato direto com o fenómeno estudado e o aluno, sendo esta uma observação participante. Assim, através da observação de situações concretas e a partir dos instrumentos de recolha de dados citados anteriormente tentámos compreender qual a verdadeira problemática observada e verificar se o aluno conseguiu ultrapassar as dificuldades apresentadas durante o seu percurso escolar.

Para a recolha dos dados recolhemos as informações das listas de verificação de Correia (2008b) nos dois momentos da pesquisa, este dispõe de três níveis de intervenção, as quais aplicámos no aluno para iniciar o processo de avaliação.

Depois de descartar se o aluno apresenta problemas relacionados a audição e visão, passámos à primeira fase do MAD, chamada de *Conhecimento*, e fizemos uma avaliação informal a partir da observação, da análise de amostras, de tarefas e de produtos do aluno a fim de poder começar a recolher a informação adequada acerca dos problemas do aluno.

De seguida começámos a avaliar as áreas académicas do aluno para

tentar descobrir suas áreas problemáticas a partir das listas: (1) *Inventário de comportamento do aluno*, que avalia o aluno em três níveis: (a) aprendizagem, (b) sintomas físicos; e (c) comportamentos socioemocionais; (2) *Comportamentos do aluno*, que recolhe informações de um conjunto de áreas que ajuda a perceber seu desempenho, tais como: (a) motivação; (b) capacidades e aptidões; (c) atitudes emocionais; (d) interações sociais; (e) características físicas; e (f) experiência anterior. Concluída esta recolha, vamos fazer o *Relatório Inicial*, que expõe de maneira sucinta e prática as áreas problemáticas, académicas e socioemocionais e quais as estratégias aplicadas para tentar resolvê-los.

Passamos à segunda fase do MAD com a recolha de dados a partir da *Avaliação preliminar*, fizemos a *História compreensiva* do aluno, que detalha o seu histórico familiar, clínico-desenvolvimental e seu histórico educacional.

Finalmente, chegamos à terceira fase do MAD, produzindo o Programa Educacional e o Programa Educativo Individualizado, onde no primeiro momento, durante o ano letivo 2009/2010 não foi produzido com a ajuda de nenhum profissional da área da psicologia.

A mesma recolha foi feita nos dois momentos da pesquisa com outros testes tais como: a Bateria de provas fonológicas para avaliar a consciência fonológica do aluno e a Escala do Comportamento Escolar (Correia, 1983b) para avaliar todas as áreas académicas do aluno.

A Avaliação Informal da Linguagem e a Avaliação da Pragmática (Santos, 2008) aplicadas no ano letivo 2009/2010 foram substituídas pela Avaliação da Linguagem Oral (Sim-Sim, 2010) que tem os mesmos objetivos e avalia de forma prática e estruturada esta área do aluno.

Finalmente vamos relatar a avaliação de dois psicólogos feita ao aluno durante o ano letivo 2010/2011 e averiguar quais as conclusões apresentadas por estes profissionais.

Apresentação dos resultados

A apresentação dos resultados foi feita pela comparação dos resultados alcançados pelo aluno nos dois momentos da aplicação da pesquisa (2009/2010 e 2011/2012) de forma descritiva, objetiva, profunda e rigorosa a partir das informações obtidas dos diferentes instrumentos de recolha. Ou seja, ora a representatividade dos dados foi feita de forma comparativa, descritiva/reflexiva (que inclui pensamentos pessoais do investigador) ora em forma de gráficos explicativos com o objetivo de comparar o nível de realização do mesmo e analisar os resultados a partir dos dois momentos.

Procedimentos

As etapas foram explicadas passo-a-passo conforme as etapas do MAD, desde a primeira fase até à fase de verificação, além dos testes da Escala do Comportamento Escolar de Correia (1983b) (Anexo B), da Bateria de Provas Fonológicas de Silva (2008) (Anexo B) e finalmente os Testes Informais da Linguagem (Santos, 2007). Da mesma forma apresentámos a análise dos dados e o resultado dos dados e a partir da replicação do MAD, dos testes da Escala do Comportamento Escolar de Correia (1983b) (Anexo B), da Bateria de Provas Fonológicas de Silva (2008) (Anexo B). E finalmente, a análise dos relatórios de dois psicólogos.

Análise de dados

A análise dos dados foi feita comparativamente de acordo com os dados obtidos da recolha dos mesmos, demonstrando graficamente e analisando reflexivamente nos dois momentos os resultados obtidos pelo aluno. Para avaliar se houve progressos/retrocessos na aprendizagem do aluno e concluímos com a avaliação dos psicólogos para tentar chegar a um diagnóstico da condição atual do aluno.

APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Modelo de Atendimento à Diversidade ano 2009/2010

Para iniciar a pesquisa utilizámos algumas listas de verificação de Correia, 2008b, expostas no MAD, o qual apresenta recursos e fundamentos que podem tornar o trabalho de avaliação e planeamento de intervenção num trabalho estruturado, organizado, contínuo e funcional e decidir quais os caminhos a serem percorridos e aplicados a esta criança para tentar solucionar/amenizar seus problemas e necessidades.

O MAD apresenta um conjunto de práticas de avaliação, identificação e programação baseados em estudos já efetuados. Ele prima pela troca constante de informações, conhecimento, planeamento, intervenção e estratégias de ensino a partir da observação, aplicação de testes, listas, atividades e avaliações médicas exaustivas empregadas no aluno entre o professor de turma, professor de educação especial, equipe multidisciplinar e pais para assim apresentar com rigor o diagnóstico, intervenção e amenização, solução da NEE encontrada. O MAD é dividido em três etapas: *a intervenção preliminar (prevenção)*, *a intervenção compreensiva (reeducação)* e *a intervenção transicional*.

A primeira parte da pesquisa foi feita durante o ano letivo 2009/2010 e para iniciar empregámos a primeira etapa do MAD, denominada *Conhecimento*, e compreende a observação do aluno no seu contexto natural, nos seus ambientes de aprendizagem na escola. Aqui deve-se descartar os *problemas de audição e visão*, com a ajuda de duas listas sugeridas por Correia (2008b).

Os dados recolhidos das observações do comportamento do aluno a partir das listas *Lista do Comportamento do aluno*, *Lista de verificação dos problemas de Aprendizagem* (Correia, 1999b), e da *Lista das Dificuldades de*

Aprendizagem Específicas servem para o ponto de partida para o planeamento adequado, com base no currículo comum, de novas atividades diárias que vão de encontro com as necessidades do aluno. É feito o *Relatório Inicial*, que permite não só dar uma ideia dos problemas de aprendizagem do aluno, mas também das estratégias para o tentar resolver. Este servirá para encaminhar o aluno para a próxima etapa, caso o aluno não tenha superado os problemas.

Na etapa da *Avaliação Preliminar* avaliámos mais a fundo o aluno com o intuito de evitar o encaminhamento direto do aluno para os serviços de educação especial e pretende descartar outras problemáticas que possam causar as dificuldades no aluno, tais como: as dispedagogias (ensino inadequado) e o risco educacional, ao analisar todo o percurso escolar do aluno. Fizemos então a *História Compreensiva*, onde vai detalhar os percursos familiar, clínico-desenvolvimental e educacional do aluno e elaborámos também o *Relatório Educacional*. Caso o aluno não supere as dificuldades, encaminhamos para a última etapa, a *Avaliação Compreensiva*.

Relatório Inicial (Anexo A) ano 2009/2010

O Relatório Inicial permite tentar minimizar ou suprimir os problemas do aluno, ou seja, tenta verificar se os problemas de aprendizagem e /ou de comportamento do aluno podem ser solucionados dentro da classe regular. Este foi realizado através da observação da criança. Os resultados são os descritos abaixo.

Os problemas de ordem académica e/ou socioemocional detectados foram: o Ricardo exibia muita dificuldade na leitura e escrita, tendo ênfase na descodificação. Acusava uma leitura muito pausada, sem entonação e tinha muito embaraço com casos de leitura que ainda não dominava. É de assinalar que o aluno apresentava um défice ao nível da oralidade, tanto pela falta de vocábulos como ao nível de estrutura frásica e de organização das ideias. Cometia muitos erros ortográficos, trocava fonemas e não conseguia traduzir

para a escrita a maioria dos fonemas. Usava vocabulário próprio à sua idade. Sua maior dificuldade estava na concentração e atenção. Raramente prestava atenção e não conseguia manter-se concentrado mais do que alguns minutos nas tarefas que lhe eram pedidas para executar, ficava disperso ou interagia com os colegas, o que interferia constantemente na realização das mesmas e conseqüentemente na sua aprendizagem. Isso requeria uma fiscalização contínua por parte do professor, devido à demora e a dispersão apresentada na hora do trabalho escolar, completava-o somente com a ajuda do professor ou ao copiar dos colegas.

O aluno estava inserido numa sala mista, sendo ele e mais três crianças, alunos do 2º Ano retidos e os restantes 21 alunos eram do 3º Ano. Os três alunos do 2º ano, incluindo o Ricardo, tinham apoio escolar duas vezes por semana de quatro horas por dia, onde eram reforçados os conteúdos escolares. Em sala de aula a professora concentrava-se nos conteúdos do 3º Ano e passava atividades fotocopiadas ou do livro para os alunos do 2º Ano. Há de salientar que houve trocas dos professores de apoio durante o ano letivo. A primeira professora esteve com os alunos duas vezes no mês de Novembro e se ausentou por quatro meses por causa da licença maternidade. Entre meados de Novembro até o início de Abril a professora foi substituída por outro professor, ao qual os alunos já estavam adaptados e teve de sair devido ao fim da licença maternidade da outra professora.

Para tentar amenizar/solucionar os problemas do aluno aplicámos umas listas de verificação para examinar os níveis acadêmicos da criança, tentámos trabalhar algumas atividades curtas em tutoria de pares, em acompanhamento individual sempre que possível. Segundo a professora de turma e o professor de apoio os pais da criança pouco se interessavam pelo desempenho do mesmo, quase não compareciam às reuniões escolares, o que nos levou a fazer a intervenção sem o apoio presencial dos pais, porém, a sua encarregada de educação sempre que solicitada por telefone foi prestável e solícita.

O Nível de realização nas áreas académicas que o aluno apresentou está descrito a seguir: na Leitura e na Escrita o aluno apresentava um nível muito abaixo da média. Na Matemática e demais matérias demonstrava estar na média, com um nível satisfatório de aprendizagem.

Na área Socioemocional o aluno demonstrava ser confiante, parecia ser uma criança muito influenciada pelos companheiros, com quem interagia normalmente, porém apresentava problemas de atenção e concentração muito fortes. Não apresentava autonomia para fazer seus trabalhos, nem demonstrava empenho e motivação para a realização dos mesmos.

Comportamentos Indicadores de Problemas de Visão (Anexo A) ano 2009/2010

O aluno não revelava problemas com a aprendizagem relacionados com a sua visão. Ele usa óculos desde os 3 anos de idade, sua última consulta foi em Julho de 2009, quando trocou as lentes dos óculos. Via bem o que estava escrito no quadro e a letra de imprensa dos textos escolares, conseguia ler a letra de imprensa pequena (ex., Lista telefónica). Portanto, a criança não apresentava problemas relacionados com este indicador.

Comportamentos Indicadores de Problemas de Audição (Anexo A) ano 2009/2010

O aluno não apresentava problemas relacionados à audição, não tinha dor de ouvidos, não inclinava a cabeça com a finalidade de posicionar a cabeça na direção da pessoa que estava a falar, não tinha um tom de voz invulgar ou monótono, falava de forma clara, tinha um tom normal e não tinha dificuldade em falar. Seguia instruções que lhe eram dadas, respondia quando era chamado. Conseguia dizer qual dos companheiros estava a falar sem o ver. Conseguia ouvir palavras pronunciadas em voz baixa. Participava com facilidade em jogos que envolviam audição. Apesar de confundir sons de palavras parecidas, porém essa dificuldade parecia não estar ligada ao canal

auditivo.

Lista do Comportamento do Aluno (Anexo A) ano 2009/2010

Esta listagem permite analisar as áreas da: Motivação; Capacidade e aptidões; Atitudes emocionais; Interações sociais; Características físicas; e Experiência anterior para constituir campos preferenciais na recolha de informação acerca do problema do aluno. Essa lista classifica tais áreas em cinco indicadores, são eles: Muito Pouco frequentemente; Pouco Frequentemente; Mais ou Menos Frequentemente; Frequentemente; e Muito Frequentemente.

O esquema abaixo detalha os resultados apresentados pelo aluno:

Muito Pouco Frequentemente	Pouco Frequentemente	Mais ou Menos Frequentemente	Frequentemente	Muito Frequentemente
<ul style="list-style-type: none"> - Faltava às aulas; - Chegava atrasado; - Saía do lugar sem autorização; - Destruía objetos; - Isolava-se ou apresentava depressão; - Era desajeitado; - Era agressivo; - Gaguejava; - Era incapaz de identificar algarismos ou de fazer operações aritméticas simples; - Ia além do trabalho exigido; - Completava os trabalhos que lhe eram pedidos; e - Lia ao nível do seu ano. 	<ul style="list-style-type: none"> - Incitava os companheiros a fazerem asneiras; - Era agressivo ou arrelviava em relação aos companheiros; - Demonstrava resistência ao professor; - Ofendia-se quando chamavam a atenção ou era sensível a criticismo e correções; - Sofria de tiques nervoso ou ficava nervoso e tenso quando em situação de teste; - Acabava o trabalho escolar, ficava atento, interessado no trabalho escolar; e - Mostrava iniciativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Era desobediente; - Era impulsivo; - Era irrequieto ou mentiroso; - Demonstrava desinteresse nas matérias; - Fazia perguntas nas aulas; - Ao falar, fazia uso incorreto da linguagem. 	<ul style="list-style-type: none"> - Acusava os companheiros pelo mal que faziam; - Copiava os trabalhos dos outros; - Mantinha a carteira organizada e limpa; - Retinha com facilidade o que era aprendido; - Era amigável e bem recebido pelos companheiros; - Apresentava boa disposição; e - Escrevia muito mal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Requeria fiscalização contínua; - Demorava a completar o trabalho escolar; - Pedia para repetir afirmações verbais; - Omitia, substituía, pronunciava mal, etc. o que lia oralmente; - Mostrava pouca capacidade de atenção; - Desistia com facilidade das tarefas que lhe eram pedidas para efetuar.

Tabela 1. Comportamento do aluno ano 2009/2010.

Lista de Verificação para a Identificação de Problemas de Aprendizagem do Aluno (Anexo A) ano 2009/2010

Essa lista permite verificar quais as áreas problemáticas do aluno. E está dividida em quatro níveis: 1) Coordenação Motora; 2) Percepção; 3) Capacidade Conceptual; e 4) Socioemocional. Em cada nível o aluno foi analisado por um certo número de itens dos quais foi observado se o aluno os

dominava ou não.

O gráfico abaixo apresenta os resultados obtidos pelo aluno:

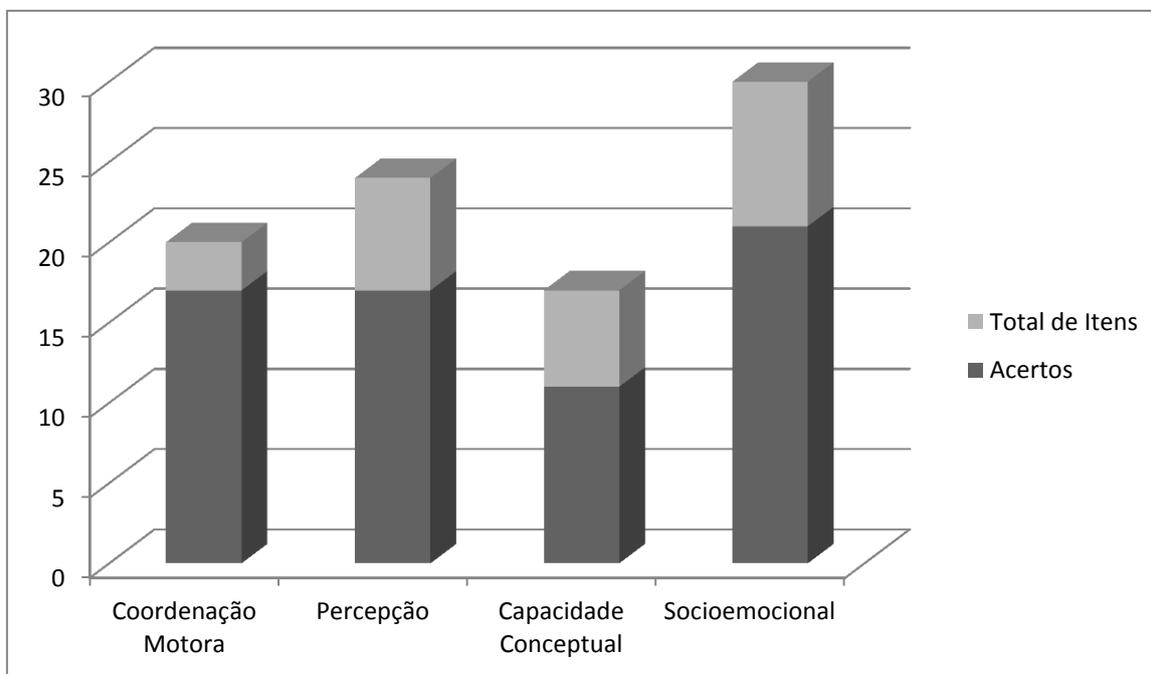


Gráfico 1. Identificação de Problemas de Aprendizagem do aluno.

Lista de Verificação DAE (Anexo A) ano 2009/2010

Esta lista permite verificar as áreas académicas fortes e fracas do aluno e pode, assim, ajudar a identificar a problemática do aluno e permitir ao professor elaborar intervenções educativas específicas. Ela está dividida em: Capacidades Motoras; Domínio da Linguagem e Fala; Linguagem; Leitura; Escrita; Matemática; Social/Emocional; e Atenção. Em cada nível o aluno foi analisado por um certo número de itens dos quais foi observado se o aluno os dominava ou não.

O gráfico a seguir representa os dados obtidos pelo aluno:

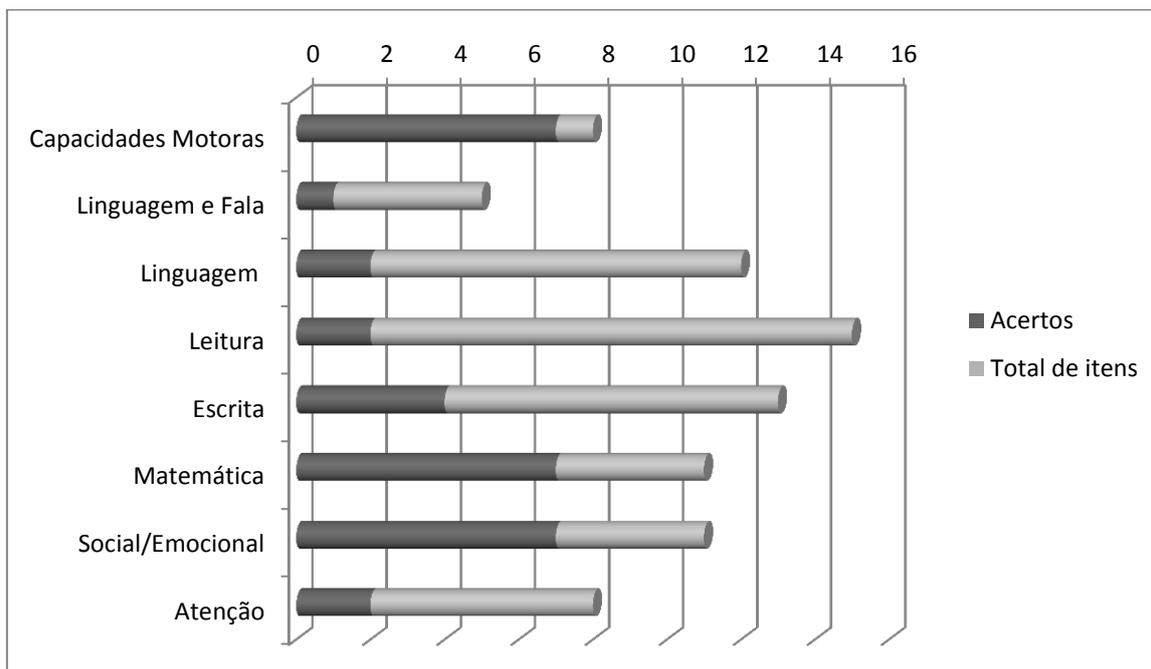


Gráfico 2. Lista de verificação DAE ano 2009/2010.

Em suma, pelos resultados apresentados, ficam evidentes as dificuldades ou graves problemas nas áreas da: Linguagem, Fala, Leitura, Escrita e Atenção exibidos pelo aluno.

A seguir a essa primeira coleta de dados das áreas acadêmicas do aluno fizemos a História compreensiva do aluno com a ajuda da ecarregada de educação do aluno e dos professores de turma e de apoio.

História Compreensiva (Anexo A) ano 2009/2010

A história compreensiva foi feita a partir de entrevistas e questionários enviados aos pais e informações recolhidas junto aos professores de turma e de apoio do aluno observado. Esta lista permitiu fazer uma recolha de dados acerca da evolução do percurso escolar do aluno e pôde clarificar certas dúvidas o que permitiu um melhor conhecimento do aluno. Ela divide-se em

três partes em: História Familiar; História Clínico-desenvolvimental; e História Educacional.

A história familiar do aluno que tinha 8 anos e 6 meses de idade, sendo o segundo filho de pais de 46 anos (pai) e 43 anos (mãe), tendo uma irmã com 10 anos. O pai é comercial, trabalha a tempo inteiro e tem o 6º ano de escolaridade. A mãe é Técnica de Vendas, trabalha a tempo inteiro e tem o 12º de escolaridade. A relação e tipo de interação familiar, segundo a mãe, era normal, porém segundo a professora de turma e o professor de apoio ambos não se mostravam interessados no acompanhamento dos problemas apresentados pelo aluno e tinham pouco contato com a escola. Não havia indícios de desentendimentos ou maus-tratos à criança. A família vivia num apartamento T3.

A história clínico-desenvolvimental mostrou-nos que o Ricardo nasceu de 9 meses de parto normal, sendo uma gravidez sem complicações. Começou a andar e a falar aos 13 meses, nunca houve quedas e ferimentos graves por assinalar. A criança, segundo a mãe, não fazia muitas birras quando mais nova, agora o faz algumas vezes. A mãe relatou que o Ricardo tem Hipotireoidismo Congénito e quando tinha 18 meses teve febres que chegaram aos 40,5°C, porém nunca foi hospitalizado nem internado. Não possuía distúrbios alimentares, tinha dificuldades em adormecer e constipava-se de vez em quando. O seu crescimento e o seu desenvolvimento ocorriam de uma forma normal, não apresentava quaisquer problemas de saúde. Sua mãe também afirmou que ele não se irritava nem se fadigava facilmente. O Ricardo nunca fez nenhum tipo de exame auditivo, neurológico ou psicológico até a altura, porém iniciou em meados de Julho de 2009 consultas com um psicólogo. Os exames de visão foram feitos em Julho de 2009, quando foi feita a sua última troca de lentes oculares.

A história educacional investigada indicou que o aluno começou a frequentar o infantário por volta dos 5 meses e iniciou o seu percurso escolar

aos 3 anos, quando ingressou no jardim de infância. Nada se sabe do seu percurso escolar durante a frequência do ensino pré-escolar/jardim de infância. Neste momento o Ricardo encontrava-se a repetir o 2º ano devido ao reduzido progresso que apresentava, principalmente nas áreas da leitura, da escrita, da atenção e concentração. O aluno, segundo a sua mãe, tinha pouco interesse por leitura em casa, mas ia para um ATL, onde tinha atividades extra-curriculares.

A sua professora de turma afirmou que o aluno parecia ser uma criança normal, mas acreditava que ele possuía algum tipo de NEE, devido a seus constates problemas nas áreas da leitura, da linguagem e da escrita, não conseguia escrever corretamente algo que lhe era ditado, fazia trocas de fonemas, precisava sempre de ajuda para executar as atividades e testes. Já na área do cálculo não apresentava grandes dificuldades, excepto nas situações de resolução de problemas. O Ricardo ficou retido no 2º ano, alegando-se que ele não alcançou as competências necessárias para avançar e segundo a professora de turma, o mesmo já tinha vindo do 1º ano sem as competências necessárias para estar no 2º ano. O aluno tinha um plano de recuperação, mas sem nenhum ajustamento quanto às necessidades do mesmo e sem nenhuma adaptação curricular.

O seu professor de apoio educativo disse que o aluno mostrava pouca disponibilidade para trabalhar e rejeitava todo o tipo de atividade que exigia esforço devido a sua falta de atenção e concentração. Esta falta de concentração para a aprendizagem passou a ser problemática e dizia que o aluno não se encaixava nos padrões normais das crianças da sua idade. O professor de apoio educativo confirmou as palavras da professora de turma em relação as áreas académicas e acrescentou que o aluno apresentava um comportamento muito agitado, irrequieto, ansioso e muito nervoso na sua forma de estar e sugeriu que o mesmo seja acompanhado por um psicólogo para poder melhorar/ultrapassar o seu défice de atenção e concentração.

Apesar disso, notou no aluno uma ligeira melhoria nas áreas da leitura e da escrita.

Passada esta fase, vamos elaborar o relatório educacional do aluno que detalha as mudanças curriculares e ambientais que tentem minimizar ou suprimir os problemas do aluno.

Relatório Educacional (Anexo A) ano 2009/2010

Essa lista é a continuação do *Relatório Inicial* e também contém uma síntese de todas as outras listas aplicadas, o que permite fazer uma verificação mais profunda e passar para a próxima etapa do MAD, a *avaliação compreensiva*, nela vamos relatar as mudanças curriculares e ambientais ou qualquer outra informação que pressuponham a minimização ou supressão dos problemas do aluno

Os problemas de ordem acadêmica e/ou socioemocional detectados foram apresentados pelo aluno por muitas dificuldades na leitura e na escrita, tendo mais ocorrência na descodificação, apresentava um vocabulário normal para a idade, mostrava também muitas dificuldades na concentração e na atenção, não conseguia manter-se concentrado mais do que alguns minutos nas tarefas que lhe eram pedidas para executar, ficava disperso ou interagia com os colegas, o que interferia constantemente na realização das mesmas e conseqüentemente na sua aprendizagem.

A partir da observação foi efetuada uma avaliação informal, tendo notado que o aluno apresentava um nível muito baixo de concentração e de perda de interesse na realização das tarefas.

O aluno exibia muitas dificuldades na leitura e na escrita, tendo mais ocorrência na descodificação. Acusava uma leitura muito pausada, sem entonação e tinha muito embaraço com os casos de leitura que ainda não dominava. É de assinalar que o aluno apresentava um déficit ao nível da oralidade, tanto pela falta de vocábulos como ao nível da troca de fonemas,

sentia dificuldades em pronunciar algumas palavras, que se refletiam em problemas centrados na consciência fonológica e na capacidade fonética e, na maioria das vezes, a compreensão do que era lido ficava prejudicada. Cometia muitos erros ortográficos, trocava fonemas e não conseguia traduzir para a escrita a maioria deles. Usava vocabulário próprio à sua idade. A sua maior dificuldade estava na concentração e na atenção. Raramente prestava atenção e não conseguia manter-se concentrado mais do que alguns minutos nas tarefas que lhe eram pedidas para executar, ficava disperso ou interagia com os colegas, o que interferia constantemente na realização das mesmas e conseqüentemente na sua aprendizagem. O aluno exigia uma monitorização contínua por parte do professor, devido à demora e a dispersão apresentada na hora do trabalho escolar e completava-o somente com a ajuda do professor ou ao copiar dos colegas.

Ao anteceder a introdução de alguma atividade o aluno demonstrava interesse e algum entusiasmo para a realização da mesma, porém perdia-os passados alguns instantes. Se encontrava alguma dificuldade para realizá-la não conseguia ultrapassar sozinho, parava muitas vezes de fazê-la e só retomava com as chamadas de atenção por parte do professor.

