



**UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR**  
**Artes e Letras**

**Aprendizagem da Leitura e da Escrita em Crianças  
com Perturbação do Espectro do Autismo: Propostas  
Pedagógicas**

**Maria da Conceição Lopes da Cruz e Silva**

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em  
**Estudos Culturais, Didáticos, Linguísticos e Literários**  
(2º ciclo de estudos)

Orientador: Prof. Dr. José Henrique Rodrigues Manso

**Covilhã, Outubro de 2011**

À minha madrinha por tudo o que me transmitiu ao longo da vida.

# Agradecimentos

Sendo sempre ingrata a tarefa de um agradecimento quando se sente que esta corre o risco de conter muitíssimas omissões, devo, no entanto, deixar aqui expresso o meu reconhecimento a todos aqueles que, mais de perto e de uma forma ou de outra, tornaram possível este trabalho. Foram várias as etapas ao longo deste percurso. Etapas em que houve momentos para sorrir, momentos para chorar, momentos de alento, momentos de desânimo. No entanto, a força de querer ir mais longe, de poder enriquecer a minha formação pessoal, de crescer, de vencer, fizeram com que esteja, aqui e agora, a redigir este agradecimento que poderá parecer vago porque, como se costuma dizer, não há palavras para agradecer.

Em primeiro lugar, quero agradecer ao meu orientador Professor Doutor Henrique Manso, pela disponibilidade e confiança manifestadas, mas, acima de tudo, pela clareza das sugestões, recomendações e orientações dadas.

Uma palavra de apreço sincero a todos os meus amigos, pelo apoio que evidenciaram ao longo desta jornada.

Especialmente para as pessoas com Perturbação do Espectro do Autismo espero estar a ajudar a abrir caminhos, para que as possamos apoiar da melhor maneira possível.

Finalmente à minha família, a quem temporariamente não prestei a atenção merecida, o meu reconhecimento e a dedicação deste trabalho aos meus filhos, Rafael e Rodrigo, pelas horas de atenção que não lhes dei. Ao meu marido pelo espírito que sempre me transmitiu de não desistir e ultrapassar os momentos de desânimo.

A todos o meu muito bem-haja!

# Resumo

Procurando fazer com que os alunos com Necessidades Educativas Especiais, (NEE) mais propriamente crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) adquiram e desenvolvam todas as potencialidades que a leitura e a escrita oferecem, torna-se importante investigar as causas que norteiam as dificuldades na sua aquisição.

A presente dissertação pretende fazer o estudo acerca da aprendizagem da leitura e da escrita em crianças com PEA, aplicando vários métodos de leitura e escrita. É um trabalho desafiante e moroso, exige paciência, determinação e criatividade.

Cada criança é diferente e aprende de maneira diferente, é o professor que através de uma pedagogia diferenciada, dum ensino individualizado, valorizando os seus “pequenos” progressos e conquistas do seu dia-a-dia, estará deste modo a contribuir para a criança ultrapassar as suas dificuldades. Vale a pena o esforço, é muito gratificante quando, sem se esperar, a criança reage e olha o mundo ao seu redor evoluindo ao seu ritmo nas suas aprendizagens.

Pretende-se que a dissertação apresentada não seja apenas um trabalho reflectido e reflexivo, mas também um espaço aberto ao diálogo permanente, pois a nossa prática exige uma escola em permanente mutação.

## Palavras-chave

Aprendizagem da leitura, aprendizagem da escrita, perturbação do espectro do autismo, unidade de ensino estruturado

# Abstract

Looking for students with Special Educational Needs, and more specifically children with Autism Spectrum Disorder (ASD) to acquire and develop the full potential that offer reading and writing, it becomes important to investigate the causes underlying the difficulties in acquiring it.

This essay intends to do the study on the learning of reading and writing of children with ASD, applying various methods of reading and writing. It's a challenging job and time consuming and requires patience, determination and creativity.

Every child is different and learns differently, is the teacher who through a differentiated pedagogy, an individualized learning, highlighting their "little" progress and achievements of its day-to-day, will thereby contribute to the child overcome their difficulties. It's worth the effort, it is very rewarding when not expected, the child reacts and looks at the evolving world around you at your own pace in their learning.

It is intended that the thesis presented is not just a job reflected and reflective, but also a forum open to dialogue because our practice requires a school constantly changing.

## Keywords

Learning to read, learning writing, autism spectrum disorder, structured teaching unit

# Índice

## INTRODUÇÃO

1. Escolha do tema	1
2. Objectivos	2
3. Pertinência do Estudo e Metodologia	3
4. Limitações do Estudo	4

## CAPÍTULO I

1. A Leitura	5
1.1. A Aprendizagem da Leitura	7
1.2. Dificuldades na Aprendizagem da Leitura	10
2. A Escrita	11
2.1. A Aprendizagem da Escrita	12
2.2. Dificuldades na Aprendizagem da Escrita	13
3. Métodos de Aprendizagem da Leitura e da Escrita	14
3.1. Método Sintético ou Fónico	15
3.2. Método Analítico ou Global	17
3.3. Método das 28 Palavras	18
3.4. Sistemas Alternativos e Aumentativos de Comunicação (SAAC)	19
3.5. Símbolos Pictográficos para a Comunicação (SPC)	20
4. Perturbação do Espectro do Autismo (PEA)	21
4.1. Definição e Etiologia	23
4.2. Critérios de Diagnóstico para a Perturbação do Espectro do Autismo	24
4.3. Principais Características das PEA a sua Repercussão no Modo de Aprender	25
4.4. Socialização, Comportamento e Cognição	26
4.5. Comunicação	27
4.6. O Papel da Família na Educação de Crianças e Jovens com PEA	28

## CAPÍTULO II

1. A organização do Ensino Estruturado/Modelo Teacch	30
2. Unidades de Ensino Estruturado para Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do	

Autismo (UEEA)	31
2.1. Organização do Tempo da UEE	33
2.1.1. Horário Individual	33
2.1.2. Plano de Trabalho	34
2.2. Organização do Espaço da Unidade	34
2.2.1. Área de Transição	34
2.2.2. Área de Reunião	35
2.2.3. Área de Aprender	36
2.2.4. Área de Trabalhar	36
2.2.5. Área de Trabalhar em Grupo	37
2.2.6. Área de Brincar ou Lazer	38
2.2.7. Área do Computador	38
<b>CAPÍTULO III</b>	
1. A Escola e o Meio Envolverte	40
2. Caracterização dos Alunos da Unidade de Ensino Estruturado	43
2.1. Análise dos Resultados Académicos dos Alunos	48
3. Questionário	50
3.1. Análise dos Resultados	51
3.2. Considerações sobre os Resultados Alcançados	55
4. Estratégias de Intervenção, Envolvimento e Participação dos Pais	56
5. Propostas Pedagógicas	58
<b>CONCLUSÃO</b>	62
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	64
<b>ANEXOS</b>	68

# Lista de Figuras

<b>Figura 1</b> - O horário	34
<b>Figura 2</b> - Área de Transição	35
<b>Figura 3</b> - Área de Reunião	35
<b>Figura 4</b> - Área de Aprender	36
<b>Figura 5</b> - Área de Trabalhar	37
<b>Figura 6</b> - Área de Trabalhar em Grupo	37
<b>Figura 7</b> - Área de Brincar ou Lazer	38
<b>Figura 8</b> - Área do Computador	39
<b>Figura 9</b> - Nível de Aquisição da Escrita nos Alunos com PEA	51
<b>Figura 10</b> - Nível de Aquisição da Leitura nos Alunos com PEA	52
<b>Figura 11</b> - Método(s) Utilizado(s) para Ensinar a Ler e a Escrever Crianças com PEA	53
<b>Figura 12</b> - SAAC Utilizado na UEE em Crianças com PEA	54
<b>Figura 13</b> - O Modelo Teacch Facilitador ou não da Aprendizagem dos Alunos com PEA na UEE	54

# Lista de Tabelas

Tabela 1 - Ano, Turma, Sexo e Idade dos Alunos	43
Tabela 2 - Localização das UEE no Distrito de Castelo Branco	50

# Lista de Acrónimos

**AE** - Agrupamento de Escolas

**APPACDM** - Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente

**AVD** - Atividades de Vida Diária

**CEI** - Currículo Específico Individual

**DA** - Dificuldades de Aprendizagem

**DSM** - Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais

**EB** - Escola Básica

**EB1** - Escola Básica do primeiro ciclo

**NEE** - Necessidades Educativas Especiais

**NEEP** - Necessidades Educativas Especiais de Carácter Permanente

**PEA** - Perturbação do Espectro do Autismo

**PECS** - Sistema de Comunicação por Figuras

**PEI** - Programa Educativo Individual

**PIC** - Pictograma para a Comunicação

**SAAC** - Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação

**SPC** - Símbolos Pictográficos para a Comunicação.

**Teacch** - Tratamento e Educação de Crianças Autistas e com Perturbações da Comunicação

**TIC** - Tecnologias de Informação e Comunicação

**UEE** - Unidade de Ensino Estruturado

**UEEA** - Unidade de Ensino Estruturado para Autistas

# Introdução

## 1. Escolha do Tema

...quando um aluno não está a progredir de acordo com os objectivos curriculares do ano que frequenta, o professor não pode 'cruzar os braços' ou ficar alheio ao seu problema.  
(Correia, M.)

Ao longo de toda a história da humanidade o acto de ler e escrever desempenhou um papel fundamental, quer a nível pessoal, quer a nível social, sendo que o insucesso na área da leitura e da escrita sempre condicionou, e continuará a condicionar, a vida.

Desde que iniciei as minhas funções docentes, como professora do 1º Ciclo do Ensino Básico, sempre me fascinou a “arte” de ensinar a ler e a escrever, já lá vão mais de vinte anos. No entanto, nos últimos anos da minha carreira, após a especialização em educação especial em «Problemas Cognitivos e Motores», eis que surge um novo desafio: Como ensinar a ler e a escrever crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), mais propriamente crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA)? É que actualmente deparo-me com esta situação, uma vez que lecciono numa Unidade de Ensino Estruturado (UEE), modelo Teacch. Tal situação despertou em mim uma necessidade de aprender mais, com novas estratégias para melhor ensinar. Diria mesmo que esta vontade de conseguir obter sucessos com estes alunos «ressuscitou» a minha prática pedagógica e deu um novo alento à minha carreira.

Consideramos que na escola inclusiva todos os alunos têm o seu lugar e as escolas devem ajustar-se a «(...) todas as crianças, independentemente das suas condições sociais, linguísticas ou outras. Neste contexto, terão de incluir-se crianças deficientes ou sobredotadas, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais» (Declaração de Salamanca, 1994: 6).

Desta forma, é a nós professores/educadores que compete agir, mudar, despertar nos nossos alunos apetência pela aprendizagem, motivar e renovar as nossas práticas. Segundo Isabel Alarcão (1996: 186) citada por Azevedo (2000: 34) «quem não se sentir atraído pela vontade de mudar e de inovar, esse não será autónomo; continuará dependente, tendo-se concedido a si mesmo tornar-se uma coisa».

## 2. Objectivos

Procurando que os alunos com Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente (NEEP), mais propriamente crianças com PEA adquiram e desenvolvam todas as potencialidades que a leitura e a escrita oferecem, torna-se importante investigar as causas que norteiam as dificuldades na sua aquisição, a saber: Qual o melhor método ou métodos para ensinar a ler e a escrever crianças com PEA? Como aperfeiçoar esses métodos? Porque é que algumas crianças aprendem mais depressa a ler e a escrever do que outras? Qual o papel que os pais têm no acompanhamento dos filhos? Que estratégias podem os professores utilizar para remediar e minimizar as dificuldades de aprendizagem dos seus alunos no âmbito da leitura e da escrita?

Este trabalho tem como objectivos centrais fornecer respostas satisfatórias a estas questões, agora levantadas e devidamente problematizadas e discutidas mais adiante.

Procuraremos fazer com que esta dissertação seja também um contributo para melhorar as práticas de ensino e promover estratégias pedagógicas com vista ao sucesso educativo das crianças com PEA, ao nível da leitura e da escrita. Pretendemos também analisar e classificar o nível de aquisição da escrita e leitura, perante os vários métodos de ensino da leitura e da escrita. No final, serão apresentadas propostas pedagógicas que possam contribuir para uma melhor aprendizagem da leitura e da escrita em crianças com PEA.

No nosso entender há princípios básicos que nos conduzem indubitavelmente à necessidade de reflectir, acreditar, mudar, mobilizar, negociar, dialogar, cooperar, ... ir avançando paulatinamente. É preciso transmitir entusiasmo e ter paixão pelo que se faz para se encontrarem soluções para os problemas. É possível vencer medos, obstáculos e bloqueios com autoconfiança, auto-estima, autoconhecimento e intuição, colocando as nossas emoções ao serviço de uma meta e aprendendo a lidar com os sentimentos ou emoções dos outros, ou seja, a criar empatia.

Em suma, pretende-se contribuir para que o professor de Educação Especial reflecta sobre as suas práticas, métodos e estratégias de ensino, de forma a melhorar e alcançar o sucesso educativo.

Pretende-se assim contribuir para uma educação para Todos!

### 3. Pertinência do Estudo e Metodologia

Numa sociedade cada vez mais exigente, onde o papel principal do sistema educativo e dos seus agentes é promover a qualidade do ensino, torna-se imperioso encontrar estratégias facilitadoras da aprendizagem, tentando identificar as causas que conduzem às dificuldades inerentes à aprendizagem da leitura e da escrita.

Assim, o nosso estudo divide-se em três capítulos, o primeiro e o segundo de cariz mais teórico e o terceiro mais prático. Assim, no capítulo I, procuraremos definir uma panóplia de conceitos e metodologias relativas à aprendizagem da leitura e da escrita, analisar-se-ão também os vários métodos de aprendizagem da leitura e da escrita: Método Sintético ou fónico, Método Analítico ou global, Método das 28 Palavras, Sistemas Alternativos e Aumentativos de Comunicação e Símbolos Pictográficos para a Comunicação.

No que concerne ao capítulo II, faremos ainda uma abordagem ao Ensino Estruturado Modelo Teacch e à organização da UEE, quanto à estrutura física.

O capítulo III é formado por toda a parte prática do estudo, ou seja, aqui pretendemos demonstrar qual o método de leitura e escrita mais adequado para crianças com PEA, averiguando qual a melhor forma de efectivar essa aprendizagem. Para o efeito seleccionaremos três alunos com PEA que frequentam a UEE, dois alunos do quarto ano e um do quinto ano de escolaridade, os quais ainda não obtiveram êxito no domínio da leitura e escrita. Far-se-ão registos do trabalho desenvolvido com essas crianças durante a aplicação dos métodos de aprendizagem da leitura e da escrita. Procederemos ainda à realização de questionários a professores de educação especial, professores do ensino regular e técnicos de saúde (fisioterapeuta, terapeuta da fala e ocupacional, ...) que desenvolvem o seu trabalho em UEE, a fim de sabermos as suas opiniões face à problemática da aprendizagem da leitura e da escrita e também acerca do Ensino Estruturado, modelo Teacch questionando se este facilitará ou não a aprendizagem das crianças com PEA.

Na última parte do trabalho (Conclusão) faremos as considerações finais relativamente ao estudo desenvolvido e apresentaremos algumas propostas pedagógicas que possam contribuir para uma melhor aprendizagem da leitura e da escrita em crianças com PEA.

## 4. Limitações do Estudo

Sentimos alguma limitação na abordagem teórica do tema porque se, por um lado, é abundante a bibliografia sobre o autismo e sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, por outro lado, escasseiam os estudos que fazem a relação entre os dois - e é este aspecto que mais nos interessa neste trabalho.

Relativamente à parte prática do trabalho, estamos conscientes de que a investigação é um estudo de caso, pelo que os resultados não deverão ser muito generalizados, pois a amostra não é quantitativamente significativa. Tendo em conta que a aprendizagem dos sujeitos sobre os quais se debruça este estudo é feita de forma gradual, por vezes muito morosa, a limitação de carácter temporal é algo impeditiva para se chegar a conclusões incontestáveis. Daí a necessidade de adicionar à amostra alguns dados recolhidos em experiências anteriores referentes à prática pedagógica e na análise dos questionários efectuados. Estamos conscientes de que seria uma mais valia fazer o estudo referente aos quatro anos do primeiro ciclo, em vez de nos centrarmos num único ano de escolaridade.

# Capítulo I \_ Quadro Teórico

## 1. A Leitura

Com a entrada na escola revelam-se os diferentes ritmos de aprendizagem de leitura de cada criança. Mas afinal o que é a leitura?

De acordo com Gaston Mialaret (1974), citado por Fernando Azevedo (2006: 74): «Uma definição elementar, mas ainda persistente, considera que saber ler significa ser capaz de decifrar, isto é, de perante um sinal escrito encontrar a sua face sonora... saber ler é essencialmente compreender o que se decifra, traduzir em pensamentos, ideias, emoções e sentimentos.»

Ler é descodificar e compreender. O objectivo da leitura é, sem dúvida, a obtenção de significado do texto impresso. No entanto, para que este objectivo seja atingido, é necessário que o leitor reconheça as palavras escritas. A principal característica dos bons leitores é o reconhecimento automático de muitas palavras e sem esforço, agrupa-as, acedendo rapidamente ao significado de frases e de expressões do texto (Sim-Sim, 2007: 11).

Os bons leitores processam com facilidade a maior parte das palavras dos textos que lêem, e a primeira pista que utilizam são as letras das palavras e não o contexto sintáctico ou semântico. A compreensão envolve o processamento das ideias do texto com base nos conhecimentos prévios do leitor, por vezes modificados por influência da própria leitura. Embora a compreensão muitas vezes aconteça quase automaticamente, o bom leitor é activo na construção do significado, fazendo «predições ou antecipações que lhe permitem construir hipóteses em relação ao final de palavras, de frases, de contos, de explicações...» e à medida que lê vai construindo sumários e imagens mentais antes, durante e depois da leitura (Azevedo, 2006: 75).

Durante muito tempo a leitura foi entendida como um acto essencialmente perceptivo, sendo a percepção visual e auditiva consideradas fulcrais no acto de ler. Assim, não era recomendável as crianças iniciarem a aprendizagem da leitura enquanto certas aptidões psicológicas gerais não estivessem desenvolvidas. Essas aptidões, entendidas como pré-requisitos, eram o desenvolvimento da função simbólica e da linguagem, a organização perceptivo-motora, a estrutura espaço-temporal e a organização do esquema corporal.

Na década de 70 do século passado, deu-se uma mudança radical em termos de investigação. Até aí os problemas de leitura eram sistematicamente estudados sobre maus leitores.

Quando se mudou o paradigma de investigação, isto é, quando se deixou de analisar os defeitos dos maus leitores e se passaram a estudar as competências dos bons leitores, aconteceu algo de importante, não ao nível das competências perceptivas e motoras que os diferenciava, mas ao nível das diferenças ao nível do conhecimento linguístico e do seu processamento. A partir daí, a investigação passou a debruçar-se sobre as bases linguísticas subjacentes à aprendizagem da leitura, que, de forma simplificada, constituem dois grupos: o conhecimento lexical e semântico e o processamento fonológico.

Ler é, pois, uma actividade complexa que exige a intervenção de vários processos: linguísticos, cognitivos, motivacionais, afectivos, entre outros. A leitura vai muito para além do reconhecimento de sons, sílabas ou palavras num determinado contexto. Acerca desta concepção Cerrillo (Azevedo, 2006: 33) refere-se à leitura como «uma actividade cognitiva e compreensiva enormemente complexa, na qual intervêm o pensamento e a memória. Numa capacidade de compreender e interpretar mensagens, que possibilita, além disso, opinar e atribuir valor àquilo que lê.»

De facto, saber ler é uma condição indispensável para o sucesso individual, quer na vida escolar, quer na vida profissional. Esta condição tem uma implicação directa na vida em sociedade. Veja-se como os países mais ricos e, por isso, mais desenvolvidos, erradicam o analfabetismo mais cedo e apresentam níveis superiores de literacia. Quer isto dizer que os cidadãos acedem mais facilmente à informação escrita através da leitura (Sim-Sim, 2007: 7).

Sendo a literacia a «capacidade de cada indivíduo para compreender, usar e reflectir sobre os textos escritos, de modo a atingir os seus objectivos, a desenvolver os seus conhecimentos e potencialidades e a participar activamente na sociedade». (Pisa ME, 2001), partilhamos a opinião de Inês Sim-Sim (2007: 7) quando diz que «é indispensável saber ler fluentemente e escrever de forma eficiente para a realização de muitas tarefas do quotidiano: verificar um preço num hipermercado, consultar o horário de um comboio ou o extracto bancário, enviar uma mensagem escrita pelo telemóvel ou simplesmente usufruir do prazer de ler um bom livro ou estudar para um exame». Um indivíduo com competências de leitura bem interiorizadas tem maiores probabilidades de aceder ao conhecimento de si próprio, do mundo e dos outros seres humanos, de garantir uma maior integração social, de ser bem sucedido na escola, de receber retroacção positiva das pessoas adultas (o que condiciona largamente o seu auto-conceito e auto-estima), de se expressar oralmente com fluência e de escrever com correcção.

A leitura é uma fonte importantíssima de aprendizagem de novas palavras, pelo que quanto mais se lê maior é o campo lexical que o indivíduo domina. Por outro lado, a utilização de estratégias de inferência do significado de uma palavra a partir do contexto e da estrutura interna ajuda as crianças a tornarem-se leitores autónomos. Considerada uma das grandes áreas prioritárias do processo educativo, a leitura é uma aptidão necessária aos bons resultados escolares, uma vez que é transversal a todas as áreas curriculares de uma forma particularmente intensa. O aluno que

não compreende o que lê não conseguirá apreender os conhecimentos que estão inscritos nos livros ou noutros materiais escritos.

## 1.1. A Aprendizagem da Leitura

**Ensinar não é uma função vital, porque não tem o fim em si mesma; a função vital é aprender.**  
(Aristóteles)

Ler é sempre uma forma de viajar pelo mundo do conhecimento. O ensino da leitura pode surgir para a criança como algo desinteressante e sem significado, pelo que há necessidade de se centrar o ensino da leitura na sua própria essência, ou seja, na compreensão. A criança deve entender o significado daquilo que está escrito. No acto de ler é essencial a compreensão, pois sem compreensão não há leitura.

Ensinar a ler é, acima de tudo, ensinar a extrair informação contida num texto escrito. Ler é muito mais do que reconhecer uma sequência de palavras escritas. Ler é compreender, é decodificar a mensagem, obter informação, aceder ao significado do texto. De que adianta saber ler se não compreendermos aquilo que lemos? É, pois, fundamental entender o que se lê. A compreensão de textos e o gosto pela literatura estão intimamente ligados ao contacto diário com diversos tipos de texto, aos hábitos de leitura e ao incentivo que damos às nossas crianças para que leiam de forma independente ou para os seus pares. A compreensão na leitura não pode dar-se se não houver nada com que o leitor possa relacionar a nova informação fornecida pelo texto. Para compreender, o leitor deve estabelecer relações entre o novo (o texto) e o conhecido (os seus conhecimentos anteriores), tal como sublinha Jocelyne Giasson (1993: 62).

Por compreensão da leitura entende-se a atribuição de significado ao que se lê, quer se trate de palavras, de frases ou de um texto. O importante na leitura é a apreensão do significado da mensagem, sendo que a interacção do leitor com o texto nem sempre resulta no mesmo nível de compreensão. O grande objectivo do ensino da compreensão da leitura é o desenvolvimento da capacidade para ler um texto com fluência o que implica precisão, rapidez e expressividade. Um leitor fluente reconhece as palavras de forma automática e agrupa-as, sem hesitações acedendo de modo rápido ao significado de frases e expressões do texto. A fluência consegue-se treinando os mecanismos de automatização, ou seja, as rotinas e os sistemas mentais necessários ao processamento de informação. Uma excelente técnica para apurar a fluência é a leitura repetida. Um leitor fluente atinge o objectivo da decifração porque identifica automática, rápida e eficientemente o significado das palavras lidas.

