



**CÉLIA REGINA  
DOURADO EIRAS**

**Promovendo a comunicação em crianças com NE:  
um livro adaptado com o SPC Boardmaker**

Relatório de estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, na área de especialização em Educação Especial, realizada sob a orientação científica da Doutora Maria de Fátima Ferreira Andrade Costa, Professora Auxiliar Convidada do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro da Doutora Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos, Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

Dedico este trabalho a todas as crianças e jovens com necessidades especiais, para que a inclusão seja uma realidade nas “nossas” escolas.

## **o júri**

presidente

**Prof. Doutora Marlene da Rocha Miguéis**

Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

**Prof. Doutora Ana Margarida Pisco Almeida**

Professora auxiliar do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro

**Prof. Doutora Maria de Fátima Ferreira Andrade Costa**

Professora Auxiliar Convidada do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

## **agradecimentos**

À minha pequena princesa que no decorrer dos seus 3 aninhos de vida foi capaz de esperar e aceitar os momentos em que não brinquei com ela.

Ao marido incansável e companheiro que me motivou sempre nos momentos de exaustão e desânimo, que acreditou sempre nas potencialidades do meu trabalho.

A toda a restante família pelos momentos de angústia e cansaço que a dedicação a este trabalho trouxe e pelos momentos familiares que não pude partilhar.

Aos amigos, pela força e compreensão pela minha ausência em muitos momentos que a dedicação a este trabalho me exigiu. Obrigada também pelos momentos em que “substituíram” a família que fisicamente está distante pelos meus motivos profissionais.

A toda a equipa educativa do agrupamento de escolas que comigo colaborou na execução deste projeto tornando possível a concretização do mesmo.

Às orientadoras que em todos os momentos me deram alento para ir em frente e alcançar o objetivo a que me propus.

À Oksana Tymoshchuk, mestre em Ciências da Educação e doutoranda da Universidade de Aveiro, pelo apoio, disponibilidade e colaboração no decurso de todo o projeto e presente relatório.

Às famílias e crianças que aceitaram a minha intervenção e dessa forma me permitiram crescer pessoal e profissional.

A todos, o meu muito OBRIGADA!

## **palavras-chave**

Livro adaptado, comunicação, necessidades especiais, biblioteca inclusiva.

## **resumo**

O presente relatório de estágio assumiu uma abordagem de investigação de desenvolvimento, no contexto de parceria entre um Centro de Recursos e Tecnologias da Informação e Comunicação para a Educação Especial (CRTIC) da região centro do país, a Biblioteca Escolar (BE) de um Agrupamento de Escolas (AE) servido por esse CRTIC e a mestranda, na qualidade de estagiária da Universidade de Aveiro.

Nesta intervenção perspetivámos a adaptação de livros em diferentes formatos tendo como objetivos centrais “colaborar na dotação das bibliotecas escolares do agrupamento, de recursos adequados, em formatos acessíveis aos alunos com necessidades especiais (NE), assim como desenvolver boas práticas de promoção da leitura, tendo em conta as competências e necessidades individuais dos alunos”.

Selecionado um livro da lista de obras constantes nas metas curriculares para o português do 1ºciclo do ensino básico (1ºCEB), procedeu-se à adaptação do mesmo, com recurso a um sistema alternativo e aumentativo da comunicação (SAAC), o SPC Boardmaker.

Os objetivos da investigação concretizaram-se através do uso do livro adaptado em sessões de “hora do conto” desenvolvidas no contexto da biblioteca escolar, focando a atenção em três crianças com NE com diagnóstico de défice cognitivo, baixa visão/cegueira e paralisia cerebral.

Em resultado da intervenção efetuada com a criança que apresentava baixa visão/cegueira, concluímos que a adaptação do livro com recurso ao SPC ampliado, por si só não trouxe melhorias significativas. Verificámos ainda que a adaptação com recurso a outro tipo de técnicas e materiais tornou o processo de adaptação muito moroso e dispendioso, com um resultado pouco funcional, motivo pelo qual a adaptação do livro teve de ser reformulada, não tendo sido possível concluir e testar a mesma em tempo útil, passível de enquadramento neste formato de estágio.

Com as crianças cujos diagnósticos eram paralisia cerebral e défice cognitivo, verificámos que as sessões realizadas promoveram a inclusão, sendo claramente observável o interesse pelo livro por parte das crianças do grupo, com particular relevância para as crianças com NE. Como forma de explorar a história e melhorar a comunicação da criança com NE, foram criados outros recursos didáticos aplicando as imagens pictográficas utilizadas na adaptação do próprio livro.

**keywords**

Adapted book, communication, special needs, inclusive library.

**abstract**

This internship report assumed a development research approach in the context of partnership between *Centro de Recursos e Tecnologias da Informação e Comunicação para a Educação Especial* (CRTIC) [Resource Center and Information Technology and Communication for Special Education] of the central region, the school library of a grouping of schools provided by this CRTIC and the graduate student, as an intern at the University of Aveiro.

This intervention had the purpose of adapting books in different formats having as central goals "provide school libraries with adequate resources in accessible formats for students with special needs, as well as developing good practice in promoting reading, considering the students individual capabilities and needs".

After selecting a book from the list of works included in the curricular goals for the Portuguese 1<sup>st</sup> cycle of basic education, we proceeded to adapt it, using an alternative and increasing communication system, the SPC Boardmaker.

The research objectives were achieved through the use of the adapted book in storytelling sessions developed in the context of the school library, focusing attention on three children with special needs by cognitive impairment diagnosis, low vision / blindness and cerebral palsy.

As a result of the intervention on the child who had low vision / blindness, we concluded that the adaptation of the book using the extended SPC Boardmarker did not bring significant improvements. We also found that the book adaptation using other techniques and materials made the process very time consuming and expensive, with slight functional outcomes, which is why the adaptation of the book had to be reworded but unable to be finished and tested in good time, in this internship format.

With children whose diagnoses were cerebral palsy and cognitive impairment, we were able to verify that the sessions promoted inclusion, by observing the children of the group clearly interest in the book, with particular relevance for children with special needs. As a way to explore the story presentation and improve the communication skill of the child with special needs, other learning resources were created by applying pictographic images used in the adaptation of the book itself.

## Índice

Lista de figuras .....	1
Lista de acrónimos.....	1
Introdução.....	1
Parte I – Revisão de literatura/ Enquadramento teórico .....	6
Capítulo 1 – A Educação Inclusiva .....	6
1.1- Declaração de Salamanca/ Índex para a Inclusão.....	7
1.2 - Clarificando o conceito Necessidades especiais (NE) .....	8
1.3 – Contributo do Decreto-lei 3/2008.....	9
1.4 – O papel dos Centros de Recursos e Tecnologias da Informação e Comunicação para a Educação Especial (CRTIC) .....	11
1.5 – A biblioteca escolar no ensino-aprendizagem para todos .....	13
1.5.1 – Biblioteca inclusiva e o Desenho Universal na Aprendizagem.....	14
1.5.2 – O Plano Nacional de Leitura e as crianças com NE.....	15
Capítulo 2 - O livro e o desenvolvimento da comunicação e linguagem.....	17
2.1 - Desenvolvimento da comunicação e linguagem na criança.....	17
2.2 – O desenvolvimento da linguagem e seus condicionalismos.....	18
2.2.1 - Perturbações Específicas de Desenvolvimento da Linguagem (PEDL) .....	19
2.3 – O livro e as histórias como promotores de comunicação e linguagem .....	21
2.4- Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação (SAAC) .....	24
2.4.1- SPC do software Boardmaker versão 5.2.....	25
Parte II – Enquadramento Empírico .....	27
Capítulo 3 – Metodologia.....	27
3.1 - A situação problema/ questão de investigação.....	30
3.2 – Procedimentos metodológicos, técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	30
3.2.1 – Entrevistas exploratórias .....	31
3.2.2 – Análise documental .....	32
3.2.2.1 - Projeto Educativo (PE).....	32
3.2.2.2 - Regimento Interno da Biblioteca Escolar (RIBE).....	33
3.2.2.3 - Projeto “Todos juntos podemos ler”- Rede de Bibliotecas Escolares.....	34
3.2.2.4 – Programa Educativo Individual (PEI) .....	35

3.2.3 – Inquéritos por questionário.....	36
3.2.3.1 – Questionários/entrevistas às crianças/alunos com NE.....	36
3.2.3.1.1 – Dados gerados .....	37
3.2.4 – Observação participante .....	45
3.2.5 – Análise de Conteúdo.....	46
Capítulo 4 – Intervenção: implicações da prática.....	46
4.1 – Desenvolvimento da ação: aspetos positivos e constrangimentos.....	47
4.1.1- Caracterização das crianças para intervenção .....	49
4.1.2. – Cronograma/planeamento das sessões “hora do conto – para uma biblioteca inclusiva” .....	52
4.1.3 – Planificação das sessões em torno do livro adaptado “O Coelho branco” .....	54
Capítulo 5 – Apresentação e análise de resultados.....	57
5.1 – Sessão: A Fada Palavrinha e o Gigante das Bibliotecas de Luísa Ducla Soares.....	57
5.2 – Sessão: Livro adaptado “O Coelho Branco” de António Torrado .....	59
5.2.1 – Descrição do processo de adaptação do livro e teste junto das crianças .....	60
5.2.2 – Envolvimento das crianças nas sessões com o livro adaptado .....	62
5.2.3 – Sessões de exploração da história individualmente.....	63
5.2.3.1 – Envolvimento das crianças nas sessões com cartões e jogos com os pictogramas da história .....	64
5.3 – Levantamento de opinião/ considerações finais dos agentes educativos intervenientes na ação face à condução do processo e recursos criados.....	65
Capítulo 6 – Considerações finais e perspetivas para ações futuras.....	69
Referências bibliográficas .....	71
ANEXO A - Pedido de consentimento informado às famílias.....	79
ANEXO B - Questionário adaptado às crianças com NE .....	86
ANEXO C - Questionários de opinião aplicados aos docentes.....	93
ANEXO D - Grelhas de observação.....	104
ANEXO E - Pedido de Autorização à Sociedade Portuguesa de Autores.....	111
ANEXO F - Amostra de trabalhos realizados .....	115
ANEXO G – Livro adaptado .....	117
ANEXO H – Materiais produzidos com recurso ao SPC da história: .....	129



**Lista de figuras**

Figura 1 – Desenho da Investigação	28
Figura 2 – Etapas/momentos da investigação	29
Figura 3 – Gráfico com idades das crianças inquiridas	38
Figura 4 – Gráfico com anos de escolaridade em que estão matriculados os inquiridos	38
Figura 5 – Gráfico sobre as dificuldades/necessidades das crianças	39
Figura 6 - Gráfico sobre quem preencheu o questionário	39
Figura 7 – Gráfico sobre as preferências de leitura: ler ou ver livros	40
Figura 8 – Gráfico sobre as preferências de leitura: ler ou ver revistas	40
Figura 9 – Gráfico sobre as preferências de leitura: ler ou ver jornais	40
Figura 10 – Gráfico sobre a quantidade de livros de histórias existentes em casa das crianças	41
Figura 11 – Gráfico sobre a frequência da biblioteca escolar	41
Figura 12 - Gráfico sobre a(s) pessoa(s) que acompanham a criança na ida à biblioteca escolar	41
Figura 13; 13.1; 13.3; 13.4 – Gráficos sobre as atividades procuradas na biblioteca escolar	42
Figura 14 – Gráfico sobre os hábitos de requisição de livros	43
Figura 15 - Gráfico sobre os momentos de audição de histórias na escola	43
Figura 16 – Gráfico sobre os momentos de audição de histórias em casa	43
Figura 17 - Gráfico sobre atividades de exploração das histórias	44
Figura 18 - Fase de seleção de ferramentas para adaptação da obra	59
Figura 19 - Fase de execução, de adaptação e teste do livro adaptado	60

**Lista de acrónimos**

1ºCEB – primeiro ciclo do ensino básico

AE – Agrupamento de Escolas

BE – Biblioteca Escolar

CNE – Conselho Nacional de Educação

CRTIC – Centro de Recursos e Tecnologias da Informação e Comunicação

DGIDC – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

IFLA - International Federation of Library Associations and Institutions

LGP – Língua Gestual Portuguesa

NE – Necessidades Especiais

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OCEP – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OMS – Organização Mundial de Saúde

PAA – Plano Anual de Atividades

PE – Projeto Educativo

PEDL – Perturbação Específica do Desenvolvimento Linguagem

PEI – Programa Educativo Individual

PNL – Plano Nacional de Leitura

RBE – Rede de Bibliotecas Escolares

RIBE – Regimento Interno da Biblioteca Escolar

SAAC – Sistema Alternativo e Aumentativo da Comunicação

SPC - Sistema Pictográfico de Comunicação

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

## Introdução

*“A deficiência não precisa ser um obstáculo para o sucesso”.*

Professor Stephen W Hawking

OMS, 2011

### **O livro adaptado e a estimulação da comunicação na criança com necessidades especiais**

O presente relatório enquadra-se no âmbito do estágio curricular do Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Educação Especial, da Universidade de Aveiro, que foi concretizado no contexto de atuação de um Centro de Recursos e Tecnologias da Informação e Comunicação para a Educação Especial (CRTIC) e Biblioteca Escolar de um agrupamento de escolas da zona centro do país.

O interesse por esta área de intervenção surgiu na sequência de uma sessão de apresentação dos objetivos e recursos de um CRTIC da região centro, protagonizada pela respetiva coordenadora e promovida no âmbito da unidade curricular de Seminário de Especialização do mestrado já referido.

No decorrer dessa ação foi possível observar materiais e recursos adaptados às necessidades especiais (NE) de algumas crianças que beneficiam do apoio do CRTIC, bem como debater com as respetivas profissionais sobre as dificuldades e necessidades do centro e das suas crianças.

Assim, considerando a necessidade manifestada pela coordenadora do CRTIC sobre falta de livros de literatura infantil adaptados, aplicando os conhecimentos adquiridos na unidade curricular de Comunicação em Educação Especial: Processos e Práticas, e atendendo à nossa situação profissional atual (não estarmos a lecionar), apresentou-se a possibilidade de integrarmos a equipa técnica do CRTIC, com o estatuto de estagiárias.

O desenvolvimento do estágio foi também impulsionado pelo interesse manifestado pela Biblioteca Escolar do Agrupamento de Escolas onde o CRTIC está inserido, em abraçar o projeto lançado pela equipa da Rede de Bibliotecas Escolares e pela Direção de Serviços da Educação Especial, intitulado “Todos juntos podemos ler”.

Foi, assim, possível realizar um trabalho colaborativo entre a equipa educativa da Biblioteca Escolar, do CRTIC e departamento de educação especial do agrupamento de escolas, a mestrande e restantes docentes titulares de turma.

Ao longo de toda a intervenção em contexto educativo pretendeu-se observar, planear, implementar e redefinir recursos e estratégias potenciadoras da melhoria da comunicação em crianças com necessidades especiais, integradas no seu grupo de pares.

Numa primeira fase, como forma de integração na equipa educativa e conhecimento do contexto educativo, foram realizadas várias visitas ao CRTIC e à Biblioteca Escolar, objetivando fazer o levantamento das necessidades relacionadas com o livro adaptado, bem como delinear estratégias que fomentassem a igualdade de oportunidades no acesso ao livro.

Ao longo das visitas, entrevistámos a Coordenadora do CRTIC e a Professora Bibliotecária, do que resultou um levantamento das histórias adaptadas existentes no acervo do agrupamento. Procedeu-se ainda à consulta dos documentos normativos da instituição, designadamente, o Projeto Educativo (PE) e Plano Anual de Atividades (PAA), e o Regimento da Biblioteca Escolar, buscando identificar objetivos relevantes para a promoção de uma escola inclusiva. Procedeu-se também a um breve reconhecimento das diversas necessidades especiais das crianças que frequentavam o agrupamento, iniciando o processo de identificação de competências e necessidades que haveriam de constituir o ponto de partida para a adequação e criação de recursos que efetivamente favorecessem a aprendizagem significativa e a implicação das crianças nas atividades promovidas.

Acentuou-se então a finalidade que deveria nortear este projeto: *fomentar a inclusão de crianças com necessidades especiais em atividades de literacia, garantindo o acesso ao livro.*

Numa atitude reflexiva sobre os dados de observação inicial da situação encontrada, e partindo do pressuposto que toda a aprendizagem ocorre no contexto de relações interpessoais entre o aprendiz e o contexto, com especial relevância para aqueles com quem estabelece relações significativas (Edelman, 2014), colocou-se a questão: *considerando as potencialidades da utilização do livro enquanto recurso pedagógico, que estratégias utilizar para promover competências comunicativas e uma interação inclusiva das crianças com necessidades especiais identificadas como possíveis destinatárias deste projeto, neste agrupamento de escolas?*

Preocupámo-nos, pois, em desenvolver recursos literários adaptados, nomeadamente o livro, como meio facilitador do processo de aprendizagem das crianças com necessidades especiais, objetivando promover a sua participação nas atividades pedagógicas em torno do conto e leitura de histórias, e assim melhorar a compreensão e expressão em crianças com défices de linguagem.

Desta forma, o livro adaptado emergiu como um instrumento promotor da inclusão de crianças com necessidades especiais (NE) nas diferentes atividades pedagógicas de literacia.

Assim, numa fase prévia de revisão da literatura sobre os diferentes sistemas alternativos e aumentativos da comunicação (SAAC), emergiram os objetivos que nortearam o projeto:

- Criar recursos facilitadores da participação das crianças com NE em atividades de literacia;
- Promover a inclusão de crianças com NE através da dinamização de atividades de literacia, nos diferentes espaços de aprendizagem (sala de atividades/aula e biblioteca);
- Estimular a comunicação da criança por meios alternativos/aumentativos de comunicação.

Ainda na primeira fase do projeto, foi necessário selecionar as obras literárias para adaptação e estabelecer contactos com editoras e autores, para obtenção das respetivas autorizações.

Considerando o aluno como sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem e numa perspetiva ecológica do desenvolvimento humano, decidimos aplicar um questionário de forma a caracterizar os hábitos de leitura das crianças com NE<sup>1</sup>. Porém, tratando-se de crianças com acentuadas necessidades especiais, decorrentes das condições/deficiências que apresentavam, considerámos que o inquérito não poderia ser aplicado numa escrita normal, pelo que recorremos à sua adaptação, apoiando-nos no guião fornecido pela Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), e usando um Sistema Alternativo e Aumentativo da Comunicação (SAAC), o Sistema Pictográfico de Comunicação (SPC), integrado no *Software* Boardmaker (versão 5.2).

---

<sup>1</sup> Ver Anexo B - Questionário adaptado às crianças com NE

Diligenciámos no sentido da obtenção do consentimento informado<sup>2</sup> para a aplicação do inquérito por questionário, junto das famílias das crianças com necessidades especiais a frequentarem o agrupamento de escolas, bem como para a intervenção com três crianças em particular, correspondendo a crianças que estavam a frequentar o pré-escolar e o primeiro ano do primeiro ciclo do ensino básico (1º CEB).

Numa segunda fase, direccionámos a atenção para o conhecimento aprofundado dos três casos NE selecionados, designadamente atraso global de desenvolvimento, baixa visão/cegueira e paralisia cerebral.

Fizemos visitas à sala de atividades da turma, realizámos entrevistas exploratórias aos professores e educadores do sistema regular de educação/ensino, bem como aos profissionais da educação especial que acompanhavam as crianças. Foi também autorizada pela instituição educativa e respetivas famílias, a consulta dos respetivos Programas Educativos Individuais (PEI), para desta forma melhor compreendermos, caso a caso, os objetivos traçados permitindo adequar os recursos e as estratégias a cada uma das crianças em particular.

A terceira e quarta fase do estágio foram realizadas em simultâneo, constituindo um processo contínuo de planeamento/ação/reflexão.

Isto aconteceu devido à preocupação em conciliar as necessidades de intervenção pedagógica sentidas pela equipa educativa com o recurso educativo a adaptar, para que o mesmo pudesse atender aos objetivos/competências estabelecidos nos PEI, e deste modo satisfazer as necessidades dos seus utilizadores.

Assim, consultados os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem, analisadas as Metas Curriculares e o Plano Nacional de Leitura (PNL) para a educação pré-escolar e 1ºCEB, pedidas e recebidas as autorizações da Sociedade Portuguesa de Autores, selecionou-se a história de António Torrado, “O Coelho Branco” e procedeu-se à sua adaptação, com recurso a diferentes formatos, de acordo com as necessidades de cada caso em particular, a designar:

- Adaptação da história em linguagem pictográfica (SPC);
- Adaptação da história em formato multimédia (audiovisual) com linguagem pictográfica (SPC);
- Adaptação da história em relevo.

---

<sup>2</sup> Ver Anexo A – Consentimento informado às famílias

Foram estabelecidos contactos com uma escola de referência para a educação de crianças cegas e com baixa visão, bem como com uma escola de referência para crianças surdas, respetivamente para adaptação da história em braille/relevo e em língua gestual portuguesa (LGP). Porém, não foi possível concretizar esta última adaptação no decorrer do estágio, pelo ficou para a continuidade do projeto num futuro próximo.

Após a adaptação, foram planeadas sessões de dinamização da “hora do conto”, partindo do livro adaptado e de atividades subsequentes de reconto e exploração de vocabulário relacionado com a obra.

O planeamento das atividades foi articulado com a Biblioteca Escolar, os professores titulares e os professores da educação especial.

A reflexão foi uma constante ao longo do estágio, e o reajuste às necessidades das crianças também, resultando em recursos adequados e acessíveis a cada caso ou problemática, o que na prática se tornou bastante enriquecedor, embora muito moroso.

Assim, este relatório apresenta-se como uma partilha de experiências, que se espera serem potenciadoras de reflexão no sentido de melhorar as práticas educativas conducentes à inclusão de todos, por todos.

Numa primeira parte, será apresentada a revisão de literatura que fundamentou o estudo, com o primeiro capítulo dedicado à escola inclusiva, e o segundo ao livro como potenciador do desenvolvimento da comunicação e linguagem.

Na segunda parte, dedicada ao estudo empírico, relatam-se os momentos mais marcantes do estágio, sendo o capítulo três dedicado aos procedimentos metodológicos adotados, o capítulo quatro às sessões de intervenção, o capítulo cinco à apresentação e análise de resultados.

Nas considerações finais, deixam-se em aberto perspectivas de investigação e intervenção para o futuro, considerando ações de continuidade do projeto, incluindo a envolvência das famílias em atividades de leitura com as suas crianças especiais.



## **Parte I – Revisão de literatura/ Enquadramento teórico**

### **Capítulo 1 – A Educação Inclusiva**

Ao longo de décadas, muito tem sido dito e escrito sobre conceitos e práticas educativas junto das crianças com deficiência. Após revisão da literatura existente, tudo parece convergir numa direção, uma escola para todos para uma plena e verdadeira inclusão!

Ao longo do século XX foram surgindo novas correntes filosóficas e aplicadas novas políticas interventivas de forma a uma atuação por parte das escolas, tendo em vista o respeito pelas diferenças e necessidades das crianças e das suas famílias.

O sistema educativo português tem vindo a sofrer constantes reestruturações de forma a permitir e promover o respeito pela igualdade de oportunidades e o pleno direito à educação por todos.

Parece-nos que deve ser nesta incessante procura pela melhoria da qualidade e das estratégias de ação educativa que enquanto docentes nos devemos debruçar e refletir.

A filosofia da inclusão tem sido debatida pelos políticos nacionais e internacionais, bem como as mais diversas organizações que trabalham na procura pelo respeito dos Direitos Universais do Homem.

Assim, segundo Correia (2003, p.6) “uma transformação tão profunda, inerente aos princípios da filosofia inclusiva, não pode, única e simplesmente, processar-se com palavras, numa contínua retórica passiva, mas deve, de forma concertada, tentar encontrar soluções pragmáticas que permitam a obtenção de resultados concretos”.

Por conseguinte, foram surgindo novas orientações, nova legislação de forma a conduzir todo o processo educativo nas escolas com o objetivo máximo da inclusão.

A educação inclusiva, passou a ser o foco da escola pública portuguesa pelo que se espera hoje que a escola, segundo a DGIDC (2008, p.5), “(i) seja para todos, na prática e não apenas na lei; (ii) seja durante mais tempo; [...] (iii) seja para aprender mais coisas [...]; (iv) faça tudo sem qualquer tipo de discriminação, isto é, sem deixar para trás ou de fora os que apresentam maiores dificuldades na aprendizagem”.

Impera-se nesta sequência, a necessidade da mudança na sociedade portuguesa, uma inovação social que dê respostas diferenciadas e integradoras a todos os cidadãos.

Às escolas importa que detenham no “seu seio os meios para atender às necessidades/direitos de cada uma das crianças-cidadãs” (DGIDC, 2008, p.6).

Com base na literatura de referência, a inclusão sugere-nos uma prática que fomente a plena participação das crianças, considerando as suas características e necessidades individuais, potencialidades e limitações, em atividades com os seus pares, independentemente do seu grau de desenvolvimento.

### **1.1- Declaração de Salamanca/ Índice para a Inclusão**

Em resultado das reflexões e preocupações políticas internacionais, com o intuito de proceder a uma reorganização das respostas educativas existentes surgiu a reforma da escola regular, protagonizada pela Declaração de Salamanca, em 1994.

O referido documento representa o “consenso mundial sobre as futuras orientações da educação das crianças e jovens com necessidades especiais” (UNESCO, 1994).

A preocupação central do referido documento insurge-se sobre a “pedagogia centrada na criança” na preocupação pelo sucesso de cada um. A intervenção deve estar “centrada no aluno, nas suas dificuldades em acompanhar um currículo normal, na adequação do processo de ensino ao seu ritmo de aprendizagem e na organização dos apoios especializados de que necessita” (CNE, 2014, p.5).

Refletindo a preocupação sobre a prática da inclusão, surgiu o “índice para a inclusão”, desenvolvido por uma organização sem fins lucrativos internacional. O mesmo potencia a reflexão e autoavaliação por parte das organizações no caminho para aplicação dos princípios proclamados na declaração de Salamanca e por conseguinte a criação de ambientes verdadeiramente inclusivos.

Na preocupação de uma investigação-ação inclusiva, como foi nossa pretensão, debruçamo-nos sobre a análise dos diversos pontos considerados importantes na referida literatura.

Segundo o referido documento, “A inclusão inicia-se com o reconhecimento das diferenças entre os alunos e o desenvolvimento das abordagens inclusivas do ensino e da aprendizagem que têm como ponto de partida essas diferenças. [...] Trata-se de constituir comunidades que encorajam e celebram os seus sucessos” (Booth, Tony; Ainscow, Mel (2002, p.8-9).

Cabe a cada escola e seus profissionais promover um ambiente estimulante para que os alunos se sintam verdadeiramente acolhidos, valorizados e motivados.

Segundo Booth, Tony; Ainscow, Mel (2002) há aspectos importantes a considerar para a implementação de uma escola inclusiva, como sejam as “barreiras à aprendizagem e à participação, os recursos para apoiar a aprendizagem e a participação e o apoio à diversidade”.

Nesta ótica, os autores apresentam três dimensões que consideram importantes para o desenvolvimento das escolas inclusivas:

- “Implementar políticas inclusivas”
- “Promover práticas inclusivas”
- “Criar culturas inclusivas”

Foi com base nestes fundamentos que sustentámos o nosso projeto de investigação-ação, tentando uma atuação para todos os alunos, reconhecendo a diversidade e as necessidades individuais de cada criança, preocupando-nos com o “desenvolvimento global dentro de um espírito de pertença, de participação em todos os aspetos da vida escolar, mas nunca esquecendo a resposta às suas necessidades específicas” (Correia, 2003, p.15).

## **1.2 - Clarificando o conceito Necessidades especiais (NE)**

Revisando a literatura sobre o conceito “Necessidades especiais” (NE) considerámos que o termo é usado na atualidade para referenciar pessoas com características diferentes notáveis que necessitem de algum tipo de alteração nas práticas educativas de forma a potenciar o seu desenvolvimento integral e as suas aprendizagens. Contudo, o mesmo começou a ser utilizado com o surgimento do "Relatório Warnock", em 1978. Este conceito surgiu pela primeira vez em Londres, pela apresentação do relatório proferido por Mary Warnock, que nessa altura presidiu um estudo sobre a educação especial, onde avaliou o atendimento às pessoas com deficiência. Com o Relatório de Warnock colocou-se um fim à “fronteira rígida entre a criança normal e a criança deficiente, vindo a contribuir para a noção de aluno com necessidades especiais e que a escola não pode ser um local de elite, rejeitando todos aqueles que não se enquadram dentro dos parâmetros pré-estabelecidos de “normalidade” [...]” (Izquierdo, 2006, p.58).

O conceito de NE veio a ser adotado na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), e foi redefinido de forma a abranger todas as crianças e jovens cujas necessidades envolvam deficiências ou outras situações que dificultem a aprendizagem.

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) apresenta um conceito tripartido das necessidades especiais, categorizado por "disabilities" category (A); "difficulties" category (B); "disadvantages" category (C).

Pudemos assim perceber que segundo este conceito tripartido, o termo “necessidades especiais” inclui alunos com diferentes níveis e capacidades no acesso e sucesso na aprendizagem.