Ao nível das interações, o aluno demonstrava ser confiante, porém parecia ser uma criança muito influenciada pelos companheiros, com quem interagia normalmente. Participava ativamente das aulas quando lhe eram colocadas questões e exibia a sua opinião de livre iniciativa durante as atividades em grupo. Falava espontaneamente com os seus companheiros e com os adultos. Não apresentava autonomia para fazer os seus trabalhos, nem demonstrava empenho e motivação para a realização dos mesmos.

A sua coordenação motora global e fina pareciam estar dentro dos padrões normais para a sua idade, não demonstrava dificuldades nessa área, usava a mão direita na maioria das atividades que executava.

Fizemos também uma avaliação baseada no currículo, cujo o aluno na *Língua Portuguesa* encontrava-se no Nível 1, onde lia sem fluência. Acusava uma leitura muito pausada, sem entonação e tinha muito embaraço com casos de leitura que ainda não dominava. É de assinalar que o aluno apresentava um défice ao nível da oralidade, tanto pela falta de vocábulos quanto ao nível da troca de fonemas, sentia dificuldades em pronunciar algumas palavras, que se refletiam em problemas centrados na consciência fonológica e na capacidade fonética e, na maioria das vezes, a compreensão do que era lido ficava prejudicada. Apresentava vocabulário normal para a idade.

Na *Escrita* encontrava-se no Nível 1. Cometia muitos erros ortográficos, trocava fonemas e não conseguia traduzir para a escrita a maioria dos fonemas. Omitia, substituía, suprimia, alternava letras na maioria das vezes em que escrevia sem copiar.

Na *Matemática* encontrava-se no Nível 2. Dominava satisfatoriamente os conteúdos matemáticos, apresentava um bom raciocínio lógico-matemático, excepto nas situações de resolução de problemas, onde a compreensão do texto fazia-se necessária. Caso o aluno fosse acompanhado conseguia compreender e resolver os problemas.

Em Março de 2010 foi elaborado um questionário pela professora pesquisadora para a elaboração da História Compreensiva do aluno, tendo a mãe referido que a criança tinha pouco interesse por leitura em casa, mas possuía apoio fora da escola num ATL, onde tinha atividades extra-curriculares.

Depois de coletadas as mudanças necessárias no currículo para tentar amenizar os problemas do aluno elaborámos o PEI, este sim, um programa estruturado e voltado exclusivamente para o aluno com suas áreas fortes, fracas, suas necessidades, sua situação académica atual e objetivos específicos para serem alcançados pelo mesmo.

Programa de Avaliação Individual (Anexo A) ano 2009/2010

Esta lista deve ser efetuada por um conjunto de especialistas nas suas respectivas áreas e inclui todas as áreas de funcionamento do aluno que se suspeite estarem directamente ligadas ao seu problema, após a elaboração de um programa de avaliação conjunto onde estejam discriminadas as áreas a avaliar, os instrumentos a usar, e os elementos e datas a considerar.

Assim foram avaliadas as áreas: Académicas; Emocional, Motora; da Linguagem; as Perspectivas auditiva e visual; dentre outras. Nesta altura da pesquisa o aluno encontrava-se a ser acompanhado por dois psicólogos, porém os resultados destes acompanhamentos só foram examinados pela pesquisadora no segundo momento da pesquisa. Sendo assim, o aluno não foi avaliado quanto ao Nível de funcionamento intelectual neste primeiro momento.

Para avaliar a escrita foram aplicados dois testes, o primeiro foi uma atividade em forma de entrevista para saber das preferências do aluno intitulada *Um Sonho* (Anexo B). No primeiro dia conversamos com o aluno sobre a atividade, fizemos a explicação sobre o objetivo da mesma. Após uma primeira leitura por parte da pesquisadora o aluno leu a última parte do texto (segue abaixo o trecho lido pelo aluno e ao lado a transcrição de como o aluno leu). Terminada a leitura foi lida e explicada a parte da atividade que seria feita nesse dia para que expusesse suas dúvidas e começasse a respondê-la.

Que possa desabrochar na floresta Desabrochar para poder Sorrir para a Natureza.	<i>Que po-possa des-sa-bro-çar Dessabroçar pa-ra po-der, poder Sor-rir pa-ra a Naturessa.</i>
--	---

Tabela 2. Trecho lido pelo aluno no teste de leitura.

Outra atividade de avaliação da escrita (Anexo B) foi para que o aluno escrevesse um pequeno texto sobre algo de que o mesmo gostasse muito de

fazer. Houve pouco esforço e interesse por parte do aluno em executar esta atividade. Ele limitou-se a escrever duas frases, não produziu um desencadeamento de ideias composto por começo, meio e fim. Mesmo tendo escrito tão pouco o aluno acusou muitos erros ortográficos, trocou e omitiu fonemas e cometeu erros de pontuação. Seu nível de escrita foi avaliado para o nível 1.

A partir destes testes foi possível avaliar que o aluno demonstrou sérias dificuldades nas áreas da Linguagem/Comunicação: Fonologia; Morfologia; Sintaxe; Semântica, Pragmática; e ao nível de realização da Leitura e Escrita.

A professora investigadora também avaliou o aluno a partir de testes informais as seguintes áreas: Nível de Realização Escolar; e a Motricidade Fina. Tendo-se notado níveis de realização escolar abaixo da média para o seu ano de escolaridade. Já na motricidade fina o aluno não apresentava problemas.

Após a *Avaliação Compreensiva* e feito o Programa Individualizado, onde o aluno foi avaliado exaustivamente, conhecemos todos os seus problemas, dificuldades, necessidades, aptidões, competências e níveis de realização acadêmica e elaboramos o Programa Educativo Individualizado (PEI, Anexo I), cujo o principal objetivo de reestruturar a educação do aluno de acordo com as suas capacidades e necessidades. Esse documento deve ser elaborado tendo em conta o aluno, os pais e todos aqueles que intervieram ou vierem a intervir na educação do aluno. Deve ser o mais preciso e conciso possível, de linguagem acessível, principalmente quanto ao uso de termos técnicos, para que todos aqueles que participem na elaboração do PEI os possam perceber.

No nosso caso, o PEI foi elaborado pela professora investigadora de Educação Especial, sem a ajuda dos pais ou de quaisquer outros intervenientes, a partir das informações coletadas nos testes, observações,

relatórios dos professores de turma e de apoio. Nele descrevemos os níveis de realização atual do aluno, suas capacidades e necessidades em todas as áreas acadêmicas (Cognitiva, *Leitura, Escrita, Matemática*, Socioemocional). Em seguida traçamos alguns objetivos acadêmicos e Socioemocionais.

O aluno parecia apresentar problemas quanto ao seu funcionamento cognitivo e na memória, a sua capacidade intelectual parecia estar aquém dos padrões normais, porém as suas percepções, e o pensamento pareciam não apresentar problemas. Contudo não foi do conhecimento da pesquisadora os resultados dos acompanhamentos psicológicos que o aluno estava a ter nesta altura da pesquisa.

Na área da atenção, o aluno demonstrava ter um sério déficit apresentado através das observações feitas e algumas intervenções já efetuadas por algumas atividades, onde revelou perda de interesse e atenção/concentração constantes. O aluno ainda demonstrava falta de autonomia excessiva, não conseguia fazer sozinho nenhuma atividade, precisava ser ajudado todo o tempo para poder terminar os trabalhos escolares. Suas capacidades mais elevadas encontravam-se nas áreas verbais, demonstrava muito interesse em participar e em responder oralmente. Já a memória oscila ora o aluno demonstrava boa memória ora não e isso também estava relacionado ao nível de envolvimento, atenção/concentração que o aluno apresentava. As necessidades dizem respeito às áreas da atenção, da leitura e da escrita. Os défices nestas áreas influenciavam a capacidade do aluno em descodificar palavras, em realizar sozinho e sem ajuda as tarefas, etc.

Ao nível da Comunicação (aptidões da fala e da linguagem) com base nas avaliações efetuadas (formais e informais) o aluno revelava alguns problemas, ao falar, por vezes, trocava fonemas e sentia dificuldades em pronunciar algumas palavras, que se refletiam em problemas centrados na consciência fonológica e na capacidade fonética e, na maioria das vezes, a

compreensão do que era lido ficava prejudicada. Não apresentava problemas quanto à compreensão de instruções, mas apresentava compreensão dificultada na maioria dos textos que lia. O aluno tinha a necessidade do treino da consciência fonológica e de atividades que envolvessem a oralidade.

Seu estilo de aprendizagem apresentado era multissensorial, com incidência na modalidade oral.

Sua realização escolar (situação atual e nível de progresso) de um modo geral o aluno exibia muitas dificuldades na leitura e na escrita, tendo mais ocorrência na descodificação. Conseguia ler textos do 1º ano com menos erros de descodificação, e expressava oralmente maior compreensão do que era lido. Na *Leitura* acusava uma leitura muito pausada, sem entonação e tinha muito embaraço com os casos de leitura que ainda não dominava. É de assinalar que o aluno apresentava um déficit ao nível da oralidade, tanto pela falta de vocábulos como ao nível da troca de fonemas, sentia dificuldades em pronunciar algumas palavras, que se refletiam em problemas centrados na consciência fonológica e na capacidade fonética e, na maioria das vezes, a compreensão do que era lido ficava prejudicada.

Na *Escrita* cometia muitos erros ortográficos, trocava fonemas e não conseguia traduzir para a escrita a maioria dos fonemas. Usava um vocabulário pobre e uma construção frásica simples.

Na *Matemática* não parecia apresentar problemas nessa área, à excepção da resolução de problemas que exigiam a leitura e a compreensão de enunciados. Sendo capaz de resolver operações matemáticas e estava ao nível dos colegas. Nas demais matérias também apresentava problemas na aprendizagem devido a sua dificuldade na leitura e escrita.

O aluno necessitava de instruções individualizadas e/ou em pequeno grupo no que respeita à descodificação da leitura. Necessitava ainda de desenvolver competências cujo enfoque se centrasse na autonomia, na

concentração e na atenção relacionadas com o trabalho escolar.

Na área socioemocional o funcionamento interacional do aluno com os adultos com quem tem de lidar na escola e na comunidade parecia estar dentro dos padrões normais para a sua idade cronológica. Nas interações com pares também não apresentava problemas e pareciam estar dentro dos padrões normais para a sua idade cronológica. Já o seu Autoconceito por vezes parecia estar abaixo da sua idade cronológica no que respeitava aos sentimentos que tinha de si, quando não mostrava que seu desempenho era bom.

O aluno parecia ter adquirido as necessárias competências socioemocionais que lhe permitiam exibir um ajustamento apropriado às interações na escola, na família e/ou na comunidade, pois ele era capaz de iniciar interações com os adultos e com os colegas. Era ainda capaz de identificar-se como um indivíduo. A única necessidade era a de que o aluno precisava melhorar o conceito da sua auto-imagem.

Sua saúde física não apresentava problemas na visão, audição, saúde física geral, nem comportamento motor.

Já o ambiente de aprendizagem de sala de aula não era o mais adequado para a criança e nem para uma possível intervenção da sua professora de turma, uma vez que, o aluno estava inserido numa sala mista, sendo ele e mais três crianças, alunos retidos do 2º Ano e os restantes 21 alunos são do 3º Ano, a professora de turma centrava-se nos conteúdos do 3º Ano e passava algumas atividades fotocopiadas ou dos livros didáticos para os alunos retidos. Os alunos retidos tinham os conteúdos ministrados pelo professor de apoio na sala de apoio que adequava-se para a finalidade.

No ano 2009/2010 traçámos como objetivos globais para o aluno ser capaz de ler fluentemente e com entonação um texto de nível do início do 2º ano; ser capaz de responder sozinho uma atividade com quatro questões; aumentar a capacidade de autonomia, de atenção e de concentração do aluno;

compreender o significado de palavras sinónimas; e compreender o significado de frases com sentido figurado/conotativo.

Já para os objetivos específicos definimos: Dado um conjunto de palavras apresentadas em cartões e/ou textos o aluno será capaz de as ler com 95% de acuidade; dado um texto de nível do início do 2º ano o aluno será capaz de ler fluentemente e com entonação e compreender com 95% de acuidade; dada uma atividade com cinco questões, entre subjetivas e objetivas, o aluno será capaz de responder sozinho com 95% de acuidade; incutir no aluno durante toda a intervenção as atitudes, comportamentos e sentido de observação que levem ao desenvolvimento das suas capacidades de autonomia, de atenção e de concentração; dada uma atividade sobre sinónimos, o aluno será capaz de responder com exatidão a três de cinco questões; Dada uma atividade oral com cinco frases no sentido figurado o aluno deverá dizer o sentido conotativo oralmente de três frases.

As estratégias indicadas para o aperfeiçoamento da leitura oral e da interpretação de textos, inicialmente do 1º ano e de vários estilos: narrativos, informativos, descritivos, poéticos, jornalísticos, metalinguísticos etc, a fomentação do enriquecimento do vocabulário, dando ênfase nas palavras novas, principalmente as trissilábicas e polissilábicas e aquelas que possuem sílabas compostas por CCV e VC; Sublinhar as palavras-chaves, frases, os conceitos mais relevantes nos textos a utilizar com o aluno; Considerar o ensino individualizado e em pequeno grupo que permita ver antecipadamente os textos de leitura com o aluno de forma a estabelecer objetivos e a sedimentar conhecimentos anteriores e activar conhecimentos posteriores.

Recomendamos para realizar a intervenção com o aluno, uma mnemónica criada pela professora investigadora (Tenylle Valbom, 2013) a mnemónica **LAGE** que significa: (L) ler o texto por completo, (A) auto-quetiona-te: quais são os principais acontecimentos do texto, (G) grifa as palavras que falam estas ideias, (E) escreve com as tuas palavras o resumo, para tornar dinâmica e lúdi-

ca a atividade para o aluno. Usando um texto pequeno e cartões para a Mnemónica **LAGE** o professor mostra os cartões para **LAGE** e explica o significado de cada letra da Mnemónica⁴.

A Avaliação formativa devendo ser diária a partir das atividades elaboradas e confrontados com a eficácia da resolução delas a partir dos objetivos globais e específicos propostos alcançados ou não.

Para terminar esta fase, entramos na *verificação* dos objetivos propostos e confrontamos com o alcance ou não deles pelo aluno. Caso o aluno não tenha sucesso escolar, precisamos encaminhar o aluno para os serviços de educação especial.

Concluimos esta fase do MAD e passamos a avaliar as áreas académicas do Ricardo através da ECE.

Escala do Comportamento Escolar (Anexo B) ano 2009/2010

A Escala do Comportamento Escolar (Correia, 1983b) foi desenvolvida para auxiliar o professor no diagnóstico de possíveis problemas que uma criança possa apresentar nas várias áreas comportamentais, as quais formam uma parte fundamental ao bom aproveitamento escolar desta criança.

Esta escala é composta por um *Modelo de Registo* e um *Manual*. A partir do *Modelo de Registo* podem ser avaliadas oito áreas comportamentais: a) *linguística*, b) *auditiva*, c) *visual*; d) *visual-motora*, e) *motora*, f) *matemática*, g) *emocional* e *orgânica*. Em cada nível o aluno é analisado por um certo número de itens em sequência, de acordo com o desenvolvimento intelectual da

⁴ Os artifícios da Mnemónica são os de ajudar de forma estruturada as pessoas a relembrarem e recordarem informações. Essa estratégia mistura importantes informações com explícitas habilidades para recordar. É mais amplamente empregado nas áreas em que o indivíduo é requerido a recordar grande quantidade de informações não-familiares ou ter que fazer associações entre duas ou mais informações até recordar. As Mnemónicas podem ser aplicadas a qualquer território que requeira a recordação de informação (Levin, 1993).

criança, dos quais é observado se o aluno os domina ou não.

No *Manual* cada área comportamental é tratada separadamente e dividida em cinco partes: *Introdução, Materiais, Administração, Registo de Resultados e Intervenção*. No *Manual* há ainda os *Apêndice A e Apêndice B*, constituídos por cartões com gravuras, letras, algarismos, sequência de palavras, sequência lógica e textos destinados a verificarem a capacidade de leitura e compreensão da criança e para auxiliarem na aplicação dos itens a serem observados.

Os resultados apresentados pelo aluno foram: Na área *Linguística – Oral* o aluno acertou a 12 de 15 itens; na área *Linguística – Leitura* o aluno acertou a 4 de 15 itens, demonstrando grandes dificuldades nesta área; na área *Linguística – Fala* o aluno acertou a 60 de 65 itens; na área *Auditiva* o aluno acertou a 8 de 13 itens; na área *Visual* o aluno acertou a todos os 12 itens; na área *Visual-Motora* o aluno acertou a 8 de 10 itens; na área *Motora* o aluno acertou a todos os 18 itens; na área *Matemática* o aluno acertou a 27 de 42 itens.

O gráfico seguinte apresenta os resultados alcançados pelo aluno no ano letivo 2009/2010:

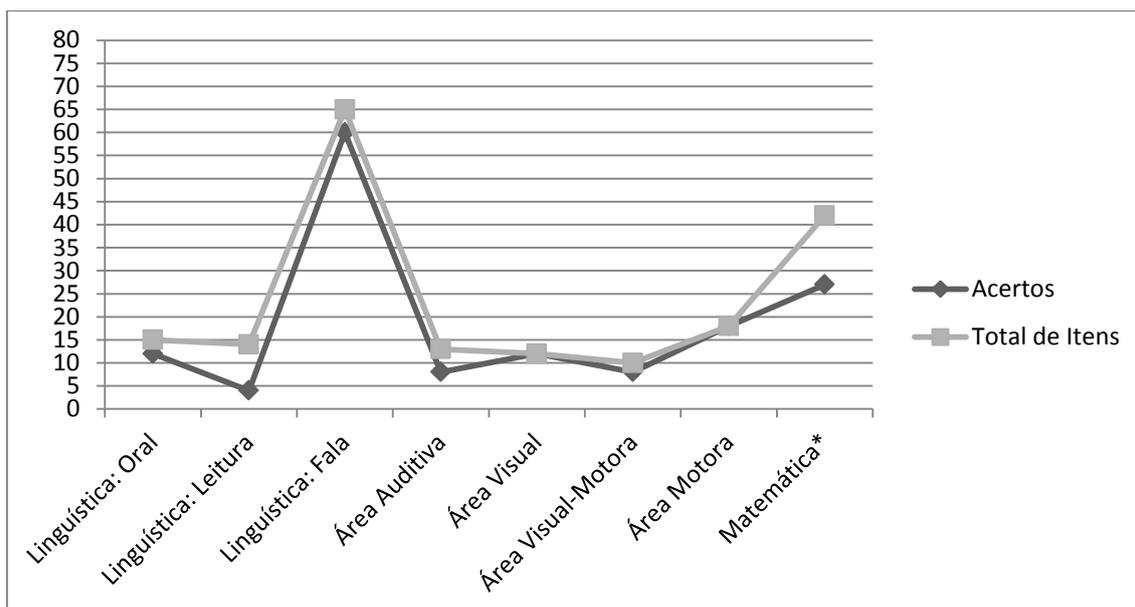


Gráfico 3. Resultados da ECE (Correia, 1983b) ano 2009/2010. * Os itens que o aluno não acertou ainda não haviam sido trabalhados com o mesmo.

Na área *Emocional* como o aluno possuía um déficit na área da atenção costumava ser impaciente. Outro problema detectado no aluno é o fato de algumas vezes ao falar palavras com dígrafos ou com encontros consonânticos o aluno gaguejava. Na área *Orgânica* o aluno não apresentava nenhuma dificuldade orgânica, na única que assinalou ter dificuldade não é por debilidade física, mas sim por falta de compreensão e, por isso, às vezes pedia para que se repetisse o que era falado.

Avaliámos a *Matemática* a partir da ECE onde o aluno mostrou-se capaz de: dizer qual o objeto era mais alto, dizer qual o objecto era mais largo, contar, ler e escrever os números de 1 a 20; dizer quantos objectos há em determinado conjunto, dizer qual dos dois algarismos é o menor (45, 37); dizer qual dos dois algarismos é o maior (87, 59); ler os números seguintes: 7, 35, 122, 1398; escrever um número com dois algarismos que lhe seja ditado; escrever um número com três algarismos que lhe seja ditado; somar dois objetos com quatro objetos; subtrair três objetos a cinco objetos; identificar os símbolos: =, +, -, x, ÷; ler equações como a seguinte: $9 + 6 = 15$; ler os

números decimais seguintes: 0,5; 0,14; 0,327; 0,1254; dizer o valor de determinada(s) moeda(s); de realizar operações de adição, subtração, divisão e multiplicação simples.

De seguida vamos apresentar a avaliação do aluno com a BPF.

Bateria de Provas Fonológicas (Anexo B) ano 2009/2010

Outro teste aplicado no ano 2009/2010 foi a Bateria de Provas Fonológicas (BPF) (Silva, 2008, Anexo B) que avalia os indicadores sobre a capacidade infantil para analisar as palavras nos seus componentes sonoros. Esta competência, designada de consciência fonológica, é uma habilidade crítica para o processo de aprendizagem da leitura e escrita.

Esta Bateria assim como a ECE de Correia (1983b), possui um *Manual* que indica as instruções de cada classe a avaliar, como apresentar o material e os exemplos para que a criança responda aos itens. A BPF também possui um *Apêndice* com gravuras ou cartões com desenhos que são apresentados à criança para auxiliarem na aplicação dos itens a serem observados e avalia a consciência fonológica dentro de cinco classes: *Classificação com base na sílaba inicial*; *Classificação com base no fonema inicial*; *Supressão da sílaba inicial*; *Supressão do fonema inicial*; *Análise silábica*; e *Análise fonémica*.

No teste *Classificação com base na sílaba inicial* a criança deve apontar duas palavras dentre um grupo de quatro palavras quais iniciam pela mesma sílaba. O Ricardo não demonstrou dificuldades, acertando a 13 dos 14 itens.

No teste *Classificação com base no fonema inicial* a criança deve apontar duas palavras de um grupo de quatro palavras que tenham o mesmo fonema inicial. O aluno confundiu esta prova com a anterior e ao invés de identificar o fonema/som inicial tentava identificá-las pela sílaba inicial e só acertou a 5 de 14 itens. Demonstrou também cansaço durante este teste.

No teste *Supressão da sílaba inicial* a criança deve retirar a primeira sílaba de cada palavra apresentada e dizer o que fica da palavra sem esta sílaba. O aluno acertou a 09 dos 14 itens.

No teste *Supressão do fonema inicial* a criança deve retirar o primeiro fonema de cada palavra apresentada e dizer o que fica da palavra sem este fonema. O aluno demonstrou muitas dificuldades nesta prova, acertando apenas a 04 dos 24 itens. Vale salientar que o aluno identificou todos os fonemas iniciais, porém não conseguia dizer qual palavra formava sem aquele fonema.

No teste *Análise silábica* a criança deve pronunciar devagar as palavras apresentadas separando-as em sílabas. O aluno não demonstrou dificuldades e acertou a 13 dos 14 itens.

No teste *Análise fonémica* a criança deve pronunciar devagar as palavras apresentadas separando-as em seus fonemas. O aluno não demonstrou dificuldades, acertando a 13 dos 14 itens.

O gráfico 4 mostra o desempenho do aluno durante as provas da Bateria de Provas Fonológicas:

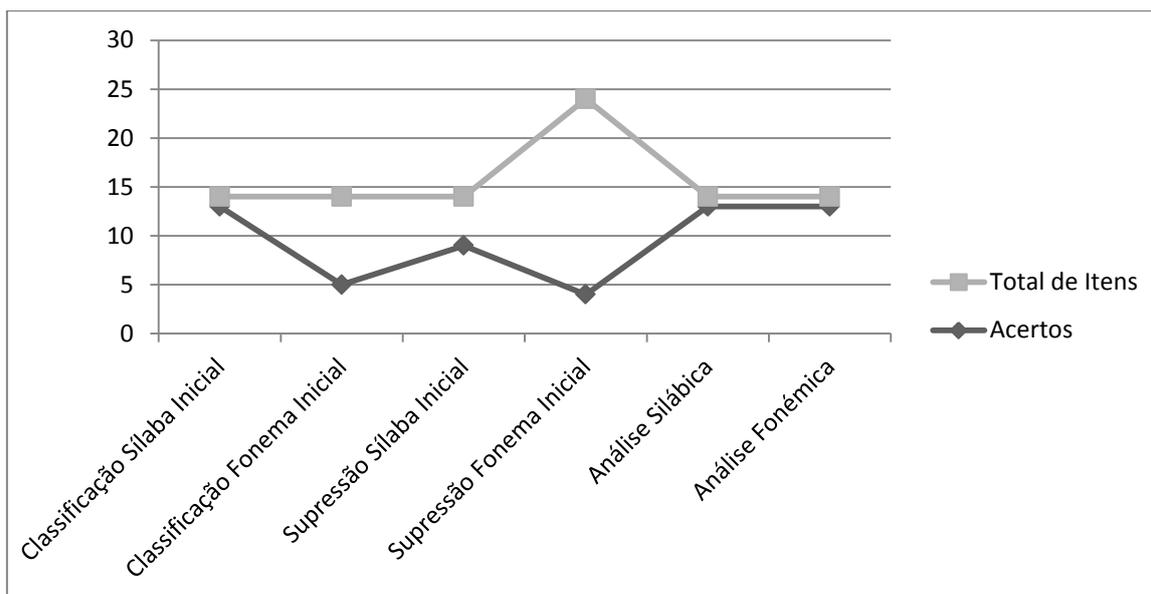


Gráfico 4. Resultados da Bateria de Provas Fonológicas ano 2009/2010.

Avaliação Informal da Pragmática, da Semântica e Amostra Espontânea da Linguagem (Anexo B) ano 2009/2010

Outros testes informais também foram aplicados ao aluno: a *Avaliação Informal da Pragmática*; a *Avaliação Informal da Semântica*; e a *Amostra Espontânea da Linguagem* adaptado e traduzido por Santos (2008, Anexo B). Todos eles foram gravados e depois transcritos numa folha de registo para uma melhor avaliação da linguagem da criança.

A *Avaliação Informal da Pragmática* utiliza atividades numa conversa informal sobre vários assuntos e instruções dadas à criança de forma a eliciar comportamentos desejados, onde marca-se «+» ou «certo» se a resposta é apropriada, «-» ou «zero» se a resposta for incorrecta ou inapropriada. Na *Avaliação Informal da Semântica* a criança é levada a nomear objetos que estejam dentro do ambiente onde está sendo aplicado o teste, a fazer lista de objetos de uma determinada classe, a dizer o significado de objetos, a recontar uma história, a falar os antónimos e sinónimos de algumas palavras, a colocar

objetos em um determinado nome de classe e expressar o significado de certos ditados populares.

O aluno demonstrou graves dificuldades para recontar a história lida pela pesquisadora, para falar sinónimos, para colocar objetos em um determinado nome de classe e para expressar o significado de certos ditados populares, demonstrou não compreender o significado deles.

A *Amostra Espontânea da Linguagem* consiste em após a transcrição da amostra recolhida durante todo o teste informal, registar as palavras produzidas pela criança. Contar a totalidade das palavras e a totalidade das palavras que são diferentes (NPD) e apresentá-las na folha de registo. O aluno teve um total de NPD de 219 palavras e de 404 o número total de palavras.

Apesar destas informações recolhidas ajudarem a perceber melhor as dificuldades do aluno na sua realização académica, a falta de uma avaliação psicológica não permitiu que chegássemos a um diagnóstico conclusivo para a sua problemática, sendo assim, a pesquisa foi alargada para tentar alcançar este objetivo da pesquisa e voltámos a entrar em contacto com o aluno no ano letivo 2011/2012.

Modelo de Atendimento à Diversidade (Anexo A) ano 2011/2012

No ano letivo 2011/2012 o Ricardo encontrava-se no 4º ano de escolaridade e estava na mesma escola do ano letivo 2009/2010, uma vez que fora retido no 2º ano em 2008/2009. Retomámos a pesquisa por entrar em contato com a encarregada de educação e com o Agrupamento das escolas para obter autorização dos mesmos para continuar a investigação.