Concordamos com Jocelyne Giasson quando diz:

Para que os alunos se tornem leitores competentes, é preciso que o programa escolar seja rico em conceitos de todo o tipo: história, geografia, ciência, arte, literatura... Qualquer conhecimento adquirido por uma criança poderá eventualmente ajudá-la a compreender um texto. Um programa vazio de conceitos, que só se apoia em exercícios artificiais, pode bem vir a produzir leitores vazios que não compreenderão o que lêem. O que não sabem constituirá uma desvantagem para eles (Giasson, 1993: 28).

Os conhecimentos que o leitor possui sobre a língua e sobre o Mundo ser-lhe-ão de grande utilidade na compreensão da leitura. Existem quatro conhecimentos sobre a língua que a criança desenvolve de modo natural no seu meio familiar, mesmo antes de abordar a aprendizagem da leitura: Conhecimentos fonológicos, ou seja, saber distinguir os fonemas característicos da sua língua; Conhecimentos sintácticos; depois conhecimentos semânticos; e, finalmente, conhecimentos pragmáticos, isto é, saber quando utilizar uma fórmula, em que tom falar a uma determinada pessoa, quem tratar por você, quando utilizar uma linguagem formal (Giasson, 1993: 26-27).

No ensino da leitura exige-se uma aprendizagem continuada e é melhor leitor aquele que conseguir adquirir hábitos de leitura para a vida. Deste modo, todo o sujeito que ao longo da vida vai, através de leituras continuadas, desenvolvendo as suas estruturas linguísticas, cognitivas e culturais será, certamente, um bom leitor (Sardinha, 2000, citada por Fernando Azevedo, 2007: 2).

A leitura é, acima de tudo, um método de compreensão que movimenta, simultaneamente, um sistema articulado de capacidades e conhecimentos. É uma competência linguística que tem por base o registo escrito de uma mensagem verbal. Assim, tudo o que se diz pode ser escrito e tudo o que se escreve pode ser dito. No entanto, há uma primazia do oral sobre o escrito, uma vez que existem cerca de seis mil e quinhentas línguas faladas, segundo estudo efectuado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e apenas algumas centenas de línguas escritas.

O ensino da decifração deverá assentar em estratégias adequadas às características dos alunos, e é descrita por Sim-Sim (2009: 26-27), em sete pilares essenciais: O primeiro pilar é definido nos seguintes termos: «O ensino da decifração deve ocorrer em contexto de leitura para que este objectivo seja atingível é imperativo que a leitura ocorra em contexto real». À criança deve ser dada a possibilidade de contactar com materiais diversificados, de qualidade, e deverá ser orientada no sentido de adquirir rotinas de leitura recreativa. O professor desempenha um papel preponderante, pois deve criar um ambiente propício e agradável que envolva e estimule o aluno para o prazer de ler. O ensino da decifração deve ter por alicerces as «experiências e os conhecimentos da criança sobre a linguagem escrita». Uma das etapas fundamentais do ensino será a de proporcionar à criança um clima de construção de conhecimentos, em contexto real, uma vez que nem todos os alunos iniciam a escolaridade em condições semelhantes. As vivências de cada um deles são diversificadas e o contacto com o material escrito não se processa da mesma forma em todas as famílias. Assim, é fundamental que o professor utilize estratégias que atenuem essas desigualdades. «O ensino da correspondência som/grafema deve ser explícito, directo e transparente.» A correspondência entre som e grafema, quando bem explícita, leva a criança a

converter as seqüências de grafemas em seqüências de sons que constituem as palavras. É extremamente importante que a criança compreenda que a cada grafema está associado um fonema e perceba as relações existentes entre os dois. «O ensino da correspondência som e grafema deve ter sempre como alicerces a consciência fonológica.» A consciência fonológica é um grande alicerce da aprendizagem que permite à criança descobrir o princípio alfabético. «O ensino da decifração deve contemplar regular e sistematicamente o reconhecimento de padrões ortográficos frequentes. O reconhecimento visual sistemático e regular, de padrões ortográficos frequentes (prefixos, sufixos, seqüência consoante/vogal, dígrafos, ditongos, combinação de letras...)» proporciona à criança o rápido reconhecimento de sílabas, de seqüências de sílabas, de famílias de palavras e de padrões ortográficos. «O ensino da decifração deve incrementar a leitura de palavras frequentes para que a criança as reconheça de forma rápida e automática.» A estrutura válida de um léxico ortográfico beneficia de um ensino que apela a práticas sistemáticas, no âmbito da memorização da ortografia de palavras frequentes. «O ensino da decifração deve estar intimamente associado a práticas de expressão escrita.»

A associação a práticas de escrita é importante para mobilizar e solidificar o conhecimento da criança sobre a linguagem oral e escrita. Assim, consolidar o princípio alfabético, reforçar a correspondência som/letra e fomentar o uso da escrita na comunicação intencional assume uma importância relevante. No complexo processo de aprendizagem da leitura o professor desempenha um papel preponderante, pois cabe-lhe a ele a difícil tarefa de despertar no aluno o prazer pela leitura.

Deste modo, eis que surge a questão: Que método para ensinar a ler? A resposta a esta questão não é linear. As metodologias e as estratégias utilizadas para operacionalizar os métodos não podem ser encaradas e avaliadas separadamente de um contexto educativo geral. Por outro lado, não podemos deixar de referir a importância do professor como ser humano, com todas as suas características, e que é o mediador deste processo.

Considera-se que o principal problema não está no método de ensinar a ler sintético, analítico ou misto), mas no percurso, nas estratégias adoptadas para levar as crianças a compreender o princípio alfabético, isto é, a terem a percepção de que as letras transcrevem os sons da fala.

## 1.2. Dificuldades na Aprendizagem da Leitura

Num trabalho coordenado pela UNESCO e dedicado à Educação Especial (1977) fazem-se as seguintes considerações sobre o insucesso na leitura:

«A escrita foi inventada há milhares de anos e, a partir daí, o ensino da leitura foi-se transmitindo de geração em geração. Decorridos tantos séculos continuamos a procurar estratégias mais eficazes para ensinar a ler com êxito e a tentar descobrir as causas do insucesso na leitura...»

De facto, se houvesse uma estratégia de êxito comprovada, ela hoje estaria largamente divulgada. Parece, pois, evidente que os problemas de desenvolvimento da criança condicionam mais fortemente os progressos na aprendizagem da leitura do que a metodologia utilizada, sendo um facto real que podemos constatar nas nossas salas de aula quando trabalhamos com alunos com NEE. Dentro de qualquer grupo de aprendizagem, para além das diferenças de idade ou sexo, existem outros aspectos que importa considerar: factores fisiológicos como a visão ou a audição, o estado geral de saúde, a capacidade intelectual, o nível de desenvolvimento linguístico, as experiências prévias no campo da leitura, o interesse, a motivação ou ainda o grau de cultura geral.

O processo de aprendizagem da leitura desenvolve-se em vários níveis e durante um período mais ou menos longo, em que a criança terá de vencer as dificuldades inerentes a cada uma das etapas. As diferenças individuais determinam, obviamente, ritmos diferentes na aprendizagem. As crianças com maiores dificuldades podem sentir-se desencorajadas por ficarem atrasadas em relação às restantes, e o seu problema, ainda que relativamente simples, terá tendência a agravar-se.

É com alguma frequência que nos deparamos, no nosso sistema de ensino, com alunos que não compreendem aquilo que lêem. Todavia, e por mais estranho que possa parecer, esses mesmos alunos conseguem compreender com facilidade o que ouvem, sendo capazes de fazer o relato de uma história que ouviram contar. Quer isso dizer que a verbalização requer habilidades de compreensão da linguagem, ao passo que a leitura implica também habilidades de decodificação, além das habilidades de compreensão.

O nível de compreensão de leitura nas crianças depende de diversos factores: o conhecimento linguístico, a riqueza lexical, o domínio de estruturas sintácticas complexas, a rapidez e eficácia na identificação de palavras, o conhecimento sobre o mundo, sobre a vida e, em especial, sobre os assuntos abordados nos textos lidos.

No que respeita à relação particular correspondência som/grafema e às implicações pedagógicas daí decorrentes, a investigação mostrou-nos que: saber juntar sons da fala (fonemas) é essencial para decifrar palavras; é mais fácil

identificar, segmentar e juntar unidades de som maiores (palavras e sílabas) de que unidades de som mais pequenas (unidades intrassilábicas e fonemas); a segmentação fonémica e a reconstrução de palavras por agregação de fonemas são determinantes para o desenvolvimento da consciência fonémica; a capacidade para soletrar as letras de uma palavra depende da capacidade para segmentar oralmente palavras e sílabas; a eficácia na aprendizagem da decifração aumenta quando as actividades de consciência fonémica integram a representação gráfica (grafemas) dos sons da fala (Sim-Sim, 2009: 39).

Assim, o professor deve apoiar este processo facilitando, melhorando, modificando, adaptando estas estratégias, de maneira a que o aluno possa responder de modo positivo à aprendizagem da leitura, transformando-se esta numa fonte de prazer.

## 2. A Escrita

Vivemos num mundo de escrita, tudo à nossa volta é escrito ou relacionado com a escrita.

A escrita consiste na utilização de sinais, símbolos para exprimir as ideias humanas.

Nos primeiros anos de escolaridade é fundamental desenvolver as capacidades de aprendizagem das crianças, já que as lacunas não colmatadas nesta fase se traduzirão em falhas dificilmente ultrapassáveis ao longo da vida escolar.

Diversos estudos revelam que muitos indivíduos, apesar de terem frequentado a escola básica, possuem enormes dificuldades quando se trata de extrair e seleccionar de um texto escrito a informação necessária à sua compreensão. É preciso sentir o sabor das palavras, saber retirar de um texto a sua essência e atribuir-lhe significado.

Ler e escrever não se podem reduzir a um mero exercício escolar. Ao aluno devem ser dadas respostas para questões tão fundamentais como: Eu escrevo para quê? Com que finalidade? Sei sobre aquilo que vou escrever?

Concordamos com Azevedo quando diz que

De um modo geral o objectivo da escrita é a transmissão de uma mensagem. Na ausência de um dos interlocutores da comunicação, a mensagem pode ser deixada escrita. A escrita é uma invenção fantástica: permite o acesso a uma informação que ultrapassa os limites temporais e espaciais entre Emissor e Receptor. No nosso quotidiano, a mensagem pode ser um recado, uma notícia, as instruções de preenchimento de um formulário, um e-mail...» (Azevedo, 2006: 145)

Morais (1998), citado por Flora Azevedo (2000: 232), «afirma que a escrita, longe de desaparecer, vai antes afirmar-se como poderoso aliado de outros códigos, não deixando de ser irónico que mesmo Bill Gates se sirva de letras e de papel para expor o seu pensamento e ajudar a vender os seus novíssimos códigos de comunicação...»

Devemos conceder à escrita o tempo que ela merece e só a escola poderá assumir o papel de a ensinar, praticar e avaliar como um processo.

É fundamental que a nossa prática pedagógica não se paute pela monotonia, pela repetição, pelo enfadonho. Se para o aluno a escola não se tornar atractiva e motivante, continuaremos a ter os resultados que nos colocam em posições pouco favoráveis face a outros países da União Europeia.

Os professores têm um papel primordial na aprendizagem da escrita nas crianças, pois são eles que devem favorecer o gosto pela escrita através de pedagogias estimulantes, onde o aluno sinta prazer no que escreve e saiba que a escrita tem um sentido que corresponde a uma necessidade real.

## 2.1. A Aprendizagem da Escrita

*Aprende-se a escrever, escrevendo.* (Martins, M., Niza, I. 1998: 160)

Temos consciência que vivemos num mundo de escrita. Tudo à nossa volta é escrito ou relacionado com a escrita.

Quem produz um texto tem de reflectir sobre a linguagem, ao passo que, na oralidade e no quotidiano, não se faz essa reflexão. As actividades de leitura e escrita têm funções distintas. A escrita é uma actividade complexa que não se pode resumir a algumas sessões de escrita pontual, usando sempre como modelo a «composição escrita». É imprescindível que os alunos contactem com diversos escritos para que possam compreender que a escrita serve também para comunicar. A aprendizagem da escrita exige tempo de maturação e, para isso, é necessário que se criem condições para que o acto de escrever se torne uma tarefa agradável e apetecível.

«As investigações levadas a cabo sobre a aquisição da escrita têm vindo a mostrar que ela se inicia muito antes da entrada formal para a escola, quando a criança começa a tomar contacto com materiais escritos em casa, na rua ou em qualquer outro lugar onde se encontre. De acordo com Vigotsky (1977: 39), citado por Fernando Azevedo (2006: 93) «a aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da escola tem uma pré-história».

Antes de iniciar a produção de textos escritos, as crianças terão de resolver problemas de vária ordem, como nos dizem Pereira, Azevedo e Flora (2005: 22-23):

de clareza cognitiva, muitas crianças ignoram que a escrita tem sentido, que corresponde à transcrição da linguagem oral; de referenciação espacial, as crianças não sabem como abordar uma letra, uma palavra, uma frase ou um texto; de

grafismo, domínio do gesto gráfico; de conteúdo e de criatividade, dificuldade em imaginar que mensagem escrever; de oralidade, dificuldade em formular frases oralmente e de as memorizar em seguida; de domínio de código, a relação fonema/grafema não está adquirida, as unidades da escrita não são dados adquiridos, mas são construídas pela criança à medida que aprende a escrever (por exemplo, as noções de palavra, frase, parágrafo, texto, fonemas, e letras); de convenções linguísticas, não dominam a ortografia, na sintaxe, as regras de apresentação de diversos escritos (correspondência, relato, banda desenhada...)

Para se modificarem as práticas de ensino e aprendizagem da escrita na escola do 1º ciclo, indo ao encontro das Competências Essenciais do Ensino Básico, é necessário assumir que, tal como dizem os investigadores, as competências não se ensinam, antes se criam condições para a sua construção (Ibidem: 15).

Concordamos com a opinião de José Rebelo, (1993: 43) quando diz que «a escrita é o verso da medalha da leitura, isto é, a representação de ideias na forma de letras.»

## 2.2. Dificuldades na Aprendizagem da Escrita

A expressão “Dificuldades de Aprendizagem” (DA) actualmente é aplicada a um grupo de indivíduos que apresentam uma discrepância significativa entre aquilo que é esperado em função da idade e aquilo que efectivamente realizam em termos académicos. (Lopes, 2005: 24)

Quando falamos de dificuldades ao nível da escrita não podemos deixar de referir que a leitura e a escrita não se podem dissociar, sendo que uma condiciona a outra.

«É sabido que, muitas vezes, se afirma que os alunos não sabem escrever porque não sabem pensar, porque não pensam antes de escrever.» (Pereira e Azevedo, 2005: 9)

Podemos apontar diversos factores que podem estar subjacentes às dificuldades de escrita. As crianças, antes de começarem a produzir textos, têm de resolver problemas de ordem diversa. Factores como a falta de noção de referenciação espacial, de grafismo, de oralidade, de domínio do código, de conteúdo, de criatividade e de convenções linguísticas podem afectar o desempenho dos alunos na actividade escrita. Todavia, queremos dar destaque à consciência fonológica, uma vez que a falta desta pode comprometer, e muito, a escrita.

A escrita não representa fielmente a oralidade, pelo que a relação som/grafema tem de ser bem explorada. Como sabemos, um som pode ser representado por vários grafemas e um grafema pode não representar um único som. Também os conhecimentos prévios podem condicionar a escrita. Se é proposto ao aluno que escreva sobre uma temática desconhecida, muito dificilmente conseguirá organizar no papel ideias sobre aquilo que desconhece.

Deste modo é importante que o aluno saiba o que escrever e como escrever. Cabe ao professor activar nos alunos os seus conhecimentos prévios, fornecer-lhes uma espécie de fio

condutor para que eles possam organizar e hierarquizar as ideias, ordenando a informação de modo coerente e usando correctamente as regras ortográficas.

Somos da opinião de João Lopes quando diz que

Os conhecimentos acerca da escrita estão fortemente dependentes do investimento das famílias na leitura para as crianças, permitindo que estas tomem contacto com os livros, com as letras, com as palavras, com a direcionalidade da escrita, que ganhem familiaridade com os autores, com o título dos livros, com o seu conteúdo» (Lopes, J. 2005: 48 - 49).

Corroborando a ideia de Lemos (1993) citado por João Lopes (2005: 35) «os problemas de aprendizagem da leitura e da escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico têm um efeito detrimental sobre todas as aprendizagens subsequentes, não só porque os alunos normais, ao contrário dos alunos com dificuldades, rapidamente passam do “aprender a ler” para o “ler para aprender”, mas também porque factores de ordem afectiva e de cognições negativas sobre as realizações escolares, inibem cada vez mais as novas aprendizagens destes últimos. A percepção de incompetência leva estes alunos a “lutar para evitar o insucesso” mais do que a lutar pelo sucesso, o que justifica muitas das suas estratégias em sala de aula, que vão desde o evitamento puro e simples das tarefas, ao falso envolvimento, passando pela requisição de tarefas de realização impossível ou de tarefas demasiado fáceis, tendo por objectivo proteger a auto-estima geral e a auto-estima escolar, as quais são sistematicamente ameaçadas por um sistema que se torna progressivamente mais competitivo e desafiador.»

«Tradicionalmente, a escola básica trabalhava mais a leitura do que a escrita, até porque se pensava que, à escrita, se chegava pela leitura. Sabendo-se, hoje, que a escrita se aprende com passos próprios e com exercícios e metodologias específicos (Pereira, L. e Azevedo, F., 2005: 13).

De acordo com Fernando Azevedo (2006: 145), «a investigação científica, até à data, tem-se dedicado mais ao estudo da leitura e mesmo da relação entre leitura e ortografia do que ao estudo da escrita. No domínio da escrita é fundamental distinguir entre: ser um bom escritor, ou seja um escritor hábil, e o processo de aprender a escrever.»

### 3. Métodos de Aprendizagem da Leitura e da Escrita

As crianças com NEEP manifestam problemas sensoriais, físicos, intelectuais e emocionais e muitas vezes também, evidenciam dificuldades de aprendizagem derivadas de factores mentais, orgânicos ou ambientais. Para estas crianças a aprendizagem da leitura e da escrita constitui a pedra basilar de que depende todo o seu percurso académico. Contudo, para o ensino destas

competências básicas, os professores recorrem a métodos baseados quase exclusivamente em suportes convencionais, como sejam o livro de texto, ilustrações, cartazes, entre outros.

Actualmente, não podemos descurar a importância das Novas Tecnologias de Informação (TIC), pois o computador tem vindo a entrar cada vez mais cedo na vida das crianças. Desde a mais tenra idade que o ambiente informático lhes é familiar, trata-se de um mundo que as atrai devido às suas cores, ao movimento, aos sons.

O acto de ler e de escrever é um processo complexo que implica um conjunto de conhecimentos que a pessoa adquire ao longo da sua vida antes e durante o seu ingresso no ambiente escolar. É uma descodificação e compreensão de representações gráficas e auditivas. A aprendizagem da leitura e da escrita baseia-se em dois pressupostos fundamentais: o de retirar informação visual (sinais gráficos) e também o de compreender o que se está a ler e a escrever.

O ingresso na leitura e na escrita por parte da criança é um processo de aprendizagem, de prática e de aperfeiçoamento. Antes de iniciar a leitura e a escrita, a criança já domina a comunicação oral e usa-a de maneira autónoma e perfeita para ser entendida e compreendida pelos demais interlocutores. Portanto, a aprendizagem da leitura e da escrita visa o mesmo objectivo, ou seja, dar ao indivíduo uma autonomia para poder compreender e ser compreendido pelos seus interlocutores. Aprender a ler e a escrever representa, nesta perspectiva, dar à criança os meios que lhe permitam comunicar com outrem na sua ausência, exigindo-lhe desta forma a conquista de uma autonomia. Saber ler um documento escrito é compreender. A leitura pode, daí em diante, tornar-se o meio essencial da aquisição de conhecimentos, do desenvolvimento do pensamento e do enriquecimento da personalidade. A escolha de um bom método de leitura ajuda na compreensão da leitura e da escrita e ensinar a ler só se realiza plenamente quando o professor leva os alunos a gostarem e a descobrirem os prazeres e alegrias que a leitura lhes pode proporcionar.

De acordo com Fernando Azevedo, (2006: 140), «existem vários métodos de leitura e de escrita mas eles podem classificar-se em duas grandes categorias: o método sintético (fónico) e o analítico ou método global.»

### **3.1. Método Sintético ou Fónico**

Métodos sintéticos ou fónicos são aqueles que partem das partes para se chegar ao todo.

O método fónico pode partir tanto das sílabas, para conduzir a criança a apreender as suas mais pequenas unidades (fonemas e grafemas), como destas, para construir a pronúncia das sílabas. As expressões método analítico e sintético são tradicionalmente referidas em oposição, mas, mais geralmente, o método fónico combina, ou deve combinar, os dois tipos de actividade. A Abordagem analítica permite à criança tomar consciência dos fonemas e relacionar estes com os

grafemas correspondentes, a abordagem sintética ajuda-a a utilizar este conhecimento e a sua crescente habilidade de fusão fonológica na descodificação da palavra escrita. O método fónico apoia-se inicialmente em actividades de discriminação visual e auditiva e na repetição de sons como forma de assegurar a tomada de consciência do fonema, de fazer compreender o princípio alfabético e de consolidar o conhecimento progressivo das correspondências grafema-fonema e das suas possíveis combinações (Azevedo, 2006: 140-141).

Este método consiste no ensino da letra como unidade sem significado para muitos alunos. A aprendizagem deste método exige elevado grau de abstracção e, com alunos com dificuldades de aprendizagem, torna-se muito mais complicada a tarefa de ensinar a ler e a escrever. O método sintético dá ênfase ao ensino dos sons das letras, partindo dos sons das mais simples para as mais complexas, e permitindo dessa forma que se consiga ler toda e qualquer palavra. Por exemplo, ensinando-lhes os fonemas u, a, o, t e p, as crianças podem formar palavras como pata, apito, tapa, tua, tapete, etc. Depois disso, as crianças são incentivadas a pronunciar o som de cada letra e, em seguida, combinam esses mesmos sons para pronunciar a palavra. Assim, a criança pronuncia a palavra por si própria. Muitas das correspondências som/letra, incluindo consoantes e vogais, podem ser ensinados num espaço de poucos meses, logo no início do primeiro ano de escolaridade. Os especialistas dizem que este método alfabetiza crianças, em média, no período de quatro a seis meses. Este é o método mais recomendado nos países que utilizam a linguagem alfabética, como os Estados Unidos, a Inglaterra, a França ou a Dinamarca. Este método apesar de ser o mais antigo é o dominante nas escolas portuguesas. As letras (maiúsculas e minúsculas) são repetidas vezes sem conta no caderno escolar dos alunos. Depois é ensinada a sílaba, que também é repetida no caderno, para que a sua caligrafia seja perfeita. Mais tarde, ensina-se a junção das sílabas para formar palavras, e finalmente formam-se frases. Em suma, é um método com base na repetição da letra até formar sílabas, que passam para as palavras e por fim para a frase. Trata-se de uma aquisição mecânica do processo de leitura.

Um vasto conjunto de evidências sublinha a eficácia e sucesso do método (fónico) que privilegia a compreensão das relações entre grafemas e fonemas. Existem também evidências consistentes que mostram que a aprendizagem pelo método fónico conduz a uma melhor compreensão do material lido (Azevedo, 2006: 157).

