



Universidade de Aveiro Departamento de Educação
Ano 2010/2011

SUSETE GRAÇA **Intervenção promotora de competências**
MARTINS RODRIGUES **comunicativas: o poder da imagem**

Relatório de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação – Especialização em Educação Especial, realizada sob a orientação científica da Doutora Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos, Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Dedico este trabalho à minha filha Maria.

o júri

presidente

Prof. Doutor João Antunes da Silva
professor associado da Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto

Prof. Doutor João Antunes da Silva
professor associado da Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto

Prof. Doutor João Antunes da Silva
professor associado da Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto

Prof. Doutor João Antunes da Silva
professor associado da Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto

Prof. Doutor João Antunes da Silva
professor associado da Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto

Prof. Doutor João Antunes da Silva
professor associado da Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto

Prof. Doutor João Antunes da Silva
professor associado da Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto

agradecimentos

Ao meu companheiro e filha recém - nascida, pelo apoio, pela paciência que tiveram ao longo deste caminho.

Aos meus pais e a minha irmã, pelas palavras de força e encorajamento.

À minha orientadora Professora Doutora Paula Santos, pela disponibilidade constante que teve comigo. Acompanhou sempre este projeto com dedicação e carinho.

A todos os meus professores de mestrado, foi uma honra ouvir as suas palavras sábias ao longo do curso.

Ao meu grupo de trabalho de mestrado, que comigo trabalharam dias e dias a fio.

Às minhas colegas de turma, pela convivência e partilha de experiências.

Aos meus amigos, pela compreensão.

Ao Agrupamento, a educadora, a minha menina que trabalhou comigo neste projeto.

A todos, um obrigado.

palavras-chave

Imagem, bem-estar, aprendizagens

resumo

Com o presente trabalho pretendemos realçar a importância do recurso da imagem nas aprendizagens das crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais (NEE), bem como, compreender as vantagens da sua utilização. Hoje cada vez mais, são utilizadas formas alternativas de ensino e aprendizagem. Dado que, cada professor é livre de criar e escolher as suas ferramentas de trabalho, sugeriu a ideia de utilizar a imagem como uma estratégia para promover uma melhor aquisição de conceitos em alunos com NEE.

keywords

Image, wellness, learning

abstract

With this work we intend to highlight the importance of the image resource in the learning of children and young people with Special Educational Needs, as well as understand the benefits of its use. Today more and more, are used alternative forms of teaching and learning. Given that each teacher is free to create and choose your tools, suggested the idea of using the image as a strategy to promote a better acquisition of concepts in students with Special Educational Needs.

Índice

Introdução.....	4
Parte I - Enquadramento Teórico.....	7
Capítulo 1. Desenvolvimento e aprendizagem.....	9
1.1. O funcionamento cerebral da criança.....	10
1.2. Auto – organização/ espacial da criança.....	15
1.3. Linguagem e cognição.....	17
Capítulo 2. Informação visual e aprendizagem.....	21
2.1. A imagem promotora de aquisição de competências cognitivas e linguísticas	22
2.2. A imagem enquanto suporte para as intervenções educativas.....	25
Capítulo 3. A abordagem experiencial em educação.....	31
3.1. A implicação e o bem-estar emocional da criança enquanto barómetros da intervenção educativa.....	32
3.2. O estilo do adulto experiencial.....	39
3.3. Intervenções promotoras de implicação e bem-estar emocional.....	41
Parte II – Parte Empírica.....	47
Capítulo 4. Metodologia.....	49
4.1. Pergunta de partida e objetivos.....	50
4.2. Método de investigação.....	51
4.3. Limitações da investigação-ação.....	53
4.4. Recolha de dados.....	54
4.5. Etapas do processo de investigação-ação/estágio.....	57
Capítulo 5: Análise dos dados obtidos/ Intervenção.....	59
5.1. Primeira fase: Observação / caracterização do contexto e da criança.....	60
5.1.1. Ficha de caracterização geral do contexto do Jardim-de-Infância.....	60
5.1.2. Avaliação geral do grupo.....	62

5.1.3.	Avaliação individualizada	63
5.2.	Segunda fase: Reflexão e aprofundamento dos dados de caracterização	64
5.3.	Reunião com os pais	65
5.4.	Primeira avaliação SGS-II	65
5.5.	Reunião com a educadora de infância	66
5.6.	Realização do plano de intervenção/ processo de intervenção	67
5.6.1.	Área: Autonomia	75
5.6.2.	Área: Autonomia/ orientação espacial	76
5.6.3.	Área: Articulação com o 1º ciclo – Área de matemática	78
5.6.4.	Área: Matemática	79
5.6.5.	Área: Linguagem	80
5.6.6.	Área: Socialização	81
5.6.7.	Área: Concentração/ atenção	82
5.6.8.	Áreas: Motricidade fina	82
5.7.	Avaliação da intervenção realizada (segunda e terceira avaliação SGS-II)	85
Capítulo 6. Discussão reflexiva dos resultados e conclusão		87
Anexos		98

Índice de Figuras

Figura 1 - Áreas funcionais/Lobos do córtex cerebral	11
Figura 2 – Áreas do córtex cerebral.	13
Figura 3 – Áreas do cérebro envolvidas no processo de leitura	14
Figura 4 – Indicadores do bem-estar social. Fonte: Portugal & Laevers (2010).	34
Figura 5 – Indicadores de implicação. Fonte: Portugal & Laevers (2010).	39

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Áreas do córtex cerebral e suas respectivas funções.	13
Tabela 2 – Três áreas do cérebro envolvidas no processo de leitura e suas respectivas funções.	15
Tabela 3 – Necessidades básicas no desenvolvimento da criança..	33
Tabela 4 – Níveis de bem-estar emocional.	36
Tabela 5 – Níveis de implicação	38

Introdução

O presente relatório de estágio surge no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Educação Especial, da Universidade de Aveiro; o estágio foi desenvolvido no contexto da nossa atividade profissional como docente de Educação Especial num jardim-de-infância da zona Norte do país.

Com o presente trabalho pretendemos realçar a importância do recurso à imagem nos processos de aprendizagem das crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais (NEE), bem como, compreender as vantagens da sua utilização.

Segundo diversos autores, o recurso à imagem poderá ser fundamental no ensino destas crianças, particularmente no seu desenvolvimento cognitivo.

De acordo com Dias, M. M. e Chaves, J. H. (2003), a imagem poderá ser considerada um elemento didático ao serviço da educação, nomeadamente, nos processos de aprendizagem das crianças com NEE.

Vários são os estudos realizados em Portugal sobre esta temática. Chaves, Coutinho e Dias, em 1993, publicaram um artigo sobre "A imagem no ensino de crianças com Necessidades Educativas Especiais". Exatamente dez anos depois, Dias e Chaves (2003), publicam "Funções da imagem na aprendizagem de alunos com NEE". Em ambos se conclui que o recurso à imagem nos trabalhos com os alunos com NEE é um facilitador da aprendizagem da leitura e da escrita e de outras disciplinas do currículo escolar.

Este relatório de estágio encontra-se dividido em duas partes. Na primeira, centramo-nos na revisão da literatura especializada, abordando o desenvolvimento e aprendizagem da criança, bem como a importância da imagem enquanto suporte para as intervenções educativas. Depois, ilustra-se a abordagem experiencial em educação e propõem-se os conceitos de implicação e bem-estar emocional da criança em contexto educativo, enquanto variáveis processuais que permitem ao educador aferir a eficácia da sua intervenção.

Na segunda parte, apresentamos o estudo empírico, iniciando pela exposição do problema, objetivos e metodologia seguida. Em conclusão, apresentam-se os resultados e algumas sugestões de intervenção educativa.

Parte I - Enquadramento Teórico

Capítulo 1. Desenvolvimento e aprendizagem

1.1. O funcionamento cerebral da criança

O cérebro humano, citando Wolfe (2001: 9),

“(...) é a fonte de todo o comportamento humano, controlando ao mesmo tempo uma miríade de funções incrivelmente complexas. Dentro de um espaço de tempo demasiado reduzido para ser mensurável por qualquer ser humano, o cérebro recebe informação e transmite-a aos locais apropriados para o seu processamento. Permite à pessoa agir com base nessa informação, controlando a capacidade motora dos músculos. O cérebro gera emoções e permite que se esteja atento a elas. É a fonte da cognição, da memória, dos pensamentos e daquilo a que chamamos inteligência. A capacidade para falar e entender a fala dos outros provém do cérebro. As pessoas não têm de se preocupar em controlar o ritmo cardíaco, a transpiração, a respiração, a secreção hormonal ou o sistema imunitário; o cérebro faz isso inconscientemente e automaticamente pela pessoa”.

De acordo com Bakker (2002), o cérebro, assim como todo o corpo humano, é constituído por milhões de células. As células nervosas que compõem o cérebro são designadas por neurónios, que comunicam entre si graças a um processo eletroquímico. Apesar de funcionar como um todo, apresenta subestruturas e subsistemas. Divide-se em hemisfério esquerdo e direito, que estão ligados entre si pelo «corpus callosum».

Na maioria das pessoas, o hemisfério esquerdo é responsável pela perceção e pela produção da linguagem, enquanto o hemisfério direito desempenha um papel importante quanto à informação visual e apreciação do espaço.

O cérebro está coberto por uma camada fina conhecida por *córtex cerebral*, que em latim significa “casca”, por apresentar semelhanças com a casca de uma árvore. É enrugado e tem aproximadamente 3 a 4 mm de espessura e é denominada massa cinzenta do cérebro. O córtex cerebral é composto por seis camadas de células, respetivas dentrites e alguns

axónios. Se o córtex fosse retirado do cérebro e distendido, teria aproximadamente o tamanho de uma folha de jornal (Wolfe, 2001: 37).

Bakker (2002) refere que o córtex de cada hemisfério divide-se em quatro áreas funcionais: os lobos frontal, parietal, temporal e occipital, como mostra a figura 1.

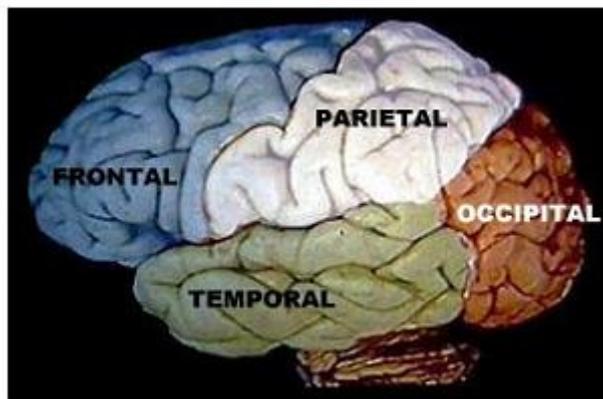


Figura 1 - Áreas funcionais/Lobos do córtex cerebral

http://www1.york.org/psych/images/brain_lobes_labeled.jpg

De seguida, apresenta-se de forma sucinta as características dos quatro lobos e as suas funções principais no processamento de informação, segundo Wolfe (2001: 38-47):

- **Lobos occipitais** - Localizados na parte posterior e central mais baixa do cérebro. São os centros cerebrais primários para o processamento de estímulos visuais, também conhecido por córtex visual. É uma área bastante subdividida e cada subdivisão desempenha uma função no processamento de dados visuais desde o mundo externo até ao interior do cérebro.
- **Lobos temporais** - Localizados por cima dos ouvidos, curvados para a frente desde os lobos occipitais até à parte inferior dos lóbulos frontais. A sua função principal é processar estímulos auditivos. Os lobos temporais são compostos de várias subdivisões relacionadas com a audição, a linguagem e com alguns aspetos da memória, especialmente com a memória auditiva. Na conjunção dos lobos occipital esquerdo, parietal e temporal (mas principalmente no lobo temporal) está um grupo de células conhecido por *área de Wernicke*. Esta área é essencial para a fala. A área de Wernicke – localizada no hemisfério esquerdo – permite-nos compreender ou interpretar a linguagem e agrupar corretamente as palavras quando falamos.

- **Lobos parietais** – Localizados na parte superior do cérebro. Estes dois lobos parietais são constituídos por duas principais subdivisões – as partes anterior e posterior – que têm papéis diferentes, mas complementares. Na parte anterior (frente) dos lobos parietais encontra-se o córtex somato-sensorial, que é a região primária responsável por receber estímulos sensoriais. Cada parte do corpo é representada por uma área específica na superfície do córtex somato-sensorial. A parte posterior dos lobos parietais analisa e integra continuamente toda esta informação para lhe dar um sentido de consciência espacial. Outra das funções dos lobos parietais é a manutenção da concentração ou atenção especial.
- **Lobos frontais** – ocupam a parte maior do córtex e desempenham as funções mais complexas. Os lobos frontais do córtex cerebral permitem que se tenha uma perceção consciente de todos os pensamentos e ações. As funções dos lobos frontais assentam em duas categorias principais: processamento sensório-motor e cognição. Em direção à parte posterior dos lobos frontais está situado um conjunto de células que se estendem pela parte superior do cérebro, que se denomina por córtex motor. Quase toda a atividade neuronal que comanda o movimento muscular tem origem no córtex motor do cérebro. Junto ao córtex motor, encontra-se uma área motriz suplementar. Esta área contém um grupo extremamente importante de células nervosas, a que se chama *área de Broca*. Esta é a parte do córtex que permite a fala. A parte mais larga dos lobos frontais é denominada córtex pré-frontal, onde são feitas a síntese de informação dos mundos sensoriais interno e externo, associações entre objetos e os seus nomes e onde há as mais altas funções de atividade mental.

Importa sublinhar que, apesar de se ter exposto separadamente as estruturas e funções do cérebro, neste sistema complexo que é a atividade cerebral nada trabalha sozinho, funcionam em conjunto e simultaneamente.

O autor Geschwind (2001, citado por Cruz, 2004) indica a existência de cinco áreas do córtex com funções diferentes, apresentado na tabela 1 e figura 2.

Áreas	Funções
Área Visual Primária	Realiza a percepção da imagem da palavra.
Circunvolução angular	Ocorrem as fases iniciais da interpretação da palavra e o estímulo visual é convertido no seu significado linguístico.
Área de Wernicke	Responsável pela compreensão do significado da palavra.
Área de Broca	Recebe a informação sobre o que se vai dizer e planeia o tipo de movimentos técnicos necessários à produção da fala.
Córtex motor	Envia os comandos nervosos.

Fonte: Cruz (2004).

Tabela 1 – Áreas do córtex cerebral e suas respectivas funções.

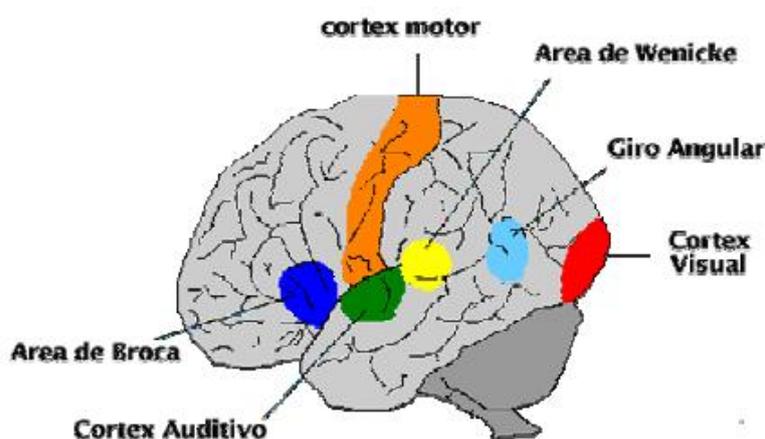


Figura 2 – Áreas do córtex cerebral.

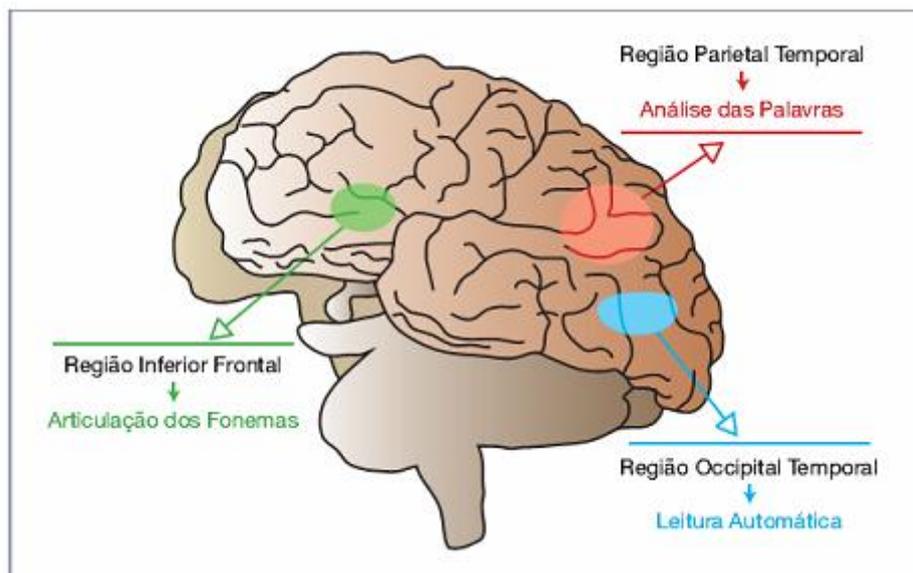
<http://www.psicologia-online.com/ebooks/general/imagenes/speechareas.gif>

Concluindo, o cérebro é considerado o órgão responsável pela aprendizagem, sendo que uma das funções cerebrais é a aprendizagem, a capacidade de processar, armazenar e usar informação. Com o avanço tecnológico das técnicas que estudam o funcionamento cerebral foi possível reconhecer três regiões ou sistemas cerebrais localizados no hemisfério esquerdo do cérebro (normalmente, associado à linguagem), como se observa na figura 3 e tabela 2:

- Região inferior frontal ou área de Broca;
- Região parieto-temporal;

- Região occipito-temporal;

que, segundo Shaywitz (2003, citado por Cruz, 2004), são essenciais para o cérebro analisar as palavras escritas, para reconhecer os seus sons constituintes e para automatizar o processo de leitura.



Fonte: Shaywitz (2003).

Figura 3 – Áreas do cérebro envolvidas no processo de leitura.

Áreas – hemisfério esquerdo	Funções
Área inferior frontal – Área da Broca	É responsável pela articulação da linguagem falada, pois esta área do cérebro ajuda as pessoas a vocalizarem as palavras - em silêncio ou em voz alta – podendo ser igualmente denominada por área da linguagem oral. É a zona onde se processa a vocalização e articulação das palavras, onde se inicia a análise dos fonemas.
Região parietal-temporal	É a região analisador de palavras, está envolvida na análise e decodificação dos sons das partes das palavras e o processamento visual da forma das letras. Esta secção do cérebro realiza uma análise mais completa das palavras escritas. Na realidade, nesta área, as palavras são divididas

	nas sílabas e fonemas e as letras são associadas aos sons apropriados.
Região occipital-temporal	É a área onde se processa o reconhecimento visual das palavras, onde se realiza a leitura rápida e automática. É o local onde toda a informação relacionada com as palavras e os sons é combinada, para que o leitor reconheça e leia a palavra de um modo instantâneo, ou seja, a tarefa desta parte do cérebro é a de automatizar o processo de reconhecimento das palavras. É a zona para onde convergem todas as informações dos diferentes sistemas sensoriais, onde se encontra armazenado o «modelo neurológico da palavra». Este modelo contém a informação relevante sobre cada palavra, integra a ortografia «como parece», a pronúncia «como soa», o significado «o que quer dizer». Quanto mais automaticamente for feita a ativação desta área, mais eficiente é o processo de leitura

Fonte: Shaywitz (2003, citado por Cruz, 2004).

Tabela 2 – Três áreas do cérebro envolvidas no processo de leitura e suas respectivas funções.

Shaywitz (2003, citado por Cruz, 2004) menciona que, embora se distinga conceptualmente três etapas no processo de leitura, as áreas do cérebro indicadas atuam simultaneamente.

1.2. Auto – organização/ espacial da criança

Este capítulo aborda como a organização do espaço pode contribuir para uma educação infantil de qualidade. Vários estudos (alguns deles realizados em jardim-de-infância) concluem que a organização espacial contribui, de forma significativa, para uma educação infantil de qualidade. Portanto, é possível afirmar-se que a organização do espaço confere à criança o direito de tornar-se protagonista do seu processo de desenvolvimento e de aprendizagem, isto é, é um promotor do desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

Para além da criança, este debate em torno do ‘espaço’ é também relevante para o professor, pois o professor tem de perceber a relevância de organizar os espaços escolares, de modo as crianças possam explorá-lo, manipulá-lo e interagir. Desta forma, vai contribuir para a criatividade e construção de estruturas sensoriais, motoras e cognitivas tão necessárias ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças. A preocupação do professor e do contexto educativo centra-se, principalmente, no desenvolvimento, aprendizagem e estimulação da criança. Por isso, o professor também se deve preocupar em dar à criança um ambiente educativo que proporcione momentos de criação, imaginação e construção, para além de ser um lugar acolhedor, onde a criança possa brincar e sentir-se feliz e estimulada (Moura, s.d.).