### **1.3 – Contributo do Decreto-lei 3/2008**

Da década de 70 até à atualidade percorremos um longo caminho na prática da integração e inclusão dos alunos com necessidades especiais nas escolas Portuguesas. Passámos de uma era em que praticamente as pessoas com deficiência eram excluídas do sistema regular de ensino, para uma nova visão em que as pessoas passam a ser integradas e incluídas no sistema nacional de ensino.

Partindo do enquadramento internacional, a política para a escola inclusiva em Portugal tomou novo rumo em 2008 com a publicação do decreto-lei nº3 de 7 de janeiro de 2008.

A nova legislação veio definir “os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social”.

Esta normativa veio consagrar uma nova clarificação do conceito de NE e os destinatários dos apoios especializados, considerando duas categorias: baixa-frequência e alta-intensidade ou alta-frequência e baixa-intensidade.

Segundo Bairrão (citado por CNE, 2014, p.13),

São os casos de baixa frequência e de alta intensidade aqueles que exigem mais recursos e meios adicionais para apoiar as suas necessidades educativas. São, como sabemos, os casos de deficiências sensoriais, motoras, autismo, etc. que, felizmente, têm uma prevalência baixa, mas que são muito exigentes em recursos humanos e materiais. (...) os problemas de alta frequência e de baixa intensidade... são aqueles casos de crianças com problemas de saúde, de aprendizagem, de comportamento e de socialização... que irão ter problemas de aprendizagem se não forem devidamente atendidas. É este grupo que aflige a escola e a que esta geralmente responde com medidas de educação especial; no entanto, estes casos relevam sobretudo de uma educação de qualidade e diversificada e não da educação especial.

(...) os problemas de baixa frequência/alta intensidade e os de alta frequência/baixa intensidade põem problemas de sinalização, rastreio, avaliação e organização diferentes. Os primeiros exigem que exista uma articulação e uma colaboração estreita entre serviços de saúde, segurança social e de educação. Os segundos deverão também organizar-se de forma articulada com a saúde e a segurança social, mas é predominantemente a nível das estruturas de educação que os recursos deverão ser organizados de modo a funcionarem eficazmente.

Desta forma, o Decreto-lei nº3/2008 veio trazer respostas para as especificidades das crianças e jovens com NE de carácter permanente, quer pela criação de escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos, escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão, quer pelas unidades de ensino especializado, a designar, as unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e unidades de apoio especializado para alunos com multideficiência e surdo cegueira congénita.

Não obstante, as situações de alta frequência/baixa intensidade carecem também de intervenção especializada, devidamente enquadrada na legislação portuguesa.

Em qualquer um dos casos é desejável que haja envolvimento de toda a comunidade educativa de forma a promover a devida articulação de serviços e respostas às necessidades específicas de cada um.

#### **1.4 – O papel dos Centros de Recursos e Tecnologias da Informação e Comunicação para a Educação Especial (CRTIC)**

De entre as medidas estratégicas para a inclusão, houve uma preocupação governamental na criação de Centros de Recursos e Tecnologias da Informação e Comunicação para a Educação Especial (CRTIC), tendo em vista a acessibilidade e a comunicação das crianças e jovens com NE.

À semelhança do que acontece um pouco por toda a Europa, estes centros de recursos especializados possibilitam que os “professores obtêm informação, materiais e aconselhamento” (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003, p.46).

Em Portugal, surgiu em 2006, pela Resolução do Conselho de Ministros Nº 120/2006, o I Plano de Ação para a Integração das Pessoas com Deficiências ou Incapacidades (2006-2009), com a criação de uma rede de vinte e cinco centros de recursos TIC para a educação especial, que vieram possibilitar o apoio a crianças com necessidades especiais, de carácter permanente, tendo como principal missão “a avaliação destes alunos para fins de adequação das tecnologias de apoio às suas necessidades específicas, na informação/formação dos docentes, profissionais, auxiliares de educação e famílias sobre as problemáticas associadas aos diferentes domínios de deficiência ou incapacidade” (DGIDC, 2007, p.4).

Assim, de acordo com a orientação legislativa anteriormente referida, o CRTIC atua na concretização da mesma, perspetivando uma Educação para todos, assegurando as “condições de acesso e de frequência por parte das crianças com necessidades especiais nos estabelecimentos de educação desde o pré-escolar ao ensino superior” (Resolução do Conselho de Ministros Nº 120/2006, p.6960).

Em 2010, surgem novas diretrizes, pela Resolução do Conselho de Ministros nº97/2010, com a apresentação de uma nova estratégia, a nível nacional, para a deficiência para o triénio 2011-2013.

Assim, no seguimento do que já foi dito, o CRTIC reúne esforços no sentido de ir ao encontro do recomendado nesta normativa, particularmente no que refere ao “*Eixo 4: Acessibilidade e Design para Todos*, integra um conjunto de medidas diversificadas que visam o planeamento e a promoção da acessibilidade e a aplicação do design universal, para todos ou inclusivo, transversais a matérias e domínios como a acessibilidade física ao meio edificado ou a remoção de obstáculos e barreiras em equipamentos e serviços, bem como a criação e disponibilização de dispositivos que facilitam a mobilidade e orientação e a acessibilidade tecnológica, na promoção do acesso à comunicação” (Resolução do Conselho de Ministros nº97/2010, p.5673).

É nesta perspetiva, tal como o preconizado por Booth, Tony; Ainscow, Mel (2002) que o CRTIC faz a triangulação com os diversos intervenientes educativos promovendo ações e atividades de sensibilização, fomentando a partilha de conhecimentos e recursos, numa perspetiva que visa levar as crianças ao sucesso, possibilitando-lhes o direito de aprender junto com os seus pares, através de aprendizagens similares e interações sociais adequadas.

Pela revisão da literatura especializada, foi possível compreender que a inclusão também traz vantagens para as crianças sem NE, uma vez que a interação lhes permite vivenciar a diferença, por conseguinte, o respeito e aceitação pelas diferenças individuais.

Sendo que o CRTIC se dedica à avaliação de cada caso, traçando as adaptações e apoios técnicos necessários a cada criança e problemática, partimos do levantamento das necessidades de um CRTIC da zona centro do país, onde emergiu a necessidade de intervir na adaptação de histórias, tendo como objetivo aumentar a oferta de livros de literatura infanto-juvenil em formato adaptado para o maior número de crianças/problemáticas possível.

Neste sentido, apresentaremos no Capítulo 3 as metodologias e estratégias implementadas com vista a uma efetiva inclusão das crianças com NE nas atividades de literacia junto dos seus pares, assim como no acesso ao livro.

### **1.5 – A biblioteca escolar no ensino-aprendizagem para todos**

O conceito de biblioteca tem sido alvo de reflexões e debates, tendo por base o seu potencial educativo, pelo que é possível encontrar na literatura referências à biblioteca enquanto espaço onde emanam coleções de livros, local de animação ou atividade da turma, bem como um centro multifuncional que fomenta e permite o acesso à informação.

De acordo com Veiga, Isabel et al (1997, p.33) “o conceito de biblioteca escolar inclui os espaços e equipamentos onde são recolhidos, tratados e disponibilizados todos os tipos de documentos (qualquer que seja a sua natureza e suporte) que constituem recursos pedagógicos quer para as atividades quotidianas de ensino, quer para atividades curriculares não letivas, quer para ocupação de tempos livres e de lazer”.

A preocupação em promover hábitos e práticas de leitura na população portuguesa surgiu em 1995, pelo Ministério da Educação e da Cultura, com a criação de uma rede de bibliotecas escolares que visava “dotar as bibliotecas escolares de espaço, equipamentos e recursos humanos adequados às suas funções, de acordo com critérios técnico-documentais e pedagógicos” (Pinheiro, 2010, p.3).

A mudança para uma política inclusiva surge em 2000 com a publicação do Manifesto da International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA): a biblioteca escolar no ensino-aprendizagem para todos.

Desta forma, aspetos relacionados com a acessibilidade passam a estar no foco de atenção da BE, apresentando-se esta como um centro de recursos disponíveis a alunos, professores e outros elementos da comunidade.

A BE constitui igualmente um “recurso privilegiado na promoção da leitura lúdica, nomeadamente de obras literárias e de ficção ajustadas à idade dos alunos” (Veiga, Isabel et al., 1997, p.29).

Estando a biblioteca integrada na escola, esta deve refletir a política educativa da instituição através do planeamento de atividades ajustado às especificidades e objetivos do projeto educativo da comunidade escolar.

A BE tem hoje um papel central no desencadear de ações que potenciem: “(i) a aprendizagem da leitura; (ii) o domínio dessa competência (literacia); (iii) a criação e o desenvolvimento do prazer de ler e a aquisição de hábitos de leitura; (iv) a capacidade de selecionar informação e atuar criticamente perante a quantidade e diversidade de fundos e



suportes que hoje são postos à disposição das pessoas; (v) o desenvolvimento de métodos de estudo, de investigação autónoma; (vi) o aprofundamento da cultura cívica, científica, tecnológica e artística” (Idem, p.15).

### **1.5.1 – Biblioteca inclusiva e o Desenho Universal na Aprendizagem**

“Every Book Born Digital, Should be Born Accessible.”

Abigail Rekas

(Fundação para a Ciência e Tecnologia)

Segundo Deodato Guerreiro (citado por Ribeiro, Alice; Leite, João, 2001, p.54), “hoje a estratégia de intervenção é baseada no princípio da inclusão, cujo objetivo visa a construção de uma escola efetiva para todos, a chamada escola inclusiva que pretende proporcionar as mesmas oportunidades a todos, tornando a educação mais eficaz para todos. As bibliotecas têm que passar a assumir essa dimensão”.

Sendo inúmeros os caminhos possíveis para estimular a leitura, considera-se que todos eles “deverão passar por bibliotecas bem organizadas, com atividades variadas, com uma oferta de livros e autores alargada e diversificada, que corresponda não só aos interesses dos seus consumidores habituais, mas saiba atrair e manter novos e potenciais leitores” (Pacheco, Cristina, 2012, p.29).

Assim, o conceito de desenho universal na aprendizagem inspirou-se no conceito de “*design universal* na arquitetura quando se começaram a projetar os edifícios e os espaços públicos de modo a que todos pudessem aceder sem qualquer limitação fosse de que ordem fosse”, surgiu o conceito associado ao processo de ensino-aprendizagem. (SENnet, 2014)

“O Desenho Universal na aprendizagem refere-se a um processo pelo qual um currículo (ou seja, os objetivos, os métodos, materiais e avaliações) é intencional e sistematicamente projetado desde o início para abordar as diferenças individuais” (National center on universal design for learning).

Neste conceito inclusivo, segundo a Resolução do Conselho de Ministros nº97/2010, no seu eixo nº 4, uma das medidas preconizadas passará pelo reforço na “oferta de manuais escolares e outros materiais didáticos, em formato digital e formato Daisy, a crianças com necessidades especiais de carácter permanente”.

Assim, em conformidade com toda a revisão de literatura, a necessidade de adaptação de recursos, surge como ponto de reflexão para a prática docente no sentido de se proporcionarem atividades ajustadas às necessidades de cada criança, dentro de um currículo que se deseja flexível.

### **1.5.2 – O Plano Nacional de Leitura e as crianças com NE**

Em 2006, é lançado o Plano Nacional de Leitura (PNL), por iniciativa dos Ministérios da Educação, da Cultura e dos Assuntos Parlamentares, com o objetivo de promover o desenvolvimento de competências nos domínios da leitura e da escrita, bem como o alargamento e aprofundamento dos hábitos de leitura, designadamente entre a população escolar.

O mesmo foi delineado devido à evidência que alguns estudos vieram trazer sobre a literacia em Portugal, demonstrando ser necessário assegurar a aquisição das competências básicas de leitura nas primeiras etapas da vida, procurando dessa forma, através de um plano estratégico faseado apresentar propostas de ação para as escolas e famílias no sentido de promover a leitura e o livro.

Foram traçados os objetivos a atingir com o PNL, dos quais ressaltámos para este estudo:

“- Promover a leitura, assumindo-a como fator de desenvolvimento individual e de progresso nacional;

- Criar um ambiente social favorável à leitura;

- Inventariar e valorizar práticas pedagógicas e outras atividades que estimulem o prazer de ler entre crianças, jovens e adultos;

- Criar instrumentos que permitam definir metas cada vez mais precisas para o desenvolvimento da leitura;

- Enriquecer as competências dos atores sociais, desenvolvendo a ação de professores e de mediadores de leitura, formais e informais;

- Consolidar e ampliar o papel da Rede de Bibliotecas Públicas e da Rede de Bibliotecas Escolares no desenvolvimento de hábitos de leitura

- Atingir resultados gradualmente mais favoráveis em estudos nacionais e internacionais de avaliação de literacia (Alçada, Isabel et al. 2007).

Para Sim-Sim (2010, p.118) a trilogia leitor, livro e ouvinte, surge como “geradora de cumplicidades que se constroem na rotina diária à volta do livro; quanto mais atrativa for a leitura, mais presos estão o ouvinte e o leitor; quanto mais interessados estes últimos estiverem, maior se torna a revelação do que está escrito, mais tempo é consumido a pensar no que se leu e a explorar o livro lido.”

Segundo a autora as atividades de leitura devem fazer parte da rotina da criança e será desejável que a mesma ocorra em espaços próprios e em momentos adequados, integrando “atividades que estimulem a antecipação do que se vai ler, o diálogo sobre o que se leu e a preocupação de habituar a criança a ouvir histórias cada vez mais longas, interrompidas no momento mágico em que o adiar para o dia seguinte o prosseguimento da narrativa amarra o pequeno leitor ouvinte à continuação da leitura” (ibidem).

A promoção da leitura e por conseguinte a estimulação da linguagem e incremento de momentos de partilha e comunicação deve ocorrer com a participação integral das crianças com necessidades especiais, estratégias contempladas no PNL<sup>3</sup>.

No entanto, para que as mesmas possam participar nestes momentos de forma plena há a necessidade de planear atividades e recursos de forma a corresponder às necessidades particulares de cada um.

O livro adaptado surge como um recurso estratégico para a promoção da literacia nestas crianças e desta forma potenciar a igualdade de oportunidades, tão preconizada na lei de bases do sistema educativo português. Neste seguimento, o Ministério da Educação e da Ciência, pelo seu órgão designado Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), disponibiliza eletronicamente, algumas obras recomendadas<sup>4</sup> pelo Plano Nacional de Leitura, em formatos adaptados, aos quais as escolas podem aceder.

No entanto, pudemos verificar que ao nível do pré-escolar e primeiro ciclo do ensino básico os livros em formato adaptado são ainda muito escassos, deixando as comunidades escolares necessitadas desses potenciadores recursos.

---

<sup>3</sup> Cf. <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/#>

<sup>4</sup> Cf. <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/orientacoes.php?idSubtopicoOrientacao=14>

## Capítulo 2 - O livro e o desenvolvimento da comunicação e linguagem

### 2.1 - Desenvolvimento da comunicação e linguagem na criança

Ao abordar a temática do desenvolvimento da comunicação e linguagem não pretendo fazê-lo de uma forma exaustiva, dada a amplitude da mesma, mas apenas apresentar algumas noções sobre comunicação e o normal desenvolvimento da linguagem oral e escrita, numa visão em que o livro surge como promotor do desenvolvimento da comunicação na criança.

Comunicar é um processo complexo, um sistema de trocas, de interação entre emissor-recetor. Este mesmo processo exige da pessoa a capacidade de combinação de diversas aptidões de todas as áreas de desenvolvimento. “O comportamento motor pode ser tão subtil como uma piscadela de olho ou uma expressão facial, ou ser tão explícito como uma palavra falada.” (ME, 2003, p.15)

Segundo Matta (2001, p.151) “durante o primeiro ano de vida, a criança, a par com um desenvolvimento sensorial notável, evolui ao nível de movimentos expressivos. Apropria-se de gestos com significado convencional (*e.g. abanar a cabeça para dizer não, apontar com o dedo*), adapta expressões faciais e progride no controlo de posturas do corpo, que lhe vão permitir maior facilidade na expressão de gostos, interesses, sentimentos e emoções.”

Assim, segundo diversos autores, é neste processo interativo emissor-recetor, mais especificamente na relação adulto-criança, que a mesma se vai apropriando dos “comportamentos conversacionais, tornando-se um ser cada vez mais competente e interveniente na interação” (ibidem).

A comunicação pode acontecer pela forma oral ou escrita, sendo que a fala é a forma de concretizar a linguagem oral. A sua forma escrita, vem na sequência do desenvolvimento da linguagem oral e caracteriza-se por ser um sistema simbólico subdividido ao nível recetivo (leitura) e expressivo (escrita) do qual é necessário extrair significado. Ambos seguem um processo de apreensão e aquisição de regras próprias e complexas de cada um dos sistemas de comunicação. Porém, deste processo podem fazer parte outras formas de comunicar, nomeadamente o desenho ou o gesto codificado, a

entoação, o ritmo/velocidade da fala que poderão adicionar ou limitar algo à mensagem transmitida.

Para Sim-Sim (1998), todas as crianças devem usufruir de oportunidades onde possam verbalizar, questionar, formular hipóteses sobre o mundo à sua volta. A autora considera que a escola deve surgir como um meio educativo estimulante e promotor de momentos que encorajem o processo de comunicação para todos.

De acordo com Oliveira e Costa (2010, p.228) “Sendo o Homem eminentemente social, temos o dever de elaborar formas de comunicação e de promover o domínio da Língua Materna, instrumento básico da nossa identidade nacional e cultural, com o intuito de motivar as crianças a aprender a gostar sobretudo de ler!”

## **2.2 – O desenvolvimento da linguagem e seus condicionalismos**

A capacidade de comunicar reflete a “qualidade e quantidade das interações” a que a criança é exposta, sendo que “meios mais estimulantes proporcionam experiências de interação mais ricas” (Sim-Sim, 1998, p.19)

Urie Bonfenbrenner foi o responsável pelo desenvolvimento da teoria ecológica do desenvolvimento humano, em que defende e acredita que o desenvolvimento ocorre na interação entre uma pessoa e o seu ambiente, englobando as suas características pessoais, bem como as características dos contextos onde esta se insere.

A cooperação entre todos os sistemas em que a criança se insere, nomeadamente família, amigos e comunidade assume relevada importância na medida em todos os sistemas se influenciam mutuamente.

É importante que o que se trabalha na escola seja transportado para casa e para os ambientes não académicos da criança da mesma forma que é importante a família partilhar conquistas, progressos e dificuldades sentidas.

Porém, Ferreira, Maria et al. (2000, p. 15) esclarecem que “a pessoa que, em grau mais ou menos severo, sofreu uma lesão cerebral, pode apresentar disfunções com expressão a vários níveis: motor, mental, da perceção (tátil, visual, auditiva), da linguagem, da atenção e da memória as quais podem vir a originar atrasos no desenvolvimento, dificuldades de aprendizagem e perturbações no comportamento.”

Segundo Oliveira e Costa (2010, p. 227) para uma verdadeira integração na sociedade, é necessário que a criança possua “um sistema de signos através dos quais se faça entender relacionando-os com os objetos que a cercam e que seja capaz de os utilizar corretamente em situações de comunicação quando pretende transmitir as suas mensagens.”

Importa criar condições que potenciem o desenvolvimento global, promovendo a comunicação mesmo nos casos mais severos, capacitando-os para interagir mesmo não havendo linguagem oral.

### **2.2.1 - Perturbações Específicas de Desenvolvimento da Linguagem (PEDL)**

Quando estamos perante casos de Perturbações Específicas de Desenvolvimento da Linguagem (PEDL), é primordial compreender a especificidade da mesma de forma a melhor poder avaliar a situação e adequar as estratégias e recursos a disponibilizar a cada caso específico.

O Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais – DSM-IV-TR classifica as perturbações da comunicação<sup>5</sup> e caracteriza-as por dificuldades na fala e linguagem usando a seguinte terminologia:

- Perturbações da Linguagem Expressiva;
- Perturbação Mista da Linguagem Recetiva-Expressiva;
- Perturbação Fonológica;
- Gaguez;
- Perturbação da Comunicação Sem Outra Especificação

Porém, após a revisão do Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais, a American Psychiatric Association editou uma nova versão denominada DSM 5 em que as perturbações da comunicação passaram a designar-se por transtornos da comunicação, enquadrando-se nos transtornos do neurodesenvolvimento.

---

<sup>5</sup> Em 2013 foi editada uma nova versão do Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais – DSM 5 que veio introduzir, segundo a American Psychiatric Association, algumas alterações nestas designações.

Segundo a mesma fonte, “os transtornos da comunicação incluem deficits na linguagem, na fala e na comunicação”, apresentando outra terminologia comparativamente à anteriormente apresentada no DSM IV:

- Transtorno da linguagem
- Transtorno da fala,
- Transtorno da comunicação social (pragmática)
- Transtorno da fluência com início na infância (gagueira).

“Os três primeiros caracterizam-se por déficits no desenvolvimento e no uso da linguagem, da fala e da comunicação social, respetivamente. O transtorno da fluência com início na infância é caracterizado por perturbações da fluência normal e da produção motora da fala, incluindo sons ou sílabas repetidas, prolongamento de sons de consoantes ou vogais, interrupção de palavras, bloqueio ou palavras pronunciadas com tensão física excessiva. Tal como outros transtornos do neurodesenvolvimento, os transtornos da comunicação iniciam-se precocemente e podem acarretar prejuízos funcionais durante toda a vida. (American Psychiatric Association, 2013, p. 31).

No DSM 5 são clarificados alguns conceitos que nos parece de suma importância para este estudo e que a seguir apresentamos:

*“Fala é a produção expressiva de sons e inclui a articulação, a fluência, a voz e a qualidade da ressonância de um indivíduo.*

*Linguagem* inclui a forma, a função e o uso de um sistema convencional de símbolos (i.e., palavras faladas, linguagem de sinais, palavras escritas, figuras), com um conjunto de regras para a comunicação.

*Comunicação* inclui todo comportamento verbal e não-verbal (intencional ou não) que influencia o comportamento, as ideias ou as atitudes de outro indivíduo.” (Ibidem, p. 41)

Segundo Andrade (2012), existem *fatores de risco para o desenvolvimento da linguagem da criança*. A autora agrupa-os por:

- Fatores genéticos, fisiológicos e neurológicos (associados ao desenvolvimento do feto);

- Fatores de saúde e hábitos orais (a duração do parto e eventual falta de oxigenação cerebral; o surgimento de doenças que causem lesões nos sistemas sensoriais, doenças ou acidentes que alterem a função motora e estruturas anatômicas, bem como interferências no desenvolvimento neurológico. Ainda o tipo e modo de respiração, o tipo de alimentação, o uso de chupeta entre outros hábitos);

- Fatores do contexto familiar (as relações interpessoais);

- Fatores socioculturais e institucionais (o acesso ou não a cuidados de saúde pré-natais, acompanhamento e prevenção na gravidez, acompanhamento desenvolvimental da criança e o acesso, ou não, a instituições educativas qualificadas).

Assim, é na contextualização e compreensão de cada caso em particular que importa traçar planos de intervenção adequados e adaptados de forma a promover o desenvolvimento da linguagem bem como minimizar as dificuldades no acesso a oportunidades de comunicação e vivências estimulantes do ponto de vista da leitura e da escrita, tal como foi dito no ponto anterior.

Porém, o acesso à informação, as possibilidades de comunicação, a igualdade de acesso à leitura e ao livro passará, em casos de PEDL, pelo recurso a materiais adaptados, programas e equipamentos muito especializados, para dessa forma ser possível concretizar uma plena integração e inclusão na escola que se deseja que seja para todos.

### **2.3 – O livro e as histórias como promotores de comunicação e linguagem**

Desde cedo, à semelhança das interações verbais com a criança, importa criar ambientes linguisticamente estimulantes de forma a promover o melhor desenvolvimento da linguagem na criança.

“À medida que pretende expressar significados mais complexos, a criança adquire formas mais elaboradas e usa funções da língua mais adequadas ao contexto e aos propósitos pretendidos [...] a criança extrai as regras da língua da comunidade onde está inserida e com elas constrói o seu próprio conhecimento. As regras dizem respeito a domínios específicos como a aquisição de regras fonológicas, de regras sintáticas, morfológicas e semânticas e de regras pragmáticas da língua” (Sim-Sim, Inês; Silva, Ana; Nunes, Clarisse. 2008, p.13).



De acordo com a Lei-Quadro para Educação Pré-Escolar (1997, p.22), um dos objetivos a atingir nesta etapa de vida da criança é “desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo”.

Nesta ótica, na literatura da especialidade é possível encontrar inúmeras sugestões e estratégias para promover ambientes ricos em oportunidades, fomentando na criança o saber ouvir e saber expressar-se.

As investigações apontam para que a aprendizagem da leitura e da escrita deve ocorrer num processo contínuo e precoce e não somente na entrada no ensino formal. Em ambos os contextos, jardim-de-infância e escola, a criança deve ser exposta a um léxico diversificado e considerada sujeito ativo nas atividades lúdicas de forma a compreender o significado das palavras.

A descoberta da escrita acontece quando o ambiente é estimulante e a criança compreende que a escrita “tem uma mensagem e de que existe um conjunto de convenções associadas. [...] Quando escrevemos ou lemos fazemo-lo com funções e por razões específicas, pelo que a funcionalidade de leitura e da escrita é um elemento importante e integrante do processo de emergência da literacia” (Mata, Lourdes, 2008, p.9-11).

De acordo com a mesma fonte, a construção de um projeto a que alguns autores denominam por “projeto pessoal de leitor” surgirá da motivação que a criança desenvolve para a escrita e leitura e a mesma advém da compreensão da funcionalidade da mesma.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEP) (1997, p.70) consideram que uma das funções do código escrito é “dar prazer e desenvolver a sensibilidade estética, partilhar sentimentos e emoções, sonhos e fantasias, este é também um meio de informação, de transmissão do saber e da cultura, um instrumento para planificar e realizar tarefas concretas”.

De acordo com Sim-Sim (1997, citado por ME, 2003, p. 23) “os objetivos fundamentais da leitura são a extração do significado e a conseqüente apropriação da informação veiculada pela escrita [...]”.

Neste contexto, o livro surge como instrumento operacionalizador de toda esta simbiose entre leitura e escrita.

De acordo com a literatura a leitura de histórias é considerada uma atividade potencialmente rica para o desenvolvimento do vocabulário, uma vez que as histórias

contêm palavras desconhecidas e pistas que ajudam a decifrar o significado das mesmas, o que levará ao aumento de léxico da criança.

Para Barreto, Silva e Melo (2010, citado por Cruz, 2011, p.2) “ouvir histórias é uma possibilidade real de desenvolvimento e aprendizagem.”

Segundo Cruz (2011, p.2) a narração e o reconto de histórias, apresentam-se como “estratégias de excelência para o desenvolvimento da linguagem oral pois, em simultâneo com a sua característica lúdica, permitem a comunicação, a articulação de ideias, e a expressão do pensamento, e conseqüentemente, a aquisição de um vocabulário mais elaborado e de um discurso com frases mais completas.”

Pela revisão da literatura, o reconto de histórias pela criança revela que esta percebeu a sequência da narrativa e a reconstruiu mentalmente.

Segundo Zanotto (2003, citado por Cruz, 2011, p. 35) a leitura e reconto de histórias apresentam-se como estratégias que fomentam o desenvolvimento da estrutura interna da linguagem. A autora defende que a criança deve ser orientada neste processo de reconto, “pois isso a auxiliará a estar mais atenta aos elementos fundamentais da história.”

Parece-nos desta forma que o desenvolvimento da linguagem oral poderá ser explorado de forma lúdica através das histórias.

Para Dionísio e Pereira (2006, p.5) o aperfeiçoamento da linguagem passa “pelo desenvolvimento da linguagem oral e a facilitação da emergência de práticas de leitura e de escrita.” Segundo as autoras devem ser dadas às crianças “oportunidades para a participação em eventos de literacia reais” permitindo às “crianças contextos de interação com a leitura e a escrita, assim como para motivar o seu interesse em comunicar as suas próprias experiências, esperando-se, assim, poder promover a correção e a adequação linguística.”

No que concerne à escolha do livro, as OCEP orientam-nos para seguir “critérios de estética literária e plástica”.

Também a forma como o educador/professor conta a história, os momentos disponibilizados para o reconto e criação de histórias pelas próprias crianças, partindo de imagens, serão facilitadores e promotores da narrativa por parte destas e suscitarão a vontade de aprender a ler. “Dispor de uma grande variedade de textos e formas de escrita é uma forma de ir apreendendo as suas diferentes funções” (ibidem).

Por conseguinte, o espaço biblioteca assume um papel preponderante neste domínio pois é o espaço por excelência para potenciar os comportamentos de pequeno leitor, bem como permitir o acesso às Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) favorecendo o contacto e sensibilização a um outro código de registo, o código informático, sendo possível também desta forma promover a literacia em vários domínios.

Atualmente existem muitos recursos bibliográficos digitais promotores da leitura e fontes de exploração lúdica de palavras e textos que serão também potenciais recursos para usar junto das crianças, quer em contexto de sala de aula quer noutros contextos, nomeadamente nas bibliotecas escolares.

Todas estas atividades deverão ser verdadeiramente inclusivas, com recurso a Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação (SAAC) sempre que necessário, de forma a potenciar o acesso e a compreensão de conceitos por parte de todas as crianças, com particular destaque para as crianças com necessidades especiais.