De acordo com Inês Sim-Sim (2009: 15),

A velha guerra dos métodos de ensino da leitura e escrita (fónico ou global) é hoje obsoleta e completamente ultrapassada. A investigação das últimas décadas veio mostrar que ambas as estratégias didácticas (fónicas e globais) são importantes e necessárias para que todas as crianças aprendam a decifrar.

### 3.2. Método Analítico ou Global

Este método opõe-se ao método sintético, questionando dois argumentos dessa teoria. Um que diz respeito à maneira como o sentido é deixado de lado e outro que supunha que a criança não reconheceria uma palavra sem antes reconhecer sua unidade mínima. A principal característica que diferencia o método sintético do analítico ou global é o ponto de partida. Enquanto o primeiro, parte do menor componente para o maior, o segundo parte de um dado maior para unidades menores.

O método global pressupõe um processamento logográfico das palavras e privilegia o significado. Este método aposta no interesse e na motivação das crianças, considerando que o prazer de ler suprime a necessidade de trabalhar elementos fônicos de forma controlada. As crianças são levadas a memorizar visualmente as palavras apresentadas e oralmente as frases onde estas aparecem (Azevedo, 2006: 140).

O método global surgiu na história da pedagogia da leitura em 1655, com Comenius, esse método apresenta a palavra associada a representação gráfica de seu significado, para que possa ser aprendida como um todo, sem a tortura da soletração enfatizando a importância do interesse da compreensão para a aprendizagem da leitura. Assim, Nicolas Adam apresenta, já no século XVIII, a ideia de ensinar a criança a ler do mesmo modo como aprende a falar. Insiste, ainda em permanecer o maior tempo possível na fase global até a manifestação analítica do trabalho mental pela criança, isto é, até que a própria criança adquira maturidade para iniciar, por si mesma, a fase analítica. A criação do método global, não se trata de um aperfeiçoamento dos métodos anteriores, mas de uma ruptura, pois, até então, o trabalho mental realizado pelo aprendiz era de natureza sintético - analítico, passando a ser de natureza oposta, analítico - sintético. Apesar disso, pode-se perceber uma ligação, uma continuidade na história, quando se analisa a base de cada método. Entretanto foi o médico e professor Ovídio Decroly, o grande teórico e prático do método global. Contudo, o método global puro não foi posto em prática, excepto em casos excepcionais.

Muitos alfabetizadores crêem ser proveitoso combinar a memorização oral de extractos de pequenos textos com o treino dos processos de descodificação das palavras escritas. Trata-se sem dúvida de uma má compreensão da real necessidade de desenvolver nas crianças tanto o conhecimento da linguagem e do mundo, com a consequente ênfase no significado, como estudo sistemático do código escrito. A combinação dos dois objectivos numa mesma actividade gera confusão nas crianças que ficam sem saber o que é ler (Azevedo, 2006: 141).

Durante mais de um século, os defensores dos métodos analíticos mantiveram-se em conflito com os adeptos dos métodos sintéticos.

### 3.3. Método das 28 Palavras

«Há métodos que, como o das 28 palavras, incidem na identificação de sílabas para formação de novas palavras.» (Azevedo, 2006: 141)

Este método consiste em desenvolver a aprendizagem da leitura e da escrita a partir de situações concretas e reais para os alunos: As palavras estão sempre relacionadas com imagens. Trata-se de um método que adopta um esquema de aprendizagem que passamos a descrever: por exemplo, a primeira palavra que se ensina é «menina», e depois: faz-se o desenho da palavra ou mostra-se o cartaz com a imagem da menina; as crianças escrevem a palavra em letra manuscrita e à máquina; ensina-se a palavra «menino», seguindo os mesmos passos; a seguir mostra-se a diferença entre as duas palavras que é entre as vogais «a» e «o»; separam-se as sílabas das palavras «menino» e «menina»; quando surgem outras palavras separam-se as sílabas e formam-se outras palavras; a seguir formam-se frases, os exercícios contínuos ajudam a concretizar os conteúdos dados; poderá recortar de revistas ou jornais, figuras ou palavras aprendidas, que colocará no caderno, escrevendo por baixo a palavra respectiva.

O Método das 28 palavras tira partido do potencial da imagem na aprendizagem da leitura e da escrita. Trata-se de um método muito utilizado na aprendizagem de crianças com DA e com resultados muito positivos. Em todas as actividades que o aluno executa na sala de aula deverá ser dado um reforço positivo para que se sinta motivado e capaz de realizar as tarefas. A utilização deste método tem múltiplas vantagens: atender à predisposição natural da criança em reter o global; desenvolver o espírito criativo e a oralidade; favorecer o espírito de observação; desenvolver a percepção visual e auditiva; desenvolver a sociabilização (através de jogos) e a imaginação no encaminhamento para a descoberta; proporcionar um enriquecimento fácil e precoce de vocabulário; estimular o raciocínio e o uso da memória.

Deste modo a criança habitua-se à sistematização dos conhecimentos adquiridos levando-a a redigir sem erros e com mais fluência.

### 3.4. Sistemas Alternativos e Aumentativos de Comunicação (SAAC)

Todas as pessoas que sofram de qualquer impedimento na sua capacidade de comunicar, podem e devem ser consideradas como usuários de um SAAC (Sotto, G.).

A introdução e implementação de um SAAC, reveste-se de importância capital para aqueles que estão impedidos de utilizar a fala ou fazem de forma pouco inteligível. Impõe-se a participação activa de todos os intervenientes no acto educativo e passa pelo debate de ideias, pela partilha, negociação, cooperação e co-responsabilização, pela diversidade e diferenciação, pela flexibilização e adaptação às realidades individuais e contextuais e pela análise e reflexão do que foi feito e do que deverá vir a ser feito.

Para as crianças que não podem usar a fala ou têm dificuldade na sua utilização, a comunicação pode ser habilitada com diferentes meios que se descrevem como SAAC. De acordo com Lloyd (1983) e St Louis (1982) citados por Ferreira, Ponte e Azevedo (1999: 39) os SAAC podem ter três funções:

- Provisão de um Meio de Comunicação Temporário, até que se estabeleça a fala, ou esta se torne funcional e inteligível.
- Provisão de um Meio para Facilitar (aumentar) o desenvolvimento da fala propriamente dita e/ou, nalguns casos, das habilidades cognitivas e comunicativas necessárias para a aquisição da linguagem.
- Provisão de um Meio de Comunicação a Longo Prazo, quando a utilização da fala resulta totalmente impossível.

Os SAAC podem considerar-se uma boa medida; como uma habilitação dirigida, tanto a facilitar a compreensão, como expressão da linguagem, assim como a melhoria das possibilidades de comunicação interactiva com os demais (colegas, família, amigos...).

Na perspectiva de Soro Camats (1998), a intervenção nos problemas de comunicação deverão ter em conta mais do que a comunicação e linguagem, a situação geral em que a criança vive. A maioria das crianças, jovens e adultos que necessitam de SAAC, têm necessidades noutros aspectos das suas vidas: Rendimento escolar, relações sociais, ocupação de tempos livres, deslocação e manipulação.

Deverá ser elaborado um plano conjunto de intervenção educativa e de linguagem, que proporcione à criança e à sua família uma oferta global de serviços e de atenção. A intervenção deve ser dirigida à procura de soluções práticas para a vida e responder a perguntas do tipo: Que pode fazer a criança? Qual o SAAC que pode melhorar a sua capacidade? Em que situações da vida diária necessitam comunicar?

Existem vários SAACs que funcionam como complemento e facilitador da verbalização para todas as pessoas que têm dificuldades na comunicação. A linguagem por sinais, imagens e outros símbolos visuais tem-se revelado um sistema relativamente lento de aprendizagem, visto que a linguagem por sinais requer a imitação e os sistemas de imagens implicam a sinalização, processos que podem ser confusos e exigem uma enorme atenção por parte das crianças com PEA.

Outros SAACs consistem em gestos, signos manuais ou gráficos, expressões faciais, voz artificial, assim como o uso de diferentes tipos de objectos ou dispositivos físicos: tabuleiros de comunicação e ajudas mecânicas e eléctricas incluindo as linguagens através de símbolos, como o método Bliss, Símbolos Pictográficos para a Comunicação (SPC), Pictograma para a Comunicação (PIC), que associados aos recursos informatizados podem auxiliar na expressão dos pensamentos e afectos de uma criança que não comunica ou que revela dificuldades na comunicação, são assim uma mais-valia.

Entre os SACCs destacamos os SPC.

### **3.5. Símbolos Pictográficos para a Comunicação (SPC)**

O sistema SPC (Johnson, 1981, 1985, 1992) é de origem Americana (Tetzchner e Martinsen, 2000) e foi concebido por Roxana Mayer Johnson (terapeuta da fala) em 1981, por sentir necessidade de um sistema que pudesse ser facilmente aprendido por pessoas que apresentavam dificuldades com o sistema Bliss. Este sistema pode ser utilizado por pessoas que apresentam deficiência, nomeadamente afasia, apraxia, disartria, autismo, deficiência mental, paralisia cerebral, condições pós-operatórias, etc. (Ferreira, Ponte e Azevedo, 1999)

O SPC está traduzido em doze línguas diferentes. Na Língua Portuguesa o sistema SPC está disponível numa versão impressa, e numa versão de programa de computador (Programa Boardmaker), utilizável tanto em computador Macintosh como em PC (Windows).

Os signos que constituem o SPC são desenhos de linhas simples a preto, sobre fundo branco. O significado do símbolo está escrito na parte superior do mesmo para que os interlocutores que não conhecem o sistema tenham mais facilidade na sua compreensão. Algumas palavras, tais como DE, PARA, COM, estão simplesmente escritas sem qualquer desenho (Tetzchner e Martinsen, 2000). Os signos foram desenhados com o objectivo de: serem facilmente aprendidos; serem apropriados para todos os níveis etários; serem diferenciados uns dos outros; simbolizarem as palavras e actos mais comuns usados na comunicação diária; serem facilmente agrupados em seis categorias gramaticais; serem facilmente reproduzíveis manualmente e em fotocopiadora, tornando-os pouco dispendiosos.

O SPC é composto por 3200 símbolos agrupados em 6 categorias:

peessoas (incluindo pronomes pessoais); verbos; adjectivos (sobretudo adjectivos e alguns advérbios); substantivos; diversos (sobretudo artigos, conjunções, preposições, cores, tempo, alfabeto, números e outras palavras abstractas); sociais (palavras facilitadoras da interacção social; inclui palavras para cumprimentar, algumas expressões de prazer ou repulsa, e outras palavras ou expressões apropriadas ao indivíduo) (Ferreira, Ponte e Azevedo, 1999).

Tem a particularidade de apresentar temas em áreas, como a religião, sexualidade, computadores, lazer, etc. Proporciona também diferentes tipos de caras ou cabeças para facilitar a simbolização de algum indivíduo em particular. Com este sistema é frequente ser utilizada a chave de Fitzgerald, para a organização dos símbolos nos quadros de comunicação O SPC é apropriado para ser utilizado, tanto por pessoas cujas necessidades comunicativas sejam equivalentes a um nível de linguagem simples (necessitando de um vocabulário limitado e de estruturar frases relativamente curtas) como por pessoas com mais elaborados níveis de linguagem (que necessitam de utilizar uma gama de vocabulário muito vasta, com possibilidades de estruturar frases de maior complexidade). Pode assim considerar-se o SPC como um sistema flexível que pode evoluir, ajustando-se às necessidades comunicativas do seu utilizador. (ibidem, 1999)

## 4. Perturbação do Espectro do Autismo (PEA)

**Autismo é uma palavra de origem grega, derivada de «Autos» que significa próprio/eu e «Ismo» que traduz uma orientação ou estado (Marques, 2000).**

As PEA consistem num distúrbio severo do desenvolvimento, são disfunções graves e precoces do neuro-desenvolvimento que persistem ao longo da vida, podendo coexistir com outras patologias. Manifestam-se através de dificuldades muito específicas da comunicação e da interacção, associadas a dificuldades em utilizar a imaginação, em aceitar alterações de rotinas e à exibição de comportamentos estereotipados e restritos. Estas perturbações implicam um défice na flexibilidade de pensamento e uma especificidade no modo de aprender que comprometem, em particular, o contacto e a comunicação do indivíduo com o meio (Jordan, 2000).

Apesar da multiplicidade de estudos existentes, e de se reconhecer que apresentam uma causa biológica bem demonstrada, continua ainda por definir qual a etiologia precisa que desencadeia um quadro clínico de autismo. No entanto, parece ser consensual que esta perturbação evidencia uma origem multifactorial, devendo ser considerados factores genéticos, pré e pós-natais, como se referiu no ponto anterior.

Apesar desta grande variação, as PEA caracterizam-se, tipicamente, por uma tríade clínica de perturbações que afectam as áreas da comunicação, da interacção social e do comportamento (Wing, 1996).

Utiliza-se a designação de «espectro do autismo», quando nos referimos a uma condição clínica de alterações cognitivas, linguísticas e neurocomportamentais, pretendendo caracterizar o facto de, mais do que um conjunto fixo de características, o autismo parecer manifestar-se através de várias combinações possíveis de sintomas num contínuo de gravidade de maior ou menor intensidade. Apesar disso, utiliza-se com frequência a palavra autismo como sinónimo do espectro das perturbações.

Reconhecer esta variabilidade de combinações é fundamental para compreender as pessoas com autismo e as diferentes necessidades individuais. Apesar de estes indivíduos manifestarem um conjunto de sintomas que permitem realizar um diagnóstico clínico, não existem duas pessoas afectadas da mesma forma e, por isso, podem ser muito diferentes entre si, não constituindo um grupo homogéneo.

Apesar de não se saber ao certo qual o número de indivíduos com autismo existente em todo o mundo, estudos recentes revelam que a sua prevalência é de um em cada mil, ocorrendo predominantemente no sexo masculino, três rapazes para uma rapariga.

O conceito de autismo tem evoluído ao longo de décadas, contudo, o marco mais importante foi, talvez o da sua inclusão nas perturbações de desenvolvimento. De facto, em 1980, o DSM-III introduziu a categoria de «Perturbações Globais de Desenvolvimento», que permitiu distanciar as perturbações de desenvolvimento global das perturbações de desenvolvimento específicas e da esquizofrenia ou psicose infantil.

Actualmente, o Autismo é considerado um espectro amplo de distúrbios que compartilham aspectos comuns. Wing definiu em 1988 o espectro autista e, actualmente, o DSM-IV-TR inclui nas PEA os seguintes distúrbios: Perturbação Autística (autismo de Kanner, autismo infantil ou autismo clássico); Perturbação de Asperger (Síndrome de Asperger); Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância; Perturbação Global do Desenvolvimento sem outra especificação (autismo atípico); Síndrome de Rett, sendo este o tipo de autismo com maior comprometimento e com causa genética comprovada motora e intelectual.

Os diagnósticos desta perturbação enquadram-se nas Perturbações globais do desenvolvimento, continuam a ser realizados através de avaliação directa do comportamento do indivíduo, segundo determinados critérios clínicos presentes nos sistemas de classificação do DSM-IV (Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais DSM-IV, 2002) e do CID-10 (Classificação Estatística das Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde, da Organização Mundial de Saúde, 1992-1994).

#### 4.1. Definição e Etiologia

O Autismo é um Distúrbio Global do Desenvolvimento que possui inúmeras causas, sendo a causa genética considerada a mais prevalente. (Marques, 2000)

É marcado por uma alteração qualitativa, de gravidade variável, podendo manifestar-se no bebé desde as primeiras semanas de vida, ou aparecer apenas na primeira infância ou na idade pré-escolar (Chevrie-Muller e Narbona, 2005).

O Autismo é um síndrome definido e diagnosticado a partir de padrões de comportamento característicos, apesar destes, por si só, não serem exclusivos desta patologia. Não se trata de uma doença não havendo, por isso, nenhum teste biológico de confirmação (Chevrie-Muller e Narbona, 2005).

O Autismo é uma desordem neurobiológica do desenvolvimento caracterizado por dificuldades em várias áreas: linguagem e comunicação, interacção social, funcionamento cognitivo, processamento sensorial e comportamento.

Nos anos 70, Lorna Wing realizou um estudo epidemiológico que permitiu concluir que todas as crianças diagnosticadas com autismo apresentavam uma tríade (Tríade de Lorna Wing) de características muito específicas, que se agrupavam nos seguintes sintomas: limitação da capacidade da criança participar activamente em situações de convívio e/ou interacção social; limitação da capacidade de utilização, em contexto social, de competências comunicativas, tanto ao nível da compreensão como de expressão de enunciados; diminuição da capacidade criativa/imaginativa da criança, o que diminui substancialmente o seu reportório comportamental. Assim, a criança apresenta dificuldades em fantasiar/brincar, e o seu comportamento torna-se bastante repetitivo e estereotipado (APA, 1987; American Psychiatric Association, 2000; Marques, 2000; Rapin e Dunn, 2003; Klin, 2006).

Estes sintomas podem ou não estar associados a sinais mais clássicos de disfunção cerebral, como défices sensório-motores ou manifestações epilépticas (Chevrie-Muller e Narbona, 2005).

Inicialmente, Kanner defendia que o autismo era causado por uma componente genética. Mais tarde, abandonou esta teoria por influência das teorias psicanalíticas que postulavam que esta perturbação era causada por um ambiente desfavorável à criança, uma fraca interacção das crianças com os pais e isolamento social. Actualmente, esta perspectiva está posta de parte. O próprio Kanner voltou à base genética como explicação, defendendo a existência de um défice inato que impede uma relação adequada com o meio ambiente (Marques, 2000).

De facto, a ideia que actualmente reúne mais consenso entre os investigadores é a de que o autismo tem origem em causas biológicas apesar de ainda não se conhecer especificamente a causa da perturbação. Vários autores apontam para causas genéticas, metabólicas, virais, etc. Poderá ainda ser causado por lesões pré-natais como a rubéola e o hipertiroidismo, e peri-natais, como infecções e traumatismos de parto (Ornitz, 1983 e Gilberg, 1989 citados por Marques, 2000).

Considerando várias opiniões, defende-se que o autismo resulta de uma perturbação em certas áreas do sistema nervoso central, responsáveis pela linguagem, cognição e relacionamento.

## 4.2. Critérios de Diagnóstico para a Perturbação do Espectro do Autismo

Para que se considere existir diagnóstico da PEA é necessário a presença de um total de seis (ou mais) itens dos seguintes critérios: de 1), 2) e 3), com pelo menos 2 de 1), 1 de 2) e 1 de 3).

**1) Défice qualitativo na interacção social** (manifestando pelo menos dois): diminuição no uso de comportamentos não verbais (contacto visual, expressão facial, postura corporal e gestos que fazem parte da interacção social); incapacidade para desenvolver com os companheiros relações adequadas ao seu nível de desenvolvimento; falta de procura espontânea de partilha de interesse, divertimentos ou actividades com outras pessoas (por exemplo, não trazer ou não indicar objectos de interesse); falta de reciprocidade social e emocional.

**2) Défice qualitativo na comunicação** (manifestando pelo menos um): atraso ou inexistência no desenvolvimento da linguagem falada (não acompanhado de tentativas de compensação através de modos alternativos de comunicação, tais como gestos ou mímica); nos indivíduos com um discurso adequado, acentuada incapacidade na competência para iniciar ou manter uma conversação com os outros; uso estereotipado ou repetitivo da linguagem ou linguagem idiossincrática; falta de jogo simbólico variado e instintivo, ou de jogo social imitativo, adequado ao nível do desenvolvimento.

**3) Padrões repetitivos e estereotipados de comportamento, interesses e actividades** (manifestando pelo menos um): preocupação absorvente por um ou mais padrões de interesse estereotipado ou restrito não normal, quer na intensidade quer no seu objectivo; adesão, aparentemente inflexível, a rotinas ou rituais específicos não funcionais, maneirismos motores estereotipados e repetitivos (sacudir ou rodar as mãos ou dedos, ou movimentos complexos de todo o corpo); preocupação persistente com partes de objectos.

O diagnóstico clínico tem sempre em consideração a tríade - Interacção social, Comunicação e Actividade e interesses (Pereira, 2005: 39-40-41).

### 4.3. Principais Características das PEA e sua Repercussão no Modo de Aprender

A maneira como o autismo intervém no desenvolvimento do indivíduo faz com que a pessoa com PEA apresente um modo muito específico de pensamento e de funcionamento caracterizado por dificuldades em:

Assimilar e responder de forma adequada às diferentes situações do meio ambiente; seleccionar e processar informação pertinente; responder a estímulos sensoriais (hipo ou hipersensibilidade).

O autismo tanto pode manifestar-se em indivíduos que apresentam dificuldades muito severas na aprendizagem, como em outros com nível intelectual elevado. Algumas pessoas com PEA poderão ter muito sucesso académico, serem bons alunos, terem êxito nas suas opções profissionais e, ao mesmo tempo, experimentar algumas dificuldades sociais e de comunicação, necessitando de ajudas para se adaptarem. Outras apresentarão dificuldades na aprendizagem, exigindo suporte para realizar as tarefas mais simples do dia-a-dia (Pereira, 2008: 12).

As principais características de indivíduos com PEA são: resistência a métodos normais de ensino; deficiência mental (moderada) associada em cerca de 80% dos casos; alteração do padrão do sono; risos não apropriados; ausência da noção de perigo; aparente insensibilidade à dor; evita o abraço; movimentos estereotipados e repetitivos; jogo repetitivo falha de jogo simbólico; dificuldade no contacto visual; mostra indiferença; indica as necessidades usando a mão do adulto; exploração inadequada de brinquedos e objectos; fascínio ou obsessão por temas específicos; evita certas texturas, alimentos ou cores, atracção por determinados cheiros e brilhos; ecolália; medo ou fascínio por certos ruídos, reflexos; age como um surdo, hipo ou hiper sensibilidade aos sons; angústia extrema sem razão aparente; rodopia objectos; dificuldade em interagir com outras crianças; resistência à alteração da rotina; capacidades motoras (global/fina) desiguais; intensa actividade motora ou extrema passividade (Lobo, 1998).

Concordamos com Filomena Pereira quando diz que

Identificar todas estas características é admitir que os alunos com PEA necessitam de respostas educativas diferenciadas que, sustentadas pelas áreas fortes, proporcionem a estimulação para a aprendizagem e ajudem a colmatar as dificuldades de comunicação, de interacção e os problemas de comportamento. Na prática, estas características traduzem-se por algumas dificuldades, como as presentes que se seguem a: comunicação expressiva; comunicação não verbal; compreensão; percepção da tarefa como um todo; sequencialização; consequencialização; concentração e atenção; generalização; abstracção e simbolismo; motivação; empatia; cognição social; alteração de rotinas; gestão de imprevistos; input sensorial; imaginação; capacidades especiais e interesses restritos; comportamentos estereotipados e rígidos; rotinas, preocupações e rituais; alteração de sono /vigília; particularidades do padrão alimentar e outra (Pereira, 2008: 12- 13).

A tríade de perturbações do espectro do autismo (socialização, cognição e comportamento, e comunicação), manifesta-se antes dos três anos de idade e pauta, actualmente, os critérios de diagnóstico das perturbações ligadas ao autismo, da Classificação Internacional de Doenças (CID-10) e do Manual Diagnóstico e Estatístico de Perturbações Mentais. (DSM-IV-TR)

#### 4.4. Socialização, Comportamento e Cognição

O comportamento social consiste na capacidade de iniciar e responder a comportamentos sociais de forma adequada, em diferentes contextos de interacção (Wing 1996, Garcia e Rodriguez 1997). O desenvolvimento social das crianças com autismo está perturbado, sendo considerado diferente dos padrões habituais, especialmente no que se refere ao seu desenvolvimento interpessoal. Neste domínio, o indivíduo pode apresentar comportamentos de isolamento, contrariando aqueles que são socialmente aceites (Wing, 1996).