Moura (s.d.: 141), no seu estudo, refere um aspeto muito relevante para esta temática: *“partindo da premissa de que uma educação infantil de qualidade é aquela capaz de satisfazer necessidades básicas das crianças, em especial o aprender e o desenvolver-se, este trabalho defende que os espaços devem ser da e para a criança, para que, por meio deles, os pequenos possam aprender e desenvolver-se em todas as suas dimensões humanas. Cabe, pois, ao professor a correta utilização de tais espaços, e a oferta de atividades que propiciem aprendizagens significativas, permeadas pelo lúdico e que respeitem as especificidades infantis”*.

Segundo Rossi et al. (s.d.), a organização espacial diz respeito ao “conhecimento das dimensões corporais e à habilidade de avaliar com precisão a relação entre o corpo e o ambiente. Todas as modalidades sensoriais estão envolvidas na perceção espacial, em maior ou menor grau dependendo da tarefa e do ambiente”.

O estudo apresentado por Moura (s.d.) concluiu o desempenho em tarefas de organização espacial das crianças de 2 anos é diferente do das crianças de 4, 5 e 6 anos; o das crianças de 3 anos é diferente do das crianças de 5 e 6 anos; e o das crianças de 4 anos é diferente do das crianças de 6 anos. Assim, as habilidades perceptivas das crianças são diferentes, dependendo da sua idade, ou seja, as crianças avaliam os objetos de forma diferente na sua forma e tamanho. Deste modo, o estudo mostra que o desenvolvimento da organização espacial em crianças não se apresenta de maneira linear. Os fatores responsáveis por esta não linearidade no desenvolvimento podem estar relacionados à estimulação e ao encorajamento para explorar seu próprio corpo e o ambiente por meio de ações motoras.

A problemática da organização espacial da criança tem sempre como ponto de partida a qualidade na educação infantil, sendo esta uma das dimensões que pode contribuir para tal. Portanto, para além da organização espacial, outras dimensões a serem contempladas na qualidade da educação infantil são, por exemplo, a gestão, a formação de professores, a interação família-escola e a rotina da instituição. No entanto, cada uma tem o seu propósito e nenhuma é mais completa que outras, isto é, complementam-se (Moura, s.d.).

Portanto, Moura (s.d.: 142) descreve que *“a organização do espaço é uma das dimensões fundamentais para o desenvolvimento integral da criança. Um espaço adequadamente organizado ajuda no desenvolvimento das potencialidades das crianças à medida que contribui para o desenvolvimento de novas habilidades, sejam elas motoras, cognitivas ou afetivas”*.

Depois desta reflexão, é necessário abordar de que forma devem estar organizados os espaços escolares para oferecer uma educação de qualidade. Logo, o espaço deve ser *“um espaço promotor do desenvolvimento e da aprendizagem, que possibilite aos pequenos liberdade para criar, produzir e, ainda, divertirem-se ao aprender e ao se constituírem cidadãos autónomos e cooperativos”* (Moura, s.d.: 142).

Outro aspeto bastante relevante é a necessidade do espaço ser desafiador, isto é, um espaço estimulante, onde a criança satisfaça as suas necessidades e desejos, ao mesmo tempo que se transforma a si própria e o meio, determinando, assim, seu processo de formação (Moura, s.d.).

1.3. Linguagem e cognição

Segundo Myklebust “a hierarquia da linguagem é um todo. A fala, a leitura, e a escrita não podendo ser vistas como elementos separados”.

A linguagem, a forma como comunicamos com os outros, foi evoluindo e, de acordo com a Hierarquia da Linguagem da espécie e da criança, pode ser entendida em (Myklebust, 1967, 1978):

1- Corporal (não verbal), para a qual foram necessários milhões de anos;

2- Falada, para a qual foi necessário um milhão de anos;

3- Escrita, para a qual foram necessários quatro mil anos.

Assim, a linguagem, segundo Myklebust (1967,1978), origina-se na experiência (ou na ação como defende Piaget) incorporando-a por meio da linguagem interior que constitui o primeiro estágio da aquisição da linguagem. Depois, estende-se à linguagem falada, subdividida na linguagem receptiva e na linguagem expressiva. Por último, surge a linguagem escrita também subdividida em receptiva (leitura) e expressiva (escrita).

O hemisfério simbólico (esquerdo) é o sistema preferencial para o processamento verbal e sequencial. O hemisfério postural (direito) é o sistema preferencial para o processamento corporo-espacial e simultâneo, uma explicação plausível para compreender a hierarquia da linguagem na espécie e na criança, da linguagem corporal não verbal à linguagem falada, e desta à linguagem escrita, dois dos grandes passos da ascensão da cognição humana. A hierarquia da linguagem prefigura, portanto, a hierarquia da cognição, e a neuropatologia confirma-o (Meneses, 2007).

A linguagem, como sistema simbólico complexo, assenta na compreensão interiorizada e corporalizada da experiência, envolvendo inicialmente a linguagem não verbal, onde o corpo e o gesto, a expressão facial, o contacto olho-a-olho e a dialética das emoções, vão dando significação às coisas e às experiências. Ao mesmo tempo, a linguagem gestual vai consolidando a linguagem interior. O gesto vai preparando a evocação do primeiro sistema simbólico (Fonseca, 2004).

Relativamente à aquisição da linguagem na criança, Piaget (1960) refere que é um processo ativo, e não apenas um processo passivo. A ação precede a cognição.

Ainda sobre a criança, o processo de aquisição da linguagem funciona da seguinte maneira: a linguagem escrita (depende do processo visual) sobrepõe-se à linguagem falada (depende do processo auditivo). A linguagem auditiva já conhecida vai ter de se relacionar com uma linguagem visual que a substitui. Os sinais auditivos (fonéticos) têm agora de corresponder

aos sinais visuais. A aprendizagem da leitura começa com a aquisição da linguagem auditiva (Meneses, 2007).

Como explica Fonseca (2007), cognição é *“o ato de conhecer ou de captar, integrar, elaborar e exprimir informação. Como seres humanos somos organismos complexos, cuja evolução e ontogênese retrata uma interação multifacetada entre o corpo, o cérebro e os vários ecossistemas (exemplo: família, creche, escola, emprego, comunidade, etc.) e é dessa interação que ocorre o desenvolvimento cognitivo por meio do qual nos adaptamos ao meio exterior que nos envolve e o transformamos à nossa medida.”*

Citando Meneses (2007), *“a cognição diz respeito aos processos pelos quais um indivíduo percebe (input), elabora e comunica (output) informação para se adaptar. Tais processos, verdadeiros pré-requisitos básicos da inteligência, constituem as componentes do ato mental, envolvendo funções cognitivas que compreendem sistemas funcionais cerebrais que explicam, em parte, a capacidade do indivíduo para usar a experiência anterior na adaptação a situações novas e complexas”*.

Capítulo 2. Informação visual e aprendizagem

2.1. A imagem promotora de aquisição de competências cognitivas e linguísticas

A imagem pode ser considerada facilitadora do desenvolvimento de capacidades como a memorização, a aprendizagem da leitura, a aprendizagem de conceitos e a instrução técnica e permite ainda o desenvolvimento de competências perceptivas e cognitivas.

“(...) o meu procedimento pretende unificar a geração espontânea das imagens e a intencionalidade do pensamento discursivo. Mesmo quando o movimento inicial é o da imaginação visual que faz funcionar a sua lógica intrínseca, mais tarde ou mais cedo ela vê-se presa em certas malhas onde o raciocínio e a expressão verbal também impõem a sua lógica. Contudo, as soluções visuais continuam a ser determinantes, e por vezes chegam inesperadamente a decidir situações que nem as conjeturas do pensamento nem os recursos da linguagem conseguirão resolver.”

Calvino (1990: 110).

A imagem assume no panorama educativo um lugar de destaque e de poder, poder de *convencer* e poder de *comover*, devido à sua influência e à sua utilização crescente no âmbito da aquisição de competências cognitivas e linguísticas.

Calado (1994) aborda um conceito determinante nesta temática, a “alfabetização visual”, que se apoia em domínios do saber como a psicofisiologia da perceção visual e a semiologia da imagem, ou seja, é a capacidade de leitura dos mecanismos ativos da visão.

Todos os dias o mundo é “bombardeado” com milhões de imagens através da imprensa, televisão, banda desenhada, registos videográficos, coleção de fotografias, etc., que são consumidos por todos, mesmo pelas crianças. Por esta razão, é fundamental promover a sua alfabetização visual, equipando-os com as competências que lhes permitirão viver no mundo em que estão inseridos de uma forma consciente e interveniente (Calado, 1994: 18).

A *educação para os media* (conceito proposto pela UNESCO em 1979) é uma área recente de investigação e de ensino, que no âmbito educativo, analisa os efeitos que os meios de comunicação social têm nos processos de socialização e compreensão do mundo. Citando Calado (1994: 19),

“O estudo da imagem – quer ele se faça em termos semióticos (que significações as imagens transportam?), quer em termos psicológicos (que esquemas perceptivos são mobilizados e que interações acontecem entre o sistema simbólico das imagens e os sistemas cognitivo e afetivo dos sujeitos?) ou sociológicos (que alterações acontecem, à custa da imagem, no tecido social?) – é uma das mais importantes temáticas da educação para os media. Abordá-la é ir ao encontro de uma necessidade que cada vez mais se configura como essencial: a da alfabetização visual dos cidadãos.”

Entende-se por “alfabetismo” a “capacidade de os indivíduos compreenderem um determinado sistema de representação, associada à capacidade de se expressarem através dele” (Calado, 1994: 33). A alfabetização visual deve ir no sentido de permitir ao aluno dominar uma linguagem e que ela sirva como elemento de comunicação (Lencastre & Chaves, 2003).

A alfabetização visual procura também desenvolver as capacidades perceptivas visuais através de atividades como a leitura analítica de imagens em que o alfabeto visual é usado como uma ferramenta básica da educação perceptiva, tendo como finalidade educar para a análise crítica das mensagens visuais, para a composição de mensagens icónicas e sua combinação com outras linguagens (Ortega-Carrilho, 1997).

Na mesma linha de pensamento está Rodríguez-Diéguez & Barrio (1995), que consideram a alfabetização com imagens leva os alunos a aprender o seu conteúdo e a ser capaz de traduzi-lo em linguagem verbal, ou seja, permite-lhes codificá-las para que consigam expressar-se visualmente para comunicar com os outros.

Deste modo, quando um professor alfabetiza visualmente os seus alunos está a ensiná-los a realizar uma leitura de imagens tendo como ponto de partida diferenciar o essencial do acessório, perceber o que ela representa e o que significa. Para além disso, quando usada convenientemente, nomeadamente pelo professor, a imagem permite abordar conceitos de forma apelativa estimulando a cooperação, de forma a possibilitar uma melhor compreensão e facilitar a aquisição de conhecimentos (Lencastre & Chaves, 2003).

Segundo Dias & Chaves (s.d.: 412), é necessário ter em consideração as características essenciais da imagem, ao se fazer a análise da imagem e para se utilizar no processo de ensino/aprendizagem:

1. *A sua materialidade e a sua dimensão*, verificando se é bidimensional ou tridimensional, natural ou criada, real ou virtual.
2. *O seu processo de elaboração*, ao considerar-se as “ferramentas” utilizadas para elaborar a imagem, que podem ser meios humanos, mecânicos ou informáticos.
3. *A matéria da expressão*, ao ter-se em linha de conta a organização interna da imagem através do contraste, da semelhança, da cor, da linha ou dos efeitos de escala.
4. *As funções icónicas*, que correspondem às relações criadas entre a imagem e o seu objeto de representação. Subdividem-se em:
 - a. **Função representativa**, que funciona quando se pretende que a imagem seja uma cópia fiel da realidade que representa.
 - b. **Função simbólica**, quando se pretende uma transferência de uma imagem real para um significado abstrato.
 - c. **Função convencional**, quando se considera que a relação entre a imagem e aquilo que representa se baseia apenas numa convenção social.
5. *As suas funções de aceitabilidade*, relacionadas com as convenções de género: fotografia, quadro, caricatura, etc.
6. *As suas funções de adequação*, relacionadas com as competências do espectador: grau de cultura, faixa etária, situação de observação, etc.

Para além do que já foi mencionado, importa referir outra ideia importante neste debate da imagem em educação, que é a utilização da imagem associada ao som, permitindo criar representações de carácter audiovisual em que se recorre a meios tecnológicos que utilizam, simultaneamente, a imagem e o som. Estes meios funcionam no processo de ensino/aprendizagem como elementos contextuais e capazes de despoletar uma dinâmica participativa (Aparici, 1987).

Os meios audiovisuais podem ainda ajudar a desenvolver conteúdos relacionados com o processo de ensino/aprendizagem, bem como facilitar a análise e produção de mensagens

audiovisuais. Estes meios conseguem mobilizar professores e alunos no desenvolvimento de projetos comuns, pois a aprendizagem depende, sobretudo, das experiências visuais de um indivíduo e da integração subjetiva de novos dados nos conhecimentos anteriormente adquiridos (Moderno, 1993).

Portanto, torna-se importante utilizar, frequentemente, estes meios no ensino dos alunos, dado que permitem variar a forma de desenvolver determinado conteúdo e evitar a rotina. A sua utilização permite ainda ultrapassar as paredes da sala de aula, convidando à observação de outros materiais que facilitam a aprendizagem através da estimulação da receptividade dos alunos. Tudo isto favorece o diálogo e a comunicação com os outros, colegas e professores, evitando a aprendizagem puramente “memorística” (Aparici, 1987).

2.2. A imagem enquanto suporte para as intervenções educativas

As potencialidades da imagem enquanto auxiliar na comunicação pedagógica são reconhecidas pela maioria dos educadores. No âmbito da utilização de imagens em intervenções educativas, Calado realizou um estudo em 1990/1991, envolvendo 358 professores do ensino secundário, onde constatou que os docentes vêem vantagens na utilização de imagens no processo ensino-aprendizagem, porém não as utilizam com regularidade (Lencastre & Chaves, 2003).

Como menciona Calado (1994: 19), os professores *“recorrem às imagens para transmitir aos alunos determinados conteúdos temáticos, para motivá-los nesta ou naquela aprendizagem, para pelo menos experimentar o poder que elas têm de captar a atenção das crianças e dos jovens e de ajudá-los na memorização”*.

No entanto, os professores continuam em preferir estratégias de ensino/aprendizagem muito expositivas e assentes, essencialmente, na palavra, colocando muitas vezes de parte a aprendizagem através de recursos visuais na sala de aula. Neste caso, quando utilizam a imagem no processo de ensino/aprendizagem é para motivação ou ilustração, não aproveitando adequadamente as suas potencialidades (Moderno, 1992).

Neste capítulo é fundamental abordar o papel que a imagem desempenha em intervenções educativas.

Segundo Duborgel (1992), a imagem, em contexto educativo, deve ser um instrumento de comunicação, de informação, de conhecimento, fator de motivação, de discurso, de ensinamento, meio de ilustração da aula, utensílio de memorização e de observação do real.

Citando Lencastre & Chaves (2007),

“o ensino pela imagem é importante na medida em que marca o reconhecimento da imagem já não apenas como um auxiliar que pode servir outras linguagens, mas enquanto linguagem específica, com valor próprio. É objetivo do ensino pela imagem facilitar aos alunos recursos e mecanismos de representação que permitam obter a maior quantidade de informação acerca da imagem analisada. É «ler». Mas ler uma imagem não é fácil, pois a nossa visão seleciona só o que nos chama a atenção, sendo assim uma leitura parcial”.

Relativamente à utilização de imagens no ensino/aprendizagem das crianças, Lencastre & Chaves (2003: 2101) são da opinião que se deve exibir sempre duas vezes a imagem (ou conjunto de imagens), para que:

1. No primeiro momento, os alunos observem a imagem de forma espontânea, sem a interferência do professor.
2. Seguidamente, os alunos dão-se início ao processo de leitura da imagem, juntamente com o professor, descrevendo verbalmente a imagem (a comunicação por meio da imagem não prescinde da linguagem verbal). A interação entre os alunos e professores na leitura da imagem possibilita que o professor foque a atenção dos alunos no que é mais relevante em cada imagem. Quando necessário, o professor deve utilizar esquemas complementares para clarificar o conteúdo da imagem, nomeadamente focalizar os detalhes, levando a que o aluno observe melhor.

O professor tem como função “estabelecer uma ligação entre os seus alunos e as imagens, para o qual deverá, através da colocação de questões, criar uma comunicação entre ele e os alunos” (Lencastre & Chaves, 2003). Desta forma, pode-se sublinhar que a imagem não dispensa a comunicação verbal do professor, como confirma Bullaude (1969): “a imagem é um prolongamento das capacidades de comunicação do professor e implica-o muito diretamente no ensino/aprendizagem”. Assim, pode-se assegurar que a comunicação verbal é muito importante, porque a imagem não suplanta a palavra, adquire igual poder, além de promover o estabelecimento de interações mais fortes na sala de aula (Lencastre & Chaves, 2007).

Para que a imagem seja utilizada na educação dos alunos de uma forma otimizada e eficaz, é imprescindível ter em consideração certos aspetos que determinam a classificação da imagem (Pardo, 1981):

1. *O seu conteúdo*, que pode ser reprodução realista (as coisas tal como são), reprodução simbólica ou abstrata.
2. *O seu uso funcional*, ou seja, material não projetável (ex: fotografias), material projetável (necessário recorrer a mecanismos de projeção, ex: diapositivos).
3. *O seu uso didático*, onde abrange o material de informação (a imagem fala por si mesma), material de ilustração (a imagem torna mais compreensível as explicações do professor ou do texto escrito).

Importa salientar que no ensino pela imagem, os conhecimentos que o aluno já possui no momento da aquisição, são relevantes, pois para que uma informação ganhe sentido e possa ser fator de aprendizagem deve integrar-se no que o aluno já sabe sobre o assunto. Só assim é reconhecido o papel da imagem no processo de ensino/aprendizagem (Lencastre & Chaves, 2003).

No processo de ensino/aprendizagem, a imagem desempenha diversas funções, sendo de destacar como mais importantes, a função informativa e a função simbólica, em que as imagens são uma representação concreta e sensível de algo que em si mesmo não o é, e que, portanto, não se pode representar diretamente (Dias & Chaves, s.d.: 411-412).

Segundo Rodríguez-Dièguez (1978), as funções didáticas da imagem podem ser classificadas em:

Função	Descrição
Motivadora	A imagem é utilizada quando se pretende apenas despertar a curiosidade, captar a atenção do aluno para o tema geral em que a imagem aparece numa narrativa que por si só já era compreensível ou melhorar a comunicação pedagógica, libertando-a do verbalismo.
Vicarial	A imagem descodifica com precisão a realidade, quando é difícil verbalizar por ser um conteúdo originariamente não verbal ou por ser difícil de traduzir verbalmente com a necessária precisão.
Catalisadora de Experiências	Facilita a verbalização de um assunto concreto permitindo a compreensão, a análise e a relação entre fenómenos. A comunicação não é directamente atribuída à linguagem oral.
Informativa	A imagem ocupa o primeiro plano no discurso didático. A explicação da mensagem icónica é o texto verbal, que é apenas a transformação da mensagem icónica em informação verbal.
Explicativa	Manipulação da informação icónica de forma a permitir a sobreposição de códigos numa mesma imagem e explicar graficamente um processo, uma relação. Utilizam-se imagens reais ou realistas, com associação de códigos direccionais incluídos na ilustração.
Facilitação Redundante	Permite que a imagem sirva para ilustrar uma mensagem já expressa claramente por via verbal, permitindo assim um reforço perceptivo do simbolismo verbal do texto.
Estética	É utilizada quando há apenas necessidade de alegrar uma página, de dar cor à composição e de romper com a monotonia.

Em suma, pode-se afirmar que a imagem pode ser verdadeiramente útil no campo educativo, se o educador aprender a ensinar com a linguagem da imagem, respeitando, acima de tudo, a liberdade do educando (Taddei, 1976).

A comunicação visual torna-se um dos meios mais poderosos para restabelecer a união entre o ser humano e o seu conhecimento. A linguagem visual é capaz de levar mais depressa ao conhecimento do que qualquer outro meio de comunicação, podendo o homem expressar e transmitir as suas experiências de forma mais objetiva. A comunicação esquece os idiomas, o vocabulário e a gramática, podendo ser percebida, tanto pelo analfabeto como pelo homem culto (Kepes, 1961).

O recurso à imagem em educação é ainda fundamental na percepção de conteúdos, especialmente no campo da leitura e como facilitadora da compreensão de conteúdos, pois a criança que lê está habituada a entrar em contacto com a realidade através da imagem. Pode afirmar-se que entre a imagem e a linguagem literária existe uma inter-relação que é necessário descobrir. A imagem sugere e assombra, mas a linguagem da realidade também contém dados que sugestionam, que podem e devem assombrar e que, na maioria dos casos, tornam possível a segurança afetiva de que a criança necessita (Manzano, 1987).

É importante constatar que *“a imagem, como a linguagem, origina novas possibilidades no ato de ensino/aprendizagem”* (Lencastre & Chaves, 2003: 2104).

A imagem transmite a realidade e informação que chega as pessoas através do sentido da visão, desempenhando sobre elas um poder, sendo por isso fundamental usar a imagem na transmissão de informações.

Capítulo 3. A abordagem experiencial em educação

3.1. A implicação e o bem-estar emocional da criança enquanto barômetros da intervenção educativa

Como indica o próprio título deste capítulo, a *implicação* e o *bem-estar emocional* da criança são duas ‘formas’ que permitem avaliar a qualidade do ensino em qualquer contexto. A abordagem experiencial entre o adulto e a criança permite que o adulto se concentre na experiência da criança, analisando significados através das suas expressões, palavras e gestos (Portugal & Laevers, 2010).