Competirá ao educador/professor do grupo ou turma, juntamente com o professor de educação especial, favorecer o conhecimento do SAAC utilizado pela criança com necessidades especiais por parte de todo o grupo, potenciando desta forma a inclusão e a literacia do grupo de crianças, uma vez que ao conhecer o SAAC poderão desenvolver uma maior e melhor interação ao nível da comunicação com os colegas com necessidades especiais.

#### **2.4- Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação (SAAC)**

“Todas as pessoas que sofram de qualquer impedimento na sua capacidade de comunicar, podem e devem ser consideradas como possíveis usuários de um SAAC.”

Glória Sotto

(citado por Ferreira, Maria et al., 2000, p.41)

Foi na tentativa de promover o desenvolvimento da criança com perturbações de linguagem que surgiram, na década de 70 nos EUA e Canadá (Azevedo, 2005), os Sistemas Alternativos e Aumentativos de Comunicação (SAAC), tentando proporcionar

outras opções pedagógicas que proporcionem e favoreçam a comunicação em crianças com este tipo de problemáticas.

Assim, de acordo com Sousa (2011), os SAAC podem surgir como:

- *Sistemas sem Ajuda* (o uso de símbolos que não necessitam de outros dispositivos, recorrendo apenas ao uso do próprio corpo: gestos de uso comum, sistemas manuais para não ouvintes (LGP), sistemas manuais pedagógicos, alfabeto manual).
- *Sistemas com Ajuda* (é necessário o recurso a instrumentos ou dispositivos externos, por exemplo: objetos reais ou miniaturas; imagens como fotografias ou desenhos; sistemas pictográficos como o SPC, PIC, Bliss, entre outros; sistemas combinados com recurso a símbolos gráficos, manuais e fala (Makaton); escrita e os sistemas de comunicação por linguagem codificada como por exemplo o Morse e Braille).

Este tipo de meios alternativos à comunicação da criança comprometida em termos conversacionais vem possibilitar o desenvolvimento das capacidades comunicativas “tornando-as mais capazes de interagir, de comunicar, de expressar necessidades e sentimentos, de partilhar experiências e informações, de codificar as suas representações, em suma, de desenvolver o seu potencial como ser humano” (Ferreira, Maria; Ponte, Maria; Azevedo, Luís, 2000, p.16).

De acordo com o Relatório de Warnock (Inglaterra, 1978), um sistema de comunicação é para a criança severamente incapacitada a via educacional que permitirá aceder aos objetivos gerais da educação, promovendo o aumento do conhecimento do mundo em que vive e a independência e autonomia possíveis para gerir a sua vida.

Segundo a literatura, um SAAC deve ser implementado o mais cedo possível, possibilitando a interação social, o treino da memória e a cognição, favorecendo um maior e harmonioso desenvolvimento da criança.

#### **2.4.1- SPC do software Boardmaker versão 5.2**

Colocámos neste plano de intervenção o desafio na implementação de estratégias pedagógicas em torno do livro e dinamização de ações promotoras de leitura e igualdade

de oportunidades no acesso a obras de literatura infantil, por recurso ao SAAC SPC-Boardmaker.

O sistema SPC (Sistema Pictográfico de Comunicação) foi desenvolvido pela terapeuta americana Roxana Mayer Jonhson, em 1981, com o intuito de ser utilizado como comunicação aumentativa (Ferreira, Maria; Ponte, Maria; Azevedo, Luís. 2000).

Trata-se de um software que se caracteriza por uma biblioteca de símbolos gráficos, transparentes, desenhados com traço negro sobre fundo branco. Apresenta o seu significado escrito por cima do símbolo, possibilitando a compreensão às pessoas que não conhecem o sistema.

Segundo Ferreira, Maria; Ponte, Maria; Azevedo, Luís. (2000), os símbolos dividem-se em seis categorias: pessoas, verbos, adjetivos, substantivos, diversos, sociais, que se podem organizar por um sistema de cores, a chave de Fitzgerald, que ajudará na construção frásica (pessoas-amarelo; verbos-verde; adjetivos-azul; substantivos-laranja; diversos-branco; sociais-cor-de-rosa).

Este recurso, possibilitou o uso de imagem e palavra correspondente, com a particularidade de nos permitir a cópia e a edição de símbolos através do ajuste de tamanho do texto ou símbolo bem como a produção dos nossos próprios símbolos.

Dias e Chaves (2003, citado por Almeida, 2006, p.27) defendem que “a imagem é um recurso fundamental na educação dos educandos com NE, pois facilita o desenvolvimento de várias capacidades como a memorização, a aprendizagem da leitura, a aprendizagem de conceitos, instruções técnicas e o desenvolvimento de competências preceptivas e cognitivas”.

Selecionados os casos para intervenção vimos que duas das crianças inseridas nos grupos do pré-escolar, apresentavam dificuldades ao nível da comunicação e linguagem, sendo que um dos casos apresentava diagnóstico de atraso de desenvolvimento psicomotor, défice visual severo (cegueira cortical) e atraso da linguagem, o outro caso tinha como diagnóstico perturbação global do desenvolvimento psicomotor. Uma das crianças inseridas na turma do 1ºano do 1ºciclo do ensino básico apresentava o diagnóstico de paralisia cerebral espástica unilateral direita e estrabismo convergente. Sobre cada um dos casos apresentaremos as informações que considerámos mais relevantes para este estudo no capítulo 4.

Sendo que o SPC Boardmaker era um SAAC utilizado pela criança inserida no 1ºciclo do ensino básico, e uma das crianças do pré-escolar iria iniciar o recurso a este tipo

de SAAC, considerámos pertinente recorrer à utilização do mesmo para a adaptação da história infantil e a criação de recursos didáticos de exploração da mesma.

Este software revelou-se flexível, na medida em que permitia-a a edição de acordo com as necessidades dos utilizadores.

## **Parte II – Enquadramento Empírico**

### **Capítulo 3 – Metodologia**

“Uma escola inclusiva é aquela que está em movimento.”

Booth, Tony; Ainscow, Mel (2002, p. 7)

Guy Berger (2009, p.178) defende que a investigação em ciências sociais “tende a ser um trabalho de reelaboração, de reinterpretação de um conjunto de fenómenos que todos nós experienciamos.”

Para o mesmo autor, a investigação em Ciências da Educação “define o seu objeto a partir do conjunto de práticas que dizem respeito ao ato educativo, sejam elas práticas familiares, práticas de ensino ou práticas institucionais.” (idem, p.184).

Desta forma, preocupou-nos neste estudo a metodologia a adotar uma vez que esta investigação se centrou na construção de um recurso pedagógico, o livro adaptado como promotor da inclusão e da comunicação na criança com necessidades especiais.

O livro adaptado, as crianças com necessidades especiais, a comunicação e a inclusão foram objetos de estudo ao longo de toda a investigação.

Sendo que a nossa preocupação foi a construção de um livro adaptado e a sua aplicação junto de um grupo de crianças com necessidades especiais, como forma de inclusão e promoção da comunicação, foi necessário analisar diversas variáveis como sejam as necessidades e dificuldades sentidas pelos professores e crianças com necessidades especiais bem como as preocupações da comunidade escolar

Assim, o nosso estudo seguiu um processo metodológico que se enquadra numa *metodologia de desenvolvimento*, passando pela triangulação de métodos e técnicas quantitativas e qualitativas, que nos permitiu complementar a informação relevante para a nossa investigação.

Segundo Sampieri et al. (2006, p.15) “a mistura dos dois modelos potencia o desenvolvimento do conhecimento, a construção de teorias e a resolução de problemas. Ambos são empíricos, porque coletam dados do fenômeno que estudam.”

A metodologia de desenvolvimento é pouco difundida em Portugal, sendo mais conhecida nos Estados Unidos da América ao nível de Tecnologia Instrucional, havendo vários autores que se debruçam sobre a mesma.

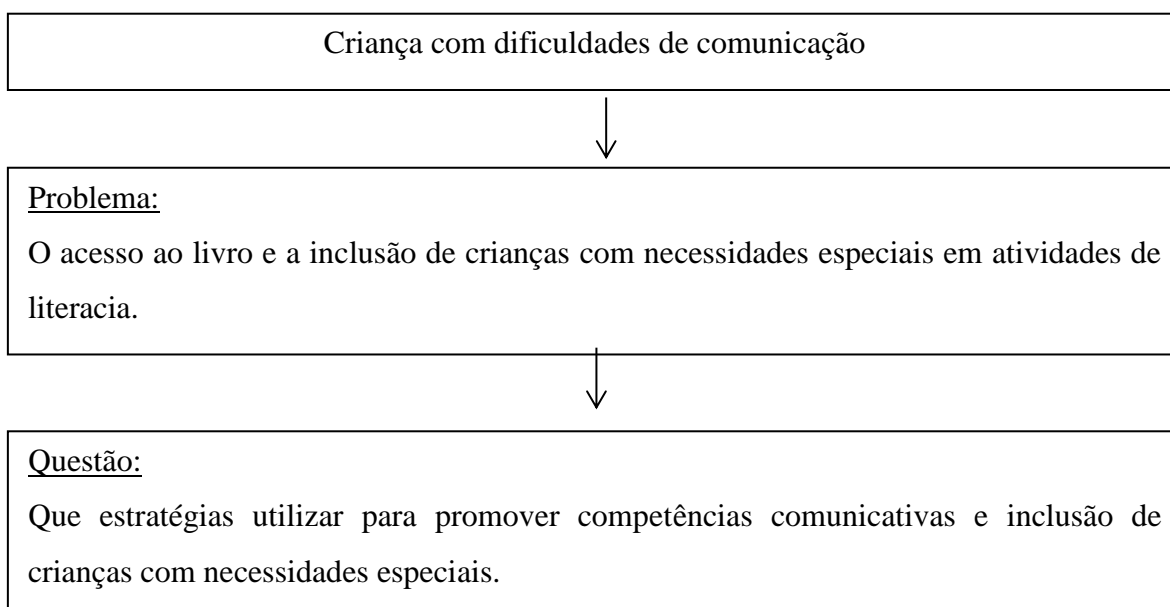
A investigação de desenvolvimento, segundo Van Der Maren (1996. p. 178. citado por Oliveira. 2004. p.79) pode “tomar três formas: desenvolvimento de conceito, desenvolvimento de objeto e desenvolvimento ou aperfeiçoamento de habilidades pessoais enquanto utensílios profissionais.”

A nossa investigação debruça-se sobre a execução e a realização de um produto, o livro adaptado e, simultaneamente na análise do processo subjacente.

Para Van Der Maren (sd. p. 5) “in the area of didactics the emphasis tends to be on 'developmental research' as an interactive, cyclic process of development and research in which theoretical ideas of the designer feed the development of products that are tested in classroom settings, eventually leading to theoretically and empirically founded products, learning processes of the developers, and (local) instructional theories.”

Assim, na nossa investigação o objetivo não se centrou na elaboração ou intervenções completas, mas antes o desenvolvimento de um “protótipo” de livro adaptado que de uma forma cíclica, fomos alterando, aplicando e reformulando por recurso à análise, conceção e avaliação das intervenções e resultados das adaptações efetuadas, tentando encontrar um equilíbrio entre o que se pretendia alcançar e o resultado efetivamente alcançado.

A figura 1 sintetiza o desenho da nossa investigação:



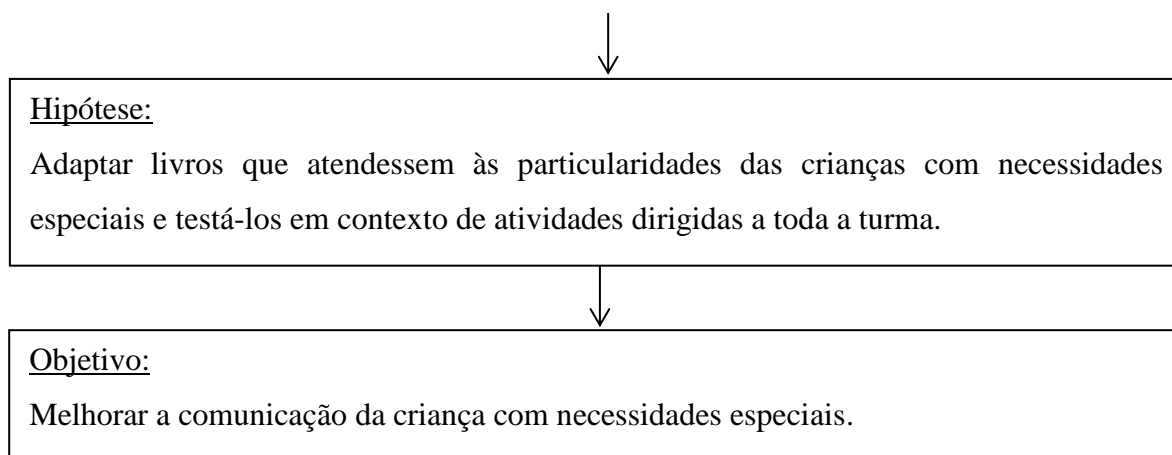


Figura 1 – Desenho da investigação

A investigação foi perspectivada para o cumprimento mínimo de 120 horas de estágio, no período compreendido entre Setembro 2013 a Junho 2014. A mesma decorreu em diferentes etapas, ultrapassando as 120 horas mínimas de ação previstas

A figura 2 sintetiza as etapas e momentos da investigação:

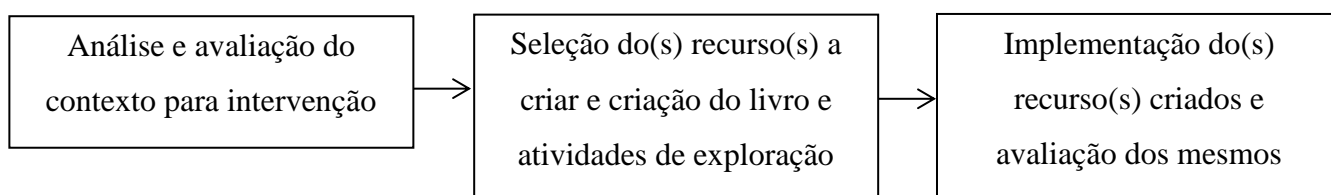


Figura 2 – Etapas/momentos da investigação

Assim, no processo de análise e avaliação do contexto de intervenção, a recolha de dados sobre o problema implicou visitas continuadas e sistemáticas às instalações do Agrupamento de Escolas, nomeadamente o Centro de Recursos e Tecnologias da Informação e Comunicação para a Educação Especial (CRTIC) e a Biblioteca Escolar do respetivo Agrupamento de forma a promover a integração da mestranda na respetiva comunidade educativa, possibilitando o levantamento e recolha das necessidades existentes no seio da comunidade educativa que impulsionaram todo o plano de intervenção.

Esta primeira etapa surgiu como uma estratégia de reflexão sobre o problema, de forma a conduzir uma investigação para a mudança.

Segundo Pardal (sd, p.1), “a reflexão aprofunda-se com apoio de todos os interessados. Conhece-se a prática, ouvindo todos os que se entende ouvir. Lê-se, estuda-



se, confronta-se o problema com outros já estudados noutros contextos. Emergem as linhas gerais de um projeto; esboça-se uma estratégia de intervenção no sentido de transformação da realidade.”

### **3.1 - A situação problema/ questão de investigação**

Da primeira observação emergiu o problema de investigação “*inclusão de crianças com necessidades especiais em atividades de literacia e o seu acesso ao livro*”.

Num ambiente de diálogo e interação, por meio de entrevistas exploratórias não estruturadas, com os diferentes docentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem das crianças com necessidades especiais identificou-se a carência de livros adaptados manifestada pela equipa educativa do CRTIC e da Biblioteca Escolar, pelo que surgiu a necessidade de *adaptar livros que atendessem às particularidades das crianças com necessidades especiais desta comunidade educativa*.

Posteriormente, num processo reflexivo partilhado e perseguindo o objetivo da inclusão educativa proclamada na declaração de Salamanca, colocou-se-nos o desafio: *que estratégias utilizar para promover competências comunicativas e a inclusão das crianças com necessidades especiais?*

“A inclusão procura, assim, levar o aluno com NE às escolas regulares e, sempre que possível, às classes regulares, onde, por direito, deve receber todos os serviços adequados às suas características e necessidades” (Correia, 2003, p. 11).

Assim, partindo desta “premissa” de inclusão defendida por Correia, procurámos encontrar formas de melhorar a participação das crianças com NE nas diferentes atividades pedagógicas relacionadas com o livro.

### **3.2 – Procedimentos metodológicos, técnicas e instrumentos de recolha de dados**

Numa primeira fase de recolha de dados, tornou-se impreterível fazer um levantamento das necessidades e objetivos traçados para toda a comunidade escolar, bem como para cada criança com necessidades especiais incluída no agrupamento de escolas.

Desta forma, foi pretensão desta investigação recorrer a técnicas diversificadas como forma de recolher informação que nos permitisse dispor do maior número possível de dados necessários à consecução dos objetivos delineados e que sustentassem o planeamento de todo o projeto de ação.

### **3.2.1 – Entrevistas exploratórias**

Segundo Quivy (2008), as entrevistas devem contribuir para descobrir os aspetos a considerar e alargam ou corrigem o campo de investigação. A aplicação de entrevistas deve decorrer de forma aberta e flexível, dando pistas de reflexão e hipóteses de trabalhos, bem como permitir ao investigador tomar consciência das dimensões e dos aspetos de um dado problema.

Foi nesta perspetiva que foram dedicados momentos de diálogo com a equipa educativa de forma a perspetivar a realidade de investigação.

Da aplicação deste método resultou o levantamento das diversas necessidades especiais das crianças/alunos integrados na comunidade educativa, a designar: multideficiência, paralisia cerebral, autismo, baixa visão/cegueira, surdez, deficiência mental ou défice cognitivo.

Decidimos priorizar neste projeto, a intervenção nos níveis etários e de escolaridade mais baixos possível, numa perspetiva de intervir o mais precocemente possível.

Verificámos que as crianças que frequentavam o pré-escolar e o 1ºCEB apresentavam défice cognitivo, baixa visão/cegueira ou paralisia cerebral. Ainda nesta categoria, planeámos reuniões para discussão e debate com o coordenador interconcelhio da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), a investigadora, na qualidade de estagiária, a professora bibliotecária do referido agrupamento de escolas e a coordenadora do CRTIC. Destas sessões de trabalho resultou um interesse máximo e partilhado em articular estratégias e procedimentos para uma efetiva melhoria dos recursos literários adaptados, garantindo a acessibilidade a todas as crianças/alunos.

### **3.2.2 – Análise documental**

Segundo Correia “a implementação de um modelo inclusivo requer uma planificação sistemática e flexível, apoiada num conjunto de parâmetros, dos quais destacámos a filosofia seguida pela escola (...) (2003, p.10).

Na perspetiva de Bell, as pesquisas de documentos devem ser cuidadas de forma a “verificar se o projeto que se propõe realizar é ou não viável e informar-se melhor sobre o contexto e natureza do tema a investigar” (1993, p.92).

Tendo por base o defendido pelos autores, recorremos à análise documental dos documentos oficiais da instituição, designadamente do Projeto Educativo (PE) e Plano Anual de Atividades (PAA), bem como o Regimento Interno da Biblioteca Escolar, tendo sido possível identificar a preocupação e objetivos de ação que a instituição define para a promoção da inclusão das suas crianças/alunos.

Foram também consultados os Programas Educativos Individuais (PEI) das crianças, onde foi possível aferir sobre os domínios a estimular, objetivos a atingir, estratégias e recursos necessários para o alcance dos objetivos propostos.

Procedemos ainda à consulta e análise do projeto lançado pela Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) “Todos juntos podemos ler”, considerando que esta investigação-ação convergia para a consecução dos objetivos definidos por cada uma das entidades envolvidas neste processo de inclusão.

Da análise documental foi possível extrair as seguintes informações relevantes para a investigação:

#### **3.2.2.1 - Projeto Educativo (PE)**

Segundo o PE do agrupamento de escolas, as crianças/alunos inscritas beneficiavam de “Medidas Educativas Diferenciadas tais como Adaptações Curriculares, Condições Especiais de Avaliação e/ou Currículo Específico Individual, Tecnologias de Apoio, propostos nos seus respetivos Programas Educativos Individuais”.

Foi possível aferir o número de alunos inscritos com NE de carácter permanente no respetivo agrupamento de escolas, sendo que os dados de relevância para a concretização do nosso projeto de intervenção foram os relativos ao ano letivo de 2013-2014:

2013-2014	
Pré- Escolar	2
1º Ano	2
2º Ano	2
3º Ano	5
4º Ano	2
5º Ano	6
6º Ano	4
7º Ano	6
8º Ano	5
9º Ano	3
<b>Total</b>	<b>38</b>

Fonte: PE do agrupamento

Verificámos que do diagnóstico estratégico do agrupamento resultaram como preocupações “as práticas de diferenciação pedagógica em sala de aula, tendo em vista o atendimento específico das necessidades de aprendizagem dos alunos.”

Também desta análise documental foi visível a preocupação do AE em vários domínios, de ressaltar para esta investigação os relacionados com a promoção da literacia da comunidade educativa.

Assim dos vários objetivos traçados, destacámos os que nos pareceram mais relevantes para este estudo:

- 1) “Desenvolver experiências diversificadas de carácter lúdico, desportivo, artístico, científico, literário, de modo a complementar aprendizagens e tendo em vista uma formação harmoniosa do aluno;
- 2) Desenvolver competências/ literacia(s) – Implementação do plano de intervenção BE e dinamização de atividades pela BE.”

Dados obtidos através do PE do AE

### **3.2.2.2 - Regimento Interno da Biblioteca Escolar (RIBE)**

Posteriormente passámos à análise do Regimento Interno da Biblioteca Escolar, do qual salientámos os objetivos da BE, que se entrecruzaram com os desta investigação-ação:

- 1) “Dotar a escola de recursos adequados às necessidades das diferentes áreas curriculares e projetos e tornar possível a utilização dos mesmos pelos seus leitores;

- 2) Assegurar o livre acesso à leitura e às fontes documentais em diferenciado suporte, a fim de permitir a construção da independência intelectual de cada indivíduo;
- 3) Fomentar o gosto pela leitura, como instrumento de trabalho e de ocupação dos tempos livres, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e cultural dos utilizadores;  
[...]
- 4) Promover a literacia da informação nos alunos;  
[...]
- 5) Colaborar com os professores na promoção do gosto pela leitura;”

Dados obtidos através do Regimento Interno da Biblioteca Escolar

Da análise do documento considerámos pertinente refletir sobre as competências esperadas do Professor Bibliotecário comparativamente à ação participante da investigadora no que respeita a:

- 1) “Promover a articulação das atividades da biblioteca com os objetivos do projeto educativo, do projeto curricular de agrupamento/escola e dos projetos curriculares de turma;
- 2) Apoiar as atividades curriculares e favorecer o desenvolvimento dos hábitos e competências de leitura, da literacia da informação e das competências digitais, trabalhando colaborativamente com todas as estruturas do agrupamento;”

Dados obtidos através do Regimento Interno da Biblioteca Escolar

### **3.2.2.3 - Projeto “Todos juntos podemos ler”- Rede de Bibliotecas Escolares<sup>6</sup>**

Considerando o interesse e necessidade manifestados pela equipa educativa do CRTIC e da BE, tentando encontrar e seguir um caminho para a inclusão, surgiu o projeto “*Todos Juntos Podemos Ler*”, promovido e fomentado pela Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), Plano Nacional de Leitura e a Direção de Serviços da Educação Especial e Apoios Socioeducativos.

Em análise da proposta/documento da RBE, tudo convergiu com os ideais desta investigação-ação, a salientar:

---

<sup>6</sup> Cf. [http://www.rbe.min-edu.pt/np4/todos\\_juntos\\_podemos\\_ler.html](http://www.rbe.min-edu.pt/np4/todos_juntos_podemos_ler.html)

“Objetivos:

- Dotar as bibliotecas escolares de recursos adequados, em diferentes formatos acessíveis aos alunos com necessidades especiais;
- Desenvolver boas práticas de promoção da leitura, tendo em conta as capacidades e necessidades individuais dos alunos.

Produtos:

- Criação de um *kit* de recursos para o desenvolvimento de práticas inclusivas nas bibliotecas escolares que inclua: (i) livros e *software* educativo, (ii) tecnologias de apoio; [...]

Estratégias:

- Serão implementadas estratégias diversificadas, tendo em consideração as características e necessidades identificadas em cada contexto, num processo de colaboração entre os professores bibliotecários, professores titulares de turma, professores de educação especial e outros profissionais da escola. (...)”

In [http://www.rbe.min-edu.pt/np4/file/251/todos\\_juntos\\_podemos\\_ler.pdf](http://www.rbe.min-edu.pt/np4/file/251/todos_juntos_podemos_ler.pdf)

#### **3.2.2.4 – Programa Educativo Individual (PEI)**

Procedemos também a um breve reconhecimento das diversas necessidades especiais das crianças que frequentam o agrupamento, iniciando o processo de identificação de competências e necessidades que haveriam de constituir o ponto de partida para a adequação e criação de recursos que efetivamente favorecessem a aprendizagem significativa e a implicação das crianças nas atividades promovidas.

Sendo um “documento desenhado para responder à especificidade das necessidades de cada aluno” (DGIDC, 2008, p.25) e no cumprimento da ética e confidencialidade dos dados individuais de cada criança, numa primeira etapa foi só possível listar as problemáticas das crianças/alunos apoiadas pelo CRTIC e integradas naquele agrupamento de escolas.

Após o conhecimento prévio das problemáticas, foram selecionados as crianças a abordar e foram enviados os pedidos de consentimento informado às famílias<sup>7</sup> de cada

---

<sup>7</sup> Ver Anexo A – Consentimento informado às famílias

criança e à direção do respectivo agrupamento de escolas para a sua consulta. Os dados recolhidos e caracterização das crianças serão apresentados oportunamente no capítulo quatro.

### **3.2.3 – Inquéritos por questionário**

De acordo com Quivy (2008), esta técnica consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, representativos de uma população, uma série de perguntas relativas a um determinado assunto que interessem ao investigador, devendo as respostas ser pré-codificadas para que os inquiridos possam responder de entre as respostas que lhe são propostas.

#### **3.2.3.1 – Questionários/entrevistas às crianças/alunos com NE<sup>8</sup>**

Considerando a população “crianças com necessidades especiais” integradas no agrupamento de escolas em estudo, foram elaboradas questões que tiveram por base o inquérito sugerido pela equipa da Rede Bibliotecas Escolares.

Porém, verificando-se as necessidades especiais e os problemas de comunicação que afetam estas crianças, analisando a complexidade das questões enunciadas no inquérito sugerido pela RBE, considerámos necessário recorrer à simplificação das questões, bem como a sua adaptação através de um Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação (SAAC), com recurso a imagens pictográficas do SPC Boardmaker. Esta opção pelo recurso ao SPC Boardmaker para a adaptação do questionário veio na sequência do levantamento efetuado previamente, junto da equipa educativa, relativamente ao conhecimento do SAAC usado ou conhecido pela população alvo.

Segundo Bell (1993), os questionários/entrevistas deverão ser planeados considerando os dados necessários e efetivamente relevantes para o estudo em análise, sendo necessário todo um trabalho preliminar no que toca à seleção das questões a colocar nomeadamente ao tipo e estrutura a adotar, ao significado que cada uma possa ter para o sujeito inquirido, a sua apresentação e formato.

---

<sup>8</sup> Ver Anexo B – Questionário adaptado às crianças com NEE

Desta forma, foi feita a primeira seleção e adaptação de questões relacionadas com as necessidades/dificuldades e hábitos de leitura por parte das crianças/alunos com necessidades especiais. Posteriormente foi aplicado, pela investigadora, um questionário-piloto (2 em formato oral-entrevista, 2 em formato papel-questionário), junto de alunos com NE do 2º e 3º ciclo que frequentavam a biblioteca escolar do agrupamento, de forma a aferir a ambiguidade ou imprecisão das mesmas. “ Da observação resultou a necessidade de reformular algumas questões/respostas, procedendo-se a nova adaptação do questionário.

Seguidamente, a segunda versão foi aplicada junto de crianças do pré-escolar e 1º ciclo, por encarregados de educação, professores e educadores que se disponibilizaram em colaborar na aplicação do questionário piloto, tendo sido enviado eletronicamente a 20 inquiridos com idades compreendidas entre os 3 anos e os 7/8 anos de idade. Dos inquiridos recebemos 10 respostas, sendo todas elas positivas no que respeita à facilidade e tempo de preenchimento bem como a compreensão das questões.

É importante referir que alguns inquiridos apresentavam capacidades para ler e registar as respostas (questionário), outros foi necessária a ajuda do adulto para a leitura e registo das respostas (entrevista), tal como aconteceu na fase final de aplicação do mesmo, com o grupo de amostra da investigação.

Na elaboração do questionário optámos pelo recurso a uma escala tipo Lickert<sup>9</sup>, no que respeita à frequência e satisfação face à leitura, de forma a facilitar, por um lado o preenchimento por parte do inquirido, por outro simplificar o processo de categorização e posterior análise de dados recolhidos.

Os mesmos foram informatizados com recurso ao Limesurvey, um software de aplicação de questionários online, posteriormente disponibilizados eletronicamente através dos serviços de tecnologias de informação e comunicação (STIC) da UA.

### **3.2.3.1.1 – Dados gerados**

Após aplicação do inquérito por questionário, procedemos ao tratamento estatístico dos dados, através do IBM SPSS, software de análise estatística.