De seguida começamos a recolha de dados do aluno dos últimos dois anos com o intuito de tentar perceber o que o aluno fez neste período, se superou as suas dificuldades, o que a escola e os professores proporcionaram para isso e se fizeram e cumpriram um Plano de Recuperação ou se fizeram

ajustamentos curriculares, etc. Também tentámos verificar o nível de ensino de cada uma das áreas académicas. Para isso, saltamos algumas etapas do MAD e começamos por fazer a História Compreensiva deste momento.

História Compreensiva (Anexo A) ano 2011/2012

Durante o ano de 2010 o aluno foi avaliado por dois psicólogos, um do Agrupamento de Escolas da escola em que o Ricardo está matriculado e o outro pago pela mãe. A mãe disse em conversa que o aluno continuava com graves problemas na leitura, na escrita e agora na Matemática e que o aluno havia sido diagnosticado como tendo dislexia, cujos relatórios dos psicólogos encontravam-se na escola, na ficha do aluno.

Na escola, a primeira professora de turma com quem falámos não soube dizer da avaliação psicológica que o aluno teve, sendo este contacto curto e com pouca conversa com esta professora. Na segunda visita à escola, a turma já estava com uma nova professora que acabara de conhecer o aluno e pouco mais sabia o seu nome.

Conversámos com a professora de apoio, esta relatou-nos que a turma do Ricardo havia mudado de professora nos últimos dois anos, e com aquela professora já eram cinco as que haviam passado pela turma. Não ficámos a saber o motivo pelo qual houve tantas mudanças de professoras na turma, apenas ficámos a saber que a professora que o acompanhava no primeiro momento da pesquisa e que era do quadro fixo da escola estava de licença e ainda não tinha previsão de retornar à escola.

A professora de apoio era quem a mais tempo acompanhava o Ricardo, esta também não sabia da avaliação psicológica. Na conversa, a professora de apoio, afirmou que o aluno precisava o tempo todo de chamadas de atenção, que não conseguia fazer as atividades sozinho, relatou ainda que ele continuava com sérios problemas de atenção/concentração e que ficava disperso a brincar sozinho com os objetos escolares. A professora ainda afirmou que acreditava que o aluno possuía alguma NEE, uma vez que, já estava no 4º ano de escolaridade e ainda apresentava sérias dificuldades na

leitura e escrita.

Na ficha do aluno encontramos as duas avaliações psicológicas, a primeira de um psicólogo do agrupamento escolar e outra de um psicólogo privado. Os quais vamos comentar no capítulo da Análise dos dados.

Ainda encontramos um relatório da professora de apoio do fim do ano letivo 2010/2011, este revelava que o aluno estava no terceiro ano de escolaridade, e que ao longo desse ano letivo usufruiu de apoio educativo duas horas por semana, na área da Matemática e também beneficiou-se do Plano de Recuperação nas áreas disciplinares de Língua Portuguesa e Matemática.

A professora de apoio relatou que o Ricardo continuava a evidenciar muitas dificuldades na área da Língua Portuguesa, ao ler de forma hesitante, fato que dificultava a compreensão de textos, escrevia com muitos erros ortográficos, omitia letras ou palavras, revelava muitas dificuldades na elaboração de frases e de textos escritos, sendo muito vagaroso no registo escrito. Ela ainda refere que essa lacuna na leitura afetava todas as outras áreas que envolviam a leitura e a escrita. Contudo, quando apoiado pelas professoras na leitura de textos e dos enunciados conseguia resultados satisfatórios. Na área da Matemática, o aluno devido à dificuldade de compreensão na leitura dos enunciados não conseguia resolver sozinho as situações problemáticas, apresentava lacunas no algoritmo da multiplicação e da divisão, principalmente devido à falta de empenho e concentração na execução das tarefas.

A professora finalizou ao descrever que o Ricardo era muito distraído e muito lento na execução das tarefas solicitadas, necessitando de chamadas de atenção frequentes, sendo necessário estar sempre a dizer-lhe para trabalhar, pois distraía-se com tudo o que o rodeava. E concluiu que o aluno necessitava de apoio individualizado para adquirir as competências nas áreas curriculares em que apresentava dificuldades de aprendizagem e que este devia continuar a usufruir de apoio educativo e do Plano de Recuperação no próximo ano letivo. O relatório foi datado a 29 de Junho de 2011.

Apesar disso, o aluno não possui PEI, não tem acompanhamento especializado, mas possui um plano de recuperação. O plano de Recuperação do aluno mencionava de forma sucinta as suas dificuldades em todas as áreas acadêmicas e depois fazia as recomendações para a recuperação do aluno no treino das aptidões de leitura, escrita e na área da atenção/concentração, assim como dos conteúdos da Matemática e do Estudo de Meio.

Algumas listas do MAD foram aplicadas novamente na tentativa de compreender a problemática do aluno, bem como dos seus avanços.

Lista de Comportamento do Aluno (Anexo A) ano 2011/2012

Essa lista foi aplicada em Julho. A tabela abaixo detalha essa listagem:

Muito Pouco Frequentemente	Pouco Frequentemente	Mais ou Menos	Frequentemente	Muito Frequentemente
<ul style="list-style-type: none"> - Faltava às aulas; - Chegava atrasado; - Saía do lugar sem autorização; - Destruía objetos; - Isolava-se ou apresentava depressão; - Era desajeitado; - Era agressivo; - Gaguejava, roía as unhas; - Era incapaz de identificar algarismos ou de fazer operações aritméticas simples; - Ia além do trabalho exigido; - Completava os trabalhos que lhe eram pedidos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Incitava os companheiros a fazerem asneiras ou os arreliava; - Acusava os companheiros pelo mal que faziam; - Era agressivo ou mentiroso; - Alterava a disciplina da sala ou demonstrava resistência ao professor; - Ofendia-se quando chamado a atenção ou era sensível a criticismo e correções; - Sofria de tiques nervoso ou ficava nervoso e tenso quando em situação de teste; - Acabava o trabalho escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Era desobediente; - Era impulsivo; - Era irrequieto ou mentiroso; - Demonstrava desinteresse nas matérias ou iniciativa; - Ficava atento, interessado no trabalho escolar; - Fazia perguntas nas aulas ou pedia ajuda ao professor; - Compreendia o que lia; - Ao falar, fazia uso incorreto da linguagem. - Andava sozinho. 	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstrava interesse em aprender.; - Copiava os trabalhos dos outros; - Mantinha a carteira organizada e limpa; - Retinha com facilidade o que era aprendido; - Era amigável e bem recebido; - Mostrava pouca capacidade de atenção; e - Apresentava boa disposição. 	<ul style="list-style-type: none"> - Requeria fiscalização contínua; - Demorava a completar o trabalho escolar; - Pedia para repetir afirmações verbais; - Não copiava bem do quadro e de livros; - Omitia, substituíva, pronunciava mal, etc. o que lia oralmente; - Desistia com facilidade das tarefas que lhe eram pedidas para efetuar.

Tabela 3. Comportamento do aluno no ano letivo 2011/2012.

Lista de verificação para a identificação de problemas de aprendizagem no aluno (Anexo A) ano 2011/2012

A aplicação dessa lista aconteceu em meados de Junho. O gráfico

abaixo mostra os resultados apresentados pelo aluno no ano letivo 2011/2012:

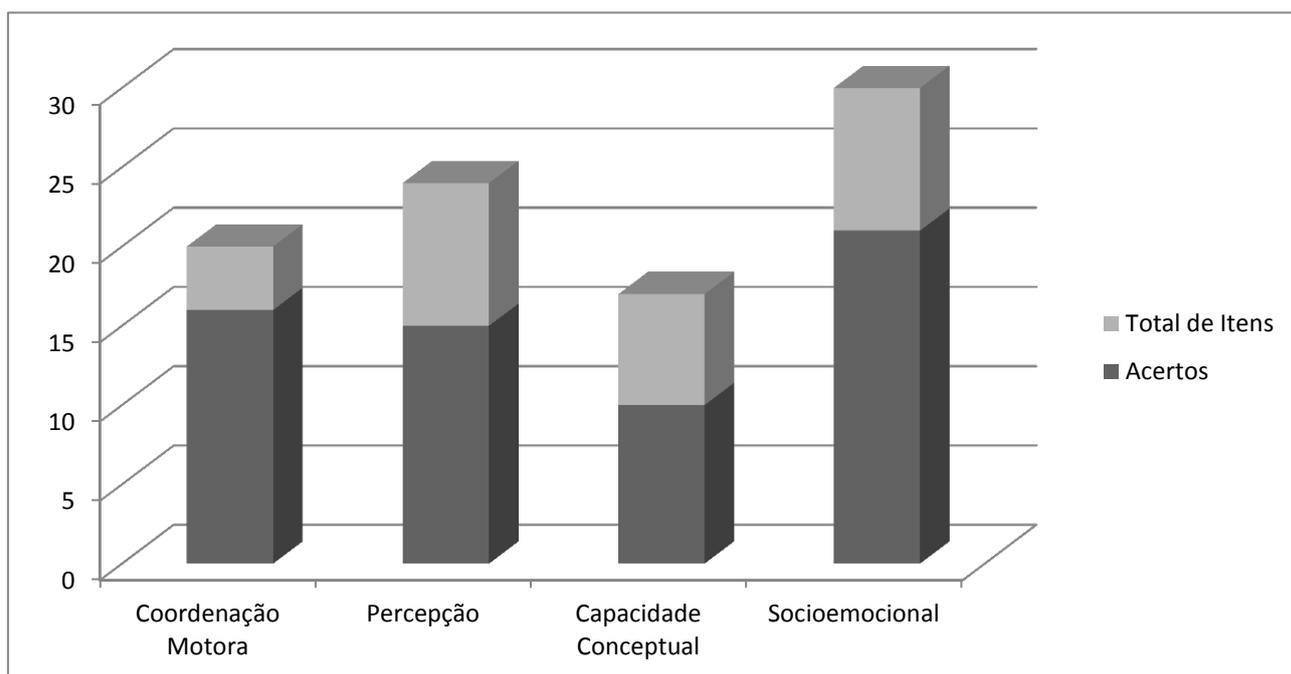


Gráfico 5. Lista de verificação para a identificação de problemas de aprendizagem no aluno ano 2011/2012.

Ao nível da coordenação motora o aluno não apresentou problemas e parecia ter uma coordenação motora normal para a idade, conseguindo dominar a 16 de 20 itens; ao nível da Percepção o aluno dominou a 15 de 24 itens; apresentou desempenho satisfatório quanto à sua capacidade Conceptual, dominou a 10 de 17 itens; quanto a área socioemocional o aluno dominou a 21 de 30 itens, não apresentou problemas nessa área.

Lista de Verificação de Dificuldades de Aprendizagem Específica (Anexo A) ano 2011/2012

A aplicação desta lista ocorreu em meados de Junho. O gráfico a seguir mostra os resultados apresentados pelo aluno.

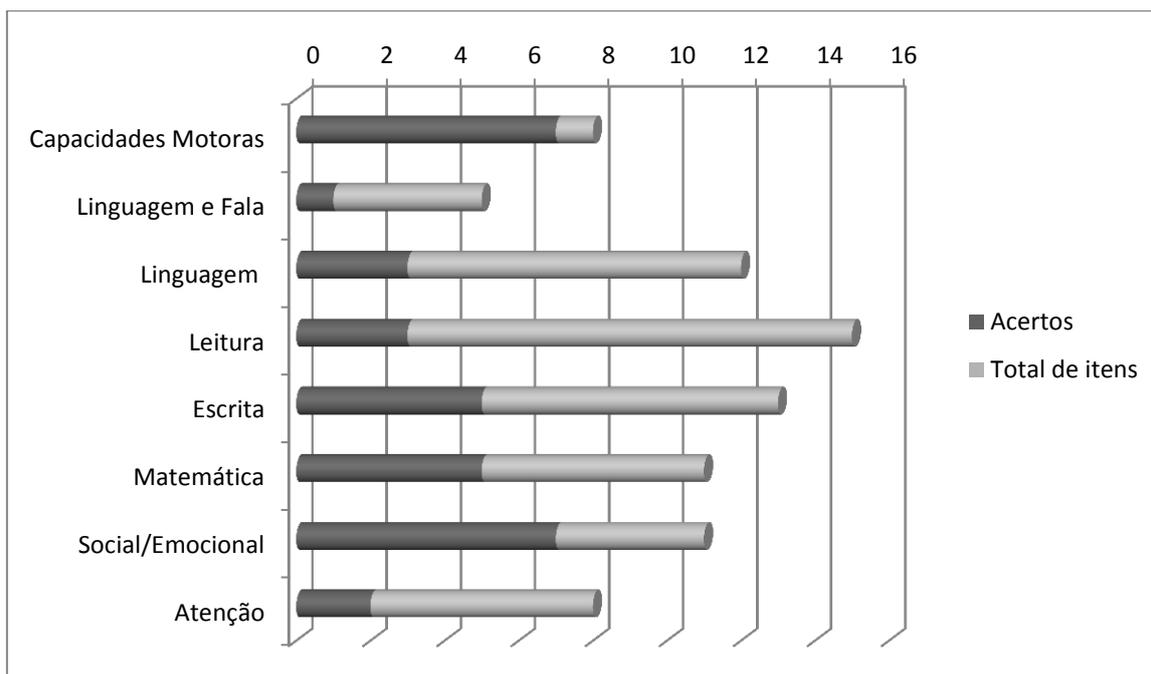


Gráfico 6. Lista de Verificação DAE ano 2011/2012.

Ao nível das Capacidades Motoras (globais e finas) o aluno não apresentou dificuldades, dominando a 7 dos 8 itens; ao nível do domínio da Linguagem e Fala o aluno apresentou dificuldades, não dominando a 4 de 5 itens; ao nível da Linguagem o aluno apresenta dificuldades, não dominando a 09 dos 12 itens; ao nível da Leitura o aluno demonstrou sérias dificuldades, não dominando a 12 dos 15 itens; ao nível da Escrita o aluno demonstrou dificuldades, não dominando a 08 dos 13 itens; ao nível da Matemática o aluno dominou a 5 de 11 itens; ao nível da área Social/Emocional dominou a 7 de 11 itens, não apresentou dificuldades; e ao nível da Atenção o aluno apresentou graves dificuldades, não dominando a 6 dos 8 itens.

Escala do Comportamento Escolar (Anexo B) ano 2011/2012

A aplicação da ECE foi feita no mês de Maio de 2012. Desde o ano 2009/2010 o Ricardo teve acesso a uma série de conteúdos que fazem com que a aplicação da ECE seja mais completa, nomeadamente, os conteúdos da

área da *Matemática*.

Na área *Linguística – Oral* o aluno acertou a 12 de 15 itens; na área *Linguística – Leitura* o aluno acertou a 9 de 15 itens, demonstrou grandes dificuldades nessa área; na área *Linguística – Fala* o aluno acertou a 60 de 65 itens; na área *Auditiva* o aluno acertou a 10 de 13 itens; na área *Visual* o aluno acertou a todos os 12 itens; na área *Visual-Motora* o aluno acertou a 8 de 10 itens; na área *Motora* acertou a todos os 18 itens; na área *Matemática* o aluno acertou a 30 de 42 itens; Os resultados alcançados pelo aluno no ano 2011/2012 são demonstrados no gráfico a seguir:

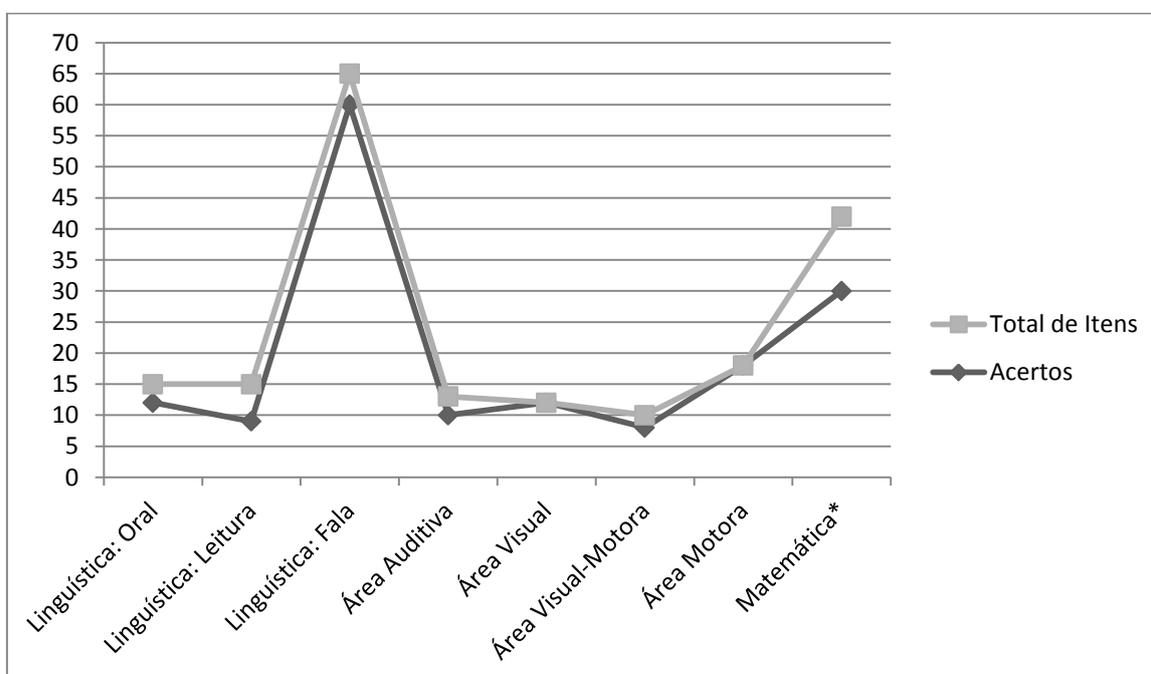


Gráfico 7. Escala do Comportamento Escolar ano 2011/2012. * O aluno não foi capaz de calcular percentagem de números, porque esse conteúdo ainda não havia sido trabalhado com o mesmo.

Bateria de Provas Fonológicas (Anexo B) ano 2011/2012

A aplicação desta prova aconteceu em meados de Maio de 2012, durante a aplicação ao aluno demonstrou-se calmo e participativo.

No teste *Classificação com base na sílaba inicial* a criança deve apontar duas palavras dentre um grupo de quatro palavras quais iniciam pela mesma sílaba. O Ricardo não demonstrou dificuldades, acertando a 12 dos 14 itens.

No teste *Classificação com base no fonema inicial* a criança deve apontar duas palavras de um grupo de quatro palavras que tenham o mesmo fonema inicial. Desta vez a pesquisadora deu alguns exemplos para o aluno, o mesmo não confundiu essa prova com a anterior e conseguiu acertar a 13 de 14 itens.

No teste *Supressão da sílaba inicial* a criança deve retirar a primeira sílaba de cada palavra apresentada e dizer o que fica da palavra sem esta sílaba. O aluno acertou a 10 dos 14 itens.

No teste *Supressão do fonema inicial* a criança deve retirar o primeiro fonema de cada palavra apresentada e dizer o que fica da palavra sem esse fonema. O aluno demonstrou muitas dificuldades nessa prova, acertou apenas a 06 dos 24 itens. Vale salientar que o aluno identificou todos os fonemas iniciais, porém não conseguia dizer qual palavra formava sem aquele fonema.

No teste *Análise silábica* a criança deve pronunciar devagar as palavras apresentadas separando-as em sílabas. O aluno não demonstrou dificuldades e acertou a 14 dos 14 itens.

No teste *Análise fonémica* a criança deve pronunciar devagar as palavras apresentadas separando-as em seus fonemas. O aluno acertou a 09 dos 14 itens (O aluno ora respondia pelo som da palavra ora pela letra, a professora pesquisadora tomou como correta as duas formas de resposta).

O gráfico seguinte demonstra os resultados alcançados pelo aluno:

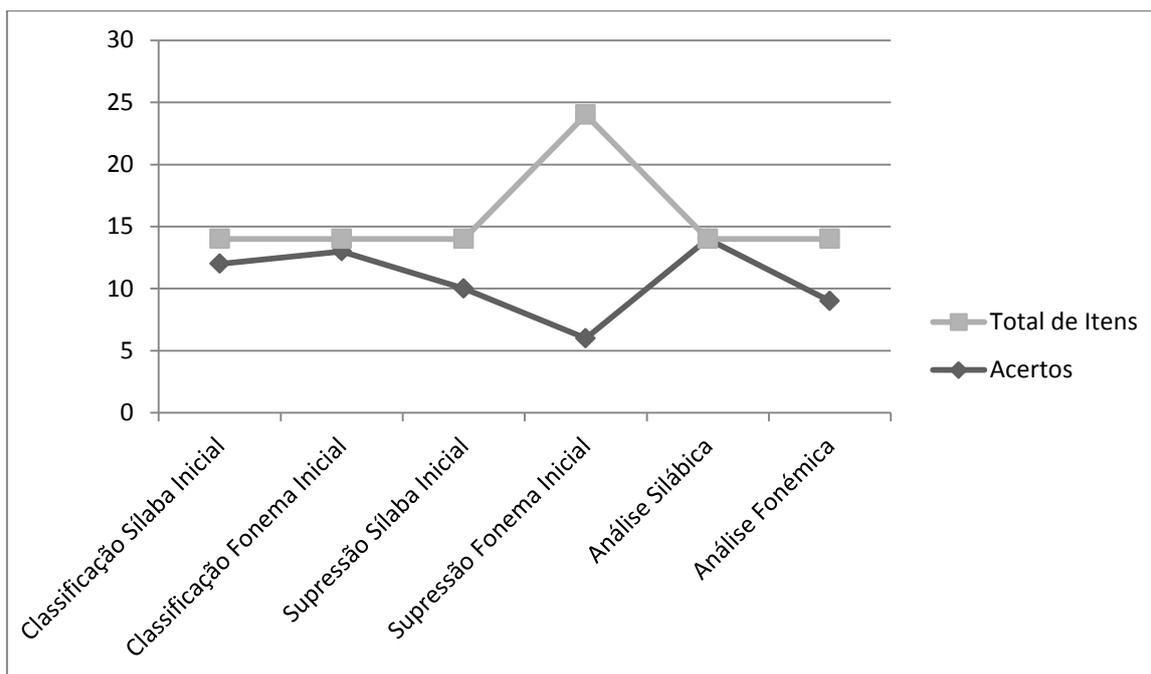


Gráfico 8. Bateria de Provas Fonológicas ano 2011/2012.

Avaliação da Linguagem Oral (Sim-Sim, 2010) (Anexo B) ano 2011/2012

Para avaliar a linguagem oral aplicamos a *Avaliação da Linguagem Oral* (Sim-Sim, 2010). Que avalia no desenvolvimento da linguagem oral, os domínios linguísticos que integram o mesmo e que apresentam características muito próprias. Neste desenvolvimento linguístico existem indicadores que nos permite observar/avaliar os desempenhos linguísticos, paralinguísticos e não linguísticos que se apresentam nos processos de compreensão (capacidade receptiva) e produção (capacidade expressiva) de linguagem (Ministério da Educação, 2003).

Como na ECE e na BPF este teste é composto por itens, folha de registo e apêndice com gravuras para auxiliar na aplicação do mesmo e é composto por seis subtestes: (1) *Definição Verbal*; (2) *Nomeação*; (3) *Compreensão de Estruturas Complexas*; (4) *Completamento de Frases*; (5) *Reflexão Morfo-Sintáctica*; (6) *Segmentação e Reconstrução Segmental*, que por sua vez é dividida em quatro níveis: (a) *Reconstrução Silábica*; (b) *Reconstrução*

Fonémica; (c) Segmentação Silábica; e (d) Segmentação Fonémica.

No subtteste *Definição Verbal* a criança deve indicar o que representa a palavra apresentada numa lista de 35 palavras, com uma cotação máxima de 70 pontos. O avaliador pede para a criança dizer o que é aquilo que ele vai perguntar. Exemplo: «O que é vaca?».

Categorias de resposta	Pontuação	Exemplos
Definição categorial particularizada	2 pontos	É um animal que dá leite
Definição categorial	1.5 pontos	É um animal
Definição perceptual e/ou funcional/sinonimo	1 ponto	Dá leite
Exemplificação	0.5 pontos	Cornélia
Exemplificação genérica	0 pontos	É uma coisa
Não resposta ou resposta errada	0 pontos	-----

Tabela 4. Classificação dos pontos do subtteste 1.

O Ricardo fez 52 pontos neste subtteste num total de 70 pontos.

No subtteste *Nomeação* são apresentadas 35 gravuras em dois blocos de itens, introduzidos por perguntas distintas. No bloco A: «O que é isto?», no bloco B: «O que está a pessoa a fazer?». A cotação máxima é de 70 pontos.

Categorias de resposta	Pontuação	Exemplos
Atribuição do rótulo correto	2 pontos	Vaca
Designação de um atributo classificativo/ Designação de categoria de nível mais geral	1 ponto	Dá leite/animal
Não resposta ou resposta errada	0 pontos	-----

Tabela 5. Classificação dos pontos do subtteste 2.

Nesse subtteste o Ricardo fez 65 pontos de 70 possíveis.

No subtteste *Compreensão de Estruturas Complexas* a criança vai ouvir uma frase e depois vai ser feita uma pergunta acerca da mesma para, de seguida, a criança responder. São 32 itens com uma cotação máxima de 32 pontos (atribuição de 1 ponto para cada resposta certa e 0 pontos a cada resposta errada). O Ricardo fez 27 pontos neste subtteste.

No subtteste *Completamento de Frases* o aluno ouve frases em que faltam palavras e sempre que faltar uma palavra o avaliador bate com o lápis na mesa para a criança dizer qual é a palavra que falta. São 30 frases com cotação máxima de 30 pontos. O Ricardo acertou a 23 itens neste subtteste.

No subtteste *Reflexão Morfo-Sintáctica* o aluno deve ouvir uma frase, repeti-la, depois dizer se a frase está correta ou não, se não estiver correta, a criança deve corrigi-la. São 22 itens, quatro dos quais são itens de controlo (essas frases estão corretas) com pontuação máxima de 62 pontos.

Com a seguinte categoria de respostas:

Pontuação	
não resposta	0 pontos
repetição corrigida	0.5 pontos
repetição exacta	1 ponto
detecção do erro	1 ponto
correção	1 ponto

Tabela 6. Pontuação do subtteste *Compreensão de Estruturas Complexas*.

O Ricardo demonstrou um certo cansaço neste subtteste e fazia a repetição corrigida das frases, o que resultou no acerto de somente 18 pontos dos 62 possíveis.

No bloco A *Reconstrução Silábica* do subtteste *Segmentação e Reconstrução Segmental*, o aluno deve ouvir em sílabas uma palavra e depois repeti-la inteira. São 10 itens, num total de 10 pontos. O Ricardo fez 9 pontos, não apresentando dificuldades.

No Bloco B, *Reconstrução Fonémica*, a criança deve ouvir os fonemas

das palavras e depois dizê-la inteira. São 10 itens, num total de 10 pontos. O Ricardo acertou a 2 dos 10 itens, demonstrando muita dificuldade neste subtteste.

No Bloco C, *Segmentação Silábica*, o aluno ouve a palavra inteira e deve dizê-la partida por sílabas. São 10 itens, num total de 10 pontos. O Ricardo acertou aos 10 itens.

No Bloco D, *Segmentação Fonémica*, o aluno ouve uma palavra e depois deve dizer os fonemas da mesma. São 10 itens, num total de 10 pontos. O Ricardo acertou a 6 dos 10 itens.