Citando Laevers (2003: 14),

“quando queremos saber como cada criança está num contexto, primeiro temos que explorar o grau em que as crianças se sentem a vontade, agem espontaneamente, mostram vitalidade e autoconfiança. Tudo isso indica que o seu bem-estar emocional está OK e que as suas necessidades físicas, a necessidade de ternura e afeto, a necessidade de segurança e clareza, a necessidade de reconhecimento social, a necessidade de se sentir competente e a necessidade de significado e de valores na vida estão satisfeitas. O segundo critério está relacionado com o processo de desenvolvimento e leva o adulto a criar um ambiente estimulante e que favorece o envolvimento”.

Segundo Portugal & Laevers (2010: 20), “os níveis de bem-estar e implicação tornam-se pontos de referência para os profissionais que pretendem melhorar a qualidade do seu trabalho, promovendo o desenvolvimento e a aprendizagem”. Assim, Laevers desenvolveu escalas para a avaliação do bem-estar emocional e para a avaliação da implicação, como se explicita de seguida.

Em primeiro lugar, o bem-estar emocional pode ser definido como *“um estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, enquanto a pessoa está relaxada e expressa serenidade interior, sente a sua energia e vitalidade e está acessível e aberta ao que a rodeia. Isto porque a situação conjuga-se com as suas necessidades, a*

peessoa tem um autoconceito positivo e está bem consigo própria. Em resultado: a sua saúde emocional está garantida” (Portugal & Laevers, 2010: 20).

Como refere Portugal & Laevers (2010), a satisfação das necessidades básicas é determinante no nível do bem-estar emocional experienciado pelos indivíduos/crianças. Pode-se afirmar que a satisfação das necessidades básicas é o indicador da qualidade de relação existente entre o sujeito e o seu contexto. Para esclarecer o significado das necessidades básicas no desenvolvimento, a tabela seguinte demonstra isso mesmo:

<p style="text-align: center;"><u>Necessidades básicas no desenvolvimento</u> <i>significa...</i> Importância de assegurar a satisfação adequada:</p>
<p>De necessidades físicas (comer, beber, dormir, movimento, regulação da temperatura, descanso);</p> <p>Da necessidade de afeto (de proximidade física, ser abraçado, de ligações afetivas, conhecer relações calorosas e atentas);</p> <p>Da necessidade de segurança (de clareza, referências e limites claros, de um contexto previsível, saber o que se pode e o que não se pode fazer, de confiança, poder contar com os outros em caso de necessidade);</p> <p>Da necessidade de reconhecimento e de afirmação (de se sentir aceite e apreciado, ser escutado, respeitado e ser tido em consideração, de ser parte de um grupo, sentimento de pertença);</p> <p>Da necessidade de se sentir competente (de se sentir capaz e bem sucedido, experienciar sucesso, alcançar objetivos, ultrapassar a fronteira das atuais possibilidades, procurar o desafio, o novo e/ou desconhecido, atualização de conhecimentos, capacidades);</p> <p>Da necessidade de significados e de valores (de identificação de sentido e de objetivos na vida, de se sentir bem consigo próprio, em ligação com os outros e com o mundo).</p>

Tabela 3 – Necessidades básicas no desenvolvimento da criança. Fonte: Portugal & Leavers (2010).

O bem-estar emocional das crianças é considerado um barómetro de intervenção educativa, porque através do grau de bem-estar evidenciado pelas crianças num contexto educativo, pode-se ver até que ponto a organização e a dinâmica do contexto ajuda as crianças a “sentirem-se em casa”, a serem elas mesmas e a terem as suas necessidades satisfeitas (Portugal & Laevers, 2010).

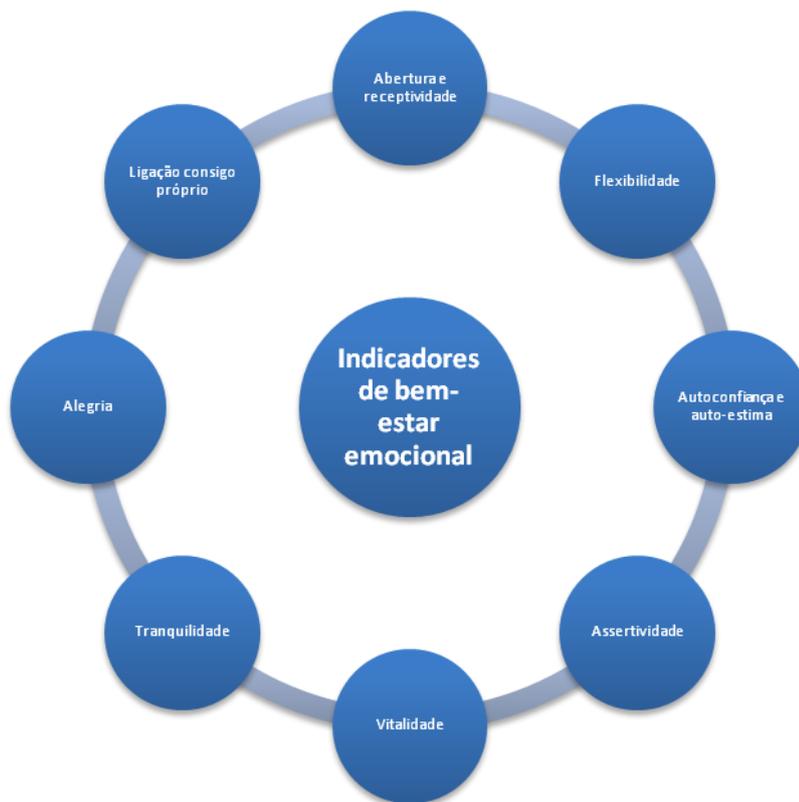


Figura 4 – Indicadores do bem-estar social. Fonte: Portugal & Laevers (2010).

Estes indicadores, utilizados na avaliação dos níveis de bem-estar emocional, “não necessitam de estar todos presentes, ao mesmo tempo e na sua forma mais plena, para que se possa falar de bem-estar emocional”, pois o bem-estar pode manifestar-se de diversas maneiras (Portugal & Laevers, 2010: 22).

Em relação aos níveis de bem-estar emocional, estes estão subdivididos em: 1. Muito baixo, 2. Baixo, 3. Médio/Neutro ou flutuante, 4. Alto, 5. Muito Alto, explicados na seguinte tabela.

Níveis de bem-estar emocional

1. Muito baixo	<p>Este nível atribui-se a crianças que usualmente estão tristes, evidenciando frequentemente sinais claros de desconforto: choramingando, chorando, gritando; evidenciando medo, raiva ou simplesmente tristeza; tensão corporal; quebrando coisas ou magoando outras crianças, evidenciando tiques ou maneirismos, chuchando no dedo; evitando o olhar do adulto; não reagindo ao contexto, evitando contacto, isolando-se; com medo de falhar; magoando-se a si própria (ex: batendo com a cabeça, caindo deliberadamente no chão); sujando as calças e/ou a cama; com queixas psicossomáticas. A satisfação das necessidades destas crianças estará ameaçada, predominando na sua experiência frustração e mal-estar, sendo o seu funcionamento global negativamente afetado. Estas crianças não demonstram vitalidade ou autoconfiança, possuem pouca flexibilidade e dificuldades de assertividade, não estão bem consigo próprias e as suas relações com o mundo são difíceis e insatisfatórias, necessitando de ajuda ou de apoios continuados.</p>
2. Baixo	<p>Neste nível, as crianças evidenciam frequentemente sinais de desconforto emocional, embora sinais positivos de bem-estar alternem com sinais mais negativos: a postura, a expressão facial e as ações indicam que a criança não se sente à vontade. Os sinais são menos explícitos do que os evidenciados em 1 e o sentimento de desconforto não se expressa tão permanentemente. Frequentemente, estas crianças estão tensas e raramente evidenciam vitalidade. A sua confiança e autoestima são baixas. Por vezes, evidenciam prazer em coisas “negativas” (ex: magoando ou aborrecendo outra criança, exigindo excessiva proteção). O sentimento de desconforto pode evidenciar-se mais numa determinada esfera relacional (Ex: relação com o adulto ou relação com outras crianças), sendo que facilmente outras áreas de ação da criança são afetadas.</p>
3. Médio/Neutro ou flutuante	<p>As crianças cotadas com o nível 3 parecem estar “bem”. Ocasionalmente, evidenciam sinais de desconforto (comportamentos sintomáticos), mas estes não são predominantes, pois frequentemente verificam-se sinais positivos de bem-estar. Frequentemente, as crianças aparentam estar relaxadas, com relativa vitalidade e autoconfiança. O nível 3 é também atribuído a crianças que podem aparentar uma postura neutra: não existem sinais claros indicando propriamente tristeza ou prazer, conforto ou desconforto. As</p>

	<p>relações destas crianças com o mundo não são as ideias mas também não são propriamente negativas e muito menos alarmantes. Muitas vezes “desligam” do contexto e, embora haja momentos de abertura, estes são pouco intensos. Estas crianças podem adotar atitudes assertivas e expressar os seus desejos e necessidades de formas adequadas, embora tenham momentos significativos em que experienciam sofrimento emocional, podendo necessitar de apoios pontuais para ultrapassar certas dificuldades.</p>
4. Alto	<p>Em geral, estas crianças evidenciam sinais claros de satisfação/felicidade. Os momentos de bem-estar superam claramente os momentos de desconforto. As suas relações com o mundo são boas. Na maior parte do tempo, as crianças parecem estar bem, podendo manifestar, ocasionalmente, sinais de desconforto. Poderão, por exemplo, ficar temporariamente perturbadas com a entrada de um desconhecido na sala, mas, na generalidade, na interação com o contexto, percebe-se que existe uma adequada satisfação das suas necessidades.</p>
5. Muito alto	<p>Estas crianças, claramente, parecem sentir-se como “peixe na água, confortáveis. Irradiam vitalidade e tranquilidade, autoconfiança e autoestima. Evidenciam alegria e simpatia, sorrindo, rindo, gritando de prazer, cantarolando, conversando com outras crianças; expressando autenticidade e espontaneidade; segurança e abertura a novas atividades e experiências, sem sinais de tensão, com energia e vitalidade. Notoriamente, a criança está bem consigo própria, estabelecendo facilmente relações positivas com as outras pessoas. Tem autoconfiança suficiente para ultrapassar situações de frustração sem se deixar abater. Uma situação de frustração apenas atinge o seu equilíbrio de forma passageira.</p>

Tabela 4 – Níveis de bem-estar emocional. Fonte: Portugal & Laevers (2010: 22-23).

Relativamente à implicação, outra dimensão para avaliação da qualidade no ensino, Laevers (1994b) define como *“uma qualidade da atividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia. É determinada pela necessidade de exploração e pelo nível de desenvolvimento. Em resultado: o desenvolvimento acontece”*. É um indicador de qualidade do contexto educativo.

Por definição, o nível de implicação é uma declaração sobre o que é que as condições ambientais provocam na criança, sendo que a capacidade ou incapacidade da criança para se implicar nada tem a ver, mas sim com o facto de isso ocorrer ou não (Portugal & Laevers, 2010: 25).

Os níveis de implicação definidos para as crianças representam uma forma dos educadores observarem e avaliarem as crianças em diferentes níveis, tendo em consideração o que é que as ofertas educativas ou condições ambientais provocam nas crianças, como descreve Laevers (2003: 16):

Níveis de implicação	
Nível 1 Muito baixo – ausência de atividade	Não há atividade. A criança está mentalmente ausente e não se envolve nas atividades. Se podemos observar alguma ação, é meramente uma repetição de movimentos estereotipados muito elementar.
Nível 2 Baixo – atividade esporádica ou frequentemente interrompida	Ocasionalmente realiza uma atividade, embora, a maior parte do tempo, a criança não esteja verdadeiramente envolvida em qualquer atividade. Crianças que costumam realizar atividades, mas estas são frequentemente interrompidas. A concentração é limitada e superficial, tendo a ação resultados muito limitados. A complexidade da atividade em curso situa-se abaixo das capacidades da criança.
Nível 3 Médio – atividade mais ou menos continuada ou atividade sem grande intensidade	Observa-se no comportamento da criança uma atividade. A criança está fazendo alguma coisa, mas não existe concentração, intensidade, motivação ou verdadeiro prazer na atividade. Em muitos casos, a criança está a funcionar num nível de rotina. A motivação e entrega na tarefa é limitada, a criança não se sente desafiada nem a sua imaginação é “espicaçada”. A atividade envolve objetivos e intenção, mas é facilmente interrompida quando um estímulo atraente surge.
Nível 4	As crianças estão usualmente ativas, verificando-se

Alto – atividade com momentos intensos	frequentemente sinais claros de implicação. Ocorrem momentos de intensa atividade mental, a criança sente-se desafiada e a sua imaginação é estimulada.
Nível 5 Muito alto – atividade intensa e continuada	A implicação é total, expressa na concentração absoluta, entrega, energia, persistência, criatividade e fascínio. A criança está natural e intrinsecamente motivada, a atividade flui e acontecem momentos de intensa atividade mental. Qualquer perturbação ou interrupção é vivida como uma rutura frustrante de uma atividade que está a fluir.

Tabela 5 – Níveis de implicação. Fonte: Laevers (2003: 16), Portugal & Laevers (2010: 28-29).

Acerca dos níveis de implicação Portugal & Laevers (2010: 27), explica que “avaliar o nível de implicação não é um processo simples, linear, racional, nem é o resultado de uma soma de diferentes sinais de implicação – concentração, energia, persistência, criatividade, postura e expressões faciais e verbais, satisfação, precisão ou tempo de reação”, ou seja, para que seja visível a implicação não é necessário que todos os indicadores, presentes na figura seguinte, estejam confirmados.

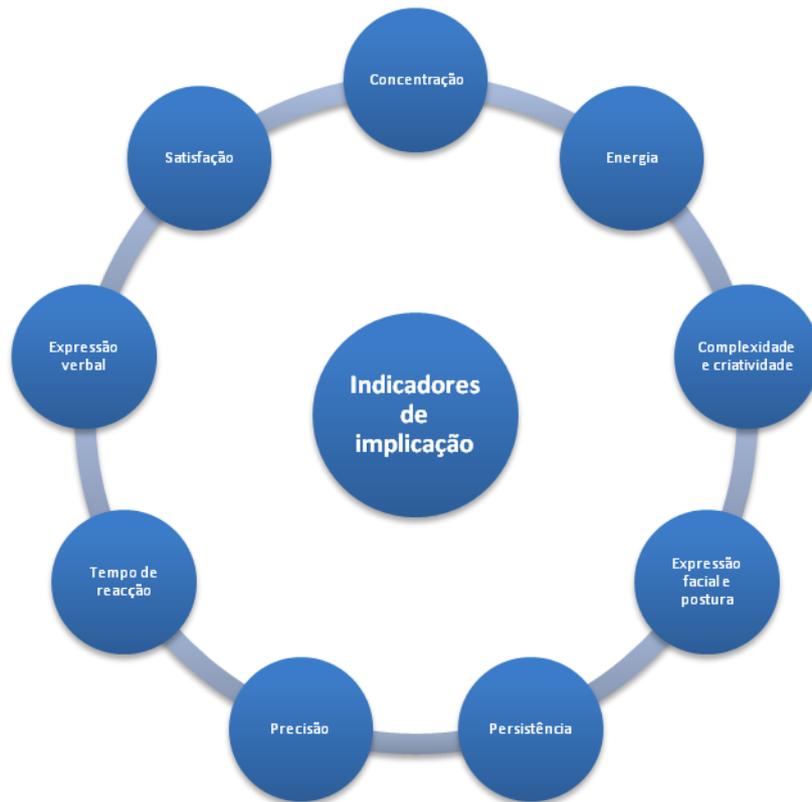


Figura 5 – Indicadores de implicação. Fonte: Portugal & Laevers (2010).

3.2. O estilo do adulto experiencial

A qualidade na educação é, na maioria das vezes, responsabilizável às ações do professor e ao contexto educacional, que engloba as infraestruturas e os equipamentos, o conteúdo das atividades, os métodos de ensino, o estilo do professor. O professor é a “personagem” principal no sistema educativo e tem por obrigação mostrar bons resultados, sendo o professor que convive e trabalha diariamente com as crianças, com o objetivo de proporcionar o melhor para elas, não esquecendo que a educação tem de ser eficiente (Laevers, 1994a).

Laevers (2004: 64), a respeito do trabalho desenvolvido pelo professor no sistema educativo, descreve que *“as intervenções por parte do professor podem variar bastante, dependendo da natureza das atividades ou das repostas e iniciativas das crianças. Entretanto, é possível distinguir padrões individuais na maneira como o professor*

intervém numa diversidade de situações. A noção de ‘estilo’ é usada para compreender estes padrões”.

O ‘Adult Style Observation Schedule’ (ASOS - Formulário para Observação do Estilo do Adulto) baseia-se em três dimensões: estimulação, sensibilidade e promoção de autonomia (Laevers, Bogaerts e Moons, 1997).

Portanto, estimulação diz respeito às *“intervenções abertas que desencadeiam uma série de ações nas crianças e que contribuem para determinar níveis de implicação mais ou menos elevados. Tais intervenções incluem, por exemplo: sugerir atividades para crianças que perambulam pela sala de aula, oferecer materiais adequados a uma atividade em progresso, incitar as crianças à comunicação apresentando-lhes perguntas que levam à reflexão e dando-lhes informações que são capazes de mobilizá-las intelectualmente”* (Laevers, 2004: 64).

A sensibilidade é evidenciada no professor quando este transmite respostas que mostram uma compreensão empática das necessidades básicas das crianças, tais como as de segurança, afeição, atenção, afirmação, clareza e apoio emocional (Laevers, 2004).

A autonomia é uma das características que deve ser desenvolvida, com vista ao respeito das iniciativas das crianças, que passa por exemplo pelo reconhecimento de seus interesses; dando-lhes espaço para experimentar; permitindo-lhes determinar a maneira como realizam uma ação e quando uma atividade está concluída; envolvendo-as no estabelecimento de regras e na solução de conflitos (Laevers, 2004).

Para finalizar, é importante salientar que estas três dimensões são muito significativas na relação e na interação estabelecida entre o adulto e a criança. O professor tem sempre como fim o desenvolvimento saudável da criança, principalmente se a criança obtiver altos níveis de bem-estar e implicação, sendo que o estilo do professor é muito importante neste aspeto, mais do que o espaço, material e atividades oferecidas (Laevers, 1994a).

3.3. Intervenções promotoras de implicação e bem-estar emocional

Para estabelecer ações de intervenção que promovam a implicação e o bem-estar emocional das crianças, torna-se fulcral mencionar que papel tem a avaliação da implicação e a avaliação do bem-estar emocional no contexto educativo.

Portugal & Laevers (2010: 26) dizem que “*a implicação não descreve uma característica mais ou menos fixa da criança, mas a maneira como esta funciona num determinado contexto educativo*”, ou seja, o trabalho e as atitudes do educador, juntamente com o ambiente escolar são decisivos para o enquadramento da criança no contexto educativo. Os autores ainda referem que a implicação é “*um conceito dinâmico, que não pode levar ao rotular de uma criança em termos de preguiça, incapacidade ou falta de atenção, sendo resultado de uma interação entre características do contexto educativo, características do educador e características da criança*”, como já se tinha salientado.

“Utilizar a análise dos níveis de implicação para analisar a qualidade daquilo que se oferece à criança aponta direções aos educadores para fazerem melhor. Trata-se de um indicador de qualidade que ajuda o educador a tomar consciência sobre as possíveis limitações da organização e dinâmica educativa, ainda que este procure trabalhar da melhor forma possível, em prol do bem-estar, aprendizagem e desenvolvimento das crianças”

Portugal & Laevers (2010: 26).

Assim, a avaliação da implicação vem propor meios aos educadores com o fim de melhorarem o que fazem todos os dias. Os educadores não observam a avaliação da implicação como uma ameaça, pois esta traduz-se numa expressão daquilo que intuitivamente sentem como sendo o mais importante na sua prática: ter as crianças a agir com empenho e alegria, como descreve Laevers (1995).

Relativamente às intervenções promotoras de implicação, nomeadamente quando são níveis baixos de implicação, tem que se ter em consideração os seguintes aspetos: determinar a causa da baixa implicação e o que está a prejudicar o bom desenvolvimento

da atividade; ações que podem mudar a situação, ou seja, aumentarem os níveis de implicação, para que as crianças tenham empenho e alegria nas atividades que desenvolvem.

O baixo nível de implicação das crianças pode estar relacionado com as características do educador, as características do ambiente familiar ou escolar e as características da criança. Isto observa-se, por exemplo, quando o grupo de criança é mais problemático (lar instável, com dificuldades emocionais). Nesta situação, o educador tem dificuldade em sentir satisfação e sentimento de sucesso, que poderá levar a falta de motivação e empenho por parte do educador (Portugal & Laevers, 2010).

Contrariamente, o educador alcançará melhores resultados, em termos de implicação, se as crianças do seu grupo forem de lares estáveis, carinhosos e estimulantes, se forem crianças com poucas dificuldades emocionais, cujo ímpeto exploratório permanece intacto. No caso de um grupo de crianças motivadas, o educador sente-se estimulado pelas respostas entusiásticas das crianças (Portugal & Laevers, 2010).