São notórias as dificuldades no relacionamento, quer com os adultos, quer com o seu grupo de pares, sendo-lhes difícil a percepção das intenções, sentimentos, e pensamentos dos outros. O ensino das competências sociais é necessário, uma vez que muitas destas competências não se adquirem de forma espontânea em algumas crianças, ao longo do seu desenvolvimento (Jordan, 2000).

Contudo, é necessário salientar que as características individuais de cada criança influenciam de diferente forma uma mesma perturbação, pelo que é possível distinguir diferentes comportamentos sociais dentro do espectro autista. Assim, pode-se ter uma criança completamente isolada do meio onde se insere, que não responde a qualquer estímulo social exterior, ou outra que revela intenção de estabelecer interacção social mas que não o consegue fazer de forma adequada e/ou eficaz (Jordan, 2000).

Os indivíduos com autismo poderão apresentar uma certa rigidez de comportamentos, sendo resistentes à mudança e mantendo os mesmos comportamentos estereotipados, repetitivos (Wing, 1996; Garcia e Rodriguez, 1997; Klin, 2006) e, muitas vezes, obsessivos. Alguns deles poderão inclusive reagir agressivamente quando algum aspecto da sua rotina é alterado.

A ausência de flexibilidade no domínio da cognição, reflecte-se no fraco desenvolvimento do domínio simbólico e criativo (Klin 2006). As brincadeiras são muitas vezes imitadas (Wing 1996), apresentando dificuldades na manipulação de objectos de forma criativa e inovadora (Wing, 1996; Garcia e Rodriguez, 1997; Jordan, 2000; Marques, 2000; Klin, 2006).

A linguagem simbólica é um aspecto francamente deficitário nas crianças com Autismo. Muito pouco se conhece acerca da forma como ocorre o processo de simbolização. Contudo, é de

consenso geral que a interacção em si mesma é um aspecto importante a ter em conta neste processo de simbolização e jogo simbólico, pelo que é importante promovê-lo (Garcia e Rodriguez 1997).

O atraso intelectual não é global, mas certas funções cognitivas encontram-se alteradas (Rutter, 1974 citado por Pimentel, 2000; Klin, 2006): défices de abstracção, sequencialização e compreensão de regras; dificuldades de compreensão de linguagem falada e utilização do gesto; défices na transferência de uma actividade sensorial para outra, isto é, estas crianças podem apresentar dificuldades em interpretar um determinado estímulo multi-sensorial. Perante um estímulo mais complexo, respondem apenas a um aspecto desse estímulo (selectividade de estímulos), o que acarreta consequências negativas ao nível da aprendizagem em geral; dificuldade em processar e elaborar sequências temporais; dificuldades em interpretar determinados aspectos dos seus próprios comportamentos e os dos outros;

O fracasso cognitivo actua como adjuvante no aumento das estereotipias comportamentais e na falta responsabilidade social (Pimentel, 2000: 22 - 37 - 39).

#### **4.5. Comunicação**

As competências comunicativas também se encontram alteradas (Wing 1996), verificando-se dificuldades em muitos dos aspectos da comunicação, mais do que na linguagem propriamente dita (Happé 1994, Garcia e Rodriguez 1997). Muitas vezes, a criança possui uma fala fluente, correcta dos pontos de vista morfossintáctico e articulatório, mas apresenta grandes dificuldades em iniciar e manter um determinado tópico de conversa (Wilkinson 1998, Tager-Flusberg 2000: 313-332). O uso da expressão facial e gestos poderá também estar alterado, assim como a compreensão do humor e linguagem figurada (metáfora e ironia) (Lyons e Fitzgerald 2004).

As crianças com autismo, regra geral apresentam dificuldades em aprender a utilizar correctamente as palavras, construir frases, fazer questões ou a transmitir recados. Raramente iniciam uma conversa ou pedem uma informação. Quando apresentam linguagem, é frequente usarem as palavras ou frases de uma forma repetitiva. A ecolália, a linguagem idiossincrática e a repetição de questões e frases são muito comuns nos indivíduos com esta perturbação.

Ecolália é o acto de repetir ou ecoar palavras ditas pelos outros. Geralmente estas palavras ou frases são correctamente articuladas e repetidas com a mesma entoação do emissor. No processo de desenvolvimento normal da linguagem a ecolália tem início cerca dos 8 a 9 meses e dura cerca dos 3 anos. Normalmente limita-se apenas a algumas palavras (não frases) de cada vez,

acompanhando o crescimento do vocabulário da criança, mas nunca é a forma de comunicação predominante, ocorrendo esta repetição imediatamente após a criança ouvir a palavra.

A razão pela qual as crianças com autismo tendem a apresentar um elevado número de expressões ecológicas que traduzem muitas vezes a não compreensão do que lhes foi dito oralmente, deve-se ao facto de ser frequente um maior desenvolvimento da memória auditiva (memória dos sons que se ouvem) não acompanhada pela compreensão do significado ou descodificação desses mesmos sons. Esta repetição pode ser imediata, a chamada ecolália imediata ou ocorrer minutos, horas ou dias após a audição e neste caso denomina-se de ecolália posterior (esta exige uma maior capacidade de retenção).

#### **4.6. O Papel da Família na Educação de Crianças e Jovens com PEA**

O papel da família é fundamental na educação de todas as crianças, sobretudo, nas que possuem PEA. As influências do grupo familiar são, normalmente, muito profundas, particularmente em crianças ou jovens com NEE.

Consideramos que a família é o quadro de referência afectiva, social e cultural da criança. É no seio familiar que todas as crianças realizam as suas primeiras aprendizagens, se inserem na sociedade e na cultura e estruturam a sua própria personalidade.

A articulação entre a família e a escola é indispensável para alcançar o sucesso educativo, pois muitas destas crianças ou jovens com PEA partilham poucos ou mesmo nenhuns aspectos e episódios da vida escolar em casa e, com frequência, não generalizam as competências anteriormente aprendidas a outros contextos da sua vida.

Deste modo é de grande importância considerar a família em todo o processo educativo para: colaborar e participar na avaliação, considerando o conhecimento que tem do seu filho(a), os seus interesses, rotinas, rituais, estereotípias, ...; conhecer as preocupações da família relativamente ao futuro; atender às suas necessidades, prioridades na organização e elaboração do Programa Educativo Individual (PEI); criar espaços de comunicação para a família poder expressar preocupações, desejos, percepções e necessidades e para informar a família sobre os progressos, dificuldades e alterações do PEI decorrentes de avaliações e reavaliações.

As competências e as emoções das famílias destas crianças, por vezes são mal interpretadas por aqueles que não conhecem esta problemática, por isso, é fundamental que os profissionais e as escolas tenham presente que estas famílias têm dificuldades acrescidas.

Concordamos com a promulgação da Declaração de Salamanca quando refere que: «O principal desafio da escola inclusiva é o de ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada nas crianças e o de as educar, todas elas, com sucesso, mesmo as que têm incapacidades graves. A educação pressupõe não só o envolvimento da escola, dos professores e da comunidade educativa, mas sim o envolvimento de outras estruturas. Exige a participação das famílias, a mobilização da comunidade, das organizações voluntárias bem como o apoio do grande público.» (Declaração de Salamanca, 1994)

A família, antes da escola, inicia a tarefa de educar a criança para a vida, assim os professores pretendem uma «Escola para Todos», pois é primordial abrir a escola à família das crianças ou jovens com PEA.

## Capítulo II

### 1. A Organização do Ensino Estruturado / Modelo Teacch

O Ensino Estruturado consiste num dos aspectos pedagógicos mais importantes do modelo TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children). Consiste assim no Tratamento e Educação de Crianças Autistas e com Perturbações da Comunicação porque respeita e se adequa às características de cada criança, centra-se nas áreas fortes encontradas no autismo, é adaptado à funcionalidade e necessidades de cada criança, envolve a família e todos os que intervêm no processo educativo, diminui as dificuldades ao nível da linguagem receptiva, aumenta as possibilidades de comunicação e permite diversidade de contextos.

O modelo TEACCH surgiu na sequência de um projecto de investigação que se destinava a ensinar aos pais técnicas comportamentais e métodos de educação especial que respondessem às necessidades dos seus filhos com autismo. Foi desenvolvido por Eric Shopler e sua equipa na década de 1970, na Carolina do Norte (Estados Unidos da América). A filosofia deste modelo tem como intuito principal ajudar a criança com PEA a crescer e a melhorar os seus desempenhos e capacidades adaptativas, de modo a atingir o máximo de autonomia ao longo da vida.

O ensino estruturado, que é aplicado pelo modelo TEACCH, tem vindo a ser utilizado em Portugal, desde 1996, como resposta educativa aos alunos com PEA em escolas do ensino regular.

Numa perspectiva educacional, o foco do modelo TEACCH está no ensino de capacidades de comunicação, organização, e prazer na partilha social. Centra-se nas áreas fortes frequentemente encontradas nas pessoas com PEA, processamento visual, memorização de rotinas funcionais e interesses especiais. Pode ser adaptado a necessidades individuais e a diferentes níveis de funcionamento. É um modelo bastante flexível que se adequa à maneira de pensar e de aprender destas crianças/jovens e permite ao docente encontrar as estratégias mais adequadas para responder às necessidades de cada um.

O ensino estruturado traduz-se num conjunto de princípios e estratégias que, com base na estruturação externa do espaço, tempo, materiais e actividades, promovem uma organização interna que permite facilitar os processos de aprendizagem e de autonomia das pessoas com PEA,

diminuindo a ocorrência de problemas de comportamento. Através do ensino estruturado é possível: fornecer uma informação clara e objectiva das rotinas; manter um ambiente calmo e previsível; atender à sensibilidade do aluno aos estímulos sensoriais; propor tarefas diárias que o aluno é capaz de realizar; promover a autonomia.

«A criação de situações de ensino/aprendizagem estruturadas minimiza as dificuldades de organização e de sequencialização, proporcionando segurança e confiança e ajudando a criança/jovem com PEA a capitalizar as suas forças». (Pereira, 2008: 17 - 18)

As UEE podem constituir um valioso recurso pedagógico das escolas, ou AE. Com base no ensino estruturado, estas unidades procuram tornar o ambiente em que o aluno se insere mais previsível e acessível, ajudando-o a encontrar maior disponibilidade para a comunicação, interacção e aprendizagens. Esta resposta educativa específica visa melhorar a qualidade de vida das crianças/jovens com PEA, aumentando o seu nível de autonomia e de participação na escola, junto dos seus pares, fomentando a sua inclusão na sociedade.

As Normas Orientadoras para as UEE apresentam um conjunto de princípios e de estratégias pedagógicas a implementar. Pretendem ser um instrumento de apoio na organização e gestão desta resposta educativa enquadrada no Decreto-lei nº 3 /2008 de 7 de Janeiro.

## **2. Unidades de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo (UEEA)**

As UEEA destinam-se a apoiar a educação de todos os alunos que apresentem PEA, independentemente do grau de severidade ou da manifestação de outras perturbações associadas.

Considera-se quase imprescindível criar uma UEEA sempre que existam alunos com PEA que necessitem de respostas educativas diferenciadas. Tendo em conta as características do trabalho a desenvolver, e no sentido de responder de forma adequada e eficaz às necessidades de cada um dos alunos, sugere-se que o número de crianças apoiadas por cada unidade não seja superior a seis.

A sala da UEE deve localizar-se no interior de uma escola de ensino regular de forma a promover a integração das crianças com PEA e não são, em situação alguma, mais uma turma da escola. Todos os alunos têm uma turma de referência que frequentam, usufruindo das UEE enquanto recurso pedagógico especializado das escolas, ou AE. Estas constituem uma resposta educativa específica para alunos com PEA e podem ser criadas em qualquer nível de ensino.

As Unidades de Ensino Estruturado devem ser criadas em função: da diferenciação pedagógica necessária na resposta educativa a fornecer aos alunos com PEA; concentração de alunos com PEA de um ou mais concelhos, de acordo com a sua localização e alternativas de transporte; existência de um espaço físico (sala); garantia da continuidade (processos de transição entre ciclos).

A constituição das Unidades de Ensino Estruturado deve resultar de um trabalho de equipa que inclua, sempre que possível: as famílias dos alunos; os órgãos de gestão dos agrupamentos de escolas ou escolas envolvidas na procura de respostas para atender a todos os alunos; os docentes de educação especial do agrupamento; os docentes do grupo, turma ou disciplina do aluno; outros técnicos (psicólogos, terapeutas...) pertencentes ao agrupamento ou a outros serviços; serviços da comunidade que se considerem necessários para responder às necessidades individuais dos alunos com PEA (Pereira, 2008: 34).

As UEEA devem criar ambientes securizantes com áreas bem definidas e delimitadas; proporcionar um espaço adequado à sensibilidade sensorial de cada aluno; informar clara e objectivamente, com apoio em suportes visuais, a sequência das rotinas; promover situações de ensino individualizado direccionadas para o desenvolvimento da comunicação, da interacção e da autonomia.

A atribuição dos **recursos humanos** deverá ter em conta o número de alunos, o seu nível funcional e o horário de funcionamento. Assim, considera-se conveniente, para um grupo de seis alunos, a atribuição dos seguintes recursos: dois docentes com formação especializada do Quadro de Educação Especial do agrupamento, preferencialmente com experiência, ou formação, na área das perturbações do espectro do autismo e do ensino estruturado; duas técnicas operacionais (auxiliares de acção educativa), do Quadro do agrupamento, com intuito de garantir estabilidade e continuidade e, sempre que possível, familiarizadas com a problemática do autismo e do ensino estruturado; Psicólogo, em tempo a determinar, para a intervenção com a família e para o desenvolvimento de competências sociais nos alunos e Terapeuta da Fala, em tempo a determinar, de modo a contribuir para os seguintes objectivos: identificar, avaliar e intervir nas alterações da comunicação, linguagem e fala, muito específicas desta perturbação; reeducar as alterações da fala, aplicando métodos e técnicas específicas; definir e implementar estratégias de intervenção na comunicação; definir qual o meio aumentativo e alternativo da comunicação (Pereira, 2008: 35).

O terapeuta e o psicólogo poderão pertencer ao agrupamento ou a serviços exteriores à escola, designadamente instituições de educação especial ou centros de recursos especializados. Quanto ao trabalho realizado pelos técnicos referidos (terapeuta da fala e psicólogo), este deve ser feito em estreita e sistemática articulação com os restantes intervenientes no processo educativo (família, docente da turma/conselho de turma e docentes e auxiliares das UEEA), atendendo aos objectivos definidos, aos diferentes domínios e respeitando sempre as dinâmicas de trabalho intrínsecas a cada área de intervenção.

As UEEA carecem de material específico, tendo em conta a forma diferenciada de aprender dos alunos com PEA, é necessário elaborar e/ou adaptar material.

Assim, ao nível dos **recursos materiais** considera-se essencial nas UEEA a existência de material informático (computador, impressora, scanner, software educativo, software de

comunicação aumentativa/alternativa...), máquina de plastificar, material audiovisual, material didáctico, material de desgaste (velcro autocolante, papel autocolante).

Para a estruturação do espaço físico, considera-se necessária a existência de mobiliário que permita a criação de áreas com fronteiras bem definidas: estantes/armários, mesas de trabalho individual, mesas de trabalho de grupo, cadeiras, sofás e outros.

Cabe aos órgãos de gestão dos agrupamentos de escolas a gestão administrativa e pedagógica das unidades, sendo da sua competência: acompanhar a metodologia de intervenção desenvolvida nas UEEA, assumindo opções educativas flexíveis, dinâmicas e de carácter individual, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem do aluno; garantir a adequação dos recursos humanos, materiais e espaços físicos às necessidades das crianças e jovens com PEA; garantir que sejam proporcionados aos alunos com PEA os apoios necessários; elaborar e apoiar os processos de transição do aluno entre os diferentes níveis e ciclos de educação e ensino.

As escolas, ou AE devem assegurar a existência de respostas adequadas e continuadas ao longo dos ciclos, permitindo planear e organizar atempadamente as transições. Para isso, é preciso preparar o aluno e a família para o momento de transição, proporcionando: informação clara e antecipatória, momentos de transição gradual cooperação e articulação entre todos os intervenientes envolvidos no processo educativo. (Pereira, 2008: 36)

## **2.1. Organização do Tempo da UEE**

### **2.1.1. Horário Individual**

Há necessidade de organizar o tempo através do horário, que funciona como um suporte eficaz para a comunicação e para a interiorização de conceitos. Fornece ao aluno a noção de sequência, dando-lhe a indicação e previsão das tarefas que irá realizar ao longo do dia. Consequentemente ajuda o aluno a organizar-se, atenuando a ansiedade, os comportamentos disruptivos, aumentando a capacidade de aceitação da alteração à rotina e a flexibilidade.

O horário é efectuado em função de cada aluno, pode ser adaptado a vários níveis de funcionalidade. Deve estar sempre presente a palavra escrita, independentemente do nível de funcionalidade de cada criança/jovem com PEA. Os horários podem ser organizados com recurso a: fotografias, imagens desenhadas, pictogramas, palavras escritas, objectos reais, partes de objectos reais, miniaturas.



Figura 1 - O horário

### 2.1.2. Plano de Trabalho

O Plano de Trabalho indica as tarefas que o aluno tem de realizar em determinada área, possibilita-lhe a visualização das actividades a realizar: o que fazer, quando fazer e quando acabar.

Deve ser adaptado ao nível funcional de cada aluno e apresentado de cima para baixo ou da esquerda para a direita, permitindo adquirir a noção de princípio, meio e fim. O Plano de Trabalho é fundamental para o aluno aprender a trabalhar sem ajuda e adquirir autonomia.

Deverá existir o **cartão de transição** que informa o aluno de que se deve dirigir à área de transição para saber o que vai fazer a seguir. Pode ser um objecto, o cartão do nome, o símbolo do horário, ou outra pista visual adequada ao nível da funcionalidade do aluno. Este cartão encontra-se no final do Plano de Trabalho ou poderá ser entregue pelo adulto.

## 2.2. Organização do Espaço da Unidade

### 2.2.1. Área de Transição

Nesta área estão os horários individuais que orientarão as tarefas diárias de cada aluno. Desta forma é possível planificar de forma previsível, as várias mudanças que ocorrem ao longo do dia, ajudando o aluno a superar a resistência à mudança ou as alterações de rotina. Facilita a compreensão de ordens verbais, desenvolve a noção de sequência temporal, autonomia e ajuda a atenuar problemas de comportamento.



Figura 2 - Área de Transição

### 2. 2. 2. Área de Reunião

Nesta área pretende-se desenvolver a comunicação e a interação social. A reunião pode realizar-se em vários momentos do dia, desde que todos os alunos ou a maioria se encontrem na unidade. Alguns exemplos de situações a trabalhar nesta área: dar as boas vindas; explorar o tempo, calendário, mapas de presenças; explorar objectos, imagens, sons, fantoches; aprender e cantar canções; ouvir histórias; aprender a escolher; imitar batimentos, gestos, acções; aprender a estar sentado; organizar/relatar experiências vividas; generalizar aprendizagens em conjunto; planificar e introduzir novos temas.

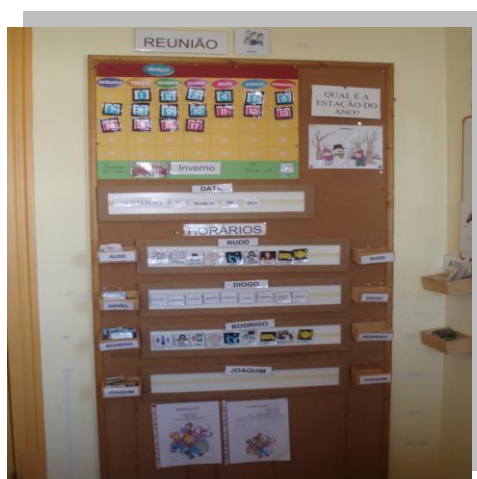


Figura 3 - Área de Reunião

### 2.2. 3. Área de Aprender

A Área de Aprender é o espaço de ensino individualizado, local onde a criança faz as aprendizagens, estando colocada, preferencialmente, de frente para o professor. Desenvolve a atenção e a concentração, ao mesmo tempo que são trabalhadas e consolidadas novas competências e tarefas com o aluno. Nesta área a criança aprende as tarefas que depois vai realizar sozinha.

O plano de trabalho deverá estar visível (em cima da mesa) e os símbolos apresentados devem corresponder aos que estão nos tabuleiros com as tarefas a realizar previamente organizadas. Deste modo, o aluno pega no primeiro símbolo do plano de trabalho e, dos tabuleiros colocados à sua esquerda, retira o correspondente ao símbolo que tem na mão, fixa-o no tabuleiro e arruma-o num local que corresponda a «acabado». Continua o procedimento de igual modo até terminar o plano de trabalho, devendo ficar todos os tabuleiros arrumados à sua direita.

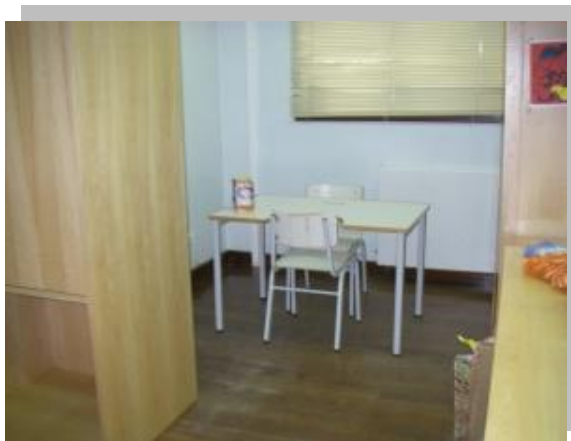


Figura 4 - Área de Aprender

### 2.2.4. Área de Trabalhar

Na Área de Trabalhar pretende-se que o aluno realize de forma autónoma as actividades já aprendidas, com ajuda da visualização de um plano de trabalho que traduz as actividades que vai desenvolver. Cada aluno deve ter a sua área de trabalhar. Também aqui existe um plano de trabalho que transmite ao aluno informação visual sobre o que fazer e qual a sequência (cada tabuleiro deverá corresponder a uma tarefa com todo o material necessário para a sua realização). Com base em rotinas funcionais (direita/esquerda, cima/baixo), o aluno desenvolve a noção

concretizada de princípio, meio e fim (começar, fazer e acabar), tornando-se capaz de realizar uma tarefa ou uma sequência de tarefas.

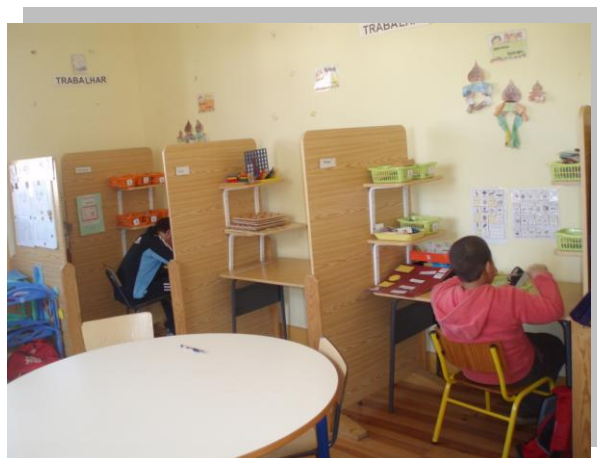


Figura 5 - Área de Trabalho

### 2.2.5. Área de Trabalho em Grupo

É nesta Área que todo o grupo poderá desenvolver trabalhos em conjunto. Dá-se prioridade ao desenvolvimento de actividades expressivas: musicais, plásticas e outras. Fazem-se jogos de grupo (lotos, dominós, jogos da memória...), entre outros. Todos os alunos devem participar, independentemente do seu nível de funcionamento, desenvolvendo formas de interacção e de partilha com os seus pares (inclusive alguns colegas da turma), aprendendo a esperar e a dar a vez, a escolher e a generalizar aprendizagens.