O gráfico a seguir demonstra o desempenho do Ricardo na Avaliação da Linguagem Oral (Sim-Sim, 2010):

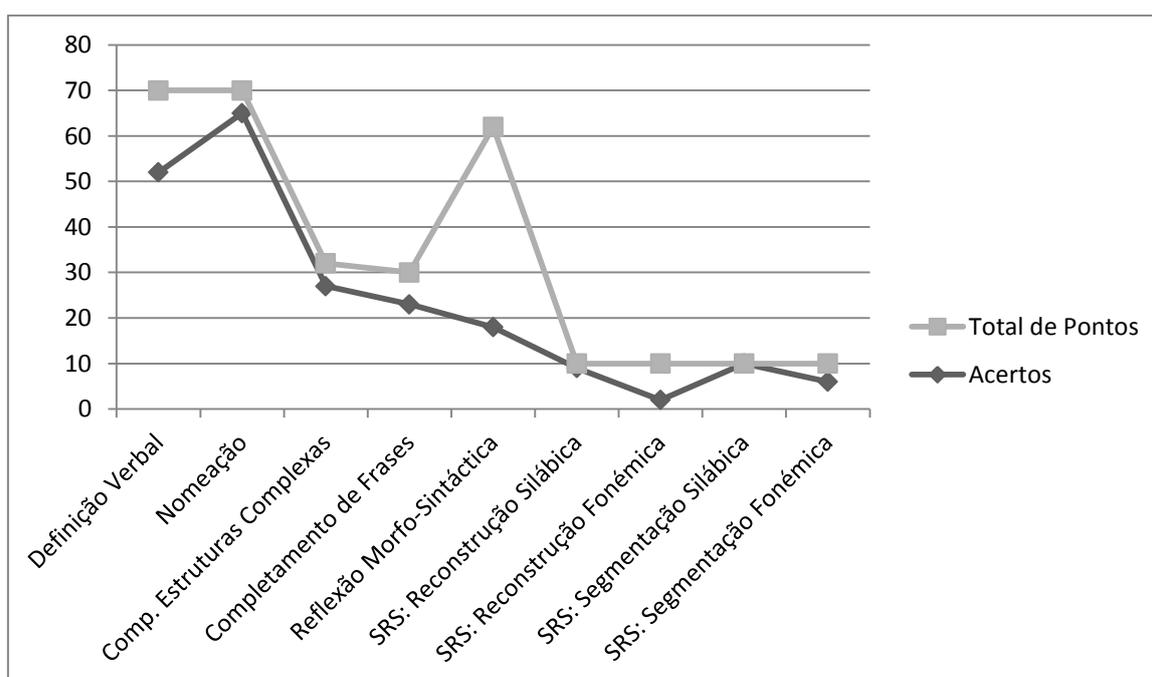


Gráfico 9. Avaliação da Linguagem Oral (Sim-Sim, 2010) ano 2011/2012.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise dos resultados traçada no encontro das informações dos diferentes instrumentos de recolha de dados: aplicação e replicação das listas de Correia (2008b), da ECE (Correia, 1983b), da Bateria de Provas Fonológicas (Silva, 2008) e dos testes da Linguagem (Santos, 2008; Sim-Sim, 2010); das avaliações psicológicas, observações, entrevistas, avaliações, programa de intervenção e análise dos documentos do aluno.

Assim, integrámos diferentes perspectivas do fenómeno em estudo, permitindo um retrato mais completo e holístico do fenómeno em estudo com a coleta de várias fontes de dados e o que ocasionou um melhor resultado alcançado do que se tivesse sido feito por uma única fonte de dados.

Fizemos a análise a partir dos gráficos obtidos com os resultados do aluno em cada listagem/prova aplicada, desta forma, produzimos a comparação dos dois momentos e concebemos uma análise descritiva das avaliações psicológicas do aluno, para assim tentar encontrar o diagnóstico do mesmo.

Começamos com a análise das listas do MAD, em seguida da ECE, da BFF e finalmente da Avaliação Informal da Pragmática, da Semântica e da Avaliação Oral da Linguagem. Finalmente, avaliámos os relatórios dos psicólogos com suas opiniões e recomendações.

Análise comparativa das listas do MAD

De acordo com o gráfico 10 vemos os desempenhos obtidos pelo aluno na *Lista de Problemas do aluno* nos dois momentos da pesquisa:

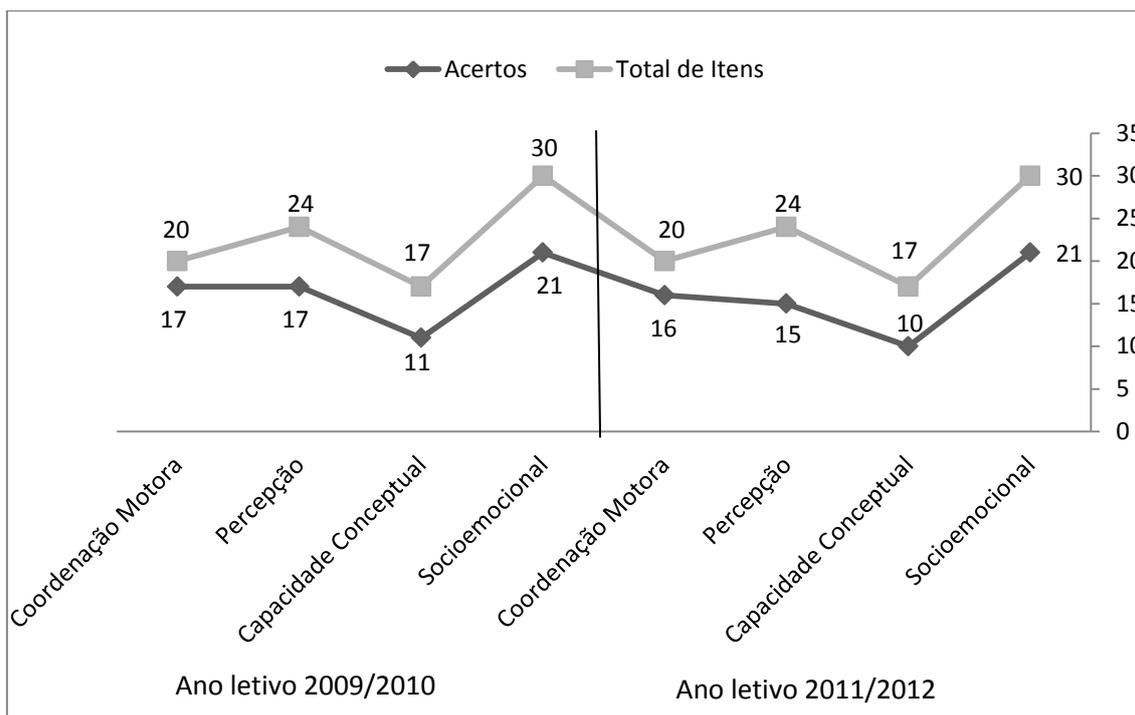


Gráfico 10. Comparação Lista de Problemas de Aprendizagem do Aluno.

O Ricardo realizou integralmente a lista de *Problemas de Aprendizagem do Aluno* nos dois momentos da pesquisa, sendo avaliado em quatro áreas. Na Coordenação Motora obteve 17 acertos em 20 possíveis no primeiro momento e 16 acertos em 20 possíveis no segundo, revelando perda de 1 acerto; na Percepção obteve 17 acertos em 24 possíveis no primeiro momento e 15 acertos em 24 possíveis, revelando perda de 2 acertos; na Capacidade Conceptual obteve 11 acertos de 17 possíveis no primeiro momento e 10 de 17 possíveis no segundo; e na área Socioemocional manteve os mesmo resultados nos dois momentos, 21 acertos em 30 possíveis. Como vimos o aluno não superou suas dificuldades, apresentando perda de acertos em três das quatro áreas avaliadas.

Em seguida com a lista de *Verificação DAE* foi possível avaliar o aluno em oito áreas:

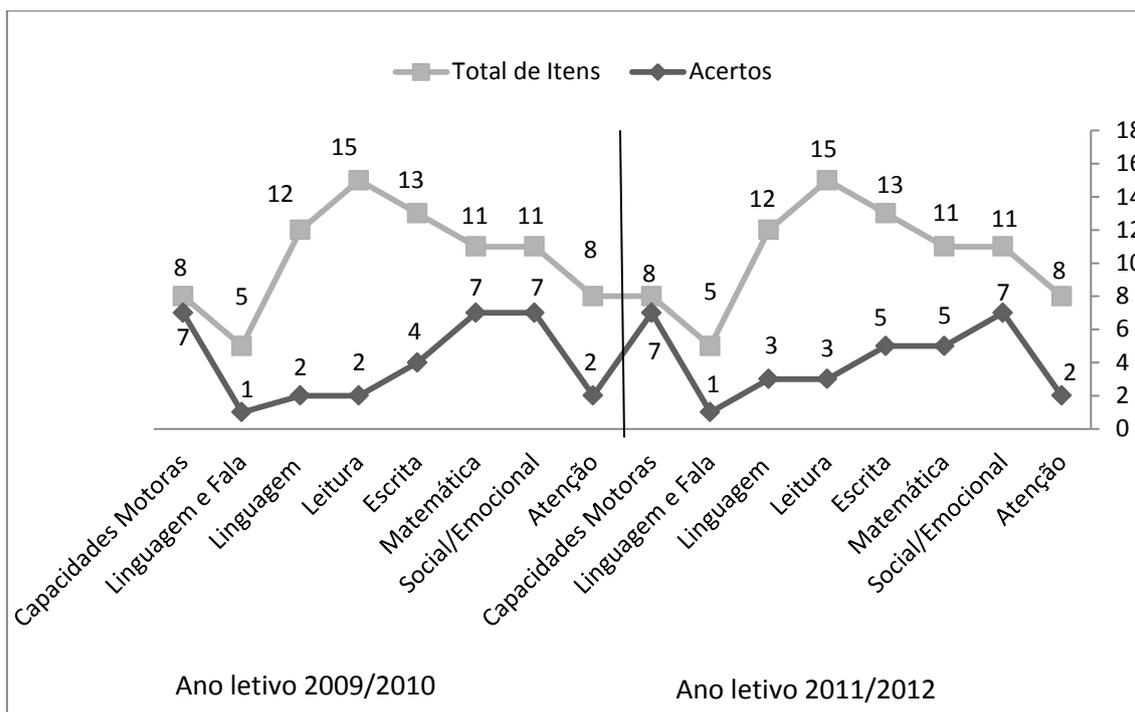


Gráfico 11. Comparação da Lista de Verificação DAE.

A partir da figura vimos que o aluno apresentou ligeiro avanço nas áreas da Linguagem, Leitura e Escrita, conseguindo um acerto a mais em cada área no segundo momento em relação ao primeiro. Na área da Matemática evidenciou-se um retrocesso, com a perda de dois acertos no segundo momento em relação ao primeiro. Nas demais áreas (Capacidades Motoras; Linguagem e Fala; Socioemocional; e Atenção) não houve alteração, o aluno apresentou os mesmos resultados nos dois momentos. Vale salientar que nas áreas da Linguagem e Fala, Linguagem, Leitura, Escrita e Atenção o aluno conseguiu resultados muito aquém do esperado, acertando a menos da metade dos itens totais nos dois momentos.

Análise comparativa da ECE

Para verificar mais profundamente as áreas acadêmicas do aluno aplicamos a Escala do Comportamento Escolar (Correia, 1983b), conforme

podemos ver no gráfico abaixo.

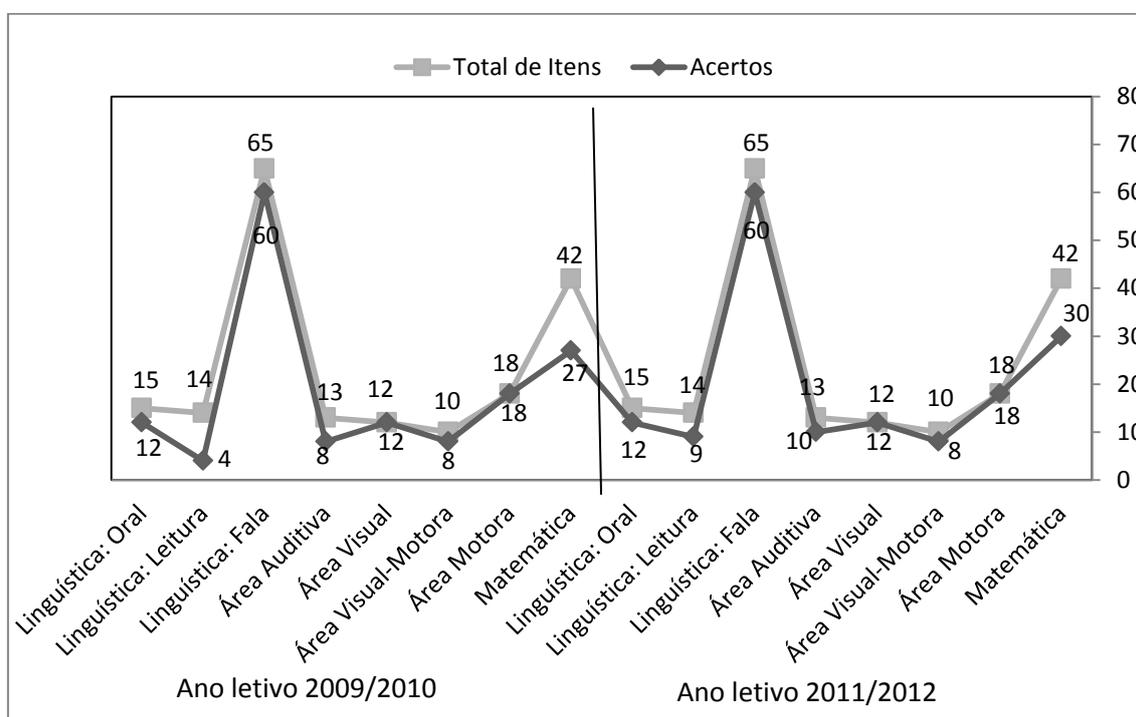


Gráfico 12. Comparação da Escala do Comportamento Escolar.

Vimos que o aluno apresentou uma melhora considerável na área da Linguística-Leitura, foram 4 acertos no primeiro momento e 9 acertos no segundo num total de 14 itens nessa área. Na área Auditiva o aluno também apresentou melhoras, foram 8 acertos no primeiro momento e 10 acertos no segundo, num total de 13 itens. Na área da Matemática o aluno conseguiu 3 acertos a mais no segundo momento em relação ao primeiro, foram 27 acertos no primeiro momento e 30 acertos no segundo num total de 47 itens, porém foi a área em que menos progrediu, devido a um maior conhecimento de conteúdos nesta área do ano letivo 2009/2010 para o ano letivo 2011/2012. Nas demais áreas (Linguística-Oral, Linguística-Fala, Visual, Visual-Motora e Motora) o aluno demonstrou resultados satisfatórios nos dois momentos, não apresentando dificuldades maiores nessas áreas.

Análise comparativa da BFF

O gráfico abaixo revela os resultados apresentados pelo aluno nos dois momentos na Bateria de Provas Fonológicas.

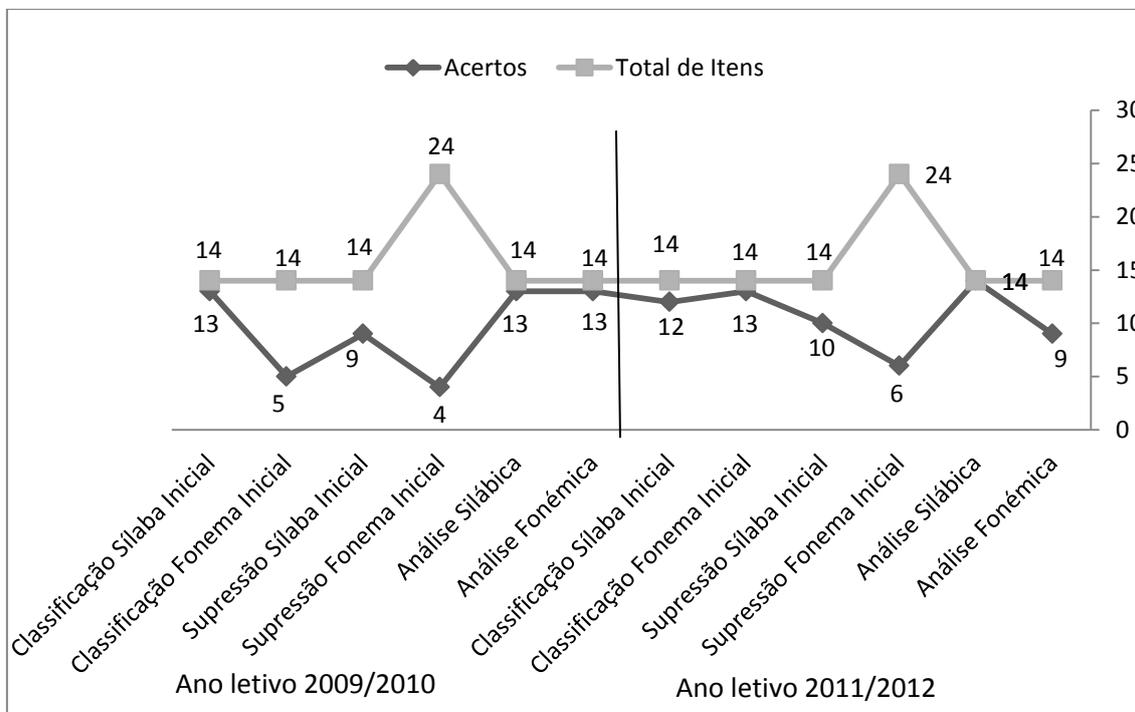


Gráfico 13. Comparação da Bateria de Provas Fonológicas.

Nesta prova foi possível avaliar especificamente a consciência fonológica do aluno. Nas áreas *Classificação Fonema Inicial* o aluno apresentou melhoras significativas, obtendo mais 8 acertos no segundo momento em relação ao primeiro, foram 5 acertos no primeiro momento e 13 acertos no segundo em 14 possíveis. Porém na *Supressão do Fonema Inicial*, onde o aluno retirava o primeiro fonema de cada palavra apresentada e devia dizer o que fica da palavra sem este fonema, o aluno demonstrou muitas dificuldades, acertando apenas a 04 dos 24 itens. Vale salientar que o aluno identificou todos os fonemas iniciais, porém não conseguia dizer qual palavra formava sem aquele fonema. Nas demais provas o aluno manteve praticamente os resultados nos dois momentos, não revelando problemas.

Análise da Avaliação Oral da Linguagem

No decorrer de todo o estudo de caso, notamos fortes problemas na área da Leitura, Linguagem e da Escrita do Ricardo, assim como a área da Atenção/Concentração evidenciadas nos testes aplicados.

Com a aplicação da Linguagem Oral (Sim-Sim 2010) avaliámos no desenvolvimento da linguagem oral, os domínios linguísticos que integram o mesmo. Desta forma, também avaliámos a consciência fonológica do aluno. Principalmente nas provas *Segmentação e Reconstrução Segmental*, que por sua vez é dividida em quatro níveis: (a) *Reconstrução Silábica*; (b) *Reconstrução Fonémica*; (c) *Segmentação Silábica*; e (d) *Segmentação Fonémica*.

O gráfico seguinte exhibe os resultados alcançados pelo aluno:

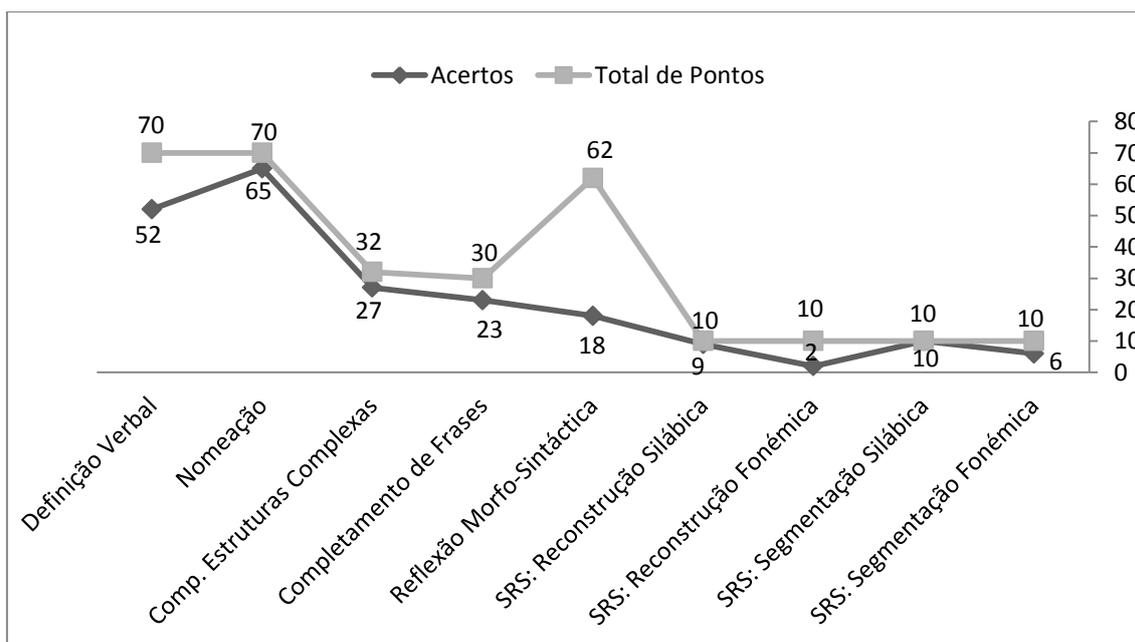


Gráfico 14. Resultados apresentados na Avaliação da Linguagem Oral, ano letivo 2011/2012.

Como vimos o aluno apresentou dificuldades na prova *Reflexão Morfo-Sintáctica*, onde devia ouvir uma frase, repeti-la, depois dizer se a frase estava correta ou não, se não estivesse correta, a criança devia corrigi-la. O Ricardo

demonstrou um certo cansaço neste subteste e fazia a repetição corrigida das frases, o que resultou no acerto de somente 18 pontos dos 62 possíveis.

Na prova *Segmentação e Reconstrução Segmental* o aluno também demonstrou dificuldades no bloco B, *Reconstrução Fonémica*, a criança devia ouvir os fonemas das palavras e depois dizer as palavras inteiras. Eram 10 itens, num total de 10 pontos. O Ricardo acertou a 2 dos 10 itens, o aluno até sabia qual fonema era descrito, pois repetia-o pelo som e também pela letra, mas depois não conseguia formar a palavra. Nas demais provas o aluno obteve resultados satisfatórios, não apresentando dificuldades maiores.

Portanto, a consciência Fonológica do Ricardo, que é a capacidade para manipular conscientemente os elementos sonoros das palavras produzidas oralmente, é a área da Linguagem Visual em que o aluno mais apresentou dificuldades.

Além dos testes e listas aplicadas pudemos avaliar o aluno a partir da observação e pudemos comparar os dois momentos da pesquisa em que o aluno no primeiro momento exibiu características em que só pela observação podemos perceber alguns comportamentos.

Diante das observações feitas o Ricardo, no ano letivo 2009/2010, exibiu mais cansaço e saturação durante as provas aplicadas, enquanto que no ano letivo 2011/2012 o aluno exibiu mais interesse e querer aprender, apesar de, a maioria dos seus resultados nas listas apontarem para uma manutenção dos mesmos, a sua vontade em querer aprender e o seu interesse em dar o melhor ficaram mais evidentes no segundo momento da pesquisa.

Relatórios Psicológicos

Dois psicólogos avaliaram o Ricardo, um da rede pública do agrupamento de escolas onde o aluno estava matriculado e o outro particular, pago pela mãe.

O primeiro fez uma aplicação das provas da WISC III e uma prova de leitura. No relatório final o psicólogo mencionava que o aluno frequentava o

segundo ano, que já contava com uma retenção e que este era referido para os serviços de Psicologia por dificuldades de aprendizagem, como também manifestava falta de autonomia para o desenvolvimento do trabalho individual. «Dar-se-lhe crédito à prontidão com que pode chegar a resolver situações problema quando a professora lhe lê o enunciado».

O psicólogo ainda cita no relatório que o aluno aderiu sem dificuldade visível ao processo de avaliação, tendo o mesmo cumprido integralmente as provas. Após a aplicação da prova de leitura (o texto não foi anexado ao relatório, nem foi especificado que tipo de texto ou o nível do mesmo) foi referido que o aluno evidenciou as seguintes incidências: a palavra Fila foi lida como *Filha*, palavra Bico foi lida como *Xico*, a palavra Erva foi lida como *Vera*, a palavra Lama foi lida como *Mala*, a palavra Vento foi lida como *Er...* *Fonte*. Admitiu erros de acentuação noutras palavras, por exemplo, *Bôla* na palavra Bola, *Dédo* na palavra Dedo, etc.

A aplicação das provas WISC III, ou da Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças - Terceira Edição (WISC-III; Wechsler, 1991) é a medida de inteligência de crianças e adolescentes mais utilizada.

Essa prova comporta um exame das funções intelectuais verbais e não verbais. Começa-se com a avaliação neuropsicológica com o exame da inteligência através da utilização de uma prova de referência. Ela serve para determinar um padrão «de comparação intra e interindividual e permite identificar um nível global de aptidão cognitiva (ou uma estimativa do potencial intelectual) e, assim, verificar se um desempenho pobre num teste sugere a presença de um défice cognitivo específico ou, pelo contrário, constitui evidência de défice intelectual generalizado» (Simões, 2002).

A partir dos seus subtestes a WISC-III possibilita uma primeira distinção entre aptidões ou funções psicológicas, proporcionando um ponto de referência para o exame das funções corticais superiores. Nesse contexto, a WISC-III serve para orientar as hipóteses sobre as áreas de disfuncionamento cognitivo e para a escolha das provas complementares, com o objetivo de alcançar um

diagnóstico diferencial (Simões, 2002).

Após a aplicação da prova WISC III o psicólogo pôde demonstrar a seguinte tabela:

Provas WISC III	Resultados em Pontos
QI verbal	68 pontos
QI realização	80 pontos
QI global	69 pontos
Índice de Compreensão Verbal	72 pontos
Índice de Organização Perceptiva	88 pontos
Índice de Velocidade de Processamento	86 pontos

Tabela 7. Resultados da prova WISC III.

O psicólogo concluiu da prova de WISC III que o aluno «apresenta uma medida de QI global de 69 pontos, colocando-o dentro dos limites considerados de *atraso de grau ligeiro*». E que paralelamente a este fato, ocasionalmente, pôde-se ver alguns sinais de uma certa inércia de ideação, assim como de saturação e impaciência, exibidos durante o decurso da avaliação. O psicólogo ainda refere o intervalo de confiança aplicável ao valor de QI obtido, de mais ou menos nove pontos. Mas deixa claro a existência «dum problema de linguagem, com fragilidade ao nível do vocabulário ativo e da elaboração de enunciados, e comprometimento da competência leitora». O documento é datado em 05/05/2010.

O segundo psicólogo relata que o Ricardo foi acompanhado por ele entre 11/02/2010 a 02/08/2010 e que o aluno «revelou um potencial intelectual global inserido num nível borderline, ou seja, situado um pouco aquém do nível médio esperado para o seu grupo etário de referência».

Registrou a presença de dificuldades específicas quanto às capacidades de raciocínio lógico, quanto à compreensão verbal e quanto à estruturação espacial. Revelou défice de atenção e de desistência fácil e ainda apresentou

uma acentuada imaturidade do funcionamento afetivo, operacionalizada na vivência de dificuldades acrescidas na gestão da frustração e do auto-controle, bem como na elaboração de estratégias de coping com o grupo de pares e na conquista de certas autonomias sócio-afetivas esperadas para a sua idade.

O relatório também menciona que foram trabalhadas em conjunto com os progenitores estratégias educacionais mais promotoras do desenvolvimento do aluno, porém não especifica quais foram as estratégias. Por fim, conclui que torna-se importante o aluno «usufrua de apoios pedagógicos mais personalizados, no sentido de uma estimulação adequada abrangente». O relatório foi datado em 02/05/2011.

Apesar desses relatórios até o término desta pesquisa o aluno ainda não tinha acesso aos serviços de Psicologia, seu Plano de Recuperação era aplicado pela professora de apoio, mas não há adaptações curriculares.

CONCLUSÃO

Para concluir esta dissertação destacámos os principais contributos desta investigação para a criança e para a investigadora em si, com as conclusões e as recomendações que a criança vai precisar para que a sua vida escolar passe a ter sucesso.

O Ricardo foi exaustivamente avaliado e observado, em dois momentos. Nos dois períodos em que o aluno foi avaliado pudemos perceber e comparar as suas áreas académicas para uma melhor compreensão da problemática da criança.