---

<sup>9</sup> Escala de Lickert – escala com cinco níveis de igual amplitude que se destina a medir o grau de concordância ou de discordância sobre determinada afirmação.



Assim, de uma população de 38 crianças, obtivemos 17 respostas.

Como forma de caracterizar a nossa amostra, vimos que, maioritariamente os inquiridos tinham mais de 9 anos de idade e frequentavam o 2º ciclo do ensino básico, no 6º ano de escolaridade, como revela a figura 2:

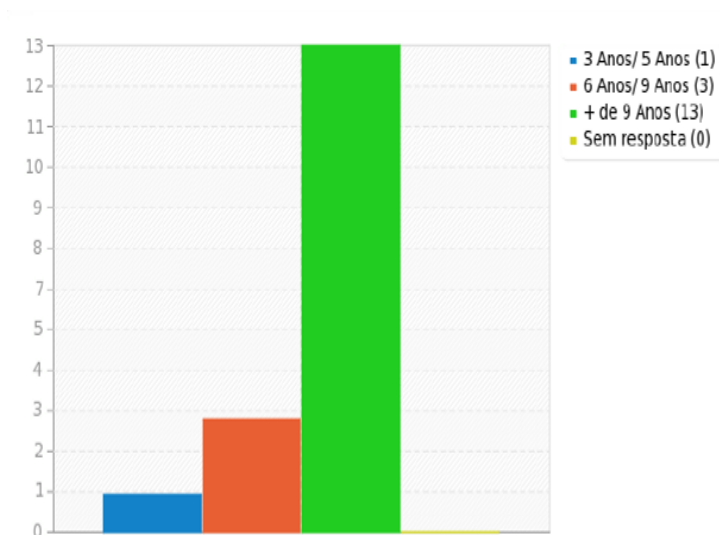


Figura 3 – Gráfico com idades das crianças inquiridas

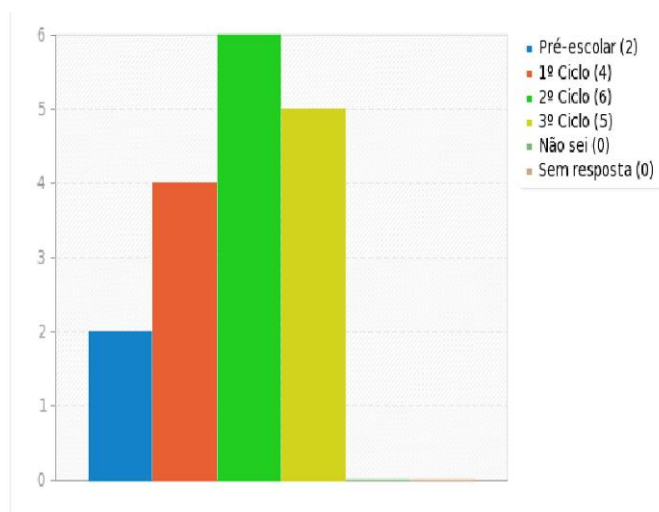


Figura 4 – Gráfico com anos de escolaridade em que estão matriculados os inquiridos

No que respeita à questão sobre as dificuldades e/ou necessidades dos inquiridos, vimos que primeiramente surge a dificuldade “escrever sem erros”, seguida de “ler sozinho” e “compreender o que me dizem.”

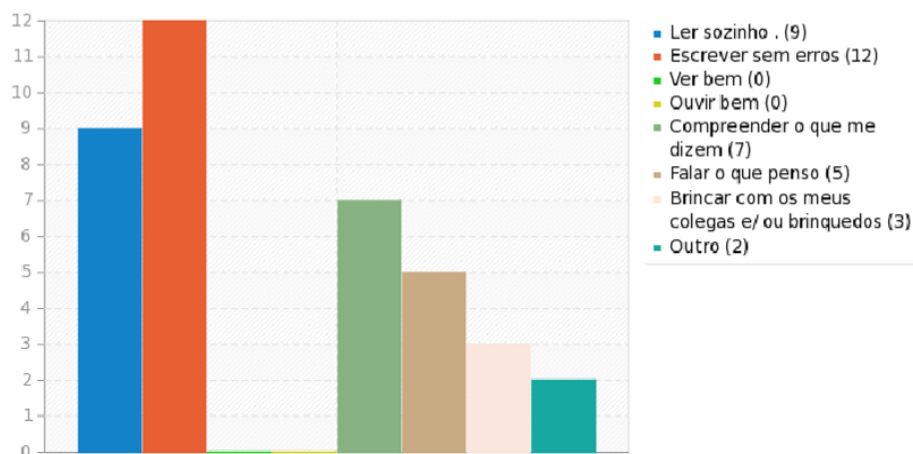


Figura 5 – Gráfico sobre as dificuldades/necessidades das crianças

Cumprе referir que, maioritariamente, os questionários foram preenchidos pela criança, mas com a ajuda do adulto (professor), uma vez que o mesmo foi aplicado no contexto escolar.

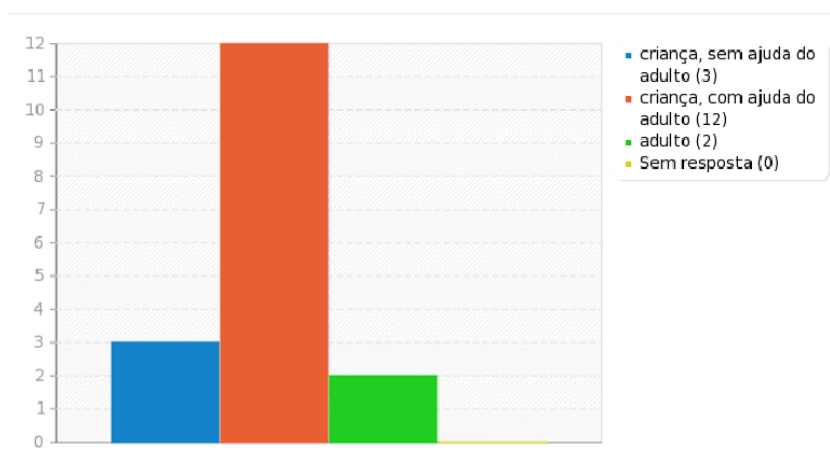


Figura 6 - Gráfico sobre quem preencheu o questionário

Desta forma, as crianças inquiridas destacaram maioritariamente dificuldades que se relacionam com as competências de leitura e escrita, o que releva significativamente para o nosso projeto de investigação-ação, na medida em que pretendemos melhorar o acesso ao livro, no seu todo, nomeadamente na compreensão do seu conteúdo, por recurso ao SAAC.

Relativamente ao gosto pela leitura de livros vimos que respostas “gosto pouco” está em destaque face à opção “gosto muito.” Contrariamente, à questão relacionada com a leitura de revistas, o resultado foi oposto ao primeiro, isto é, “gosto muito” aparece em maioria.

No que respeita ao gosto pela leitura de jornais, surge em maioria a opção “não gosto” seguida da opção “não consigo”, surgindo como justificação para estas opções “Gosto mais de brincar com os amigos/familiares” e “Acho aborrecido.”

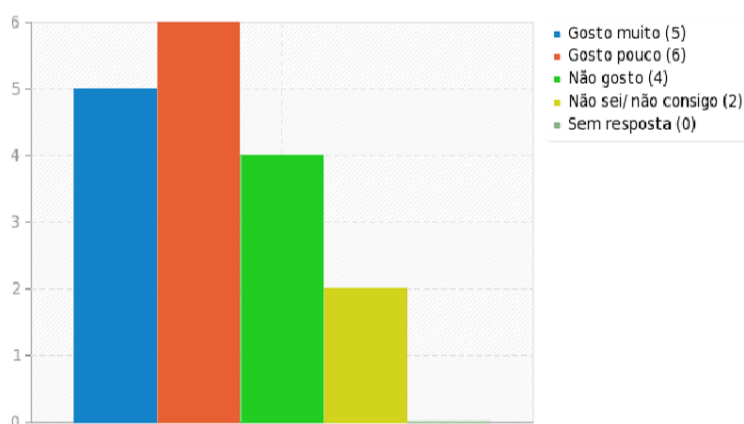


Figura 7 – Gráfico sobre as preferências de leitura: ler ou ver livros

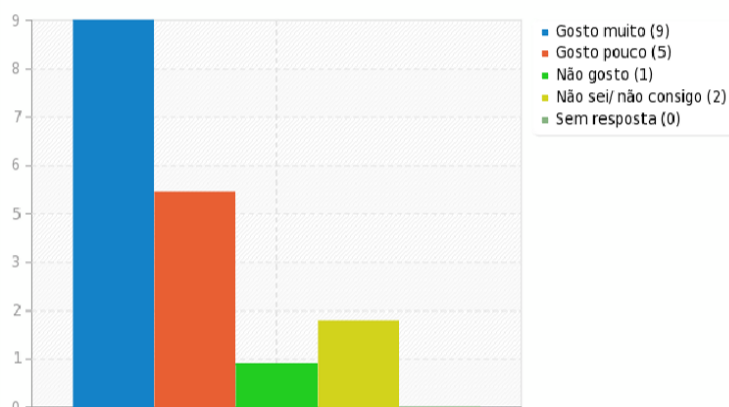


Figura 8 – Gráfico sobre as preferências de leitura: ler ou ver revistas

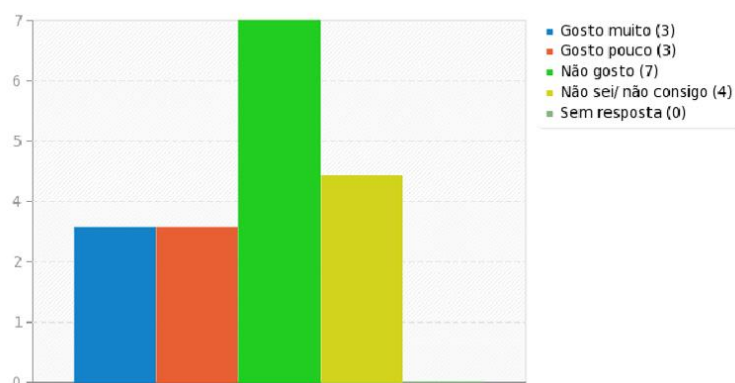


Figura 9 – Gráfico sobre as preferências de leitura: ler ou ver jornais

Não obstante, à questão “tens livros de histórias em casa” as respostas foram maioritariamente afirmativas.

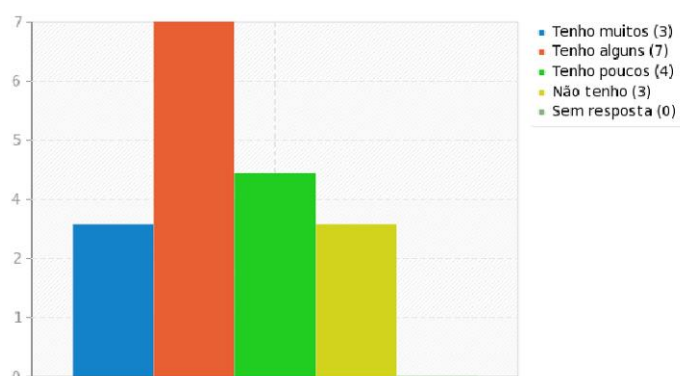


Figura 10 – Gráfico sobre a quantidade de livros de histórias existentes em casa das crianças

No que concerne às idas à biblioteca escolar, verificámos que maioritariamente vão acompanhados pelos colegas, mas referem que o fazem poucas vezes.



Figura 11 – Gráfico sobre a frequência da biblioteca escolar

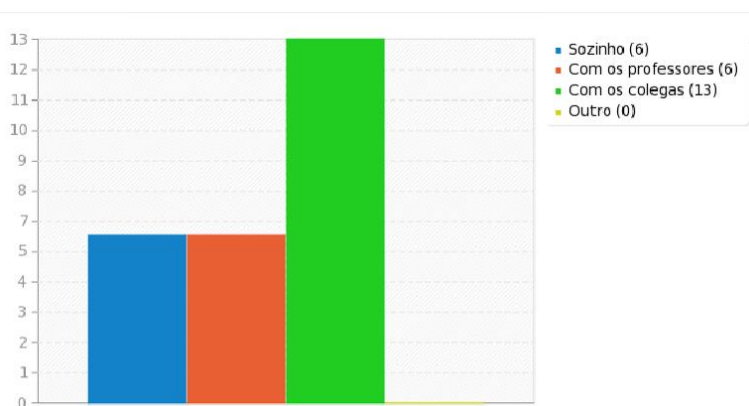


Figura 12 - Gráfico sobre a(s) pessoa(s) que acompanham a criança na ida à biblioteca escolar

Perante a questão “o que gostas de fazer na biblioteca,” obtivemos respostas que nos dizem que maioritariamente procuram a biblioteca para fazer pesquisas na internet e jogar no computador. Atividades de leitura são pouco procuradas pelas crianças.

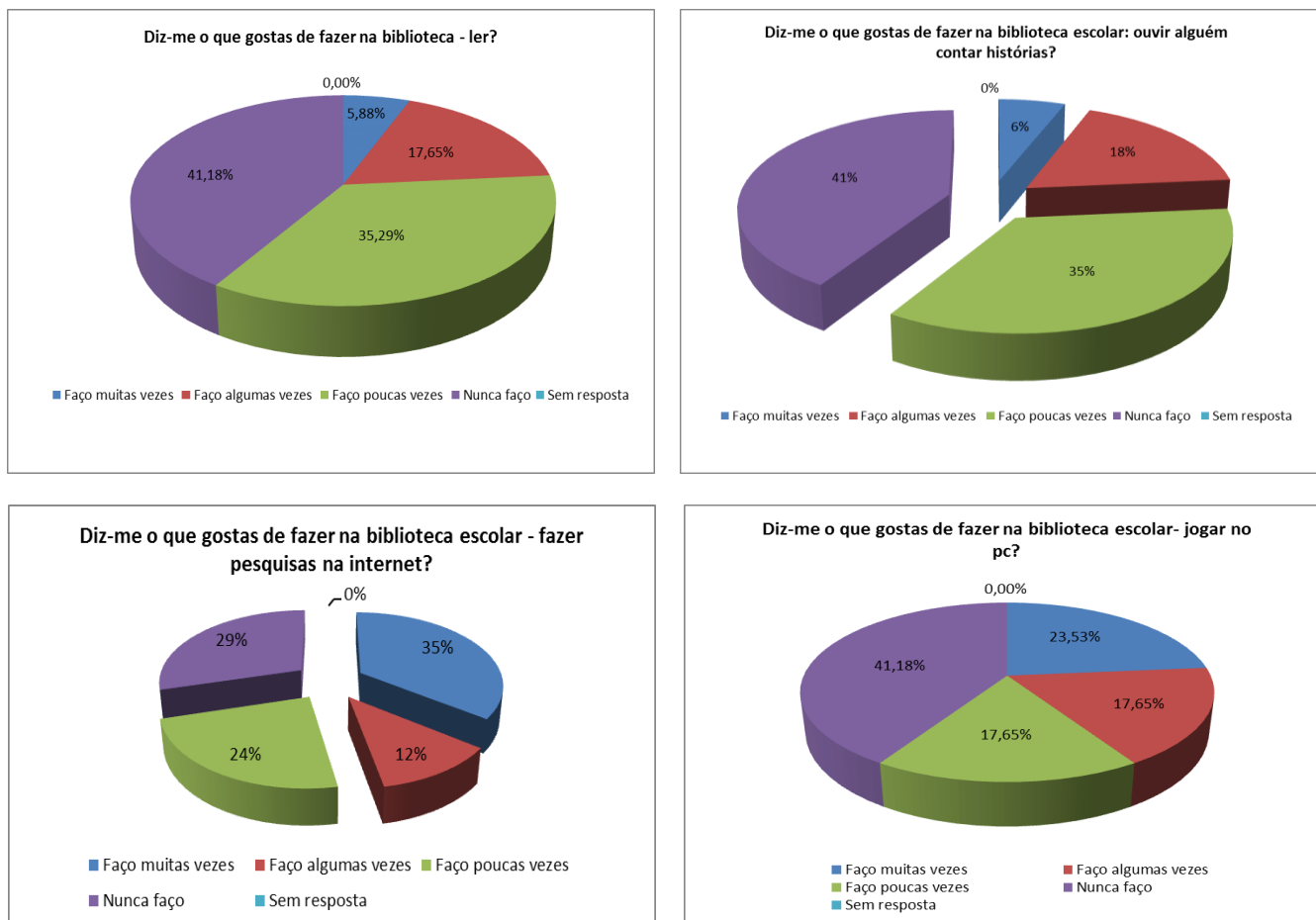


Figura 13; 13.1; 13.3; 13.4 – gráficos sobre as atividades procuradas na biblioteca escolar

No que se relaciona com a requisição de livros, os dados obtidos foram pouco satisfatórios, sendo que os alunos assumem maioritariamente nunca requisitar livros para levar para casa.

Porém, as respostas apresentam-se satisfatórias no que respeita a ouvir narrar histórias na escola, nomeadamente pelos professores. No entanto, o mesmo não acontece em contexto familiar.

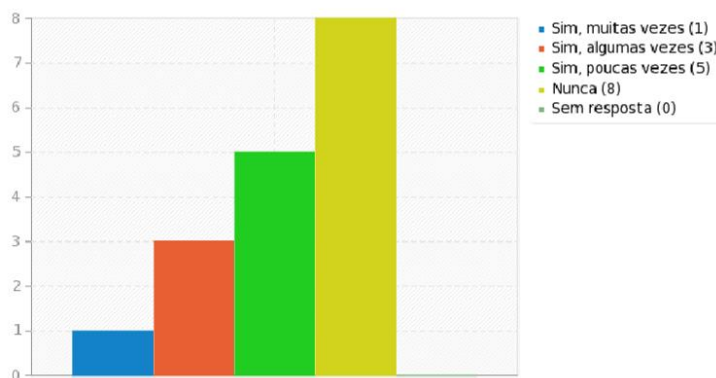


Figura 14 – Gráfico sobre os hábitos de requisição de livros

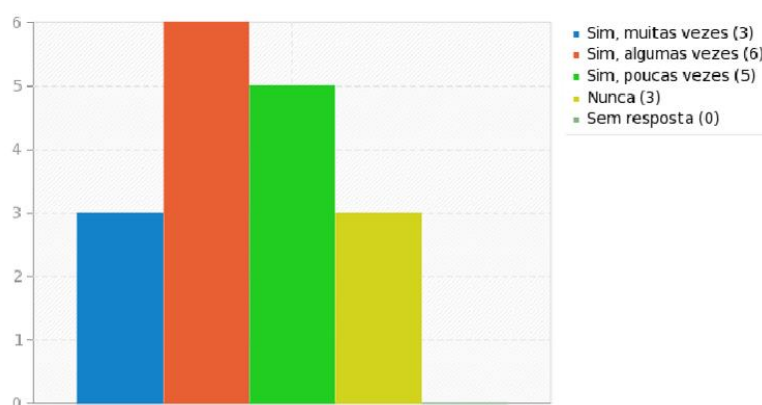


Figura 15 - Gráfico sobre os momentos de audição de histórias na escola

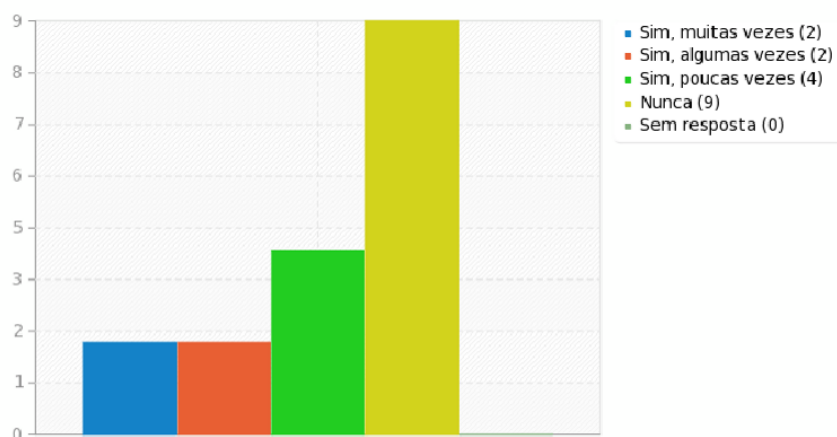


Figura 16 – Gráfico sobre os momentos de audição de histórias em casa

Das diferentes formas de exploração das histórias apresentadas, as crianças inquiridas identificaram os “desenhos” e os “jogos” como as formas mais utilizadas para a exploração das mesmas.

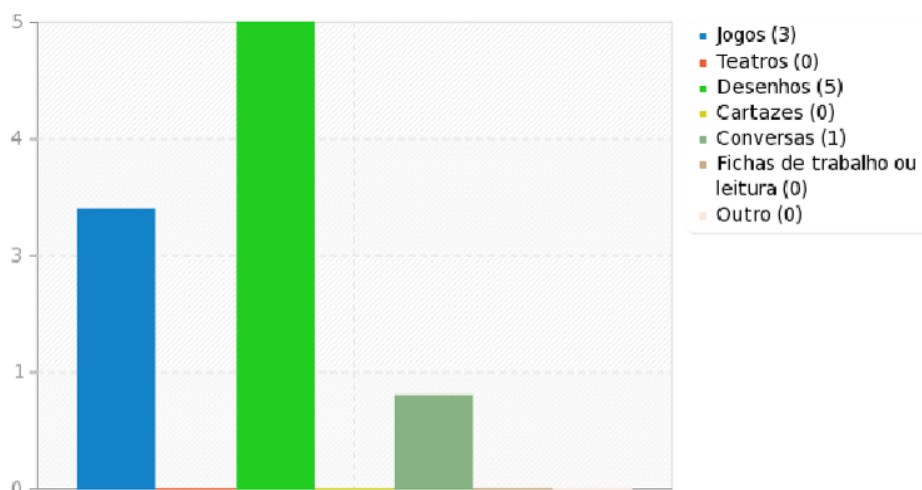


Figura 17 - Gráfico sobre atividades de exploração das histórias

Desta primeira recolha de dados, foi possível perspetivar e comprovar as necessidades de promover atividades em torno do livro, que fomentem a literacia das crianças, um dos pontos de interesse desta nossa investigação-ação.

Este levantamento de dados, partindo da auscultação direta das crianças, como sujeito ativo no processo ensino-aprendizagem veio sustentar a ação que nos propusemos desenvolver no sentido da inclusão e da promoção de hábitos de leitura e o acesso ao livro.

### 3.2.3.2 - Questionários aos docentes envolvidos no projeto <sup>10</sup>

Relativamente aos docentes com quem trabalhámos de uma forma direta na implementação do projeto realizámos reuniões informais de balanço e reflexão sobre as sessões e recursos adaptados criados e posteriormente aplicado um questionário onde os mesmos puderam manifestar o seu ponto de vista crítico acerca do mesmo assunto. Neste questionário, e considerando a natureza das questões, optámos maioritariamente pelas respostas abertas, favorecendo a expressão e reflexão pessoal de cada um dos envolvidos.

De acordo com a revisão da literatura relacionada com o recurso a esta técnica, em ambos os questionários foi nossa preocupação:

- que os mesmos tivessem uma apresentação agradável;
- que as perguntas estivessem diretamente relacionadas com o problema em estudo;

<sup>10</sup> Ver Anexo C – Questionários de opinião aplicados aos docentes

- que as perguntas apresentassem uma sequência lógica de forma a permitir um melhor preenchimento;
- que o questionário não fosse demasiado extenso, de forma a gastar-se o menos tempo possível no seu preenchimento;
- que a linguagem fosse adequada aos inquiridos.

À análise das respostas obtidas dedicámos no capítulo cinco, no tema “levantamento de opinião/ considerações finais dos agentes educativos intervenientes na ação face à condução do processo e recursos criados.”

### **3.2.4 – Observação participante**

Segundo Lapassade (2001, citado por Correia, 2009, p.30) este tipo de método designa o trabalho de campo, iniciando com a chegada do investigador ao campo de pesquisa, desde as primeiras negociações para conseguir acesso ao espaço de pesquisa e observação. O investigador torna-se observador reconhecido por uma parte do grupo, e o trabalho de campo “continua em cada momento/“tempo” de presença e até que o investigador o abandona depois de uma estadia mais ou menos longa.”

Desta forma, e procurando atingir uma intencionalidade educativa durante todo o processo de investigação-ação a observação participante apresentou-se como um importante método para o desenvolvimento e alcance dos objetivos da pesquisa, visto a intencionalidade educativa decorrer de “um processo reflexivo de observação planeamento, ação e avaliação desenvolvido pelo educador, de forma a adequar a sua prática às necessidades das crianças” (OCEP, 1997, p.14).

Assim, pretendendo com esta investigação-ação uma efetiva diferenciação pedagógica e inclusão de crianças com NE em atividades de literacia e acesso ao livro, tornou-se imperioso para nós conhecer o grupo de pares e sala de atividades onde a criança estava integrada, bem como os seus pontos de interesse e limitações.

A observação participante permitiu à investigadora, na qualidade de estagiária recolher dados no que respeita às “ocorrências de natureza linguística e literária”, analisar caso a caso e planear de acordo com as suas necessidades especiais, considerando também o PEI de cada criança.



Foram para o efeito, criadas grelhas de observação<sup>11</sup> baseadas e adaptadas da grelha ANCORA, de Almeida (2006).

Desta forma, foram realizadas algumas visitas à sala de atividades das crianças selecionadas para esta investigação, foram realizadas sessões de “hora do conto” onde a observação participante foi uma constante, permitindo à investigadora analisar as situações “in loco” e reformular os processos necessários à melhoria de estratégias educacionais de inclusão e recursos adaptados.

### **3.2.5 – Análise de Conteúdo**

Após revisão de literatura sobre as metodologias e investigação em educação, optámos pelo recurso à análise de conteúdo como forma de descrever e interpretar os dados recolhidos por meio de inquéritos, entrevistas e registos audiovisuais.

Segundo, Moraes, Roque (1999) “a análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda a classe de documentos e textos” através de inferências e interpretação.

Ao longo do processo fomos fazendo recolha de informação e dados, quer sob a forma escrita, quer sob a forma audiovisual, que posteriormente foram revistos e analisados, de forma a provocar reflexão e mudança.

## **Capítulo 4 – Intervenção: implicações da prática**

Viana (2007, p.3) explica que “ler é uma atividade complexa que exige a intervenção de vários processos – linguísticos, cognitivos, motivacionais, afetivos, entre outros.”

Após revisão da literatura verificámos que no processo de ensino/aprendizagem da leitura devemos considerar sempre as características individuais do sujeito leitor, relativamente ao seu nível de desenvolvimento da linguagem, assim como no que respeita às suas capacidades cognitivas e os seus fatores motivacionais.

Assim, segundo Ribeiro (2005, p.70) “numa perspetiva cognitiva, a leitura é considerada como uma competência na qual interagem um conjunto de processos

---

<sup>11</sup> Ver Anexo D – Grelhas de observação

psicológicos de diferentes níveis que, começando, por um estímulo visual, permitem, através de uma atuação global e coordenada alcançar a compreensão do texto.”

Nesta visão, e numa perspectiva de “escola para todos e para cada um” procurámos delinear os *objetivos gerais* a atingir com esta intervenção:

- Criar recursos facilitadores da participação das crianças com NE em atividades de literacia;
- Dinamizar, nos diferentes espaços de aprendizagem (sala e biblioteca), atividades que promovam a inclusão de crianças com NE;
- Promover a comunicação da criança por meios alternativos/aumentativos de comunicação.

De acordo com os objetivos inicialmente traçados para a intervenção, definimos como *objetivos específicos* a alcançar com cada um das crianças:

- Aumentar léxico da criança
- Desenvolver a linguagem recetiva e expressiva
- Fortalecer as capacidades de discriminação auditiva e visual

#### **4.1 – Desenvolvimento da ação: aspetos positivos e constrangimentos**

No início da intervenção tivemos algumas dificuldades em decidir alguns pontos de partida tais como:

- Qual a problemática/deficiência a contemplar?
- Com que idades intervir?
- Que livros adaptar?

A OMS define a deficiência como uma limitação de atividade e participação de um indivíduo, considerando que a mesma pode traduzir-se num problema de função ou estrutura do corpo.

Nesta perspectiva abrangente da deficiência e numa preocupação pelos direitos universais de acessibilidade preconizados em toda a literatura relacionada com as necessidades especiais, decidimos debruçar a nossa atenção sobre os casos que se apresentaram mais comprometedores ao nível da comunicação e linguagem.

Ainda numa perspetiva de “intervenção precoce” e otimizada para a melhoria da comunicação e linguagem, decidimos direccionar a nossa intervenção para os primeiros níveis escolares, pré-escolar e 1º ano do 1ºCEB, uma vez que “o desenvolvimento lexical começa muito cedo, quando a criança é capaz de atribuir significado a uma palavra que ouve frequentemente associada a uma pessoa, uma ação ou um objeto, mas prolonga-se por toda a vida” (Sim-Sim et al., 2008, p.18).

Selecionados os casos com quem desenvolver a intervenção, deparámo-nos ainda com a dificuldade na seleção de obras literárias a adaptar, visto que era necessário verificar a adequação das obras à faixa etária em estudo, bem como o cumprimento de normas e regulamentos no que respeita aos Direitos de Autor.