“Importa ainda salientar que a implicação é influenciada pelo contexto da escola. Em várias situações, a qualidade da ação do educador é limitada por fatores que se prendem com as rotinas diárias da instituição. A maneira tradicional de estruturar atividades, com oportunidades limitadas para a iniciativa da criança, para se sujar ou brincar com água, areia ou terra, para brincar diariamente no exterior e na natureza, por exemplo, pode impedir o profissional de mobilizar todo o seu potencial de educador. Frequentemente, são a cultura e tradição da instituição escolar e comunidade que impedem o educador de questionar e alterar rotinas pedagogicamente sem sentido. Assim, baixos níveis de implicação não significam, necessariamente, incapacidades do educador. Ele pode ser apenas vítima de uma falta de motivação profissional, estando submerso em rotinas e estruturas pesadas”.

Portugal & Laevers (2010: 26).

Portanto, é necessário quebrar alguns ‘regras’ e rotinas impostas aos educadores, para que as atividades sejam inovadoras e cativem as crianças, assim como o educador.

Já vimos que o bem-estar emocional e a implicação são critérios-chave que permitem identificar os problemas das crianças. É claro que para colmatar esses problemas e proporcionar à criança o seu desenvolvimento, é necessário intervir no contexto educativo da criança.

Portugal & Laevers (2010: 37) entendem que *“o desenvolvimento pessoal e social enquanto área integradora do processo educativo tem a ver com a forma como a criança se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo, num processo que implica o desenvolvimento de atitudes e valores, atravessando as áreas de expressão e comunicação, e de conhecimento do mundo”*.

A combinação dos dados relativos ao currículo da criança, à implicação e bem-estar emocional fornecem elementos determinantes para a decisão do educador de intervir ou não, e de que forma. A intervenção em crianças com problemas baseia-se, principalmente, em observar com mais atenção o seu funcionamento no ambiente escolar, averiguar aspetos temperamentais e averiguar a sua história pessoal, porque são esses aspetos que influenciam os níveis de bem-estar emocional ou de implicação. A solução recai em elaborar um processo de atenção ou ajuda individualizada e/ou em grupo. De seguida, apresenta-se um conjunto de considerações a ter em conta na abordagem a crianças com problemas (Portugal & Laevers, 2010):

Prestar mais atenção e recolher alguns dados familiares que permitam conhecer melhor a criança;

Perceber como é que a criança funciona na relação com o educador, com as outras crianças, com o mundo do jardim-de-infância em geral ou com os familiares;

Perceber os níveis de implicação de acordo com atividades disponíveis e segundo as formas de organização (atividades em grande grupo, pequeno grupo, individual, obrigatória, opcional) ou grau de orientação dado pelo adulto (guiado ou aberto);

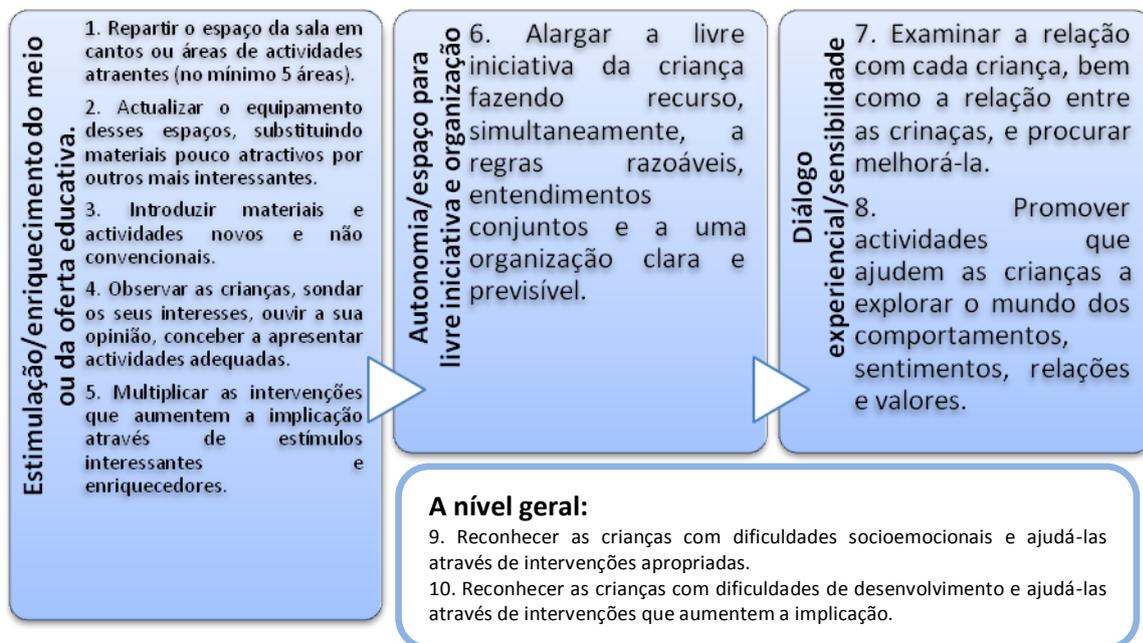
Implicação em diferentes áreas do desenvolvimento;

Conhecer as opiniões das crianças;

Caracterizar o desenvolvimento de competências das crianças.

Neste âmbito, existe o Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC) que “*oferece ao educador uma base para avaliação e desenvolvimento do currículo na sua prática quotidiana, com base num ciclo contínuo de observação, avaliação, reflexão e ação, considerando o bem-estar, implicação/envolvimento, aprendizagem e desenvolvimento das crianças como dimensões norteadoras de todo o processo. O SAC é, assim, um instrumento de apoio à prática pedagógica que procura agilizar a relação entre práticas de observação, documentação, avaliação e edificação curricular*” (Portugal & Laevers, 2010: 74). Quer isto dizer que o educador, com a utilização apropriada do SAC, vai definir um conjunto de ações específicas, com vista a resolver os problemas (do grupo ou aluno individual) e maximizar a qualidade educativa, assim como avaliar os resultados das ações de implicação, de bem-estar e desenvolvimento.

Acerca das intervenções promotoras da implicação e bem-estar emocional, Laevers & Moons (1997) propõem dez pontos de ação, no contexto de jardim-de-infância. Estes dez pontos remetem-se para três pilares:



Então, através destas intervenções, os níveis de implicação e bem-estar emocional, têm todas as ferramentas para aumentarem e contribuir para o desenvolvimento da criança em todas as suas vertentes.

Parte II – Parte Empírica

Capítulo 4. Metodología

4.1. Pergunta de partida e objetivos

Para a prossecução do estágio, numa fase inicial, foi levado a cabo uma revisão de literatura especializada com o objetivo de recolher o maior número de informação possível e assimilar o máximo de conhecimentos científicos acerca desta temática (Bodgan & Biklen, 1994).

Este capítulo apresenta as opções metodológicas tomadas relativamente ao estágio / trabalho de investigação e ao mesmo tempo refere os diferentes processos usados na sua realização.

A pergunta de partida, à qual se pretende obter uma resposta aquando da realização e aplicação do estágio, é a seguinte:

- Em que medida é que imagem poderá ser um facilitador no processo de ensino aprendizagem de crianças e jovens com NEE?

O objetivo do estágio foi, pois compreender se a utilização da imagem é ou não importante no processo ensino/aprendizagem de conceitos das crianças e jovens com NEE. Neste contexto, como atualmente, cada vez mais, são utilizadas formas alternativas de ensino e aprendizagem e como cada professor é livre de criar e escolher as suas ferramentas de trabalho, segundo as necessidades de cada criança, torna-se pertinente compreender se o recurso a diversas estratégias e metodologias, tendo como suporte a presença da imagem, promove uma melhor aquisição de conceitos nestas crianças.

Contudo, para uma melhor e mais precisa orientação do desenvolvimento prático do projeto do estágio, tornou-se conveniente desenvolver a elaboração de objetivos menos abrangentes. Assim, a partir do objetivo geral, antes referido, foram, por sua vez, formulados os seguintes objetivos específicos:

- Otimizar a aprendizagem das crianças e jovens com Necessidade Educativas Especiais com o recurso à imagem;

- Promover um melhor desenvolvimento no processo ensino aprendizagem destas crianças com o recurso à imagem
- Promover a aprendizagem através de duas vias sensoriais visão e audição com o recurso à imagem;

4.2. Método de investigação

Uma vez equacionadas a problemática do estágio, e definidos os objetivos norteadores do desenvolvimento prático do trabalho, tornou fundamental verificar qual seria o método mais adequado para nos ajudar a atingir os objetivos acima propostos.

Neste contexto, alguns autores (Shön, 1992; Garcia, 1992; Oliveira, 2007) defendem que a metodologia de investigação-ação representa, na atualidade, um dos métodos mais eficazes utilizados pelos investigadores/ profissionais em educação, por consistir “*na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais*” como explicam Bogdan & Biklen (1994: 292).

De acordo com os mesmos autores, esta metodologia encontra-se caracterizada pelos seguintes aspetos: compreensiva e rigorosa da realidade a investigar (logo, atenta aos pormenores); sistemática, ou seja, mediante o desenvolvimento de um processo intenso e alongado no tempo orientado para o conhecimento da realidade que era objeto de investigação; crítica, portanto, sujeita a apreciação reflexiva, em cada passo dado; e cíclica, isto é, através de um trabalho desenvolvido em sucessivas fases de investigação, de reflexão e de ação.

Debruçar-se-á um pouco mais sobre as definições desta metodologia, por ser a que se enquadra, no desenvolvimento deste projeto. Inicialmente, o termo investigação-ação surgiu na década de 40, e implicava que os professores investigassem e estudassem problemas reais da sala de aula. Neste processo, estava incluído, regra geral, os seguintes passos (Olson, 1991):

- Identificação de uma área problemática;

- Formulação de problemas específicos, que sugiram procedimentos para a sua verificação;
- Recolha e análise de dados;
- Conclusões referidas às hipóteses com base nos dados acumulados e sua análise;
- Conclusões de verificação noutros contextos.

O mesmo autor defende que *“aprendemos que a modalidade de investigação-ação orientada e submetida à ação, integrativa e participativa, produz incomparavelmente mais resultados sociais que a modalidade especializada e isolada”* (Olson, 1991: 22).

Segundo Elliott (1991), esta metodologia consiste num meio de pesquisa vocacionada para facilitar a interpretação do que acontece, a partir do ponto de vista dos que atuam e interatuam no contexto de uma determinada situação-problema.

Por outro lado, de acordo com Martínez (2004) a investigação-ação é uma metodologia de trabalho que procura, não apenas recolher informação para descrever um problema, mas também propiciar o desenvolvimento de um ciclo de ações recorrentes para o solucionar.

De uma forma mais completa, Matos (2004) define a investigação-ação como uma forma de questionamento reflexivo e coletivo de situações sociais, realizado pelos participantes, com vista a melhorar a racionalidade e a justiça das suas próprias práticas sociais ou educacionais bem como a compreensão dessas práticas e as situações nas quais aquelas práticas são desenvolvidas.

Em suma, com base na informação exposta, pode-se verificar que o processo de investigação-ação inclui a articulação interativa e cíclica entre quatro atos: conhecer, planear, intervir e avaliar. Assim, ao comparar com outras metodologias, verificamos que a investigação-ação representa uma intervenção que pode ser benéfica quer para a organização quer para o investigador e para a comunidade, na medida em que, a forma de aprendizagem proporcionada pela investigação-ação permite a compreensão e a vivência de um problema sócio organizacional complexo.

Os conceitos-chave da investigação-ação enquadram-se na mudança, na ação e na colaboração entre o investigador e os investigados, sendo que o seu principal objetivo consiste na melhoria de uma determinada situação, através de uma intervenção ativa em colaboração com as partes envolvidas (Costa & Paixão, 2004).

Cohen e Manion (1994) corroboram este conceito, pois descrevem a investigação-ação como sendo um procedimento “*in loco*”, com vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata, significando que o processo é constantemente controlado passo a passo, durante períodos variáveis.

No contexto educativo, o processo de investigação-ação caracteriza-se pelo facto dos educadores examinarem atentamente os processos de ensino e aprendizagem nas próprias salas de aulas, para a resolução de problemas. Assim, esta metodologia representa uma estratégia promotora de valores como a igualdade e a justiça social, fortalecendo a democracia, na medida em que não só inclui a voz do professor, mas também a voz do aluno (Paiva, 2007; Soares, 2005).

Por outras palavras, a investigação-ação na prática educativa, traduz-se pelo professor, tomar consciência das questões críticas relativas à aula, criar predisposição para a reflexão, assumir valores e atitudes e estabelecer uma harmonia entre as teorias e as práticas (Matos, 2004).

Deste modo, a investigação-ação representa uma estratégia contínua entre ação e reflexão de formação reflexiva, pois o professor regula continuamente a sua ação, recolhendo e analisando informação que vai usar no processo de tomada de decisões e de intervenção pedagógica.

4.3. Limitações da investigação-ação

De acordo com Bardin (1977) uma das principais limitações do processo de investigação-ação, consiste no tempo de investigação, ou seja, é um método muito moroso.

Para outros autores (Sá-Chaves, 2002; Kincheloe, 2003), é um método que implica uma relação dialética entre a teoria e a prática mediante uma reflexão crítica, tornando-se muito subjetivo, sendo assim necessário que se exerça uma forte consciência crítica.

Segundo os autores Denzin e Lincoln (2000), uma solução possível para esta limitação, seria a validação dos resultados, com base no cruzamento de dados ao nível qualitativo e quantitativo.

Outras limitações prendem-se com os próprios princípios de procedimento para a investigação-ação, que têm de se ser baseados numa atitude de compromisso, de trabalho de colaboração e de negociação dentro das circunstâncias sociais e políticas existentes (Kemmis & McTaggart, 1988).

4.4. Recolha de dados

A metodologia de investigação-ação encontra-se caracterizada por recorrer a métodos e técnicas de recolha de dados, quantitativos e qualitativos, extremamente diversos, como: documentos, questionários, diários de registo, observação participativa, visualização de gravações de observações anteriores, fotografias ou técnicas estatísticas (Bogdan & Biklen, 1994; Vieira, 2001).

A observação é um processo sistemático através do qual um especialista recolhe informação relacionada com o problema que se propõe investigar (Gomez, Flores & Jiménez, 1999). De acordo com Croll (1995), os aspetos fundamentais da observação sistemática, devem atender aos seguintes princípios: i) definir previamente todos os procedimentos de investigação; ii) operacionalizar rigorosamente as categorias e os critérios de classificação; e iii) permitir a recolha de dados de natureza quantitativa e que sejam suscetíveis de tratamento estatístico.

Neste contexto a observação assume um especial relevo na investigação-ação, na medida em que a observação das crianças e dos seus ambientes de aprendizagem permitirá *“identificar as suas competências, de forma a aumentar-lhe a possibilidade de sucesso no decorrer das aprendizagens, nunca com o fim de o rotular para o segregar”* Correia

(2003: 19). É de salientar que no caso específico de crianças com NEE, estas também deverão ser alvo de metódicos processos de observação individualizada, de forma a não colocar em causa a sua inclusão educacional.

No desenvolvimento deste estágio, foram utilizados os seguintes documentos:

- As fichas do Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC), (Portugal, G. & Laevers, F. 2010);
- Preenchimento da ficha de anamnese com os pais;
- Reunião com as terapeutas;
- Avaliação da criança com a escala de avaliação das competências no desenvolvimento infantil (SGS-II), (Bellman, M., Lingam, S. & Aukett A, 2003).

Os documentos utilizados no processo de investigação-ação acima referidos constituem importantes instrumentos de apoio ao diagnóstico e intervenção educativa. O recurso a estes instrumentos, tem como princípio de que a avaliação deve ter um carácter construtivo e dinâmico e possibilitar o desenvolvimento de práticas que se orientem não só pelos efeitos e benefícios futuros (valorizando o desenvolvimento de competências), como pela garantia da atual qualidade de vida das crianças, assegurando-lhes condições facilitadoras de bons níveis de implicação e bem-estar emocional.

O (SAC) consiste num ciclo de observação, avaliação, reflexão e ação sobre o bem-estar, implicação, aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Deste modo, as fichas SAC integram as orientações curriculares oficiais portuguesas para a educação pré-escolar (OCEPE), os indicadores de qualidade contextuais (meios), processuais (implicação e bem-estar emocional) e desenvolvimentais (objetivos ou competências a desenvolver na educação pré-escolar), bem como a participação efetiva da criança na avaliação e desenvolvimento do currículo (Portugal & Laevers, 2010).

A realização das fichas do SAC engloba 3 fases:

- Observação e avaliação geral de todo o grupo de crianças – considerando níveis de bem-estar emocional, de implicação e desenvolvimento global das crianças;

- Análise e reflexão sobre a observação e avaliação geral;
- Definição de objetivos e de iniciativas para o grupo em geral e para algumas crianças em particular.

O recurso a estas fichas, permite a identificação de aspetos, direcionados ao grupo, que requerem intervenções específicas, quer a identificação de crianças que necessitam de atenção diferenciada, bem como o delineamento de um trajeto de iniciativas que levam à maximização da qualidade educativa, e a avaliação ao nível do desenvolvimento de competências das crianças (Portugal & Santos, 2004).

Deste modo, na utilização do SAC, os educadores aprofundam a sua compreensão em torno de conceitos chave como implicação, bem-estar emocional, currículo e áreas de conteúdo. Por outro lado, também fortalecerem práticas que integram a observação, avaliação, reflexão e desenvolvimento curricular, que resultam numa prática pedagógica mais respeitadora e atenta às vivências de todas e de cada criança presentes no jardim-de-infância.

Adicionalmente aos dados recolhidos pelo SAC, também foram preenchidas fichas de anamnese com base nas reuniões com as terapeutas e entrevistas com os pais efetuadas, com o objetivo de obter o máximo de informações e dados sobre as crianças, como a situação familiar, o papel das mesmas no contexto familiar, bem como e suas competências cognitivas e comportamentais. As reuniões e entrevistas são técnicas amplamente usadas na investigação com o propósito de obter informação sobre questões relevantes para os objetivos gerais e para aspetos específicos do projeto de investigação (Gilham, 2000). Este tipo de observação é muito importante no contexto da educação de crianças com NEE, na medida que ajuda a compreender as limitações das crianças, permitindo a estruturação de programas curriculares adequados a cada caso.

Relativamente à escala de avaliação das competências no desenvolvimento infantil (SGS-II), este consiste num teste dirigido a todos os profissionais com formação académica ou experiência profissional na área da avaliação do desenvolvimento infantil, nomeadamente, médicos, pediatras, enfermeiros, psicólogos e educadores. Possui como principais objetivos: i) aprofundar conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil; ii) compreender as especificidades dos instrumentos de medida do desenvolvimento infantil; e

iii) desenvolver competências na aplicação e na interpretação da SGS-II (Bellman, et al., 2003).

A SGS-II tem por base o recurso à utilização de materiais coloridos e variados, como forma de avaliação das competências no desenvolvimento infantil nas seguintes áreas:

- Função Motora Grosseira
- Função Motora Fina
- Visão
- Audição, Fala e Linguagem
- Desenvolvimento Social
- Autonomia Pessoal

Neste panorama, o recurso a todos estes instrumentos de diagnóstico e intervenção educativa permitiu conhecer as crianças individualmente, em grupos e em família; as suas particularidades reais, necessidades, motivos, capacidades, hábitos, habilidades, conhecimento, auto-estima, potencialidades e diferenças.

4.5. Etapas do processo de investigação-ação/estágio

As várias etapas do estágio, acompanhadas do período temporal em que foram desenvolvidos os diferentes procedimentos do estudo e da descrição do tipo de tarefa realizada no período correspondente podem ser observadas no quadro 1.

Quadro 1: Etapas no processo de investigação-ação deste projeto.

Mês	Designações das Ações
Setembro / início de Outubro	Observação naturalista; Observação sistemática; Entrevistas, Análise do PEI, Avaliação diagnóstica.
Outubro	Delineado o plano de ação e feita a sua apresentação e concentração com todos os outros intervenientes.
Novembro até o fim das aulas (Junho)	Por em prática o plano de intervenção de ação
Em cada final de período letivo. (Natal, Páscoa e Fim do ano letivo).	Avaliação da criança.

Capítulo 5: Análise dos dados obtidos/ Intervenção

5.1. Primeira fase: Observação / caracterização do contexto e da criança

Nesta primeira fase, as crianças foram observadas no contexto geral do jardim-de-infância, de forma a contextualizar os seus comportamentos.

Em cada contexto as crianças foram observadas nos períodos da manhã e da tarde, de modo a obter informação sobre os seus comportamentos nos diferentes tempos da rotina diária. O objetivo era obter informação sobre o quotidiano das práticas da sala do jardim-de-infância em estudo. Desta primeira fase de observação foi possível obter dados referentes ao contexto geral do Jardim-de-Infância, bem como da interação das crianças em grupo e de forma individualizada. Estes dados encontram-se descritos em três fichas SAC (Anexo), sendo apresentado em seguida um resumo dos dados iniciais obtidos.