Vimos que a única área em que apresentou melhoras significativas foi na área Visual-Motora; nas áreas da Leitura e Escrita o aluno apresentou pouco avanço, na Matemática não apresentou progressos, sua Atenção também não apresentou melhoras. Vale salientar que a sua dificuldade na consciência fonológica afeta seu desempenho na Leitura e Escrita, e esta dificuldade influencia diretamente as outras áreas académicas, tendo em vista que, a Leitura e a Escrita constituem assim a base de todas as aprendizagens escolares.

Sabemos que «a noção de que adquirir a capacidade para ler e escrever de um modo hábil requer uma aprendizagem consciente que tem de ser simultaneamente complementada com um processo formal de ensino» (Cruz, 2004). Nos alunos com NEE esta tarefa deve ser ainda mais intensa, mais diversificada e objetiva para que os alunos treinem a leitura e a escrita com atividades multisensoriais e que favoreçam a criação de imagens.

No primeiro momento da pesquisa, no ano letivo 2009/2010, vimos que o aluno estava retido no 2º ano com mais dois alunos e inserido numa turma do 3º ano dos primeiros ciclos, esta forma equivocada de ensino-aprendizagem para os alunos retidos aumentava ainda mais a falta de interesse por parte do Ricardo. Estes três alunos ficavam à parte da turma, faziam, na sua maioria, atividades do livro, ou a professora mandavam-os pintar e desenhar, enquanto

passava os conteúdos do 3º ano para a outra parte da turma.

Durante o primeiro momento da investigação, o Ricardo demonstrou muito mais saturação, falta de interesse e pouca atenção/concentração durante as atividades feitas, mesmo ao ser acompanhado pela investigadora. No segundo momento (ano 2011/2012), foi evidente o empenho do aluno em querer aprender, em participar e na sua colaboração durante o processo de avaliação.

Nos últimos meses da pesquisa, sua professora de turma, orientada pela pesquisadora, lia os exames para que o aluno respondesse. Esta leitura diferenciada fez com que o aluno apresentasse melhoras nos seus exames, demonstrando aprendizagem de conteúdos. Esta atitude da última professora (tendo em vista que, nos últimos dois anos passaram cinco professoras pela turma do Ricardo) foi a única forma diferenciada que a professora tomou para tentar dar oportunidade do aluno demonstrar que apresenta aprendizagem.

No fim do ano letivo 2011/2012 o aluno recebeu a aprovação escolar, tendo passado para o 5º ano e será acompanhado pelos serviços de educação especial da escola de agrupamentos em que o aluno será inserido. Ficando a ressalva de que o aluno deve ter o treino diferenciado na Leitura e Escrita e na área da Atenção.

Embora o aluno tenha sido avaliado pelos serviços de educação especial, a escola do Ricardo demorou imenso tempo para perceber os problemas de aprendizagem do aluno. Isso demonstra uma total indiferença com os anos em que o aluno apresentou graves problemas de aprendizagem na leitura, na escrita e que ultimamente acabou por afetar a área da Matemática. A falta de compromisso com o aluno demonstrada pela escola exhibe o descaso com que o Ricardo vinha sendo exposto.

A criança só foi avaliada por psicólogos entre 2009 e 2011, numa altura em que o aluno já passava pelos mesmos problemas de ensino-aprendizagem a vários anos. No ano letivo 2009/2010 o aluno estava inserido numa turma do 3º ano estando retido no 2º ano, sua professora de turma não fazia um

planeamento adequado para o Ricardo, já no ano 2011/2012 as constantes mudanças de professores também revelava uma completa desestruturação pedagógica e no desenvolvimento do trabalho escolar. Estas mudanças também ocasionavam o desconhecimento das avaliações e do percurso acadêmico do aluno, fato esse, evidenciado pelas avaliações psicológicas do aluno sobre as quais as professoras não sabiam da existência.

Os dois relatórios psicológicos deixam claro que o aluno apresenta problemas na leitura, na escrita, na linguagem e na atenção/concentração. O psicólogo do agrupamento da escola do Ricardo cita que o aluno apresentou um QI de 69 pontos. O psicólogo privado «revelou um potencial intelectual global inserido num nível borderline, ou seja, situado um pouco aquém do nível médio esperado para o seu grupo etário de referência». Isso quer dizer que o aluno encontra-se no limite do nível em que o coloca entre as Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental e as Dificuldades de Aprendizagem Específicas. Mas nas palavras dos psicólogos o aluno apresenta *atraso de grau ligeiro* e sua pontuação de QI (69 pontos) reconhecemos sua problemática como Dificuldades de Aprendizagem Específicas.

Tendo o aluno cumprido integralmente todas as provas e pelos dados coletados junto aos documentos (Avaliações Psicológicas, Exames do Aluno), observações e aplicação das listas de verificação de Correia (2008b) e testes chegámos ao diagnóstico de Dificuldades de Aprendizagem Específicas do aluno e que a sua maior dificuldade na Leitura e na Escrita centra-se na consciência fonológica.

O presente estudo também gerou experiência na área do ensino a alunos com NEE para a pesquisadora que levou o saber teórico académico para a prática da sala de aula e avaliou um aluno dos primeiros ciclos da educação primária em dois momentos. Permitiu alcançar os objetivos dessa pesquisa: 1) Analisar a implementação do Modelo de Atendimento à Diversidade (MAD) junto a um aluno com NEE que frequenta o sistema regular de ensino; 2) Fazer um estudo comparativo dos resultados obtidos do aluno

com possível NEE dos dois momentos da pesquisa a partir da aplicação das fases do MAD (Correia, 2008b), das Baterias de Provas Fonológicas (Silva, 2008), Avaliação Informal da Linguagem, Avaliação da Pragmática (Santos, 2008), Escala do Comportamento Escolar (Correia, 1983b) e Avaliação da Linguagem Oral (Sim-Sim, 2010); 3) Fazer a avaliação do desempenho acadêmico do aluno que frequenta os primeiros ciclos iniciais do ensino básico numa escola pública e não usufrui de um diagnóstico que defina se o mesmo possui alguma NEE; 4) Verificar se o aluno conseguiu ultrapassar as dificuldades apresentadas no primeiro momento da pesquisa (ano letivo 2009/2010); 5) Analisar o portfólio do aluno em estudo e suas avaliações psicológicas; 6) Tentar chegar a um diagnóstico da problemática do aluno.

Dos resultados obtidos pelo aluno nesta experiência educativava positiva, pudemos concluir que o processo de ensino-aprendizagem vai depender fundamentalmente do processo de conhecimento do aluno, dos seus ambientes de aprendizagem, de suas formas de aprendizagem para culminar num planeamento seguro e específico, centrado nas dificuldades de cada aluno e também nas suas possibilidades. Todos estes aspectos referidos acima estão contemplados no MAD em todas as sua fases de implementação.

Apercebemo-nos que o MAD em suas fases de implementação é uma ferramenta muito eficaz para atender, identificar e intervir junto a alunos com NEE, principalmente para o planeamento do PEI e ajudar a escola a estruturar o trabalho pedagógico envolvendo toda a comunidade escolar.

Neste sentido recomendámos que seja feito o planeamento do aluno, seguindo as informações já coletadas no MAD, ECE, BPF e demais avaliações feitas com o Ricardo para verificar quais os tipos e as necessidade dos apoios fundamentais à sua condição. Desta forma, centramos a nossa preocupação sempre no melhor para o aluno, em responder às suas problemáticas e caso verifica-se que faltou algo a fazer o MAD em todas as suas fases tem todo o processo do aluno, podemos recomeçar um novo planeameamento.

Referências Bibliográficas

- Abreu, M. & Masseto, C. (1989). *O professor universitário em sala de aula*. São Paulo: MG.
- Bell, J. (1989). *Fazendo sua pesquisa: Um guia para pesquisas em educação e ciências sociais*. São Paulo: Cosmus.
- Carneiro, R. (2001). *Fundamentos da educação e da aprendizagem*. Vila Nova de Gaia: FML.
- Correia, L. M. (1983a). *Assessing the portuguese bilingual child*. Bilingual Journal, 7, 18-22.
- Correia, L. M. (1983b). *Escala do comportamento escolar*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (1999a). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (1999b). *Identificação de problemas de aprendizagem do aluno. Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. pp. 172 – 175. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2003). *Educação especial e inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. (2008a). *A Escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE*. Porto: Porto Editora.

Correia, L.M. (2008b). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores* (2.^a edição revista e ampliada). Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. & Lavrador, R. (2010). *A utilidade da CIF em educação: Um estudo exploratório*. Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga.

Correia, L. M. & Martins, A. P. (2007) *Dificuldades de aprendizagem: Quem são? Como entendê-las?* Porto: Porto Editora.

Cruz, V. (1999). *Dificuldades de aprendizagem: Fundamentos*. Porto: Porto Editora.

Cruz, V. (2004). *Olhares sobre a dislexia*. Revista Inclusão. Número 5, 35-48. Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga.

Cunha, M. J. T. (2008). *As dificuldades específicas de aprendizagem. Dislexia na escola*. Porto: Gaialivro.

Desaulniers, J. (2006). *Responsabilidade social & universidade*. Porto Alegre: EDIPUCRS.

Frank, R. & Livingston, K. E. (2004). *Como apoiar um filho disléxico: Aprenda as formas de enfrentar os problemas da criança diferente*. Lisboa: Editorial Estampa.

Fonseca, V. (1999). *Insucesso escolar: Abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem*. Lisboa: Âncora Editora.

Fonseca, V. (2001). *Tendências futuras para a educação inclusiva*. Revista Inclusão. Número 2, 11-32. Instituto de Estudos da Criança, Universidade do

Minho, Braga.

Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park: Sage Publications.

Cassel, C. & Symon, G. (Ed.). *Método qualitativo na pesquisa organizacional: um guia prático*. São Paulo: Editora Abril.

Martins, A. P. (2006). *Dificuldades de aprendizagem específicas*. Tese de Doutoramento, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga.

Martins, A. P. (2008). Apontamentos da disciplina de *métodos e técnicas específicas para alunos com DAE*. Mestrado em Educação Especial. Documentos não publicados: Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga.

Mattos, E. (2004). *Educação inclusiva: Reflexões sobre inclusão e inclusão total*. *Inclusão*, 5, 3-5. Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga.

Mazzota, M. (1993). *Trabalho docente e formação de professores de educação especial*. São Paulo: EPU.

Medipédia (2012). *A problemática da deficiência mental: Da avaliação à intervenção psicológica*. Recuperado em 28 de novembro, 2012 de <http://www.medipedia.pt/home/home.php?module=artigoEnc&id=900>.

Mendes, E. G. (2006). *A racionalização do debate sobre a inclusão escolar no Brasil*. Brasil: Revista Brasileira. V.11, n.33 set/dez. São Paulo.

Ministério da Educação. (2003). *Comunicação, linguagem e fala. Perturbações*

específicas de Linguagem em contexto escolar. Portugal: Fundamentos.

Rodrigues, David (Org.). (2006). *Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus.

Santos, A. C. (2007). *Avaliação informal da linguagem*. Apontamento da disciplina: *Problemas específicos centrados na comunicação do aluno com DAE*. Mestrado em Educação Especial. Documentos não publicados: Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga.

Santos, C. P. (2009). *O modelo de atendimento à diversidade: Da teoria à prática. Um estudo de caso único*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga.

Santos, S. (2009). *Avaliação e intervenção educacional na dificuldade intelectual e desenvolvimental. Ser diferente: Não saber ou não fazer?* Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.

Santos, S. & Morato, P. (2004). *Escala de comportamento adaptativo versão portuguesa*. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.

Serra, Helena. (2008). *Estudos em necessidades educativas especiais: Paradigmas da inclusão no contexto mundial*. Porto: Gaialivro.

Serrano, A.M & Correia, L.M. (1998). *Envolvimento parental em intervenção precoce: Das práticas centradas nas crianças às práticas centradas na família*. Porto: Porto Editora.

Shaywitz, S. (2003). *Overcoming dyslexia: A new and complete science-based*

program for overvaming reading problem at any level. Knopf.

Silva, A. C. (2008). *Bateria de provas fonológicas*. (2ª Ed.). Lisboa: ISPA.

Simões, M. R. (2002). *Utilizações da WISC-III na avaliação neuropsicológica de crianças e adolescentes*. Universidade de Coimbra. Recuperado em 04 de Junho, 2012 de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-863X2002000200009&script=sci_arttext

Sim-Sim, Inês. (2010). *Avaliação da linguagem oral. Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Unesco, Declaração de Salamanca e linha de ação. (1994). *Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: Acesso e qualidade*. Brasília: CORDE.

Wechsler, D. (1991). *Wechsler intelligence scale for children - Third Edition (WISC-III): Manual*. San Antonio: The Psychological Corporation.

ANEXOS

Anexo A –Listas adaptadas do MAD.

COMPORTAMENTOS INDICADORES DE PROBLEMAS DE VISÃO

1. A criança usa óculos? Sim Só para ler? Não
2. Há quantos anos usa óculos? 3 anos
3. Quando foi a última vez que mudou as lentes? Em Julho de 2009
4. Se a criança não usa óculos, já alguma vez os usou? _____
5. Quando? _____ Porque é que já não os usa? _____
6. Quando foi a última vez que foi observada por um oftalmologista? Julho de 2009
7. Vê bem o que está escrito no quadro? Sim
8. Lê bem a letra de imprensa dos textos escolares? Sim
9. Consegue ler a letra de imprensa pequena (ex., Lista telefónica)? Sim
10. Vê a letra de imprensa desfocada? Não
11. Quando lê, vê duas linhas de texto? Não
12. Quando lê, sente a vista cansada? Às vezes
13. Quanto tempo pode ler sem sentir a vista cansada? Não respondeu
14. Quanto lê, tapa com a mão os olhos? Não
15. A claridade incomoda-a? Não
16. Sofre de dores de cabeça? Quando vê televisão ou depois? Quando lê ou depois? De manhã? Não À tarde? Não À noite? Não
17. Fica enjoada com frequência? Não Porquê? _____
18. Enjoa: Num automóvel? Às vezes Num navio ou barco? Não
Num comboio? Não Num avião? Não
19. Tem comichão nos olhos? Sim Ardem-lhe? Não Lacrimeja? Não
20. Costuma ter inflamações na vista? Não Porquê? _____
21. Sente tonturas depois de ler? Não
22. Julga ver pontos negros diante dos olhos? Não
23. Pestaneja com frequência? Não
24. Cansa-se facilmente? Não

Fonte: Correia, L.M. (2008b). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores* (2.^a edição revista e ampliada). Porto: Porto Editora.

COMPORTAMENTOS INDICADORES DE PROBLEMAS DE AUDIÇÃO

Nome: _____ Data de Nascimento: _____

Avaliador: _____ Data: _____

1. Tem dor de ouvidos frequente? Não
2. Constipa-se muitas vezes? Mais ou menos
3. Esfrega ou toca nos ouvidos com frequência? Não
4. Inclina a cabeça com frequência? Não
5. Tem necessidade de posicionar a cabeça na direção da pessoa que está a falar? Não
6. Tem um tom de voz invulgar ou monótono? Não
7. Não fala de uma forma clara ou tem dificuldade em falar? Não
8. Habitualmente está desatento? Sim
9. Acumula grandes quantidades de cera nos ouvidos? Não
10. Tem dificuldade em respirar ou respira pela boca? Não
11. Pede para repetir frases e perguntas com frequência? Sim
12. Queixa-se de ter a sensação de não ouvir? Não
13. Irrita-se facilmente? Não
14. Olha para o professor atentamente (na tentativa de compreender o que ele diz)? Não
15. Fala mais alto que o resto da classe? Não
16. Tem uma expressão facial tensa enquanto está a ouvir? Não
17. Parece ignorar instruções? Sim
18. Não responde quando o chamam? Não
19. Confunde sons de palavras parecidas? Sim
20. Puxa a cadeira para perto do professor quando este fala? Não
21. Consegue dizer qual dos companheiros está a falar, sem o ver? Sim
22. Diz frequentemente “Eu não sei”? Não
23. Consegue ouvir palavras pronunciadas em voz baixa? Sim
24. Participa com facilidade em jogos que envolvam audição? Sim

Fonte: Correia, L.M. (2008b). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores* (2.ª edição revista e ampliada). Porto: Porto Editora.

COMPORTAMENTOS DO ALUNO

Alternativas de Frequência

- 1 - Muito pouco frequente
- 2 - Pouco frequente
- 3 - Mais ou menos frequente
- 4 - Frequente
- 5 - Muito frequente

1	Falta muitas vezes às aulas.
1	Chega muitas vezes atrasado.
1	Sai do lugar sem autorização.
1	Sai da sala sem autorização.
1	Destrói objetos.
4	Acusa companheiros pelo mal que fez.
2	Incita os companheiros a fazerem asneiras.
2	É agressivo em relação aos companheiros.
2	Arrelia ou provoca os companheiros.
2	Altera a disciplina na sala de aula.
2	Demonstra resistência ao professor.
5	Requer fiscalização contínua.
3	É desobediente.
3	É impulsivo.
4	Copia o trabalho dos outros.
2	Acaba o trabalho escolar.
5	Demora a completar o trabalho escolar.
3	Demonstra desinteresse nas matérias escolares.
2	Fica bastante nervoso e tenso quando em situação de teste.

2	Fica atento e interessado no trabalho escolar.
1	Completa os trabalhos que lhe são pedidos.
2	É bastante interessado na sua educação.
1	Vai além do trabalho exigido.
2	Demonstra interesse em aprender.
4	Retém com facilidade o que é aprendido.
2	Pede ajuda ao professor quando necessário.
3	Faz perguntas nas aulas.
1	Ajuda os companheiros no seu trabalho escolar.
4	Mantém a carteira organizada e limpa.
5	Pede para repetir afirmações verbais.
5	Não copia bem do quadro, de livros, etc.
1	Sabe ler ou lê ao nível do seu ano.
4	Compreende o que lê.
5	Omite, substitui, pronuncia mal, etc., o que lê oralmente.
3	Ao falar, faz uso incorreto da linguagem.
3	Sabe escrever.
2	Escreve muito mal (escrita indecifrável).
1	Gagueja.
1	É incapaz de identificar algarismos.
1	É incapaz de fazer operações aritméticas simples.
5	Mostra pouca capacidade de atenção.
2	É muito sensível a criticismos ou correcções.
2	Ofende-se quando chamam à atenção.
1	É solitário (introvertido).
1	É pouco comunicativo.

1	Anda sempre sozinho (poucos ou nenhuns amigos).
3	É indeciso.
5	Desiste com facilidade das tarefas que lhe são pedidas para efectuar.
1	Aparenta depressão.
4	É amigável e bem recebido pelos companheiros.
4	Geralmente apresenta boa disposição.
2	Mostra iniciativa.
2	Mostra capacidade de liderança.
1	É desajeitado (cai, tropeça muito, vai de encontro a coisas, deixa cair coisas, etc.).
3	É irrequieto.
2	Sofre de tiques nervosos.
1	Rói as unhas.
3	É mentiroso.
1	É agressivo (muda bruscamente de comportamento).

Correia, L.M. (2008b). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores* (2.ª edição revista e ampliada). Porto: Porto Editora.

LISTA DE VERIFICAÇÃO PARA A IDENTIFICAÇÃO DE PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM NO ALUNO

Nome: _____

Data: _____

Data de Nascimento: _____ Examinador: _____

A	Coordenação motora	Nunca	Às vezes	Sempre
	Tem dificuldade em subir escadas	X		
	Pega num lápis de forma descoordenada	X		
	Tem dificuldades em usar tesouras		X	
	Apresenta movimentos descoordenados	X		
	Tropeça com frequência	X		
	Esbarra-se contra objetos com frequência	X		
	Consegue abotoar, dar laços			X
	Consegue saltar para o lado			X
	Consegue saltar para trás			X
	Consegue andar em linha reta			X
	Consegue andar na ponta dos pés			X
	Consegue andar num só pé		X	
	Consegue atirar uma bola			X
	Consegue agarrar uma bola que lhe seja atirada			X
	Depois de atirar uma bola ao ar, consegue apanhá-la antes de ela cair ao chão		X	
	Consegue dar um pontapé numa bola parada			X
	Consegue dar um pontapé numa bola em movimento			X

	<u>Sabe usar os talheres</u>			<u>X</u>
	<u>Arrasta os pés</u>	<u>X</u>		

B	Percepção	Nunca	Às vezes	Sempre
	<u>Com os olhos fechados, é capaz de dizer de onde proveio determinado som</u>			<u>X</u>
	<u>Discrimina sons ou ruídos</u>			<u>X</u>
	<u>É capaz de recordar o que fez há uma hora</u>			<u>X</u>
	<u>Identifica duas palavras iguais que lhe sejam ditas verbalmente</u>			<u>X</u>
	<u>Repete letras, números (LSUX; 4-2-8-3)</u>			<u>X</u>
	<u>Faz a mesma pergunta vezes sem conta</u>	<u>X</u>		
	<u>Fala muito baixo</u>		<u>X</u>	
	<u>Fala muito alto</u>	<u>X</u>		
	<u>Discrimina objectos iguais</u>			<u>X</u>
	<u>Identifica entre vários objetos o que é diferente</u>			<u>X</u>
	<u>Discrimina letras iguais</u>		<u>X</u>	
	<u>Une dois pontos através de uma linha recta</u>			<u>X</u>
	<u>Repete um desenho unindo o ponteadado</u>		<u>X</u>	
	<u>Copia formas geométricas simples (círculo, quadrado, triângulo)</u>			<u>X</u>
	<u>Calcula bem as distâncias</u>		<u>X</u>	
	<u>Sobre põe as letras</u>	<u>X</u>		
	<u>Apresenta problemas de orientação</u>		<u>X</u>	

	<u>É desorganizado</u>	<u>X</u>		
	<u>Tem uma capacidade de atenção curta para a leitura</u>			<u>X</u>
	<u>Tem dificuldade em ler do quadro</u>	<u>X</u>		
	<u>Coloca o papel bastante inclinado</u>	<u>X</u>		
	<u>Faz desenhos estranhos</u>	<u>X</u>		
	<u>Tem uma imagem corporal deficiente</u>		<u>X</u>	
	<u>Confunde a direita e a esquerda</u>		<u>X</u>	
	<u>Desenha a figura humana com certa acuidade</u>		<u>X</u>	

C	Capacidade conceptual	Nunca	Às vezes	Sempre
	<u>Compreende o que lhe dizem</u>			<u>X</u>
	<u>Segue instruções simples</u>			<u>X</u>
	<u>É capaz de generalizar (relacionar experiências adquiridas com situações novas)</u>		<u>X</u>	
	<u>Demonstra um trabalho desigual nas várias áreas curriculares</u>			<u>X</u>
	<u>Está atrasado dois ou mais anos em relação aos companheiros</u>		<u>X</u>	

D	Capacidade conceptual	Nunca	Às vezes	Sempre
	<u>Apresenta um atraso na fala</u>		<u>X</u>	
	<u>Tem problemas de articulação</u>		<u>X</u>	
	<u>Tem um discurso infantil</u>	<u>X</u>		

	<u>Consegue ler em voz alta corretamente</u>	<u>X</u>		
	<u>Gagueja</u>	<u>X</u>		
	<u>Tem dificuldade em procurar determinados sons como, por exemplo, os sons ch e lh</u>	<u>X</u>		
	<u>Pronuncia as palavras correctamente</u>		<u>X</u>	
	<u>Faz afirmações irrelevantes</u>	<u>X</u>		
	<u>Tem problemas em pronunciar o s</u>	<u>X</u>		
	<u>Tem dificuldade em recordar fatos que lhe dizem respeito</u>	<u>X</u>		
	<u>Faz uso correto dos tempos verbais</u>		<u>X</u>	
	<u>Faz uso correto dos pronomes</u>			<u>X</u>

E	<u>Comportamento socioemocional</u>	<u>Nunca</u>	<u>Às vezes</u>	<u>Sempre</u>
	<u>Bate constantemente com os pés no chão</u>		<u>X</u>	
	<u>Bate com a cabeça na parede</u>	<u>X</u>		
	<u>Bate com as mãos na cabeça</u>	<u>X</u>		
	<u>Bate constantemente com os dedos na carteira</u>	<u>X</u>		
	<u>Rói as unhas com frequência</u>	<u>X</u>		
	<u>Puxa o cabelo com frequência</u>	<u>X</u>		
	<u>Tem tiques</u>	<u>X</u>		
	<u>Tem lapsos de memória</u>		<u>X</u>	
	<u>Anda triste frequentemente</u>	<u>X</u>		
	<u>É pouco amigável</u>	<u>X</u>		
	<u>Irrita-se facilmente</u>	<u>X</u>		

	<u>É muito calado</u>	<u>X</u>		
	<u>É irresponsável</u>			<u>X</u>
	<u>Mantém-se indiferente perante situações diversas</u>	<u>X</u>		
	<u>Chora constantemente</u>	<u>X</u>		
	<u>É impaciente</u>		<u>X</u>	
	<u>É destruidor</u>	<u>X</u>		
	<u>É egoísta</u>	<u>X</u>		
	<u>É medroso</u>	<u>X</u>		
	<u>Procura atenção constantemente</u>	<u>X</u>		
	<u>É muito activo</u>		<u>X</u>	
	<u>É agressivo</u>	<u>X</u>		
	<u>É impulsivo</u>	<u>X</u>		
	<u>É desorganizado nas atividades que lhe são pedidas</u>		<u>X</u>	
	<u>Sabe controlar-se perante situações de conflito</u>			<u>X</u>
	<u>Sonha acordado</u>		<u>X</u>	
	<u>É ansioso</u>		<u>X</u>	
	<u>É muito tímido</u>		<u>X</u>	
	<u>Faz birras com frequência</u>	<u>X</u>		
	<u>Tem poucos ou nenhuns amigos</u>	<u>X</u>		

Fonte: Correia, L. M. (1999b). *Identificação de Problemas de Aprendizagem do Aluno. Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes regulares*. pp. 172 – 175. Porto: Porto Editora.

LISTA DE VERIFICAÇÃO DE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS.

Nome:	Data:
Data de Nascimento:	Sexo:
Professor:	Ano:
Examinador:	

DOMÍNIOS E COMPORTAMENTO.	Jardim Infantil	1º a 4º Anos	5º a 9º Anos	Ensino Secundário
Capacidades motoras (globais e finas)				
Parece descoordenado, entornando, deixando cair ou derrubando coisas.		Nunca		
Tem pouco sucesso em jogos e atividades que requeiram coordenação óculo manual (e., tocar um instrumento musical ou jogar futebol).		Nunca		
Apresenta problemas quando tem de apertar botões, fechos de correr e/ou cordões de sapatos ou de pendurar coisas em ganchos ou cabide.		Nunca		
Os seus desenhos ou outros trabalhos manuais são imaturos para a idade.		Nunca		
Demonstra pouca capacidade para escrever nas linhas ou colorir “dentro dos contornos”.		Nunca		
Segura o lápis de uma forma desajeitada, resultando numa caligrafia pobre.		Nunca		

Sente dificuldade no manuseamento de objectos pequenos ou coisas que requeiram precisão (e., legos, peças de puzzles, pinças, tesouras).		Nunca		
Evita, ou não gosta de fazer desenhos ou trabalhos escritos.		Às vezes		

Ao nível das Capacidades Motoras (globais e finas) o aluno não apresenta dificuldades, apresentou o domínio de 7 dos 8 itens.

DOMÍNIOS E COMPORTAMENTO.	Jardim Infantil	1º a 4º Anos	5 a 9º Anos	Ensino Secundário
Linguagem e Fala				
Demonstra atraso na aquisição da fala.		Às vezes		
Tem dificuldade em modular a voz (e., muito alta, muito baixa).		Nunca		
Tem dificuldade em relembrar nomes de pessoas e objetos.		Às vezes		
Tem dificuldade em manter-se num tópico.		Sempre		
Inserir palavras inventadas numa conversa.		Às vezes		

Ao nível do domínio da Linguagem e Fala o aluno apresenta dificuldades, não dominou completamente ou parcialmente a 4 de 5 itens.