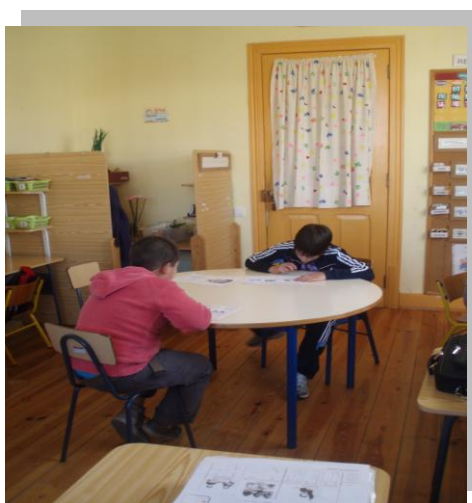


Figura 6 - Área de Trabalho em Grupo

### 2.2.6. Área de Brincar ou Lazer

Nesta Área deverá existir material que ajude a descontrair, tapetes, sofás, almofadas, brinquedos variados, instrumentos musicais e outros materiais que se entendam adequados. É o local privilegiado para a «inclusão inversa», onde os pares da escola desenvolvem actividades criativas e estimulantes que podem servir de modelo.

A Área de Brincar ou Lazer destina-se a: aprender a relaxar, fazer curtos momentos de espera, permitir as estereotípias, trabalhar o jogo simbólico, aprender a brincar (com a presença do adulto).



Figura 7 - Área de Brincar ou Lazer

### 2.2.7. Área do Computador

Esta Área pode ser utilizada de forma autónoma, com ajuda, ou em parceria, aprendendo a esperar, a dar a vez e a executar uma actividade partilhada.

As Tecnologias de Informação e Comunicação podem ser utilizadas para ultrapassar eventuais dificuldades de reprodução gráfica, generalização de aprendizagens, de atenção e motivação. Também contribui para melhorar, entre outras competências, a coordenação óculo manual, o entendimento de conceitos, a manifestação de conhecimentos e para a utilização de alguns meios aumentativos



**Figura 8** - Área do Computador

A estrutura física consiste na forma de organizar e apresentar o espaço, ou ambiente, de ensino e aprendizagem. Este deve ser estruturado de forma visualmente clara, com fronteiras e áreas bem definidas, permitindo que o aluno obtenha informação e se organize o mais autonomamente possível, sendo essencial para garantir a estabilidade e para fomentar as aprendizagens.

Numa UEE podem assim, ser criadas diferentes áreas. O espaço existente e as necessidades dos alunos estão na base da estruturação da área e na criação das que se considerem necessárias.

## Capítulo III \_ Quadro Prático

### 1. A Escola e o Meio Envolverte

Neste mundo novo é a criança que é respeitável e o mestre, o agente desse respeito. Ele apaga-se para que a criança cresça, porque sabe humildemente que assim deve ser (Santos, D.)

#### Localização da escola

O Fundão, cidade do distrito de Castelo Branco, sede de concelho, situa-se numa zona denominada “Cova da Beira”, pertencente à província da Beira Baixa. Como o seu nome indica, localiza-se entre duas serras: a da Gardunha e a da Estrela.

O concelho do Fundão tem sofrido ao longo das últimas décadas um grande declínio em termos socioeconómicos devido a vários factores conjunturais, entre eles a emigração. Apesar de ser um concelho com uma taxa de envelhecimento elevada, a cidade do Fundão não sofreu o declínio populacional do resto do concelho, uma vez que acolheu uma boa parte da população oriunda do seu interior, possuindo um número considerável de jovens cujos pais aqui trabalham ou residem. A acrescentar a este facto, temos, pela primeira vez e ao longo de muitas décadas, um fluxo migratório positivo.

O Fundão, sede de concelho, é um meio urbano virado para os sectores dos serviços, onde a mão-de-obra feminina é essencialmente industrial e do comércio.

É uma zona de influência da Universidade da Beira Interior, que fica a dezoito quilómetros, e do Instituto Politécnico de Castelo Branco, localizado a quarenta quilómetros. O Fundão possui uma escola de ensino secundário, uma escola profissional, duas EB do segundo e terceiro ciclo, EB1, dois jardins-de-infância (um da rede pública e outro da rede privada), uma escola de apoio ao cidadão deficiente (APPACDM) e uma escola particular de música com paralelismo pedagógico, pois ministra cursos reconhecidos pelo Ministério da Educação.

## Escola Básica do Primeiro Ciclo das Tílias

O edifício da escola originalmente dotado de seis salas de aula, uma sala de professores, uma sala de biblioteca, uma sala onde funciona a UEE, um pátio coberto e um pátio descoberto, quatro instalações sanitárias, sofreu obras de reparação e beneficiação.

As salas e todos os anexos estão em bom estado, com aquecimento central. O mobiliário existente é novo mas falta ainda algum material.

Ao nível dos equipamentos pedagógicos, realça-se a existência de fotocopiadora, computadores com ligação à banda larga da internet e impressoras, uma biblioteca, um quadro em cada sala, um aparelho de televisão, um leitor de vídeo e um rádio leitor de cassetes. O material em falta constitui uma lista extensa e preocupante, sobretudo a nível do ensino da matemática, do estudo do meio e áreas de enriquecimento curricular: unidades de medida de comprimento, unidades de massa/peso e balanças, unidades de medida de capacidade, ábacos e outras unidades padrão essenciais no sistema de numeração, material de observação científica - tinas, pipetas, microscópio, bússolas, ente outros.

A EB1 das Tílias faz parte do AE Serra da Gardunha no Fundão.

## Alunos

Encontram-se matriculados e a frequentar a escola cento e vinte e cinco alunos, provenientes da freguesia do Fundão e de outras localidades próximas. Frequentam o primeiro ano de escolaridade vinte e quatro alunos, vinte e dois alunos o segundo, trinta e cinco alunos o terceiro e quarenta alunos frequentam o quarto ano.

A educação especial reveste-se de uma importância actual no nosso Agrupamento, no sentido da escolha das práticas, das atitudes e das metodologias numa perspectiva de adequar o processo de ensino-aprendizagem e o acesso ao currículo a todas as crianças e jovens. A UEE, local onde vai incidir o nosso estudo, funciona no edifício da EB1 das Tílias. A UEE promove o espírito de escola inclusiva, foi criada com o objectivo de dar resposta às necessidades educativas de alunos com PEA e com outras problemáticas entre as quais destacamos síndrome X-Frágil e Trissomia 21, na linha do que defende a própria legislação:

As Unidades de Ensino Estruturado para alunos com Perturbação do Espectro do Autismo (UEE) constituem uma resposta educativa especializada e são implementadas em escolas ou agrupamentos de escola onde se verifique um grupo de alunos com perturbações enquadráveis nesta problemática (Decreto-Lei nº 3/2008, ponto 1, artigo 25º).

No ponto 3 do artigo 25º do Decreto-Lei nº 3/2008, estão definidos seis objectivos destas Unidades, que são os seguintes:

- a) Promover a participação dos alunos com perturbações do espectro do autismo nas actividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem;
- b) Implementar e desenvolver um modelo de ensino estruturado o qual consiste na aplicação de um conjunto de princípios e estratégias que, com base em informação visual, promovam a organização do espaço, do tempo, dos materiais e das actividades;
- c) Aplicar e desenvolver metodologias de intervenção interdisciplinares que, com base no modelo de ensino estruturado, facilitem os processos de aprendizagem, de autonomia e de adaptação ao contexto escolar;
- d) Proceder às adequações curriculares necessárias;
- e) Organizar o processo de transição para a vida pós-escolar;
- f) Adoptar opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem do aluno e o regular envolvimento e participação da família (Decreto-Lei nº 3/2008, artigo 25º, ponto 3).

As UEE destinam-se a apoiar a educação de todos os alunos que apresentem perturbações enquadráveis no espectro do autismo, independentemente do grau de severidade ou de manifestarem outras perturbações associadas.

O AE Serra da Gardunha criou a UEE para alunos com PEA, de modo a concentrar meios humanos e materiais facilitadores para a promoção da funcionalidade destes alunos. Designada inicialmente por UEEA, agora usa-se com maior propriedade a designação UEE, porque para além de crianças com PEA há outras problemáticas.

Actualmente frequentam a UEE cinco alunos, três com PEA, dois do quarto e um do quinto ano de escolaridade, um aluno com trissomia 21, a frequentar o oitavo ano, e um outro com a Síndrome X-Frágil, no quarto ano.

Diariamente trabalham nesta Unidade duas professoras de educação especial e uma assistente operacional da educação. A terapeuta da fala acompanha os alunos duas vezes por semana e o Fisioterapeuta uma vez por semana. Para além da equipa de profissionais desenvolve-se um projecto de equitação terapêutica uma vez por semana, no Picadeiro da Quinta Maria Negra, localizado nas Donas, povoação contígua no Fundão. Os alunos também integram o ateliê da horta pedagógica e carpintaria.

Os professores e restante pessoal envolvido procuram fazer um trabalho de colaboração com a família, o órgão de gestão da escola, os docentes do ensino regular, os docentes de educação especial e os terapeutas, tendo em vista a necessidade de se tomarem medidas uniformizadas.

O ensino estruturado consiste num dos aspectos pedagógicos mais importantes do modelo Teacch, um processo de trabalho individualizado, em que as actividades são efectuadas na zona do trabalhar, «nos gabinetes» com divisórias para não existir qualquer distúrbio visual, uma vez que estas crianças têm muita falta de concentração e distraem-se com muita facilidade. Teacch é um

modelo de ensino que através de uma “estrutura externa” - organização de espaço materiais e actividades - permite criar mentalmente “estruturas internas” que devem ser transformadas pela própria criança em “estratégias” e, mais tarde, automatizadas de modo a funcionar fora da sala de aula, em ambientes menos estruturados. A organização do meio ambiente é uma das prioridades do ensino estruturado, na medida em que rotinas de horário e de trabalho fornecem um ambiente seguro para evitar acidentes e lesões. No entanto, na nossa Unidade não trabalhamos o modelo Teacch puro porque entendemos que ela não promove a interacção com pares.

## 2. Caracterização dos Alunos da Unidade de Ensino Estruturado

Neste estudo participam três alunos, designados por A, B, C:

Tabela 1 - Ano, Turma, Sexo e idade dos alunos

	Ano/Turma	Sexo	Idade
Aluno A	4º - 67	Masculino	10
Aluno B	4º - 55	Masculino	10
Aluno C	5º - D	Masculino	11

Os alunos em estudo beneficiam de um Currículo Específico Individual (CEI), de acordo com art.º 21.º do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro.

Na verdade, concordamos com a ideia corroborada na *Declaração de Salamanca*, quando diz que «os currículos devem adaptar-se às necessidades da criança e não vice-versa. As escolas, portanto, terão de fornecer oportunidades curriculares que correspondem às crianças com capacidades e interesses distintos.» (*Declaração de Salamanca* 1994: 22)

### Aluno A:

Datas das Matrículas: Pré-escolar em 2003/2004, e 1º CEB, em 2007/2008

**Agregado familiar:** O agregado familiar é constituído pelo aluno e pelos pais, parecendo não haver problemas de ordem familiar ou social. Existe, segundo a mãe, uma relação privilegiada entre mãe e filho em termos afectivos.

**Dados clínicos:** O aluno A «é portador de Perturbação do Espectro do Autismo, diagnosticado aos três anos de idade, na consulta de autismo do Hospital Pediátrico de Coimbra, para onde fora referenciado por Atraso de Desenvolvimento Psicomotor», de acordo com os relatórios médicos que constam no processo individual do aluno.

**Outros:** Foi acompanhado desde cedo pela Intervenção Precoce. Desde então tem vindo a beneficiar do regime de Educação Especial.

No ano lectivo 2007/2008 ingressou no primeiro ano do EB, na EB1 da Senhora da Conceição. Frequenta desde então a UEE. No presente ano lectivo (2010/2011) continua a frequentar a EB1 Senhora da Conceição, que presentemente funciona na escola Serra da Gardunha (escola sede), por falta de espaço naquela escola. Está matriculado no quarto ano de escolaridade.

**Funções do Corpo:** «Os últimos testes psicológicos efectuados (Março de 2007), tendo como base a Escala de Comportamento Adaptativo - Vineland (Forma Sintética) indicam, em termos gerais uma idade funcional de três anos e nove meses», conforme relatórios médicos do Hospital Pediátrico de Coimbra.

**Actividade e Participação:** O aluno A apresenta um atraso no desenvolvimento global mais ou menos significativo, com limitações mais acentuadas e de carácter permanente nos domínios cognitivo e emocional. O aluno demonstra dificuldades notórias em diversas áreas, nomeadamente na comunicação e linguagem, interacção social, autonomia e comportamento adaptativo.

Revela dificuldades e limitações em termos de orientação espaço/temporal e sequencialização lógica de acontecimentos.

Apresenta problemas no âmbito da comunicação, da linguagem e da fala, quer ao nível da organização e construção frásica, quer ao nível da articulação. Apresenta ainda uma verborreia excessiva e discurso descontextualizado e ecolálico que limita o estabelecimento e manutenção de um diálogo adequado.

Em termos da motricidade, revela ainda muitas dificuldades de coordenação óculo/manual e movimentos finos, assim como dominância e lateralidade mal definidos.

Nas áreas principais de Actividades de Vida Diária (AVD), é autónomo de acordo com a sua faixa etária, requerendo no entanto alguma orientação e supervisão, pois, na maioria das vezes, a sua desorganização é tal que não consegue ser competente ao nível mais básico. O aluno apresenta pouca autonomia ao nível da realização das tarefas, solicitando constante apoio por parte do adulto.

**Factores Ambientais:** O facto de frequentar a UEE com o modelo Teacch tem beneficiado o aluno, na medida em que o ensino estruturado e a adaptação de materiais pedagógicos adaptados e concebidos especificamente tendo em conta as suas necessidades, capacidades e interesses, tem facilitado em todo o processo de ensino e aprendizagem do aluno, assim como fomentado o seu

desenvolvimento pessoal e social. Frequenta a turma nas áreas de educação física, música, inglês e áreas académicas como a língua portuguesa, matemática e estudo do meio, ainda que a tempo parcial e com actividades e conteúdos adaptados ao seu nível de aprendizagem. Beneficia ainda, ao nível da UEE de terapia da fala, fisioterapia e equitação terapêutica. Os docentes e técnicos têm algumas expectativas positivas em relação ao aluno, valorizando os seus progressos e adaptando constantemente as estratégias para favorecer melhor desenvolvimento nos diferentes domínios, apesar de o seu comportamento funcionar muitas vezes como barreira e criar dificuldades em lidar com o aluno.

Os pais do aluno valorizam o espaço da UEE mostrando interesse e disponibilidade em colaborar.

#### **Aluno B:**

Datas das matrículas: Pré-escolar em 2003/2004, e 1º CEB, em 2007/2008

**Agregado familiar:** O agregado familiar é constituído pelo aluno e pelos pais. Existe uma família alargada, os avós, vivendo na mesma localidade com os quais o aluno parece ter contacto com bastante frequência, especialmente com os avós maternos.

**Dados clínicos:** O aluno B «é portador de Perturbação do Espectro do Autismo, diagnosticado aos 3 anos de idade (Setembro/2004), em consulta do Hospital Pediátrico de Coimbra», conforme relatório médico que consta no seu processo individual.

Numa segunda informação clínica (Agosto/2006) do Centro de Desenvolvimento da Criança Luís Borges, «o aluno tem vindo a ser seguido devido a atraso global do desenvolvimento psicomotor, mais evidente a nível da linguagem expressiva, comportamento hiperactivo e desatenção marcada.»

Em Maio de 2008 pelo teste de compreensão da linguagem «teve resultado de oito blocos (equivalente a quatro anos de idade funcional), grande impulsividade. Matrizes progressivas de Raven (teste de cognição não verbal) compatível com quatro anos de idade funcional. No Grafismo, compatível com quatro anos. Figura Humana, quatro anos,» avaliação que consta do processo individual do aluno e foi feita pela Equipa do Hospital Pediátrico de Coimbra.

«Em Janeiro de 2009 foi reavaliado obtendo um nível cognitivo funcional nos 5,5 A, mantendo a medicação - Rubifen.»

**Outros:** No ano lectivo 2007/2008 ingressou no primeiro ano do ensino básico, na EB1 da Senhora da Conceição e frequenta desde então a UEE. No ano 2008/09 frequentou o segundo ano na EB1 das Tílias e no ano 2009/2010 frequentou o terceiro ano. No presente ano (2010/2011) encontra-se matriculado no quarto ano na EB1 das Tílias.

**Funções do Corpo:** Segundo informação clínica que consta no seu processo individual, o aluno B «é portador de Perturbação do Espectro do Autismo com comportamento hiperactivo e desatenção marcada.»

**Actividade e Participação:** O aluno B geralmente estabelece e mantém um bom relacionamento com os adultos. No entanto, devido sobretudo à sua grande instabilidade e imaturidade a nível emocional, por vezes assume atitudes e comportamentos imprevisivelmente disruptivos, agressivos e socialmente não aceites (birras e amuos).

O seu comportamento hiperactivo/impulsivo afecta o seu desempenho e aprendizagem nas diferentes áreas, uma vez que põe em causa a sua capacidade de atenção e concentração especialmente em tarefas que o exijam. Demonstra comportamentos disruptivos com alguma frequência e em diversas situações (birras e comportamentos desajustados e socialmente não aceites). A sua agitação motora constante constitui um elemento perturbador do ambiente e trabalho quer na UEE, quer na turma, sendo necessários constantes chamadas de atenção e intervenção adequada. Necessita constantemente que lhe definam regras e fronteiras com firmeza e determinação.

O aluno exprime-se utilizando um vocabulário limitado a interesses muito circunscritos e relacionados com ele. Manifesta dificuldades em participar e manter em conversas de grupo relacionadas com um tema. Relata acontecimentos vividos com recurso a um discurso ecológico. Gosta de ouvir histórias mas nem sempre demonstra compreensão adequada das mesmas, apesar de simples. Muito dependente do adulto ao nível da execução das tarefas propostas, solicita constante ajuda e supervisão. Apresenta grandes dificuldades de concentração da atenção em todas as actividades em geral. É com muita dificuldade que se interessa e presta atenção ao que lhe é ensinado em termos académicos, mesmo partindo dos seus interesses e capacidades funcionais. Não demonstra apetência por qualquer actividade que requeira ou exija algum esforço mental, revelando muitas dificuldades em interiorizar e fixar os conteúdos trabalhados.

Melhorou na vontade em ir à turma, na postura e tempo de permanência, mostrando-se mais receptivo e integrado.

**Factores Ambientais:** O facto de frequentar a UEE tem beneficiado o aluno, na medida em que o ensino estruturado e a adaptação de materiais pedagógicos, concebidos especificamente tendo em conta as suas necessidades, capacidades e interesses (modelo Teacch), tem facilitado todo o processo de ensino e aprendizagem do aluno, assim como fomentado o seu desenvolvimento pessoal e social. Frequenta a turma, onde se encontra completamente adaptado e integrado. Beneficia ainda, ao nível da UEE, de terapia da fala, fisioterapia e equitação terapêutica.

Em termos de saúde, o facto de o aluno estar a ser medicado com «Rubifen», parece-nos benéfico, como forma de melhor poder controlar a ansiedade e a impulsividade, ajudando-o assim a melhorar o seu desempenho nas tarefas propostas.

**Aluno C:**

**Agregado familiar:** O aluno C pertence a uma família monoparental, vive com a mãe, de nacionalidade brasileira e não mantém qualquer tipo de contacto com o progenitor. Existe família alargada, tios e primos que, segundo a mãe, têm sido uma mais-valia em relação ao apoio prestado.

**Dados clínicos:** O aluno C «é portador de Autismo moderado a severo», avaliação que consta do processo individual do aluno e foi feita pela equipa do Hospital Pediátrico de Coimbra.

**Outros:** Frequentou o ensino pré-escolar em Belmonte, no Jardim de Infância “O Pelourinho”, beneficiando sempre de apoio educativo no âmbito da educação especial. Em Outubro de 2006 ingressou no primeiro ano de escolaridade na EB1 de S. Domingos na Covilhã, passando a frequentar a Sala da UEE no respectivo AE. No 3º Período foi transferido para a EB1 Senhora da Conceição, no Fundão, com apoio da educação especial.

Durante o ano lectivo 2007/2008 esteve matriculado no 2.º ano da EB1 da Senhora da Conceição, onde frequentou a UEE que funcionou pela primeira vez neste AE.

No ano lectivo 2008/09 e 2009/10 frequentou a EB1 de Tílias e a UEE a funcionar no mesmo edifício escolar.

No ano lectivo 2010/11 iniciou o 2º Ciclo na EB Serra da Gardunha e continua a frequentar a UEE no edifício da EB1 de Tílias.

**Funções do Corpo:** Não possuímos dados actualizados. O encarregado de educação tem vindo a ser abordado acerca da importância deste aspecto, mas não tem dado resposta. Pelos resultados da última avaliação psicoeducacional (PEPR), realizada em Junho de 2005, pela equipa de autismo do Hospital Pediátrico de Coimbra, «o nível de desenvolvimento funcional médio do aluno é de 16 meses». Quanto aos resultados da Griffiths, em Maio de 2004, o aluno C tinha na altura um quociente global médio de cerca de 24% o que «demonstra severas dificuldades para uma criança da sua idade cronológica, sendo a área da Audição/ Fala a área com um quociente de Desenvolvimento mais baixo dentro do seu Perfil de Desenvolvimento,» conforme relatório médico que consta no seu processo individual.

**Actividade e Participação:** O aluno C é um aluno sem comunicação verbal. Apresenta graves alterações na comunicação funcional, apesar de estabelecer alguma comunicação não verbal. Para chamar a atenção grita, bate os pés ou atira tudo o que tem à volta para o chão. Revela compreensão receptiva ao nível das funções básicas: comer, beber, vestir... Apresenta muita dificuldade a nível da identificação receptiva: cores, objectos, noções básicas.... Perante uma pergunta ou pedido, contempla-nos e depois desvia o olhar sem reagir. A nível motor, tem vindo a melhorar as suas funções em certas actividades motoras funcionais. Sobe e desce escadas. Consegue chutar uma bola, mas não a apanha se lançada. Faz encaixe ou enfiamentos com peças grandes. Com alguma autonomia executa tarefas de encaixe depois de muito treino. Risca só quando lhe

apetece. Rasga mas não corta. Nega-se a pegar num pincel. Deita fora a plasticina. Melhorou o controlo dos esfíncteres, mas não pede para ir à casa de banho. No que respeita à alimentação, recusa-se quase sempre a comer, mesmo o que traz de casa.

**Factores Ambientais:** O facto de frequentar a UEE tem beneficiado o aluno, na medida em que o ensino estruturado e a adaptação de materiais pedagógicos concebidos especificamente têm facilitado todo o processo ensino/aprendizagem do aluno e fomentado o seu desenvolvimento pessoal e social. Frequenta diariamente o recreio e a turma sempre que o seu comportamento o permite, além de participar em todos os eventos especiais, como convívios e festas da escola.

A mãe valoriza bastante a UEE quer em termos do trabalho realizado com o seu filho, quer em termos dos seus recursos humanos. Mostra-se interessada e disponível em colaborar sempre que necessário, mas quando é realmente solicitada, concretamente na introdução da comunicação alternativa, não tem colaborado. Desvaloriza o espaço físico em que esta Unidade se encontra a funcionar, porque acha que deveria estar na EB Serra da Gardunha devido ao nível etário do seu educando.