Escutados os profissionais intervenientes no processo ensino-aprendizagem das crianças, decidimos recorrer à lista de obras e textos para iniciação à educação literária – 1ºano do Ministério da Educação e Ciência, constantes nas Metas Curriculares de Português do Ensino Básico - 1.º, 2.º e 3.º Ciclos apresentadas pelo Ministério da Educação e da Ciência em 2012.

Ponderámos ainda a adaptação de uma segunda obra direccionada para o pré-escolar, mas sendo que as crianças alvo deste estudo, inscritas no pré-escolar se encontravam também na fase de transição para o primeiro ciclo, e por uma questão de cronograma enquadrado nesta tipologia de intervenção, decidimos focar a atenção apenas numa obra da lista anteriormente mencionada.

Dos pedidos efetuados à Sociedade Portuguesa de Autores<sup>12</sup>, recebemos autorização do escritor António Torrado, pelo que abraçámos a adaptação da obra no mesmo instante.

Outra das dificuldades foi a gestão do tempo na articulação com os profissionais, que por vezes dificultou uma mais célere atuação. Contudo, conscientes da importância de articulação entre os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem, fomos partilhando dados considerados relevantes sobre as crianças a envolver no projeto, bem como a troca de ideias e conhecimentos de forma a contribuir para um constante reajuste e adequação das estratégias e recursos às necessidades especiais dos leitores.

---

<sup>12</sup> Anexo E – Pedido de Autorização à Sociedade Portuguesa de Autores.

#### 4.1.1- Caracterização das crianças para intervenção

No seguimento da ética e sigilo profissional, ao longo deste relatório, optámos por nos referir às crianças com quem intervimos por criança A, B e C.

Assim, das análises e levantamento de dados efetuados, foi possível reunir a seguinte informação relevante para esta investigação.

<b>Criança A</b>	
História pessoal e escolar	<p>Nasceu com 7 M e sofreu de meningite na primeira semana de vida.</p> <p>Foi avaliada pelo serviço de neurologia de uma Centro de Paralisia da zona centro e foi diagnosticado Atraso de desenvolvimento psicomotor, défice visual severo (cegueira cortical) e atraso da linguagem.</p> <p>Frequenta um JI desde 2010, tendo beneficiado desde bebé da IP e do apoio de uma equipa do CAIPDV. Frequenta uma sala de pré-escolar em paralelo com uma Unidade de multideficiência.</p>
Comunicação e linguagem	<p><u>Linguagem recetiva:</u></p> <p>Dá atenção a estímulos sonoros e reage em conformidade com os mesmos.</p> <p>Nem sempre compreende os significados das mensagens orais e não segue de forma sistemática orientações verbais.</p> <p><u>Linguagem expressiva:</u></p> <p>Verbaliza o nome de algumas pessoas e objetos.</p> <p>Não permanece muito tempo na mesma atividade durante turnos de interação ou esperar a vez.</p> <p>Ri e chora como manifestação das suas vontades.</p> <p>Possui um vocabulário reduzido, formulando frases simples, encontrando-se na fase de aquisição da linguagem.</p> <p>A construção frásica nem sempre tem concordância e apresenta dificuldades articatórias.</p>
Atividade e Participação	<p>Explora os materiais com a boca.</p> <p>Apresenta dificuldades em aprender ações simples com mais do que um objeto.</p> <p>Tem muita dificuldade na deslocação e contorno de obstáculos com segurança.</p>
Medidas Educativas	Apoio pedagógico personalizado.

a implementar	Adequações no processo de matrícula. Adequações no processo de avaliação.
Tecnologias de apoio	Materiais adaptáveis/ Livros táteis/ Puzzles táteis/ Livros em braille. DraftsMan-quadro de desenho em relevo/ Wikki Sitix-atividades de moldar, computador, histórias em formato áudio.

<b>Criança B</b>	
História pessoal e escolar	Beneficiou de IP em 2011 e posteriormente ingressou num JI. Beneficiou de terapia da fala. Teve um desenvolvimento normal até aos 6 M aos 9M fez vários exames médicos tendo tido resultados inconclusivos. Foi encaminhada para consultas de desenvolvimento, tendo sido diagnosticado Perturbação global do desenvolvimento psicomotor.
Comunicação e linguagem	<u>Linguagem recetiva:</u> Dificuldades graves ao nível das funções mentais da linguagem e das funções cognitivas e de atenção. Dificuldade em compreender mensagens orais mais complexas. <u>Linguagem expressiva:</u> Produz alguns sons, sílabas e palavras dissilábicas. Não inicia conversações. Usa o gesto para indicar o que quer.
Atividade e Participação	Necessita de constante orientação. Curtos períodos de atenção e concentração. Dificuldades no jogo paralelo. Pouca autonomia.
Medidas Educativas a implementar	Apoio pedagógico personalizado. Adequações Curriculares Individuais.

<b>Criança C</b>	
História pessoal e escolar	Beneficiou de IP e ingressou num JI em 2009. Paralisia cerebral espástica unilateral direita e estrabismo convergente. Frequenta o 1ºano do 1ºCEB em paralelo com a Unidade de Multideficiência.
Comunicação e linguagem	<u>Linguagem recetiva:</u> Compreende frases simples e alguns conceitos.

	<p>Histórias simples e assuntos básicos com suporte visual.</p> <p><u>Linguagem expressiva:</u></p> <p>Graves dificuldades na expressão oral.</p> <p>Emite sons para chamar a atenção.</p> <p>Iniciou o SAAC com gestos do Makaton e símbolos do SPC Boardmaker.</p>
Atividade e Participação	<p>Mostra interesse por imagens e identifica imagens e objetos comuns.</p> <p>Gosta de sons e musica.</p> <p>Mantém a atenção e o interesse.</p> <p>Explora intencionalmente jogos de encaixe e brinquedos, jogo simbólico.</p>
Medidas Educativas a implementar	<p>Currículo Específico Individual.</p>
Tecnologias de apoio	<p>PC com ecrã tátil/ Manipulo Jelly Bean/ Talking Brix/ Inproman/ Digitalizadores de 22 células/ Software grid 2/ Jogos didáticos de causa-efeito</p>

Fonte: PEI das crianças<sup>13</sup>

Ultrapassada a fase de recolha de dados relativos às crianças, de forma a compreender a sua problemática e detetar as suas potencialidades e dificuldades, procedemos ao planeamento da nossa intervenção junto de cada criança e seu grupo de pares.

A calendarização da ação decorreu de forma articulada com os intervenientes envolvidos, a designar os professores/educadores titulares de turma, os professores de educação especial que acompanham as crianças e a professora bibliotecária do agrupamento de escolas.

<sup>13</sup> A caracterização de cada um dos casos que apresentámos foi feita pelos profissionais que acompanham diariamente as crianças.

#### 4.1.2. – Cronograma/planeamento das sessões “hora do conto – para uma biblioteca inclusiva”

	Ação	Atividade/ Objetivos	Calendarização*	
1ª Fase	<p><u>Minha ida à sala de aula do 1º ciclo e pré-escolar</u></p> <p>“Caixa dos tesouros” com a história “Fada palavrinha e o gigante das bibliotecas” (1º ciclo/pré-escolar)</p>	<p>- Narração/ exploração da história</p> <p>- <i>Objetivo:</i></p> <p>Motivar para a leitura e a ida à biblioteca escolar; regras de funcionamento da biblioteca.</p>	<p>18 de Março (Criança C)</p> <p>25 de Março (Criança A)</p> <p>27 de Março (Criança B)</p>	<p>- Fazer registos vídeo/fotografia; recolha de evidências</p>
2ª Fase	<p><u>Ida das crianças da turma à biblioteca escolar - Hora do conto:</u></p> <p>História adaptada “Coelhinho branco” (1º ciclo/pré-escolar)</p>	<p>- Narração/ exploração da história</p> <p>- <i>Objetivo:</i></p> <p>Estimular a linguagem recetiva e expressiva da criança;</p> <p>Aumentar o vocabulário reconhecido pela criança (visual e verbalmente).</p>	<p>20 de Março (Criança C)</p> <p>24 de Abril (Criança A)</p> <p>15 de Maio (Criança B)</p>	
3ª Fase	<p><i>Trabalho individual em sala de aula</i></p>	<p>Exploração individual de vocabulário da história com os/as alunos na sala de atividades.</p> <p>- <i>Objetivo:</i></p> <p>Estimular a linguagem recetiva e expressiva da criança;</p> <p>Aumentar o vocabulário reconhecido pela criança (visual e verbalmente).</p>	<p>A decorrer posteriormente às sessões de hora do conto entre Maio e Junho.</p>	

Numa segunda abordagem procedemos à planificação individualizada por grupo, perspetivando adequar uma resposta à situação inicial observada.

Objetivámos um trabalho colaborativo e integrado que promovesse uma maior participação das crianças com NE nas atividades desenvolvidas na turma no âmbito da comunicação e linguagem, fomentando um sentimento de pertença e valorização de todos.

As sessões de “hora do conto” iniciaram em Março de 2014, tendo a investigação-ação iniciado em Outubro de 2013, com a recolha de dados e posterior adaptação de recursos.

Foi um período de tempo crucial para a tomada de consciência e integração da investigadora no contexto escolar, assumindo esta a postura de observador participante.

Foram tomadas todas as diligências junto das famílias, instituição para que a ação decorresse com o conhecimento e consentimento de todos, materializando-se mais tarde nos produtos e sessões coletivas promovidas na BE.



### 4.1.3 – Planificação das sessões em torno do livro adaptado “O Coelho branco”

A grelha de planeamento utilizada foi elaborada com base nas OCEP (1997) e adaptada de IPVC-ESE (2002). *(Na grelha, o termo “Comunicar” refere-se à partilha com a equipa e com os pais sobre a evolução do conhecimento da criança).*

Planificação (Segundo o Despacho n.º 5220/97, de 4 de Agosto - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar) Ano letivo 2013/2014			<b>Criança C – paralisia cerebral</b>	<b>Local:</b> Biblioteca Escolar <b>Data:</b> 20-03-2014
Áreas de Conteúdo	Atividade a realizar (estratégia/sequência/produto)	Objetivos/Competências	Materiais	Avaliação
Expressão e Comunicação: Linguagem oral e Abordagem à escrita	<b><u>Hora do Conto:</u></b> História “O Coelho branco” de António Torrado adaptado com SPC. - Apresentação do livro às crianças, apelando à leitura das imagens e aos símbolos pictográficos. - Leitura da obra, mostrando as páginas ilustradas e solicitando às crianças a repetição verbal de algumas frases. - Exploração livre do livro pelas crianças - Reconto da história pelas crianças	<b><u>Objetivos gerais:</u></b> - Aumentar o léxico da criança - Melhorar a linguagem recetiva e expressiva - Escutar e manter a atenção à história narrada  <b><u>Objetivos específicos:</u></b> - Verbalizar o nome das personagens e ações principais da história - Recontar a história por recurso às imagens SPC	Livro original “O coelho branco”  Livro adaptado com SPC  Livro adaptado com imagens em relevo	- Observação direta e naturalista;  -Registos fotográficos e vídeo  - Preenchimento de grelhas de observação.
<b>Organização do grupo</b> Grande grupo	<i>Sugestões de exploração posterior com o grupo ou individualmente:</i> - Reconto da história através das imagens SPC			<b>Comunicar</b> Trabalhos realizados pelas crianças
<b>Parceiros Educ.</b> Eq. Educ. da sala Prof. Bibliotecária Prof. Ed. Especial	- Criação com as crianças de jogos com cartões para estimulação da linguagem, com recurso à linguagem SPC.			Página eletrónica da escola

Planificação ( <i>Segundo o Despacho n.º 5220/97, de 4 de Agosto - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar Ano letivo 2013/2014</i> )			<b>Caso A – Cegueira cortical</b>	<b>Local:</b> Biblioteca Escolar <b>Data:</b> 24-04-2014
<b>Áreas de Conteúdo</b>	<b>Atividade a realizar (estratégia/sequência/produto)</b>	<b>Objetivos/Competências</b>	<b>Materiais</b>	<b>Avaliação</b>
<p>Expressão e Comunicação: Linguagem oral e Abordagem à escrita</p>	<p><b><u>Hora do Conto:</u></b> História “O Coelho branco” de António Torrado adaptado com SPC e relevo.</p> <p>- Apresentação do livro às crianças, apelando à leitura das imagens e aos símbolos pictográficos, bem como o novo livro em relevo.</p> <p>- Leitura da obra, mostrando as páginas ilustradas e solicitando às crianças a repetição verbal de algumas frases.</p> <p>- Reconto pelas crianças, com particular destaque pela aluna com baixa visão.</p> <p>- Exploração livre das crianças pela manipulação dos livros (SPC e relevo)</p>	<p><b><u>Objetivos gerais:</u></b></p> <p>- Aumentar o léxico da criança</p> <p>- Melhorar a linguagem recetiva e expressiva</p> <p>- Aperfeiçoar as capacidades de discriminação auditiva e visual (táctil)</p> <p>- Escutar e manter a atenção á história narrada</p> <p><b><u>Objetivos específicos:</u></b></p> <p>- Verbalizar o nome das personagens e ações principais da história</p> <p>- Recontar a história por recurso às imagens SPC (com relvo)</p>	<p>Livro original “O coelho branco”</p> <p>Livro adaptado com SPC</p> <p>Livro adaptado com imagens em relevo</p>	<p>- Observação direta e naturalista;</p> <p>-Registos fotográficos e vídeo</p> <p>- Preenchimento de grelhas de observação.</p>
<b>Organização do grupo</b>	Grande grupo			<b>Comunicar</b>
<b>Parceiros Educ.</b>	Eq. Educ. da sala Prof. Bibliotecária Prof. Ed. Especial			Trabalhos realizados pelas crianças
	<p><i>Sugestões de exploração posterior com o grupo ou individualmente:</i></p> <p>- Reconto da história através das imagens SPC</p> <p>- Reconto da historia através das imagens em relevo</p> <p>- Recriação pelas crianças de imagens com texturas para elaboração de um livro para a caixa das histórias da biblioteca da sala.</p>			Página eletrónica da escola

Planificação ( <i>Segundo o Despacho n.º 5220/97, de 4 de Agosto - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar</i> ) <i>Ano letivo 2013/2014</i>			<b>Criança B – Atraso desenv. psicomotor</b>	<b>Local:</b> Biblioteca Escolar <b>Data:</b> 15-05-2014
<b>Áreas de Conteúdo</b>	<b>Atividade a realizar (estratégia/sequência/produto)</b>	<b>Objetivos/Competências</b>	<b>Materiais</b>	<b>Avaliação</b>
Expressão e Comunicação: Linguagem oral e Abordagem à escrita	<b><u>Hora do Conto:</u></b> História “O Coelho branco” de António Torrado adaptado com SPC. - Apresentação do livro às crianças, apelando à leitura das imagens e aos símbolos pictográficos. - Leitura da obra, mostrando as páginas ilustradas e solicitando às crianças a repetição verbal de algumas frases. - Exploração livre do livro pelas crianças - Reconto da história pelas crianças	<b><u>Objetivos gerais:</u></b> - Aumentar o léxico da criança - Melhorar a linguagem receptiva e expressiva - Escutar e manter a atenção á história narrada  <b><u>Objetivos específicos:</u></b> - Verbalizar o nome das personagens e ações principais da história - Recontar a história por recurso às imagens SPC	Livro original “O coelho branco”  Livro adaptado com SPC	- Observação direta e naturalista;  -Registos fotográficos e vídeo  - Preenchimento de grelhas de observação.
<b>Organização do grupo</b> Grande grupo	<i>Sugestões de exploração posterior com o grupo ou individualmente:</i> - Reconto da história através das imagens SPC			<b>Comunicar</b> Trabalhos realizados pelas crianças
<b>Parceiros Educativos</b> Eq. Educ. da sala Prof. Bibliotecária Prof. Ed. Especial	- Criação com as crianças de jogos com cartões para estimulação da linguagem, com recurso à linguagem SPC.			Página eletrónica da escola

## Capítulo 5 – Apresentação e análise de resultados

A apresentação dos dados será estruturada em torno do relato de todos os passos e trajetórias percorridas de forma a alcançarmos os objetivos pré-definidos para esta investigação-ação.

Para organizar, analisar e apresentar os resultados obtidos da investigação-ação realizada utilizámos uma grelha de observação<sup>14</sup>, adaptada de Almeida (2006), que preenchemos conforme a observação efetuada no decorrer das sessões de “hora do conto” e sessões individuais de exploração dos recursos.

### Relato – Observação/Reflexão sobre a ação

#### 5.1 – Sessão: A Fada Palavrinha e o Gigante das Bibliotecas de Luísa Ducla Soares



Objetivando um primeiro contacto com o grupo de pares e a promoção de uma ação integrada e integradora, iniciámos com uma sessão diagnóstica com um livro não adaptado.

Com esta primeira abordagem ao grupo perspetivámos uma aproximação da investigadora às crianças, possibilitando uma observação participante facilitadora da recolha de dados.

Esta primeira sessão serviu também para a apresentação do projeto “Todos juntos podemos ler” às crianças, sensibilizar e motivar para novos encontros, a ocorrer posteriormente com recurso ao livro adaptado.

Perspetivámos também a observação do grupo, em particular atenção a criança com NE inserida no grupo e a sua motivação e relacionamento com o livro e com a narração/visionamento da história.

Considerando as características do grupo para leitura, informações recolhidas junto dos professores/educadores titulares de turma, optámos por apresentar uma obra que no

<sup>14</sup> Ver Anexo D – Grelha de observação

nosso parecer fomenta a importância do livro e o gosto pela leitura: “A fada palavrinha e o gigante das bibliotecas.”

A sessão decorreu na sala de atividades do grupo com a inclusão das crianças com NE, repetidamente pelos três grupos de acordo com as crianças A, B, C, anteriormente apresentadas.

Tratou-se de um momento ao qual designámos como “hora do conto” que decorreu já numa fase avançada da investigação.

Levámos um baú com o livro não adaptado, que causou motivação e expectativa para a atividade que iria decorrer. O livro foi apresentado e iniciámos a sessão com uma pequena melodia como forma de predispor e organizar o grupo para a leitura/ audição da narrativa.

O interesse e entusiasmo esteve presente em ambos os grupos e a sensibilização dos pares para a dificuldade dos colegas com NE fez-se sentir. As crianças com NE revelaram também interesse no decorrer da sessão, intercalando com curtos momentos de distração<sup>15</sup>.

No final da sessão, como exploração da obra, promovemos atividades em torno da ilustração, deixando em aberto a possibilidade das crianças colaborarem num trabalho individual e/ou coletivo.<sup>16</sup>

Na sequência desta ação foi também organizada uma visita à biblioteca escolar com os alunos do 1º ano do 1ºCEB para se familiarizarem com o espaço e regras de funcionamento da respetiva BE, que até então desconheciam.

A sessão desencadeou a motivação para novas sessões de “hora do conto”, particularmente pelo grupo do 1ºano do 1ºCEB, culminando com perguntas “quando vens outra vez?”; “quando trazes outra surpresa?”

---

<sup>15</sup> Ver Anexo D - Grelhas de observação

<sup>16</sup> Ver Anexo F - Amostra de trabalhos realizados

## 5.2 – Sessão: Livro adaptado “O Coelho Branco”<sup>17</sup> de António Torrado



No cumprimento dos objetivos desta investigação, que se prendiam com a criação de recursos adaptados e a inclusão de crianças com NE em atividades de literacia, percorremos diversas etapas para que adaptação do livro pudesse apresentar-se o mais ajustada possível às necessidades específicas dos seus destinatários.

Assim, numa vertente prática ilustrámos a seguir o “passo a passo” da nossa experiência na adaptação do livro e sua aplicação:

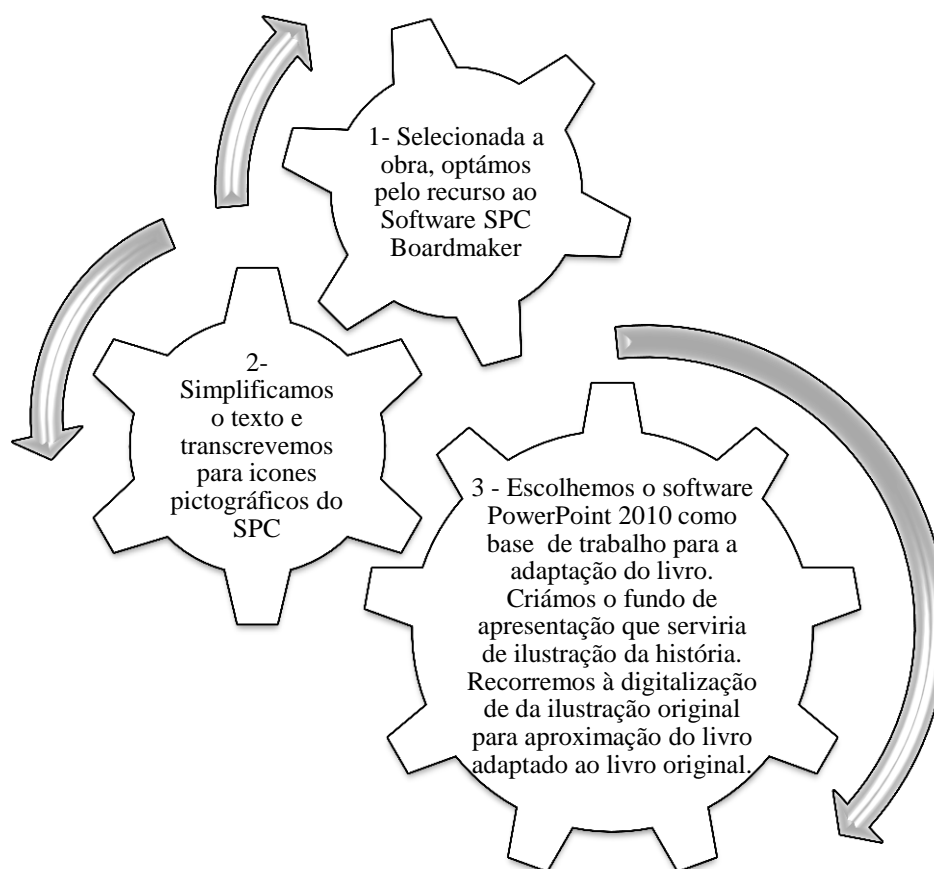


Figura 18 - Fase de seleção de ferramentas para adaptação da obra

<sup>17</sup> Ver Anexo G – Livro adaptado

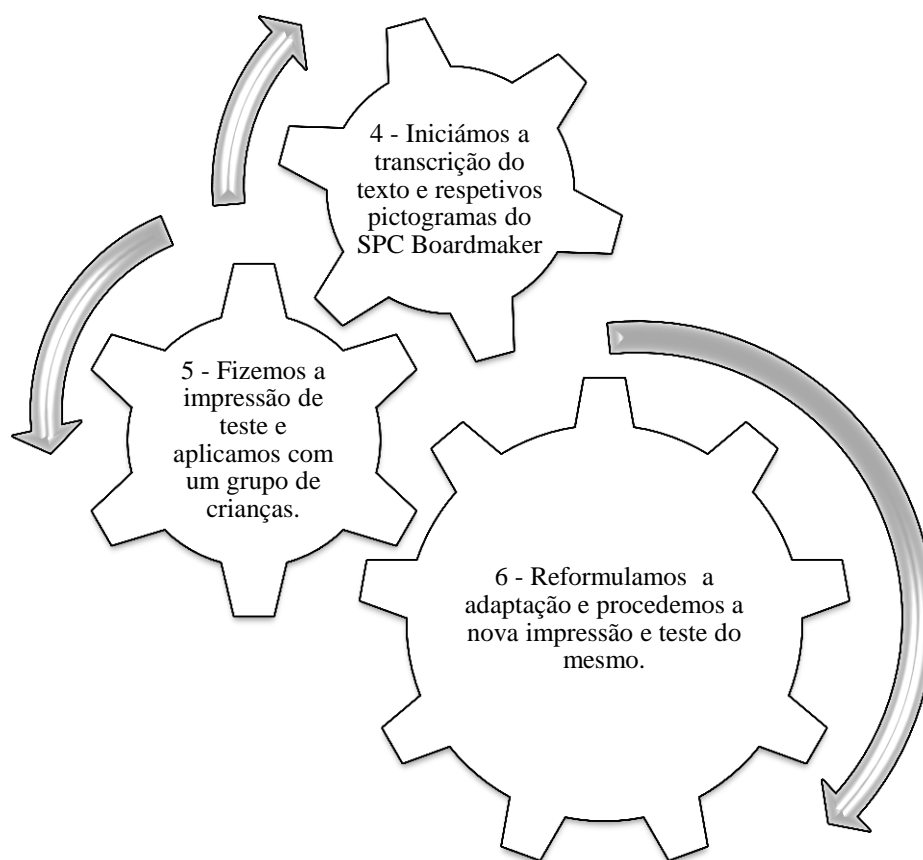


Figura 19 - Fase de execução, de adaptação e teste do livro adaptado

### 5.2.1 – Descrição do processo de adaptação do livro e teste junto das crianças

**Versão 1** - No decorrer de toda esta fase, tentámos simplificar texto e fazer corresponder a cada palavra um símbolo pictográfico em SPC Boardmaker, de forma a ser o mais fidedigno ao livro original.

O mesmo foi aplicado com o grupo de crianças do 1ºano do 1ºCEB e a inclusão de uma criança com paralisia cerebral. Revelou-se funcional mas um pouco extenso. Verificámos a necessidade de simplificar mais o texto e reduzir o número de símbolos SPC.

**Versão 2** – Reiniciámos o processo, tentando traduzir para o SAAC apenas as palavras-chave do texto. Porém, considerando as necessidades específicas das crianças com baixa visão era importante a ampliação dos caracteres das frases bem como os pictogramas em SPC.

Considerando a estimulação táctil necessária às crianças com dificuldades visuais, contornámos as ilustrações dos pictogramas, com canetas de tinta puf objetivando o relevo das imagens. O relevo foi aplicado manualmente, uma vez que nos era possível executá-lo a um baixo custo e com alguma facilidade de aquisição em papelarias.

Após impressão, testámos o livro junto de um grupo de pré-escolar com a inclusão de uma criança com diagnóstico de cegueira cortical.

Verificámos que o mesmo se tornou pouco funcional.

Analisada a situação, concluímos que o relevo aplicado nas ilustrações SPC tinha um efeito de “cola” entre as páginas e dificultava a manipulação do livro. Por outro lado, a ampliação dos caracteres e símbolos SPC revelou-se excessiva tendo aumentado significativamente a paginação do livro.

Concluímos que para adaptações com estas características seria necessário recorrer a outras técnicas e materiais, tornando-se numa tarefa muito morosa e dispendiosa. Por questões técnicas e gestão do tempo desta investigação-ação, considerámos adiar a adaptação em relevo, tendo ficado em aberto a sua concretização após o estágio, e com a colaboração da escola de referência para alunos cegos e com baixa visão, onde poderá ser feita a adaptação em impressoras adequadas para esse efeito. Colocámos também a possibilidade de fazer o relevo manualmente, mas limitando essa adaptação às personagens da história e alguns verbos e substantivos mais usados da história. No entanto, não foi possível concretizar esta última devido ao fator tempo e por isso mesmo não foi aplicado e testado.

**Versão 3** – Retrocedemos na adaptação, redefinimos as frases e símbolos SPC, mantendo os caracteres ampliados, mas reduzindo o tamanho dos pictogramas da versão 2, procedendo novamente à impressão.

Usámos o livro adaptado com outro grupo de crianças do pré-escolar, desta vez com a inclusão de uma criança com atraso de desenvolvimento psicomotor.

Revelou-se funcional do ponto de vista da sua manipulação e compreensão pelas crianças. Nesta versão, o tamanho de letra e símbolos SPC revelaram-se adequados.

**Versão 4** – Por sugestão vinda do grupo de crianças, alterámos o pictograma em SPC “caldinho” para “caldinho verde” o que originou a necessidade de nova impressão.

Passámos, depois de testado o livro adaptado, à gravação áudio da história em powerpoint.



### 5.2.2 – Envolvimento das crianças nas sessões com o livro adaptado

No decorrer das sessões “hora do conto” com o livro adaptado observámos que as crianças com NE, de acordo com a grelha de observação<sup>18</sup>, no que respeita aos itens *motivação e satisfação*, ambas crianças manifestaram “muita satisfação e motivação”. No que respeita ao item *distração e cansaço* verificámos que ambas as crianças revelaram “pouca distração e cansaço” procurando sempre mais e manipulando o livro para avançar a página e ver o seguinte, sempre que lhe foi permitido.

Foram sessões positivas do ponto de vista do envolvimento das crianças com NE, sendo que os seus pares também se manifestaram interessados.

Exceção deste último ponto foi o caso do grupo de inclusão da criança A, com cegueira cortical, uma vez que a criança necessitava constantemente do toque e experiência tátil, a narração teve muitas interrupções. As dificuldades acrescidas pelas características técnicas do livro com relevo, mencionadas anteriormente não favoreceram a sessão coletiva.

Não obstante, a criança A (cegueira cortical) usufruiu da manipulação do livro e na sua exploração espontânea no final da sessão, por meio do relevo criado, verificámos que a criança conseguiu identificar e verbalizar duas personagens da história: a formiga e o coelho! De alguma forma, o relevo surtiu efeito positivo, muito embora consideremos necessário reformular e melhorar a sua adaptação, conforme já mencionado no ponto anterior.