DOMÍNIOS E COMPORTAMENTO.	Jardim Infantil	1º a 4º Anos	5 a 9º Anos	Ensino Secundário
Linguagem				
Tem dificuldade em repetir o que acabou de ser dito.		Sempre		

Usa uma linguagem vaga e imprecisa e tem um vocabulário limitado.		Às vezes		
Apresenta um discurso lento e hesitante, fazendo uso de muitas bengalas linguísticas (e., hum, ah, e, pronto, sabes, depois).		Às vezes		
Comete erros gramaticais frequentes ou usa palavras erradas numa conversa.		Às vezes		
Com frequência, pronuncia mal as palavras.		Às vezes		
Confunde as palavras cujos sons são semelhantes.		Sempre		
Em conversa, emprega palavras erradamente ou com efeito peculiar (e., posso ir ao chuveiro; estão a chover cântaros).		Às vezes		
Tem dificuldade nas rimas		Às vezes		
Demonstra pouco ou nenhum interesse em livros ou histórias.		Sempre		
Tem dificuldade em perceber instruções ou seguir direções.		Nunca		
Tem dificuldade em compreender idiomas, provérbios, coloquialismos, trocadilhos e/ou humor (nota: ter em conta regionalismos e fatos culturais).		Sempre		
Tem dificuldade nas capacidades pragmáticas (e., em compreender a relação entre o orador e o ouvinte, em permanecer no assunto, em estimar o grau de conhecimento do ouvinte, em fazer inferências baseadas nas ideias verbais e não verbais de quem fala).		Nunca		

Ao nível da Linguagem o aluno apresenta dificuldades, não dominou por completo ou parcialmente a 10 dos 12 itens.

DOMÍNIOS E COMPORTAMENTO.	Jardim Infantil	1º a 4º Anos	5 a 9º Anos	Ensino Secundário
Leitura				
Confunde letras e algarismos aparentemente semelhantes.		Às vezes		
Tem dificuldade em reconhecer ou relembrar palavras-chave.		Às vezes		
Perde-se frequentemente durante a leitura.		Nunca		
Confunde palavras aparentemente semelhantes (pato/prato).		Às vezes		
Troca a ordem das letras em palavras (e., ato/ota).		Às vezes		
Demonstra uma memória pobre no que respeita à palavra impressa.		Sempre		
Tem uma fraca compreensão de ideias e temas.		Às vezes		
Tem dificuldade em aprender a ler.		Sempre		
Tem dificuldade em nomear letras.		Nunca		
Tem problemas na associação de letras e sons, em compreender a diferença entre os sons das palavras ou na junção de sons em palavras.		Sempre		
Tenta adivinhar a leitura de palavras desconhecidas em vez de usar as suas capacidades no que respeita à análise das palavras.		Sempre		
Lê muito devagar.		Sempre		

Substitui ou omite palavras durante a leitura.		Sempre		
Tem uma capacidade de retenção pobre no que respeita à aquisição de vocabulário novo.		Sempre		
Não gosta ou evita a leitura ou lê contrariado.		Sempre		

Ao nível da Leitura o aluno demonstra sérios problemas e dificuldades, não dominou a 13 dos 15 itens.

DOMÍNIOS E COMPORTAMENTO.	Jardim Infantil	1º a 4º Anos	5 a 9º Anos	Ensino Secundário
Escrita				
Não gosta ou evita atividades relacionadas com a escrita (copiar e escrever).		Sempre		
Demonstra atraso na aprendizagem da escrita (copiar e escrever).		Sempre		
A sua escrita é confusa, incompleta e desordenada, com muitas emendas e raspaduras.		Às vezes		
Tem dificuldade em lembrar formas de letras e algarismos.		Nunca		
Frequentemente, faz inversões de letras, números e símbolos.		Às vezes		
Usa espaços desiguais entre letras e palavras e tem dificuldade em escrever nas linhas.		Nunca		
Copia inadequadamente (e., confunde letras e algarismos aparentemente semelhantes).		Às vezes		

Dá erros ortográficos de uma forma inconsistente (e., a mesma palavra é escrita de uma forma diferente num mesmo documento).		Sempre		
Tem dificuldade em rever e corrigir o seu próprio trabalho.		Sempre		
Tem dificuldade em fazer rascunhos e organizar trabalhos escritos.		Sempre		
Tem dificuldade em exprimir ideias, sendo os seus trabalhos pobres, incompletos e muito curtos.		Sempre		
Expressa as ideias escritas de uma forma desorganizada.		Nunca		
Tem dificuldade na contagem mecânica simples e na correspondência, um para um, entre símbolos numéricos e itens/objetos.		Nunca		

Ao nível da Escrita o aluno demonstra dificuldades, não dominou a 09 dos 13 itens.

DOMÍNIOS E COMPORTAMENTO.	Jardim Infantil	1º a 4º Anos	5º a 9º Anos	Ensino Secundário
Matemática				
Tem dificuldade em adquirir conhecimentos numéricos (e., reconhecer quantidades sem contar).		Nunca		
Tem dificuldade na aprendizagem e memorização dos conceitos básicos relacionados com a adição e subtração.		Às vezes		
Tem dificuldade em aprender princípios estratégicos de contagem (e., por 2, 5, 10, 100)		Nunca		

Alinha os números de uma forma desordenada resultando em erros de cálculo.		Nunca		
Tem dificuldade em estimar quantidades (e., quantidade, valor).		Nunca		
Tem dificuldade em fazer comparações (e., menor do que, melhor do que).		Nunca		
Tem dificuldade em dizer as horas.		Às vezes		
Tem dificuldade na conceitualização do tempo.		Às vezes		
Tem dificuldade em contar depressa ou fazer cálculos.		Às vezes		
Tem dificuldade na aprendizagem da tabuada de multiplicar, nas fórmulas e regras.		Nunca		
Tem dificuldade na leitura e interpretação de gráficos e quadros.		X		

Ao nível da Matemática o aluno domina a 7 de 11 itens, não apresentou dificuldades.

DOMÍNIOS E COMPORTAMENTO.	Jardim Infantil	1º a 4º Anos	5º a 9º Anos	Ensino Secundário
Social/Emocional				
Não compreende as emoções e humor nos outros (e., pode dizer uma coisa errada no momento errado).		Nunca		
Pode não detectar ou responder apropriadamente a provocações.		Nunca		
Tem dificuldade em “pertencer” a grupos e em manter uma boa atitude social com os pares.		Nunca		

Tem dificuldade em perceber como partilhar/expressar sentimentos		Nunca		
Tem dificuldade em ir “direto ao assunto” (e., numa conversa, perde-se nos pormenores).		Nunca		
Tem dificuldade em controlar-se quando está frustrado.		Nunca		
Tem dificuldade em lidar com a pressão do grupo, com o embaraço e com desafios inesperadas.		Às vezes		
Tem dificuldade em estabelecer objetivos sociais realistas.		Às vezes		
Tem dificuldade em avaliar as suas capacidades e necessidades pessoais.		Às vezes		
Duvida das suas capacidades e sente-se inclinado a atribuir o seu sucesso à sorte ou a influências exteriores em vez de ao seu próprio trabalho.		Nunca		

Ao nível da área Social/Emocional domina a 7 de 11 itens, não apresentou dificuldades.

DOMÍNIOS E COMPORTAMENTO.	Jardim Infantil	1º a 4º Anos	5º a 9º Anos	Ensino Secundário
Atenção				
Não presta atenção a pormenores ou comete erros descuidados no trabalho escolar ou noutras atividades.		Sempre		
Tem dificuldade em estar atento quer nas atividades escolares quer nas		Sempre		

lúdicas.				
Não consegue seguir instruções, acabar os deveres ou terminar pequenas tarefas.		Sempre		
Tem dificuldade na organização de tarefas e atividades.		Sempre		
Evita, não gosta, ou é relutante em envolver-se em tarefas que requeiram um esforço mental, tal como, organizar o trabalho escolar ou fazer os trabalhos de casa.		Sempre		
Perde, com frequência, coisas ou materiais importantes para a elaboração do trabalho escolar (e., livros, lápis, folhas de registo de TPC, brinquedos).		Nunca		
Distrai-se facilmente com estímulos exteriores.		Sempre		
Esquece-se facilmente das atividades/rotinas do dia-a-dia.		Nunca		

O aluno apresenta graves dificuldades ao nível da Atenção, não dominou a 6 dos 8 itens.

DOMÍNIOS E COMPORTAMENTO.	Jardim Infantil	1º a 4º Anos	5º a 9º Anos	Ensino Secundário
Outros				
Confunde direita e esquerda.		Às vezes		
Tem um sentido de orientação pobre; é-lhe difícil aprender a movimentar-se em espaços novos; confunde-se ou perde-se com facilidade em espaços desconhecidos.		Nunca		

Tem dificuldade em determinar velocidade e distâncias (e., é-lhe difícil jogar certos jogos, andar de bicicleta)		Nunca		
Tem dificuldade na leitura de mapas e quadros.		Às vezes		
É desorganizado e tem dificuldade em planificar.		Sempre		
Perde coisas com frequência.		Nunca		
Tem dificuldade na aprendizagem de jogos novos e na construção de puzzles complexos.		Nunca		
Tem dificuldade em ouvir e tirar apontamentos ao mesmo tempo.		Às vezes		
Executa tarefas de uma forma inconsistente de um dia para o outro.		Nunca		
Tem dificuldade em generalizar/aplicar conhecimentos de uma situação para outra.		Às vezes		

Nesses últimos itens a aluno não domina a 5 dos 10 itens.

Fonte: Correia, L.M. (2008b). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores* (2.^a edição revista e ampliada). Porto: Porto Editora.

HISTÓRIA COMPREENSIVA

I. História familiar

II. História clínico-desenvolvimental

III. História educacional

Fonte: Correia, L.M. (2008b). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores* (2.^a edição revista e ampliada). Porto: Porto Editora.

RELATÓRIO EDUCACIONAL

I. IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO

Nome: .

Data De Nascimento:

Filiação: .

Enc. De Educação:

Parentesco:

Morada:

Telefone:

Estabelecimento de Ensino:

Ano de Escolaridade:

Turma:

Início:

Fim:

II. PARTICIPANTES:

Professora de turma:

Professor de Apoio:

Encarregado de Educação:

Outros Intervenientes:

III. PERCURSO ESCOLAR DO ALUNO

Creche	Sim		Quantos anos? 5 meses
Jardim de Infância	Sim		Quantos anos? 3 anos

1º Ciclo	Ano		
2007/2008	1º		
2008/2009	2º		
2009/2010	2º		

IV. PROBLEMAS DE ORDEM ACADÉMICA E/OU SOCIOEMOCIONAL DETECTADOS

V. AVALIAÇÃO INFORMAL EFETUADA

Observação

Língua Portuguesa: Nível

Escrita: Nível

Matemática: Nível

Entrevistas e Questionários

VI. PROPOSTA DE REMEDIAÇÃO

A estagiária de Educação Especial deslocou-se à escola 3 vezes por semana para apoiar o aluno cerca de 2 horas, visando o aperfeiçoamento da leitura oral e da interpretação de textos, inicialmente do 1º ano e de vários estilos: narrativos, informativos, descritivos, poéticos, jornalísticos, metalinguísticos etc., a partir destes fomentar o enriquecimento do vocabulário, dando ênfase

nas palavras novas, principalmente as trissilábicas e polissilábicas e aquelas que possuem sílabas compostas por CCV e VC. Utilizar cartões com imagens e palavras destes grupos silábicos, considerar tarefas que fomentem, à princípio, a escrita de pequenas frases e ao fim a escrita de um pequeno texto. Utilização de materiais didáticos variados, desde cartolinas ao uso de computador, visualização de filmes, jogos educativos, contagem de histórias etc.

Para a matemática treino na resolução de situações problema diversificados sobretudo ao nível da compreensão e interpretação de enunciados.

Treino da capacidade de atenção/concentração, reforço da auto-estima.

Ajustamentos e adaptações curriculares

- Proporcionar um ensino mais individualizado.
- Oferecer atividades mais ricas e diversificadas.
- Valorizar a opinião do aluno no processo da sua aprendizagem.
- Igualar a linguagem ao nível da compreensão do aluno.
- Elaborar atividades mais curtas, porém com diferentes atividades ao longo dos encontros.
- Aumentar as indicações necessárias à realização das atividades.

Condições especiais de avaliação

- Fichas recorrendo a um vocabulários simples, de dimensão reduzida e com alguns itens de escolha múltipla, aparelhamento, verdadeiro-falso, etc.
- Ênfase na avaliação formativa, com realização de vários exercícios de

avaliação, abrangendo pequenas unidades.

VII. NÍVEL DE REALIZAÇÃO ATUAL DO ALUNO

Língua Portuguesa

Linguagem - Nível

Leitura - Nível

Escrita - Nível

Cálculo - Nível.

VIII. VERIFICAÇÃO

1. O aluno superou as dificuldades de acesso ao currículo normal?

Não.

2. O aluno deve ser proposto para uma avaliação compreensiva?

Sim.

Fonte: Correia, L.M. (2008b). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores* (2.^a edição revista e ampliada). Porto: Porto Editora.

PLANO DE AVALIAÇÃO INDIVIDUAL

Nome:	Idade:
Data:	Turma:
Coordenador:	

Problemática	Procedimento	Membro Responsável
Nível de Funcionamento Intelectual		
Comportamentos Socioemocionais	Escala do Comportamento Escolar, (Correia, 1981), observação comportamental.	Avaliadora
Linguagem/Comunicação: Fonologia; Morfologia; Sintaxe; Semântica e Pragmática.	Escala do comportamento escolar. Testes informais da Linguagem.	Avaliadora
Linguagem/Comunicação: Articulação Verbal	Escala do Comportamento Escolar. Testes informais da Linguagem.	Avaliadora
Nível de Realização Escolar	Testes informais	Avaliadora
Nível de Realização nas áreas da Leitura e da Escrita	Escala comportamental.	Avaliadora
Motricidade Fina	Testes informais.	Avaliadora

Aprovação parental do plano:

Data:

Fonte: Correia, L.M. (2008b). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores* (2.^a edição revista e ampliada). Porto: Porto Editora.

AGRUPAMENTO VERTICAL DE ESCOLAS _____

PROGRAMA EDUCATIVO INDIVIDUALIZADO

PARTE 1 – INFORMAÇÃO GERAL

Agrupamento:

Estabelecimento de Ensino:

Morada:

Telefone:

Aluno:

Ano de escolaridade:

Data de nascimento:

Idade:

Nome do pai:

Nome da mãe:

Morada: (*)

Telefone: (*)

Problemas de saúde detectados:.

Data de início de serviços:

Data prevista para a verificação:

Data da reunião:

Participantes na reunião	Categoria	Rubrica
XXX	DIREÇÃO PEDAGÓGICA	<u>XXX</u>
XXX	PROFESSORA TITULAR DE TURMA	<u>XXX</u>
XXX	ENCARREGADA DE EDUCAÇÃO PSICÓLOGA (SERVIÇO DE PSICOLOGIA E ORIENTAÇÃO)	<u>XXX</u>
XXX	TERAPEUTA DA FALA	<u>XXX</u>

PARTE 2 – NÍVEIS DE REALIZAÇÃO ATUAL, CAPACIDADES E NECESSIDADES

NÍVEL ATUAL DE REALIZAÇÃO

1. ACADÉMICO/CARACTERÍSTICAS DE APRENDIZAGEM E REALIZAÇÃO ESCOLAR

☞ Funcionamento cognitivo (capacidade intelectual, percepções, atenção, memória, pensamento, ...)

O aluno apresenta problemas quanto ao seu funcionamento cognitivo, a sua capacidade intelectual não parece estar dentro dos padrões normais, assim como as suas percepções, a sua memória, o seu pensamento, etc. Na área da atenção, o aluno demonstra ter um sério défice apresentado no teste da Escala do Comportamento Escolar (Correia, 1981), onde revelou perda de interesse e atenção/concentração constantes. O aluno ainda demonstra uma falta de autonomia excessiva, não consegue fazer sozinho nenhuma atividade, precisa ser ajudado todo o tempo para poder terminar os trabalhos escolares.

Capacidades:

As capacidades mais elevadas encontram-se nas áreas verbais, demonstra muito interesse em participar e em responder oralmente. Outra área forte é a memória.

Necessidades:

As necessidades dizem respeito às áreas da atenção, da leitura e da escrita. Os défices nessas áreas influenciam a capacidade do aluno em descodificar palavras.

Comportamento adaptativo

.Não apresenta problemas.

Capacidades:. N/A.

Necessidades:. N/A.

Comunicação (aptidões da fala e da linguagem)

Com base nas avaliações efectuadas (formais e informais) o aluno revela alguns problemas de comunicação, ao falar, por vezes, troca fonemas e sente dificuldades em pronunciar algumas palavras, que se refletem em problemas centrados na consciência fonológica e na capacidade fonética, porém

compreende o que é lido.

Capacidades:

O aluno não apresenta problemas quanto à compreensão de instruções ou daquilo que lê, muito embora leia de forma pausada, sem entonação e mostra embaraço em palavras que ainda não domina.

Necessidades:

Treino da consciência fonológica e de atividades que envolvam a oralidade.

Estilo de aprendizagem

O aluno apresenta um estilo de aprendizagem multissensorial, com incidência na modalidade oral.

Realização escolar (Situação atual e nível de progresso)

Geral

O aluno exibe muitas dificuldades na leitura e na escrita, tendo mais ocorrência na descodificação. Consegue ler textos do 1º ano com menos erros de descodificação, porém a compreensão do que é lido fica prejudicada quando o faz sozinho.

Leitura:

Acusa uma leitura muito pausada, sem entonação e tem muito embaraço com os casos de leitura que ainda não domina. É de assinalar que o aluno apresenta um déficit ao nível da oralidade, tanto pela falta de vocábulos como ao nível da troca de fonemas, sente dificuldades em pronunciar algumas palavras, que se reflectem em problemas centrados na consciência fonológica e na capacidade fonética, compreende parcialmente o que é lido.

Escrita:

Comete muitos erros ortográficos, troca fonemas e não consegue traduzir para a escrita a maioria deles. Usa um vocabulário pobre e uma construção frásica simples.

Matemática:

O aluno parece não apresentar problemas nesta área, à excepção da resolução de problemas que exijam a leitura e a compreensão de enunciados.

Outras matérias: N/A.

Capacidades:

O aluno é capaz de resolver operações matemáticas, estando ao nível dos colegas.

Necessidades:

O aluno necessita de instruções individualizadas e/ou em pequeno grupo no que respeita à descodificação da leitura. Necessita ainda de desenvolver competências cujo enfoque se centre na autonomia, na concentração e na atenção relacionadas com o trabalho escolar.

2. SOCIOEMOCIONAL

Interações com adultos (na escola, em casa e na comunidade) e com pares

O funcionamento interaccional do aluno com os adultos com que tem de lidar na escola e na comunidade parece estar dentro dos padrões normais para a sua idade cronológica. As interações com pares também não apresenta problemas e parecem estar dentro dos padrões normais para a sua idade cronológica.

Autoconceito

O aluno por vezes parece estar abaixo da sua idade cronológica no que respeita aos sentimentos que tem de si.

Ajustamento socioemocional (na escola, em casa e na comunidade)

O aluno parece ter adquirido as competências necessárias socioemocionais que lhe permitam exibir um ajustamento apropriado às interações na escola, na família e/ou na comunidade.

Capacidades:

O aluno é capaz de iniciar interações com adultos e com colegas. É ainda capaz de identificar-se como um indivíduo.

Necessidades:

O aluno precisa melhorar o conceito da sua auto-imagem.

3. SAÚDE E DESENVOLVIMENTO FÍSICO GERAL

(saúde, desenvolvimento sensorial e motor, aptidões ou impedimentos físicos ao processo de aprendizagem)

Visão

Sem problemas.

Audição

Sem problemas.

Saúde física geral

Sem problemas.

Comportamento motor

Sem problemas.

Capacidades: N/A.

*Necessidades:*N/A.

4. AMBIENTES DE APRENDIZAGEM

(qualidade ou problemas nos ambientes de aprendizagem com respeito ao processo de aprendizagem)

Acadêmicos: A turma mista não era a mais apropriada.

Comportamentais: N/A

Socioemocionais: N/A

Físicos: N/A

Capacidades: N/A

Necessidades: N/A

PARTE 3 - OBJETIVOS ACADÊMICOS E SOCIOEMOCIONAIS/ESTRATÉGIAS/AVALIAÇÃO

Objetivo global

O aluno será capaz de ler fluentemente e com entonação um texto de nível do início do 2º ano.

O aluno será capaz de responder sozinho uma atividade com 4 questões sobre

interpretação a partir de um texto do 2º ano.

Aumentar a capacidade de autonomia, de atenção e de concentração do aluno.

O aluno deverá compreender o significado de palavras sinónimas.

O aluno deverá compreender o significado de frases com sentido figurado/conotativo.

Objetivos específicos

1. Dado um conjunto de 10 palavras apresentadas em cartões e/ou textos o aluno será capaz de as ler com 95% de acuidade até 31 de Maio.

2. Dado um texto de nível do início do 2º ano o aluno será capaz de ler fluentemente e com entonação e compreender com 95% de acuidade até 31 de Maio.

3. Dada uma atividade com 4 questões, entre subjetivas e objetivas, o aluno será capaz de responder sozinho com 95% de acuidade.

4. Inculir no aluno durante toda a intervenção as atitudes, comportamentos e sentido de observação que levem ao desenvolvimento das suas capacidades de autonomia, de atenção e de concentração.

5. Dada uma atividade sobre sinónimos, o aluno será capaz de responder com exatidão a 3 de 5 questões.

6. Dada uma atividade oral com frases com sentido conotativo o aluno deverá dizer o sentido figurado oralmente de 3 de 5 frases.

7. O aluno será capaz de ler 47 palavras por minuto segundo a Monitorização com Base no Currículo.

Estratégias

Aperfeiçoamento da leitura oral e da interpretação de textos, inicialmente do 1º ano e de vários estilos: narrativos, informativos, descritivos, poéticos, jornalísticos, metalinguísticos etc.

Aperfeiçoamento da leitura oral a partir do uso da Mnemónica LAGE com o aprendizado do «recontar/resumir».

Fomentar o enriquecimento do vocabulário, dando ênfase nas palavras novas, principalmente as trissilábicas e polissilábicas e aquelas que possuem sílabas compostas por CCV e VC.

Sublinhar as palavras-chaves, frases, os conceitos mais relevantes nos textos a utilizar com o aluno.

Considerar o ensino individualizado e em pequeno grupo que permita ver antecipadamente os textos de leitura com o aluno de forma a estabelecer objetivos e a sedimentar conhecimentos anteriores e activar conhecimentos posteriores.

Materiais

Utilizar cartões com imagens e palavras de alguns grupos silábicos, considerar tarefas que fomentem, à princípio, a escrita de pequenas frases e ao fim a escrita de um pequeno texto. Utilização de materiais didáticos variados, desde cartolinas ao uso de computador, visualização de filmes, jogos educativos, contagem de histórias etc.

Avaliação

A Avaliação feita foi formativa (diária) a partir das atividades elaboradas pela estagiária de Educação Especial e confrontados com a eficácia da resolução delas a partir dos objetivos globais e específicos propostos alcançados ou não.

PARTE 4 – SERVIÇOS E APOIOS ESPECIALIZADOS (EDUCAÇÃO ESPECIAL)

Educacionais	Data de início	Frequência	Duração
Estagiária de Educação Especial	Mar/10	8 horas semanais	2 meses
Psicológicos	Data de início	Frequência	Duração
xxx (Psicóloga)		xx horas semanais	xx meses
Terapêuticos	Data de início	Frequência	Duração
-	-	-	-
Sociais	Data de início	Frequência	Duração
-	-	-	-
Clínicos	Data de início	Frequência	Duração

-	-	-	-
---	---	---	---

PARTE 5 – ATIVIDADES NÃO ACADÉMICAS E DE ENRIQUECIMENTO CURRICULARES (AEC)

N/A.

PARTE 6 - RECOMENDAÇÕES

Problemática

???

Modalidade de atendimento

Classe regular com apoio especializado.

Informação suplementar

Deve ser dado mais tempo ao aluno para completar os testes, particularmente na área da língua portuguesa. Os testes devem ser dados em pequeno grupo ou com apoio de professor de educação especial. Devem ser reduzidas ao máximo os elementos distrativos quando o aluno estiver a efetuar os testes.

PARTE 7 – PARTICIPAÇÃO DOS PAIS E INFORMAÇÃO SOBRE O PROGRESSO DO ALUNO

Áreas académicas

Colaborar na efetivação dos trabalhos escolares.

Área socioemocional

Colaborar na autonomia e na auto-imagem que tem si próprio.

Informações gerais

Aplicar as estratégias de ensino para atingir os objetivos propostos pelo PEI.

Fonte: Correia, L.M. (2008b). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores* (2.^a edição revista e ampliada). Porto: Porto Editora.

Anexo B – Testes aplicados no aluno.

BATERIA DE PROVAS FONOLÓGICAS

Aluno:

Idade:

Ano:

Data:

FOLHA DE RESPOSTAS

Classificação com base na Sílabas Inicial

A criança deve apontar duas palavras dentre um grupo de 4 palavras quais iniciam pela mesma sílaba.

Material: cartões com desenhos apresentados pela seguinte ordem:

Exemplos: a) bolo/nariz/navio/moinho

b) ilha/ouro/arroz/iogurte

Itens	Pontuação
1 - uva/asa/unha/ilha	01
2 - enxada/ouriço/agulha/apito	01
3 - rolo/sapo/figo/roupa	01
4 - coelho/machado/piano/macaco	01
5 - garrafa/galinha/pijama/moeda	01
6 - tesoura/casaco/moinho/cavalo	01
7 - vaso/pipa/mesa/vaca	01
8 - chupa/fato/faca/bico	01
9 - janela/menina/tomate/torrada	01
10 - girafa/panela/cenoura/palhaço	X

11 - bota/jarro/ninho/bota	01
12 - saco/sapo/burro/mota	01
13 - laranja/medalha/lagarto/pinheiro	01
14 - sino/data/dado/folha	01

TOTAL 13 pontos

O aluno não demonstrou dificuldades, acertou a 13 dos 14 itens.

Classificação com base no Fonema inicial

A criança deve apontar duas palavras de um grupo de 4 palavras que tenham o mesmo fonema inicial.

Material: cartões com desenhos apresentados pela seguinte ordem:

Exemplos: a) colher/chave/chuva/bola

b) jóia/nó/jipe/pá

Itens	Pontuação
1 - alce/urso/arca/ovo	X
2 - orelha/alface/árvore/igreja	X
3 - raposa/regador/viola/boneca	X
4 - mala/peixe/chucha/mota	01
5 - sumo/gola/leite/gato	01
6 - buzina/cegonha/vassoura/veado	X
7 - serra/copo/cama/lupa	X
8 - fivela/telhado/janela/fogueira	X
9 - boca/tigre/selo/tacho	X
10 - pato/pêra/milho/chuva	01
11 - tijolo/bolacha/seringa/banana	01

12 - cebola/toalha/gaveta/cegonha	01
13 - lata/luva/roda/fita	X
14 - desenho/camisa/dominó/novelo	X

TOTAL 5 pontos

O aluno confundiu esta prova com a anterior e ao invés de identificar o fonema/som inicial tentava identificá-las pela sílaba inicial, só acertou a 5 de 14 itens. Demonstrou também cansaço durante este teste.

Supressão da Sílaba Inicial

A criança deve retirar a primeira sílaba de cada palavra apresentada e dizer o que fica da palavra sem esta sílaba.

Material: cartões com desenhos apresentados pela seguinte ordem:

Exemplos: a) nota

b) ameixa

Itens	Pontuação
1 – avó	01
2 – orelha	01
3 – rádio	01
4 – morango	X
5 – gorila	X
6 – vela	01
7 – caneta	01
8 – foca	X
9 – tapete	X
10 – pássaro	01

11 – boca	01
12 – seta	X
13 – laço	01
14 – dedal	01

TOTAL 09 pontos

O aluno acertou a 09 dos 14 itens.

Supressão do Fonema inicial

A criança deve retirar o primeiro fonema de cada palavra apresentada e dizer o que fica da palavra sem este fonema.