5.1.1. Ficha de caracterização geral do contexto do Jardim-de-Infância

Inicialmente, foi observado o contexto geral do Jardim-de-Infância, de forma a contextualizar os comportamentos das crianças. O jardim-de-infância em estudo encontra-se enquadrado no Agrupamento Vertical de Escolas em funcionamento desde o ano letivo 2003/2004. É constituído por uma Escola Básica 2,3 e cinco escolas de 1º ciclo, que incluem ensino pré-escolar. Este agrupamento, insere-se numa zona suburbana de fácil acesso excelentes vias de comunicação. A nível socioeconómico, verifica-se uma população globalmente pertencente à classe média/baixa tendencialmente homogénea em termos socioeconómicos, existindo também alguns casos de pobreza extrema. É de salientar que se observou um interesse generalizado das famílias das crianças pela participação em atividades do jardim-de-infância. Este jardim-de-infância possui vários recursos na comunidade, entre os quais se incluem o Estádio Municipal, as Associações etnográficas/folclóricas, a Associação Humanitária dos Bombeiros Voluntários, entre outros.

De uma forma sucinta, as principais finalidades definidas no Projeto Curricular de Estabelecimento / Escola (PCE) englobam, entre outros: i) promover a educação para a saúde; ii) desenvolver competências no âmbito da leitura; iii) articular pedagogicamente a Educação Pré-Escolar e os três ciclos do Ensino Básico; iv) diminuir o nível de absentismo/ abandono escolar; e v) diversificar a oferta escolar.

Adicionalmente aos dados descritos na Ficha de caracterização geral do contexto do Jardim-de-Infância (Ficha 1, Anexos), desta observação também se determinou a rotina diária das crianças. As rotinas desempenham um papel importante no momento de definir o contexto no qual as crianças se movimentam e agem. Assim, estas rotinas servem para organizar sequencialmente o modo como os educadores devem apoiar a criança. A rotina consiste:

- 7.45h as 9h15h – Receção das crianças;
- 9.15h às 9.45h – Acolhimento e marcação de presenças com canções;
- 10h às 10:15h – Lanche;
- 10.15h às 11.00h – Tempo de trabalho orientado e atividades livre;
- 11h às 11:20h – Conversa em grande grupo;
- 11.20h às 11.45h – Recreio/ brincadeiras livres;
- 11.45h às 12.h – Higiene;
- 12.h às 13h – Almoço;
- 13h às 14h – Recreio;
- 14h às 15h – Tempo de trabalho orientado e atividades livre;
- 15h às 15.15h- Finalização de atividades orientadas.

Também é importante observar a organização da sala, de forma a inferir sobre o seu impacto no comportamento e desenvolvimento das crianças. Neste contexto, a área é o termo utilizado na educação pré-escolar para definir a organização e a intervenção do educador nas experiências proporcionadas às crianças. Esta organização do espaço

da sala por áreas, permite uma variedade de brincadeiras que não se limitam a ser brincadeiras pois, as mesmas têm uma determinada intenção.

A sala de atividades está organizada por diferentes áreas:

- Área da Casinha: neste espaço temos o jogo simbólico, pois com dramatizações podem imitar modelos familiares, dramatizar histórias e inventar outras.
- Área da Biblioteca: neste espaço têm contacto com diferentes livros, observam revistas, ficheiros de imagens, “*lêem*” uns para os outros.
- Área da Expressão Plástica: podem fazer trabalhos de pintura, colagem, utilizando diferentes materiais. Podem fazer desenhos e brincar com a plasticina.
- Área da Garagem: podem brincar com diferentes carros ao gosto de cada um.
- Área do Acolhimento: neste espaço partilham experiências, contando o que fez no fim-de-semana, dando as presenças aos colegas, programa-se o dia, sendo igualmente uma área onde as crianças podem brincar com os legos e outros jogos de encaixe.
- Área dos jogos: as mesas são destinadas aos jogos mais pequenos como puzzles, dominós, placas dos números, etc.

5.1.2. Avaliação geral do grupo

Ao observar o grupo em estudo (Ficha 2, Anexo), verifica-se que é constituído por 23 crianças, 13 meninas e 10 meninos, de faixa etária entre os 3 e 6 anos. Neste grupo, 17 crianças transitaram do ano anterior, no entanto, existem algumas situações a considerar. Relativamente à avaliação das características do grupo de observação (Ficha 3, Anexo), de uma forma sucinta, os principais dados recolhidos são: uma aluna com problemas de gaguez e de linguagem, mas já frequenta a terapia da fala; duas crianças que já frequentaram terapia da fala desde o ano anterior, verificando-se já resultados positivos; e uma criança que entrou pela primeira vez para a escola e, que através de relatórios médicos, de informações dos encarregados de educação e da minha

observação direta, será integrada no ensino especial. Observou-se também que um elevado número de crianças já tinham frequentado o jardim-de-infância em anos anteriores, estas crianças apresentaram um leque de experiências e conhecimentos anteriores bastante positivos, sendo um grupo dinâmico, interessado, receptivo a qualquer proposta mas muito calmo no seu dia-a-dia.

É possível constatar que o grupo em estudo apresenta para tanto o nível de bem-estar, como para o de implicação, uma média geral de 3-4. No entanto existem casos específicos de níveis muito baixos de bem-estar e implicação. Uma dessas crianças em questão foi selecionada para um estudo individualizado.

5.1.3. Avaliação individualizada

Após a observação das crianças no contexto geral do Jardim-de-Infância e nas suas interações em grupo, foi escolhida uma criança para estudar as suas competências pessoais e sociais, como as suas atitudes e comportamentos. Para preservar a sua identidade foi-lhe atribuída um nome fictício. A Maria tem 4 anos e foi selecionada por preencher os requisitos necessários para o estudo.

Como se pode observar na ficha 4 que está em anexo, a Maria possui limitações mais acentuadas nas suas atitudes e nos domínios essenciais. De uma forma sucinta, possui dificuldades nas atitudes: auto-estima (possui dificuldades no controlo dos esfíncteres); auto-organização/ iniciativa (dificuldades na organização espacial/ atenção e concentração); e criatividade (na pintura). E nos domínios essenciais: motricidade fina (dificuldades no controlo dos movimentos da mão); motricidade grossa (dificuldades no andar); e expressão oral.

Uma das áreas que possui menos dificuldades é no comportamento em grupo, uma vez que acolhe o grupo com carinho.

5.2. Segunda fase: Reflexão e aprofundamento dos dados de caracterização

Após uma primeira fase de observação e recolha de informação, torna-se importante fazer uma reflexão sobre a realidade das crianças em estudo no contexto de grupo e individual (Ficha 5 e Ficha 6, Anexo). Fazendo uma reflexão sobre o processo de observação, pode-se afirmar que este permitiu analisar áreas importantes como a contextualização das crianças ou inferir sobre as suas opiniões referentes ao jardim-de-infância.

Com base na observação do grupo, pode constatar-se que o grupo se encontra, regra geral, bem implicado em todas as atividades realizadas. É um grupo dinâmico, interessado e muito calmo no seu dia-a-dia. Por outro lado, é um grupo bastante heterogéneo, com crianças apresentando diversas dificuldades, em particular uma aluna com problemas ao nível da autonomia (não controla os esfíncteres), o que exige uma especial atenção. Em termos do contexto geral da sala do jardim-de-infância, este é bastante positivo, uma vez que consiste numa sala com muita visibilidade e de boa localização. É de salientar que possui zonas específicas para o trabalho das várias atividades e iniciativas livres, bem equipados. As rotinas vão ao encontro das necessidades das crianças do grupo. O principal ponto negativo é a falta de recursos na hora do almoço. As crianças defendem como principais pontos positivos: a plasticina; o recreio; o cantinho da pintura; e o cantinho dos jogos e como aspetos negativos: ir para casa; terem de ficar muito tempo na manta ou serem colocados de castigo.

O processo de observação foi fundamental para compreender o comportamento da criança selecionada, a Maria. Foram observadas as áreas onde apresentava maiores ou menores dificuldades, de forma a ser possível estruturar um processo interventivo eficaz. Uma reflexão cuidada dos dados da observação permite determinar que a Maria apresenta os níveis 1, 2 de bem-estar emocional e implicação, em particular, possui uma maior implicação nas áreas relacionadas com atividades de mesa (área de grande interesse, a plasticina) e pintura de tintas, e pior implicação em atividades que exigem grande concentração/atenção.

Após uma observação atenta verifica-se que as principais áreas que a Maria apresenta dificuldades são: autonomia; linguagem; atenção/ concentração; coordenação

motora e orientação espacial. É de salientar que possui uma boa memória visual, reconhecendo a sua mochila e lanche ou o lugar que ocupa na mesa das refeições.

5.3. Reunião com os pais

As reuniões e as entrevistas são técnicas fundamentais no processo de investigação-ação, uma vez que permitem obter informações relevantes para contextualizar os dados obtidos pela observação direta. A reunião com os pais é muito importante, de forma a contextualizar os dados da observação com o contexto familiar que a criança se insere. Da entrevista com os pais resultou o preenchimento da ficha de anamnese (Ficha 7, Anexo).

Fazendo um resumo da anamnese, a Maria nasceu de uma gravidez normal com parto de cesariana. Em termos clínicos, apresentou convulsões aos 18 meses, 36 meses, 44 meses, epilepsia 36 meses, otites. O desenvolvimento da linguagem começou muito tarde (pronunciou a 1.^a frase 44 meses) e não possui controlo dos esfíncteres. Não apresenta dificuldades relativamente à alimentação nem ao sono. A nível educativo, ingressou na Educação Especial aos 3 anos e meio de idade.

No contexto sócio comportamental, gosta de brincar com a família e interessa-se pela pintura. É de salientar que durante a entrevista, os pais mostraram-se poucos seguros e muito preocupados com a filha.

5.4. Primeira avaliação SGS-II

A escala de avaliação das competências no desenvolvimento infantil (SGS-II) constitui uma forma de avaliação do desenvolvimento que é feita com base numa série de itens que descrevem o comportamento das crianças, de forma a diagnosticar as áreas com mais ou menos dificuldades das crianças.

No dia 9 de Dezembro de 2010, a SGS-II foi administrada à Maria, na sala do jardim-de-infância. Ao longo da realização das tarefas que lhe foram administradas, apresentou dificuldades em algumas áreas.

Os resultados da avaliação da Maria com a SGS-II, nas áreas que apresentou melhor realização, foram as competências visuais, pois obteve um 19 na escala geral, o que corresponde aos 48 meses; e nas competências de audição e linguagem, pois obteve um 17, o que corresponde aos 36 meses. Como se pode verificar, estas foram as áreas de menor dificuldade, no entanto não corresponderam à idade da aluna, 58 meses.

As áreas que apresentaram fraca realização foram as seguintes: locomotoras; manipulativas; fala e linguagem; autonomia pessoal e interação social. Nas competências manipulativas obteve um 19 na escala geral que corresponde aos 30 meses; nas competências locomotoras obteve um 9 na escala geral que corresponde aos 18 meses; nas competências da fala e linguagem obteve um 13 na escala geral que corresponde aos 24 meses; nas competências da autonomia pessoal obteve um 12 na escala geral que corresponde aos 24 meses; nas competências cognitivas obteve um 18 na escala geral que corresponde aos 24 meses; e por último as competências da interação social também foram uma das áreas menos favoráveis, obteve um 12 na escala geral que corresponde aos 15 meses.

Em suma, pode-se constatar que as áreas locomotoras; manipulativas; fala e linguagem; autonomia pessoal e interação social são as que a Maria apresenta maiores dificuldades, no momento de avaliação. Esta escala de avaliação é muito importante para determinar especificamente as áreas que serão alvo de intervenções.

5.5. Reunião com a educadora de infância

Ao longo do processo de investigação-ação foram realizadas reuniões com as educadoras que permitiram auscultar as suas perceções sobre o desenvolvimento das crianças, em particular da Maria. Num contexto educacional, a educadora tem um papel central no apoio à realização de atividades e experiências que a criança não seria capaz de realizar de forma independente.

A construção de um clima de colaboração e cooperação entre todos os elementos que integram o quotidiano educativo, como a educadora de sala, a educadora de educação especial e as terapeutas, que permite a gestão co-operada do trabalho e a formação de uma comunidade educativa.

Esta troca de informação advinda da colaboração e cooperação entre os diferentes profissionais foi um fator fundamental para a realização do plano anual da Maria (Ficha 8, Anexo).

5.6. Realização do plano de intervenção/ processo de intervenção

Com base nos dados obtidos nas fases anteriores do projeto de investigação-ação, e nas reuniões com a educadora e terapeuta, foram elaboradas atividades de intervenção para atenuar as dificuldades das crianças e, em particular, da Maria.

As atividades de intervenção foram formuladas e estruturadas num plano anual, descrito em seguida e num programa educativo individual da criança (PEI) (Ficha 8, Anexo).

AGRUPAMENTO VERTICAL DE ESCOLAS

Planificação Anual

Ano Letivo 2010/2011

Área	Sub-área	Competências Gerais	Competências Específicas	Avaliação		
				A	E	NA
Socialização	<ul style="list-style-type: none"> Interação Social 	<ul style="list-style-type: none"> Relacionar-se com os outros 	<ul style="list-style-type: none"> Saber esperar pela sua vez; Partilhar os brinquedos com os pares, Partilhar objetos pessoais com os pares, Ajudar o adulto em tarefas simples. 			
	<ul style="list-style-type: none"> Autonomia 	<ul style="list-style-type: none"> Cumprir Regras 	<ul style="list-style-type: none"> Cumprir as regras da sala. Respeitar os outros na sala. Estimular e desenvolver hábitos de autonomia e independência: calçar-se, vestir-se, lavar-se, ir 			

			sozinha a casa de banho, etc.			
--	--	--	-------------------------------	--	--	--

A – Adquirido

NA – Não adquirido

E - Emergente

AGRUPAMENTO VERTICAL DE ESCOLAS

Planificação Anual

Ano Letivo 2010/2011

Área	Sub-área	Competências Gerais	Competências Específicas	Avaliação		
				A	E	NA
<ul style="list-style-type: none"> • Expressão e Comunicação 	<ul style="list-style-type: none"> • Linguagem expressiva 	<ul style="list-style-type: none"> • Expressar-se verbalmente com correção • Aumentar o léxico linguístico 	<ul style="list-style-type: none"> • Nomear corretamente o nome de colegas • Recontar uma pequena história com suporte visual • Descrever uma imagem com suporte visual • Construir frases pequenas • Imitar padrões de voz • Definir palavras simples • Escutar uma história simples • Conseguir perceber a sequência da história 			

A – Adquirido

E - Emergente

NA – Não adquirido

AGRUPAMENTO VERTICAL DE ESCOLAS

Planificação Anual

Ano Letivo 2010/2011

Área	Sub-área	Competências Gerais	Competências Específicas	Avaliação		
				A	E	NA
<ul style="list-style-type: none">• Motricidade	<ul style="list-style-type: none">• Motricidade fina	<ul style="list-style-type: none">• Coordenar movimentos finos	<ul style="list-style-type: none">• Riscar com lápis em posição de escrita• Pintar dentro dos contornos respeitando as cores• Utilizar corretament e a tesoura• Fazer enfiamentos• Utilizar corretament e o pincel• Rasgar tiras de papel			

A – Adquirido

E - Emergente

NA – Não adquirido

AGRUPAMENTO VERTICAL DE ESCOLAS

Planificação Anual

Ano Letivo 2010/2011

Área	Sub-área	Competências Gerais	Competências Específicas	Avaliação		
				A	E	NA
<ul style="list-style-type: none"> • Motricidade 	<ul style="list-style-type: none"> • Motricidade global 	<ul style="list-style-type: none"> • Coordenar movimentos amplos 	<ul style="list-style-type: none"> • Saltar pequenos obstáculos • Descer escadas sozinho, segurando-se ao corrimão • Saltar num só pé • Correr contornando obstáculos • Saltar no mesmo lugar com os dois pés juntos • Chutar uma bola em movimento • Agarrar uma bola com as mãos • Desloca-se segundo as noções espaciais 			

A – Adquirido

E - Emergente

NA – Não adquirido

AGRUPAMENTO VERTICAL DE ESCOLAS

Planificação Anual

Ano Letivo 2010/2011

Área	Sub-área	Competências Gerais	Competências Específicas	Avaliação		
				A	E	NA
• Cognição	• Atenção	• Aumentar os tempos de atenção	• Ouvir as explicações até ao fim • Terminar a tarefa proposta • Escolher sozinha o que vai fazer • Permanecer a ver um livro até ao fim • Levar uma atividade até ao fim			

A – Adquirido

E - Emergente

NA – Não adquirido

AGRUPAMENTO VERTICAL DE ESCOLAS

Planificação Anual

Ano Letivo 2010/2011

Área	Sub-área	Competências Gerais	Competências Específicas	Avaliação		
				A	E	NA
<ul style="list-style-type: none"> • Psicomotricidade 	<ul style="list-style-type: none"> • Esquema corporal 	<ul style="list-style-type: none"> • Interiorizar partes do corpo 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar partes do corpo em si • Nomear partes do corpo no outro • Nomear partes do corpo no espaço gráfico • Fazer jogos que representem o corpo humano 			

A – Adquirido

E - Emergente

NA – Não adquirido

Em síntese as medidas que foram implementadas no Apoio Pedagógico Personalizado dentro e fora de sala de aula, consistiram em estratégias de ensino/aprendizagem facilitadoras e motivadoras, no reforço das respostas corretas, na apresentação dos conteúdos de forma sistemática e gradual. As atividades englobaram: os grafismos; os sons dos fonemas; os conceitos de relacionar, associar, comparar; os números (ordenar, contar); a orientação espacial; o estímulo à oralidade e expressão verbal; a memorização e o controlo dos esfíncteres.

As sessões das atividades de intervenção ocorreram atendendo o ritmo de aprendizagem da criança, bem como à melhor organização da rotina pré-escolar, ou seja, a aluna beneficiou de um apoio individualizado em contexto de sala e fora de sala de aula, duas vezes por semana, das 14:00h às 15:15h todas as terças-feiras e às quartas-feiras das 9:00h Às 10:30h.

De seguida são apresentadas algumas das áreas com dificuldades e as atividades de intervenção desenvolvidas para atenuar as limitações, nomeadamente nas áreas académicas do Pré-Escolar, da comunicação expressiva, da motricidade fina, da autonomia, da orientação espacial e da memorização.

5.6.1. Área: Autonomia

Atividade 1: Controlar os esfíncteres.

O principal objetivo desta atividade, consistiu em estimular e desenvolver hábitos de autonomia e independência lavar as mãos sozinha, ir sozinha a casa de banho, etc., na Maria. Nesta atividade, o fator mais importante foi a manutenção de uma atitude positiva, uma vez que qualquer mostra de desagrado, negativismo ou desaprovação pode ser sentida pela criança. Deste modo, foram dados regularmente reforços e utilizada uma linguagem simples, como “*xixi*”, “*molhado*” ou “*seco*”. Este reforço foi dado de uma forma agradável sempre que ele teve sucesso.

Atividade 2: Registo do controlo dos esfíncteres.

Nesta atividade foram registados vários dias os momentos de higiene da criança, de forma a verificar a eficácia da atividade de intervenção realizada, e consequente evolução da autonomia da criança. Como se pode ver na Figura 1, a criança aumentou a sua autonomia ao longo dos dias, no controlo dos esfíncteres.

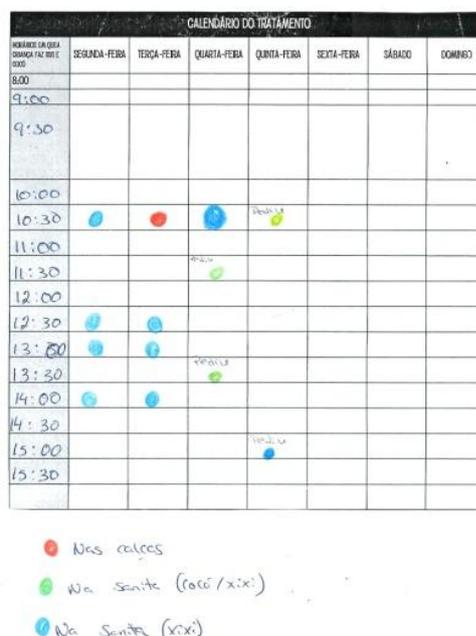


Figura 1: Registo diário dos momentos de higiene da criança.

5.6.2. Área: Autonomia/ orientação espacial

Atividade 1: Criação de um horário escolar.

Esta atividade de intervenção teve como principal objetivo, desenvolver a autonomia e orientação espacial. Nesta atividade, o horário foi preenchido todos os dias antes de começar as atividades da sala de aula (Figura 2). No meio de cada atividade foi colocada uma fotografia da criança que deveria ir à casa de banho.

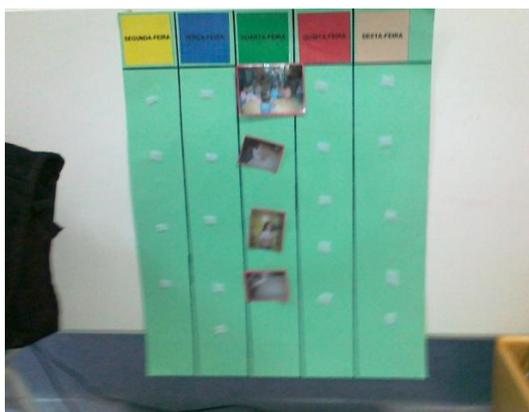


Figura 2: Horário escolar das atividades diárias.