Em sequência do livro adaptado, concebemos recursos de exploração da mesma que foram aplicados e testados individualmente em duas sessões respetivamente com o criança B (atraso de desenvolvimento psicomotor) e a criança C (paralisia cerebral). Nestes últimos não foi considerado a criança C, pelos motivos técnicos relacionados com o livro adaptado atrás descrito.

---

<sup>18</sup> Ver Anexo D – Grelhas de observação

### 5.2.3 – Sessões de exploração da história individualmente<sup>19</sup>

Nas sessões de exploração individual desejamos reforçar e aumentar o léxico da criança, melhorar a sua linguagem recetiva e expressiva, estimular o tempo de atenção à história narrada.

Assim, planeámos algumas atividades com recurso ao livro adaptado e linguagem relacionada com o mesmo.

Planificação ( <i>Segundo o Despacho n.º 5220/97, de 4 de Agosto - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar</i> ) Ano letivo 2013/2014			<b>Criança C – paralisia cerebral</b>	<b>Local:</b> Sala de apoio <b>Duas sessões em Junho</b>
<b>Áreas de Conteúdo</b>	<b>Atividade a realizar (estratégia/sequência/produto)</b>	<b>Objetivos/Competências</b>	<b>Materiais</b>	<b>Avaliação</b>
Expressão e Comunicação : Linguagem oral e Abordagem à escrita	- Ordenação da história a partir de imagens  - Reconto da história através de palavras-chave	- Identificar as personagens - Fazer associação com as frases do livro - Recontar a história pela sequência de imagens - Posicionar as imagens no tabuleiro de forma ordenada - Associar pictograma SPC ao cartão correspondente (cor relacionada com a categoria da palavra) - Selecionar as letras iguais à palavra apresentada - Formar palavras por associação	Livro adaptado com SPC Cartões com os pictogramas SPC “Tabuleiro” com cenário do livro Cartões de loto Cartões com letras	- Observação direta e naturalista; - Registos fotográficos e vídeo - Preenchimento de grelhas de observação.
<b>Organização do grupo</b> Individual				
<b>Parceiros Educ.</b> Professora Ed. Especial	- Loto de palavras, letras ou imagens			

<sup>19</sup> Ver Anexo H – Materiais produzidos com recurso ao SPC da história.

Planificação ( <i>Segundo o Despacho n.º 5220/97, de 4 de Agosto - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar</i> ) Ano letivo 2013/2014			<b>Criança B – Atraso de Desenvolvimento Psicomotor</b>	<b>Local: Sala de apoio Duas sessões em Junho</b>
<b>Áreas de Conteúdo</b>	<b>Atividade a realizar (estratégia/sequência/produto )</b>	<b>Objetivos/Competências</b>	<b>Materiais</b>	<b>Avaliação</b>
Expressão e Comunicação : Linguagem oral e Abordagem à escrita	- Reconto da história através de palavras-chave  - Loto de palavras ou imagens	- Identificar as personagens - Recontar a história pela sequência de imagens - Posicionar as imagens no tabuleiro de forma ordenada - Associar palavras iguais - Associar imagens iguais - Sobrepor imagens iguais - Completar com palavras em falta, seguindo um exemplo - Corresponder pintas do dado às pintas do cartão	Livro adaptado Cartões com os pictogramas SPC “Tabuleiro” com cenário do livro Cartões de loto Cartões com palavras e imagens Dado	- Observação direta e naturalista; - Registos fotográficos e vídeo - Preenchimento de grelhas de observação.
<b>Organização do grupo</b> Individual				
<b>Parceiros Educ.</b> Professora Ed. Especial				

### 5.2.3.1 – Envolvimento das crianças nas sessões com cartões e jogos com os pictogramas da história

Em todas as atividades reforçámos a linguagem oral e as tentativas evidenciadas pela criança.

No decorrer da sessão foi possível observar que as crianças B e C demonstraram “muita satisfação e motivação” com as atividades propostas. Em relação aos itens distração e cansaço, pudemos verificar que as crianças, por vezes, demonstravam “alguma distração e cansaço”.

No início da sessão cada um dos casos revelou entusiasmo e satisfação em ver e manipular os materiais apresentados, antecipando o que estaria dentro da mala, visto ser a mesma utilizada nas sessões de hora do conto, manifestando curiosidade e espanto.

Ambas as crianças mantiveram as interações com o adulto, de forma não-verbal, sendo que na criança C houve também interações verbais relevantes.

Verificámos que na criança C, a criança teve dificuldade em concretizar a atividade do loto, tendo manifestado mais interesse e sucesso na ordenação da história. A criança evidenciou compreensão da história respondendo às perguntas colocadas pelo adulto, mostrando os cartões correspondentes à resposta acertada e colocando-os na sequência correta, com mais enfoque na página do livro, por sobreposição das imagens, do que propriamente no “tabuleiro” apresentado para esse efeito.

Na criança A, a criança fez correspondências e associações, sem ajuda e com alguma facilidade e autonomia. Evidenciou verbalizações nas interações, assemelhando-se a um jogo simbólico da narrativa da história, reconhecendo e identificando algumas imagens.

No final da sessão a criança C manifestou vontade em mostrar o que tinha feito aos colegas da sala da Unidade de Multideficiência onde estava inserido. Na criança B a criança parecia não querer finalizar a atividade, mostrando satisfação na manipulação dos materiais.

Considerámos que os objetivos foram maioritariamente atingidos em ambas as intervenções.

### **5.3 – Levantamento de opinião/ considerações finais dos agentes educativos intervenientes na ação face à condução do processo e recursos criados**

No final das sessões, sempre que possível, foram realizadas debates informais de reflexão e balanço do trabalho desenvolvido, quer junto das professoras/educadoras titulares de grupo, quer junto dos professores da educação especial que acompanham as crianças envolvidas nesta investigação-ação.

Assim, relativamente à intervenção efetuada junto do grupo de pares e da criança com cegueira cortical (criança A), o balanço foi pouco positivo do ponto de vista coletivo.

Segundo a educadora do grupo “com as constantes interrupções da aluna, acabámos por perder o grupo e eles não compreenderam a história. Tive de voltar a contar na sala e

fazer uma dramatização onde a aluna com NE esteve inserida. Teria sido preferível projetar a história para que o grupo pudesse visualizar enquanto a colega com NE manipulava o livro, ou então fazer essa abordagem tátil após a sessão.” No que respeita à opinião da Professora Especializada para alunos cegos e com baixa visão, que acompanhava a aluna, a mesma referiu que a “adaptação estava interessante, mas seria preferível reduzir o número de pictogramas com relevo, pois a aluna ainda apresenta muitas dificuldades ao nível sensorial tátil. De futuro, quando a aluna estiver mais desenvolvida o recurso será uma mais-valia.”

Relativamente à criança com atraso de desenvolvimento psicomotor (criança B) a educadora titular do grupo considerou o livro adaptado “interessante” fazendo a referência para o tipo de letra utilizado nos pictogramas, uma vez que a mesma utiliza na sua prática diária a “letra de imprensa maiúscula”, contrariamente ao aplicado no livro visto o software SPC Boardmaker, por defeito, apresentar a palavra com letra minúscula.

Objetivando uma avaliação fiável e mais rigorosa, posteriormente a esses momentos, foi solicitado o preenchimento de um pequeno inquérito de opinião<sup>20</sup> sobre o processo e produtos criados.

Puderam responder aos inquéritos, para além dos presentes nas sessões, também a coordenadora do CRTIC e o Coordenador Interconcelhio da RBE que analisaram os recursos, as reportagens vídeo e registos fotográficos.

Dos dados de opinião recolhidos<sup>21</sup>, relativamente à questão “*Considera que os recursos adaptados elaborados pela mestrandia são adequados às necessidades do(a) aluno(a) com NE?*” obtivemos as seguintes respostas<sup>22</sup>:

*Resposta 1* – “Sem dúvida alguma, todos os recursos adaptados foram adequados aos alunos com NEE, em função das suas características e necessidades específicas. Por vezes, foi realizada mais do que uma adaptação do mesmo recurso para que este fosse verdadeiramente adequado ao aluno em causa. As histórias escolhidas eram perfeitamente adequadas aos grupos etários dos alunos. A utilização de símbolos na adaptação permitiu às crianças com NEE o acesso ao conteúdo da história, que de outra forma não lhe era possível.”

---

<sup>20</sup> Ver Anexo C- Questionário de opinião aplicado aos docentes

<sup>21</sup> Não obtivemos resposta ao inquérito por parte de todos os professores. Dos 10 inquiridos apenas 5 devolveram a resposta.

<sup>22</sup> Os dados apresentados tratam-se de transcrições das respostas dos inquiridos.

*Resposta 2* – “Sim, adaptou o texto de histórias, para símbolos do SPC, o que facilitou o acesso às mesmas, dos alunos com NEE.”

*Resposta 3* – “Considero que os recursos são adequados às necessidades dos alunos em questão e que serão adequados e utilizados por muitos mais com características semelhantes e também por outros tipos de alunos com NEs.”

*Resposta 4* – “A seleção dos materiais foi feita de forma cuidada e criteriosa tendo em conta a individualidade de cada aluno. Também a escolha das histórias foi ao encontro da faixa etária do aluno.”

*Resposta 5* – “Sim, claramente.”

Quando colocada a questão sobre “*os aspetos positivos e negativos resultantes desta experiência para a inclusão de alunos com NE, em atividades de literacia*”, os inquiridos responderam:

*Resposta 1* – “A intervenção realizada constituiu uma mais-valia para os grupos de crianças/alunos envolvidos. A adaptação das histórias trabalhadas permitiu uma verdadeira inclusão de todas as crianças, incluindo as que possuem Necessidades educativas especiais. Para além disso todos beneficiaram de um trabalho preparado e dedicado ao desenvolvimento de competências de comunicação, linguagem e vocabulário. A adaptação das histórias permite também um trabalho, com todos, nas áreas ligadas à leitura e escrita.”

*Resposta 2* – “Os alunos com NEE através da utilização de símbolos conseguiram aceder ao conteúdo das histórias trabalhadas, possibilitando desta forma a sua inclusão. No caso específico de uma aluna cuja linguagem expressiva se encontra muito comprometida, foi possível observar algumas verbalizações pela apresentação repetida de símbolos e associação dos mesmos a personagens e acontecimentos da história.”

*Resposta 3* – “A mestranda tentou sempre e com sucesso incluir os alunos com NEE nas atividades de literacia.”

*Resposta 4* – “Foi uma prática/experiência extremamente enriquecedora para todos os que nela participaram. Os alunos demonstraram uma efetiva integração e participação nas atividades do grupo/ turma, fazendo com eles, as mesmas atividades em simultâneo. A interação com os pares durante as atividades foi facilitada tendo por mediadores, os materiais adaptados. Integração e participação plena dos alunos com NE nas atividades realizadas utilizando os livros adaptados. Todos os alunos dos grupos/turmas participaram em simultâneo nas mesmas atividades respeitando as suas diferenças. Os alunos com NE

enriqueceram o seu léxico, desenvolveram a sua comunicação e linguagem recetiva e expressiva e a sua perceção visual e auditiva. Os alunos com NE mostraram mais agrado nas posteriores idas à biblioteca. Os professores/educadores/técnicos e elementos da BE envolvidos nas atividades adquiriram novas aprendizagens sobre formas de adaptar atividades para grupos de alunos que incluam crianças com NEE. A articulação entre a BE e o Crtic no âmbito da promoção de uma BE mais inclusiva tornou-se mais eficaz. Curiosamente, posteriormente já se realizaram outras atividades, para todos, exteriores ao projeto/trabalho com a mestranda, utilizando livros adaptados, no espaço da biblioteca. Dadas as características específicas dos alunos com NEE a frequentar a unidade de multideficiência com os quais trabalhámos, os livros tiveram que ser muito personalizados, tendo sido um processo moroso e de descoberta.”

*Resposta 5* – “A escola inclusiva é uma enorme conquista e, desde que concretizada com parcimónia, deve manter e alargar o seu âmbito.”

No que toca à questão “*Observou diferenças na participação/atenção/motivação do (a) aluno (a) para a exploração do livro adaptado comparativamente com os livros não adaptados?*”- as respostas dos inquiridos foram afirmativas. Considerámos pertinente destacar as respostas dos Professores de Educação Especial que acompanham as crianças envolvidas nesta ação:

*Resposta 1* – “Sim, este ficou mais atento/ interessado.”

*Resposta 2* – “Sim. Para além dos materiais utilizados constituírem uma novidade para os alunos, o que por si só já é motivador, possibilitou o acesso ao significado de forma mais efetiva, pela leitura dos símbolos e pela sua associação. Foi possível verificar que posteriormente, já foram utilizados outros livros com uma turma de pré-escolar e algumas crianças tentaram, através dos símbolos, antecipar o texto.”

## **Capítulo 6 – Considerações finais e perspectivas para ações futuras**

No decorrer do estágio de intervenção, o formato de investigação-ação foi importante porque permitiu uma reflexão constante e uma análise crítica da prática pedagógica para a promoção da inclusão de todos os alunos nas atividades de literacia, no respeito pelas diferenças e necessidades de cada um.

Reconhecendo que compete aos professores/educadores proporcionar ambientes inclusivos que promovam as competências linguísticas, nomeadamente pela diversificação de materiais ajustados e adaptados às necessidades especiais de cada criança, considerámos que os objetivos desta ação foram maioritariamente cumpridos.

O CRTIC, enquanto entidade competente para a adequação de tecnologias de apoio e recursos adaptados às necessidades específicas dos diferentes domínios de deficiência ou incapacidade, em muito poderá ajudar os profissionais e famílias pela disponibilização e requisição dos recursos existentes que potenciem e capacitem os intervenientes educativos na estimulação e desenvolvimento de ações de literacia por todos e para todos.

À Biblioteca Escolar por sua vez, enquanto ambiente para toda a comunidade educativa, incumbe também a articulação com os diversos agentes educativos no respeito pelas diferenças e a promoção de ações mobilizadoras e inclusivas.

Por último, no respeito pelos princípios do design universal, esta investigação-ação preocupou-se com a conceção de recursos passíveis de ser utilizados pelo maior número de crianças possível, ao menor custo possível de forma a potenciar uma escola inclusiva, preocupação central do agrupamento de escolas onde decorreu a ação.

Foi importante testar a adaptação do livro e visualizar a criança como um ser competente e ativo no seu processo de aprendizagem. A técnica de observação participante permitiu-nos o feedback dos aspetos positivos e dos aspetos a melhorar do livro adaptado e jogos de exploração da história, potenciando uma constante adequação e aperfeiçoamento do produto final levando à concretização do objetivo que nos propusemos: o acesso ao livro e atividades de literacia para todos.

Paralelamente, permitiu-nos refletir sobre a importância da ligação entre comunidade escolar vs. família. Assim, nesta ação não nos foi possível concretizar esse objetivo, visto o ponto de ação central ter sido o ambiente escolar e a produção de recursos que se pretendiam ajustados e adaptados às necessidades do maior número de crianças possível.



Por conseguinte, considerámos que em ações futuras será essencial a apresentação dos recursos adaptados às famílias e a capacitação destas para o uso do livro adaptado habilitando-as também para a promoção e melhoria de literacia das suas crianças.

Estabelecer com as famílias atividades de leitura através da requisição de materiais existentes no CRTIC e BE, promover “horas do conto” em que as famílias são chamadas à escola para a animação da leitura, poderão ser estratégias a implementar que se poderão refletir futuramente na melhoria da comunicação e linguagem das crianças com necessidades especiais e simultaneamente favorecer a verdadeira inclusão de todos por todos.

## Referências bibliográficas

- Almeida, Ana. (2006). *Tecnologias da comunicação no apoio aos sujeitos com défice cognitivo: as especificações dos utilizadores e os processos de flexibilização e adaptação do acesso, uso e participação em ambientes distribuídos de comunicação e aprendizagem* - Tese de Doutoramento Universidade de Aveiro. [On-line]. Retirado de <http://ria.ua.pt/handle/10773/1268> <http://ria.ua.pt/handle/10773/1268> [Acedido em 5 de Julho de 2014]
- Almeida, Ana Rita. (2006) *O SPC do software Boardmaker e o universo conceptual Português - Uma proposta de adaptação* – tese de Mestrado em Multimédia em Educação na Universidade de Aveiro. [On-line]. Retirado de <http://ria.ua.pt/handle/10773/4567> [Acedido em 5 de Julho de 2014]
- Akker, Jan van den. (s/d). *Principles and Methods of Development Research*. University of Twente
- American Psychiatric Association .(2002) *DSM-IV-TR – Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais* - 4ª edição. Lisboa: Climepsi Editores
- American Psychiatric Association. (2014). *DSM 5 - Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais* [recurso eletrónico] – 5. ed. Porto Alegre: Artmed. [On-line]. Retirado de <https://pt.scribd.com/doc/193549963/DSM-5-Pt-Br-sem-formatacao-pdf> [Acedido em 18 de Novembro de 2014]
- Andrade, Fátima (2012) *Perturbações da linguagem na criança: análise e caracterização*. Aveiro: Universidade Comissão Editorial
- Azevedo, L. (janeiro, fevereiro, março, 2005). *Tecnologias de Apoio à Comunicação Aumentativa*. *Diversidades*, ano 2, n.º7, 4-9
- Bell, J. (1993). *Como Realizar um projeto de Investigação* (3ªed.). Lisboa: Gradiva

- Booth, Tony; Ainscow, Mel (2002) *Índex para a inclusão- Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola- versão portuguesa*. Sintra: Cidadãos do Mundo
- Correia, Luís (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais-um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, Maria (2º semestre, 2009). A observação participante enquanto técnica de investigação, *Pensar a Enfermagem*, Vol.13, Nº2
- CNE. (2014). *Relatório - Políticas Públicas da Educação Especial*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação
- Cunha, Luísa. (2007). *Modelos Rasch e Escalas de Likert e Thurstone na medição de atitudes*. Tese de mestrado. Universidade de Lisboa. [On-line]. Retirado de [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/1229/1/18914\\_ULFC072532\\_TM.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/1229/1/18914_ULFC072532_TM.pdf) [Acedido em 8 de Novembro de 2013]
- Cruz, Marta Sofia Romeira. (2011). *As histórias como recurso para o desenvolvimento da linguagem oral*. Relatório de Mestrado em Educação Pré-escolar. Universidade do Algarve Escola Superior de Educação e Comunicação. [On-line]. Retirado de <http://sapientia.ualg.pt/handle/10400.1/3096> [Acedido em 17 de Março de 2014]
- Decreto-lei nº3. Diário da República, 1.ª série - N.º 4 - 7 de Janeiro de 2008. p.154-164
- DGIDC. (2008). *Educação Especial – Manual de apoio à prática*. Lisboa: ME
- DGIDC. (2007). *Normas Orientadoras: centros de recursos TIC para a Educação Especial*. Lisboa: ME
- Dionísio, Maria de Lourdes; Pereira, Iris. (2006). *A educação pré-escolar em Portugal – Concepções oficiais, investigação e práticas*. ABZ da Leitura-Casa da Leitura: Gulbenkian. [On-line] Retirado de

[http://195.23.38.178/casadaleitura/portalebta/bo/documentos/ot\\_educa\\_pre\\_escolar\\_C.pdf](http://195.23.38.178/casadaleitura/portalebta/bo/documentos/ot_educa_pre_escolar_C.pdf) [Acedido em 30 de Março de 2014]

Edelman, L. (2014). *A Relationship-Based Approach to Early Intervention*. [On-line]. Retirado de [http://cacenter-ecmh.org/wp/wp-content/uploads/2012/03/relationship\\_based\\_approach.pdf](http://cacenter-ecmh.org/wp/wp-content/uploads/2012/03/relationship_based_approach.pdf) [Acedido em 20 de Novembro de 2014]

European Agency for Development in Special Needs Education. (2003). *Necessidades Educativas Especiais na Europa*. Janeiro. Denamark

Ferreira, Maria; Ponte, Maria; Azevedo, Luís. (2000). *Inovação Curricular na implementação de meios alternativos de comunicação com crianças com deficiência neuromotora grave*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência

Franco, Maria; Reis, Maria João; Gil, Teresa. (2003). *Domínio da Comunicação, Linguagem e Fala – Perturbações Específicas de Linguagem em contexto escolar – Fundamentos*. Lisboa: Ministério da Educação

Fundação para a Ciência e Tecnologia. (2013). *Conferência Diplomática de Marraquexe*. [On-line]. Retirado de <http://www.acessibilidade.gov.pt/arquivo/361> [Acedido em 10 de Julho de 2013]

Hawking, Stephen W. (2011) Organização Mundial de Saúde.[On-line]. Retirado de <http://www.who.int/en/> [Acedido em 10 de Julho de 2013]

Izquierdo, Teresa M. R. (2006). *Necessidades Educativas Especiais: a mudança pelo Relatório Warnock* – tese de mestrado em Ciências da Educação na área de especialização de Formação Pessoal e Social. Universidade de Aveiro. [On-line]. Retirado de <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/995/1/2007001024.pdf> [Acedido a 28 de Outubro de 2013]

- IFLA. (1994). Manifesto da IFLA. [On-line]. Retirado de <http://archive.ifla.org/VII/s8/unesco/port.htm> [Acedido em 28 de Outubro de 2013]
- IPVC. (2002). *Planificação-Prática Pedagógica da Licenciatura em Educação de Infância*. Viana do Castelo: Escola Superior de Educação de Viana do Castelo- Departamento de Fundamentos Gerais da Educação
- Lei-quadro para a Educação Pré-escolar. Diário da República - I Série- A Nº34 10 de Fevereiro de 1997. p. 670-673
- Matta, Isabel (2001) *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta
- Mata, Lourdes (2008) *A Descoberta da Escrita*. Lisboa: DGIDC
- Ministério de Educação (1997) *Legislação*. Lisboa: Departamento de Educação Básica - Ministério da Educação
- Ministério de Educação (1997) *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica - Ministério da Educação
- Meireles-Coelho, Carlos. (2012). *Teorias e modelos das necessidades educativas especiais: guião da unidade curricular do mestrado em Ciências da Educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Moraes, Roque. (1999). *Análise de conteúdo*. Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32. [On-line]. Retirado de [http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise\\_de\\_conteudo\\_moraes.html#\\_ftn1](http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html#_ftn1) [Acedido em 10 de Maio de 2013]
- National center on universal design for learning. (s/d). *About UDL*. [On-line]. Retirado de <http://www.udlcenter.org/aboutudl> [Acedido em 10 de Julho de 2013]

OCDE. (s/d). *Special Educational Needs - Tri-partite data categorisation*. [On-line]. Retirado de <http://www.oecd.org/edu/innovation-education/specialeducationalneeds-tri-partitedatacategorisation.htm> [Acedido em 20 de Outubro de 2014]

Oliveira, Lia Raquel Moreira (2004). *A comunicação educativa em ambiente virtuais: um modelo de design de dispositivos para o ensino-aprendizagem na universidade*. Dissertação de Doutoramento em Educação, especialidade em Tecnologia Educativa da Universidade do Minho. [On-line] Retirado de [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7672/1/Lia\\_Oliveira\\_phd.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7672/1/Lia_Oliveira_phd.pdf) [Acedido em 20 de Novembro de 2014]

Oliveira, Helena; Costa, Paula (2010). *Motivar para aprender – o que fazer*. In Actas do I Encontro Internacional do Ensino da Língua Portuguesa. *Revista EXEDRA*. 225-230. [On-line]. Retirado de <http://www.exedrajournal.com/docs/02/20-MariaHelenOliveira.pdf> [Acedido em 20 de Abril de 2013]

Oliveira, Renata et al (2012). *Avaliação e Investigação Etiológica do Desenvolvimento Psicomotor/ Défice Intelectual*. Pp.5-10. [On-line]. Retirado de <http://rihuc.huc.min-saude.pt/handle/10400.4/1497> [Acedido em 20 de Outubro de 2013]

Pardal, L.A. e Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores

Pacheco, Cristina (2012) *O Plano Nacional de Leitura nos media: uma análise de representações*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação-Especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino do Português. Universidade do Minho-IEC [On-line]. Retirado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/23739/1/Cristina%20Maria%20Gomes%20Martins%20Pacheco.pdf> [Acedido em 20 de Abril de 2013]

Pinheiro, Carlos. (2010). *Bibliotecas escolares em Portugal*. [On-line]. Retirado de [http://revistaeco.cepcordoba.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=](http://revistaeco.cepcordoba.org/index.php?option=com_content&view=article&id=)

72:bibliotecas-escolares-en-portugal&catid=7:monografico&Itemid=67 [Acedido em 28 de Abril de 2013]

Portugal, Gabriela. (1992) *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. CIDIne, Aveiro

Quivy, Ramon e Champenhoudt, Luc (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva Publicações

Resolução do Conselho de Ministros nº 120/2006. Diário da República, 1ª série - Nº 183 - 21 de Setembro de 2006. p. 6954-6964

Resolução do Conselho de Ministros nº97/2010. Diário da República, 1.ª série - N.º 240-14 de Dezembro de 2010. p. 5666-5677

Ribeiro, Marta. (2005). *“Ler bem para aprender melhor”*: um estudo exploratório de intervenção no âmbito da descodificação leitora – dissertação de mestrado da Universidade do Minho. [On-line]. Retirado de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/2999/1/TESE.pdf> [Acedido em 28 de Abril de 2013]

Sampieri, Roberto Hernández et al. (2006). *Metodologia de Pesquisa*. São Paulo: Mc Graw Hill

Sim-Sim, Inês. (2010). *Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo na educação básica*. Actas do I Encontro Internacional do Ensino da Língua Portuguesa. *Revista EXEDRA*. 111-118. [On-line]. Retirado de [http://www.exedrajournal.com/docs/02/10-Inessim\\_sim.pdf](http://www.exedrajournal.com/docs/02/10-Inessim_sim.pdf) [Acedido em 28 de Março de 2013]

Sim-Sim, Inês; Silva, Ana; Nunes, Clarisse (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: ME

Sim-Sim, Inês (1998) *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

SENnet (2012 - 2014), *Inclusão e Acesso às Tecnologias- Design Universal - E-Portfolio* organizado no âmbito do curso Inclusão e Acesso às Tecnologias, integrado no projeto europeu SENnet (2012 - 2014), coordenado pela European Schoolnet e que incluiu os parceiros: DK/UNI-C; BE/VDIES; AT/EDUGP; IT/ANSAS; EE/TLF; PT/DGE; TR/MoNE. [On-line]. Retirado de <http://inclusaoeacessoastecnologiaspt.weebly.com/3---desenho-universal-na-aprendizagem-udl.html> [Acedido em 10 de Julho de 2013]

Tratado de Marraquexe. (2013). [On-line] Retirado de [http://www.acessibilidade.gov.pt/pub/tratado\\_marraquexe\\_pt.html](http://www.acessibilidade.gov.pt/pub/tratado_marraquexe_pt.html) [Acedido a 21 de Setembro de 2013]

Tuckman, B.W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação*. Salamanca: Ministério da educação e da Ciência de Espanha

Vários (sd). *Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados na Investigação em Educação*. [On-line]. Retirado de [http://wiki.ua.sapo.pt/wiki/T%C3%A9cnicas\\_e\\_Instrumentos\\_de\\_Recolha\\_de\\_Dados\\_na\\_Investiga%C3%A7%C3%A3o\\_em\\_Educa%C3%A7%C3%A3o](http://wiki.ua.sapo.pt/wiki/T%C3%A9cnicas_e_Instrumentos_de_Recolha_de_Dados_na_Investiga%C3%A7%C3%A3o_em_Educa%C3%A7%C3%A3o) [Acedido em 10 de Maio de 2013]



Veiga, I. (coord.); Barroso, C.; Calixto, J. A.; Calçada, T. & Gaspar, T. (1996). *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares*. Lisboa: ME

Viana, Leopoldina. (2007). *Aprender a ler: apenas uma questão de métodos?* p.1-11. [On-line]. Retirado de [http://195.23.38.178/casdaleitura/portalfbeta/bo/documentos/ot\\_aprenderler\\_a.pdf](http://195.23.38.178/casdaleitura/portalfbeta/bo/documentos/ot_aprenderler_a.pdf) [Acedido em 28 de Março de 2013]

Vieira, Fernando et al (1996). *Se houvera quem me ensinara...A Educação de Pessoas com Deficiência Mental*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Vieira, Kelmara e Dalmoro, Marlon. (2008). *Dilemas na Construção de Escalas Tipo Likert: o Número de Itens e a Disposição Influenciam nos Resultados?* [On-line]. Retirado de <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EPQ-A1615.pdf> [Acedido em 8 de Novembro de 2013]

## **ANEXO A - Pedido de consentimento informado às famílias**

Exmos Senhores Encarregados de Educação:

Sou professora estagiária do Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Educação Especial da Universidade de Aveiro.

Durante o meu estágio irei colaborar com a equipa pedagógica do CRTIC e da Biblioteca Escolar do Agrupamento de escolas de [REDACTED] no projeto “Todos juntos podemos ler.”

O objetivo do estágio é proporcionar oportunidades e maior acesso aos livros e à leitura às crianças e jovens com necessidades educativas especiais (NEE), bem como envolver as famílias neste processo de interação na leitura, com a possibilidade de empréstimo dos referidos materiais.