Material: cartões com desenhos apresentados pela seguinte ordem:

Exemplos: a) noz

b) bóia

Itens	Itens	Pontuação
1 - rio	13 – rosa	01
2 - mel	14 – mola	01
3 – gás	15 – galo	01
4 - vale	16 – vila	X
5 – cão	17 – capa	01
6 – fio	18 – fava	X
7 - torre	19 – telha	X
8 - pão	20 – pipa	X
9 – boi	21 – bolo	X
10 - sal	22 – sumo	X
11 - lua	23 –lula	X

12 - dente	24 – dedo	X
TOTAL 04 pontos		

O aluno demonstrou muita dificuldade nessa prova, acertou apenas a 04 dos 24 itens. Vale salientar que o aluno identificou todos os fonemas iniciais, porém não conseguia dizer qual palavra formava sem aquele fonema.

Análise Silábica

A criança deve pronunciar devagar as palavras apresentadas separando-as em sílabas.

Material: cartões com desenhos apresentados pela seguinte ordem:

Exemplos: a) chapéu

b) ananás

Itens	Pontuação
1 – anjo	01
2 - aranha	01
3 - raquete	X
4 - mapa	01
5 – golo	01
6 - viola	01
7 - farinha	01
8 – casa	01
9 - tábua	01
10 - peru	01
11 - boneca	01
12 - sino	01
13 - dália	01

14 – loja	01
-----------	----

TOTAL 13 pontos

O aluno não demonstrou dificuldades, acertou a 14 dos 15 itens.

Análise Fonémica

A criança deve pronunciar devagar as palavras apresentadas separando-as em seus fonemas.

Material: cartões com desenhos apresentados pela seguinte ordem:

Exemplos: a) chá

b) osso

Itens	Pontuação
1 – asa	01
2 – avô	01
3 – rua	01
4 – mar	01
5 – gorro	X
6 - via	01
7 – carro	01
8 – figo	01
9 – taça	01
10 – pá	01
11 – bule	01
12 – sol	01
13 – lâ	01
14 – dia	01

TOTAL 13 pontos

O aluno não demonstrou dificuldades, acertando a 14 dos 15 itens.

Ao todo o aluno fez 57 pontos em 94 pontos possíveis.

Fonte: Silva, A. C. (2008). *Bateria de Provas Fonológicas*. (2ª Ed.). Lisboa: ISPA.

A Escala do Comportamento Escolar (Correia, 1983b)

A área Linguística é dividida em três sub-áreas: *Oral*, *Leitura e Fala*. Ao nível da Oralidade o aluno acertou a 12 de 15 itens. Na leitura o aluno demonstrou sérias dificuldades, acertou apenas a 4 de 14 itens. E ao nível da Fala acertou a 60 de 65 itens.

As restantes áreas o aluno apresentou os seguintes resultados: na área *Auditiva* o aluno acertou a 8 de 13 itens; na área *Visual* o aluno não apresentou dificuldades, acertou a 12 de 12 itens; na área *Visual-motora* o aluno acertou a 8 de 10 itens; na área *Motora* o aluno acertou a 18 de 18 itens; na área *Matemática* o aluno acertou a 27 de 42 itens, vale salientar que os itens em que o aluno não acertou, ainda não foram trabalhados com o mesmo;

Fonte: Correia, L. M. (1983b). *Escala do comportamento escolar*. Porto: Porto Editora.

AVALIAÇÃO INFORMAL DA PRAGMÁTICA

Folha de Registo

Nome:

Idade:

Data:

Instruções: Utilizar atividades tais como as sugeridas na coluna da direita de forma a elicitare comportamentos desejados. Marcar + ou certo se a resposta é apropriada, – ou zero se a resposta for incorreta ou inapropriada.

Comportamentos:	Tipos de Atividades:
___+___ Responder a cumprimentos	Observar o que a criança diz quando perguntar : “Olá! Como estás?!”
___+___ Realizar pedidos	Pedir para a criança fazer um círculo mas não dar imediatamente o lápis
___+___ Descrever acontecimentos	Descrever o que fez nas férias, ocasião especial, esta manhã, etc.
___+___ Tomar a vez	Dizer o abecedário à vez
___+/-___ Realizar contato ocular	A criança tem mantido o contato ocular nas tarefas com o adulto
___+___ Repetir a frase ___+___ Repetir a frase ___-___ Repetir a frase	O Miguel tem 7 anos de idade. A porta do frigorifico estava aberta. Ela recebeu um livro novo no dia dos seus anos

___ +/- Atender a pedidos	Pedir para descrever uma figura
___ +/- Manter o tópico	Falar acerca de um programa de TV ou acontecimento
___ +/- “role-play”	Personagens/contexto: Restaurante: cliente e empregado!
___ +/- Sequência de ações	Perguntar quais são as ações para fazer uma salada, pequeno-almoço, uma cama, compras no super, etc.
___ +/- Definir palavras	Computador, tesoura, motorista, etc.
___ + Funções de objetos	Para que serve uma régua, uma enxada, um martelo, um microondas, etc.
___ - Iniciar atividades ou diálogos	Coloque um objeto estranho, diferente em cima da mesa e observe se a criança pergunta o que é, para que serve, etc?

© Adaptado e traduzido por Santos, A (2008) de Delmar Learning (2004). Para uso exclusivamente académico.

TRANSCRIÇÃO

R = Aluno

P = Pesquisadora

P: Olá! Como estás?

R: Bem.

P: Descreve o que fizeste nas férias:

R: Nas minhas férias ah... tive a jogar futebol.

P: Com quem?

R: Ah.. A jogar com os meus amigos. A jogar, a jogar com meu ah... grupo de futebol.

P: Então fazes parte de uma equipa de futebol, é isso?

R: (Consente afirmativamente com a cabeça.)

P: Onde jogas fica perto da tua casa?

R: (Consente afirmativamente com a cabeça.)

P: Em que posição jogas?

R: De avançado.

P: Tu marcas muitos golos?

R: (Consente afirmativamente com a cabeça). E diz: Nós todos ganhamos muitas vezes.

P: Ah, tem ganho muitas vezes?!

R: Nunca perdemos nunca.

P: Olha! Então a equipa é boa!

R. (Não diz mais nada)

Dizer o Abecedário à vez

R: A, B, C, E, F, G, H, I, J

P: K, M, N, M, N, O P, Q, R, T, U, V, W, X, Y, Z.

Repetir as frases:

P: O Miguel tem 7 anos de idade.

R: O Miguel tem 7 anos de idade.

P: A porta do frigorífico estava aberta.

R: A porta do... frigorífico tava aberta.

P: Ela recebeu um livro novo no dia dos seus anos

R: Ela recebeu um livro novo no seus anos.

Pedir para descrever uma figura

P: Agora quero que descrevas para mim este objeto (mostra uma bolsa colorida de guardar telemóvel). Diz tudo o que conseguires descrever: cores, tipo, tamanho, forma.

R: Quadrado. Ah... A cor é cor-de-rosa./ Faz pausa e não diz mais nada.

P: Agora descreva este objeto (uma garrafa d'água).

R: A rolha é redonda, é azul... Eu só consigo dizer isso.

P: O que tem dentro dela?

R: Ah... água.

P: E ela é feita do quê?

R: De plástico, ah... isplástico.

P: Plástico, não é?

Falar sobre um programa de tv:

P: Ontem ao chegar em casa viste a televisão?

R: Consente afirmativamente com a cabeça.

P: Qual programa assististe?

R: Ah... A TVI.

P: A TVI? E o que passou?

R: Ah... Eu tive a jogar futebol.

P: E que programa viste na TVI?

R: Foi futebol. Porto contra Arsenal.

P: Porto contra o Arsenal ontem?

R: Sim. Ganhou de 5 x 0.

P: Qual a tua equipa?

R: O Porto.

P: Qual o teu jogador preferido do Porto?

R: É jogar futebol.

P: Tu não tens um jogador preferido? Um que gostes mais.

R: Tem, que é o Hulk.

Role-play:

P: Descreve o tipo de cenário, pessoas que encontramos em determinados tipos de lugares. Por exemplo, no restaurante encontramos: Clientes, empregados. Agora diz-me o que encontramos numa escola:

R: Ah... Desenhos, livros.

P: E as pessoas? Não tem pessoas?

R: (Balança negativamente com a cabeça). É complicado.

P: É complicado? Tu achas? Tu estás na escola, o que é que tem na escola? Quem é que está na tua sala?

R: A professora.

P: Quem mais?

R: Ah... Os meus amigos.

P: O que encontramos num estádio de futebol?

R: Jogadores, treinadores, árbitros... Ah... adeptos, ah... já não me lembro mais.

P: Agora diz-me o que encontramos no Hospital.

R: No hospital tem pessoas doentes, pessoas aleijadas, pessoas meia mortas, ah... médicos e só.

Sequência de ações

P: Agora eu quero que me descrevas as ações em sequência para que seja necessário fazer o pequeno-almoço.

R: Põe três pães, ah... leite, torradas, manteiga, de vez em quando sumo e só... e só isso.

P: E para fazer uma cama?

R: Lençóis, colchões, cobertores, almofada.

Definir palavras

P: Agora vou te falar uma palavra e tu vais defini-la, vais me dizer o que é um computador?

R: Um computador é um... (Fica calado sem saber o que responder).

P: É uma pessoa?

R: Não.

P: É um animal?

R: Não, é um objeto.

P: E para quê serve?

R: Para trabalhar nele e fazer muitas coisas.

P: O que é uma tesoura?

R: Um tesoura serve "pa" cortar.

P: E ela é o quê? Um animal, é um país?

R: É um objeto também.

P: E o que é um motorista?

R: Um motorista é o que conduz um carro.

P: O que é um macaco?

R: Um macaco? É um animal. E ele faz macacadas e... come fruta.

Funções de objetos

P: Agora quero que tu me descrevas a função de alguns objetos. Para quê serve uma régua?

R: “Pa” medir.

P: E uma enxada?

R: Não sei o que é isso.

P: Um martelo para quê serve?

R: “Pa” martelar.

P: E o microondas?

R: Para aquecer a comida que “tá” fria.

Iniciar atividades ou diálogos

Desde o início da avaliação foi colocado um massagedor, em cima da mesa, em alguns momentos o aluno aproximou-se do mesmo para tentar perceber o que era, porém, em nenhum momento perguntou o que era. Finalmente foi-lhe perguntado se sabia que objeto era aquele:

R: Não

P: Nem imaginas?

R: Não.

P: Vou deixar-te experimentá-lo. (O objeto é colocado sobre seu braço a vibrar). Agora já sabes o que é?

R: Não.

P: É um massagedor portátil. De fazer massagens.

Avaliação Informal da Semântica

Instruções: Utilizar atividades tais como as sugeridas de forma a eliciar os comportamentos desejados. Sempre que possível realize gravações áudio e tome nota das observações realizadas durante a avaliação.

<p>Aponte para uma série de objetos na sala de aula e peça à criança para os nomear.</p> <p>Foram apontados os seguintes objetos: Almofada.</p> <p>Capa.</p> <p>Garrafa.</p> <p>Estojo de lápis.</p> <p>Caderno.</p> <p>Cadeira</p> <p>Telemóvel</p> <p>Guarda-chuva</p> <p>Mochila.</p> <p>Máquina.</p> <p>Quadro.</p> <p>Pulseiras.</p> <p>Relógio.</p>	<p>Registe os resultados!</p> <p>R: Ah... almofada.</p> <p>R: Uma capa.</p> <p>R: Uma garrafa.</p> <p>R: Um estojo.</p> <p>R: Um caderno.</p> <p>R: Cadeira.</p> <p>R: Telemóvel.</p> <p>R: Ah... guarda-chuva.</p> <p>R: Mochila.</p> <p>R: Máquina.</p> <p>R: Quadro.</p> <p>R: Pulseiras.</p> <p>R: Relógio.</p>
---	---

<p>Conte uma pequena história oralmente e peça à criança para a recontar imediatamente a si.</p> <p>Foi contada uma pequena história que o aluno já havia lido no teste da Escala do Comportamento Escolar (Correia, 1981), sobre uma senhora que compra um gato para se ver livre dos ratos que tinha em casa.</p>	<p>Registe os resultados!</p> <p>R: Ah... ah... deixa ver. É... a Maria comprou um gato lindo e forte para acabar com os ratos e depois ela ouviu um barulho muito grande num dos “amários”. Os ratos estavam a comer a comida do gato.</p>
<p>Peça à criança para definir as seguintes palavras. Sempre que possível questione acerca da categoria da palavra, descrição, função, forma, etc.</p> <p>Comboio</p> <p>Couve</p> <p>Presidente</p> <p>Castanho</p> <p>Leitura</p>	<p>Registe os resultados!</p> <p>R: O Comboio é um “tansporte” que leva pessoas lá dentro.</p> <p>R: Uma couve é... é... não sei o que é.</p> <p>R: Um “presidenter” é para governar o país.</p> <p>R: Castanho é uma cor.</p> <p>R: Leitura é ler.</p>

<p>Peça à criança para nomear o oposto de cada uma das palavras:</p> <p>Quente-</p> <p>Antes-</p> <p>Aberto-</p> <p>Escuro-</p> <p>Grande-</p> <p>Inverno-</p>	<p>Registe os resultados e observações!</p> <p>R:</p> <p>Frio</p> <p>Depois</p> <p>Fechado</p> <p>Claro</p> <p>Pequeno</p> <p>Não sei.</p>
<p>Peça à criança para dizer uma (s) palavra (s) igual /com o mesmo significado a:</p> <p>Grande-</p> <p>Mau-</p> <p>Delicioso-</p> <p>Assustado-</p> <p>Começo-</p>	<p>Registe os resultados e observações!</p> <p>R:</p> <p>Não sei.</p> <p>Não sei.</p> <p>Não sei.</p> <p>Não sei.</p> <p>Não sei.</p>

<p>Pergunte à criança: “O que as seguintes palavras têm em comum?”:</p> <p>-àgua, sumo de laranja, leite</p> <p>-chuva, calor, frio</p> <p>-sardinha, carapau, dourada</p> <p>-Porto, Braga, Lisboa</p> <p>-caneta, lápis, papel</p>	<p>Registe os resultados e observações!</p> <p>R:</p> <p>Não sei.</p> <p>Não sei.</p> <p>Não sei.</p> <p>São cidades.</p> <p>Escrever.</p>
<p>Peça à criança para nomear de 3 a 5 palavras de cada categoria:</p> <p>Cores</p> <p>Animais</p> <p>Vegetais</p> <p>Cidades</p>	<p>Registe os resultados e observações!</p> <p>R:</p> <p>Laranja, azul, cor-de-rosa, vermelho.</p> <p>Cão, gato, “tataruga”, “calinha”, cágado que é o filho da tartaruga.</p> <p>(Não respondeu)</p> <p>Lisboa, Algarve, Braga, Porto, Évora, Portimão, Guimarães, “Bagrança”.</p>

Emoções e sentimentos	
<p>Peça à criança para explicar as seguintes frases:</p> <p>Mais vale tarde do que nunca!</p> <p>Quem vai ao ar perde o lugar!</p> <p>Não chores sobre o leite derramado!</p> <p>Forte como um touro!</p> <p>Valente como um leão!</p> <p>Quem não tem cão caça com gato!</p>	<p>Registe os resultados!</p> <p>R:</p> <p>Mais vale estar de tarde do que estar de manhã.</p> <p>Que uma pessoa saiu e outra foi “pa” lá.</p> <p>Não sei.</p> <p>É forte, é forte como um touro.</p> <p>É valente.</p> <p>Não sei.</p>
<p>Peça à criança para completar os seguintes exemplos:</p> <p>-Sal e</p> <p>-Noite e</p> <p>-Branco e.....</p> <p>-Pão com</p> <p>-Há fruta ou</p>	<p>Registe os resultados!</p> <p>R:</p> <p>Não sei.</p> <p>Manhã.</p> <p>Escuro.</p> <p>Não sei. Com nada.</p> <p>Não sei também.</p>

<p>Pedir à criança para descrever como estes pares de palavras são semelhantes e como podem ser diferentes:</p> <p>-basquetebol e futebol</p> <p>-uma cobra e um elefante</p> <p>-pipocas e batatas fritas</p> <p>-televisão e computador</p>	<p>Registe os resultados!</p> <p>R:</p> <p>Semelhança: Não soube dizer.</p> <p>Diferença: O basquetebol tem diferentes as balizas e a bola também.</p> <p>Semelhança: Nada.</p> <p>Diferença: As pernas, porque a cobra “arraspa” e o elefante anda.</p> <p>Semelhança: Nada.</p> <p>Diferença: A diferença é que elas são batatas e elas são pipocas.</p> <p>Semelhança: O “enrã”.</p> <p>Diferença: O computador tem um teclado e a televisão tem um comando.</p>
---	---

Fonte: © Adaptado e traduzido por Santos, A. (2008) de Delmar Learning (2004). Para uso exclusivamente académico.

Avaliação Informal

Amostra Espontânea da Linguagem

Folha de Registo de EME (Extensão Média do Enunciado)

Instruções: Enumere os enunciados na primeira coluna e os intervenientes da conversação na segunda coluna. (C= criança; A=adulto; P=par). Na terceira coluna registe cada enunciado de forma o mais detalhada possível e na quarta descreva o tipo de contexto onde ocorreu a conversação.

#	C/A/P	Enunciado	Contexto
14/04/2010	P	Falamos sobre os tipos de programas preferidos do aluno.	Atividade de entrevista.
20/04/2010	P	Falamos sobre equipas de futebol e jogadores de futebol.	Avaliação da linguagem.
21/04/2010	A	Falou sobre gostar de Wrestling.	Conversa informal.

Avaliação Informal

Amostra Espontânea da Linguagem

Folha de Registo de NPD (Número de palavras diferentes)

Instruções: Após a transcrição da amostra recolhida registe as palavras produzidas pela criança. Conte a totalidade das palavras e a totalidades das palavras que são diferentes e apresente-as na folha de registo.

Registo:

Número total de palavras diferentes: 219.

Tipo	#	Tipo	#
Nomes/substantivos	107	Nomes/substantivos	120
Verbos	44	Verbos	85
Adjectivos	13	Adjectivos	20
Advérbios	18	Advérbios	50
Preposições	7	Preposições	37
Pronomes	18	Pronomes	24
Conjugações	6	Conjugações	29
Artigos	6	Artigos	40
Outros		Outros	
Número total de palavras diferentes:	219	Número total de palavras:	404

Número total de palavras diferentes: 219 NDP

Número total de palavras: 404

Fonte: © Adaptado e traduzido por Santos, A. (2008) de Delmar Learning (2004). Para uso exclusivamente académico.

Avaliação da linguagem oral (Inês Sim-Sim, 2010)

SUBTESTE 1. DEFINIÇÃO VERBAL

FOLHA DE RESPOSTAS

Registo

Nome da Criança: _____
Data da observação: __/__/_____
Idade em meses: ____ meses: ____
Ano de escolaridade: _____

Instruções : A criança deve indicar o que representa a palavra apresentada.

Material: lista de palavras

Cotação: a cotação máxima deste subteste é de 70 pontos

Exemplos: quero que me digas o que é aquilo que te vou perguntar.

Pensa bem: - o que é banana?

- o que é vaca?

- o que é regar?

Categorias de resposta	Pontuação	Exemplos
Definição categorial particularizada	2 pontos	É um animal que dá leite
Definição categorial	1.5 pontos	É um animal
Definição perceptual e/ou funcional/sinónimo	1 ponto	Dá leite
Exemplificação	0.5 pontos	Cornélia
Exemplificação genérica	0 pontos	É uma coisa
Não resposta ou resposta errada	0 pontos	-----

Os 35 itens foram apresentados pela ordem que se segue:	Respostas	Observações	Pontuação
1 - Açúcar			
2- Águia			
3- Ave			

4- Baleia			
5- Canguru			
6- Cara			
7- Cenoura			
8- Circulo			
9- Cotovelo			
10- Dentista			
11- Floresta			
12- Globo			
13- Golfinho			
14- Hortaliça			
15- Ilha			
16- Joelho			
17- Lagarto			
18- Maçã			
19- Ombro			
20- Pescador			
21- Pescoço			
22- Pinguim			
23- Praia			
24- Professor			
25- Pulso			
26- Rio			
27- Vinho			
28- Colorir			
29- Descansar			
30- Descascar			
31- Despejar			
32- Empurrar			

33- Medir			
34- Mergulhar			
35- Pegar			
			total

Tabela de Percentis

Escala de percentis	46-52 meses	53-59 meses	70-76 meses	77-83 meses
<5	<2,5	<3,5	<10,5	<23
5	2,5	3,5	10,5	23
10	3	5,5	11,5	28,5
15	3,5	7	12,5	34
20	4,5	--	13,5	35,5
25	5	8	14,5	36,5
30	6	9	--	38,5
35	7	10,5	15	40
40	7,5	11	16	41
45	8	12	17,5	42
50	8,5	13	18	43,5
55	9,5	13,5	20	44,5
60	10,5	14	23	45,5
65	11	14,5	25	46
70	12	15	25,5	46,5
75	12,5	16,5	26	49
80	13	17,5	27	59,5
85	14	18	27,5	51,5
90	15	22,5	28	52,5
95	16,5	>22,5	31	54
>95	>16,5		>31	>54

SUBTESTE 2- NOMEAÇÃO

FOLHA DE RESPOSTAS

Registo

Nome da Criança: _____

Data da observação: __/__/____

Idade em meses: ____ meses

Ano de escolaridade: _____

Instruções: As 35 gravuras foram apresentadas em dois blocos de itens, introduzidos por perguntas distintas

Bloco A: O que é isto?

Bloco B: O que está (o menino, a menina, o senhor, a senhora) a fazer?

Exemplos: vou-te mostrar uns desenhos e tu vais dizer-me o que vês. Pensa bem:

(banana) - o que é isto?

(vaca) - o que é isto?

(regar) - o que está o menino a fazer?

Cotação: a cotação máxima deste subteste é de 70 pontos

Categorias de resposta	Pontuação	Exemplos
Atribuição Ao de o rótulo correto	2 pontos	vaca
Designação de um atributo classificativo/ Designação de categoria de nível mais geral	1 ponto	Dá leite/animal
Não resposta ou resposta errada	0 pontos	-----

Bloco A: O que é isto?	Respostas	Observações	Pontuação
1 - Açúcar			
2- Águia			
3- Ave			
4- Baleia			
5- Canguru			
6- Cara			
7- Cenoura			
8- Circulo			
9- Cotovelo			

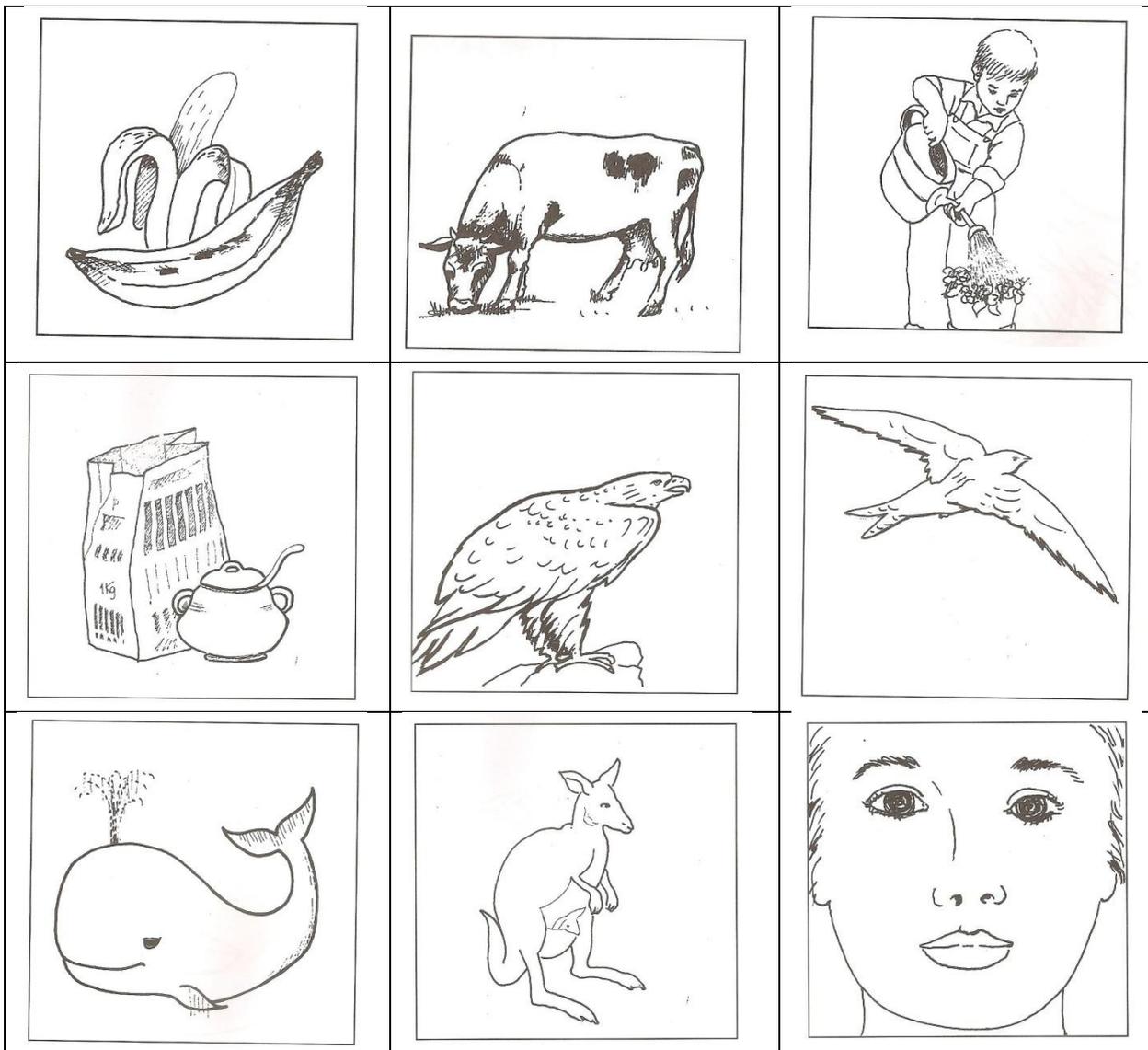
10- Dentista			
11- Floresta			
12- Globo			
13- Golfinho			
14- Hortaliça			
15- Ilha			
16- Joelho			
17- Lagarto			
18- Maçã			
19- Ombro			
20- Pescador			
21- Pescoço			
22- Pinguim			
23- Praia			
24- Professor			
25- Pulso			
26- Rio			
27- Vinho			
Bloco B: O que está (o menino, a menina, o senhor, a senhora) a fazer?	Respostas	Observações	Pontuação
28- Colorir			
29- Descansar			
30- Descascar			
31- Despejar			
32- Empurrar			
33- Medir			
34- Mergulhar			
35- Pegar			
		total	