Atividade 2: Brincar ao faz de conta

Esta atividade de intervenção (Figura 3) teve como objetivo desenvolver as capacidades de jogo interativo e consistiu em envolver o aluno em pequenas sequências de “faz de conta”. Inicialmente estas sequências eram curtas e extremamente simples, apenas com uma ou duas frases acompanhadas de ações fáceis e compreensíveis.



Figura 3: Exercício para desenvolver as capacidades de jogo interativo.

5.6.3. Área: Articulação com o 1º ciclo - Área da matemática

Atividade 1: Visualização de várias imagens do pintor Miró.

Esta atividade de articulação entre o jardim-de-infância e o 1º ciclo, que está planificada no projeto curricular de escola, (Figuras 4, 5, 6 e 7) teve como principais objetivos trabalhar as linhas através do corpo, de forma à criança ser capaz de representar as formas geométricas do plano, ser capaz de identificar e distinguir tipos de espaço: aberto e fechado, através do conceito de linha aberta e fechada nos quadros do Miró. Para atingir estes objetivos, foram visualizadas várias imagens dos quadros de Miró através do PowerPoint.



Figuras 4, 5, 6 e 7: Quadros do pintor Miró, com o conceito de linha aberta e fechada.

Atividade 2: Criação de um quadro baseado no pintor Miró.

Esta atividade de intervenção (Figura 8) teve como objetivo capacitar as crianças para a identificação de linha aberta e fechada e promover a criatividade, através da

pintura. Nesta atividade, foi pedido a todas crianças da sala para pintar uma linha fechada ou aberta, numa tela.

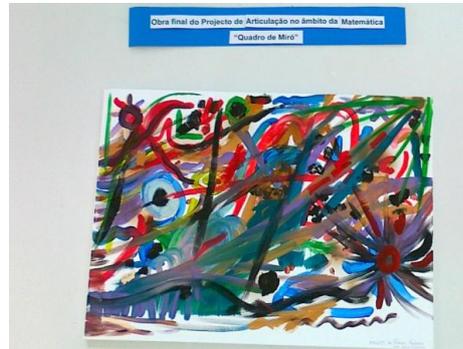


Figura 8: Exercício para capacitar as crianças para a identificação de linha aberta e fechada e promover a criatividade

5.6.4. Área: Matemática

Atividade 1: Descobrir os números.

Esta atividade de intervenção (Figura 9) teve como objetivo ajudar as crianças a saber identificar os números de 1 até 5 e a desenvolverem a noção de quantidade. Para atingir este objetivo, a criança teve que colocar os números por uma sequência correta e com a respetiva quantidade.



Figura 9: Colocação dos números por uma sequência correta e com a respetiva quantidade.

5.6.5. Área: Linguagem

Atividade 1: Jogo das emoções.

Esta atividade de intervenção (Figura 10) teve como objetivo ajudar as crianças a desenvolver o léxico linguístico e descrever as emoções na imagem. Nesta atividade, a criança tem que descrever as emoções que estão na imagem.



Figura 10: Descrição das emoções que estão na imagem pela criança.

Atividade 2: Jogo da imagem.

Esta atividade de intervenção (Figura 11) teve como objetivo ajudar as crianças a descrever uma imagem com suporte visual e a construir pequenas frases com suporte visual. Para atingir estes objetivos, a criança teve que descrever a imagem que escolheu com pequenas frases, por exemplo: é um bebe contente.



Figura 11: Descrição da imagem com suporte visual.

5.6.6. Área: Socialização

Atividade 1: Jogo de imagem.

Esta atividade de intervenção (Figura 12) teve como objetivo descrever uma imagem com suporte visual e aprender a esperar pela sua vez. Nesta atividade a criança teve que descrever a imagem que o seu par escolheu com pequenas frases, por exemplo: é uma bola grande ou o carro vermelho é giro.



Figura 12: Exercício para descrever a imagem com suporte visual que o seu par escolheu.

Atividade 2: Jogo “quem é quem?”

Esta atividade de intervenção (Figura 13) teve como objetivo ajudar as crianças a reconhecer os colegas da sala. Nesta atividade a educadora pediu à criança para ir dar um beijo ao “João” e a criança tem que descobrir quem é o “João”. É uma atividade realizada logo no início das aulas como forma de conhecer os seus novos colegas.



Figura 13: Exercício para reconhecer os colegas da sala.

5.6.7. Área: Concentração/ atenção

Atividade 1: Jogo da imitação.

Esta atividade de intervenção (Figura 14) teve como objetivo ajudar as crianças a desenvolver a capacidade de atenção, concentração, raciocínio e memorização. Nesta atividade a educadora dá ordens simples às crianças, como por exemplo colocar os dois braços no ar, levantar um pé, etc., com as crianças de costas para a educadora.



Figura 14: Exercício para desenvolver a capacidade de atenção, concentração, raciocínio e memorização.

5.6.8. Áreas: Motricidade fina

Atividade 1: Desenho livre.

Esta atividade de intervenção (Figura 15) teve como objetivo ajudar as crianças a desenvolver a motricidade fina e promover a criatividade.



Figura 15: Exercício para desenvolver a motricidade fina e promover a criatividade.

Atividade 2: Brincar com plasticina.

Esta atividade de intervenção (Figura 16) teve como objetivo ajudar as crianças a desenvolver o controlo da motricidade fina e promover a criatividade.



Figura 16: Exercício para desenvolver o controlo da motricidade fina e promover a criatividade.

Atividade 3: Cantinho da Pintura.

Esta atividade de intervenção (Figura 17) teve como objetivo ajudar as crianças a desenvolver o controlo da motricidade fina e promover a criatividade.



Figura 17: Exercício para desenvolver o controlo da motricidade fina e promover a criatividade.

Atividade 4: Colagem de material (algodão).

Esta atividade de intervenção (Figura 18) teve como objetivo ajudar as crianças a desenvolver o controlo da motricidade fina e promover a criatividade.



Figura 18: Exercício para desenvolver o controlo da motricidade fina e promover a criatividade.

Atividade 5: Desenho com orientação.

Esta atividade de intervenção (Figura 19) teve como objetivo ajudar as crianças a desenvolver o controlo da motricidade fina, promover a criatividade e desenvolver a noção do esquema corporal. Nesta atividade o aluno visualizou imagens de pessoas e tentou reaperesentá-lo através do desenho (cabeça, pescoço, tronco, braços, etc.).

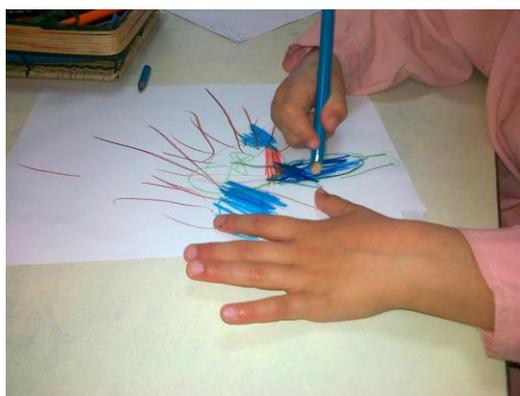


Figura 19: Exercício para desenvolver o controlo da motricidade fina, promover a criatividade e desenvolver a noção do esquema corporal.

Atividade 6: Colagem de papéis.

Esta atividade de intervenção (Figura 20) teve como objetivo ajudar as crianças a desenvolver o controlo da motricidade fina e promover a criatividade.



Figura 20: Exercício para desenvolver o controlo da motricidade fina e promover a criatividade.

5.7. Avaliação da intervenção realizada (segunda e terceira avaliação SGS-II)

A Maria foi submetida a outras duas avaliações SGS-II, uma a 5 de Abril 2010 para avaliar a progressão das suas competências durante o processo de intervenção educativo, e outra no final do mesmo, a 14 do Junho de 2010, para avaliar o resultado final e determinar se as atividades de intervenção foram eficazes.

Comparando os resultados obtidos na segunda e terceira avaliação SGS-II verifica-se que houve uma melhoria significativa nas competências da Maria. Na segunda avaliação, a aluna tinha 62 meses apresentou os seguintes resultados: nas competências visuais obteve um 19 na escala geral que corresponde aos 48 meses; nas competências de audição e linguagem obteve um 18 que corresponde aos 48 meses; nas competências manipulativas obteve um 24 na escala geral que corresponde aos 48 meses; nas competências locomotoras obteve um 10 na escala geral que corresponde aos 24 meses; nas competências da fala e linguagem obteve um 15 na escala geral que corresponde aos 30 meses; nas competências da autonomia pessoal obteve um 21 na escala geral que corresponde aos 60 meses; nas competências cognitivas obteve um 25 na escala geral que corresponde aos 36 meses; e por último nas competências da interação social obteve um 21 na escala geral que corresponde aos 36 meses. Como se pode verificar as melhorias mais significativas foram nas áreas da interação social,

cognitivas, manipulativas e, em particular, na área da autonomia pessoal. Notoriamente, nesta área apresentou uma competência completamente adequada à sua idade.

Após mais uns meses de atividades de intervenção, foi efetuada a última avaliação (SGS-II), na aluna já com 64 meses. A Maria apresentou os seguintes resultados: nas competências visuais obteve um 19 na escala geral que corresponde aos 48 meses; nas competências de audição e linguagem obteve um 20 que corresponde aos 60 meses; nas competências manipulativas obteve um 25 na escala geral que corresponde aos 48 meses; nas competências locomotoras obteve um 11 na escala geral que corresponde aos 24 meses; nas competências da fala e linguagem obteve um 17 na escala geral que corresponde aos 36 meses; nas competências da autonomia pessoal obteve um 21 na escala geral que corresponde aos 60 meses; nas competências cognitivas obteve um 26 na escala geral que corresponde aos 36 meses; e por último nas competências da interação social obteve um 23 na escala geral que corresponde aos 48 meses.

Estes resultados indicam que nas competências da audição e linguagem e na autonomia pessoal, a Maria evoluiu consideravelmente apresentando, à data de avaliação, resultados considerados adequados para a sua idade, sendo assim um exemplo de uma intervenção de máxima eficácia.

Capítulo 6. Discussão reflexiva dos resultados e conclusão

Neste capítulo, são apresentadas a discussão e principais conclusões gerais do estudo, tendo como ponto de partida os resultados obtidos em função dos objetivos específicos do projeto de investigação-ação. Esta discussão constituiu ainda uma reflexão sobre toda a problemática em estudo e suas implicações no desenvolvimento das capacidades dos alunos com NEE.

As conclusões que aqui se apresentam procuram refletir sobre os resultados do estudo empírico, interpretados e ponderados através dos aspetos teóricos resultantes da pesquisa bibliográfica efetuada relativamente à problemática da utilização da imagem como um facilitador no processo de aprendizagem de crianças com NEE. Deste modo, espera-se ter contribuído para o aprofundamento do conhecimento relacionado com a pergunta de partida deste trabalho – *“Em que medida é que imagem poderá ser um facilitador no processo de ensino aprendizagem de crianças e jovens com NEE?”*, ou seja, espera-se ter contribuído para a compreensão do impacto do recurso à imagem nas atividades de intervenção, para o desenvolvimento sócio-cognitivo de crianças com necessidades educativas especiais.

Relativamente ao estudo empírico, a obtenção de dados resultou de processos de observação direta e de entrevistas e reuniões com os pais e educadoras e terapeutas. Estes instrumentos de diagnóstico e intervenção educativa permitem conhecer as crianças individualmente, em grupos e em família; as suas necessidades, capacidades, hábitos, conhecimento, auto-estima, potencialidades e diferenças (Portugal & Santos, 2004).

Uma análise cuidada dos resultados expostos demonstra que o grupo em estudo do jardim-de-infância do Agrupamento Vertical de Escolas, consistia num grupo bastante heterogéneo, constituído por crianças com diversas dificuldades ao nível das atitudes, comportamento em grupo e domínios essenciais. No entanto, verificou-se que as crianças vindas de anos anteriores, já apresentavam um leque de experiências e conhecimentos anteriores bastante positivos. Neste grupo destacou-se uma criança de faixa etária de quatro anos, que registava um atraso global de desenvolvimento e que de acordo com relatórios médicos, que constam no processo, seria inserida no ensino especial. Esta criança foi selecionada para este estudo devido ao facto de preencher os requisitos necessários.

Foi administrada a escala de avaliação das competências no desenvolvimento infantil (SGS-II) à aluna de forma a avaliar as suas competências em diversas áreas como função motora grosseira e fina, visão, audição, fala e linguagem, desenvolvimento social e autonomia pessoal. Os resultados demonstraram que a Maria apresentava, inicialmente, elevadas dificuldades nas áreas locomotoras; manipulativas; fala e linguagem; autonomia pessoal e interação social.

Com base nestes dados e após reuniões com os pais, com as educadoras e as terapeutas foram delineadas atividades de intervenção de forma a minimizar estas dificuldades. Como se pode verificar na Figura 21, as melhorias foram notórias nas áreas de maiores dificuldades. É de salientar a melhoria nas competências relativas à interação social, linguagem e audição e autonomia pessoal. Nas últimas duas áreas referidas, a Maria desenvolveu competências completamente adequadas à sua idade, 64 meses (à data da última avaliação).

Nesta ordem de ideias, pode concluir-se que o recurso à escala de avaliação das competências no desenvolvimento infantil (SGS-II) foi fundamental para avaliar a eficácia das atividades de intervenção. Assim pode-se concluir que de entre os elementos que definem o processo de ensino e de aprendizagem, a avaliação permite diagnosticar estratégias bem ou mal sucedidas, avanços e dificuldades, de modo a reorganizar as atividades pedagógicas (Alencar, 2003).

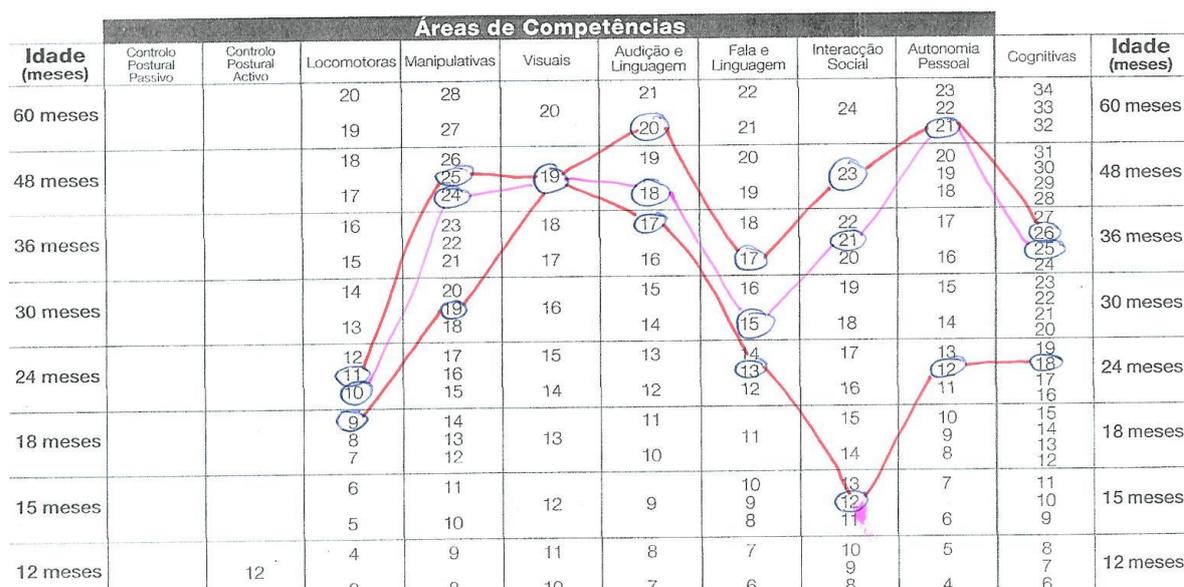


Figura 21: Escala de avaliação das competências no desenvolvimento infantil (SGS-II) comparativa da evolução do desenvolvimento da criança.

Estes resultados permitem concluir que as atividades de intervenção constituem ferramentas fundamentais para a melhoria das competências da criança em estudo.

É de salientar que esta conclusão vai ao encontro de vários estudos que defendem que a aprendizagem de alunos com NEE constitui uma ação abrangente promotora da aprendizagem e inclusiva, em vez de ameaçadora e excludente (Luckesi, 2005). Sendo assim essencial salientar a importância da cooperação de todos os intervenientes no processo educativo para o correto delineamento das atividades de intervenção.

Após a realização deste trabalho e das pesquisas efetuadas, pode-se concluir que a utilização das TIC's, com o suporte de imagem em crianças portadoras de NEE é uma mais-valia, fazendo a diferença na aquisição do conhecimento e de habilidades sociais, contribuindo de forma relevante para o seu desenvolvimento cognitivo. Assim sendo, as crianças que apresentem problemas nas tarefas perceptivo-motoras, devem fazer treino da percepção visual, não só por causa das suas dificuldades académicas, mas porque essas dificuldades podem causar problemas individuais (Dias & Chaves, 2000).

Correia (2003: 43) vem corroborar as conclusões obtidas neste trabalho, quando afirma que a utilização das tecnologias de intervenção *“pode ser, também, encarada como um meio facilitador da concretização curricular, visando-se, com a mesma, a consecução de dois objetivos nucleares: aumentar a eficiência dos alunos no desempenho de tarefas académicas, ou do dia-a-dia; desenvolver capacidades para aceder e controlar tecnologias com determinado nível de realização”*.

Relativamente à concretização dos principais objetivos específicos do presente projeto de investigação-ação, sendo eles: i) otimizar a aprendizagem das crianças e jovens com Necessidade Educativas Especiais com o recurso à imagem; ii) promover um melhor desenvolvimento no processo ensino aprendizagem destas crianças; e iii) promover a aprendizagem através de duas vias sensoriais visão e audição, pode-se concluir que foram alcançados na totalidade.

No entanto, o processo educativo, e em especial no caso de crianças com NEE, requer a reconstrução das suas dimensões (espaço, tempo, interações, observação e avaliação, planificação, atividades e projetos, organização dos grupos) (Oliveira-

Formosinho, 1998). Deste modo, a aprendizagem é um processo complexo, requerendo aprendizagens em domínios específicos, o que significa na educação de infância, pensar o espaço e os materiais, o tempo, as interações entre pares e entre crianças e adultos, as atividades e os projetos, a observação e avaliação da criança, a planificação educacional e a organização dos grupos como dimensões curriculares, isto é, como dimensões centrais para o processo de ensino e aprendizagem.

Como tal deve ser um processo contínuo, sistemático e organizado, o que por vezes é complicado dada a situação do docentes de educação especial ser insegura e seguir o concurso nacional anual.

É um facto aceite que conhecer a criança é uma das tarefas fundamentais do educador, deste modo, todo o planeamento educacional tem maior validade e melhores resultados na proporção direta em que é adequado às necessidades imediatas, de cada criança em particular. No entanto, uma outra desvantagem é que nem sempre é possível um trabalho individualizado como foi o caso deste projeto, uma das opções será a orientação em pequenos grupos de alunos e a planificação da intervenção pedagógica voltada para as necessidades e interesses deste grupo em particular.

De qualquer modo, o ideal será sempre o estudo cuidadoso e pormenorizado de cada criança como referência básica para se estabelecerem planos educacionais. Também deve ser aumentado o tempo de observação direta dos alunos, avaliação dos trabalhos diários e de outros elementos e com a realização de avaliações mais alargadas no tempo, no sentido de confirmar possíveis mudanças mais significativas no rendimento escolar.

Bibliografia

Aparici, R. M. (1987). *La Imagen I y II*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Alencar, M. L. (2003). Alunos com necessidades educacionais especiais: análise conceitual e implicações pedagógicas. In: Magalhães, R. C. B. P. *Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial*. Fortaleza: Demócrito Rocha. pp. 85-91.

Bakker, D. (2002). “O Cérebro e a Dislexia”. In *Choque linguístico: A Dislexia nas várias culturas*. Bruxelas: DITT, pp. 19-26.

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bellman, M., Lingam, S. & Aukett A. (2003). *SGS II - Escala de Avaliação das Competências no Desenvolvimento Infantil II - dos 0 aos 5 anos*. Lisboa: CEGOC-TEA Lda.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora

Bullaude, J. (1969). *Enseñanza Audiovisual – teoria y practica*. Santiago do Chile: Editorial Universitaria.

Cabada Alvarez, J. M. (1991). *La Educación Especial: Situación Actual y Expectativas*. Madrid: Editorial Cincel.

Calado, I. (1994). *A utilização educativa das imagens*. Coleção Mundo de Saberes 8. Porto: Porto Editora.

Calvino, I. (1990). “Visibilidade”. In *Seis Propostas para o Próximo Milénio*. Lisboa: Teorema, Lda. pp. 99-119.

Correia, L. M. (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*. Porto: Porto Editora.

Costa, M. H. B. & Paixão, M. F. (2004). Investigar na e sobre a acção através de diários de formação. Procura de compreensão de processos de mudança na prática pedagógica.

In L. Oliveira & A. M. S. Pereira R. Santiago (Org.). *Investigação em educação*. Porto: Porto Editora. pp. 79-105.

Croll, P. (1995) *La observación sistemática en aula*. Madrid: Editorial La Muralha.