O estágio ocorrerá de Fevereiro a Abril/Junho de 2014, através da adaptação de livros de histórias infantis e dinamização de sessões em torno do livro na sala de aula e na biblioteca do agrupamento.

Nesse contexto, venho solicitar a Vossa autorização para realizar com o/a vosso/a educando/a, as seguintes atividades:

- 1) Realização de entrevista/questionários a fim de fazer o levantamento dos gostos e necessidades do vosso filho (a).

Comprometo-me a concretizar as atividades descritas sempre no contexto de uma relação pedagógica eticamente correta e potencialmente promotora do bem-estar, desenvolvimento e aprendizagem do/a seu educando.

Será garantida toda a confidencialidade dos dados recolhidos, pelo que agradeço a sua disponibilidade e colaboração, fatores fundamentais para o sucesso deste trabalho na ajuda e melhoria das condições de aprendizagem dos alunos com NEE.

Agradeço desde já a Vossa disponibilidade e colaboração.

Atenciosos cumprimentos,

A mestranda

Célia Eiras

Universidade de Aveiro, 6 de Fevereiro de 2014

## DECLARAÇÃO

Eu, encarregado de educação do/a menino/a \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_,  autorizo/  não autorizo que o  
meu/a minha educando/a participe nas atividades e condições atrás descritas, no contexto  
do estágio de Mestrado em Ciências da Educação da Universidade de Aveiro, a ser  
desenvolvido pela mestranda Célia Eiras, de Fevereiro a Abril/Junho de 2014, no  
Agrupamento de Escolas de Eixo.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de Fevereiro de 2014.

O encarregado de educação,

\_\_\_\_\_

Exmo<sup>o</sup>s Senhores, Encarregados de Educação:

Sou professora estagiária do Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Educação Especial da Universidade de Aveiro.

Durante o meu estágio irei colaborar com a equipa pedagógica do Centro de Recursos e Tecnologias da Informação e Comunicação para Educação Especial de [REDACTED] (CRTIC) e da Biblioteca Escolar do Agrupamento de escolas de [REDACTED] no projeto “Todos juntos podemos ler.”

O objetivo do estágio é proporcionar oportunidades e maior acesso aos livros e à leitura às crianças e jovens com necessidades educativas especiais (NEE), bem como envolver as famílias neste processo de interação na leitura, com a possibilidade de empréstimo dos referidos materiais. O estágio ocorrerá de Fevereiro a Abril/Junho de 2014, através da adaptação de livros de histórias infantis e dinamização de sessões em torno do livro na sala de aula e na biblioteca do agrupamento.

Nesse contexto, venho solicitar a Vossa autorização para realizar com o/a vosso/a educando/a, as seguintes atividades:

- 2) Realização de observação/entrevista a fim de fazer o levantamento dos gostos e necessidades do vosso filho (a);
- 3) Consulta do Programa Educativo Individual para colaborar na implementação de estratégias que levem ao seu desenvolvimento integral e integrado no seu grupo/turma;
- 4) Participação do vosso filho (a) nas sessões de dinamização de histórias na sala de aula e na biblioteca escolar e todas as atividades que daí resultarem em torno do livro.
- 5) Registo das atividades através de vídeo e fotografia.

Comprometo-me a concretizar as atividades descritas sempre no contexto de uma relação pedagógica eticamente correta e potencialmente promotora do bem-estar, desenvolvimento e aprendizagem do/a seu educando. Será garantida toda a confidencialidade dos dados recolhidos, pelo que agradeço a sua disponibilidade e colaboração, fatores fundamentais para o sucesso deste trabalho na ajuda e melhoria das condições de aprendizagem dos alunos com NEE.

Agradeço desde já a Vossa disponibilidade e colaboração.

Atenciosos cumprimentos,

A mestranda

Célia Eiras

## DECLARAÇÃO

Eu, encarregado de educação do/a aluno/a \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_,  autorizo/  não autorizo que o  
meu/minha educando/a participe nas atividades e condições atrás descritas, no contexto do  
estágio de Mestrado em Ciências da Educação da Universidade de Aveiro, a ser  
desenvolvido pela mestranda Célia Eiras, de Fevereiro a Abril/Junho de 2014, no  
Agrupamento de Escolas de [REDACTED].

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de Fevereiro de 2014.

O encarregado de educação,

\_\_\_\_\_

## DECLARAÇÃO

Eu, encarregado de educação do/a aluno/a \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_,  autorizo/  não autorizo que fotografem e/ou filmem o meu/minha educando/a no decorrer das atividades, no contexto do estágio de Mestrado em Ciências da Educação da Universidade de Aveiro, a ser desenvolvido pela mestranda Célia Eiras, de Fevereiro a Abril/Junho de 2014, no Agrupamento de Escolas de [REDACTED].

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de Fevereiro de 2014.

O encarregado de educação,

\_\_\_\_\_



**ANEXO B - Questionário adaptado às crianças com NE**

## Hábitos de leitura das crianças e jovens com necessidades educativas especiais

Olá amiguinho!

Sou professora na tua escola e gostava de te ajudar e poder contribuir para melhorar algumas coisas na biblioteca escolar e no centro de recursos e tecnologias da informação e comunicação para a educação especial (CRTIC).

Para isso preciso da tua ajuda e peço-te para responderes a algumas perguntas.

Com estas perguntas quero conhecer os teus hábitos de leitura, as dificuldades que sentes e o que achas necessário melhorar para participares em atividades de leitura.

Não há respostas certas ou erradas, o importante é que dês respostas verdadeiras.

Obrigada pela tua colaboração 😊

A professora,  
Célia Eiras

### \* 1.1 – Género

Escolha uma das seguintes respostas

**Esta pergunta é obrigatória.**



Rapaz



Rapariga

### \* 1.2- Quantos anos tens?

Escolha uma das seguintes respostas

**Esta pergunta é obrigatória.**

3 Anos/ 5 Anos

6 Anos/ 9 Anos

+ de 9 Anos

### \* 1.3 - Em que ano estás matriculado?

Escolha uma das seguintes respostas

**Esta pergunta é obrigatória.**

Pré-escolar

2º Ciclo

Não sei

1º Ciclo


3º Ciclo

\*

Escolha uma das seguintes respostas

5º ano


6º ano


\* 


**1.4 - O que é mais difícil para ti?**


Selecione todas as que se apliquem


**Esta pergunta é obrigatória. Por favor, selecione pelo menos um item. Se selecionar a opção 'Outras dificuldades. Quais?', por favor especifique a sua escolha utilizando o respetivo campo de texto.**


Ler sozinho 


Escrever sem erros 

Ver bem 

Ouvir bem 

Compreender o que me dizem 

Falar o que penso 

Brincar com os meus colegas e/ ou brinquedos 

Outras dificuldades. Quais?

## 2- Hábitos e preferências para a leitura

\* **2.1 - Fala-me dos teus gostos pela leitura**

	 Gosto muito	 Gosto pouco	 Não gosto	 Não sei/ não consigo
Ler ou ver  livros	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ler ou ver  revistas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ler ou ver  jornais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

\* **2.2 – Tens algum livro, revista ou jornal preferido?**  
Escolha uma das seguintes respostas

Tenho muitos       Tenho alguns       Tenho poucos       Não tenho

\* **2.3– Tens livros de histórias em casa?**  
Escolha uma das seguintes respostas

Tenho muitos       Tenho alguns       Tenho poucos       Não tenho

**\* 2.4– Costumas ir à biblioteca da escola?**

Escolha uma das seguintes respostas

- Sim, muitas vezes
- Sim, algumas vezes
- Sim, poucas vezes
- Nunca vou

**\* 2.5– Com quem vais?**

Selecione todas as que se apliquem

- Sozinho
- Com os colegas
- Com os professores
- Outros. Quem?


**2.6 – Diz-me o que gostas de fazer na biblioteca escolar.**










	Faço muitas vezes	Faço algumas vezes	Faço poucas vezes	Nunca faço
Ler	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Ouvir alguém contar histórias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>



	Faço muitas vezes	Faço algumas vezes	Faço poucas vezes	Nunca faço
Fazer pesquisas na internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Consultar email	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Ver filmes em DVD e na internet	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ouvir música em CDs e na internet	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ir ao facebook ou páginas de conversação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jogar	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



	 Faço muitas vezes	 Faço algumas vezes	 Faço poucas vezes	 Nunca faço
Fazer joços 	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Colorir e/ou recortar desenhos 	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fazer trabalhos de escrita (TPC, fichas de trabalho, trabalhos de grupo) 	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

\* Quais?

nmnmn x

\* 2.7 – Costumas requisitar livros na biblioteca para leares para casa?  
Escolha uma das seguintes respostas

- Sim, muitas vezes
- Sim, algumas vezes
- Sim, poucas vezes
- Nunca

\* 2.8 – Costumas ouvir histórias na escola?  
Escolha uma das seguintes respostas

- Sim, muitas vezes
- Sim, algumas vezes
- Sim, poucas vezes
- Nunca

\* 2.8.1- Quem conta?  
Selecione todas as que se apliquem

- Professor
- Ouço no computador/internet

\* 2.9 – Costumas ouvir histórias em casa?  
Escolha uma das seguintes respostas

- Sim, muitas vezes
- Sim, algumas vezes
- Sim, poucas vezes
- Nunca

**\* 2.9.1- Quem conta?**  
Selecione todas as que se apliquem

Pai                       Irmãos                       Tios  
 Mãe                       Avós                       Outros. Quem?

**\* 2.10 – Costumas fazer trabalhos relacionados com as histórias?**  
Escolha uma das seguintes respostas

Sim, muitas vezes  
 Sim, algumas vezes  
 Sim, poucas vezes  
 Nunca

**\* 2.11– Em que locais fazes essas actividades?**  
Selecione todas as que se apliquem

Na sala da escola                       Em casa                       Na biblioteca escolar

**\* 2.12 – Que trabalhos costumas fazer?**  
Selecione todas as que se apliquem

Jogos  
 Teatros  
 Desenhos  
 Cartazes  
 Conversas  
 Fichas de trabalho ou leitura  
 Outros. Quais?

**\* 2.13 – Já alguma vez foste a outras bibliotecas ou sítios com livros?**

Sim                       Não

**\* Qual?**



**\* 2.14 - Fala-me do uso de computador em casa**

Escolha uma das seguintes respostas

- Tenho e uso muitas vezes
- Tenho e uso algumas vezes
- Tenho e uso poucas vezes
- Tenho e nunca uso
- Não tenho

**\* Inquérito preenchido por:**

Escolha uma das seguintes respostas

- criança, sem ajuda do adulto
- criança, com ajuda do adulto
- adulto

**\* Escolha uma das seguintes respostas**

- professor
- encarregado educação

**ANEXO C - Questionários de opinião aplicados aos docentes**



## Levantamento de opinião 1

No âmbito do estágio integrado no Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Educação Especial da Universidade de Aveiro, vimos solicitar a partilha da sua opinião sobre a intervenção desenvolvida pela mestrandia Célia Eiras.

O estágio decorreu em parceria com a Biblioteca Escolar e o CRTIC de [REDACTED] na implementação do projeto “Todos juntos podemos ler”, no ano letivo 2013/2014.

Desta forma, pretendemos identificar as experiências positivas ou a melhorar relativamente ao processo de ação e recursos adaptados desenvolvidos pela mestrandia no decorrer das sessões desenvolvidas e enquadradas no referido projeto.

Garantimos a confidencialidade deste questionário, solicitando a sua maior sinceridade.

A sua colaboração é muito importante!

<b>Sua caracterização profissional</b>	1 - Qual a sua formação profissional? Educador (a) de Infância <input type="checkbox"/> Professor (a) 1º Ciclo <input type="checkbox"/> 2º ciclo <input type="checkbox"/> 3º ciclo <input type="checkbox"/> Secundário <input type="checkbox"/> Professor Especializado em Educação Especial <input checked="" type="checkbox"/> Outro <input type="checkbox"/> Especifique <a href="#">Clique aqui para introduzir texto.</a> 2 - Qual a função que desempenha? Funções no CRTIC AVEIRO
<b>Sua opinião sobre a escola e comunidade educativa</b>	3 – Considera que a escola onde exerce funções é aberta a outros parceiros educativos? Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> 4 – Em caso afirmativo, em que medida essa abertura é positiva? Permite a troca de serviços com outras instituições, o trabalho em parceria e apoio mútuo. A articulação com profissionais de outras áreas permite uma visão mais enriquecedora de todos. No caso dos parceiros ligados à formação e educação é sempre positiva a troca de saberes e experiências pedagógicas. É um privilégio ter como parceira uma instituição de ensino superior, por excelência uma instituição ligada ao conhecimento e à investigação, cujos projetos podem valorizar todos os que neles participam ou colaboram. 5 – Em caso negativo, justifique, por favor. <a href="#">Clique aqui para introduzir texto.</a>

**Processo de inclusão de alunos com NE nas atividades de literacia promovidas pela mestrand**

No decorrer da intervenção feita pela mestrand, manifeste a sua opinião sobre:

8 – Os aspetos positivos e negativos resultantes desta experiência para a inclusão de alunos com NE, em atividades de literacia;

A intervenção realizada constituiu uma mais valia para os grupos de crianças/alunos envolvidos. A adaptação das histórias trabalhadas permitiu uma verdadeira inclusão de todas as crianças, incluindo as que possuem Necessidades educativas especiais. Para além disso todos beneficiaram de um trabalho preparado e dedicado ao desenvolvimento de competências de comunicação, linguagem e vocabulário. A adaptação das histórias permite também um trabalho, com todos, nas áreas ligadas à leitura e escrita.

9- Como caracteriza a ação/colaboração da mestrand no processo de inclusão do(a) aluno(a) com NE? O trabalho realizado foi excelente no que respeita à inclusão dos alunos com NEE, uma vez que não se centrou apenas na criança com NEE mas sim no grupo alvo no qual estava incluída a criança com NEE. Foram realizadas atividades verdadeiramente para Todos. A mestrand foi primorosa quer na preparação quer na realização das sessões, mostrando conhecimento e uma atitude verdadeiramente inclusiva. Foi também uma mais valia a articulação com os educadores/professores de forma a integrar o seu trabalho nas rotinas diárias e atividades das respetivas salas.

10 – Considera que os recursos adaptados elaborados pela mestrand são adequados às necessidades do(a) aluno(a) com NE?

Sem dúvida alguma, todos os recursos adaptados foram adequados aos alunos com NEE, em função das suas características e necessidades específicas. Por vezes, foi realizada mais do que uma adaptação do mesmo recurso para que este fosse verdadeiramente adequado ao aluno em causa.

As histórias escolhidas eram perfeitamente adequadas aos grupos etários dos alunos. A utilização de símbolos na adaptação permitiu às crianças com NEE o acesso ao conteúdo da história, que de outra forma não lhe era possível.

11 – Observou diferenças na participação/atenção/motivação do (a) aluno (a) para a exploração do livro adaptado comparativamente com os livros não adaptados? Foi muito evidente a diferença na participação das crianças com NEE quando existe adaptação de materiais. Quando o livro é adaptado ao nível de compreensão da criança a informação fica acessível e a sua atenção/motivação aumenta significativamente. Como consequência permite-lhe uma maior participação.

Muito obrigada pela colaboração  
A mestrand: Célia Eiras

## Levantamento de opinião 2

No âmbito do estágio integrado no Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Educação Especial da Universidade de Aveiro, vimos solicitar a partilha da sua opinião sobre a intervenção desenvolvida pela mestranda Célia Eiras.

O estágio decorreu em parceria com a Biblioteca Escolar e o CRTIC de [REDACTED] na implementação do projeto “Todos juntos podemos ler”, no ano letivo 2013/2014.

Desta forma, pretendemos identificar as experiências positivas ou a melhorar relativamente ao processo de ação e recursos adaptados desenvolvidos pela mestrada no decorrer das sessões desenvolvidas e enquadradas no referido projeto.

Garantimos a confidencialidade deste questionário, solicitando a sua maior sinceridade.

A sua colaboração é muito importante!

<b>Sua caracterização profissional</b>	1 - Qual a sua formação profissional? Educador (a) de Infância <input type="checkbox"/> Professor (a) 1º Ciclo <input type="checkbox"/> 2º ciclo <input type="checkbox"/> 3º ciclo <input type="checkbox"/> Secundário <input type="checkbox"/> Professor Especializado em Educação Especial <input checked="" type="checkbox"/> Outro <input type="checkbox"/> Especifique <a href="#">Clique aqui para introduzir texto.</a> 2 - Qual a função que desempenha? <a href="#">Clique aqui para introduzir texto.</a>
<b>Sua opinião sobre a escola e comunidade educativa</b>	3 – Considera que a escola onde exerce funções é aberta a outros parceiros educativos? Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> 4 – Em caso afirmativo, em que medida essa abertura é positiva? Permite a troca de práticas educativas com outros agrupamentos. 5 – Em caso negativo, justifique, por favor. <a href="#">Clique aqui para introduzir texto.</a>

**processo de inclusão de alunos com NE nas atividades de literacia promovidas pela mestrand**

No decorrer da intervenção feita pela mestrand, manifeste a sua opinião sobre:

8 – Os aspetos positivos e negativos resultantes desta experiência para a inclusão de alunos com NE, em atividades de literacia;

Os alunos com NEE através da utilização de símbolos conseguiram aceder ao conteúdo das histórias trabalhadas, possibilitando desta forma a sua inclusão. No caso específico de uma aluna cuja linguagem expressiva se encontra muito comprometida, foi possível observar algumas verbalizações pela apresentação repetida de símbolos e associação dos mesmos a personagens e acontecimentos da história.

9- Como caracteriza a ação/colaboração da mestrand no processo de inclusão do(a) aluno(a) com NE? A mestrand procurou sempre adaptar as atividades ao perfil de funcionalidade de cada aluno, quer através da recolha de informação junto dos intervenientes que trabalham diretamente com os alunos, quer pela apresentação dos materiais a utilizar para aferir da sua adequação aos mesmos, procurando e aceitando sugestões e readaptando os materiais sempre que essa necessidade se verificou. A integração deste projeto no grupo possibilitou ainda aos intervenientes que dia a dia trabalham com estes alunos tomarem contacto com outros recursos que nem sempre são utilizados na sua prática educativa e poderão ser integrados futuramente. Estes poderão ser utilizados por todos os alunos conduzindo a uma inclusão efetiva.

10 – Considera que os recursos adaptados elaborados pela mestrand são adequados às necessidades do(a) aluno(a) com NE?

A selecção dos materiais foi feita de forma cuidada e criteriosa tendo em conta a individualidade de cada aluno. Também a escolha das histórias foi ao encontro da faixa etária dos alunos.

11 – Observou diferenças na participação/atenção/motivação do (a) aluno (a) para a exploração do livro adaptado comparativamente com os livros não adaptados? Sim. Para além dos materiais utilizados constituírem uma novidade para os alunos, o que por si só já é motivador, possibilitou o acesso ao significado de forma mais efetiva, pela leitura dos símbolos e pela sua associação. Foi possível verificar que posteriormente, já foram utilizados outros livros com uma turma de pré-escolar e algumas crianças tentaram, através dos símbolos, antecipar o texto.

Muito obrigada pela colaboração

A mestrand:Célia Eiras

### Levantamento de opinião 3

No âmbito do estágio integrado no Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Educação Especial da Universidade de Aveiro, vimos solicitar a partilha da sua opinião sobre a intervenção desenvolvida pela mestranda Célia Eiras.

O estágio decorreu em parceria com a Biblioteca Escolar e o CRTIC [REDACTED] na implementação do projeto “Todos juntos podemos ler”, no ano letivo 2013/2014.

Desta forma, pretendemos identificar as experiências positivas ou a melhorar relativamente ao processo de ação e recursos adaptados desenvolvidos pela mestrada no decorrer das sessões desenvolvidas e enquadradas no referido projeto.

Garantimos a confidencialidade deste questionário, solicitando a sua maior sinceridade.

A sua colaboração é muito importante!

<b>Sua caracterização profissional</b>	1 - Qual a sua formação profissional? Educador (a) de Infância <input type="checkbox"/> Professor (a) 1º Ciclo <input type="checkbox"/> 2º ciclo <input type="checkbox"/> 3º ciclo <input type="checkbox"/> Secundário <input type="checkbox"/> Professor Especializado em Educação Especial X Outro <input type="checkbox"/> Especifique <a href="#">Clique aqui para introduzir texto.</a> 2 - Qual a função que desempenha? Professor de educação especial <a href="#">Clique aqui para introduzir texto.</a>
<b>Sua opinião sobre a escola e comunidade educativa</b>	3 – Considera que a escola onde exerce funções é aberta a outros parceiros educativos? Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> 4 – Em caso afirmativo, em que medida essa abertura é positiva? Assim há uma troca de saberes e experiências profissionais entre vários técnicos ou professores. 5 – Em caso negativo, justifique, por favor. <a href="#">Clique aqui para introduzir texto.</a>

<p><b>Processo de inclusão de alunos com NE nas atividades de literacia promovidas pela mestrand</b></p>	<p>No decorrer da intervenção feita pela mestrand, manifeste a sua opinião sobre:</p> <p>8 – Os aspetos positivos e negativos resultantes desta experiência para a inclusão de alunos com NE, em atividades de literacia;</p> <p>A mestrand tentou sempre e com sucesso incluir os alunos com NEE nas atividades de literacia.</p> <p>9- Como caracteriza a ação/colaboração da mestrand no processo de inclusão do(a) aluno(a) com NE? Muito satisfatória.</p> <p>10 – Considera que os recursos adaptados elaborados pela mestrand são adequados às necessidades do(a) aluno(a) com NE?</p> <p>Sim, adaptou o texto de histórias, para símbolos do SPC, o que facilitou o acesso às mesmas, dos alunos com NEE.</p> <p>11 – Observou diferenças na participação/atenção/motivação do (a) aluno (a) para a exploração do livro adaptado comparativamente com os livros não adaptados? Sim, este ficou mais atento/ interessado.</p>
--	--

Muito obrigada pela colaboração

A mestrand: Célia Eiras

### Levantamento de opinião 4

No âmbito do estágio integrado no Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Educação Especial da Universidade de Aveiro, vimos solicitar a partilha da sua opinião sobre a intervenção desenvolvida pela mestranda Célia Eiras.

O estágio decorreu em parceria com a Biblioteca Escolar e o CRTIC [REDACTED] na implementação do projeto “Todos juntos podemos ler”, no ano letivo 2013/2014.

Desta forma, pretendemos identificar as experiências positivas ou a melhorar relativamente ao processo de ação e recursos adaptados desenvolvidos pela mestrada no decorrer das sessões desenvolvidas e enquadradas no referido projeto.

Garantimos a confidencialidade deste questionário, solicitando a sua maior sinceridade.

A sua colaboração é muito importante!

<b>Sua caracterização profissional</b>	1 - Qual a sua formação profissional? Educador (a) de Infância <input type="checkbox"/> Professor (a) 1º Ciclo <input type="checkbox"/> 2º ciclo <input checked="" type="checkbox"/> 3º ciclo <input type="checkbox"/> Secundário <input type="checkbox"/> Professor Especializado em Educação Especial <input type="checkbox"/> Outro <input type="checkbox"/> Especifique <a href="#">Clique aqui para introduzir texto.</a> 2 - Qual a função que desempenha? Professora bibliotecária
<b>Sua opinião sobre a escola e comunidade educativa</b>	3 – Considera que a escola onde exerce funções é aberta a outros parceiros educativos? Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> 4 – Em caso afirmativo, em que medida essa abertura é positiva? É uma escola aberta a inovações e disposta desempenhar um papel integrador da sua comunidade na sociedade. 5 – Em caso negativo, justifique, por favor. <a href="#">Clique aqui para introduzir texto.</a>

**Processo de inclusão de alunos com NE nas atividades de literacia promovidas pela mestranda**

No decorrer da intervenção feita pela mestranda, manifeste a sua opinião sobre:

8 – Os aspetos positivos e negativos resultantes desta experiência para a inclusão de alunos com NE, em atividades de literacia;

Foi uma prática/experiência extremamente enriquecedora para todos os que nela participaram. Os alunos demonstraram uma efetiva integração e participação nas atividades do grupo/ turma, fazendo com eles, as mesmas atividades em simultâneo. A interação com os pares durante as atividades foi facilitada tendo por mediadores, os materiais adaptados. Integração e participação plena dos alunos com NE nas atividades realizadas utilizando os livros adaptados. Todos os alunos dos grupos/turmas participaram em simultâneo nas mesmas atividades respeitando as suas diferenças. Os alunos com NE enriqueceram o seu léxico, desenvolveram a sua comunicação compreensiva e expressiva e a sua perceção visual e auditiva. Os alunos com NE mostraram mais agrado nas posteriores idas à biblioteca. Os professores/educadores/técnicos e elementos da BE envolvidos nas atividades adquiriram novas aprendizagens sobre formas de adaptar atividades para grupos de alunos que incluem crianças com NEE. A articulação entre a BE e o Crtic no âmbito da promoção de uma BE mais inclusiva tornou-se mais eficaz. Curiosamente, posteriormente já se realizaram outras atividades, para todos, exteriores ao projeto/trabalho com a mestranda, utilizando livros adaptados, no espaço da biblioteca. Dadas as características específicas dos alunos com NEE a frequentar a unidade de multideficiência com os quais trabalhámos, os livros tiveram que ser muito personalizados, tendo sido um processo moroso e de descoberta.

9- Como caracteriza a ação/colaboração da mestranda no processo de inclusão do(a) aluno(a) com NE? Excelente. Respeitou as diferenças, trabalhou as diferenças na perspetiva que todos devem ter acesso ao mesmo livro /história de acordo com as suas especificidades e numa perspetiva de grande grupo.

10 – Considera que os recursos adaptados elaborados pela mestranda são adequados às necessidades do(a) aluno(a) com NE?

Considero que os recursos são adequados as necessidades dos alunos em questão e que serão adequados e utilizados por muitos mais com características semelhantes e também por outros tipos de alunos com NEs.

11 – Observou diferenças na participação/atenção/motivação do (a) aluno (a) para a exploração do livro adaptado comparativamente com os livros não adaptados? Observei grandes diferenças na participação, atenção e na motivação dos alunos em questão, facto que pode ser comprovado pelos registos fotográficos.

Muito obrigada pela colaboração

A mestranda: Célia Eiras



## Levantamento de opinião 5

No âmbito do estágio integrado no Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Educação Especial da Universidade de Aveiro, vimos solicitar a partilha da sua opinião sobre a intervenção desenvolvida pela mestranda Célia Eiras.

O estágio decorreu em parceria com a Biblioteca Escolar e o CRTIC [REDACTED] na implementação do projeto “Todos juntos podemos ler”, no ano letivo 2013/2014.

Desta forma, pretendemos identificar as experiências positivas ou a melhorar relativamente ao processo de ação e recursos adaptados desenvolvidos pela mestrada no decorrer das sessões desenvolvidas e enquadradas no referido projeto.

Garantimos a confidencialidade deste questionário, solicitando a sua maior sinceridade.

A sua colaboração é muito importante!