## 2.1. Análise dos Resultados Académicos dos Alunos

Como referimos no início da dissertação sentimos a necessidade de acrescentar alguns dados recolhidos em experiências anteriores. Vamos prosseguir fazendo a análise dos resultados dos alunos face à aprendizagem da leitura e da escrita e dos métodos utilizados na prática pedagógica.

O aluno A, no final do primeiro ciclo, conseguiu adquirir as competências mínimas da leitura e da escrita. Passamos a transcrever o registo de avaliação trimestral referente ao terceiro período, final de ano lectivo: “O aluno ... reconhece todas as letras do alfabeto e todos os casos especiais de leitura. Identifica o género e o número de algumas palavras. Escreve frases e pequenos textos com ajuda. Divide silabicamente as palavras e ordena frases simples... continua a apresentar grandes dificuldades na organização do discurso oral é demasiado rápido, com repetições frequentes. Possui um vocabulário bastante reduzido...»

Analisando o processo individual do aluno, verificamos que aquando do ingresso do primeiro ciclo, na aprendizagem da leitura e da escrita foi adoptado o Método Analítico ou Global. Passados dois anos de escolaridade, quando o aluno transitou ao terceiro ano de escolaridade, houve mudança de professores e foi feita uma reavaliação; decidiu-se unanimemente entre todos os novos intervenientes no seu processo educativo que, devido ao seu fraco desempenho, deveríamos tentar

outro método de leitura e escrita. Foi então que se iniciou o Método Sintético ou Fónico durante o início do terceiro ano, que teve continuidade no quarto ano. (Anexo 1)

Pensamos que o sucesso alcançado pelo aluno se deveu à eficácia das medidas aplicadas. Neste caso o Método Sintético resultou melhor. Foi importante a articulação entre todos e o facto de o trabalho desenvolvido ter sido planificado em função das suas dificuldades e necessidades, aumentando o seu interesse, empenho e participação nas actividades propostas.

Apresentamos dois exemplos de fichas de trabalho realizadas com o aluno retiradas do seu dossiê diário, onde se pode verificar que já domina minimamente a leitura e a escrita. A aprendizagem da escrita e consequentemente da leitura é visível nas fichas apresentadas, já que as mesmas não lhe foram lidas anteriormente. (Anexo 2 e Anexo 3)

**O aluno B**, no final do primeiro ciclo, não conseguiu adquirir as competências mínimas da leitura e da escrita. Passamos a transcrever o registo de avaliação trimestral referente ao terceiro período, final de ano lectivo: “O aluno reconhece algumas letras do alfabeto. Copia quase todas as letras de forma disforme mas não lê. Globalizou algumas palavras: mãe, pai, mota, Benfica... apresenta grandes dificuldades no comportamento. A sua hiperactividade prejudica-o constantemente...” (Anexo 4)

Os métodos utilizados foram o Método Analítico ou Global e também se tentou o Método das 28 palavras, mas não resultaram, pois tendo este aluno revela muitas dificuldades cognitivas que comprometem a aprendizagem. A hiperactividade associada à Perturbação do Espectro do Autismo vem dificultar a sua concentração/atenção e consequentemente a aprendizagem da leitura e da escrita. Ficou decidido em reunião de avaliação que este aluno irá beneficiar no próximo ano lectivo dum Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação (SAAC) associado às Novas Tecnologias de Informação, já que o aluno revela gosto por actividades realizadas no computador.

**O aluno C**, devido ao facto de não possuir linguagem oral, desde o início da sua escolaridade que iniciou a sua comunicação através dos Símbolos Pictográficos para a Comunicação (SPC). Este trabalho é feito com articulação dos restantes intervenientes no processo educativo do aluno, principalmente com a terapeuta da fala e também com a mãe. A sua evolução é muito lenta, já que por vezes não obtemos qualquer feedback por parte do aluno.

À medida que vamos acrescentando símbolos, estes também vão no seu caderno de comunicação para casa. É imprescindível a articulação e o trabalho entre todos. Quando surgem crianças com PEA e sem linguagem oral, como é o caso deste aluno a frequentar o 5º Ano de Escolaridade, um dos métodos mais adequado é sem dúvida o SPC onde podemos trabalhar uma infinidade de temas. (Ver Anexo 5)

### 3. Questionário

Aplicou-se o questionário (Anexo 6) aos professores de educação especial que leccionam nas UEE existentes no Distrito de Castelo Branco e respectivos professores do ensino regular.

Paralelamente aplicou-se um questionário (Anexo 7) aos terapeutas da fala que trabalham nas UEE, uma vez que são os técnicos de saúde que devido à sua especificidade mais nos interessam para complementar o nosso estudo.

Tabela 2 - Localização das UEE no distrito de Castelo Branco

Concelho	Agrupamento de Escolas	Unidade
Belmonte	Agrupamento de Escolas Pedro Álvares Cabral	EB/S Pedro Álvares Cabral
Castelo Branco	Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva	EB Santiago
Covilhã	Agrupamento de Escolas Lã e a Neve	EB S. Domingos
Fundão	Agrupamento de Escolas Serra da Gardunha	EB Tílias
Fundão	Agrupamento de Escolas Terras de Xisto - Silvares	EB Silvares
Proença-a-Nova	Agrupamento de Escolas Proença-a-Nova	EB Proença-a-Nova
Sertã	Agrupamento de Escolas Sertã	EB Sertã

O questionário foi aplicado a quinze professores de educação especial na totalidade (já que em cada UEE trabalham cerca de dois professores), a vinte e um professores do ensino regular que leccionam alunos com PEA e a dez terapeutas da fala.

### 3.1. Análise dos Resultados

**Amostra** - A amostra é constituída por profissionais de educação (professores do ensino regular e professores de educação especial) e por técnicos de saúde (terapeutas da fala), num total de quarenta e seis questionários.

**Procedimento de Recolha de dados** - Foram distribuídos os questionários a todos os intervenientes, através de contacto pessoal e outros telefonicamente com o envio do questionário pelo Correio. Os respectivos inquéritos foram devolvidos, no entanto nalguns casos houve necessidade de alguma insistência para a devolução dos mesmos. No cômputo final três professores do ensino regular não responderam.

A amostra recolhida como representativa da população em questão foi a seguinte: quinze professores de educação especial, dezoito professores do ensino regular e dez terapeutas da fala. De modo a facilitar o tratamento de dados, escolheremos aleatoriamente dez questionários de cada amostra.

Aquisição da escrita nos alunos com PEA (Questão 1):

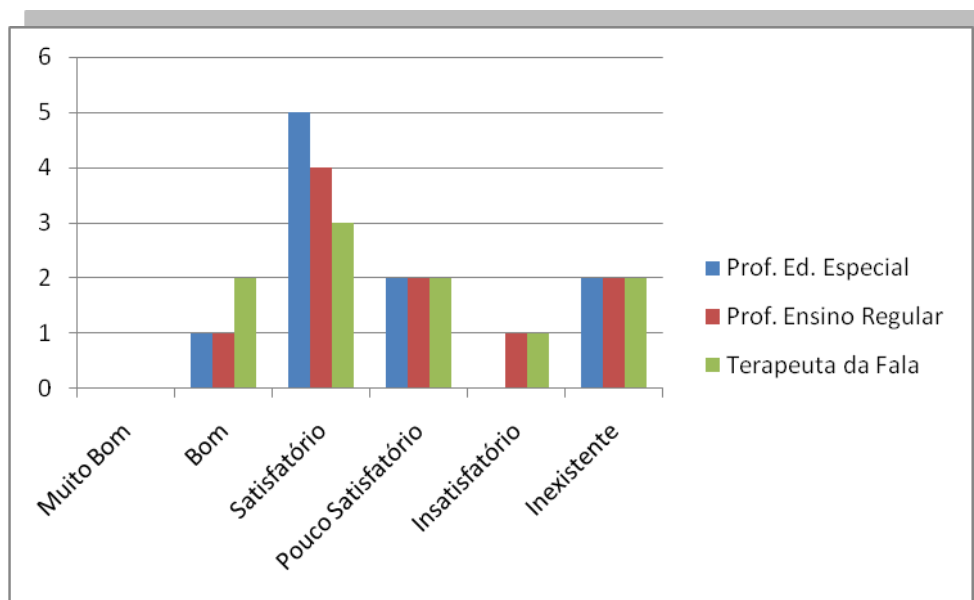


Figura 9 - Nível de aquisição da escrita nos alunos com PEA

Quando questionamos acerca do nível de aquisição da escrita nos alunos da UEE com PEA, todos os inquiridos respondem que existem 0% dos alunos com o nível «Muito Bom», assim como as respostas são unânimes quanto aos níveis de «Pouco Satisfatório» e «Inexistente», ambas as respostas com 20%. No nível Insatisfatório os professores de educação especial respondem que 0% dos alunos têm aquele nível, enquanto a opinião dos professores do ensino regular e dos terapeutas da fala é que 20% dos alunos com PEA possuem um nível «Insatisfatório». As maiores divergências são referentes ao nível «Bom», onde os professores do ensino especial e do regular respondem que 10% dos alunos têm uma boa aquisição da escrita e os terapeutas da fala respondem que são 30%. No nível «Satisfatório» as respostas são mais díspares, os professores de educação especial respondem que 50% dos alunos têm um nível «Satisfatório» na aquisição da escrita, os professores do ensino regular respondem que são 40% e os terapeutas 30%.

#### Aquisição da leitura nos alunos com PEA (Questão 2):

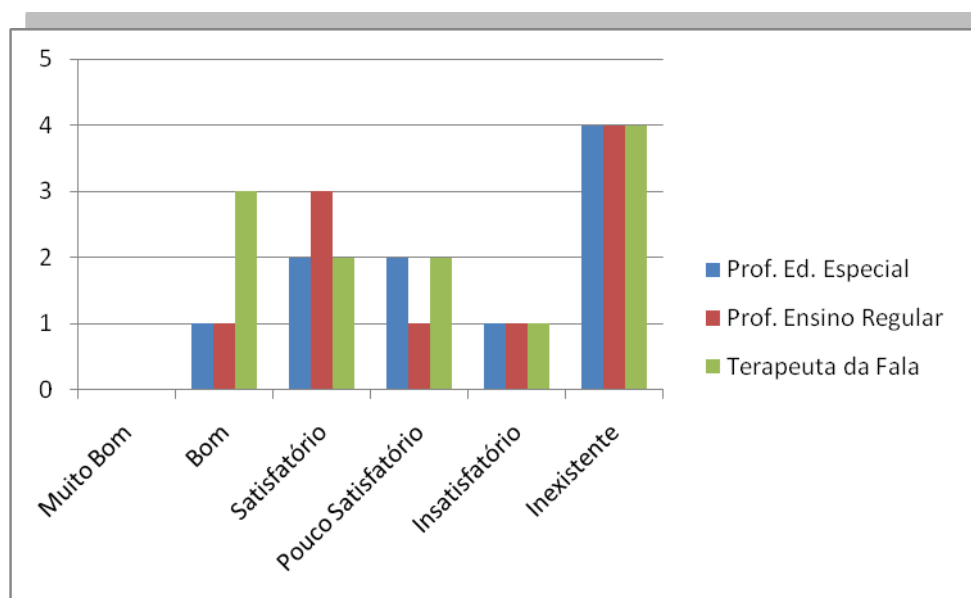


Figura 10 - Nível de aquisição da leitura nos alunos com PEA

Na questão referente à aquisição da leitura, todos os inquiridos respondem que 0% dos alunos tem um nível de «Muito Bom» e a resposta é unânime quanto aos níveis de «Insatisfatório» em que todos respondem que é de 10% e no nível «Inexistente» 40%. Os professores respondem que 10% dos alunos têm um nível de «Bom» na leitura e os terapeutas da fala 30%. No nível «Satisfatório» e «Pouco Satisfatório» os professores de educação especial e os terapeutas da fala

respondem que 20% dos alunos com PEA têm um nível de aquisição da leitura «Satisfatório» e «Pouco Satisfatório». Os professores do ensino regular respondem que 30% dos alunos têm um nível «Satisfatório» e 10% dos alunos têm um nível «Pouco Satisfatório».

### Método ou métodos utilizados para ensinar a ler e a escrever crianças com PEA

(Questão 3):

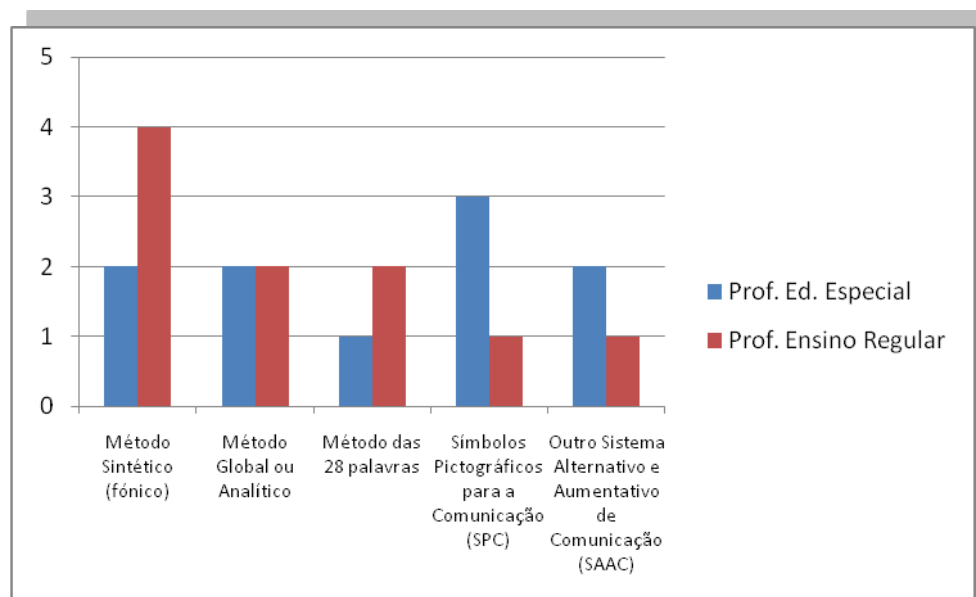


Figura 11 - Método ou métodos utilizados para ensinar a ler e a escrever crianças com PEA

A esta questão apenas responderam os professores, já que são eles que utilizam os vários métodos para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Ao fazermos a análise dos vários métodos utilizados para ensinar a ler e a escrever, os métodos utilizados pelo professor de educação especial são: 30% SPC, 20% «Método Sintético», «Método Global ou Analítico» e «SAAC». Responderam que utilizam o «Método das 28 palavras» 10%. Quarenta por cento dos professores do ensino regular utilizam o «Método Sintético», 20% o «Método Global» e o «Método das 28 palavras». O «SPC» e o «SAAC» são utilizados com a percentagem de 10%.

Na resposta da questão de pergunta aberta, que pedia para indicar o «SAAC» que utiliza, caso o tivesse assinalado, as respostas foram submetidas a uma análise de conteúdos e os resultados foram os seguintes: SPC (duas respostas) e PECS (uma resposta).

Utilização do Sistema Aumentativo e Alternativo da Comunicação (Questão 3):

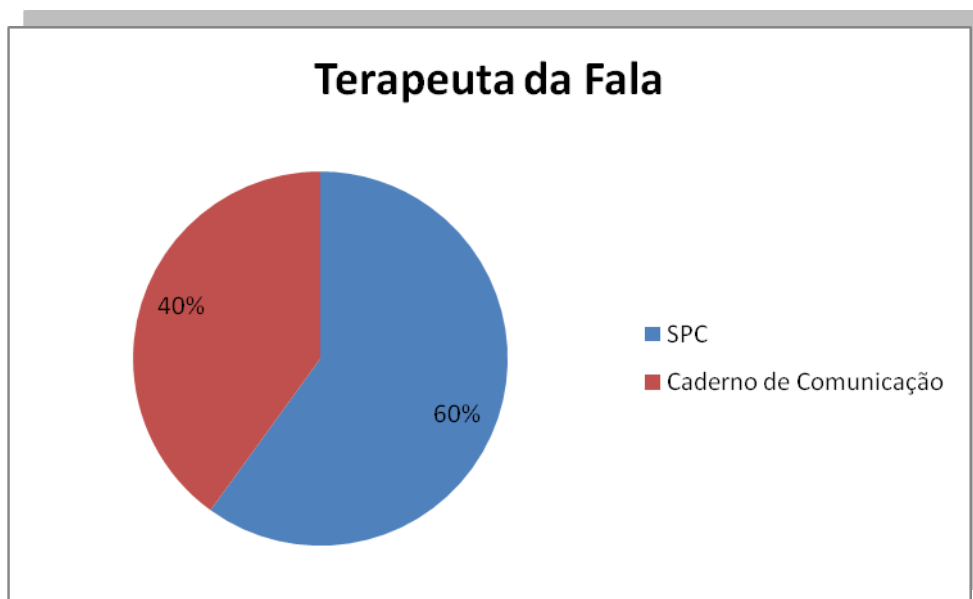


Figura 12 - SAAC utilizado na UEE em crianças com PEA

Na questão dirigida aos terapeutas da fala sobre a utilização do «SAAC», 60% responderam que utilizam o «SPC», e 40% utilizam o Caderno de Comunicação, nos alunos da UEE com PEA.

Eficácia do Modelo Teacch na aprendizagem (Questão 4):

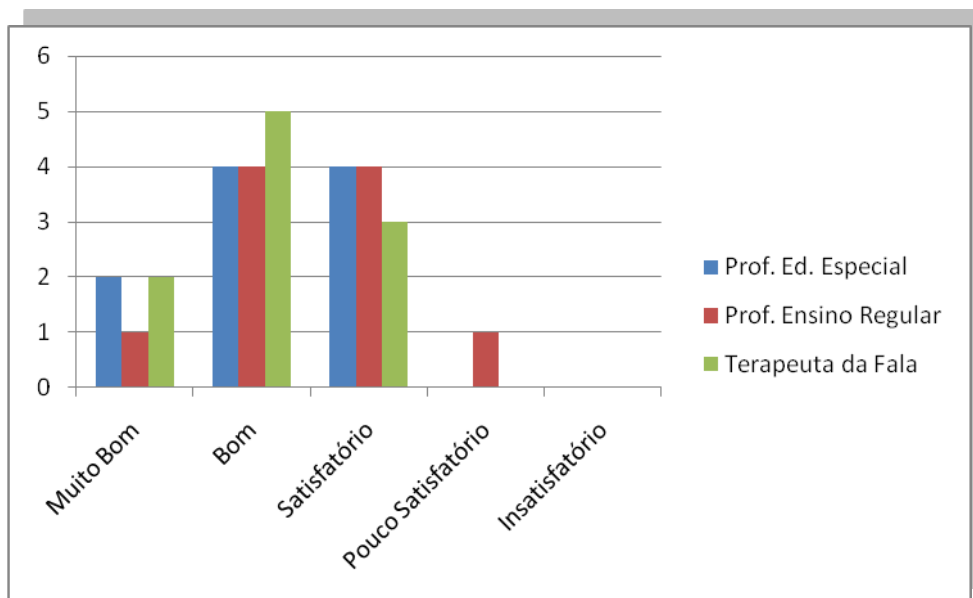


Figura 13 - O Modelo Teacch facilitador ou não da aprendizagem dos alunos com PEA na UEE

Quando questionamos acerca do Modelo Teacch ser ou não facilitador na aprendizagem dos alunos com PEA, na UEE, as respostas são unânimes em todos os inquiridos quando respondem 0% no nível «Insatisfatório» e no nível «Pouco Satisfatório». Apenas os professores do ensino regular responderam que o Modelo Teacch é 10% «Pouco Satisfatório». Vinte por cento dos professores de educação especial responderam que o Modelo Teacch é «Muito Bom», 40% «Bom» e 40% «Satisfatório». Dez por cento dos professores do ensino regular acham que o Modelo Teacch é «Muito Bom», 40% «Bom» e 40% «Satisfatório». Vinte por cento dos terapeutas da fala são da opinião que o Modelo é «Muito Bom», 50% «Bom» e 30% «Satisfatório», ou seja dos inquiridos são os que consideram o Modelo Teacch mais facilitador da aprendizagem dos alunos com PEA na UEE.

Os questionários no nosso estudo tiveram uma importância relevante devido à facilidade com que se interroga um número razoável de pessoas num espaço de tempo relativamente curto. Apresentámos um questionário misto com respostas fechadas e abertas. A questão de resposta aberta permitiu ao inquirido construir a resposta com as suas próprias palavras permitindo deste modo a liberdade de expressão.

### 3.2. Considerações sobre os Resultados Alcançados

O objectivo da aplicação dos questionários foi aferir o nível de aquisição da escrita e da leitura (questão 1 e 2) nos alunos com PEA na UEE, perante a perspectiva dos professores de educação especial, professores do ensino regular e terapeutas da fala.

Através dos questionários, foi possível verificar que a maior parte dos alunos com PEA situa-se no nível satisfatório em relação à aquisição da escrita, e em relação à leitura a maior percentagem incide no nível inexistente. Podemos assim concluir que há alunos que escrevem mas não lêem o que escrevem.

Quanto à questão sobre o método utilizado para ensinar a ler e a escrever (questão 3), verifica-se que os professores do ensino regular aderem mais ao Método Sintético ou Fónico, seguidamente com a mesma frequência o Método Global ou Analítico e o Método das 28 palavras, estando em minoria a utilização do SPC e o SAAC. Por sua vez, o método que os professores de educação especial mais utilizam é o SPC e o de menor utilização é o Método das 28 Palavras. Utilizam com a mesma frequência o Método Sintético, o Método Global ou Analítico e SAAC.

No questionário dirigido aos terapeutas da fala (questão 3) já referimos anteriormente que a maior parte dos terapeutas utilizam o SPC.

Finalmente, na questão sobre se o Modelo Teacch é facilitador ou não da aprendizagem dos alunos com PEA na UEE, verificamos que a maior parte dos inquiridos consideram que o Modelo Teacch é «Bom» e quase com a mesma percentagem acham que é «Satisfatório». Uma percentagem ainda significativa respondeu que consideram o Método «Muito Bom» e salienta-se que nenhum inquirido revelou que o Modelo Teacch é «Insatisfatório».

Podemos concluir que a grande maioria dos professores inquiridos concordam com um ensino estruturado, desenvolvido numa sala de apoio, através do Modelo Teacch para crianças com PEA.

Ao longo do estudo foram ouvidos alguns profissionais ligados à área do autismo, que no geral concordam com a opinião de Filomena Pereira quando afirma o seguinte: «O autismo tanto pode manifestar-se em indivíduos que apresentam dificuldades muito severas na aprendizagem, como em outros com nível intelectual elevado. Algumas pessoas com PEA poderão ter muito sucesso académico, serem bons alunos, terem êxito nas suas opções profissionais e, ao mesmo tempo, experimentar algumas dificuldades sociais e de comunicação, necessitando de ajudas para se adaptarem. Outras apresentarão dificuldades na aprendizagem, exigindo suporte para realizar as tarefas mais simples do dia-a-dia» (Pereira, 2008: 12).

No final desta investigação é possível verificar que algo já está feito mas é consenso geral que ainda há um longo percurso a percorrer.

#### **4. Estratégias de Intervenção, Envolvimento e Participação dos Pais**

A escola e a família devem estar completamente envolvidas nas tarefas educativas ou na concretização de projectos comuns, a comunicação passa a ser mais transparente, a cooperação de ambas as partes mais proveitosa e, conseqüentemente, os recursos são potencializados.

Pretendemos que a participação e envolvimento dos pais seja cada vez maior nas nossas escolas. Para que tal suceda os professores têm a obrigação de encorajar as famílias a deslocarem-se às escolas, envolvê-las e responsabilizá-las na definição das competências a atingir no Programa Educativo Individual (PEI), do Currículo Específico Individual (CEI) e na planificação das actividades a desenvolver com os alunos ao longo do ano.

Os professores têm a incumbência de promover o sucesso pessoal e educativo dos alunos e para isso, devem sensibilizar a comunidade educativa para a problemática da interacção escola/família e responder às necessidades e expectativas das famílias de crianças com PEA.

Sempre que possível devem envolver-se os pais nas actividades que os filhos desenvolvem na escola e fomentar o diálogo entre famílias para troca de experiências e esclarecimento de dúvidas dos pais, no sentido de aumentar as suas competências para a educação dos seus filhos. As estratégias a adoptar em casa com vista a uma continuidade entre a escola e a família devem ser acordadas entre todos os intervenientes na aprendizagem do aluno.

O Professor deverá dispor de informação científica e psicopedagógica para planificar a sua acção educativa, promovendo respostas eficazes às necessidades e competências dos alunos. Deve adoptar metodologias adaptadas às crianças, partindo das suas áreas fortes, como estratégias para o desenvolvimento das áreas fracas. Devem desenvolver-se competências e capacidades específicas que permitam ao professor contribuir para a implementação de uma escola inclusiva. Estas competências passam pelo conhecimento das características das crianças com PEA, pela participação da escola com vista à inclusão, pela elaboração de currículos e adaptações de ensino e por contactos e articulação com a família e especialistas.

Estamos conscientes de que os professores de educação especial devem trabalhar em colaboração com os respectivos professores do ensino regular e com os técnicos de saúde numa perspectiva de co-ensino, sem esquecer que devemos não só avaliar em conjunto como planificar e reavaliar os processos, definindo estratégias de ensino adequadas.

A relação com a família e a comunidade assume papel de destaque na escola que se pretende inclusiva, já que o envolvimento da família permite o estabelecimento de contactos imprescindíveis para o desenvolvimento da criança.

Não há receitas, porque as escolas são diferentes e as famílias também: Na verdade, “uma vez que as escolas são diferentes, não existe um só modelo para o envolvimento dos pais..., mas todas as escolas que trabalham bem com os pais partilham um conjunto de princípios básicos”, conforme afirma Anne Henderson, citada por Marques (1991: 43).

A participação activa dos pais é muito importante para o sucesso educativo dos seus filhos. É do trabalho em parceria com eles que resulta a eficácia de todo o ensino aprendizagem, pois o sucesso fica comprometido quando não há continuidade no apoio, colaboração e assiduidade por parte dos pais:

(...) o envolvimento parental está positivamente relacionado com a qualidade do ensino. Esta relação explica-se pelo facto de as crianças viverem num mundo «ecológico» que inclui vários cenários interdependentes: a família, a escola, os grupos de amigos e a vizinhança. A falta de comunicação entre as várias instâncias do sistema provoca rupturas em todas as outras... Todos os cenários podem constituir uma rede de apoios mas isso só é possível caso comuniquem entre si (Marques, 1991: 33).

## 5. Propostas Pedagógicas

Não paramos de explorar e ao fim da nossa exploração voltaremos ao ponto de partida, como se não tivéssemos conhecido (Eliot, T. S.).

É importante, antes de mais, que exista por parte do professor e de todos os intervenientes envolvidos no processo de ensino/aprendizagem do aluno uma aceitação total da criança, do seu problema e uma articulação entre todos os elementos.

Apresentamos a seguir uma série de propostas que pensamos poderem contribuir para uma melhor aprendizagem da leitura e da escrita em crianças com PEA, com base na nossa prática pedagógica e sobretudo no estudo que fizemos. Faremos propostas pedagógicas a realizar na sala de aula em contexto turma, na sala de Ensino Estruturado e em casa.

**Na sala de Aula**, na turma, o aluno com PEA deve tirar o maior proveito possível dos conteúdos a aprender, aproveitar ao máximo a parte da manhã, pois é neste período que estas crianças conseguem estar mais atentas. Devem trabalhar todas as áreas curriculares do programa que conseguirem acompanhar, tendo em conta o seu ritmo de aprendizagem, principalmente a aprendizagem da leitura e da escrita, que exige grande concentração e atenção. O aluno deverá ficar sentado o mais próximo possível do professor da turma, que falará directamente para ele, chamando-o pelo nome, sempre que pretender captar-lhe a atenção. O local de trabalho dos alunos com PEA deve estar devidamente organizado, de forma a eliminar possíveis elementos que os possam distrair.

Uma estratégia que resulta com alunos com PEA é escolher de entre os colegas um «tutor», aquele que for mais responsável e que se der melhor com o aluno, para o ajudar nas actividades dentro e fora da sala de aula.

Deverá proporcionar-se ao aluno a manutenção das rotinas na turma, de forma consistente, estruturada e previsível, pois as crianças com PEA não gostam de surpresas e devem ser preparadas previamente quando há alterações ou mudanças. Deve seguir-se o seu horário para que o aluno saiba quando tem Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio...

**Na sala de aula e na UEE** o professor deve preparar cuidadosamente as actividades que exijam a apreensão de regras sociais, como por exemplo nos trabalhos de grupo, no recreio ou nos passeios da escola, de modo a manter os alunos com PEA motivados, ajudando-os a saber estar, a saber defender-se e a ter noção dos perigos.

Deverá desenvolver-se no aluno o prazer da leitura pela voz dos outros, pois ouvir ler é também fundamental para se aprender a gostar de ler.

O professor deve diversificar os materiais, utilizar estratégias e metodologias específicas adaptadas às necessidades dos alunos de modo a ajudá-los a alcançar o sucesso educativo. Deverá aplicar o método de leitura e escrita que julgue mais eficaz para aquele aluno, tendo em conta as suas características. Ao longo do ano sempre que seja necessário poder-se-ão modificar as estratégias e os métodos em prol do aluno. Para ajudar os alunos com PEA, na aprendizagem da leitura e da escrita, também se pode recorrer a suportes visuais, tais como: imagens, mapas, ou palavras escritas para facilitar a aprendizagem de conceitos abstractos. O adulto deve evitar o uso de termos vagos, duplos significados e ironias.

Todos os alunos com PEA devem frequentar a UEE de acordo com a metodologia Teacch, na medida em que o ensino estruturado e os materiais pedagógicos, adaptados e concebidos para cada aluno, especificamente facilitam o seu progresso educativo, tendo em conta as suas necessidades, capacidades e interesses.

Deverá haver bastante cuidado e atenção na aplicação de regras com efeito, as crianças podem ser muito relutantes em seguir as regras quase literalmente, pelo que será conveniente que as regras sejam expressas com clareza e por escrito e todos têm de utilizar as mesmas.

O adulto sempre que possível deve tentar lidar com os comportamentos inadequados de uma forma calma e segura.

**Na UEE**, o plano de trabalho deve ser organizado intercalando as actividades que o aluno menos gosta com as que tolera e as e as que prefere.

Os intervenientes no processo educativo do aluno devem proporcionar um ambiente seguro e previsível, com rotinas diárias consistentes.

Utilizar os SAAC principalmente em crianças que não têm linguagem oral, que é o caso do aluno C, pode ser também uma estratégia eficaz.

**Em casa** devem seguir-se as regras que são incutidas na escola, ou seja, a casa é o prolongamento da escola.

É importante que se criem rotinas como por exemplo, criar a rotina de fazer os trabalhos de casa, com a certeza de que o aluno é capaz de os realizar sozinho.

O aluno deverá utilizar diariamente um caderno de registo das actividades que desenvolve na escola e em casa, de modo a que haja uma articulação no seu trabalho.

As competências a trabalhar com a família e com a equipa educativa são as seguintes: relatar experiências espontaneamente em termos simples, falar com frases completas, utilizar os artigos definidos e indefinidos nas frases, dizer qual o maior de dois objectos não presentes, relatar experiências com detalhe, articular claramente sem substituir sons, ler e escrever conforme o método ou métodos aplicados.

É indispensável desenvolver nestes alunos tarefas de índole funcional, para que ao longo do seu percurso se tornem, de forma progressiva, independentes e autónomos na medida das suas possibilidades.

#### **Propostas Pedagógicas de carácter funcional:**

**Ao nível da Comunicação**, o aluno com PEA deve relatar experiências espontaneamente e em termos simples, falar com frases completas, utilizar os artigos definidos e indefinidos nas frases, dizer qual o número de telefone e a morada quando questionado, dizer a data dos anos (dia e mês), nomear o maior de dois objectos não presentes, relatar experiências com detalhe, articular claramente sem substituir sons.

Outras propostas que deixamos aqui expostas são ao nível da **Autonomia** materializadas nas **Actividades da Vida Diária (AVD)**: atender o telefone de forma apropriada, vestir-se completamente sozinho, atar os atacadores, pôr a mesa com ajuda, cuidar da sua higiene com base em orientações, olhar para os dois lados antes de atravessar a rua, secar-se sozinho com a toalha, fazer a sua cama quando se lhe pede, dizer o dia da semana quando se lhe pergunta, conhecer o valor do dinheiro, apertar todos os fechos, pôr a mão à frente da boca e do nariz quando tosse ou espirra, pedir desculpa por erros não intencionais.

**Ao nível da socialização**, o aluno com PEA deve seguir regras da comunidade, brincar com jogos que requerem capacidades de decisão, não falar com a boca cheia, ter um melhor amigo do seu sexo, responder apropriadamente quando se lhe apresenta alguém, dizer «por favor» quando pede alguma coisa, dizer os programas de TV favoritos e em que canal e dia passam.

**A nível motor**, é importante que o aluno corte com tesoura ao longo de uma linha desenhada, utilize a borracha sem rasgar o papel, salte facilmente num só pé, abra fechaduras com chave, recorte figuras complexas com tesoura, apanhe a bola atirada a uma distância de três metros, mesmo que seja necessário movimentar-se para apanhar, ande de bicicleta sem rodas de apoio.

**O professor/ educador** deve conseguir controlar a ansiedade e a frustração, pois, como constatamos no dia-a-dia, não é fácil ensinar uma criança com PEA, e mais difícil se torna quando paralelamente possui hiperactividade, como nos relata o nosso estudo de caso do aluno B. Trata-se de uma tarefa difícil, contudo, é importante que o professor consiga esconder a sua vulnerabilidade ou a sua impaciência. Por vezes, é necessário saber ignorar alguns comportamentos perturbadores da criança, quando estes são de pouca gravidade.

Acreditamos que todas as crianças podem aprender a ler e a escrever, mostrando uma postura positiva face à aprendizagem da leitura e da escrita, muito embora cada criança tenha o seu próprio ritmo.

É relevante a forma como se procede à avaliação diagnóstica da criança com PEA. Neste sentido, apresentamos em anexo uma ficha de avaliação diagnóstica simples referente apenas à aprendizagem da leitura e da escrita. (Anexo 9)

Como já foi dito anteriormente, o professor deve facultar a diversificação de materiais, para proporcionar um ensino atractivo e motivador e, sempre que possível, «aprender, brincando», isto é, aprender de uma forma lúdica, em que a criança nem se apercebe que está a aprender.

Em suma, cada criança é um caso específico e o professor deverá ajustar as estratégias às características de cada um.

## Conclusão

Todas as coisas já foram ditas, mas como ninguém escuta é preciso sempre dizer de novo (Gide, A.).

Esperamos que este trabalho contribua de alguma forma para uma reflexão de todos os professores principalmente de educação especial, ao nível do sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita em crianças com PEA. Com o presente estudo, consideramos que podemos contribuir para uma sociedade mais desenvolvida e em especial para levar o ensino dos autistas mais além.

Podemos concluir que, embora existam diferentes métodos de ensino de leitura e escrita, a melhor forma de ensinar é utilizar vários métodos ou um método misto. Ensinar a ler e a escrever uma criança dita «normal» já é uma tarefa bastante desafiadora, quando se trata de crianças com NEEP e com PEA, como neste nosso estudo, consideramos que é um trabalho moroso mas muito gratificante. É fundamental encontrar os métodos que funcionam melhor para cada criança, o professor deverá ter várias estratégias, de forma a satisfazer as necessidades individuais de cada criança. Os resultados por mais pequenos que sejam são uma grande vitória!

Não pretendemos apresentar aqui nenhuma receita para o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita, pois não há receitas nem “Kits” prontos a montar e a usar, mas há uma sugestão que gostaríamos de partilhar e que dificilmente falhará: acreditar e começar com coragem, empenhamento, confiança e alguma criatividade. Acreditamos que com o esforço de cada um de nós, professores, e sobretudo com uma atitude evolutiva aberta à mudança, conseguiremos criar nos nossos alunos o gosto pela aprendizagem.

Enquanto profissional do ensino, consideramos de extrema importância que cada professor aposte no seu percurso formativo para que se possa manter actualizado e implemente nas suas aulas métodos e estratégias actualizados. Não podemos, de modo algum, acomodarmo-nos a práticas que não produzem nos nossos alunos quaisquer efeitos positivos e evolutivos. Cabe-nos a nós tornar a escola motivante, estimular os nossos alunos e proporcionar-lhes vivências que jamais possam esquecer, despertar-lhes a apetência pelo saber, a vontade de querer aprender sempre mais, a curiosidade de ir mais além, de crescer em sabedoria, de saber ser, de saber estar.

Consideramos que a formação faz-se permanentemente e em toda a vida: não para toda a vida, mas ao longo desta. Deste modo continuaremos com necessidade de aprender e só assim se

compreende o facto de estarmos neste momento a debruçar-nos sobre estes assuntos. Esta caminhada é uma viagem sem fim, de aperfeiçoamento de cada um de nós!

Actualmente, o trabalho de equipa entre professores e os vários técnicos que intervêm no processo educativo da criança com NEEP já vai sendo uma realidade. No entanto, não podemos menosprezar a família, pois é imprescindível a articulação e responsabilização de todos os intervenientes de forma a procurar descortinar soluções. Conforme nos diz Fátima Sequeira (1997: 429) citada por Flora Azevedo (2000: 37), «com maiores ou menores dificuldades, a escola que temos é aquela onde devemos trabalhar, em conjunto com a comunidade escolar e extra-escolar.»

Para Paris e Ayres (1994), citados por Flora Azevedo (2000: 34), «os professores reflexivos empenham-se numa auto-avaliação constante, através não só da observação do comportamento dos alunos, como do seu próprio comportamento. São bons observadores dos alunos nas aulas, estabelecem objectivos para si próprios, que medem pelo grau de compreensão demonstrado pelos seus alunos, auto-avaliam-se, revendo as suas concepções, apreciando a natureza dinâmica da aprendizagem em si próprios tanto como nos seus; por isso, estão abertos a mudanças frequentes nas suas práticas».

Nós também estamos abertos à mudança e devemos permitir que cada criança com PEA aprenda ao seu ritmo, com o método que dê melhores resultados na aprendizagem da leitura e da escrita.

## Bibliografia

*A Criança Diferente: Manual de Apoio aos Educadores de Infância e Professores do Ensino Básico* (1990). Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação - DGIDC.

**AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION** (2000). *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*. Lisboa: Climepsi Editores.

**AZEVEDO, F.** (2006). *Língua Materna e Literatura Infantil - Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel.

**AZEVEDO, F.** (2007). *Formar Leitores - das Teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel.

**AZEVEDO, F.** (2000). *Ensinar e Aprender a Escrever através e para além do Erro*. Porto: Porto Editora.

**BARBEIRO, L. e PEREIRA, L.** (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação.

**CHEVRIER-MULLER, C. e NARBONA, J.** (2005). *A Linguagem da Criança: Aspectos Normais e Patológicos*. Porto Alegre: Artmed.

**CORREIA, L. M.** (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um Guia para Educadores e Professores (2ª edição)*. Porto: Porto Editora.

*Declaração Mundial Sobre a Educação para Todos: Quadro de Acção para Responder às Necessidades Básicas de Aprendizagem* (1990). Jomtien (Tailândia): Unesco.

*Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*: (1994). Salamanca: Unesco.

*Educação Especial: Guia de Leitura do Decreto-Lei nº3/2008 de 7 de Janeiro* (2008). Lisboa: Ministério da Educação - DGIDC.

**FERREIRA, C., PONTE, M. N. e AZEVEDO, L.** (1999). *Inovação Curricular na Implementação de meios Alternativos de Comunicação em Crianças com Deficiência Neuromotora Grave*. Lisboa: Snripd.

FONSECA, V. (1999). *Insucesso Escolar - Abordagem Psicopedagógica das Dificuldades de Aprendizagem*. Lisboa: Âncora.

GARCIA, T. e RODRIGUEZ, C. (1997). *A Criança Autista*. Barcelona: Cuberos.

GIASSON, J. (1993). *A Compreensão na Leitura*. Porto: Edições Asa.

HAPPÉ, F. (1993). *Communicative Competence and Theory of Mind in Autism. A Test of Relevance Theory*. London: UCL Press.

JORDAN, R. (2000). *A Educação de Crianças e Jovens com Autismo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional - Ministério da Educação.

KLIN, A. (2006). «Autismo e Síndrome de Asperger: Uma Visão Geral». In *Revista Brasileira Psiquiátrica*, nº 28 (Supl. I): 3-11.

LOBO, C. (1998). *Perturbações do Espectro do Autismo: do Conceito à Intervenção*. Trabalho final do Curso de Estudos Superiores Especializados em Educação Especial - Problemas Graves de Motricidade e Cognição, apresentado à Escola Superior de Educação de Coimbra.

LOPES, J. (2005). *Dificuldades de Aprendizagem da Leitura e da Escrita: Perspectivas de Avaliação e Intervenção*. Lisboa: Edições Asa.

MARQUES, C. (2000). *Perturbações do Espectro do Autismo*. Lisboa: Quarteto Editora.

MARQUES, R. (1991). *A Escola e os Pais - Como Colaborar?*. Lisboa: Texto Editora.

MARQUES, R. (1993). *Ensinar a Ler, Aprender a Ler - Um Guia para Pais e Educadores* (5ª edição). Lisboa: Texto Editora.

MARTINS, M. e NIZA, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

PEREIRA, F. (2008). *Unidades de Ensino Estruturado para Alunos com Perturbações do Espectro de Autismo - Normas Orientadoras*. Lisboa: Ministério da Educação - DGIDC.

PEREIRA, L. Á. e AZEVEDO, F. (2005). *Como Abordar... A Escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Areal.

PEREIRA, M. C. (2005). *Autismo: Uma Perturbação Pervasiva do Desenvolvimento*. Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro.

PEREIRA, M. C. (2006). *Autismo: A Família e a Escola face ao Autismo*. Coleção Biblioteca do Professor. Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro.

PIMENTEL, A. J. (2000). «Autismo Infantil.» In *Revista Brasileira Psiquiátrica*, nº 22, pp. 37- 39.

RAPIN, I. e DUNN, I. (2003). «Update on the Language Disorders of Individuals on the Autisti Spectrum.» In *Brain and Development*, nº25, pp.166-172.

REBELO, J. (1993). *Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico*. Rio Tinto: Edições Asa.

SANTOS, C., LIQUITO, C. e VEIGA, R. (2011). *Guia do professor - Caixinha de palavras, Aplicação do Método das 28 Palavras*. Porto: Porto Editora.

SIM-SIM, I. (1997). *A Avaliação da Linguagem Oral: Um Contributo para o Conhecimento do Desenvolvimento Linguístico das Crianças Portuguesas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

SIM-SIM, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

SIM-SIM, I. (2006). *Ler e Ensinar a Ler*. Porto: Edições Asa.

SIM-SIM, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: Ministério da Educação - DGIDC.

SIM-SIM, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Lisboa: Ministério da Educação - DGIDC.

SORO CAMATS, E., BASIL, C. e ROSELL, C. (1998). *Sistemas de Signos y Ayudas Técnicas para la Comunicación Aumentativa y la Escritura: Principios Teóricos y Aplicaciones*. Barcelona: Masson.

TAGER-FLUSBREG, H. (2000). *The Challenge of Studying Language Development in Children With Autism. Methods for Studying Language Production* L. M. a. N. B. Ratner. Mahwah, New Jersey London: Lawrence Erlbaum Associates.






VON TETZCHNER, S. e MARTINSEN, H. (2000). *Introdução à Comunicação Aumentativa e Alternativa*. Porto: Porto Editora.

WILKINSON, K. M. (1998). «Profiles of Language and Communication Skills in Autism». In *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, nº 4: 73-79.

WING, L. (1996). *The Autistic Spectrum - New Updated Edition*. London: Robinson.

## Anexos

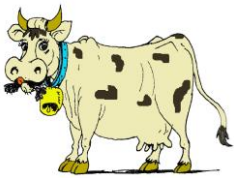
# ANEXO 1 - Ficha de Leitura

			A
			E
			I
			O
			U

**Observa e lê**

Ai	<b>ei</b>	ia	eu	<b>Ou</b>
<i>ui</i>	uai	ao	EIA	<b>Au</b>
oi	ioiô	uau	<i>ai</i>	

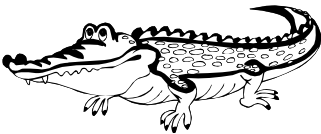
**Completa as palavras:**



v \_ c \_



b \_ n \_ c \_



j \_ c \_ r \_

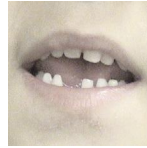
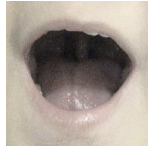
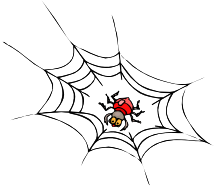


s \_ p \_



r \_ t \_

## Liga os desenhos aos seus sons iniciais



\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Pinte as vogais:

<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>F</b>
<b>G</b>	<b>H</b>	<b>I</b>	<b>J</b>	<b>K</b>	<b>L</b>
<b>M</b>	<b>N</b>	<b>O</b>	<b>P</b>	<b>Q</b>	<b>R</b>
<b>S</b>	<b>T</b>	<b>U</b>	<b>V</b>	<b>W</b>	<b>X</b>
<b>Y</b>	<b>Z</b>				

Circunda as vogais nas palavras:

<i>foca</i>	<i>cabelo</i>	<b>tomate</b>	Bola
<i>fogo</i>	<i>camelo</i>	<b>cebola</b>	Mato
<i>vaca</i>	<i>igreja</i>	<b>elefante</b>	Ovo

foca	bico	<b>boca</b>	pote
------	------	-------------	------

Lê o texto, pinta os espaços entre as palavras e circunda as palavras que tenham a letra **L**.

### LEÃO

Lá na jaula do leão,  
 Ninguém pode por a mão,  
 Tira a mão!  
 O leão é bicho bravo,  
 Fecha a boca leão.



Na lagoa do jacaré,  
 Ninguém pode por o pé,  
 Tira o pé!  
 Jacaré é bicho bravo,  
 Fecha a boca jacaré.

**Inventa frases com as palavras:**

leão/jaula
_____
Jacaré/lagoa
_____
_____

## ANEXO 2

☐ Lê o texto.

A Sara mora na nossa rua.  
A rua é muito sossegada,  
por isso a Sara pode jogar  
à macaca no passeio.

☐ Completa.



A rua é muito sossegada.  
A Sara joga à macaca  
no passeio.

☐ Descobre no exercício o que faz o cão da Sara.  
De acordo com a figura, risca o que não interessa. Copia a frase correcta.

O p  
c ão da Sara rói um o a ss o  
m ado  
pê ego

O cão da Sara rói um osso.

☐ Legenda e pinta. Com as palavras constrói frases.

1  pássaro 2  pêssego 3  assobio 4  vassoura

O pássaro canta muito alto.  
O pêssego é um fruto.  
O assobio dá um som.

pássaro  
pêssego  
assobio  
vassoura

# ANEXO 3

1 Completa as frases com a ajuda da vaquinha.

O Zequinha levou dinheiro à loja para o pacote de leite.