Cruz, V. (2004). *No cérebro de um disléxico*. Artigos NEEs. URL: http://www.educare.pt/NEDESP/N_artigosnees.asp?fich=NED_20040203_2637
[acedido em 18.04.2011]

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. (2000). *Handbook of qualitative research*. (2ªEd.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Dias, M. M. B. & Chaves, J. H. S. (s.d.). 2000. *Contributos pedagógicos da imagem no trabalho com dificuldades de aprendizagem*. Universidade do Minho.

Duborgel, B. (1992). *Imaginário e Pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget. Coleção Horizontes Pedagógicos.

Elliot, J. (1991). *Action researche for educational change*. Buckingham: Open University Press.

Fonseca, V. (2004). *Dificuldades de Aprendizagem, abordagem neuropsicológica e psicopedagógica ao insucesso escolar*. Lisboa: Editora Âncora.

Fonseca, V. (2007). *Aprender a Aprender, A Educabilidade Cognitiva*. Lisboa: Editora Âncora.

Garcia, M. C. (1992). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In A. Nóvoa (Coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote. pp. 51-76.

Gillham, B. (2000). *Case Study Research Methods*. 1ª ed. Padstow: Continuum.

Gomez G. R., Flores, J. G. & Jiménez, E. G. (1999). *Metodologia de la investigación cualiativa*. 2ªed. Málaga: Ediciones Aljibe.

Kemmis, S. & Correia, L. M. (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*. Porto: Porto Editora.

- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Kepes, G. (1961). *Language of Vision*. Chicago: Paul Théobald and Co.
- Kincheloe, J. L. (2003). *Teachers as Researchers. Qualitative Inquiry as a Path to Empowerment*. (2ªEd.). London and New York: RoutledgeFalmer.
- Laevers, F. (1994a). Adult Style Observation Schedule for Early Childhood Education (ASOS-ECE). Leuven: Research Centre for Experiential Education, Leuven University.
- Laevers, F. (1994b). *The Leuven Involvement Scale for Young Children*. Experiential Education Series nº 1, Leuven: Centre for Experiential Education.
- Laevers, F. (1995). *An exploration of the concept of involvement as an indication for quality in Early Childhood Care and Education*. Dundee: CIDREE Scottish.
- Laevers, F. (2003). “Experiential education – Making care and education more effective through well-being and involvement”. In Laevers, F. & Heylen, L. (eds.), *Involvement of children and teacher style, Insights from an International Study on Experiential Education* (pp. 13-24). Studia Paedagogica 35, Leuven: University Press.
- Laevers, F. (2004). “Educação Experiencial: tornando a educação infantil mais efetiva através do bem-estar e do envolvimento”. *Contrapontos*, 4 (1), pp. 57-69.
- Laevers, F. & Bogaerts, M., Moons, J. (1997). *Experiential Education at Work. A setting with 5-year olds*. Video and Manual. (pp. 71 / 23min)
- Laevers, F. & Moons, J. (1997). *Enhancing well-being and involvement in children. An introduction in the ten actions points*. Leuven: Centre for Experiential Education.
- Lencastre, J. A. & Chaves, J. H. (2003). “Ensinar pela imagem”. *Revista Galego-Portuguesa de Psicopedagogía e Educación*, 8 (10), Ano 7.
- Lencastre, J. A. & Chaves, J. H. (2007). “A imagem como linguagem”. In Barca, A., Peralbo, M., Porto, A., Duarte da Silva, B. e Almeida, L. (eds.). *Libro de Actas do IX Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*. A.Coruña/Universidade da Coruña: Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación, pp. 1162-1173
- Luckesi, C. C. (2005). *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez.

Manzano, M. G. (1987). *El Protagonista Niño en la Literatura Infantil del Siglo XX*. Madrid: Ed. Narcea, S. A de Ediciones.

Matos, J. F. Investigação-acção. URL: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jfmatos/mestrados/ucp/investigacao%20acciao.ppt>. [Acedido em 20-09-2011].

Martínez, A. M. (2004). O outro e a sua significação para a criatividade: Implicações educacionais. In A.M. Martínez; L. M. Simão (Orgs.). *O outro no desenvolvimento humano, diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia*. São Paulo: Thomson. pp. 77-99.

Mctaggard, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Editorial Laertes.

Meneses, M. (2007). *Dislexia – Perceber o que os meus olhos vêem*. Curso de formação especializada em Educação Especial no Domínio Cognitivo e Motor. Universidade Lusíada do Porto.

Moderno, A. (1992). *A Comunicação Audiovisual no Processo Didáctico*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Moderno, A. (1993). “A comunicação Audiovisual na Escola Portuguesa”. *Revista Portuguesa de Educação*, Universidade do Minho, 6 (3), 114-118.

Moura, M. (s.d.). “Organização do espaço no contexto da educação infantil de qualidade”. *Travessias*, 7, pp. 140-158.

Myklebust, H. (1967). *Learning Disabilities – Educational Principles and practices*. Nova Iorque: Grune & Stratton.

Myklebust, H. (1978). “Toward a science of Dyslexiology”. In *Progress in Learning Disabilities*. 4. Nova Iorque: Grune & Stratton los visualmente.

Oliveira, J. H. B. (2007). *Psicologia da Educação*. (2ªEd.). Porto: Legis Editora/Livpsic.

- Oliveira-Formosinho, J. (1998). *O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: Um estudo de caso*. Dissertação de doutoramento em Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho.
- Olson, W. M. (1991). El docente como investigador: una perspectiva histórica. In M. W. Olson. *La investigación-Accion entra al aula*. Barcelona: Aique Didáctica. pp. 15-31.
- Ortega Carrilho, J. (1997). *Comunicación visual y tecnología educativa*. Granada: Grupo editorial Universitario.
- Paiva, M. O. A. (2007). Abordagens à aprendizagem e abordagens ao ensino: Uma aproximação à dinâmica do aprender no Secundário. Tese de doutoramento em educação não publicada. Braga: Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- Pardo, A. P. (1981). *La Didáctica Hoy*. Burgos: H. S. R., Editorial Santiago Rodriguez, S.A.
- Piaget, J. (1960). “Les Praxies Chez L’Enfant”. In *Revue de Neurologie*, 102.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-escolar – Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. & Santos, P. (2004). Das finalidades às práticas em educação de infância – uma abordagem experiencial, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 38, nº1,2,3, pp.127-144. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Rodríguez-Diéguez, J. (1977). *Las funciones de la imagen en la enseñanza*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Rodríguez-Diéguez, J. & Barrio, O. (1995). *Tecnología educativa: nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Alcoy: Marfil.
- Rossi, A. C. et al. (s.d.). Desenvolvimento da Organização Espacial em crianças pré-escolares. Laboratório de Estudos da Postura e da Locomoção/DEF/IB/UNESP/Rio Claro.

Sá-Chaves, I. & Silva, C. (2002) A construção de conhecimento pela análise reflexiva da praxis. Dissertação de Doutoramento. Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas. Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Shaywitz, S. (2003). “Overcoming Dyslexia: A new and Complete Science – Based Program for Overcoming Reading Problems at Any Level”. Knopf (Apud, Cruz, V. 2004). *No cérebro de um disléxico*. Artigos NEEs. URL: http://www.educare.pt/NEDESP/N_artigosnees.asp?fich=NED_20040203_2637 [acedido em 18.04.2011]

Shön, D. A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote. pp.77-91.

Soares, N. (2005). *Infância e Direitos: Participação das Crianças nos Contextos de Vida - Representações, Práticas e Poderes*. Tese de Doutoramento. IEC. Universidade do Minho.

Taddei, N. S. (1976). *Educar com a Imagem*. S. Paulo: Edições Loyola.

Wolfe, P. (2001). *Compreender o funcionamento do cérebro*. Porto: Porto Editora.

Vieira, M. M. (2001). A gestão flexível do currículo: Abordagem sociológica. In V. Freitas; M. M. Vieira; P. Abrantes; J. P. Aido; C. Gargaté; M. M. Araújo; C. Barbeitos; M. J. Domingues. M. C. Roldão. *Gestão Flexível do Currículo. Contributos para uma reflexão crítica*. Lisboa: Texto

Anexos

Ficha 1: Ficha de caracterização geral do contexto do Jardim-de-Infância.

1. Características da comunidade

O Agrupamento Vertical de Escolas, foi constituído no ano letivo 2002/2003 por imperativo normativo (Decreto -Lei nº 115 – A / 98 de 5 de Maio), tendo começado a funcionar no ano letivo 2003/2004. É constituído por uma Escola Básica 2,3 (sede do Agrupamento) e cinco escolas de 1º ciclo, que incluem ensino pré-escolar. O Agrupamento localiza-se na área geográfica do distrito do Porto. Insere-se numa zona de fácil acesso excelentes vias de comunicação. As escolas deste Agrupamento inserem-se num meio que poderemos classificar como suburbano. Ainda persiste alguma atividade agrícola e criação de gado que tendo um significado económico diminuto são relevantes em termos social e paisagístico. Existe um pólo industrial que depois de um período de alguma decadência parece beneficiar, atualmente, de um incremento positivo.

2. Características e expectativas das famílias

Uma observação menos atenta poderia levar-nos a afirmar que nos encontramos perante uma população globalmente pertencente à classe média/baixa tendencialmente homogénea em termos socio-económicos. Não sendo esta afirmação totalmente incorreta, poderemos igualmente referir a existência de contrastes significativos, os casos de pobreza extrema são apenas residuais mas encontramos pessoas vivendo em condições bastante precárias. De um modo geral as famílias, interessam-se pelo bem – estar dos seus filhos. Participam em todas as festas e ajudam na organização de eventos para a escola e jardim-de-infância. Contudo há algumas famílias muito ansiosas com o desenvolvimento dos seus filhos. A escola tem um Edifício do Plano Centenário com quatro salas de aula ocupadas pelas aulas do 1º ciclo. No logradouro existem dois edifícios: um de arquitetura recente (Jardim-de-Infância) e outro mais antigo. No primeiro existem três salas de aula, um polivalente, uma sala de professores, arrecadações e instalações sanitárias. No segundo existe um refeitório, uma cozinha, uma sala para sala de aula, instalações sanitárias e uma arrecadação. No exterior encontra-se uma pequena área coberta com instalações sanitárias e outra para recreio,

seguidas de um logradouro. No ano letivo de 2007/2008 foi instalado um pré-fabricado onde funciona uma sala de aula do 1º ciclo.

3. Recursos na comunidade

O Estádio Municipal, As Associações etnográficas/folclóricas, Associações de pais ligadas às escolas, o Agrupamento de Escuteiros, A Banda Filarmónica, A Comissões de Festas entre outras. A Associação Humanitária dos Bombeiros Voluntários.

4. Finalidades definidas no Projeto Curricular de Estabelecimento / Escola (PCE)

6. Promover a educação para a saúde (com visita de estudo, atividades lúdicas e idas de profissionais de saúde à escola),
7. Desenvolver competências no âmbito da leitura (Motivar para a leitura de forma lúdica, potenciar encontros e partilha de experiências e valorizar a importância de leitura em família - projeto leitura Vai e Vem),
8. Articular pedagogicamente a Educação Pré-Escolar e os três ciclos do Ensino Básico,
9. Diminuir o nível de absentismo / abandono escolar,
10. Grande preocupação com o insucesso escolar e baixos resultados ao nível da língua portuguesa e matemática do vários ciclos,
11. Desenvolver projetos específicos de Desporto Escolar,
12. Diversificar a oferta escolar.

Nota: Informações recolhidas no Projeto Educativo do Agrupamento, no Projeto Curricular de Turma e em observações.

Ficha 2: Características do grupo em observação. Estes nomes são fictícios

Nome	Idade	Data de Nascimento	Frequenta pela 1 ^a vez	Frequenta pela 2 ^a vez	Frequenta pela 3 ^a vez
ANA	5	29-05-2005		X	
CAROLINA	4	22-02-2006	X		
CATARINA	5	21-06-2005		X	
CRISTIANA	5	28-09-2004			X
DANIELA	5	30-01-2005		X	
DIOGO	5	22-04-2005		X	
FILIPA	5	12-01-2005			X
JOSÉ CARLOS	5	18-02-2005		X	
JOSÉ PEDRO	5	07-06-2005	X		
LETÍCIA	5	01-07-2005		X	
LUIS	4	20-08-2006	X		
MARGARIDA	5	25-07-2005		X	
MARGARIDA	5	24-04-2005		X	
MARIA	3	13-11-2006	X		
MARIANA	4	05-12-2005		X	
MIGUEL	5	04-03-2005		X	
PEDRO	4	02-12-2005		X	
RAFAEL	5	28-04-2005		X	
RICARDO	5	09-02-2005		X	
SERENA	5	11-06-2005		X	
SÉRGIO	5	24-01-2005		X	
DANIELA	3	26-05-2007	X		
JOÃO	5	21-12-2004	X		

Ficha 3: Avaliação geral do grupo. Estes nomes são fictícios

Crianças	Nível geral de bem-estar						Nível geral de Implicação						Comentários
	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	
Nomes *													
ANA				x						x			
CAROLINA	x	x						x					Atraso global no desenvolvimento, primeira vez que frequenta este jardim-de-infância.
CATARINA				x						x			
CRISTIANA					x						x		
DANIELA				x					x				
DIOGO				x					x				
FILIPA					x						x		
JOSÉ				x					x				
JOSÉ			x						x				Falta ao JI.
LETÍCIA				x						x			Dificuldades na fala, frequenta a terapia da fala.
LUIS				x						x			Primeira vez que frequenta este jardim-de-infância.
MARGARIDA				x						x			

MARGARIDA				x								x			
MARIA				x								x		x	Primeira vez que frequenta este jardim-de-infância.
MARIANA					x							x			
MIGUEL					x									x	
PEDRO			x									x			Dificuldades de aprendizagens. Falta de interessa nas atividades propostas.
RAFAEL				x								x			
RICARDO				x								x			
SERENA					x								x		
SÉRGIO				x								x			Dificuldades na fala, frequenta a terapia da fala.
DANIELA				x								x			Primeira vez que frequenta este jardim-de-infância.
JOÃO				x								x			Primeira vez que frequenta este jardim-de-infância.

* Colorir ou assinalar os nomes das crianças, na coluna da esquerda, de acordo com código seguinte:

Vermelho: assinala as crianças que suscitam preocupação em termos de bem-estar ou implicação (níveis baixos)

Laranja: assinala as crianças que parecem funcionar em níveis médios, tendencialmente baixos, ou crianças que suscitam dúvidas

Verde: assinala as crianças que, claramente, parecem usufruir bem da sua permanência no jardim-de-infância (níveis altos)

Nota: Informações recolhidas do projeto curricular de turma

Ficha 4: Avaliação individualizada.

Data: Outubro/ Novembro	Idade da criança: 4 anos
Nome da criança: Maria	Data de nascimento: 22-02-06

Competências Pessoais e Sociais em Educação Pré-Escolar		
Atitudes	Comportamento no grupo	Domínios essenciais
<ul style="list-style-type: none"> • Auto-estima • Auto-organização / iniciativa • Curiosidade e desejo de aprender • Criatividade • Ligação ao mundo 	<ul style="list-style-type: none"> • Competência social 	<ul style="list-style-type: none"> • Motricidade Fina • Motricidade Grossa • Expressões Artísticas • Linguagem • Pensamento lógico, conceptual e matemático • Compreensão do mundo físico e tecnológico • Compreensão do mundo social

ATITUDES

Auto-Estima / Nível 1 2 3 4 5
2 – Possui dificuldades no controlo dos esfíncteres.

Auto-organização / Iniciativa / Nível 1 2 3 4 5
2 – Dificuldades na organização espacial/ atenção e concentração. Quando é pedido uma pequena tarefa à carolina, ex: podes deitar o papel no lixo? Ela vai e perde-se pelo caminho.

A preencher no final, dado serem dimensões a analisar no âmbito de outras áreas de competência:

Curiosidade e desejo de aprender / Nível 1 2 3 4 5

--

Criatividade/ Nível 1 2 3 4 5
3 – Na área da pintura.

Ligação ao mundo/ Nível 1 2 3 4 5
3 – Pouca noção do mundo que esta a sua volta (criança calma e alegre).

COMPORTAMENTO NO GRUPO

Competência social / Nível 1 2 3 4 5
3 – Integra-se um pouco mais no grupo e acolhe-o com muito carinho.

DOMÍNIOS ESSENCIAIS

Motricidade Fina / Nível 1 2 3 4 5
2 – Dificuldades no controlo dos movimentos da mão.

Motricidade Grossa / Nível 1 2 3 4 5
2 – Dificuldades no andar (esta a frequentar a terapia ocupacional)

Expressões artísticas / Nível 1 2 3 4 5

Linguagem / Nível 1 2 3 4 5

2 – Dificuldades na área da linguagem (expressão oral). É capaz de construir pequenas frases com duas palavras.

Pensamento lógico, conceptual e matemático / Nível 1 2 3 4 5

Compreensão do mundo físico e tecnológico / Nível 1 2 3 4 5

Compreensão do mundo social / Nível 1 2 3 4 5

Síntese

Perspetiva da criança (auto-avaliação)

Coisas que já aprendi:

Coisas em que sou bom/boa:

Coisas que gostava de melhorar:

Conversa com os pais

Progressos e próximos passos na aprendizagem/desenvolvimento da criança:

Estratégias de apoio:

Outros aspetos:

Ficha 5: Análise e reflexão em torno do grupo e contexto.

1. Análise do grupo

O que me agrada:

O grupo em geral está bem implicado em todas as atividades realizadas. É um grupo dinâmico, interessado, recetivo a qualquer proposta, mas muito calmo no seu dia-a-dia. É um grupo heterogéneo que exige maior disponibilidade de atenção.

O que me preocupa:

É o facto de uma aluna no grupo possuir problemas de gaguez e de linguagem, o que a inibe de falar com os outros colegas do seu grupo bem-estar baixo.

Ter uma aluna com problemas ao nível da autonomia (não controla os esfíncteres).

2. Análise do contexto

Atender a: aspetos da sala/JI; oferta; clima de grupo; espaço para iniciativa; organização e estilo do adulto.

Aspetos positivos:

Aspetos da sala/JI e oferta:

Sala com muita visibilidade (luz directa) e fácil acesso ao polivalente e ao exterior da sala (é um facto importante, porque por vezes é necessário sair da sala para executar trabalhos de grupo em dias festivos e de lazer, ou actividades que exijam mais movimento).

Dentro da própria sala existem zonas específicas (todas bem equipadas com brinquedos e material de qualidade e quantidade), para o trabalho das várias actividades do dia-a-dia, tais como:

- área de acolhimento;
- área de jogos no chão e de mesa;
- área de pintura/escrita;
- área do jogo simbólico;
- área da biblioteca;
- área de expressão plástica (com materiais de pintura, recorte e colagem, desenho, modelagem);
- área de exposição dos trabalhos (parede).

Clima do grupo:

Em geral é de segurança e de clama. Há muita entreajuda e proteção entre eles. Quando a aluna com dificuldades no controlo dos esfíncteres tem um “*acidente na de sala*” é aceite com naturalidade e existe logo muito ajuda.

Espaço para iniciativa:

Existem espaços de actividades livres. Quando são definidas essas horas de actividades livres a educadora pergunta sempre às crianças onde é que eles querem brincar.

Organização e estilo do adulto:

As crianças já conhecem bem as rotinas da sala. As rotinas vão ao encontro das necessidades das crianças do grupo (por exemplo, dormir se houver necessidade).
Procuro estar sempre atentas as necessidades do grupo.

Aspetos negativos:

Clima do grupo:

A hora do almoço é muito complicada, pois as crianças ficam muito agitadas. Nota-se a falta de recursos humanos nessa hora.

3. Opiniões das crianças sobre o jardim-de-infância

Aspetos positivos:

- Plasticina;
- Recreio;
- Cantinho da pintura (das tintas);
- Gostam de ouvir musica com a educadora e dançar;
- Cantinho dos jogos.

Aspetos negativos:

- Não gostam de ir para casa;
- Não gostam de estar tanto tempo na manta;
- Não gostam de ouvir muitas histórias;
- Não gostam do barulho, porque depois a educadora coloca-os de castigo.

Interesses ou desejos referidos:

- Gostavam de ter um animal na sala (peixe ou tartaruga);
- Queriam ter uma bola para brincar no recreio.

4. Das características/recursos da comunidade e famílias e do Projeto do Agrupamento/Instituição destaca-se:

Características/recursos da comunidade e famílias:

O jardim-de-infância localiza-se na área geográfica do distrito do Porto. O jardim-de-infância insere-se num meio considerado suburbano. Ainda persiste alguma atividade agrícola e criação de gado que tendo um significado económico diminuto são relevantes em termos social e paisagístico.

Projeto do Agrupamento/Instituição:

13. Promover a educação para a saúde (com visita de estudo, atividades lúdicas e idas de profissionais de saúde à escola),
14. Desenvolver competências no âmbito da leitura (motivar para a leitura de forma lúdica, potenciar encontros e partilha de experiências e valorizar a importância de leitura em família - projeto leitura Vai e Vem);
15. Articular pedagogicamente a Educação Pré-Escolar e os três ciclos do Ensino Básico;
16. Diminuir o nível de absentismo / abandono escolar;
17. Grande preocupação com o insucesso escolar e baixos resultados ao nível da língua portuguesa e matemática dos vários ciclos;
18. Desenvolver projetos específicos de Desporto Escolar;
19. Diversificar a oferta escolar.