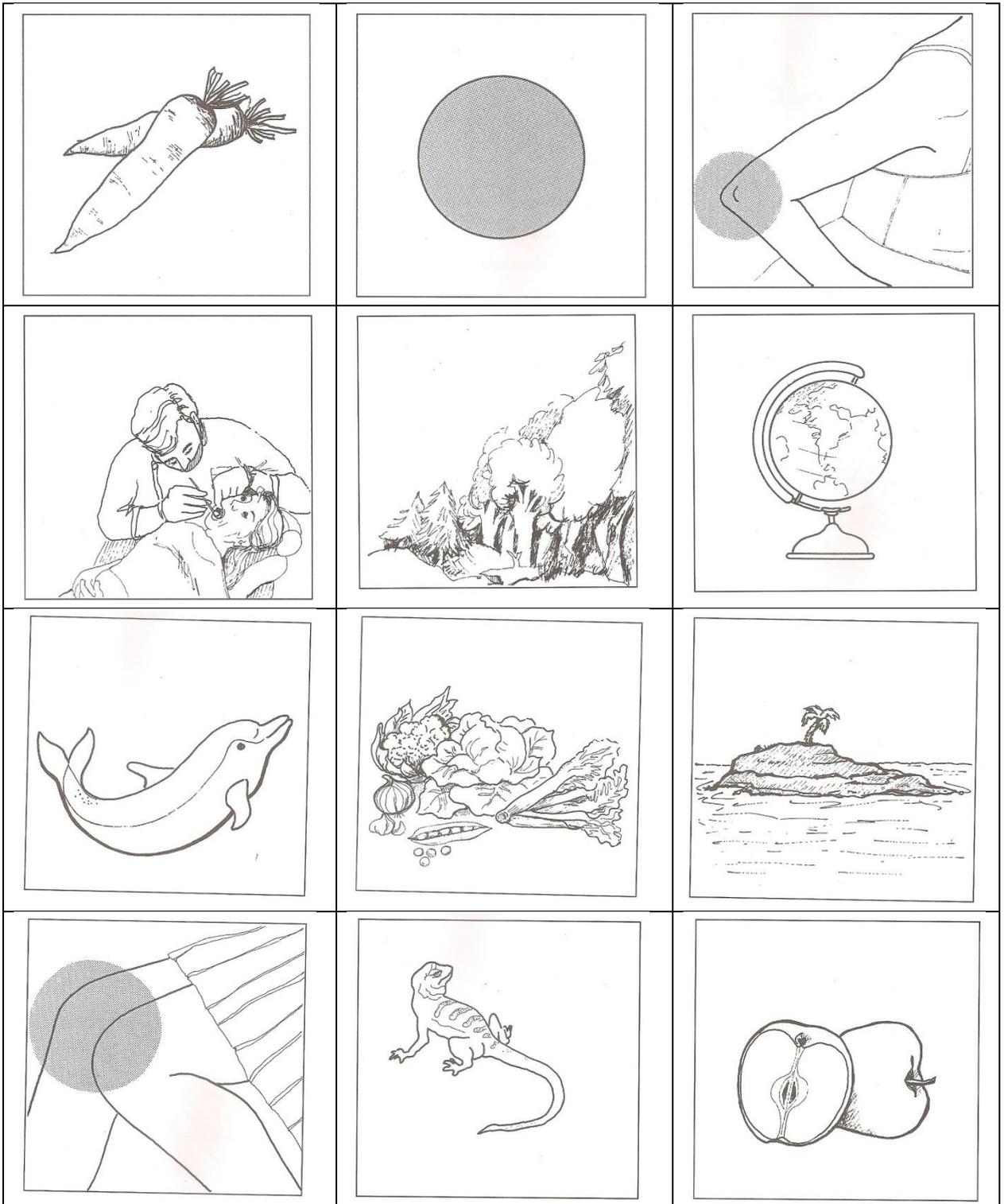
Tabela de percentis

Escala de percentis	46-52 meses	53-59 meses	70-76 meses	77-83 meses
<5	<8	<13	<23	<26
5	8	13	23	26
10	10	14	25	31
15	11	15	27	33
20	12	17	33	35
25	13	19	35	37
30	14	22	36	39
35	15	23	--	41
40	16	24	37	43
45	17	25	40	44
50	18	26	42	45
55	20	27	--	47
60	23	29	43	48
65	25	30	44	--
70	26	32	45	49
75	27	34	49	51
80	28	37	51	52
85	31	38	53	54
90	35	39	54	55
95	42	44	56	57
>95	>42	>44	>56	>57

ANEXO: TABELA COM GRAVURAS

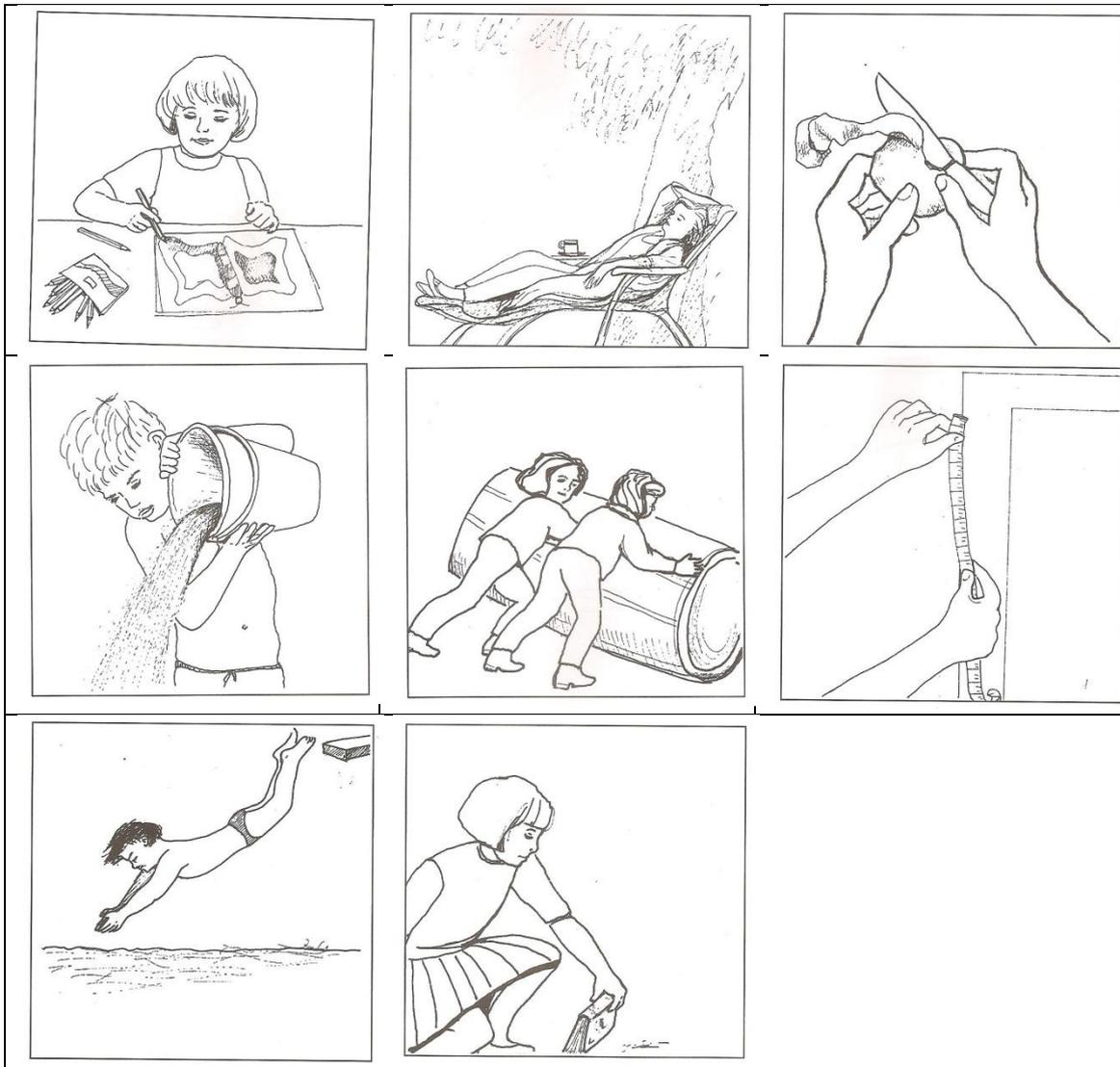
Bloco A: O que é isto?







Bloco B: O que está (o menino, a menina, o senhor, a senhora) a fazer?



SUBTESTE 3 - COMPREENSÃO DE ESTRUTURAS COMPLEXAS

Registo

Nome da Criança: _____

Data da observação: __/__/____

Idade em meses: ____ meses

Ano de escolaridade: _____

Instruções: Dizer à criança: Ouve com atenção. Vou-te dizer uma frase e fazer-te uma pergunta para tu responderes em seguida.

Exemplos: - A camisola verde do Rui tem um buraco.

P: De que cor é que é a camisola do Rui?

- A Rita viu um gato cinzento muito lindo.

P: O que é que a Rita viu?

- O carro que bateu no camião ficou muito amachucado.

P: O que é que ficou muito amachucado?

COTAÇÃO MÁXIMA: 32 PONTOS (Atribuição de 1 ponto a cada resposta certa e 0 pontos a cada resposta errada.)

Os 32 itens seleccionados, por ordem de aplicação, são os que se seguem:	RESPOSTAS	PONTUAÇÃO
1 - O carro vermelho da mãe teve um furo. P: De que cor é que é o carro da mãe?		
2- O locutor anunciou o prémio mais importante. P: O que é que o locutor anunciou?		
3- Hoje ou vamos à feira ou vamos ao jardim. P: Onde é que vamos hoje?		
4- Os eucaliptos que vimos ao nosso passeio eram mais altos do que os castanheiros. P: Quais é que eram as árvores mais al-		

tas?		
5- O pai autorizou os meninos a irem ao cinema. P: Quem é que foi ao cinema?		
6- Nem o Miguel chegou nem o João saiu. P: Quem é que não chegou?		
7- A menina que estava a falar com a Marta tinha um vestido azul. P: Quem é que tinha um vestido azul?		
8- Quando a professora chegou à escola ainda a Rita não estava na sala. P: Quem é que chegou primeiro à escola?		
9- A mãe pediu ao André que fosse com ela ao supermercado. P: Quem foi ao supermercado?		
10- O cão do meu vizinho ladra sempre que me vê chegar da escola. P: Quando é que o cão do meu vizinho ladra?		
11- O leão, que o tigre mordeu, saltou por cima da zebra. P: Quem é que saltou por cima da zebra?		
12- Quando o Rui chegou a casa já o Tiago estava a ler o jornal. P: Quem é que chegou primeiro a casa?		
13- O senhor, a quem o pai do João falou no café, tinha uma gravata amarela. P: Quem é que tinha uma gravata amarela?		
14- O pai perdeu o autocarro porque o relógio estava atrasado. P: Porque é que o pai perdeu o autocarro?		
15- Porque o Benfica jogava naquele dia, o André foi ao futebol. P: Porque é que o André foi ao futebol?		
16- Sempre que chovia, o gato do vizinho saltava para a minha janela. P: Quando é que o gato do vizinho saltava para a minha janela?		

<p>17. A Ana vestiu a gabardine visto que estava a chover. P: Porque é que a Ana vestiu a gabardine?</p>		
<p>18. Se não chover, a Rita irá passear de bicicleta. P: O que é que acontecerá se não chover?</p>		
<p>19. Se não chovesse, o André tinha ido à feira com o pai. P: O que é que tinha acontecido se não chovesse?</p>		
<p>20. Para comprarem uma prenda para a mãe, o pai levou a Rita e o João à loja. P: Para que é que eles foram à loja?</p>		
<p>21. O João levantou-se cedo para chegar a tempo à estação. P: Para que é que se levantou cedo o João?</p>		
<p>22. O menino foi arranhado pelo gato. P: Quem é que arranhou o menino?</p>		
<p>23. O João prometeu à mãe arrumar o quarto. P: Quem é que arrumará o quarto?</p>		
<p>24. O rapaz foi beijado pela rapariga. P: Quem é que beijou?</p>		
<p>25. Os irmãos decidiram ficar com os primos no jardim. P: Quem é que ficou no jardim?</p>		
<p>26. O leão foi atacado pelo tigre. P: Quem é que atacou?</p>		
<p>27. Não veio uma única pessoa à festa. P: Quem é que não veio à festa?</p>		
<p>28. O João disse à Maria que lhe emprestasse o livro. P: A quem é que vão emprestar o livro?</p>		
<p>29. Ao pé de si, o menino viu um ratinho branco. P: Onde é que estava o ratinho branco?</p>		

30. Tanto o João como o Pedro gostaram do filme. P: Quem é que gostou do filme?		
31. Uma única pessoa não veio á festa. P: Quem é que não veio à festa?		
32. A carteira foi-me roubada no autocarro. P: Quem é que roubou a carteira?		

Tabela de percentis

Escala de percentis	46-52 Meses	53-59 meses	70-76 meses	77-83 meses	106-119 meses
<5	<4	<8	<9	<11	<22
5	4		9	11	22
10	5		10	14	23
15	6	10	12	15	24
20	7	--	13	17	--
25		11	15	18	25
30	8	--	--	19	--
35	9	12	16	20	26
40	10	--	17	--	--
45	11	13	18	21	--
50	--	14	19	22	27
55	12	--	--	--	--
60	--	15	--	--	--
65	13	16	20	23	28
70	14	--	24	24	--
75	15	17	--	--	--
80	16	18	25	25	29
85	17	19	27	27	--
90	18	21	28	28	30
95	19	22	29	29	31
>95	>19	--	--	>29	>31

SUBTESTE 4 - COMPLEMENTO DE FRASES

FOLHA DE RESPOSTAS

Registo

Nome da Criança: _____

Data da observação: __/__/____

Idade em meses: ____ meses

Ano de escolaridade: _____

Instruções: Dizer à criança: Ouve com atenção. Vou-te dizer frases em que faltam palavras. Sempre que faltar uma palavra eu bato com o lápis na mesa e tu dizes qual é a palavra que falta. **Exemplos:**

- O João tem um gato e o Luís tem um gato.

- Eles têm dois_____
- O pai regou as_____do jardim.
- A Rita adora_____de bicicleta.

Cotação: a cotação máxima deste subteste é de 30 pontos, sendo atribuído 1 ponto a cada resposta certa e 0 pontos a cada resposta errada. No caso de existirem vários elementos omissos, a resposta só é considerada correcta se forem identificados todos eles.

Os trinta itens foram apresentados pela ordem que se segue:	Respostas	Pontuação
1 - A Rita comeu um bolo e o Tiago comeu dois bolos. Eles comeram três_____.		
2- O Bruno estava a ver na televisão um _____de terror.		
3 - A manteiga que eu pus no_____era saborosa.		
4 - Ao pequeno-almoço misturei o leite com o _____.		
5 - O pai levou as duas bicicletas. A bicicleta azul é da Joana e_____bicicleta amarela é do Jorge.		
6 - Os rapazes e raparigas daquela escola fizeram uma festa de Natal. Eles usaram chapéus verdes e_____.		

usaram chapéus vermelhos.		
7- Eu tenho vários livros de música. São os _____ livros preferidos.		
8- Tu tens uma bola e eu tenho uma raqueta. É a tua bola e a _____ raqueta.		
9- Os _____ pais não me deixam deitar depois das 10 horas da noite.		
10- Um homem que canta é um _____.		
11- O homem que faz o pão é um _____.		
12- No Verão parece que o sol _____ com mais força.		
13- No Inverno gosto de _____ o vento a soprar nas árvores.		
14- O avião da TAP _____ no aeroporto de Lisboa.		
15- Ontem o Benfica _____ com o Sporting.		
16- Na Primavera as árvores estão cheias de _____.		
17- No Verão costumo passar as _____ na praia porque os meus _____ alugam lá casa.		
18- O macaco subiu à _____ e pôs-se a comer a banana.		
19 - O Tiago leu uma história daquele _____ que tu lhe emprestaste.		
20 - Eu calço as _____ antes dos sapatos.		
21- O Rui agarrou na cana de _____ e foi até ao rio para ver se conseguia _____ algum _____.		
22- O meu blusão tem seis _____ dourados.		
23- Fui ver uma _____ de cavalos e o mais veloz ganhou uma _____.		
24- A Joana precisou de comprar fruta, leite e pão e por isso foi ao _____.		
25- O Ricardo gosta muito de ler e por isso ele pede sempre à mãe que lhe compre _____.		

26- O meu carro novo teve um furo no _____.		
27- As crianças acharam piada ao _____ comprido da girafa.		
28- O cãozinho ao ver o dono abanou o _____.		
29- A menina _____ tinha um vestido azul ganhou um prémio.		
30- Um cantor é um homem que _____.		

Tabela de percentis

IDADE EM ESCALÕES ETÁRIOS E RESPECTIVAS PONTUAÇÕES OBTIDAS

Escala de percentis	46-52 meses	53-59 meses	70-76 meses	77-83 meses	106-119 meses
<5	<2	<2	<8	<11	<20
5	2	2	8	11	20
10	3	5	10	12	21
15	4	6	11	13	22
20	5	7	12	14	23
25	6	8	13	15	24
30	7	9	--	--	25
35	8	10	14	16	26
40	9	11		17	
45	--	12	--	--	--
50	10	13	15	18	27
55	11	--	16	--	
60	--	14	--	19	--
65	12	--	17	20	28
70	--	15	18	21	--
75	14	--	19	22	--
80	15	16	20	23	--
85	16	17	21	24	29
90	17	18	24	25	--
95	18	19	25	27	--
>95	>18	>19	>25	>27	30

SUBTESTE5 - REFLEXÃO MORFO-SINTÁCTICA

FOLHA DE RESPOSTAS

Registo

Nome da Criança: _____

Data da observação: __/__/____

Idade em meses: ____ meses

Ano de escolaridade: _____

Instruções e exemplos:

Dizer à criança: Ouve com atenção. Vou-te dizer uma frase para tu repetires. Depois vais dizer-me se a frase que eu te disse está ou não correcta. Se não estiver correcta, vais corrigi-la.

1º exemplo

a) repete

- as meninas joga à bola.

b) Esperar que a criança repita e perguntar: a frase está correcta ou incorrecta? Se a criança responder que está incorrecta perguntar: onde?

c) No caso de a criança identificar o erro, perguntar-lhe em seguida: Então como é que se deve dizer correctamente?

Repetem-se os passos a), b) e c) para o segundo exemplo:

- a Rita viu o lindo gato cinzento amanhã.

E para o terceiro exemplo:

- carro o novo é.

Pontuação Máxima: 62 Pontos (8 dos quais para os 4 itens de controlo)

Itens reais

Categorias de respostas

Categorias de respostas	Pontuação
não resposta	0 pontos
repetição corrigida	0.5 pontos
repetição exacta	1 ponto
detecção do erro	1 ponto
correção	1 ponto

nota: a pontuação de cada item real corresponde ao somatório das diversas alíneas das instruções de aplicação, sendo de 3 pontos o máximo possível; só deverá ser

atribuída a pontuação referente à indicação de que a frase está incorrecta (detecção do erro) se a criança indicar onde se situa a incorrecção.

Itens de Controlo

Categorias de respostas

não resposta

repetição corrigida

repetição exacta

avaliação da correcção

Pontuação

0 pontos

0.5 pontos

1 ponto

1 ponto

nota: a pontuação de cada item de controlo corresponde ao somatório das duas primeiras alíneas das instruções de aplicação, sendo de 2 pontos o máximo possível (repetição e avaliação da correcção).

A ordenação de apresentação dos 22 itens seleccionados foi abaixo apresentada. Os quatro itens com função de controlo, portanto, sem incorrecções, estão assinalados com asterisco.

Pontuação							
Itens	Respostas	Repetição		Detecção do erro		Correcção	
		c*	e**	sim	não	certa	errada
1. Amanhã o Tiago foi à praia com os pais							
2. Os óculos da Maria era cinzento							
3. As girafas têm um pescoço comprido*							
4. Muro cavalo o satou o							
5. O amarelo, o verde e o azul é uma cor							
6. O bebé fez barulho antes que adormecer							
7. O cão coçou por causa das pulgas que o atacaram							
8. Os livros e as revistas							

compram-se nas livrarias*							
9. Se no Domingo está bom tempo, vou à praia							
10. Muitas coisas sucederam depois do Luís sair à escola							
11. A mãe sobe para o comboio antes do comboio parta							
12. As rosas e os cravos é uma flor							
13. O Jorge e o Bruno não tem medo da água do mar							
14. A gente ganhámos a aposta							
15. Mas só que eles não estavam no jardim porque fazia frio							
16. Com mexe a comida a colher a mãe							
17. Ao Jorge dado foi um prémio							
18. Luís e Jorge não vão para a rua							
19. Vamos limpar esta sala cuidadosamente*							
20. Ao jantar comerá-se gelado							
21. Que bom que era que ela venha esta noite!							

22. Os pais deram ao Jorge e à Joana um presente*							
---	--	--	--	--	--	--	--

Tabela de percentis

Escala de Percentis	70-76 meses	77-83 meses	106-102 meses	113-119 meses
< 5	< 7	< 8	< 17	< 22
5	7	8	17	22
10	11	9	21	25
15	12	13	25	27
20	13	14	27	29
25	15	16	29	31
30	16	18	31	33
35	17	19	33	35
40	18	20	35	37
45	20	22	37	39
50	22	24	39	41
55	23	26	40	42
60	25	28	41	43
65	27	30	42	44
70	29	34	43	45
75	31	36	44	46
80	32	38	48	48
85	34	40	50	50
90	36	42	51	52
95	37	44	52	53
> 95	> 37	> 44	> 52	> 53

SUBTESTE 6 – SEGMENTAÇÃO E RECONSTRUÇÃO SEGMENTAL
FOLHA DE RESPOSTAS

Registo

Nome da Criança: _____

Data da observação: __/__/____

Idade em meses: ____ meses

Ano de escolaridade: _____

Bloco A – Reconstrução Silábica

Cotação: a cotação máxima é de 10 pontos, sendo atribuído 1 ponto a cada resposta certa e 0 a cada resposta errada

Instruções: Dizer à criança: Vou-te dizer uma palavra partida em bocadinhos. Tu vais ouvi-la e repeti-la inteira.

Exemplos: BO – TA; MA – CA – CO.

Os 10 itens que integram o bloco são os abaixo apresentados	Pontuação
1 – CA-MA	
2 – POR-TA	
3 – BLO-CO	
4 – BAN-CO	
5 – SA-PA-TO	
6 – MA-CA-CO	
7 – CÃO	
8 – SA-PA-TEI-RO	
9 – CA-NI-VE-TE	
10 – CA-BE-LEI-REI-RA	

Tabela de percentis

Escala de percentis	46-52 meses	53-59 meses	70-76 meses	77-83 meses
<5	-	<4	<6	<6
5	0	4	6	6
10	1	6	7	7
15	3	7	-	8
20	5	-	8	-
25	6	8	-	-
40	7	-	9	9
45	-	-	-	-
50	8	9	-	-
75	9	-	-	-
>95	10	10	10	10

Bloco B – Reconstrução fonémica

FOLHA DE RESPOSTAS

Registo

Nome da Criança: _____

Data da observação: __/__/____

Idade em meses: ____ meses

Ano de escolaridade: _____

Cotação: a cotação máxima é de 10 pontos, sendo atribuído 1 ponto a cada resposta certa e 0 a cada resposta errada

Instruções: Dizer à criança: Ouve com atenção. Os bocadinhos são agora ainda mais pequenos. Depois de eu dizer a palavra partida, tu vais dizê-la inteira.

Exemplos: J-Á; C-H-U-V-A

Os 10 itens que integram o bloco são os abaixo apresentados	Pontuação
1 – CH-Á	
2 – V-I	
3 – S-Ó	
4 – S-U-L	
5 – CH-A-V-E	
6 – V-E-J-O	
7 – V-I-A-G-EM	
8 – J-O-V-EM	
9 – S-A-CH-O	
10 – S-I-F-ÃO	

TOTAL __ pontos

Tabela de percentis

Escala de percentis	70-76 meses	77-83 meses	106-112 meses	113-119 meses
<5	-	-	<2	<4
5	-	0	2	4
10	-	1	5	5

15	-	2	-	6
25	-	3	6	7
40	-	4	7	-
45	0	5	-	8
50	1	6	8	-
60	3	7	-	-
70	5	-	-	9
75	6	8	9	-
80	7	9	-	-
95	8	-	-	-
>95	>8	10	10	10

Bloco C – Segmentação Silábica

FOLHA DE RESPOSTAS

Registo

Nome da Criança: _____

Data da observação: __/__/____

Idade em meses: ____ meses

Ano de escolaridade: _____

Cotação: a cotação máxima é de 10 pontos, sendo atribuído 1 ponto a cada resposta certa e 0 a cada resposta errada

Instruções: Dizer à criança: Ouve com atenção. Agora vou dizer-te a palavra inteira e tu vais parti-la em bocadinhos.

Exemplos: CAVALO; LIVRO

Os 10 itens que integram o bloco são os abaixo apresentados	Pontuação
1 – BOLA	
2 – PÁ	
3 – SAPATO	
4 – PORTA	
5 – MACACO	
6 – SAPATEIRO	
7 – SABONETE	
8 – PIPAROTE	
9 – CABELEIREIRA	
10 – SAL	

TOTAL __ pontos

Tabela de percentis

Escala de percentis	46-52 meses	53-59 meses	70-76 meses	77-83 meses
<5	0	<2	<3	<4
5	1	2	3	4
10	-	3	4	5
15	2	-	5	6
20	-	4	6	-
25	3	-	-	7
35	-	5	7	-
40	4	-	-	-
50	5	6	8	8
65	6	7	-	-
75	7	-	-	-
80	-	8	-	9
90	8	-	9	-
95	9	9	-	-
>95	10	10	10	10

Bloco D – Segmentação fonémica

FOLHA DE RESPOSTAS

Registo

Nome da Criança: _____
Data da observação: __/__/_____
Idade em meses: ____ meses
Ano de escolaridade: _____

Cotação: a cotação máxima é de 10 pontos, sendo atribuído 1 ponto a cada resposta certa e 0 a cada resposta errada

Instruções e exemplos:

Dizer à criança: ouve com atenção. Quero que partas a palavra aos bocadinhos ainda mais pequenos. **JÀ; SOL**

Os 10 itens que integram o bloco são os abaixo apresentados	Pontuação
1 – CHÁ	
2 – VI	
3 – SÓ	
4 – SUL	
5 – CHAVE	
6 – VEJO	
7 – VIAGEM	
8 – JOVEM	
9 – SACHO	

Tabela de percentis

Escala de percentis	42-52 Meses	53-59 meses	70-76 meses	77-83 meses
<5	0	<2	<3	<4
5	1	2	3	4
10	-	3	4	5
15	2	-	5	6
25	-	4	6	-
40	3	-	-	7
45	-	5	7	-
50	4	-	-	-
60	5	6	8	8
70	6	7	-	-
75	7	-	-	-
80	-	8	-	9
95	8	-	-9	-
>95	9	9	-	-
	10	10	10	10

Fonte: Sim-Sim, Inês. (2010). *Avaliação da linguagem oral. Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Anexo C: Proposta de Intervenção.

Treino da leitura individual

1) Apresentar a Mnemónica **LAGE** (Tenylle Valbom, 2013)

Objetivo: A partir da Mnemônica **LAGE** o aluno deverá ler um texto e depois ser capaz de resumi-lo.

Material: Um texto pequeno e cartões para **LAGE**.

Procedimentos: O professor deve mostrar os cartões para **LAGE** e explicar que o resumo segue os seguintes passos.

Lê o texto por completo.

Auto-quetiona-te: quais são os principais acontecimentos do texto.

Grifa as palavras que falam estas ideias.

Escribe com as tuas palavras o resumo.

CARTÕES PARA LAGE

LAGE

Lê o texto por completo.

LAGE

Auto-quetiona-te: quais são os principais acontecimentos do texto.

LAGE

Grifa as palavras que falam estas ideias.

LAGE

Escribe com as tuas palavras o resumo.

Leitura¹

Aperfeiçoar a leitura oral e da interpretação de textos;

Fomentar o enriquecimento do vocabulário, dando ênfase nas palavras novas, principalmente as trissilábicas e polissilábicas e aquelas que possuem sílabas compostas por CCV e VC;

Trabalhar a consciência fonológica. (Fonética/fluência);

Jogo de palavras e caderno de palavras: translineação:

Sublinhar as palavras-chaves, frases, os conceitos mais relevantes nos textos a utilizar com o aluno;

Considerar o ensino individualizado e em pequeno grupo que permita ver antecipadamente os textos de leitura com o aluno de forma a estabelecer objetivos e a sedimentar conhecimentos anteriores e ativar conhecimentos posteriores.

Semântica e Morfologia

Vocábulos com sentido, significado;

Formação de frases com as palavras trabalhadas/novas.

Pragmática (conversação, uso espontâneo da linguagem)

Descrever cenas;

Contar uma história de acordo com a sequência lógica (Começo-meio-fim);

Criar perguntas entre os colegas de turma diante de uma cena ocorrida;

Utilizar a localização espacial (direita, esquerda, em cima, em baixo).

¹ Treino da Leitura – Estratégia de Ler, Auto-questionar-se, Grifar, Escrever resumo. Recurso utilizado em planeamento de intervenção, no âmbito de pesquisa para tese de mestrado. Mestrado DAE, da UMINHO – Tenylle Patrícia Barbosa da Silva Valbom (2013).