- senhora Maria o leite é feito de farinha? Ou será que sai de uma máquina?

- Não, meu querido! Foi tirado de uma vaquinha.



2 Legenda e depois rodeia os mais pequenos.



Ovo o ovo.



ovinho



pato



patinho



mesa



mesinha



casa



casinha




3 E se for mais pequeno do que:


gato → gatinho osso → osinho asa → asinha

carro → carrocinho boca → bocinho pêra → perolinho

ANEXO 4

Copia:

		
o tapete	o pote	a pata
o tapete	o pote	a pata
o tapete	o pote	a pata



o tio

o tio

o tio

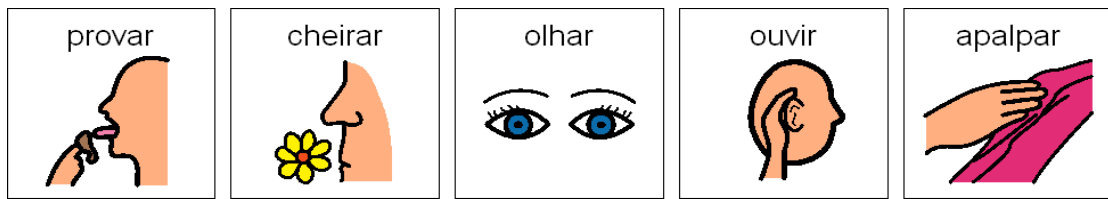


o patito

o patito

## ANEXO 5

### Os cinco sentidos



### Ciência



### Os alimentos



## O alfabeto

A	B	C	D	E	F	G	H	I
J	K	L	M	N	O	P	Q	R
S	T	U	V	W	X	Y	Z	
a	b	c	d	e	f	g	h	i
j	k	l	m	n	o	p	q	r
s	t	u	v	w	x	y	z	

## Os animais

<p>cão</p> 	<p>gato</p> 	<p>girafa</p> 	<p>hipopótamo</p> 	<p>cobra</p> 
<p>leão</p> 	<p>leão marinho</p> 	<p>rato</p> 	<p>porco</p> 	<p>vaca</p> 
<p>galinha</p> 	<p>papagaio</p> 	<p>abelha</p> 	<p>mosca</p> 	<p>peixe</p> 
<p>baleia</p> 	<p>sapo</p> 	<p>pavão</p> 	<p>tartaruga</p> 	<p>canguru</p> 

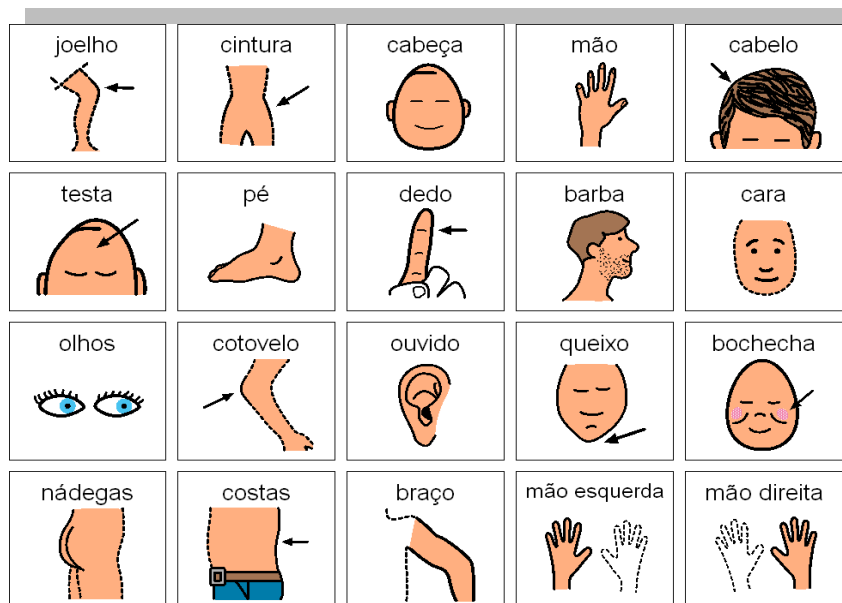
## As cores

<p>cores</p> 	<p>preto</p> 	<p>azul</p> 	<p>castanho</p> 
<p>verde</p> 	<p>laranja</p> 	<p>rosa</p> 	<p>roxo</p> 
<p>cor-de-pele</p> 	<p>branco</p> 	<p>amarelo</p> 	<p>bordot</p> 
<p>prateado</p> 	<p>vermelho</p> 	<p>cinzento</p> 	<p>dourado</p> 








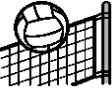


## Cuidados pessoais



## O corpo



## Desporto

andar a cavalo 	caminhar 	hóquei 	Basquetebol 	futebol adaptado 
canoagem 	pescar 	correr 	surf 	ginástica 
futebol 	atirar 	voleibol 	ténis 	corrida de carros 

## O meu dia-a-dia

acordar 	tomar banho 	vestir 	pequeno-almoço 
lavar os dentes 	pentear o cabelo 	ir para a escola 	almoçar 
aprender 	lanchar 	estudar 	brincar 
jantar 	lavar os dentes 	vestir o pijama 	dormir 

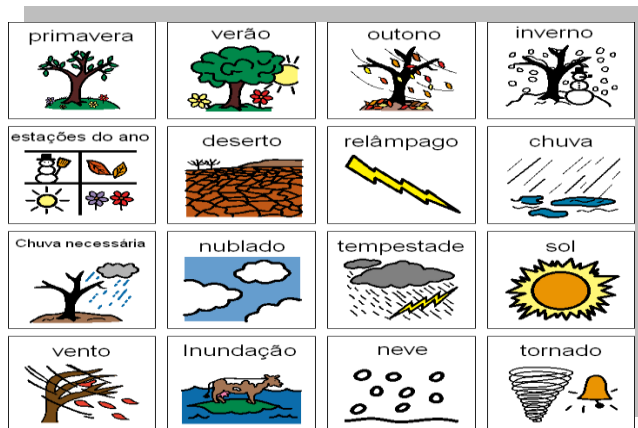
## Pequeno-almoço

croissant de chocolate 	fatia de pão 	requeijão 	leite com chocolate 	ovo mexido 	chá 
laranja 	manteiga 	cereal 	bacon 	queijo 	café 
torrada 	batatas fritas 	maçã 	Donuts 	iogurte 	Pão de leite 
bolachas 	wafer 	gelado 	vitamina de frutas 	sumo de laranja 	panquecas 
Batido de chocolate 	doce 	bolachas de água e sal 	aveia 	ovo frito 	leite 

## Dias especiais

Carnaval 	Dia da Criança 	Dia do Trabalho 	Dia da Amizade 
Dia dos Namorados 	1º de abril 	aniversário 	natal 
páscoa 	Dia dos Pais 	Sexta-feira Santa 	festa das bruxas 
Dia das Mães 	Ano Novo 	formação 	Aniversário de Casamento 

## As estações do ano























## Família



## Leitura



## Fruta

laranja 	banana 	morango 	maçã 	ameixa 
abacate 	cereja 	toranja 	uvas 	limão 
melão 	pêssego 	pêra 	abacaxi 	ameixas 
melancia 	coco 	goiaba 	salada de frutas 	passas 

## Meses do ano

janeiro 	Fevereiro 	março 	abril 
maio 	Junho 	julho 	agosto 
setembro 	outubro 	novembro 	dezembro 
mês 	mês 	mês 	mês 

## Música e televisão

música 	violoncelo 	pratos 	tambor 	violão 	harmônica 
corneta 	piano 	chocalho 	pandeiro 	ângulo music 	xilofone 
ver 	desenhos animados 	videocassete 	televisão 	apresentador 	mudar de canal 
coro 	concerto 	filme 	musical 	banda 	cantor 

## Os números

0	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>
9	10	11	12	13	14	15	16	17
<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>14</b>	<b>15</b>	<b>16</b>	<b>17</b>
18	19	20	21	22	23	24	25	26
<b>18</b>	<b>19</b>	<b>20</b>	<b>21</b>	<b>22</b>	<b>23</b>	<b>24</b>	<b>25</b>	<b>26</b>
27	28	29	30	31	$\frac{1}{8}$	$\frac{1}{4}$	$\frac{1}{3}$	$\frac{1}{2}$
<b>27</b>	<b>28</b>	<b>29</b>	<b>30</b>	<b>31</b>	$\frac{1}{8}$	$\frac{1}{4}$	$\frac{1}{3}$	$\frac{1}{2}$

## Os opostos

depois 	antes 	vazio 	cheio 	muitos 	poucos 
longe 	perto 	primeiro 	último 	preguiçoso 	ocupado 
azedo 	doce 	seco 	molhado 	pobre 	rico 
sujo 	limpo 	alto 	baixo 	contente 	triste 

## Personagens

Urso pai 	gato das botas 	Lobo mau 	cupido 	duende 
fantasma 	homem de gengibre 	Ursa mãe 	Mãe natal 	Capuchinho vermelho 
Porquinho 1 	Porquinho 2 	Porquinho 3 	príncipe 	princesa 
bruxa 	Rodolfo 	Pai natal 	boneco de neve 	vampiro 

## Profissões

dentista 	médico 	Carteiro 	construtor 	Bombeiro 
astronauta 	porteiro 	advogado 	bibliotecária 	salva-vidas 
mágico 	terapeuta ocupacional 	padre 	polícia 	professora 
empregado de mesa 	cabeleireiro 	carpinteiro 	cozinheiro 	empregada 

## Roupa de Verão

calções 	fato de banho 	boné 	vestido 	calças 
mini saia 	sandálias 	camisa 	sapatos 	saia 
óculos de sol 	t-shirt 	camisola de alças 	roupa interior 	roupa interior 

## Roupa de Inverno

camisola gola alta 	boné 	botas de borracha 	casaco 	calças 
luvas 	capa de chuva 	cachecol 	meias 	casaco 
camisola 	guarda chuva 	roupa íntima 	roupa íntima 	meia de náilon 

## Estados de humor

com sede 	preguiçoso 	com medo 	chateado 	gozador 	só 
cansado 	confuso 	contente 	maluco 	afeição 	enjoado 
curioso 	deprimido 	amar 	tonto 	com fome 	orgulhoso 
envergonhado 	excitado 	zangado 	saudades 	magoado 	doente 

## Almoço e jantar

feijoada 	fatia de pão 	aperitivos 	Coca-Cola 	ovo mexido 	lasanha 
arroz 	bife 	sopa 	bacon 	maionese 	café 
salada 	batata frita 	maçã 	comida chinesa 	pizza 	espaguete 
frango 	peixe 	gelado 	água 	sumo de laranja 	Bolo 
salada de frutas 	vinho 	hamburger 	vegetais 	peru 	gelatina 

## Limpeza

roupa para lavar 	Pôr a roupa na máquina 	estender a roupa 	passar a roupa 	pendurar 	limpar o pó 
arrumar 	arrumar o quarto 	arrumar a cama 	levantar a mesa 	limpar a mesa 	Pôr a louça na máquina 
lavar louça 	deitar fora o lixo 	esmagar 	despejar o lixo 	reciclar 	lavar as janelas 
espremer 	secar 	limpar 	aspirar 	varrer 	limpar o chão 

## Utensílios de limpeza

caixote do lixo de rua 	água 	vassoura 	escova 	detergente para vidros 	detergente 
pregador de roupa 	detergente 	escorredor de louça 	detergente para louça 	esfregão da louça 	bacia de lavar louça 
pano de prato 	tábua de passar roupa 	papel toalha 	pá de lixo 	ferro 	cesto da roupa 
sabão em pó 	vassoura e balde 	esponja 	saco de lixo 	lata do lixo 	aspirador 

## Reacções

Bem-vindos 	não interrompa 	desculpe 	olá 	deixe-me em paz 	ó não! 
contar segredo 	pesadelo 	bem-feito! 	muito prazer 	adeus 	não sei 
não quero 	ocupado 	eu quero 	estou bem 	Está na hora 	ninguém para brincar 
quero ficar só 	Yes! 	doido 	apertar 	por favor 	calado por favor 

## Saúde



## Sexualidade



## Transportes

cadeira de rodas elétrica 	avião 	ambulância 	bicicleta 	barco 	Autocarro 
carro 	camião dos bombeiros 	helicóptero 	balão de ar 	jipe 	motocicleta 
Teleférico 	carro de polícia 	foguete 	barco a remo 	barco à vela 	navio 
metro 	táxi 	tractor 	trem 	camião 	eléctrico 
posto de gasolina 	mapa 	passagem de nível 	cinto de segurança 	ir 	parar 

## Compras

empregada 	dá-me isso 	escada rolante 	loja de roupas 	drogaria 	mercearia 
sapataria 	shopping center 	loja de brinquedos 	etiqueta de preço 	quanto custa? 	ensacar 
comprar 	fazer compras 	não tocar 	recibo 	vamos a outra loja 	loja 

## Festas

celebrar 	dançar 	decorar 	estéreo 	máscaras 	balões 
convite 	soprar 	alegria 	presente 	chapéus de festa 	concerto 
rádio portátil 	serpentina 	bandeirinhas 	confete 		lanterna 

## Brinquedos

brincar 	brinquedo de puxar 	boneca 	bola 	Barbie 	triciclo 
disco 	construir 	bolas de sabão 	comboio 	dinossauro 	casa de bonecas 
corda de saltar 	Lego 	bonecos 	berlindes 	fantoches 	puzzle 
carrinho 	robô 	cavalinho 	patins 	brinquedos de praia 	jogo de formas 
pistola de água 	bonecos de pelúcia 	telefone de brincar 	soldadinhos de chumbo 	skate 	carrinho 

## Jardinagem

jardinagem 	preparar a terra 	terra cultivada 	cavar 	cortar a relva 	ancinhar 
jardim 	tesoura de podar 	pá 	enxada 	mangueira 	máquina de cortar relva 
ancinho 	regador 	trator 	cesto 	plantar 	regar 
crescer 	vaso 	lama 	pétala 	rosas 	tulipa 
planta nova 	árvore 	folhas 	relva 	planta envasada 	lírio 





























## Cozinhar

Grelhar 	fritar 	fazer bolos 	cozinhar 	medir 	descascar 
cortar 	pulverizar 	mexer 	fechar 	cortar 	abrir 
dobrar os guardanapos 	deitar 	servir 	bater 	misturar 	ferver 
quebrar o ovo 	passar os copos 	enxaguar 	pôr a mesa 	agitar 	passar 

## Utensílios de cozinha

Grelhador 	Mala Térmica 	bule 	Balança 	colher curvada 	tritador 
avental 	abre latas 	ralador de queijo 	escorredor 	livro de receitas 	colher de pau 
forma de queque 	tábua 	fritadeira elétrica 	papel alumínio 	frigideira 	batedeira 
Pega 	concha 	medida 	microondas 	fogão 	espátula 
descascador 	panela 	Frigorífico 	rolo de massa 	espátula 	tabuleiro 

## Objectos da casa

	prateleiras		berço		abajur		chuveiro		lavatório		
	mesa		apartamento		roupeiro		andar de cima		interruptor		cobertor
	campainha		cerca		chave		luz		travesseiro		telefone
	lençóis		máquina de costura		caixa de correio		aquecedor		lanterna		ventilador
	relógio		andar de baixo		casa de banho		poltrona		armário		cama

## Cortes de cabelo

	cabelo comprido castanho escuro		cabelo médio preto		cabelo médio grisalho		cabelo curto loiro		cabelo médio castanho escuro		cabelo comprido castanho claro
	cabelo muito comprido castanho escuro		cabelo comprido preto		cabelo ruivo apanhado		cabelo loiro apanhado		cabelo curto encaracolado		cabelo médio encaracolado
	cabelo curto grisalho		careca		cabelo médio castanho claro		cabelo muito comprido loiro		cabelo apanhado grisalho		cabelo muito curto castanho claro
	cabelo médio grisalho		cabelo curto castanho claro		cabelo curto loiro		cabelo curto ruivo		cabelo curto preto		cabelo médio castanho escuro

## Religião

	igreja		anjo		confissão		crisma		primeira comunhão		dar graças
	padre		extrema unção		santo		sermão		sacristão		páscoa
	natal		altar		batismo		Bíblia		comunhão		água benta
	oferta		Dez Mandamentos		bispo		Deus		Jesus		Papa
	freira		virgem maria		rezar		coro		rosário		espírito santo

## ANEXO 6 - Questionário destinado aos Professores que leccionam em Unidades de Ensino Estruturado (UEE)

O questionário que se segue encontra-se integrado numa investigação para a dissertação de mestrado: “Aprendizagem da Leitura e da Escrita em Crianças com Perturbação do Espectro do Autismo: Propostas Pedagógicas”, de Maria da Conceição Lopes da Cruz e Silva, da Universidade da Beira Interior.

Procurando fazer com que os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) de carácter permanente, mais propriamente crianças com **Perturbação do Espectro do Autismo (PEA)**, adquiram e desenvolvam todas as potencialidades que a leitura e a escrita oferecem, torna-se importante investigar as causas que norteiam as dificuldades na sua aquisição, assim como analisar e classificar o nível de aquisição da escrita e leitura, de acordo com os vários métodos de ensino da leitura e da escrita aplicados. Foram estas preocupações que nortearam a nossa dissertação de Mestrado, cuja parte prática estamos neste momento a desenvolver. Neste sentido, solicitamos a contribuição de V<sup>a</sup> Ex.<sup>a</sup> para responder ao seguinte questionário, com base na sua experiência pedagógica numa **Unidade de Ensino Estruturado (UEE)**.

Este questionário é estritamente confidencial e anónimo, pelo que se pede o favor de não assinar nem rubricar. A validade do estudo depende da sinceridade, objectividade e expressão significativa das respostas.

Assinale com X a opção mais correcta.

### 1. Qual o nível de aquisição da escrita nos seus alunos com PEA?

Muito Bom	
Bom	
Satisfatório	
Pouco satisfatório	
Insatisfatório	
Inexistente	

2. Qual o nível de aquisição da leitura nos seus alunos com PEA?

Muito Bom	
Bom	
Satisfatório	
Pouco satisfatório	
Insatisfatório	
Inexistente	

3. Que método ou métodos utiliza para ensinar a ler e a escrever crianças com PEA?

Método sintético ou fónico	
Método global ou analítico	
Método das 28 palavras	
Símbolos Pictográficos para a Comunicação (SPC)	
Outro Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação (SAAC) *	

\*Se assinalou esta opção, indique qual o SAAC que utiliza:

\_\_\_\_\_

4. Como avalia o modelo Teacch na aprendizagem dos alunos com PEA na UEE?

Muito Bom	
Bom	
Satisfatório	
Pouco satisfatório	
Insatisfatório	

Bem-haja pela sua colaboração!

## Anexo 7 - Questionário destinado aos Terapeutas da Fala que trabalham em Unidades de Ensino Estruturado (UEE)

O questionário que se segue encontra-se integrado numa investigação para a dissertação de mestrado: “Aprendizagem da Leitura e da Escrita em Crianças com Perturbação do Espectro do Autismo: Propostas Pedagógicas”, de Maria da Conceição Lopes da Cruz e Silva, da Universidade da Beira Interior.

Procurando fazer com que os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) de carácter permanente, mais propriamente crianças com **Perturbação do Espectro do Autismo (PEA)**, adquiram e desenvolvam todas as potencialidades que a leitura e a escrita oferecem, torna-se importante investigar as causas que norteiam as dificuldades na sua aquisição, assim como analisar e classificar o nível de aquisição da escrita e leitura, de acordo com os vários métodos de ensino da leitura e da escrita aplicados. Foram estas preocupações que nortearam a nossa dissertação de Mestrado, cuja parte prática estamos neste momento a desenvolver. Neste sentido, solicitamos a contribuição de V<sup>a</sup> Ex.<sup>a</sup> para responder ao seguinte questionário, com base na sua experiência na **Unidade de Ensino Estruturado (UEE)**.

Este questionário é estritamente confidencial e anónimo, pelo que se pede o favor de não assinar nem rubricar. A validade do estudo depende da sinceridade, objectividade e expressão significativa das respostas

Assinale com X a opção mais correcta.

### 1. Qual o nível de aquisição da escrita das crianças/jovens com PEA?

Muito Bom	
Bom	
Satisfatório	
Pouco satisfatório	
Insatisfatório	
Inexistente	

2. Qual o nível de aquisição da leitura das crianças/jovens com PEA?

Muito Bom	
Bom	
Satisfatório	
Pouco satisfatório	
Insatisfatório	
Inexistente	

3. Utiliza algum Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação? Qual ou quais?

---

4. Como avalia o modelo Teacch na aprendizagem dos alunos com PEA na UEE?

Muito Bom	
Bom	
Satisfatório	
Pouco satisfatório	
Insatisfatório	

Bem-haja pela sua colaboração!

## ANEXO 8

Exmº (a) Senhora  
Encarregado (a) de Educação

No âmbito da frequência do Curso de Mestrado em Estudos Culturais, Didáticos, Linguísticos e Literários, da Universidade da Beira Interior, venho junto de Vª Exª solicitar-lhe autorização para realizar um estudo de caso ao seu educando referente à Aprendizagem da Leitura e da Escrita.

A Professora da UEE  
*Maria da Conceição Lopes da Paz e Silva*

---

### Autorização

Eu, \_\_\_\_\_, Encarregado de Educação do  
aluno \_\_\_\_\_, a frequentar a UEE \_\_\_\_ autorizo  
ou não autorizo \_\_\_\_ a realização de um estudo de caso referente à  
Aprendizagem da Leitura e da Escrita.

Fundão, de \_\_\_\_\_ de 2011

O Encarregado de Educação

## ANEXO 9

### Ficha de Avaliação Diagnóstica

Nome: _____		Ano: _____	Turma: _____
Data de Nascimento: _____			
Agrupamento de Escolas		EB	
Data da Observação: _____		O Professor: _____	
LEITURA	SIM	NÃO	OBSERVAÇÕES
- Conhece letras? Quais?			
- Lê sílaba a sílaba?			
- Lê palavra a palavra?			
- Decifra as palavras, mas não apreende o sentido?			
- Lê frases?			
- Lê textos?			
- Lê silenciosamente para *ilustrar frases?			
*completar uma história?			
*dar outro título ao texto?			

*ordenar frases?			
*descobrir a palavra «pirata»?			
*responder a perguntas sobre o texto?			
- Qual o método de aprendizagem da leitura utilizado? *Método sintético ou fónico			
*Método global ou analítico			
*Método das 28 palavras			
*Símbolos Pictográficos para a Comunicação (SPC)			
*Outro Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação (SAAC)			
<b>ESCRITA</b>	<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>	<b>OBSERVAÇÕES</b>
- Escreve letras? Quais?			
- Cópia do quadro?			
- Cópia de livros?			
- Troca letras ou palavras enquanto escreve?			
- Escreve palavras ditadas?			
- Confunde os sons das sílabas?			
- Escreve o nome próprio?			
- Escreve o nome completo com modelo?			
- Escreve o nome completo sem modelo?			

- Escreve a data com modelo?			
- Escreve a data?			
- É capaz de reconstruir um texto com lacunas (com modelo)?			
- É capaz de reconstruir um texto com lacunas (sem modelo)?			
- É capaz de construir listas de palavras?			
- Escreve textos?			
-Reconta histórias?			
- Escreve com erros ortográficos?			
- Explicita ideias?			
- Ordena ideias?			
- Aplica os sinais de pontuação? Quais?			
- Qual o método de aprendizagem da escrita utilizado? *Método sintético ou fónico			
*Método global ou analítico			
*Método das 28 palavras			
*Símbolos Pictográficos para a Comunicação (SPC)			
*Outro Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação (SAAC)			