5. Balanço geral (aspetos positivos e negativos)

6. Ideias para o desenvolvimento do Projeto Curricular do Grupo/Turma

Ficha 6: Análise e reflexão individualizadas de crianças

Data: Outubro/ Novembro	Idade da criança: 4 anos
Nome da criança: Maria	Data de nascimento: 22-02-06

1. Assinalar os níveis de funcionamento geral da criança (1, 2, 3, 4, 5)

Bem-estar emocional	Implicação
1,2	1,2

2. Impressão geral acerca da criança

- Problemas ao nível da autonomia (não controlo dos esfíncteres);
- Ao nível da linguagem (só capaz de elaborar uma frase com 2 palavras);
- Ao nível da atenção/ concentração (numa atividade individual e coletiva);
- Ao nível do grafismo no movimento da coordenação motora;
- Ao nível da orientação espacial (em sala de aula mantêm-se em constante movimento);
- Ao nível da socialização (agressiva com os seus colegas e interage pouco com o grupo);
- Boa memória visual (reconhecimento da sua mochila e lanche, o lugar que ocupa na mesa das refeições).

3. Dados familiares

- Nível económico médio:
 - Profissão do pai – Empresário
 - Profissão da mãe – Médica Dentista
- Os pais valorizam os progressos da filha e mostram-se disponíveis para lhe dar o apoio necessário, mas ao mesmo tempo sentem-se ansiosos com a problemática da filha.

4. Relações (atender à relação com o educador e/ou auxiliar; outras crianças; familiares; jardim-de-infância em geral)

A relação da Maria com os seus pares é boa. Tenta interagir nas brincadeiras com eles mas é um pouco reservada. Procura por curiosidade tocar e agarrar os colegas.

Em relação aos adultos revela alguma dependência na área da autonomia. Gosta muito

de brincar com os adultos (símbolo de segurança). Tem uma boa relação e demonstra ser sempre carinhosa.

5. Implicação (atender às atividades disponíveis no JI e à sua organização: atividades em grande grupo; em pequeno grupo; individuais; obrigatórias; opcionais; dirigidas pelo adulto; não dirigidas pelo adulto).

Áreas desenvolvimentais implícitas nas atividades com boa implicação:

A Maria implica-se bem nas atividades de mesa (área de grande interesse, a plasticina).

Gosta de muito da área da pintura de tintas.

Áreas desenvolvimentais implícitas nas atividades com fraca implicação:

A Maria não se implica bem nas atividades de manta, ouvir uma história, ouvir uma música. São atividades que exigem grande concentração/atenção e a Maria tem muitas dificuldades nessa área.

6. Recolha dos dados de opinião da criança sobre o jardim-de-infância

O que eu gosto mais é plasticina e tintas porque gosta.

O que eu gosto menos é porque **não sabe responder**

Formulação de desejos: **não sabes responder**

7. Desenvolvimento e aprendizagens

Competências Pessoais e Sociais em Educação Pré-Escolar

Atitudes	Comportamento no grupo	Domínios essenciais
<ul style="list-style-type: none">• Auto-estima• Auto-organização / iniciativa	<ul style="list-style-type: none">• Competência social	<ul style="list-style-type: none">• Motricidade Fina• Motricidade Grossa• Expressões Artísticas

<ul style="list-style-type: none">• Curiosidade e desejo de aprender• Criatividade• Ligação ao mundo		<ul style="list-style-type: none">• Linguagem• Pensamento lógico, conceptual e matemático• Compreensão do mundo físico e tecnológico• Compreensão do mundo social
--	--	--

Ficha 7: Anamnese da criança em estudo. *Estes nomes são fictícios*

NOME:

Maria

DATA DE NASC.: 22/02/2006 **IDADE:** 4 ANOS

NATURALIDADE: PORTUGUESA

MORADA: MAIA

AVENIDA GAGO COUTINHO, Nº64

LOCALIDADE: VILA NOVA DA **CÓDIGO** 4470 -412 **CONTACTO:** 919750753
TELHA MAIA **POSTAL:**

**ENC. DE
EDUCAÇÃO:**

MARIA

CONTACTO: 919750753

CENTRO SAÚDE: HOSPITAL...

**MÉDICO(A)
DE FAMÍLIA:**

DRª. ALDA

**ESTABELECIMENTO
DE ENSINO:**

EB1/JI DE ...

**NOME DO(A) PROFESSORA TITULAR:
PROFESSORA:** MARIA

**PROFESSORA DE
EDUCAÇÃO ESPECIAL:
SUSETE RODRIGUES**

1. Agregado Familiar

<u>Nome</u>	<u>Parentesco</u>	<u>Data de nascimento</u>	<u>Habilitações escolares</u>	<u>Profissão</u>
MARIA	Mãe	23-09-1976	Licenciatura	Medica dentista
João	Pai	09-05-1975	12º Ano	Empresário

2. Gravidez, Parto e Estado Neonatal

- **Gravidez**

A gravidez foi planeada? **Sim.** Em caso de gravidez não planeada, houve tentativa de aborto?

Problemas durante a gravidez: acidentes, rubéola ou outras doenças infecciosas, hipertensão, hemorragias, doenças crónicas, outras ocorrências:

Incompatibilidade de RH.

Consumos desaconselháveis: álcool/tabaco/drogas (especificar):

Nada

A gravidez foi única/múltipla:

A gravidez única.

Acompanhamento médico durante a gravidez:

Sim, foi acompanhado por um médico particular.

Como se sentiu a mãe durante a gravidez?

Sentiu-se bem.

- **Parto**

Local: **Hospital São João**

Altura do parto: termo/pré-termo/pós-termo: **cesariana.**

Parto: cutócito/**cesariana**/pélvico sem fórceps/pélvico com forcéps/cefálico sem fórceps ou ventosa:

Estado Neonatal

Peso à nascença: _____ Estatura à nascença: _____

Cor à nascença: rosada/roxa/amarelada: _____

Momento do 1.º choro: **Muito demorado.**

Nos primeiros 15 dias o bebe apresentou dificuldade de sucção, convulsões, icterícia ou qualquer outra complicação? **Convulsões aos 18 meses/ 36 meses/ 44 meses. Epilepsia 36 meses, otites.**

3. História do Desenvolvimento (informação no boletim de saúde)

• Motricidade

- Segurou a cabeça com **6** meses
- Gatinhou com **8** meses
- Ficou de pé sem apoio **18** meses
- Sentou-se com **6** meses
- Ficou de pé com apoio **10** meses
- Deu os 1.ºs passos com **18** meses

• Linguagem – (começou muito tarde)

- Balbuciou com **5** meses
- Pronunciou a 1.ª frase **44** meses
- Pronunciou a 1.ª palavra **16** meses

• Controlo dos esfíncteres (controlou todo aos 2 anos e meio)

- Controlo diurno da urina **Não tem** meses
- Controlo diurno das fezes **Não tem** meses
- Controlo nocturno da urina **Não tem** meses
- Controlo nocturno das fezes **Não tem** meses

• Alimentação

Dificuldades relativas à alimentação:

Come bem.

Rituais relativos à alimentação:

• Sono

Hora habitual de deitar: **21:00h** Hora habitual de levantar: **7:30h**

Comportamentos relacionados com o sono: acorda durante a noite/sono agitado/terrores noturnos/sonambulismo/outros – quais: **tem um sono normal**

4. Saúde

Doenças que teve:

Teve meningite/encefalite/traumatismo craniano/convulsões depois de semanas? **Convulsões aos 18 meses/ 36 meses/ 44 meses. Epilepsia 36 meses, otites.**

Acidentes que teve:

Tomou ou toma anti-convulsantes:

Exames médicos já realizados:

Intervenções cirúrgicas:

Internamentos:

Deficiências sensoriais:

5. Antecedentes Familiares

Pais consanguíneos: _____

Houve ou há familiares próximos com epilepsia/deficiência mental/deficiência sensorial/outras doenças? _____

O pai teve dificuldades em aprender na escola? Não. Se teve, por favor descreva-as:

A mãe teve dificuldades em aprender na escola? _____. Se teve, por favor descreva-as: _____

Os irmãos da criança, repetiram um ou mais anos de escolaridade? _____

Algum dos irmãos da criança recebeu ou recebe apoio das equipas de ensino especial? _____. Se sim, qual a razão? _____. Algum dos irmãos da criança frequentou ou frequenta uma escola de ensino especial? _____. Se sim, qual a razão? _____

6. História da Escolaridade

• Jardim de Infância

Frequentou o JI? **Sim** Quando? **Colégio Luso – Francês**

Revelou dificuldades de adaptação? **Não**

Recebeu apoio das equipas de ensino especial? **Sim**

• Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Idade de ingresso na escola: _____ Gostou de ir à escola _____

Revelou ou revela dificuldades de aprendizagem?

Houve retenções de ano? _____ Quando? _____

Recebeu ou recebe apoio das equipas de ensino especial ou qualquer outra forma de apoio pedagógico? _____

Quando e qual? _____

Quantas horas por semana? _____

Individualmente ou em grupo? _____

Houve mudanças de escola? _____

• Escola Especial

Idade de ingresso: **3 anos e meio**

Gostou de ir para a escola? **Sim**

Quem o(a) encaminhou para essa escola? _____

Porque foi encaminhado(a)? _____

7. Comportamento Socio-afetivo

Brinca: só/com outras crianças/com adultos: **gosta de brincar com a família.**

Atividades e interesses: **nas pinturas**

Relacionamento com o ambiente (autonomia/dependência, agressividade, sociabilidade, medos)

8. Observações finais:

Comportamento do(s) interlocutor(es) durante a entrevista:

Durante a entrevista os pais mostram poucos seguros e muita preocupação no caso da sua filha. Notou-se que eles estão muito ansiosos porque querem ver resultados notórios na sua filha. A sua preocupação é a entrada da sua filha para o 1º ciclo.

NOTAS:

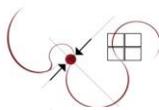
Instrumento de recolha de dados preenchido através de entrevista não direcionada com a mãe do aluno.

Outubro 2010

Educadora de Educação Especial Susete Rodrigues

Educadora Maria

Ficha 8: Programa educativo individual da Maria



AGRUPAMENTO VERTICAL DE ESCOLAS DR. VIEIRA DE CARVALHO

Núcleo de Apoio Educativo

PROGRAMA EDUCATIVO INDIVIDUAL

Ano Letivo 2010 / 2011

1. Identificação do aluno

Aluno: Maria Data de Nascimento: 22/02/2006

Morada: Portugal

Telefone: 919750753

Escola: EB1/JI de Ano de Escolaridade: Pré-Escolar Encarregado de

Educação: Maria

Prof. Titular de Turma/Diretor de Turma: Maria

Docente de Educação Especial: Susete Rodrigues

2. História escolar e pessoal

2.1. Percurso escolar

Ano letivo	Escola	Ano de escolaridade	Professor/diretor de turma	Professor de educação especial
09/10	Colégio xxx	Pré – Escolar	Maria	Maria

10/11	Jardim de Infância xxx	Pré – Escolar	Maria	Susete Rodrigues
-------	---------------------------	------------------	-------	---------------------

2.2. Antecedentes relevantes

(Apoios de que beneficiou, aspetos relevantes do contexto sócio-económico, do agregado familiar, clínicos e outros)

A Maria é uma criança com um historial de crises convulsivas que necessitem de estudo e otimização terapêutica.

No ano letivo de 2009/2010 foi referenciada para a Intervenção Precoce, através do processo de referenciação da escola/jardim de Infância do Colégio xxx.

A Maria também foi observada, em contexto de atividades do Jardim Infância para se analisar o seu perfil de desempenho e diferentes comportamentos, nos diversos contextos.

A equipa estava preocupada com a persistência das grandes dificuldades, ao nível da comunicação, assim como a falta de vontade em colaborar com/nas atividades. O Pediatra afirma estarem relacionados com o quadro clínico desta criança.

Atualmente a Maria esta a ser seguida no Fio da Ariana com terapia da fala, terapia ocupacional e dos serviços de psicologia.

No presente ano letivo de 2010/2011 a aluna tem o apoio de Educação Especial individualizado em contexto de turma e fora de sala de aula duas vezes por semana (2h30m semanais). Ao nível da socialização a aluna interage pouco com os seus colegas. Tem dificuldades em cumprir as regras estabelecidas dentro e fora da sala de aula. Com os adultos revela um comportamento normal e pouco colaborante

3. Perfil de funcionalidade do aluno por referência à CIF

Funções e Estruturas do Corpo: A Maria sabe a sua idade. Revela motivação para a aprendizagem escolar e mostra vontade de melhorar os comportamentos. Relativamente às funções da atenção, a Maria não se consegue concentrar num estímulo durante o tempo necessário para a conclusão da actividade, distrai-se com estímulos irrelevantes. Consegue memorizar algumas informações. A Maria tem dificuldades de coordenação óculo-manual, notória nos desenhos, na pintura e no recorte.

<p>Atividades e Participação: A Maria apresenta algumas limitações nas atividades escolares, nomeadamente em adquirir conhecimentos e na organização espacial e aplicar os mesmos. Mostra dificuldades na realização autónoma de tarefas, na concentração da atenção, na aquisição de competências básicas. Não se consegue desligar de estímulos, perdendo com facilidade a concentração na tarefa.</p>	
<p>Fatores Ambientais</p>	<p>Facilitadores: A aluna está a usufruir de terapia da fala e ocupacional uma vez por semana.</p>
	<p>Barreiras:</p>
<p>Fatores Pessoais:</p>	

4. Adequações no processo de ensino aprendizagem/Medidas Educativas a implementar

<p>a) Apoio Pedagógico Personalizado Descrever as estratégias a desenvolver com o aluno, nas diferentes áreas curriculares ou disciplinas, que podem consistir: → na antecipação e/ou reforço da aprendizagem de conteúdos; → no desenvolvimento ou reforço de competências gerais de aprendizagem e/ou de competências específicas; → em adequações ao nível da organização do espaço e das atividades.</p> <p>Em situações excecionais, em que o apoio pedagógico para reforço e desenvolvimento de competências específicas tenha que ser prestado fora do contexto grupo/turma, indicar o horário do aluno nos diferentes contextos.</p>	<p>X</p>
<p>Medidas a implementar:</p> <p>Medidas a implementar – Apoio Pedagógico Personalizado dentro e fora de sala de aula. Este apoio deverá passar por estratégias de ensino/ aprendizagem facilitadoras e motivadoras, reforço das respostas corretas, apresentação dos conteúdos de forma sistemática e gradual, trabalhando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grafismos; • As competências específicas do Pré - Escolar • Reconhecer os sons dos fonemas; • Relacionar, associar, comparar; 	

<ul style="list-style-type: none"> • Iniciação aos números, ordenar, contar; • Orientação espacial; • Estimular a oralidade e expressão verbal; • Memorização; • Controle dos esfíncteres; • A atenção, nomeadamente na manutenção pois tem dificuldade em se concentrar pelo período de tempo necessário à realização das tarefas. • A aluna beneficia de apoio individualizado em contexto de sala e fora de sala de aula. É apoiado duas vezes por semana, das 14.00h ao 15:15h todas as terças-feiras e às quartas-feiras das 9h ao 10.30h. 	
<p>b) Adequações curriculares individuais Registrar as adequações curriculares definidas, que podem consistir: → na introdução de objetivos, conteúdos ou áreas curriculares específicas; → na dispensa de atividades impossíveis de realizar pelo aluno. Devem ser explicitadas todas as alterações efetuadas em cada uma das áreas de conteúdo (Pré-Escolar), áreas curriculares (1º CEB) ou das disciplinas (2º e 3º CEB e Ensino Secundário).</p>	X
<p>Medidas a implementar: Serão trabalhadas as áreas académicas do Pré-Escolar com adequações em todas as áreas. Também serão trabalhadas as áreas de Comunicação Expressiva, Motricidade Fina, Orientação espacial e Memorização. A planificação está em anexo.</p>	
<p>c) Adequações no processo de matrícula Indicar se o aluno frequenta: (i) escola fora da sua área de residência, (ii) escola de referência ou (iii) escola com unidade de ensino estruturado ou unidade especializada de apoio a alunos com multideficiência ou surdocegueira; Indicar se o aluno beneficia de: (i) adiamento de matrícula (no 1º ano) ou (ii) matrícula por disciplinas (no 2º e 3º ciclo e no secundário).</p>	
<p>Medidas a implementar:</p>	
<p>d) Adequações no processo de avaliação Indicar as adequações definidas no âmbito do processo de avaliação do aluno, explicitando: → tipo de prova; → instrumentos de avaliação e/ou de certificação; → formas e meios de comunicação; → periodicidade, local e duração da avaliação.</p>	X
<p>Medidas a implementar: A avaliação da aluna é contínua, tem mais tempo para a realização dos trabalhos/tarefas, com material de apoio sempre que se justifique.</p>	
<p>e) Currículo Específico individual O currículo deverá conter, detalhadamente: → o que o aluno vai aprender (indicação dos conteúdos, objetivos e competências a desenvolver); → com quem vai aprender (definição dos intervenientes no processo educativo); → como vai aprender (estratégias e metodologias a usar) onde vai aprender (indicação dos contextos onde vão decorrer as aprendizagens, bem como do</p>	

nível de participação em atividades realizadas no contexto turma); → como vai ser avaliado (indicação do processo de avaliação, incluindo os critérios específicos definidos). Deve incluir o horário do aluno, com indicação dos contextos e respetivos tempos semanais). (Anexar currículo)	
Medidas a implementar:	
f) Tecnologias de apoio Indicar as tecnologias de apoio a utilizar pelo aluno para melhorar o seu desempenho.	
Outras Informações:	

5. Plano Individual de Transição (A iniciar 3 anos antes da idade limite da escolaridade.)

(Anexar o PIT sempre que exista) O Plano Individual de Transição deve incluir informação relativa:
<ol style="list-style-type: none"> 1. Aos dados recolhidos no âmbito da fase preparatória do processo de transição que retratem a situação, motivação, desejos e capacidade do jovem bem como expectativas deste e da sua família. 2. As grandes finalidades subjacentes à sua implementação, nomeadamente (i) competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária; (ii) competências para o exercício de uma atividade ocupacional e (iii) competências para o exercício de uma atividade profissional. 3. Explicitação detalhada quanto a: <ul style="list-style-type: none"> • Metas a atingir e datas definidas; • Ações específicas a desenvolver para que se atinjam essas metas; • Identificação dos intervenientes, seus papéis e responsabilidades; • Objetivos, conteúdos, estratégias e recursos relativos às diferentes áreas a desenvolver (académica, vocacional e pessoal); • Nível de articulação entre essas áreas; • Protocolos estabelecidos com instituições da comunidade, empresas ou instituições de formação profissional;
Critérios, instrumentos, intervenientes e momentos de avaliação.

6. Responsáveis pelas respostas educativas

Intervenientes	Funções/Contexto	Carga horária semanal
Maria	Professor/diretor de turma	Normal
Susete Rodrigues	Professor de educação especial	Duas vezes por semana (2h45m semanais)

	Assistente Ocupacional	Normal
	Professor de Educação Física	Semanal (45m)
	Terapia da Fala	Semanal (45m)
	Terapia Ocupacional	Semanal (45m)

7. Horário do Aluno:

HORÁRIO DE TURMA				Ano Letivo 2010/2011			
AGRUPAMENTO ESCOLAS							
TURMA:		Aluna: Maria Pré Esc.-Salal		Professora:		Maria	
MANHÃ	Tempos Lectivos		2.ª F	3.ª F	4.ª F	5.ª F	6.ª F
	Início	Termo					
	9,00h	9,45h	Educação Física		Educação Especial		Terapias
	9,45h	10,30h			Educação Especial		
	10,50h	12,00h					
ALMOÇO							
TARDE	13,15h	14,15h					
	14h	15,15h	Terapias	Educação Especial			
	15,15h	16,15h					
	16,15h	17,15h					
	17,15h	19h					
Observações: Componemte Apoio Família (CAF) <input type="checkbox"/>							
Data Início :	01-Set-10			Data Validade:	05-Jul-11		

8. Implementação e avaliação do PEI

Data de início da implementação do PEI Setembro de 2010
Avaliação do PEI (Explicar os critérios, instrumentos, intervenientes, momentos dos avaliações e data de revisão.) A aluna terá uma avaliação contínua. Todos os intervenientes são responsáveis pela avaliação ou reavaliação a qualquer momento, desde que o justifique. No início do ano letivo foi feita uma avaliação diagnóstica, de forma a situar a criança e assim permitir aferir as lacunas e as competências adquiridas. No final de cada período escolar far-se-á a sua avaliação, tendo em atenção os objetivos adquiridos ou não na sua planificação. No final do ano letivo elaborar-se-á o relatório final, fazendo uma abordagem global e sintética das suas aprendizagens funcionais.
Transição entre ciclos (Indicar estratégias que promovam uma adequada transição entre ciclos.)

9. Elaboração

PEI Elaborado por:	
Profissional	Assinatura
Diretor de Turma	
Professora Educação Especial	
Encarregado de Educação	

10. Homologação

Coordenação do PEI a cargo de: (Educador de Infância, Professor Titular de Turma ou Diretor de Turma):

Nome: _____

Assinatura: _____

Concordo com as medidas educativas definidas:

Encarregado de Educação

Data: _____ Assinatura: _____

Aprovado pelo Conselho Pedagógico:

Data: _____ Assinatura: _____

Homologado pelo Diretor:

Data: _____ Assinatura: _____