<b>Sua caracterização profissional</b>	1 - Qual a sua formação profissional? Educador (a) de Infância <input type="checkbox"/> Professor (a) 1º Ciclo <input type="checkbox"/> 2º ciclo <input type="checkbox"/> 3º ciclo <input type="checkbox"/> Secundário <input checked="" type="checkbox"/> Professor Especializado em Educação Especial <input type="checkbox"/> Outro <input type="checkbox"/> Especifique <a href="#">Clique aqui para introduzir texto.</a> 2 - Qual a função que desempenha? <a href="#">Clique aqui para introduzir texto.</a>
<b>Sua opinião sobre a escola e comunidade educativa</b>	3 – Considera que a escola onde exerce funções é aberta a outros parceiros educativos? Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> 4 – Em caso afirmativo, em que medida essa abertura é positiva? Boa relação com a comunidade educativa. 5 – Em caso negativo, justifique, por favor. <a href="#">Clique aqui para introduzir texto.</a>

<p><b>Processo de inclusão de alunos com NE nas atividades de literacia promovidas pela mestrand</b></p>	<p>No decorrer da intervenção feita pela mestrand, manifeste a sua opinião sobre:</p> <p>8 – Os aspetos positivos e negativos resultantes desta experiência para a inclusão de alunos com NE, em atividades de literacia;</p> <p>A escola inclusiva é uma enorme conquista e, desde que concretizada com parcimónia, deve manter e alargar o seu âmbito.</p> <p>9- Como caracteriza a ação/colaboração da mestrand no processo de inclusão do(a) aluno(a) com NE? Muito boa.</p> <p>10 – Considera que os recursos adaptados elaborados pela mestrand são adequados às necessidades do(a) aluno(a) com NE? Sim, claramente.</p> <p>11 – Observou diferenças na participação/atenção/motivação do (a) aluno (a) para a exploração do livro adaptado comparativamente com os livros não adaptados? Sim.</p>
--	---

Muito obrigada pela colaboração

A mestrand: Célia Eiras

## **ANEXO D - Grelhas de observação**

Identificação da criança: Criança C

Necessidades especiais: Paralisia Cerebral

Nível escolar: 1ºano 1ºCEB

Sessão “A fada palavrinha e o gigante das bibliotecas”		Data: 18-03-2014		Local: Sala de aula		
Intervenientes: Estagiária, Professora titular, Professora Ed. Especial, Professora Bibliotecária, alunos						
Descrição da sessão/atividade	Atividade/objetivos:	<i>Comportamentos observados</i>				
		<i>1 – A criança executa as seguintes tarefas: Escutar e manter atenção à história narrada / Colorir personagens da história</i>				
	-Motivar para a leitura e a ida à biblioteca escolar;	Sem ajuda, com facilidade e autonomia total	Sem ajuda, com alguma facilidade e autonomia	Com ajuda verbal	Com ajuda física	Com total incapacidade de execução
			X	X	X	
	- Aprender as regras de funcionamento da biblioteca;	<i>2 – Quanto à motivação e satisfação, a criança aparenta:</i>				
	- Escutar e manter a atenção à história narrada	Muita satisfação e motivação	Alguma satisfação e motivação	Pouca satisfação e motivação	Nenhuma satisfação ou motivação	Não executa esta tarefa durante a sessão
			X			
	- Colorir personagens da história	<i>3 – Quanto à distração e cansaço, a criança aparenta:</i>				
		Nenhuma distração ou cansaço	Pouca distração ou cansaço	Alguma distração ou cansaço	Muita distração ou cansaço	Desistência da tarefa
				X		
<i>4 – Interações verbais e não-verbais:</i>						

	Adulto	Criança			
	“Olha C, vê aqui o rei”	C olhou, sorriu e manteve o olhar no livro.			
	“C estás a pintar, que bem”	C sorri, aponta e mostra o seu trabalho.			
	<i>5 - Comportamento/ Interrupções</i>				
	Comportamento/atitude da criança na entrada da sala	Houve interrupções	Provocada por quem	Quanto tempo durou a interrupção	Comportamento/atitude da criança à saída da sessão
	Entrou a sorrir	Sim	Pelos colegas	Alguns segundos	Saiu sorridente

Identificação da criança: Criança A

Necessidades especiais: Cegueira cortical

Nível escolar: Pré-Escolar

Sessão “A fada palavrinha e o gigante das bibliotecas”

Data: 25-03-2014

Local: Sala de aula

Intervenientes: Estagiária, Professora titular, Professora Ed. Especial, Professora Bibliotecária, alunos

Descrição da sessão/atividade	Atividade/objetivos:	<i>Comportamentos observados</i>				
		<i>1 – A criança executa as seguintes tarefas: Escutar e manter atenção à história narrada</i>				
	-Motivar para a leitura e a ida à biblioteca escolar;	Sem ajuda, com facilidade e autonomia total	Sem ajuda, com alguma facilidade e autonomia	Com ajuda verbal	Com ajuda física	Com total incapacidade de execução
				X	X	
	- Aprender as regras de funcionamento da biblioteca;	<i>2 – Quanto à motivação e satisfação, a criança aparenta:</i>				
		Muita satisfação e motivação	Alguma satisfação e motivação	Pouca satisfação e motivação	Nenhuma satisfação ou motivação	Não executa esta tarefa durante a sessão
	- Escutar e manter a atenção à história narrada	X				
		<i>3 – Quanto à distração e cansaço, a criança aparenta:</i>				
		Nenhuma distração ou cansaço	Pouca distração ou cansaço	Alguma distração ou cansaço	Muita distração ou cansaço	Desistência da tarefa
			X			
<i>4 – Interações verbais e não-verbais:</i>						

		Adulto	Criança			
		<i>5 - Comportamento/ Interrupções</i>				
		Comportamento/atitude da criança no início da sessão	Houve interrupções	Provocada por quem	Quanto tempo durou a interrupção	Comportamento/atitude da criança no fim da sessão
		Recetiva	Sim	Pela aluna	Vários segundos, repetidamente	Saiu satisfeita

Identificação da criança: Criança B

Necessidades especiais: Atraso de desenvolvimento psicomotor

Nível escolar: Pré-Escolar

Sessão “A fada palavrinha e o gigante das bibliotecas”		Data: 27-03-2014			Local: Sala de aula	
Intervenientes: Estagiária, Professora titular, Professora Ed. Especial, Professora Bibliotecária, alunos						
Descrição da sessão/atividade	Atividade/objetivos:	<i>Comportamentos observados</i>				
		<i>1 – A criança executa as seguintes tarefas:</i> Escutar e manter atenção à história narrada				
	-Motivar para a leitura e a ida à biblioteca escolar;	Sem ajuda, com facilidade e autonomia total	Sem ajuda, com alguma facilidade e autonomia	Com ajuda verbal	Com ajuda física	Com total incapacidade de execução
				X		
	- Aprender as regras de funcionamento da biblioteca;	<i>2 – Quanto à motivação e satisfação, a criança aparenta:</i>				
		Muita satisfação e motivação	Alguma satisfação e motivação	Pouca satisfação e motivação	Nenhuma satisfação ou motivação	Não executa esta tarefa durante a sessão
	- Escutar e manter a atenção à história narrada		X			
		<i>3 – Quanto à distração e cansaço, a criança aparenta:</i>				
		Nenhuma distração ou cansaço	Pouca distração ou cansaço	Alguma distração ou cansaço	Muita distração ou cansaço	Desistência da tarefa
				X		
<i>4 – Interações verbais e não-verbais:</i>						



	Adulto	Criança			
	<p>“B olha a fada palavrinha”</p> <p>“Onde está a fada?”</p> <p>“onde está o morcego B?” – professora ed. especial</p>	<p>Dirige o olhar por pouco tempo, não verbaliza. Após insistência, aponta com o dedo.</p> <p>Maria apontou identificando.</p>			
	<i>5 - Comportamento/ Interrupções</i>				
	Comportamento/atitude da criança no início da sessão	Houve interrupções	Provocada por quem	Quanto tempo durou a interrupção	Comportamento/atitude da criança no fim da sessão
	Um pouco retraída	Sim	Pelos colegas	Alguns segundos	Saiu sorridente

**ANEXO E - Pedido de Autorização à Sociedade Portuguesa de Autores**

Exmos Senhores,

Na sequência de email anterior trocado com a Sr.<sup>a</sup> Florbela Janeiro a 14/10/2013 com a referência 56.4 FJ - pedido de informação, vimos por este meio apresentar o nosso projeto e solicitação da Vossa orientação para todos os passos necessários de forma a tornar o projeto válido e autorizado.

Na qualidade de estagiária do Mestrado em Ciências de Educação com Especialização em Ensino Especial da Universidade de Aveiro, iremos realizar o estágio de intervenção junto de crianças apoiadas pelo Centro de Recursos TIC (CRTIC) para a Educação Especial [REDACTED].

O projeto de intervenção/ação será realizado em parceria com o projeto "todos juntos podemos ler" promovido pela rede de bibliotecas escolares a implementar num agrupamento de escolas [REDACTED] e junto do CRTIC.

O nosso projeto de intervenção basear-se-á na adaptação de livros em diferentes formatos, de forma a tornar o livro acessível ao maior número de crianças possível, contribuindo para uma biblioteca inclusiva. A adaptação passará pelo recurso ao sistema de comunicação pictográfico (SPC) bem como a disponibilização do livro em formato digital com suporte áudio, conversão em braille e língua gestual portuguesa. Após a adaptação efetuada será promovida a dinamização de sessões na biblioteca escolar, bem como o trabalho colaborativo com os professores titulares e respetivas famílias das crianças com necessidades especiais no sentido de melhorar as capacidades comunicativas da criança. As obras autorizadas serão também exploradas com recurso a jogos adaptados e às TIC, tendo por base o conteúdo e ilustração das obras.

Sendo que os resultados finais irão fazer parte das obras disponíveis na biblioteca escolar da respetiva escola, bem como partilhadas as experiências vivenciadas em torno das obras no blog da escola e das bibliotecas escolares.

Desta forma, e no seguimento de email anterior, vimos por este meio apresentar a lista de obras por nós selecionadas para possível adaptação ao nível do 1ºano.

Lembro que as adaptações a efetuar apenas têm o objetivo de tornar os conteúdos das obras acessíveis aos alunos com Necessidades Educativas Especiais que necessitam de meios aumentativos ou alternativos para aceder à informação. Sempre tentando não deturpar o verdadeiro sentido das obras, considerando que este é um projeto "sem fins comerciais" mas tendo apenas objetivos pedagógicos e a vontade de tornar o livro acessível a todos os alunos.

Por conseguinte, solicitamos a Vossa Excelência a autorização e dos respetivos autores/ilustradores a permissão para que o nosso projeto possa avançar.

A equipa do projeto está à sua disposição para qualquer esclarecimento adicional e desde já agradecendo a amabilidade e disponibilidade dispensadas, ficaremos a aguardar com muita expectativa as vossas autorizações.

Com os melhores cumprimentos

A estagiária do MCEEE da Universidade de Aveiro

A professora bibliotecária

A responsável do CRTIC de ████████

### Autorização

Será permitido o uso da obra para adaptação em diferentes formatos (SPC, áudio, digital, braille e língua gestual portuguesa, bem como a criação de atividades lúdico pedagógicas, nomeadamente jogos adaptados para exploração da mesma), no âmbito do estágio curricular do Mestrado em Ciências da Educação, com especialização em Educação Especial da Universidade de Aveiro. O estágio ocorrerá em parceria com o Centro de Recursos e Novas Tecnologias da Informação e Comunicação para o Ensino Especial [REDACTED] e a Biblioteca Escolar do Agrupamento de Escolas [REDACTED], na implementação do Projeto “Todos Juntos podemos Ler” promovido pela Rede Nacional de Bibliotecas Escolares.

Lista de obras para educação literária	Autorização
1 - Alice Vieira – “Corre, corre, cabacinha” in O Menino da Lua e Corre, Corre, Cabacinha	
2 – Alves Redol – A Flor Vai Ver o Mar	
3- António Torrado – O Coelho Branco	
4- Matilde Rosa Araújo – O Livro da Tila	
5 – Luísa Ducla Soares – Mais lengalengas	
6 – Maria Alberta Menéres – Dez dedos, dez segredos	
7 – Luísa Ducla Soares – Todos no Sofá	

Responsável: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**ANEXO F - Amostra de trabalhos realizados**



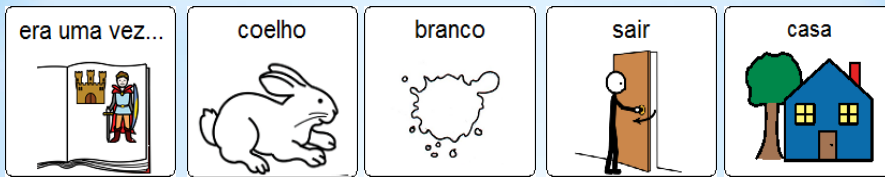
(ilustração da história)



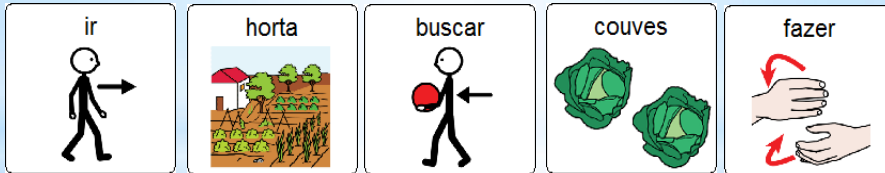
(trabalho coletivo – ilustração da história)

## **ANEXO G – Livro adaptado**





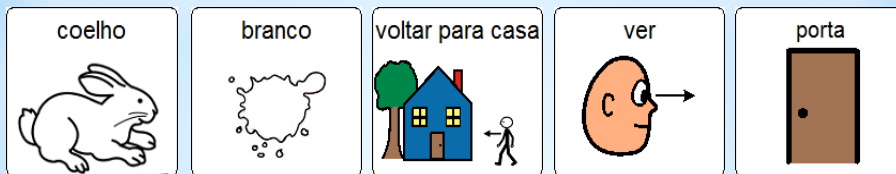
Era uma vez um coelhinho branco que saiu de casa e



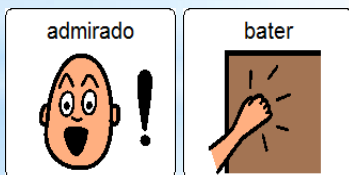
foi à horta buscar couves para fazer



um caldinho verde.

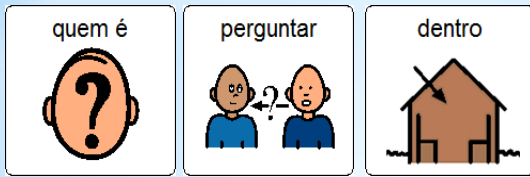


Quando o coelhinho branco voltou para casa viu a porta fechada!



Muito admirado, bateu à porta.

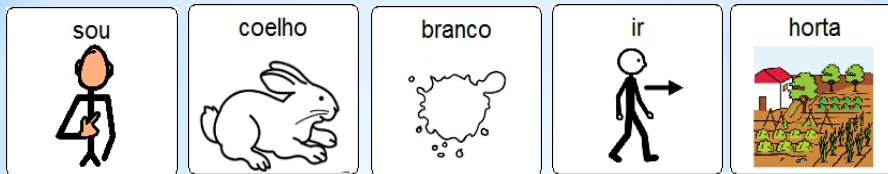




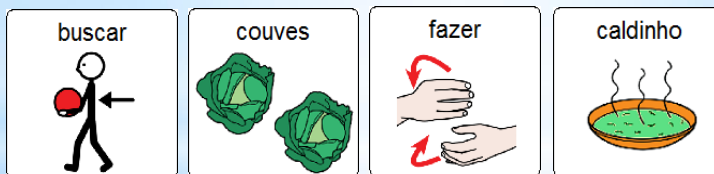
Quem é? - perguntou, de dentro, uma voz assustadora.



Disse-lhe o coelhinho branco:

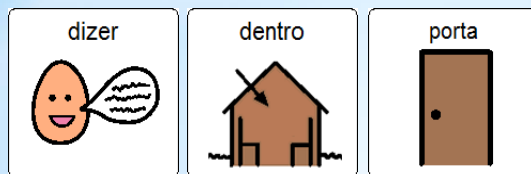


- Sou eu, o coelhinho branco que foi à horta

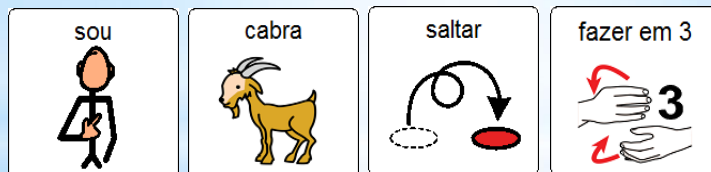


buscar couves para fazer um caldinho verde.





Disse a voz do outro lado da porta:



- Eu sou a cabra cabrez que te salta em cima e te faz em três.

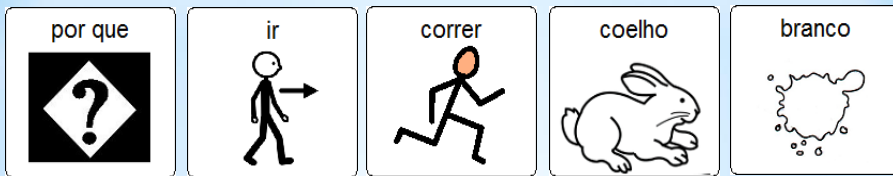


O coelhinho branco fugiu dali a correr e encontrou

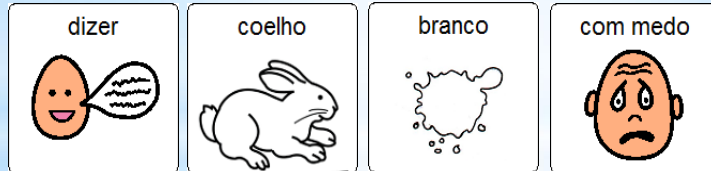


os amigos boi, o cão e o galo que lhe perguntaram:

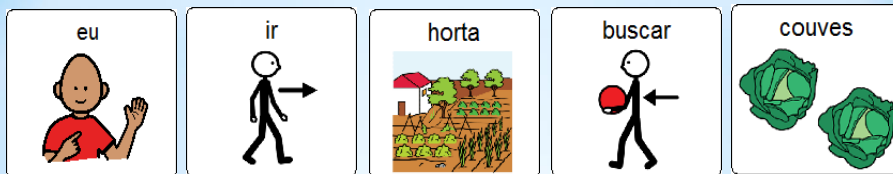




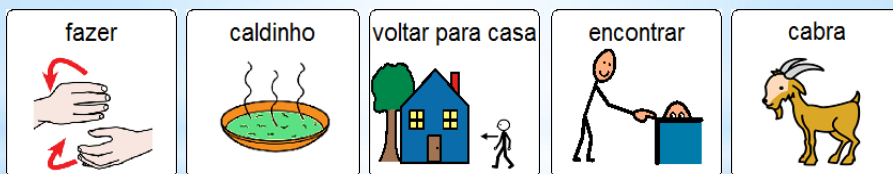
- Por que vais assim a correr coelhinho branco?



Disse-lhes o coelhinho branco: - Estou numa grande aflição!

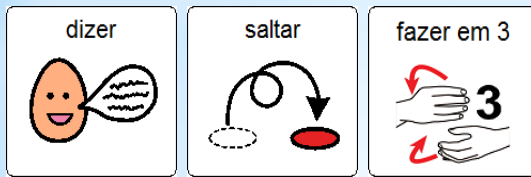


- Eu fui à horta buscar couves

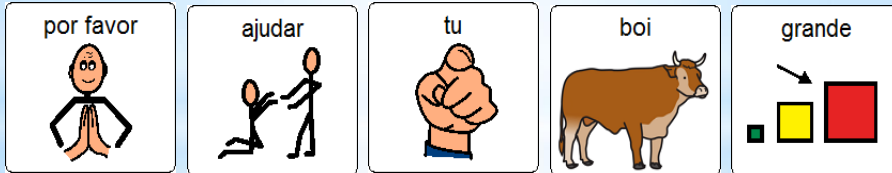


para fazer um caldinho verde e quando voltei para casa estava lá a cabra cabrez...

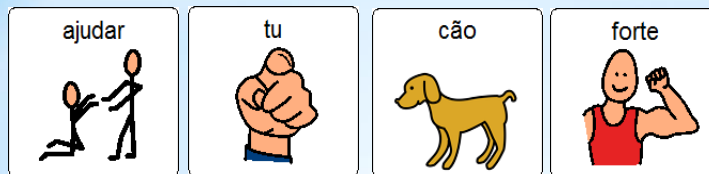




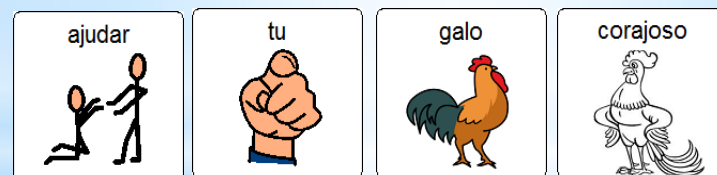
...que diz que me salta em cima e me faz em três.



- Por favor, ajuda-me tu boi que és grande.



- Ajuda-me tu cão que és forte.

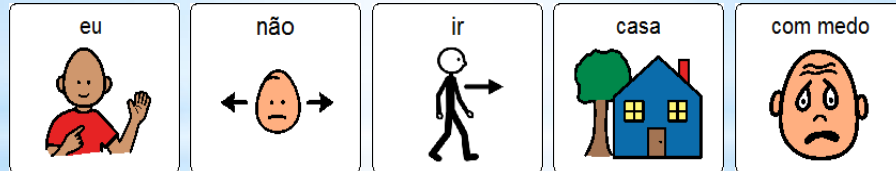


- Ajuda-me tu galo que és corajoso.

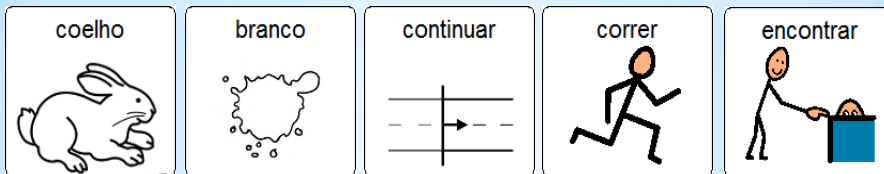




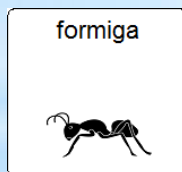
Cada um dos amigos respondeu:



- Ui, eu não vou lá que tenho medo.



O coelhinho branco continuou a correr e encontrou



a formiga.

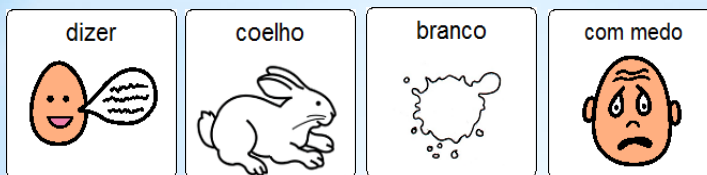




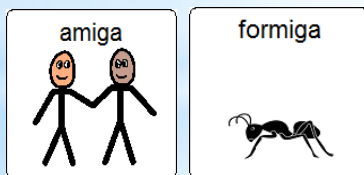
A formiga perguntou ao coelhinho: - Onde vais



assim a correr, coelhinho branco?

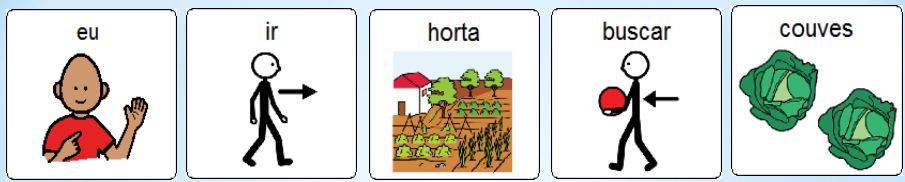


Disse-lhe o coelhinho branco: - Estou numa grande aflição



amiga formiga.

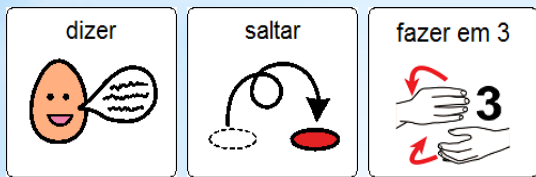




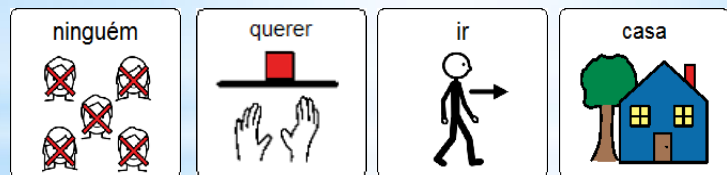
- Eu fui à horta buscar couves



para fazer um caldinho verde e quando voltei para casa estava lá a cabra cabrez...



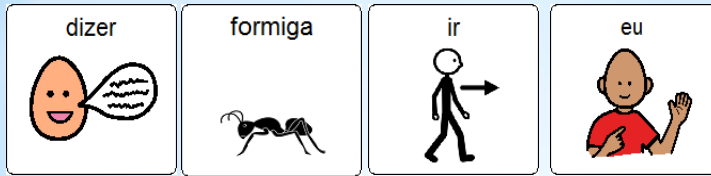
...que diz que me salta em cima e me faz em três.



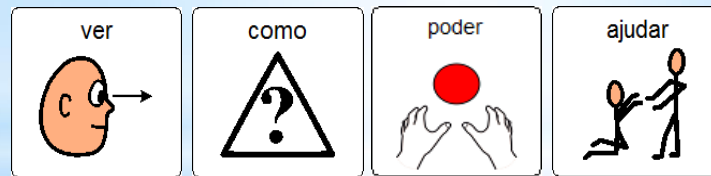
Mas ninguém quer ir lá.



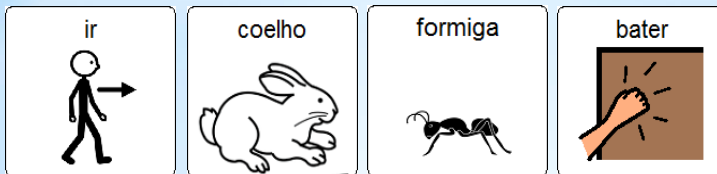




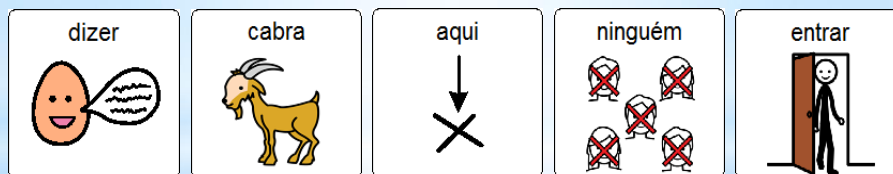
Disse-lhe a formiga, toda decidida: - Mas vou eu



e veremos como posso ajudar.



Foram os dois e bateram à porta.

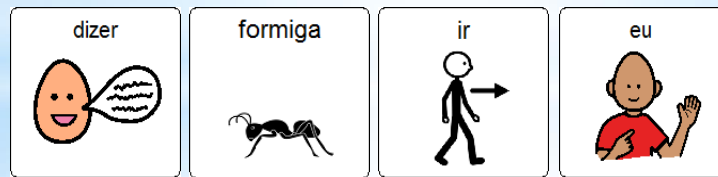


Disse a cabra cabrez numa voz assustadora: - Aqui ninguém entra!

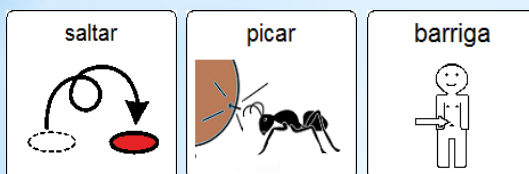




- Está cá a cabra cabrez que vos salta em cima e vos faz em três!



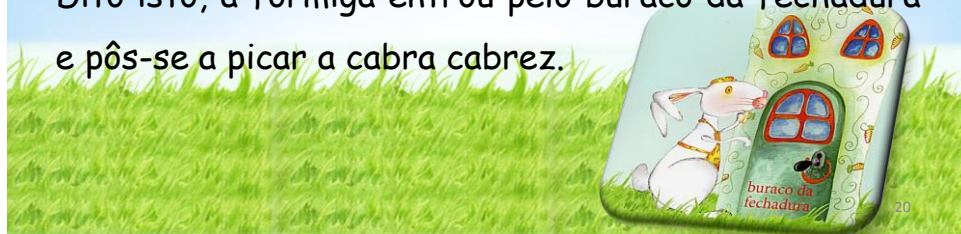
Disse-lhe a formiga: - Vai aqui a formiga rabiga...

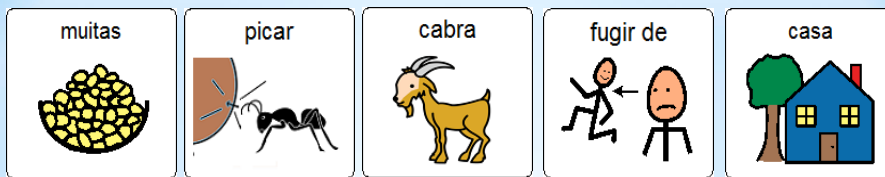


...que te salta em cima e te furar a barriga.



Dito isto, a formiga entrou pelo buraco da fechadura e pôs-se a picar a cabra cabrez.

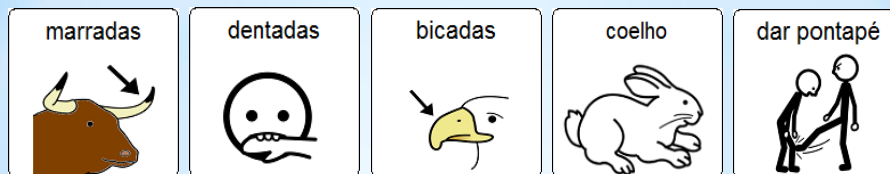




Tanta, tanta picada ela levou que teve de fugir cá para fora.



Então o boi, o cão e o galo também ganharam coragem e correram atrás da cabra...



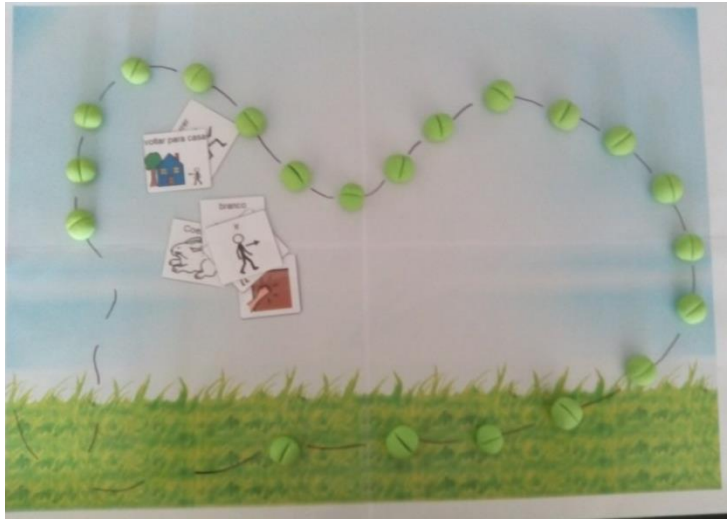
...às marradas, às dentadas e às bicadas. Até o coelhinho lhe deu um pontapé.



**ANEXO H – Materiais produzidos com recurso ao SPC da história:**

**Propostas de atividades.**

Atividade de reconto:



Loto de imagens, letras e palavras



Correspondência, identificação de imagens e palavras por associação:

