



**Escola Superior  
de Educação**

Politécnico de Coimbra

# **A Inclusão de uma criança com Síndrome Cri Du Chat: Desafios e Estratégias Comunicativas**

Departamento de Formação de Educadores e Professores

Mestrado em Educação Especial, na especialidade de Problemas do Domínio Cognitivo e Motor

2024, Sónia Catarina Ribeiro Ramalho



**Escola Superior  
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Sónia Catarina Ribeiro Ramalho

A Inclusão de uma criança com Síndrome Cri Du Chat: Desafios e Estratégias Comunicativas

Dissertação de Mestrado em Educação Especial - domínio cognitivo e motor, apresentada ao Departamento de Formação e Educação de Educadores e Professores da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Madalena Baptista

Outubro, 2024

## **Agradecimentos**

Ao longo desta jornada desafiadora, muitas pessoas foram fundamentais para que este trabalho se concretizasse. A todas elas, expresso a minha mais profunda gratidão.

À minha família, pelo apoio incondicional, pela paciência e pelas palavras de incentivo que me motivaram nos momentos mais exigentes.

Aos meus amigos, que, com carinho e dedicação, estiveram sempre ao meu lado, incentivando-me e oferecendo suporte inestimável. Um agradecimento especial à Anabela, Cândida, Cláudia, Cristina, Paula, Gina, Marisa, Sílvia, Sofia e Vera, por todo o encorajamento e apoio ao longo desta caminhada.

Ao Agrupamento de Escolas e a todos os que participaram neste estudo, pela disponibilidade e colaboração, foram essenciais para a realização deste trabalho, sem vocês não teria sido possível.

À minha orientadora, pelo olhar atento e pelas sugestões assertivas, que enriqueceram esta pesquisa e me ajudaram a crescer academicamente.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para que esta etapa fosse concluída com sucesso, o meu mais sincero **Obrigada!**

“Se uma criança não pode aprender da maneira que é ensinada, é melhor ensiná-la da maneira que ela pode aprender.”

- Marion Welchman -



## **A Inclusão de uma criança com Síndrome Cri Du Chat: Desafios e Estratégias Comunicativas**

Resumo: Este relatório centra-se na inclusão de uma aluna com Síndrome Cri Du Chat (SCDC) na escola regular em Portugal, analisando os desafios e as estratégias usadas. A SCDC, é uma doença genética rara, apresentando complexidades que afetam a comunicação, a cognição e o desenvolvimento motor, exigindo adaptações educativas e suporte especializado. Baseado no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de Julho, que regulamenta a educação inclusiva, este estudo explora o papel dos Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação (SAAC), bem como o uso do software Grid 3 e o uso de gestos (do Babysigns e da Língua Gestual Portuguesa), no desenvolvimento da autonomia e na promoção da inclusão e da participação escolar ativa.

A metodologia qualitativa incluiu observação-ação e entrevistas com professores e terapeutas, revelando o compromisso dos profissionais com a inclusão, mas também destacando limitações, como a falta de recursos adequados e de formação contínua sobre os SAAC. Os resultados evidenciam que os SAAC são essenciais para a comunicação, integração e desenvolvimento da aluna, mas que a sua eficácia depende da capacitação dos profissionais e do envolvimento familiar, que nem sempre é o ideal. A análise sugere que, embora o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de Julho, seja um avanço, a sua implementação prática é prejudicada pela insuficiência de infraestruturas e apoio técnico.

Conclui-se que a inclusão de alunos com SCDC exige mais do que políticas legislativas; demanda investimento em formação, recursos adequados e parcerias interinstitucionais. Esta investigação contribui para o debate sobre a educação inclusiva, recomendando práticas que possam ser replicadas em contextos semelhantes, promovendo o desenvolvimento integral e a participação social ativa de alunos com necessidades específicas.

**Palavras-chave:** Inclusão, Síndrome Cri Du Chat, Sistemas de Comunicação Aumentativa e Alternativa.

## **The Inclusion of a Child with Cri Du Chat Syndrome: Challenges and Communication Strategies**

Summary: This report focuses on the inclusion of a pupil with Cri Du Chat Syndrome (CDCS) in mainstream schools in Portugal, analysing the challenges and strategies used. CDPS is a rare genetic disorder with complexities that affect communication, cognition and motor development, requiring educational adaptations and specialised support. Based on Decree-Law 54/2018 of 6 July, which regulates inclusive education, this study explores the role of Augmentative and Alternative Communication Systems (AACs), as well as the use of Grid 3 software and the use of gestures (from Babysigns and Portuguese Sign Language), in developing autonomy and promoting inclusion and active school participation.

The qualitative methodology included action-observation and interviews with teachers and therapists, revealing the professionals' commitment to inclusion, but also highlighting limitations, such as the lack of adequate resources and ongoing training on SAACs. The results show that the SAACs are essential for communication, integration and the student's development, but that their effectiveness depends on the training of professionals and family involvement, which is not always ideal.

The analysis suggests that although Decree-Law 54/2018 of 6 July is a step forward, its practical implementation is hampered by insufficient infrastructure and technical support.

It is concluded that the inclusion of students with SCDC requires more than legislative policies; it demands investment in training, adequate resources and inter-institutional partnerships. This research contributes to the debate on inclusive education, recommending practices that can be replicated in similar contexts, promoting the integral development and active social participation of students with specific needs.

**Keywords:** Inclusion, Cri Du Chat Syndrome, Augmentative and Alternative Communication Systems.

## Sumário

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	1
1. Introdução.....	2
2. Definição de doença rara:.....	5
3. Síndrome Cri Du Chat.....	6
3.1 Características da SCDC.....	6
3.2 Diagnóstico da SCDC .....	9
3.3 Tratamento para a SCDC.....	9
4. Perturbação do Desenvolvimento Intelectual (PDI) .....	11
5. Comunicação.....	13
6. Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) .....	16
7. Tecnologias de apoio (TA).....	18
8. Educação Inclusiva .....	19
8.1 História da inclusão.....	19
8.2 Inclusão na atualidade .....	20
Decreto-Lei n.º 55/2018.....	21
Decreto-Lei n.º 54/2018.....	21
PARTE II – COMPONENTE EMPÍRICA.....	24
1. Contextualização do estudo.....	25
2. Relevância do estudo e questões iniciais.....	25
3. Aspetos metodológicos.....	26
4. Dados documentais: Processo da aluna .....	28
5. Dados das entrevistas .....	32
6. Descrição da Intervenção pedagógica .....	36
7. Conclusão.....	43
8. Bibliografia .....	49
Apêndices.....	53
Autorização .....	54
Consentimento Informado.....	55
Diário de bordo .....	56
Resumo .....	57

Aula nº 1.....	59
Aula nº 2.....	60
Aula nº 3.....	61
Aula nº 4.....	62
Aula nº 5.....	63
Aula nº 6.....	64
Aula nº 7.....	66
Aula nº 8.....	67
Aula nº 9.....	68
Aula nº 10.....	69
Aula nº 11.....	70
Aula nº 12.....	71
Aula nº 13.....	73
Aula nº 14.....	74
Aula nº 15.....	75
Aula nº 16.....	77
Aula nº 17.....	78
Aula nº 18.....	79
Aula nº 19.....	84
Aula nº 20.....	85
Aula nº 21.....	86
Aula nº 22.....	88
Aula nº 23.....	89
Anexos.....	90
1. Processo de Identificação .....	91
2. RTP .....	93
3. PEI .....	103
4. Relatório da Psicomotricista .....	111
5. Relatório da Terapia da Fala – 1º semestre .....	113
6. Relatório da Terapia da Fala – 2º semestre .....	116

## **Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos**

**AVD`s** – Atividades da vida diária

**CAA** – Comunicação Aumentativa e Alternativa

**CRI** – Centro de Recursos para a Inclusão

**CRTIC** – Centros de Recursos de Tecnologias de Informação e Comunicação

**DID** – Deficiência Intelectual e Desenvolvimento

**DSM-5** – Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - 5ª edição

**ELI** - Equipa Local de Intervenção

**GAAF** – Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família

**ONU** – Organização das Nações Unidas

**PDI** – Perturbação do Desenvolvimento Intelectual

**SAAC** – Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação

**SCDC** – Síndrome Cris Du Chat

**SNIPI** - Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

**TA** – Tecnologia de Apoio

**UNESCO** – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

**UNICEF** – Fundo das Nações Unidas para a Infância

## Lista de figuras

FIGURA 1.....	7
CARIÓTIPO DE PESSOA SEM SÍNDROME CRI DU CHAT.....	7
FIGURA 2.....	7
CARIÓTIPO DE PESSOA COM SÍNDROME CRI DU CHAT.....	7
FIGURAS 3 E 4 .....	8
HIPERTELORISMO OCULAR.....	8
FIGURA 5.....	8
PREGAS EPICÂNTICAS .....	8
FIGURA 6.....	10
RESUMO GRÁFICO DAS CARACTERÍSTICAS GENÉTICAS (GENÓTIPO) E FÍSICAS (FENÓTIPO) DA SÍNDROME .....	10
FIGURA 7.....	17
OS GRANDES GRUPOS DOS SAAC .....	17
FIGURA 8.....	39
ESQUEMA CONCEPTUAL DE COMPETÊNCIA ADAPTADO .....	39

## Lista de tabelas

Tabela 1.....	41
Planificação de atividades.....	41

## Lista de fotografias

FOTOGRAFIAS 1 E 2 .....	59
DOMINÓ E JOGO ESPACIAL.....	59
FOTOGRAFIA 3.....	60
APRESENTAÇÃO DA MARIA.....	60
FOTOGRAFIA 4.....	61
DESENHO DA FAMÍLIA DA MARIA NO NATAL .....	61
FOTOGRAFIA 5.....	62
JOGO DE ENFIAMENTOS COM SEQUÊNCIA .....	62
FOTOGRAFIA 6.....	63
ASSOCIAR E PINTAR OS OBJETOS À FIGURA GEOMÉTRICA DA MESMA COR .....	63
FOTOGRAFIA 7.....	64
MODELAGEM LIVRE DE PLASTICINA .....	64
FOTOGRAFIA 8.....	64
GRAFISMO DE PLASTICINA.....	64
FOTOGRAFIAS 9 E 10 .....	65
JOGO DE MEMÓRIA E TANGRAM.....	65
FOTOGRAFIA 11.....	66
“OS AFETOS”.....	66
FOTOGRAFIA 12.....	67

“PALHAÇO GEOMÉTRICO” .....	67
FOTOGRAFIA 13.....	68
GRAFISMO COM PLASTICINA .....	68
FOTOGRAFIA 14.....	68
TENTATIVA DE GRAFISMO.....	68
FOTOGRAFIA 15.....	69
MAPA DA CASA DE BANHO .....	69
FOTOGRAFIA 16.....	69
GRAFISMO EM FOLHA DE ACETATO.....	69
FOTOGRAFIA 17.....	69
PEIXE EM 3D.....	69
FOTOGRAFIAS 18 E 19 .....	70
CICLO DE VIDA DA LAGARTA.....	70
FOTOGRAFIAS 20 E 21 .....	70
BORBOLETA .....	70
FOTOGRAFIA 22.....	71
MESA DE LUZ COM PEÇAS GEOMÉTRICAS COLORIDAS.....	71
FOTOGRAFIA 23.....	71
MANIPULAÇÃO DE PEÇAS GEOMÉTRICAS COLORIDAS.....	71
FOTOGRAFIA 24.....	72
GRAFISMO DA PÁSCOA.....	72
FOTOGRAFIA 25.....	72
SEQUÊNCIA DE FIGURAS GEOMÉTRICAS .....	72
FOTOGRAFIA 26.....	73
REPRESENTAÇÃO DA “CENOURA” .....	73
FOTOGRAFIA 27.....	73
TRABALHO DA “PRIMAVERA” .....	73
FOTOGRAFIAS 28 E 29 .....	74
DIREÇÕES: ESQUERDA/ DIREITA; PARA CIMA/PARA BAIXO.....	74
FOTOGRAFIAS 30 E 31 .....	75
ANTES E DEPOIS DA PLANTAÇÃO DE SEMENTES .....	75
FOTOGRAFIAS 32 E 33 .....	76
NOÇÕES DE GRANDEZA.....	76
FOTOGRAFIAS 34 E 35 .....	76
NOÇÕES DE QUANTIDADE.....	76
FOTOGRAFIAS 36 E 37 .....	77
ALIMENTAÇÃO.....	77
FOTOGRAFIAS 38 E 39 .....	78
GESTO – LARANJA .....	78
FOTOGRAFIAS 40 E 41 .....	79
ALIMENTAÇÃO (CONT.) .....	79
FOTOGRAFIAS 42 E 43 .....	79
OS SENTIDOS.....	79
FOTOGRAFIA 44.....	80
PAINEL COM OS MEIOS DE TRANSPORTE .....	80
FOTOGRAFIAS 45, 46 E 47 .....	81
GESTO - HELICÓPTERO .....	81
FOTOGRAFIAS 48, 49 E 50 .....	82
GESTO – MOTA .....	82
FOTOGRAFIAS 51, 52 E 53 .....	83
GESTO – AVIÃO .....	83
FOTOGRAFIA 54, 55 E 56.....	84

<i>GESTO – BARCO A REMOS</i> .....	84
<i>FOTOGRAFIA 57</i> .....	85
<i>PINTURA DO MANJERICO</i> .....	85
<i>FOTOGRAFIA 58</i> .....	85
<i>T-SHIRT PARA O DIA MUNDIAL DA CRIANÇA</i> .....	85
<i>FOTOGRAFIA 59</i> .....	86
<i>MANJERICO</i> .....	86
<i>FOTOGRAFIA 60</i> .....	86
<i>SARDINHAS NA GRELHA</i> .....	86
<i>FOTOGRAFIA 61</i> .....	87
<i>FILME: “CORDAS”</i> .....	87
<i>FOTOGRAFIA 62</i> .....	87
<i>ANÚNCIO DE NATAL – OURIÇO- PORCO ESPINHO</i> .....	87
<i>FOTOGRAFIAS 63 E 64</i> .....	88
<i>HISTÓRIA: “A CASA DA MOSCA FOSCA”</i> .....	88
<i>FOTOGRAFIAS 65 E 66</i> .....	88
<i>MESA INTERATIVA</i> .....	88
<i>FOTOGRAFIA 67</i> .....	89
<i>“FESTA DE FIM DE ANO”</i> .....	89

## **PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## 1. Introdução

A educação inclusiva tem sofrido alterações significativas nas políticas educativas mundiais ao longo dos anos, promovendo a igualdade de oportunidades e o direito a uma educação de qualidade para todos os alunos. Em Portugal, o Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de Julho, consolidou esse compromisso, estabelecendo um quadro jurídico que garante o direito de cada aluno à participação plena e à aprendizagem, independentemente das suas características individuais ou das necessidades específicas que possam apresentar. Contudo, a inclusão de alunos com necessidades educativas específicas decorrentes de doenças raras, como a Síndrome Cri Du Chat (SCDC), levanta questões sobre a adequação e suficiência das práticas educativas e dos recursos disponíveis para satisfazer estas especificidades. Este trabalho visa investigar os desafios e as estratégias educativas utilizadas para incluir uma aluna com SCDC numa escola regular, analisando as implicações dos Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação (SAAC) no desenvolvimento de uma experiência de aprendizagem inclusiva e satisfatória.

A Síndrome Cri Du Chat é uma condição genética rara, caracterizada por uma deleção no braço curto do cromossoma 5, que provoca alterações no desenvolvimento motor e cognitivo. A síndrome manifesta-se com diferentes graus de gravidade, afetando o comportamento, as competências de comunicação e a interação social, o que torna a sua inclusão em ambientes educativos regulares um desafio complexo. Dados da Orphanet (Cerruti Mainardi, 2006; Chong & Honjo Kawahira, 2020) e outros estudos relevantes (Liverani et al., 2019; Palha et al., 2016) indicam que as doenças raras afetam entre 6% e 8% da população europeia, mas, devido à diversidade e complexidade dessas condições, a criação de estratégias inclusivas adequadas é muitas vezes dificultada pela falta de informação específica e de formação dos profissionais envolvidos. A SCDC exemplifica esses desafios, pois requer uma adaptação profunda dos métodos pedagógicos e dos recursos, além de um acompanhamento especializado para garantir que a criança possa participar e aprender enquanto elemento da turma.

A relevância deste estudo reside na sua capacidade de explorar, em profundidade, as práticas inclusivas para uma condição rara como a SCDC, oferecendo um contributo para

o entendimento das barreiras e das potencialidades das abordagens inclusivas em contextos reais. Embora o Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de Julho, forneça um enquadramento jurídico robusto, é na implementação prática das estratégias pedagógicas e dos recursos de apoio que surgem os maiores desafios. Neste sentido, a presente investigação assume particular relevância, na medida em que analisa criticamente como as escolas, as famílias e os profissionais de educação colaboram para construir uma experiência inclusiva e adaptada às necessidades específicas de uma aluna com SCDC, nomeadamente através do uso dos SAAC. Estes sistemas constituem uma ferramenta fundamental para a promoção da autonomia e da comunicação dos alunos com limitações na linguagem verbal, e a sua eficácia no contexto de inclusão é um dos focos centrais deste estudo.

Para além do Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de Julho, que estabelece medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, esta pesquisa foi orientada pela literatura de referência em educação inclusiva, que inclui autores como Franco (2003), Formosinho (2014), Mangas (2022) e Baptista (2023). Estes estudiosos defendem que a educação inclusiva deve ir além do simples acesso à escola, promovendo um ambiente de aprendizagem que permita a participação ativa de todos os alunos. Em casos de doenças raras, onde as necessidades são amplamente diversificadas e específicas, torna-se crucial a implementação de práticas flexíveis e adaptativas. A inclusão só se torna real quando todos os alunos, independentemente de suas condições, têm acesso a uma educação que respeite e valorize as suas características individuais, esta perspetiva alinha-se com os princípios do Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de Julho, que incentiva uma abordagem personalizada da educação, reconhecendo a diversidade como um valor essencial no ambiente escolar.

A investigação realizada para este relatório baseia-se numa metodologia qualitativa, com foco na observação-ação e em entrevistas semiestruturadas, que foram aplicadas aos profissionais diretamente envolvidos no processo educativo da aluna. A abordagem da observação-ação permitiu uma análise detalhada das interações e das adaptações pedagógicas realizadas no contexto escolar, enquanto as entrevistas proporcionaram uma perspetiva ampla sobre as perceções dos profissionais relativamente ao uso da

Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) e às estratégias inclusivas aplicadas. A partir da análise dos dados recolhidos, foi possível identificar não só os sucessos, mas também as limitações enfrentadas pela comunidade escolar na aplicação das medidas de suporte previstas pelo Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de Julho.

Um dos principais objetivos desta investigação é compreender o papel da CAA no contexto da inclusão escolar de crianças com SCDC, especialmente porque a comunicação é uma área de grande dificuldade para estes alunos. Estes sistemas são fundamentais para a promoção da autonomia comunicativa e para a interação social, uma vez que permitem que a criança exprima necessidades, sentimentos e ideias, algo que seria difícil de alcançar. Os Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação (SAAC), ao fornecerem opções para a comunicação, não só facilitam a interação no ambiente escolar, mas também contribuem para o fortalecimento das competências sociais e da autoestima da criança.

Este trabalho, ao investigar as práticas e desafios de inclusão para uma aluna com SCDC, fornece uma visão crítica sobre a implementação de uma educação inclusiva em Portugal, identificando áreas de melhoria e estratégias que podem ser potencialmente replicadas em contextos semelhantes. Espera-se que esta investigação contribua para um entendimento mais aprofundado sobre a importância da educação inclusiva como um processo contínuo e adaptativo, onde a comunicação, a colaboração entre os profissionais e o envolvimento da família desempenham papéis de extrema importância no sucesso das estratégias inclusivas. A inclusão plena de alunos com doenças raras, como a SCDC, não se limita à aplicação de decretos de lei, mas exige um compromisso real e contínuo de todos os envolvidos, de modo a assegurar que cada aluno tenha uma experiência educativa que promova o seu desenvolvimento e o seu potencial pleno.

Portanto, esta investigação procura ampliar o conhecimento sobre a realidade da inclusão educacional de alunos com SCDC e sobre o impacto das práticas educativas adaptativas. Ao analisar a aplicação dos princípios do Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de Julho, e o uso dos SAAC no contexto escolar, este relatório espera fornecer recomendações valiosas para a política e a prática educativa em Portugal, promovendo

uma educação onde todos os alunos, independentemente das suas condições ou dificuldades, possam ser efetivamente incluídos e valorizados.

## **2. Definição de doença rara:**

Não há um consenso mundial no que diz respeito à definição de doença rara, no entanto, na União Europeia considera-se doença rara toda e qualquer doença cuja prevalência não seja superior a 5:10.000 pessoas (ou 1:2000) (Decisão N° 1295/1999/CE Do Parlamento Europeu e Do Conselho, de 29 de Abril de 1999, Que Adopta Um Programa de Acção Comunitária Em Matéria de Doenças Raras No Quadro Da Acção No Domínio Da Saúde Pública (1999-2003), 1999).

A Revista Orphanet, fundada em 1997, em França pelo INSERM (Instituto Nacional Francês de Saúde e Pesquisa Médica), é um recurso único que reúne e aprimora conhecimento sobre doenças raras para melhorar o diagnóstico, o cuidado e o tratamento de pacientes com estas doenças. Das mais de 30.000 doenças identificadas, entre 5.000 e 8.000 são consideradas doenças raras, todas elas com características específicas, que compreendem no seu conjunto cerca 30 milhões de cidadãos, ou seja, 6% a 8% da população da União Europeia (Comissão Europeia - Direção-Geral da Saúde e da Defesa do Consumidor, 2008; Isidro & Brito e Costa, 2015). Destas, 80% são de origem genética e, muitas vezes crónicas, podendo pôr em risco a própria vida dos cidadãos.

As doenças raras apresentam uma grande diversidade de sintomas e sinais que variam não só de doença para doença, mas também entre doentes que sofrem de uma mesma condição. A maioria destas doenças é grave e, por vezes, extremamente incapacitante, embora outras não interfiram com o normal desenvolvimento intelectual e possam ter uma evolução benigna e até funcional, desde que diagnosticadas e tratadas precocemente. Portanto, o diagnóstico precoce e o início de tratamento com base na evidência são fatores cruciais para minimizar o impacto de uma doença rara na vida adulta. Além de afetarem os próprios pacientes, estas doenças também impactam

significativamente as suas famílias, amigos, cuidadores e a sociedade, especialmente quando envolvem condições mais graves, debilitantes ou difíceis de gerir (Isidro & Brito e Costa, 2015).

Assinala-se no último dia de fevereiro (28 ou 29), o Dia Mundial das Doenças Raras (Instituto Nacional de Reabilitação, 2023).

*“Doenças raras são raras, mas pacientes com doenças raras são numerosos”* (Chong & Honjo Kawahira, 2020).

### **3. Síndrome Cri Du Chat**

A Síndrome Cri Du Chat (SCDC) também conhecida por síndrome 5p- (menos), síndrome Lejeune ou ainda como é comumente designada, síndrome do Miado do Gato, foi descoberta em França pelo geneticista Doutor Jérôme Lejeune, no ano de 1963.

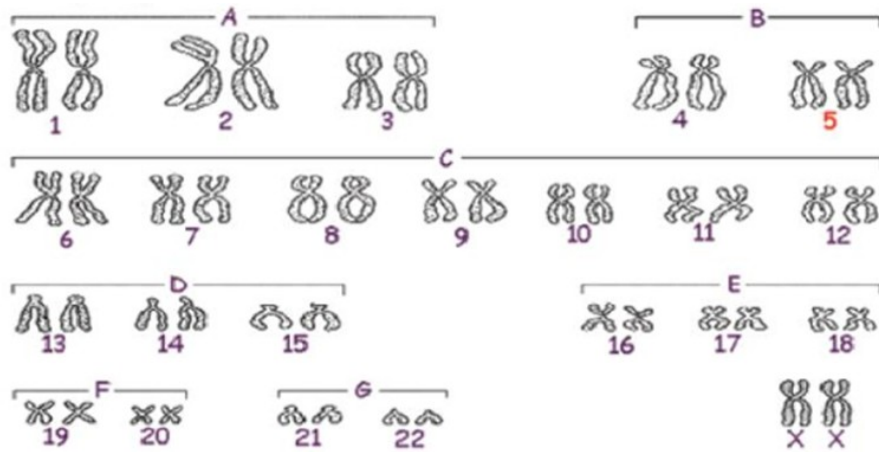
Trata-se de uma anomalia genética rara, resultante de uma deleção de tamanho variável que ocorre no braço curto do cromossoma 5 (5p-), sendo que quanto maior for a deleção, mais grave é a síndrome (figuras 1 e 2). A incidência varia de 1:15.000 a 1:50.000 nascidos vivos. As deleções de novo são observadas em 85% das situações enquanto 10 a 15% têm uma origem familiar (ABCMED, 2018).

#### **3.1 Características da SCDC**

A característica mais frequente da SCDC é o choro monocromático agudo, ouvido assim que a criança nasce, semelhante ao miado de um gato em sofrimento, choro este que se mantém por algum tempo, acabando por desaparecer à medida que a criança cresce. O desaparecimento desta característica no choro ocorre porque de acordo com os geneticistas, o fenótipo da criança muda com a idade (Machado et al., 2007).

**Figura 1**

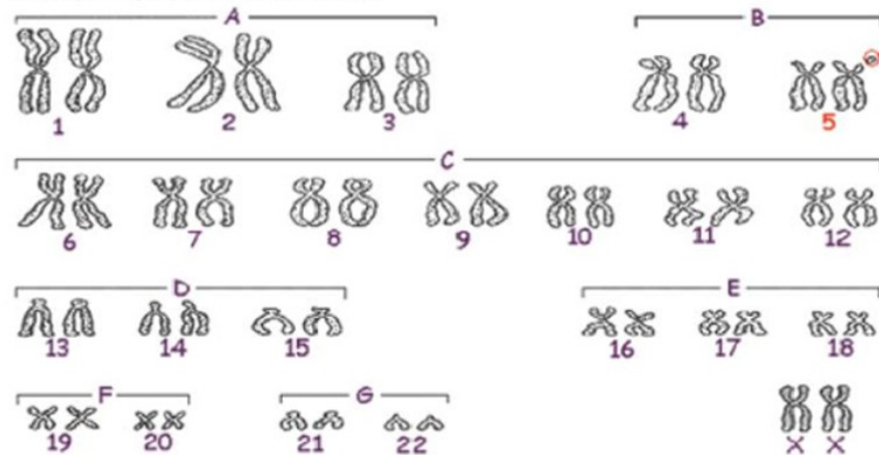
*Cariótipo de pessoa sem Síndrome Cri Du Chat*



Fonte: Extraído de [https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Imagem-de-cariotipo-sem-alteracoes-cromossomicas-para-a-Sindrome-Cri-Du-Chat\\_fig1\\_274050532](https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Imagem-de-cariotipo-sem-alteracoes-cromossomicas-para-a-Sindrome-Cri-Du-Chat_fig1_274050532)

**Figura 2**

*Cariótipo de pessoa com Síndrome Cri Du Chat*



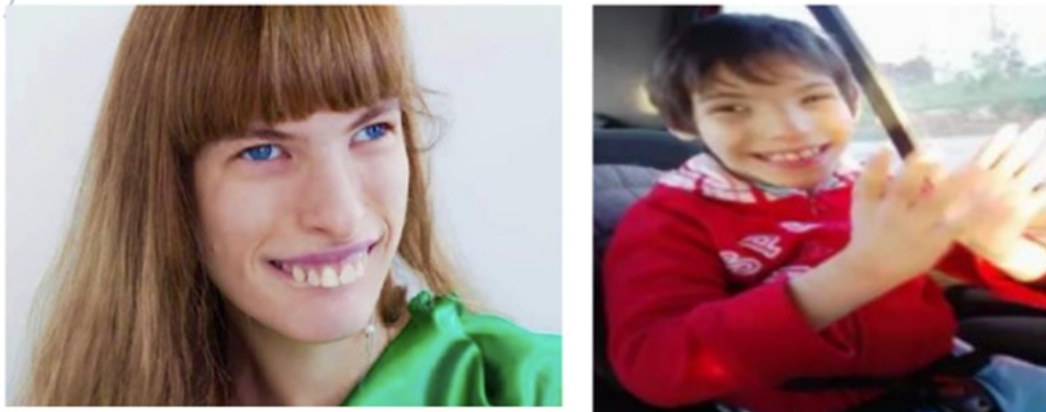
Fonte: Extraído de [https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Imagem-de-cariotipo-sem-alteracoes-cromossomicas-para-a-Sindrome-Cri-Du-Chat\\_fig1\\_274050532](https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Imagem-de-cariotipo-sem-alteracoes-cromossomicas-para-a-Sindrome-Cri-Du-Chat_fig1_274050532)

No entanto, há outras características associadas ao SCDC, tais como: assimetria facial, com microcefalia (cabeça pequena); má-formação da laringe (daí o choro lamentoso

parecido com miado de gato); hipertelorismo ocular (aumento da distância entre os olhos); hipotonia (tónus muscular deficiente); fenda palpebral antimongolóide (canto interno dos olhos mais alto do que o externo); pregas epicânticas; orelhas mal formadas e de implantação baixa; dedos longos, prega única na palma das mãos; atrofia dos membros que ocasiona atraso neuromotor; défice cognitivo acentuado, baixo peso ao nascer, marcas pré-auriculares, sindactilia, hipospádia e criptorquidia (figuras 3, 4 e 5).

### Figuras 3 e 4

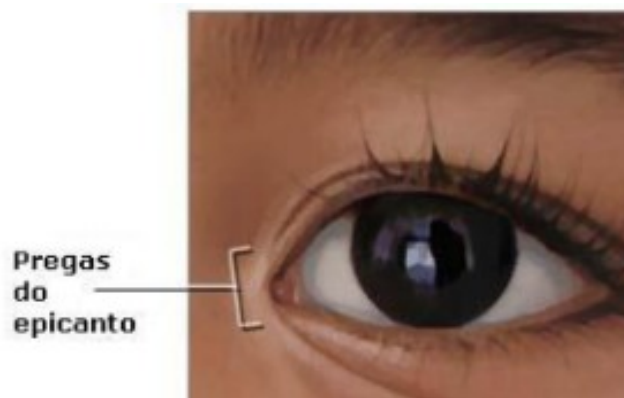
#### *Hipertelorismo ocular*



Fonte: Extraído de <https://www.passeidireto.com/arquivo/103273774/sindrome-de-cri-du-chat>

### Figura 5

#### *Pregas epicânticas*



Fonte: Extraído de <https://www.passeidireto.com/arquivo/103273774/sindrome-de-cri-du-chat>

A maioria das características apresentadas variam de criança para criança, consoante a localização e dimensão da deleção do seu cromossoma 5, no entanto, o atraso no desenvolvimento neuro psicomotor e intelectual é observável em todos os casos e, em casos mais graves, pode haver mau funcionamento dos aparelhos gástrico-intestinal, cardíaco e renal.

De acordo com a literatura (Mainardi, 2006; Chong & Kawahira, 2020; Powell-Hamilton, 2023), algumas crianças com SCDC podem ter dificuldade em controlar os esfíncteres, balanço excessivo da cabeça, apresentar ainda alguns problemas comportamentais como hiperatividade, comportamentos obsessivos ou até mesmo agressivos, dificuldades significativas na fala, sucção e mastigação também referidas por Liverani et al. (2019), e tudo isso condiciona a sua qualidade de vida e conseqüentemente dificulta o seu processo de ensino-aprendizagem. Apesar das características serem semelhantes entre os indivíduos portadores desta síndrome, os sintomas e/ou grau de comprometimento são diferentes, de acordo com a localização e tamanho da deleção (já referido anteriormente), portanto, cada indivíduo deverá sempre, ser tratado de modo particular de acordo com a sua especificidade (figura 6).

### **3.2 Diagnóstico da SCDC**

O diagnóstico da SCDC pode ser suspeitado antes do nascimento da criança devido ao crescimento lento intra-uterino, devido ao historial clínico familiar ou através de características físicas após o nascimento, como por exemplo o choro, a microcefalia ou o baixo peso e tamanho. O diagnóstico pode ser confirmado por exames citogenéticos.

### **3.3 Tratamento para a SCDC**

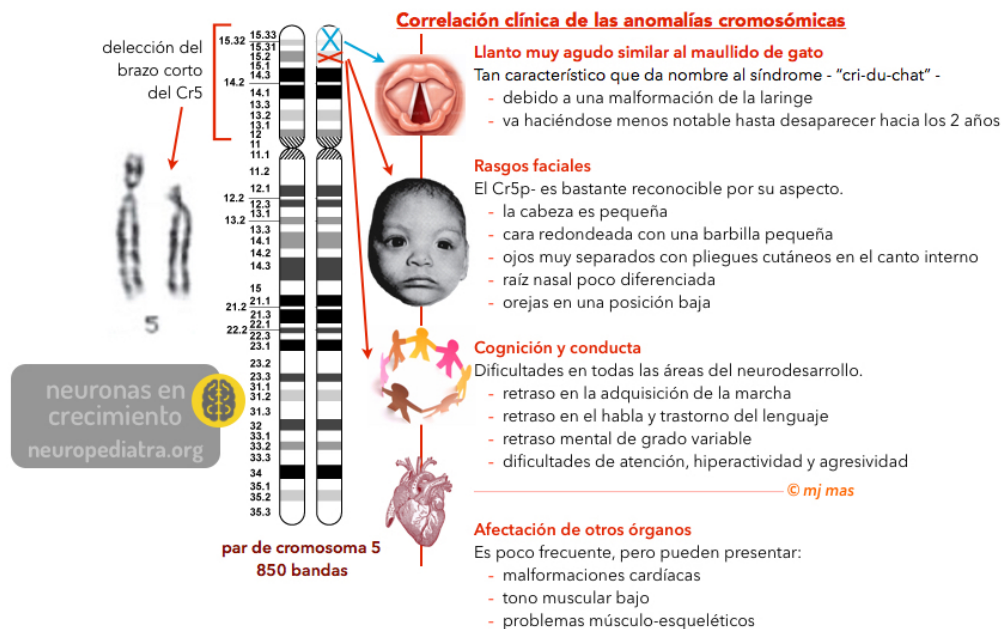
Não há cura para a Síndrome Cri-Du-Chat, contudo, com os cuidados adequados, a criança pode ter uma longa expectativa de vida, ou seja, chegar à vida adulta e envelhecer, sendo que Liverani et al. (2019) referem um indivíduo italiano com cerca de setenta anos em 2017. No entanto, nos casos graves, os bebés podem apresentar graves

problemas renais ou cardíacos, e quando não há o tratamento correto, a expectativa de vida é de até um ano.

De acordo com Liverani et al. (2019), é amplamente reconhecido e comprovado que o envolvimento da família em programas educacionais e de reabilitação permite alcançar melhores resultados a nível psicomotor, desenvolvimento linguístico e relacional da criança. Não existe uma terapia específica para a SDCD, mas as intervenções precoces melhoram o prognóstico e resultam num progresso considerável no ajustamento social dos pacientes com esta síndrome. Através dos resultados obtidos na investigação destes autores, conclui-se que é importante criar estruturas que os pacientes com SDCD possam frequentar enquanto adultos, de forma a manter as aprendizagens conseguidas durante a fase inicial da sua vida.

**Figura 6**

*Resumo gráfico das características genéticas (genótipo) e físicas (fenótipo) da síndrome*



Fonte: Extraído de <https://neuropediatra.org/2013/05/03/cri-du-chat/>

#### 4. Perturbação do Desenvolvimento Intelectual (PDI)

A Perturbação do Desenvolvimento Intelectual (PDI) é considerada “tão *antiga quanto a própria humanidade*” (Palha et al., 2016). Num passado bem recente, era comum usar os termos “*atrasado mental, débil mental, deficiente mental*”, tal como refere Antunes (2018, p. 73), estes termos tiveram no passado, conotações técnicas, com a evolução da mentalidade da sociedade, passou-se a usar o termo “*Défice cognitivo*” ou “*Perturbação do Desenvolvimento Intelectual*” sem carga insultuosa.

De acordo com o *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM-5-TR* (American Psychiatric Association, 2024), a deficiência intelectual ou perturbação do desenvolvimento intelectual é uma perturbação que se manifesta no início no período do desenvolvimento caracterizado por défices funcionais, tanto défices intelectuais (o raciocínio, solução de problemas, planeamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem académica e aprendizagem pela experiência), como défices adaptativos, que impossibilitam o indivíduo de atingir padrões de independência pessoal e de responsabilidade social em um ou mais aspetos da vida diária, incluindo comunicação, participação social, funcionamento académico ou profissional e independência pessoal em casa ou na comunidade.

As intervenções precoces continuadas podem melhorar o funcionamento adaptativo na infância e na vida adulta. Frequentemente, as perturbações do neurodesenvolvimento têm outras comorbilidades associadas, sendo cinco vezes superior à encontrada na população geral, sendo as mais comuns a Perturbação da Linguagem, a Perturbação da Fala, a Perturbação da Comunicação Social, a Perturbação do Desenvolvimento da Coordenação Motora, a Perturbação do Espectro do Autismo, a Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção, a Perturbação de Tiques e a Perturbação de Movimentos Estereotipados (Palha et al., 2016).

O envolvimento e a formação dos familiares e cuidadores são assim cruciais, uma vez que eles desempenham um papel central no suporte diário e na promoção do bem-estar individual. Tal como refere Antunes (2018), este envolvimento promove o desenvolvimento social e emocional e as capacidades de aprendizagem. O mesmo autor

(2009) considera que a persistência no ensino académico de indivíduos com necessidades específicas é uma perda de tempo útil e coloca o indivíduo em constante confronto com as suas capacidades.

Por outro lado, Vicente e Vicente (2022) relatam a sua história de vida, mostrando ao mundo que um indivíduo com Síndrome de Down consegue superar as expectativas e frequentar o ensino superior. Os mesmos defendem que é necessário muito trabalho, persistência, empenho e dedicação, salientando que para além disto, o envolvimento e suporte familiar, e a parceria com a escola são pontos fulcrais, bem como a criação e adaptação de técnicas de apoio. O currículo tem de ser flexível e as tarefas tem de ser apresentadas em pequenas partes de modo a que a criança consiga terminar a tarefa com mais vontade.

Deste modo, e relativamente à flexibilização curricular, também Sim-Sim (2005, p. 13) afirma que *“a flexibilidade curricular é um princípio, orientador do processo de escolarização e dá origem aos processos de diferenciação curricular necessários para garantir o acesso de todos os alunos”*.

As implicações psicopedagógicas desta condição são igualmente significativas, pois a educação de indivíduos com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual exige estratégias especializadas e adaptativas, que considerem tanto as capacidades do indivíduo quanto as suas limitações específicas. A importância de um ambiente educativo inclusivo e acessível não pode ser subestimada, pois é fundamental para promover o desenvolvimento de habilidades vitais e a integração social. Salientando a necessidade de apoio contínuo e abrangente, abarcando não só a educação formal, mas também o desenvolvimento de habilidades de vida práticas.

*“Potenciar o melhor de cada um é ou deve ser, o propósito de qualquer pessoa, de qualquer família, de qualquer instituição... enfim, de qualquer sociedade”* (Mangas & Sousa, 2022, p. 46).

## 5. Comunicação

No Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders — DSM-5-TR (American Psychiatric Association, 2024, p. 41) pode-se ler que *“Comunicação inclui todo comportamento verbal e não verbal (intencional ou não) que influencia o comportamento, as ideias ou as atitudes de outro indivíduo”* ou seja, a comunicação é um ato inerente à relação que os seres vivos mantêm quando se encontram em grupo.

Através da comunicação, as pessoas ou os animais obtêm informações sobre o seu meio envolvente e podem partilhar com os outros. Sim-Sim et al. (2008, p. 29) afirmam que *“O ser humano é, por natureza, um comunicador, pelo que comunicar constitui uma experiência central no desenvolvimento da criança.”* A comunicação é quase tudo, é um comportamento de interação. De acordo com os historiadores, já na pré-história havia comunicação entre os homens, como por exemplo as pinturas rupestres. Os historiadores defendem ainda a teoria da evolução da linguagem após a descoberta do fogo, uma vez que os homens das cavernas se reuniam à volta das fogueiras para se aquecerem e automaticamente passaram a conviver mais tempo em grupo, sentindo assim necessidade de comunicar entre si.

O termo “linguagem” engloba todas as formas de comunicação, sejam elas verbais ou não. É o meio pelo qual os seres humanos transmitem informação, quer seja pela forma da escrita (texto ou braille), da fala/língua ou de gestos/sinais. A “língua” é o sistema linguístico de um grupo de humanos e é utilizado como meio de comunicação (Priberam, 2008).

A linguagem é uma ferramenta essencial e é o alicerce fundamental para o desenvolvimento do pensamento e a consequente construção do conhecimento. Sem ela, seria impossível articular ideias, partilhar conceitos e transmitir saberes de geração em geração. Através da linguagem, é possível organizar pensamentos, expressar sentimentos e transformar experiências em aprendizagens. Ela permite a comunicação entre indivíduos e a construção coletiva do conhecimento, sendo indispensável para o avanço das ciências, das artes e da cultura. Em suma, a linguagem não reflete apenas o

modo de pensar, mas também molda e expande a capacidade de compreender o mundo e a nós mesmos.

Para Sim-Sim et al. (2008) e Antunes (2018, p.59), *“a interação com os pais, cuidadores, familiares e pares são momentos nos quais se exprimem emoções, expressões faciais e corporais, vocalizações, empatia, a regulação de emoções, o controlo de impulsos e a compreensão social.”*

É essencial o laço afetivo que se forma entre os pais e a criança, não apenas para o desenvolvimento social e emocional da mesma, mas também para estimular as suas habilidades de aprendizagem. De acordo com os mesmos autores, é através destas relações afetivas, que devem ser fortes e ricas, que *“a criança dá e recebe”*.

Franco, Reis e Gil (2003), afirmam que no processo de comunicação utilizam-se a linguagem verbal, oral e escrita, o desenho, o gesto codificado, entre outros. A sua seleção estará dependente do contexto, das necessidades e das capacidades, tanto do emissor como do recetor da mensagem. O conceito é compreendido como um processo ativo de troca de informações, que envolve a codificação, a transmissão, e a decodificação de uma mensagem entre duas ou mais pessoas envolvidas. A fala é portanto, uma característica essencial do ser humano, expressada através da articulação de sons, e é uma das formas utilizadas para a comunicação.

Deste modo, salienta-se a importância da comunicação e o impacto da mesma na vida dos seres humanos, quer no seu desenvolvimento quer na sua integração na sociedade, pois, o desenvolvimento pleno do ser humano depende essencialmente da oportunidade de comunicar e interagir com os outros. A capacidade de estabelecer conexões e de trocar experiências com os que o rodeiam é o que permite a cada indivíduo explorar e expandir as suas próprias potencialidades. No caso das crianças, a quantidade e, sobretudo, a qualidade das interações a que são expostas têm um impacto profundo e duradouro. Essas interações não apenas moldam o seu desenvolvimento social e emocional, ajudando-as a compreender e a responder aos sentimentos e comportamentos dos outros, mas também desempenham um papel crucial no seu crescimento cognitivo.

As experiências sociais enriquecedoras, como conversas, brincadeiras e colaborações, fornecem estímulos essenciais que alimentam a curiosidade natural da criança, incentivando-a a explorar o mundo e a construir conhecimentos. Além disso, essas interações ajudam na formação de habilidades fundamentais, como a empatia, a resolução de problemas e a capacidade de trabalhar em equipa, que são vitais para o desenvolvimento intelectual. Portanto, o ambiente social e as oportunidades de interação que uma criança vivencia não apenas afetam a sua habilidade de se conectar com os outros, mas também influenciam profundamente o desenvolvimento das suas capacidades cognitivas, criando uma base sólida para a aprendizagem contínua ao longo da vida.

Muitos indivíduos apresentam dificuldades na fala ou na escrita devido a impedimentos cognitivos, motores, emocionais ou de outra ordem e é bastante frequente que as famílias e as pessoas em geral confundam tais limitações com a impossibilidade de conhecer, de aprender, de gerenciar a vida, de ser sujeito da própria história. Tornando-se assim, passivos e dependentes da atenção de terceiros, uma vez que estão limitados na interação com seus pares. Outra consequência dessa dificuldade de expressar sentimentos é o comportamento agressivo ou de rejeição do conhecimento que alguns indivíduos podem manifestar, quando estão compreendendo tudo o que se passa ao seu redor, sem poder comunicar os seus sentimentos e opiniões a respeito.

Foi devido à importância desta situação, em que os próprios indivíduos não tinham “voz” para comandar a sua vida, que surgiram algumas inovações na área de Tecnologias de Apoio (TA), que tratam da resolução de dificuldades funcionais de pessoas com necessidades específicas. As TA visam solucionar problemas de mobilidade, auto-cuidado, adequação postural, acesso ao conhecimento, produção de escrita entre outros, a área da TA que se destina especificamente à ampliação de habilidades de comunicação é denominada de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA). A CAA possibilita a construção de novos canais de comunicação.

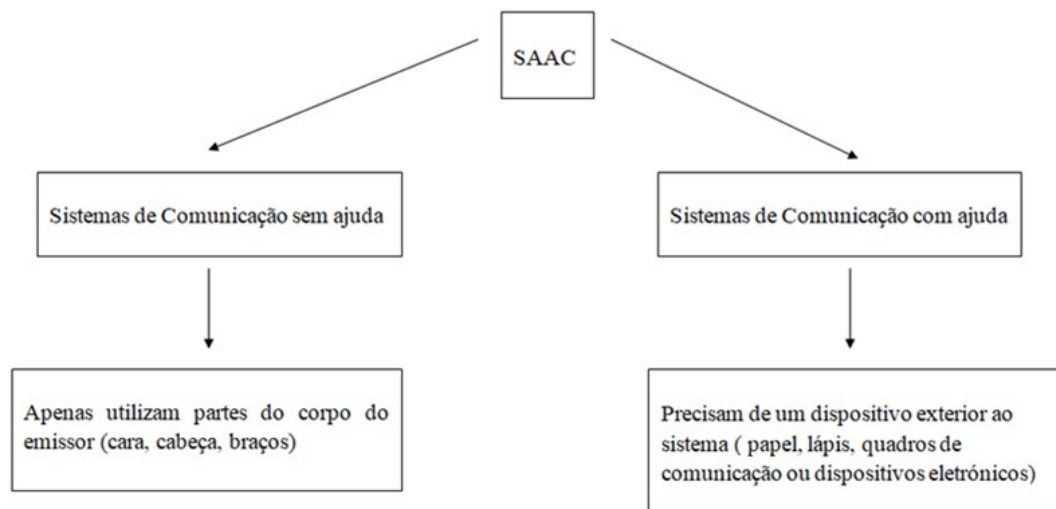
## 6. Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA)

*“Quando a fala não constitui o veículo principal para a comunicação, será necessário introduzir um sistema alternativo ou aumentativo da comunicação.”* (S. Silva et al., 2016, p. 32).

O desenvolvimento da CAA ocorre de maneira distinta em comparação com a aprendizagem implícita típica da linguagem oral, como apontado por Von Tetzchner et al. (Tetzchner et al., 2000). O principal objetivo é que as crianças que utilizam formas alternativas de comunicação consigam interagir com seus interlocutores (sejam pares ou adultos) sobre os mesmos temas e em situações semelhantes às crianças falantes. Almirall (1988), citado por Sapage et al. (2018), vai mais longe, ao afirmar que o uso desses sistemas pode ser essencial para que a criança consiga interagir de forma adequada com o seu ambiente físico e social.

Relativamente à CAA, esta é todo o tipo de comunicação, ou seja, é possível comunicar usando objetos, fotografias, desenhos, imagens ou gestos. Mangas e Sousa (2022, p. 89) salienta o crescimento da Língua Gestual Portuguesa no ensino, *“ocupando um lugar digno por direito”*. A CAA é indicada para falantes nativos que estão a aprender uma segunda língua, para crianças com Deficiência Intelectual e Desenvolvidamental (DID), Autismo, graves dificuldades motoras e adultos (alzheimer, demência, afasia...) e tem como objetivo promover capacidades comunicativas e linguísticas tornando-as mais capazes de interagir, por exemplo: de expressar necessidades e sentimentos, de partilhar experiências, ideias, e informações, de codificar as suas representações e de aprender.

Assim, os SAAC dividem-se em dois grandes grupos (figura 7).

**Figura 7***Os grandes grupos dos SAAC*

Fonte: Elaboração própria.

Os SAAC sem ajuda referem-se a sistemas que não necessitam de qualquer ferramenta ou tecnologia externa ao corpo da pessoa que deseja comunicar. Por outras palavras, os sinais são feitos utilizando partes do próprio corpo. Os exemplos mais comuns incluem gestos de uso quotidiano, gestos específicos a cada indivíduo, códigos gestuais e linguagens de símbolos manuais (Basil et al., 1998).

Os sistemas com ajuda referem-se àqueles que necessitam do uso de um dispositivo externo ao corpo da pessoa para transmitir uma mensagem. Esses dispositivos podem variar desde objetos simples, como pranchas de comunicação ou cartões com imagens, até tecnologias mais complexas, como dispositivos eletrônicos de voz sintetizada. A característica fundamental desses sistemas é que dependem de um suporte físico independente do indivíduo, que serve como meio para facilitar a comunicação. O uso de dispositivos de apoio pode, assim, melhorar significativamente a interação social e a autonomia comunicativa do utilizador, sendo uma ferramenta essencial em muitas intervenções de comunicação aumentativa e alternativa (Tetzchner et al., 2000).

## 7. Tecnologias de apoio (TA)

Como referido anteriormente, um ser humano impossibilitado de comunicar, é um ser humano totalmente dependente de terceiros para “sobreviver”, isto é, é um ser humano sem qualquer tipo de domínio sobre si próprio e sobre o percurso da sua vida, uma vez que não consegue transmitir pensamentos, ideias, opiniões e/ou vontades. É habitual, nestes casos ver famílias e cuidadores a anteciparem as necessidades deles, escolhendo o que consideram bom e importante, sem que esta tenha “voz” ou opção de escolha. Consequentemente, acabando assim por não ter acesso à informação, educação e participação ativa na sociedade como um ser integrante.

É neste sentido que surgem as TA, pois permitem às pessoas participar em várias atividades de vida diária (AVD`s). Podem ser recursos de baixa intensidade tecnológica e baixo custo como lápis de apoio, talas, estabilizadores de papel e calculadoras, ou seja, são qualquer produto, dispositivo ou equipamento que minimize os obstáculos e vise melhorar as capacidades funcionais da pessoa como defendem Akpan e Beard (2014). Ou podem ser recursos de alta intensidade tecnológica e alto custo, como computadores, aparelhos auditivos, sintetizadores de voz e leitores de Braille. Existem ainda os utensílios de apoio e equipamento como colheres adaptadas, cadeiras de rodas e sistemas informáticos para controlo do ambiente, que permitem a aquisição e o desenvolvimento de conhecimentos, bem como o desenvolvimento pessoal, social e educacional, defendido por Alnahdi (2014).

Para a atribuição dos recursos tecnológicos, a equipa especializada dos Centros de Recursos Tecnológicos de Informação e Comunicação (CRTIC) ou a equipa multidisciplinar, faz uma avaliação das capacidades e dificuldades da criança, de modo a adequar os equipamentos à mesma: Avaliação cognitiva (desde o nível de atenção, da compreensão do processo causa-efeito, até à capacidade de resolução de problemas e avaliação das capacidades comunicativas (desde a capacidade de imitação até à comunicação verbal/não verbal).

## 8. Educação Inclusiva

### 8.1 História da inclusão

A luta pelos direitos humanos e a igualdade inicia-se na Declaração dos Direitos do Homem em 1948 onde, no artigo 26º, se lê *“toda a pessoa tem direito à educação”* orientação esta, reafirmada pela Declaração de Salamanca, em 1994 durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, organizada pela *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) em Salamanca, na Espanha. Esse tratado foi fundamental ao promover o conceito de educação inclusiva, defendendo que todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, têm direito à educação em escolas regulares.

A Declaração de Salamanca (1994) instou os governos a assegurar que as políticas educacionais incluíssem as necessidades de todas as crianças, com foco especial naquelas com deficiência. A inclusão passou a ser vista não apenas como um direito, mas como uma estratégia eficaz para melhorar a educação em geral, promovendo uma sociedade mais inclusiva e justa.

Outro marco crucial foi a adoção da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006 (Simeonsson, 2009). A Convenção, que entrou em vigor em 2008, foi um avanço significativo, estabelecendo um quadro legal global para a promoção, proteção e garantia dos direitos das pessoas com deficiência. Ela reafirma o direito de todas as pessoas com deficiência à educação, à saúde, ao trabalho e à participação plena e efetiva na sociedade.

A Convenção da ONU foi um passo essencial para garantir que a inclusão não fosse apenas uma ideia ambiciosa, mas uma realidade jurídica que obriga os países signatários a adotar medidas concretas para garantir os direitos das pessoas com deficiência.

A UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) tem desempenhado um papel vital na promoção da inclusão ao longo das décadas. Desde a sua fundação em 1946, que a

UNICEF trabalha para garantir que todas as crianças tenham acesso a direitos fundamentais, incluindo a educação (UNICEF, 2019). Em 2013, a UNICEF lançou a iniciativa *“Educação Inclusiva para Crianças com Deficiência”*, com o objetivo de garantir que essas crianças sejam incluídas nos sistemas educacionais convencionais, tornando-os assim ambientes escolares acessíveis e inclusivos (UNESCO, 2005).

## **8.2 Inclusão na atualidade**

O caminho para a inclusão total ainda é longo, mas os avanços feitos até agora oferecem uma base sólida para um futuro mais inclusivo e equitativo. Capellini e Fonseca (2017), Formosinho e Machado (2014) e Jaén e Ramalho (2015) defendem que a escola só é verdadeiramente inclusiva quanto toda a comunidade educativa, isto é, toda a comunidade educativa deve atuar de forma inclusiva e não apenas ter situações pontuais de inclusão, para tal, é necessário que todos os intervenientes (comunidade e ambiente escolar) estejam devidamente preparados e organizados, é fundamental a flexibilização do currículo e a diferenciação pedagógica.

Armstrong e Rodrigues (2014, p. 76) referem que *“uma sociedade, instituição ou estrutura que não promova o acesso e a participação de forma equitativa é “ injusta” dado que penaliza e discrimina as pessoas por fatores alheios à sua humanidade e mesmo ao seu mérito”*. Os mesmos autores (2014, p. 79) acreditam que *“as crianças com problemáticas têm um acesso e um sucesso muito inferior à média quanto aos percursos escolares”* e que *“a falta de inclusão e de justiça alimenta o insucesso escolar”*.

A inclusão escolar em Portugal tem sido um tema central na política educativa nas últimas décadas, com o objetivo de garantir que todos os alunos, independentemente das suas necessidades ou condições, possam ter acesso a uma educação de qualidade em igualdade de oportunidades. Para tal, o governo português criou dois diplomas fundamentais neste contexto que são o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de Julho, e Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de Julho.

**Decreto-Lei n.º 55/2018**

O Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de Julho, estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação e certificação das aprendizagens, introduzindo a flexibilidade curricular como um elemento-chave para a promoção de uma educação mais inclusiva. Entre os seus principais objetivos estão a promoção do sucesso escolar, a inclusão educativa, o desenvolvimento integral dos alunos, visando promover uma educação de qualidade, equitativa e inclusiva bem como a articulação entre os vários níveis e ciclos de ensino, *“de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.”*. Este diploma permite às escolas organizarem e adaptarem os currículos às características dos seus alunos, promovendo uma maior articulação entre as disciplinas e um ensino mais centrado no aluno e nas suas capacidades ou interesses.

A flexibilidade curricular prevista neste decreto permite que as escolas façam ajustes ao nível da organização e gestão curricular, desenvolvendo projetos interdisciplinares, ajustando a carga horária das disciplinas, e integrando atividades que favoreçam o desenvolvimento de competências essenciais para todos os alunos. Esta abordagem visa facilitar a personalização das aprendizagens, atendendo à diversidade dos alunos e promovendo a inclusão.

**Decreto-Lei n.º 54/2018**

O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de Julho, estabelece o regime jurídico da educação inclusiva em Portugal. Este diploma substituiu o anterior Decreto-Lei n.º 3/2008, que se focava principalmente na educação especial. A principal inovação do Decreto-Lei n.º 54/2018 é a mudança de paradigma, passando de uma perspetiva centrada na categorização dos alunos e nas suas deficiências, anteriormente designadas como *“crianças com necessidades educativas especiais”*, para uma abordagem mais abrangente que promove a inclusão de todos os alunos, todas as crianças que se

considere pertinente, quer seja devido a dificuldades económicas, pessoais e ou emocionais, assegurando assim, a plena inclusão educativa.

Este decreto reforça a ideia de que a educação inclusiva não é apenas para alunos com necessidades específicas, mas para todos os alunos que, em algum momento, possam necessitar de medidas adicionais para alcançar o sucesso educativo. As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão são vistas como um conjunto de recursos e estratégias que podem ser mobilizados conforme as necessidades de cada aluno, respeitando a diversidade e promovendo a equidade.

Entre as medidas previstas, destacam-se as adaptações curriculares, a utilização de tecnologias de apoio, a coadjuvação de docentes em sala de aula, e a flexibilização das práticas pedagógicas para responder às diferenças individuais.

Deste modo, foram definidos diferentes níveis de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão com diferentes níveis de intervenção: universais, seletivas e adicionais. Estas medidas são aplicadas ao longo do percurso escolar, de acordo com as necessidades educativas do aluno, sendo essa aplicação justificada através da monitorização realizada pelos docentes e de outros técnicos que intervenham diretamente com o aluno. Os pais/ encarregados de educação também tem um papel ativo na aplicação das medidas. O aluno pode ter, em simultâneo, medidas de diferentes níveis. Isto é, um aluno pode em simultâneo ter medidas universais, seletivas e adicionais.

Em conjunto, os Decretos-Lei n.º 54 e 55/2018 refletem uma visão inclusiva e equitativa da educação em Portugal, na qual a diversidade é valorizada e onde se procuram eliminar barreiras ao sucesso educativo de todos os alunos. Estes diplomas sublinham a responsabilidade das escolas em criar ambientes educativos que promovam a participação plena de todos os alunos, com um currículo adaptado às suas necessidades e características individuais.

Essas políticas públicas visam, assim, transformar a escola num espaço inclusivo, onde todos os alunos, sem exceção, possam desenvolver as suas capacidades e alcançar o seu pleno potencial. No entanto, para que haja uma verdadeira inclusão, não basta que esta

apenas esteja legalizada, ou seja, são necessárias mudanças, quer a nível de infraestruturas, quer a nível de formação de toda a comunidade educativa.

## **PARTE II – COMPONENTE EMPÍRICA**

## **1. Contextualização do estudo**

A inclusão é um tema central nas nossas escolas e é também o foco principal deste trabalho, a par dos sistemas de comunicação aumentativa e alternativa. Nesta parte do relatório, iremos descrever os procedimentos metodológicos, nomeadamente as técnicas de recolha de dados e o processo de tratamento das informações recolhidas.

A metodologia de observação-ação trouxe uma dimensão dinâmica ao estudo, permitindo participar diretamente no ambiente e influenciar, de forma controlada, as situações observadas. Isso possibilitou uma recolha de dados mais profunda e uma compreensão mais prática das implicações das ações realizadas.

## **2. Relevância do estudo e questões iniciais**

Sendo a SCDC, uma condição genética raríssima que provoca nas crianças um atraso das suas habilidades motoras e intelectuais, bem como uma má formação da laringe que conseqüentemente as impossibilita de falar e devido à sua raridade, este estudo é considerado pertinente por diversas razões, entre as quais:

- Interesse profissional no tema;
- Relevância académica;
- Relevância social.

Tal síndrome suscita curiosidade e coloca questões:

- Perante os constrangimentos associados à SCDC, de que estratégias se dotam as escolas, do ponto de vista de recursos materiais e humanos, para fazer face a esses constrangimentos?
- Em que medida, a comunicação aumentativa e alternativa, se revela uma ferramenta eficaz na inclusão das crianças portadoras dessa síndrome?

### 3. Aspetos metodológicos

Antes de se iniciar a intervenção, foram seguidos procedimentos rigorosos para garantir a conformidade ética e a aprovação de todos os envolvidos. Foram obtidas autorizações formais da encarregada de educação da criança e do diretor do Agrupamento de Escolas. O início da intervenção só foi possível após a aprovação de todos esses elementos, que são fundamentais no processo de aprendizagem e reabilitação da criança.

É importante destacar que o anonimato de todos os participantes foi rigorosamente preservado ao longo de todo o processo, garantindo a confidencialidade das informações e respeitando a privacidade dos envolvidos. A colaboração de todos os participantes foi essencial para o sucesso da intervenção, e o seu valioso apoio contribuiu de maneira significativa para o desenvolvimento e os resultados deste estudo.

A metodologia adotada define o caminho e a prática a seguir pelo investigador na abordagem da realidade, mostrando a intencionalidade do mesmo sobre um determinado fenómeno (Minayo, 2006).

A partir do momento em que nos deparámos com uma criança com esta Síndrome rara, fez todo sentido desenvolver um estudo baseado numa metodologia de observação-ação.

A investigação-ação destaca-se por objetivar a transformação de uma realidade através de uma ação planeada, inserindo o investigador no campo de colheita de dados. Ocorre uma interação entre o investigador e o participante, para além da colaboração dos participantes com agentes transformadores da sua realidade, capazes de modificarem as suas práticas através da sua aprendizagem (J. Silva et al., 2010).

Como refere Coutinho (2011) esta é uma metodologia *“cujo objetivo é recolher dados no meio natural, com a participação ativa do investigador”*. Optou-se por seguir este caminho porque tivemos a oportunidade de interagir e intervir diretamente, permitindo-nos participar de forma ativa no seu processo de inclusão e não apenas

observar a criança como meros espectadores. Esta investigação implica uma participação e colaboração estreita entre os intervenientes (investigadores e investigados).

Ao adotar a metodologia de observação-ação, para além de uma observação passiva, há um envolvimento ativo no ambiente educativo da criança, contribuindo para a sua integração e adaptando as estratégias pedagógicas em tempo real, bem como utilizar os SAAC. Este envolvimento direto permitiu-nos captar *nuances* e dinâmicas que seriam inacessíveis através de uma simples observação passiva. De acordo com Coutinho (2011), uma investigação que adota uma metodologia qualitativa, caracteriza-se por ser menos estruturada e pré definida. O problema pode ser formulado de forma mais ampla, e que tem a importante finalidade de centrar a atenção do investigador para o fenómeno em análise. Assim, esta abordagem coloca o investigador no papel de “guia” durante a investigação.

Para enriquecer o estudo e obter uma compreensão mais profunda não só sobre a criança, mas também sobre o ambiente escolar e as práticas de inclusão, recorreu-se a entrevistas semi-estruturadas. Estas entrevistas foram cuidadosamente planeadas para captar as perceções dos diversos intervenientes no processo da inclusão. As entrevistas foram gravadas para garantir a precisão dos dados coletados e posteriormente transcritas para análise do conteúdo.

Este processo não só proporcionou um conhecimento mais amplo sobre o funcionamento da escola e das suas práticas inclusivas, mas também ajudou a compreender como os diferentes atores envolvidos percebem e vivenciam o processo de inclusão. A análise das transcrições das entrevistas revelou *insights* valiosos que contribuíram significativamente para as conclusões do nosso estudo.

#### **4. Dados documentais: Processo da aluna**

A Maria, nome fictício, é uma criança do sexo feminino, nascida em setembro de 2014. É a segunda filha de um casal jovem, saudável e não consanguíneo. A irmã mais velha não apresenta qualquer problemática. A Maria frequentou a creche desde 7 de abril de 2015, vindo já referenciada pelo hospital, devido à sua prematuridade. Foi referenciada pelos pais à Equipa Local de Intervenção (ELI) em 28 de abril de 2015, após o rastreio infantil, passando a ser acompanhada pela equipa a partir dessa data.

A Maria foi referenciada através do Projeto de Rastreio do Desenvolvimento Infantil, levado a cabo pela Equipa Local de Intervenção da sua área de residência, por apresentar um atraso global no seu desenvolvimento e por existir preocupação por parte da família e, é claro, da própria equipa relativamente aos resultados. Após nova reavaliação de rastreio e não tendo a Maria apresentado a evolução desejada, passou a beneficiar de acompanhamento em Processo SNIPI por parte da ELI. A equipa propôs à família o encaminhamento para a consulta de Pediatria do Desenvolvimento que, por sua vez, a encaminhou para exames de despiste auditivo e estudo genético noutra hospital.

Na consulta de Pediatria do Desenvolvimento do dia 26 de outubro de 2017, foi comunicado o resultado do estudo genético que revelou que a Maria apresenta SCDC, caracterizado pela deleção terminal do braço curto do cromossoma 5p. Apresenta ainda um atraso global de desenvolvimento e, segundo o relatório médico, a sua incapacidade é de 95%.

Atualmente não tem acompanhamento na consulta de desenvolvimento, aguardando atribuição de um médico, devido ao falecimento da médica assistente.

De acordo com o relatório de final de ano letivo realizado pela educadora, trata-se de uma criança com alterações estruturais e funcionais de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, aprendizagem, autonomia, relacionamento interpessoal e participação social. O mesmo relatório refere a necessidade de a aluna beneficiar de um apoio permanente e individualizado.

Internamente, e com a concordância da família, aos 3 anos, foi adiada a transição para o Jardim de Infância. No ano letivo 2021/2022 a Maria beneficiou de adiamento à matrícula no 1º Ciclo do Ensino Básico.

A aluna foi acompanhada pela Equipa Local de Intervenção da sua área de residência desde 2015, com intervenção direta semanal em vários contextos, nomeadamente Sala Snoezelen, Sala de estimulação na sede da ELI, domicílio, creche e JI.

A Maria beneficiou no ano 2021/2022 das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão do decreto-lei n.º 54/2018 de 6 de julho: Artigo 8º, medidas universais e artigo 9º, medidas seletivas.

A ELI, com conhecimento e concordância da família, referenciou a Maria para ser avaliada pelo CRTIC da sua área de residência, no sentido de poder obter e usufruir de produtos de apoio/ajudas técnicas no âmbito dos softwares de desenvolvimento de Comunicação Alternativa e Aumentativa. O relatório desta avaliação elaborado a 6 de julho de 2022 pelo CRTIC recomenda a atribuição de um iPad e do programa GRID3 como produtos de apoio que se enquadram nas necessidades da Maria. Aguarda-se indicação da atribuição dos produtos referidos por parte da Direção Geral de Educação.

A comunicação da Maria é maioritariamente não verbal, conseguindo apenas articular algumas palavras simples (sim, não, mãe, pai). A aluna não controla os esfíncteres e não tem autonomia na higiene pessoal. Necessita de supervisão na alimentação e em grande parte das tarefas que desenvolve.

Mais recentemente foi diagnosticada com epilepsia, na sequência de um episódio convulsivo noturno. É acompanhada de medicação, para tomar no caso de manifestar algum sintoma.

No ano letivo 2022/2023, a Maria integrou a turma C do 1º ano, do 1º Ciclo do Ensino Básico. Dadas as informações que acompanhavam o processo da aluna e antes descritas, foi feita a sinalização da aluna, pela docente Titular de Turma, com proposta para que a mesma beneficie de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão do decreto-lei n.º 54/2018 de 6 de julho, nomeadamente do artigo 8º, medidas universais - a) diferenciação pedagógica; d) promoção do comportamento pró-social; e) intervenção

com foco académico ou comportamental em pequenos grupos; artigo 9º, medidas seletivas - c) apoio psicopedagógico; d) antecipação e reforço das aprendizagens; artigo 10º, medidas adicionais - b) adaptações curriculares significativas; e) desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social, desenvolvidas com a Professora de Educação Especial no Centro de Apoio à Aprendizagem; artigo 28º - adaptações no processo de avaliação.

Propôs-se ainda acompanhamento em Terapia da Fala, Terapia Ocupacional e Psicomotricidade. Estas medidas foram aprovadas em reunião de Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva e de imediato implementadas. A Maria beneficiou de acompanhamento de Terapia da Fala e Psicomotricidade, prestado pelas técnicas do CRI.

Em fevereiro de 2023, dada a importância equipamento iPad e do programa GRID3 na evolução da aluna, o CRTIC facultou provisoriamente um computador e licença para o software GRID 3. Por decisão da equipa pedagógica, tendo em consideração vários aspetos fundamentais, tais como a fragilidade, o peso, o valor monetário do equipamento e o fato de o mesmo não ser utilizado como meio de comunicação alternativo e aumentativo em casa pela família e criança, definiu-se que o mesmo iria permanecer na escola, principalmente por questões de segurança.

No presente ano letivo, 2023/2024, a Maria frequenta o 2º ano, turma C, do 1º Ciclo do Ensino Básico. A aluna mantém as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, no âmbito do DL nº 54/2018, implementadas no ano letivo transato. Continua a beneficiar de apoio direto pela professora de Educação Especial (450 minutos semanais), de acompanhamento em Terapia da Fala pela técnica do Gabinete de Apoio ao Aluno e Família (GAAF) duas horas por semana e acompanhamento em psicomotricidade pela técnica (uma vez por semana). Beneficia, ainda, de redução de turma, de acordo com o Despacho Normativo n.º10/2018 de 19 de Junho.

A Maria é uma aluna meiga e carinhosa, bastante agitada e que gosta de socializar quer com os pares, quer com os adultos. Apesar de ser não verbal, consegue expressar-se recorrendo a gestos e a expressões faciais, compreende instruções, responde ao elogio e a outras recompensas. A aluna mostra preferência por atividades mais dinâmicas, gosta

de fazer *puzzles* e de ouvir histórias. Faz o horário igual à turma, exceto nas segundas-feiras, terminando as atividades letivas às 15:30, esta alteração prendeu-se com o facto de a aluna se manifestar cansada após este horário.

Apresenta limitações significativas ao nível do seu desenvolvimento global, nomeadamente nos processos e ritmos de crescimento e maturação de competências, comparativamente com o grupo etário e escolar. A aluna manifesta fraca motivação para a aprendizagem; Pouca disponibilidade para novas tarefas e situações; Fraco desenvolvimento da linguagem e da expressão; Muito baixa concentração e atenção; Pouca perseverança e tolerância ao insucesso/incerteza; Fraca persistência na realização das tarefas, com ou sem ajuda. Ao nível cognitivo, revela um nível de maturação francamente fragilizado e bastante inferior à sua idade.

A Maria necessita adquirir mais competências de atenção-concentração, de forma a conseguir acompanhar os pais e a família em tarefas diárias e de rotina, bem como realizar as tarefas propostas na escola e/ou nas terapias.

A aluna tem evoluído em termos de comunicação verbal. Consegue emitir mais sons diferenciados, aproximando-se um pouco, em algumas situações, da palavra real, tornando-se gradualmente mais perceptível.

A Maria necessita de apoio do adulto para a maioria das tarefas diárias, nomeadamente na sua rotina de higiene e de supervisão nas refeições.

Atualmente, o agregado familiar da Maria é constituído pela mãe, padrasto a quem ela chama de “pai”, irmã mais velha, irmão mais novo e ela própria.

Durante o período em que decorreu a intervenção, a Maria usufruiu de sessões individuais de Terapia da Fala, Psicomotricidade, Educação Musical, Educação Especial e Sala *Snoezelen*.

## 5. Dados das entrevistas

Para a obtenção de dados ricos e relevantes para a compreensão dos objetivos em estudo, foi adotada uma abordagem intencional de seleção dos entrevistados nesta investigação. Tal como defendido por Coutinho (2005; 2011) e referido anteriormente, de modo a assegurar a obtenção e a veracidade dos dados, estes devem ser recolhidos pelo investigador diretamente da fonte. Assim, os participantes foram selecionados com base na sua experiência e envolvimento direto com o objeto de estudo, assegurando que possuem conhecimento e vivências relevantes para fornecer informações detalhadas, optou-se então por entrevistar os membros da equipa pedagógica. Em investigações qualitativas, é essencial que os participantes tenham uma relação significativa com o contexto pesquisado, pois isso enriquece a análise e contribui para a validade dos dados coletados.

Esta abordagem permitiu a seleção criteriosa de indivíduos de diferentes perfis que melhor representam o contexto estudado e oferecem perspetivas variadas sobre o objeto, enriquecendo assim a interpretação dos dados. A escolha dos entrevistados, portanto, foi cuidadosamente planeada para assegurar que os dados obtidos sejam capazes de responder aos objetivos da pesquisa e proporcionar uma compreensão aprofundada e detalhada do fenómeno investigado.

Deste modo, dos cinco entrevistados, quatro são professores (um professor do 1º ciclo, que é o professor titular da aluna; um professor de educação musical, com formação em musicoterapia e que tem tempo letivo (3h/semana) unicamente com a aluna; um professor de educação especial que intervém com a aluna desde o ano letivo anterior (7h30/semana) e um professor com habilitações para a Intervenção Precoce, que teve intervenção pedagógica com a Maria, quando esta iniciou o acompanhamento da Intervenção Precoce, ainda na creche, dos 7 meses aos 2 anos) e um é terapeuta da fala, com intervenção direta de 2h/semana com a Maria. Os entrevistados possuem uma média de idades de 45,4 anos, compreendidas entre os 33 e os 55 anos.

Relativamente à experiência profissional no ensino geral, pode-se verificar que são profissionais com 18,6 anos, em média. Quanto à educação especial, a média é de 10,3 anos.

Levando em consideração a raridade desta Síndrome, constatamos que, para 100% dos profissionais, este foi o seu primeiro caso e, para a maioria foi a primeira vez que ouviram falar da Síndrome Cri Du Chat.

Quando questionados relativamente às dificuldades sentidas no decorrer das suas intervenções, a mais identificada foi a *“comunicação”* seguida de *“comportamento de oposição”*, da falta da capacidade de concentração/interesse e ainda a *“necessidade de apoio individual constante”*.

No geral todos os intervenientes procuraram conhecer os interesses da criança, para deste modo adaptar as atividades. As mesmas tinham que ser de curta duração, lúdicas e práticas para manter o foco da criança, no que diz respeito às estratégias utilizadas, destaca-se a diversidade, quer de materiais, quer de atividades.

Em matéria de trabalho desenvolvido, os profissionais concentraram-se em munir a criança de ferramentas posturais, curiosidade, atenção e concentração, através de estratégias diversas, nomeadamente, indo ao encontro dos interesses da criança e negociando com ela a realização das atividades propostas. Deste modo, a criança é um ser ativo e participante na sua própria formação. *“As metodologias centradas no aluno pressupõem que este realiza, no seu próprio tempo e a seu modo, atividades e tarefas previamente negociadas com o professor”* (Sim-Sim, 2005, p.16).

Quanto ao conhecimento dos Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação, apenas um dos profissionais admitiu desconhecer, no entanto, esse profissional afirma recorrer a jogos, imagens e a puzzles nas suas aulas. Os restantes entrevistados admitem ter alguns conhecimentos nessa matéria e referem o Grid 3 (usado pela criança), imagens, tabelas de comunicação e computador. Apenas um entrevistado (terapeuta da fala) refere outros SAAC para além dos utilizados diretamente com esta criança, por exemplo: PCEye, apontadores, digitalizadores de fala e gestos.

No que diz respeito aos benefícios da utilização dos SAAC, a resposta foi unânime, todos os entrevistados são da opinião de que os SAAC são uma mais-valia para que a criança se possa comunicar de forma mais eficiente com toda a comunidade. Também Sousa (2024, p. 65) acredita que a comunicação é *“Uma das mais importantes necessidades do ser humano é o seu relacionamento com os outros. Para expressão das suas necessidades, da sua vontade, para troca de pontos de vista, para um aumento do conhecimento mútuo, para fazer amigos.”*. Os entrevistados defendem que os SAAC são também uma excelente ferramenta de trabalho para que a criança possa entender o mundo que a rodeia e os conceitos necessários ao seu desenvolvimento.

À questão da utilização ou não dos SAAC no decorrer do seu trabalho, a resposta também foi unânime, todos usam.

Quanto à existência ou não das infraestruturas necessárias, não se considerou a resposta da entrevistada com habilitação para a Intervenção Precoce, uma vez que esta, trabalhou com a criança há 8 anos atrás, e noutras instalações. Os restantes entrevistados reconhecem o esforço do agrupamento na mobilização de recursos, quer materiais quer humanos, para uma melhor acomodação da criança, apesar deste esforço consideram que a escola não reúne as condições necessárias.

Uma vez que, devido ao uso de fralda por parte da criança, foi necessário “criar” um espaço com uma maca para servir de muda fraldas, espaço este que foi criado na casa de banho das funcionárias. Foi ainda necessário criar uma instalação de água quente para lavar a criança sempre que necessário e, devido às baixas temperaturas que se fazem sentir no inverno, foi disponibilizado um aquecedor. Ainda ao nível da preparação para a inclusão da criança, houve um investimento em material didático e de desgaste.

Salienta-se ainda o cuidado na escolha dos pares para que a Maria pudesse ter crianças de referência na sua turma.

Quanto aos recursos humanos, houve o cuidado de fazer um acompanhamento mais individualizado aquando da chegada da criança, uma vez que era um espaço, uma dinâmica e uma comunidade escolar nova para a mesma. Na entrada no 1º ano, a professora de educação especial esteve 100% com a Maria durante o primeiro mês, de modo a apoiá-la e ajudá-la quer no processo de transição, quer na adaptação às novas

rotinas. Ao longo do primeiro ano, os professores (titular e de educação especial) sentiram falta do envolvimento de mais profissionais, nomeadamente, professor de música. Devido a esta necessidade e com a aprovação por parte da EMAEI, no segundo ano da criança nesta escola, a mesma já pode usufruir das aulas de música individuais.

Relativamente às estratégias da escola serem ou não suficientes para a promoção da autonomia da criança e a sua participação, podemos ver uma divisão de opiniões, dois dos entrevistados consideram que “sim”, dois consideram que “não” e a entrevistada da Intervenção Precoce não responde, uma vez que atualmente não trabalha com esta aluna.

As estratégias sugeridas pelas entrevistadas como modo de colmatar as necessidades da criança foram: mais recursos humanos; mais espaços físicos; melhores condições de ambiente para estimulação de todas as competências que faltam à criança, por exemplo, um espaço que pudesse funcionar como cozinha, de modo a praticar atividades da vida diária.

Quando questionados relativamente à sua opinião sobre a importância do envolvimento da família, mais uma vez a resposta foi unânime, todos consideram o envolvimento da família “essencial” e “importante”, também Antunes (2009, p. 43), salienta que *“Professores, pais e técnicos não podem trabalhar de costas voltadas, são membros da mesma equipa, estão do mesmo lado do campo. O papel dos psicólogos clínicos e educacionais é fundamental.”*

No entanto, relativamente ao envolvimento desta família em específico, a opinião dos entrevistados foi um pouco divergente, uns consideram o envolvimento “fraco”, outros referem-se à família como sendo “colaborativa”, mas apenas quando é solicitada. Esta opinião é fruto das atitudes demonstradas, isto porque, nas reuniões a encarregada de educação concorda e mostra-se colaborante com o que a equipa pedagógica propõe ou defende, apesar disso, após as reuniões, ela nem sempre corresponde ao que lhe é solicitado, como por exemplo o uso das tabelas de comunicação ou as idas à sanita, que não acontecem. Relativamente à alimentação habitual da Maria, foi visível o esforço da encarregada de educação em adequar os lanches enviados para a escola, a mesma ouviu e aceitou algumas das sugestões da equipa pedagógica. Inicialmente os lanches da

Maria eram à base de bolos de chocolate, tabletes de chocolate e sumos, a mãe fez as alterações solicitadas e conseqüentemente, notou-se uma alteração no bem-estar da Maria, com o passar dos tempos esta, deixou de se queixar com dores de barriga.

Ainda, relativamente ao envolvimento da família, para Antunes (2018, p. 59) *“a interação com os pais, cuidadores, familiares e pares são momentos nos quais se exprimem emoções, expressões faciais e corporais, vocalizações, empatia, a regulação de emoções, o controlo de impulsos e a compreensão social.”*

Segundo o mesmo autor (2018, p. 59), o vínculo afetivo entre a criança e os pais, “é fundamental, não só para o desenvolvimento social e emocional da criança como, também, para fomentar as capacidades de aprendizagem. É através destas relações de afetividade, que se pretendem sólidas, que *“a criança dá e recebe”*.

No que diz respeito aos gestos considerados mais importantes, apenas a terapeuta da fala respondeu, uma vez que foi a única a utilizá-los como meio de comunicação. A terapeuta da fala deu prioridade aos *“Gestos que sejam funcionais, por exemplo: cão, gato, gestos que permitam funcionalidade, por exemplo: casa de banho, comer, brincar, ajuda, esperar, obrigado e também outros gestos”*, utilizou os gestos do Babysigns e alguns gestos da Língua Gestual Portuguesa.

## **6. Descrição da Intervenção pedagógica**

A intervenção pedagógica com a aluna decorreu no ano letivo 2023/2024, entre os meses de dezembro de 2023 e junho de 2024. Todo o trabalho realizado teve como objetivo a capacitação de competências promotoras ao seu desenvolvimento global. A interação diária com o educador/professor é uma fonte inesgotável de estímulos para a criança. É muito importante que o educador/professor tenha consciência de que é um modelo (Sim-Sim et al., 2008). As mesmas autoras referem que, o desenvolvimento da criança ocorre de forma integrada e holística. Por isso, o educador/professor deve sempre ter essa visão em mente ao planear e executar atividades que promovam o crescimento da criança. Isto é, partindo de uma atividade central, os educadores podem e devem criar um conjunto de tarefas e experiências diversificadas, que ofereçam às

crianças oportunidades desafiantes para relacionar e integrar diferentes aprendizagens, estimulando assim o desenvolvimento em várias áreas ao mesmo tempo.

Segundo Vygotsky (2001), a inteligência não se desenvolve isoladamente, mas sim a partir das interações entre o indivíduo e o ambiente ao seu redor, ou seja, através das experiências e atividades que a pessoa realiza. É no contexto dessas relações sociais e culturais que o pensamento e o conhecimento se constroem. O autor enfatiza que a inteligência é um processo dinâmico, moldado e aprimorado pelas atividades práticas e pelo trabalho.

Esse desenvolvimento intelectual está intimamente ligado ao conceito de neuroplasticidade, que é a capacidade do cérebro de se reorganizar e adaptar em resposta às experiências e estímulos do ambiente. À medida que o indivíduo se envolve em novas atividades e desafios, o cérebro cria e fortalece conexões neurais, o que resulta na construção e expansão das capacidades cognitivas. Portanto, a inteligência é um fenômeno em constante evolução, profundamente influenciado pelas experiências que o indivíduo vivencia e pelas oportunidades de aprendizagem proporcionadas pelo meio. Neto (2020, p. 50) defende a *“importância do brincar em termos de aprendizagem no contexto familiar, educativo, terapêutico e comunitário”*. Assim, o trabalho e as interações sociais desempenham um papel crucial no desenvolvimento intelectual, permitindo que a pessoa amplie suas habilidades e conhecimentos ao longo da vida.

As atividades propostas estavam enquadradas no Plano Educativo Individual (PEI) da aluna, tendo em consideração as suas competências, capacidades e interesses, pois, como refere Morgado (2016), a protagonista é a aluna, os professores deixaram de ministrar aulas e passaram a ser mediadores de conhecimentos e de estratégias. Mangas e Sousa (2022, p. 9) referem que *“qualquer sistema de ensino deve, portanto, respeitar e valorizar a individualidade, adaptando-se e criando as melhores condições para que cada um possa atingir o seu máximo potencial, com base no seu grau de funcionalidade”*. Também Roldão e Almeida (2018) salientam que é função do professor criar condições favoráveis, através de um currículo flexível de modo a que os seus alunos *“adquiram as aprendizagens curriculares com uma eficácia aceitável”*.

Para as autoras Sim-Sim et al. (2008, p. 28) é fundamental a criação *“de espaços frequentes de conversa “a dois” (educador/criança); que se fale com a criança quando se está a brincar ou a trabalhar com ela; se capte a atenção da criança quando se fala com ela;”* as mesmas autoras salientam ainda a importância de se encorajar *“a criança a comunicar não só através de palavras”*.

Rodrigues e Baptista (2023) destacam a importância do PASEO na organização de todo o sistema educativo, uma vez que este é um documento de referência para a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos. Este documento segue uma abordagem humanista, que valoriza uma sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana e está organizado em Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências.

As diferentes áreas de competências são interligadas e não seguem uma hierarquia de prioridade ou importância. Nenhuma delas se restringe a um único domínio curricular, pois cada área engloba várias competências, tanto teóricas quanto práticas. O desenvolvimento dessas competências exige o fortalecimento de diversas literacias, como leitura, escrita, habilidades numéricas e o uso das tecnologias da informação e comunicação, que são essenciais para uma aprendizagem contínua ao longo da vida.

A qualidade do contexto influencia a qualidade do desenvolvimento da linguagem. Quanto mais estimulante for o ambiente linguístico, e quanto mais ricas forem as vivências experienciais propostas, mais desafios se colocam ao aprendiz de falante e maiores as possibilidades de desenvolvimento cognitivo, linguístico e emocional (Sim-Sim et al., 2008, p.12) (figura 8).

Sendo a comunicação uma das preocupações mais pertinentes relativamente à aluna, e tendo em consideração que no ano anterior já havia sido trabalhado com a mesma, as tabelas de comunicação, mas que não serviram o seu propósito, isto é, não foram *“bem aceites”*, quer em contexto familiar, quer em contexto escolar. E uma vez que a aluna é ainda uma criança, que precisa, quer e deve estar livre para poder brincar com as restantes crianças, logo, as tabelas não se mostraram práticas no seu dia a dia.

**Figura 8**

*Esquema conceptual de competência adaptado*



Fonte: OCDE (2016).

Foi realizada uma análise cuidadosa dos diversos SAAC disponíveis e foram ainda consideradas as características individuais da criança, bem como o seu percurso escolar. Assim, a escolha dos gestos como meio alternativo de comunicação não foi feita apenas com base nas suas características, mas também considerando o fato de que a criança já havia iniciado o uso desse programa de gestos sob a orientação da terapeuta da fala na instituição onde recebe acompanhamento. A criança desde sempre mostrou muita aptidão para a reprodução dos gestos e esse fator foi determinante para a continuidade do processo. A intervenção foi conduzida pela mestranda do curso de Educação Especial, que também atua como pesquisadora neste caso.

Assim, no presente ano letivo, alterou-se a estratégia de comunicação, para uma comunicação à base de gestos, sendo um dos motivos a facilidade com que a aluna os compreende, associa e os reproduz. Assim, através de gestos do Babysigns e de gestos da Língua Gestual Portuguesa, reconhecida pela Constituição Portuguesa como língua oficial desde 1997, foram transmitidos conceitos e indicações à aluna, dando prioridade a gestos funcionais, como por exemplo: ir à casa de banho; ter fome; acender a luz; entre outros. Tal como é referido no documento PASEO (Oliveira Martins et al., 2017, p. 21), *“Os alunos usam linguagens verbais e não-verbais para significar e comunicar, recorrendo a gestos, sons, palavras, números e imagens. Usam-nas para construir conhecimento, partilhar sentimentos nas diferentes áreas do saber e exprimir mundividências.”*

Como sugestão de promoção da comunicação, enriquecimento curricular e inclusão da Maria, e pelo facto do agrupamento dispor de recursos humanos, foi sugerido a implementação de aulas, nas quais se pudesse aprender gestos da Língua Gestual Portuguesa essenciais para a vida diária, não só para a Maria, “ *apresenta algum potencial na capacidade de reprodução dos gestos, baseada na facilidade com que, no decorrer da interação, foi repetindo e utilizando de forma contextualizada os gestos realizados pela docente*” (ver anexo 6, pág.117), como também para toda a comunidade escolar e família.

Também o neuropediatra, Dr. Daniel Martín Fernández-Mayoralas, através do seu blog, defende que as crianças com a Síndrome Cri Du Chat “*são capazes de aprender sozinhas uma língua alternativa à linguagem oral, além de muitas outras capacidades que esta aprendizagem implica.*”

A leitura foi sempre usada como momento regular na intervenção, quer como meio de partida para trabalhar conceitos ou ideias, quer como meio de estimulação da comunicação, da criatividade, da imaginação e da fantasia. Este momento era muito apreciado pela Maria e, por vezes solicitado por ela. A Maria demonstrou preferência por histórias em livros, fantoches e ou vídeos, em detrimento das histórias adaptadas ao GRID 3 no seu computador. Também Sim-Sim et al. (2008, p. 39) recomendam “*Leia histórias servindo-se de material diverso: livros com diferentes formatos e tipos, histórias gravadas em cassetes de áudio e vídeo, álbuns de imagens, objetos reais, etc.*” Trabalho realizado com sucesso na intervenção pedagógica com a aluna.

Ao longo da intervenção pedagógica, foi possível perceber algumas evoluções realizadas pela Maria, também foi perceptível a sua resistência relativamente a algumas atividades propostas, bem como a sua diferença de atitude perante a mesma atividade, mas apresentada com materiais diferentes. Apesar da sua curiosidade natural, a aluna não se mostrava recetiva a atividades que ela considerasse como sendo trabalho escolar, no entanto, apreciava atividades dinâmicas, sensoriais e ou através de jogos, que ela considerava serem uma brincadeira, ainda que tivessem um objetivo pedagógico. Assim, através da observação das atitudes, interesses e capacidades da aluna, e através da “tentativa e erro” na apresentação de atividades, foi possível receber um feedback por

parte da mesma, que desta forma “comandou” não só o modo como as aulas foram orientadas, como também o tipo de atividades privilegiadas. Costa (2023, p. 66) salienta que *“considerando que cada aluno é um ser único e individual, o feedback deve ser também personalizado e ajustado às suas peculiaridades.”*

Nesta tabela (tabela 1), de forma resumida é possível perceber não só os objetivos, as atividades desenvolvidas, como também os resultados obtidos.

**Tabela 1**

*Planificação de atividades*

<b>Objetivos</b>	<b>Atividades/Tarefas Desenvolvidas</b>	<b>Resultados</b>
<b>Avaliar capacidades e interesses da Maria</b>	Jogos: puzzles; dominó; jogo espacial.	Maria demonstrou interesse em puzzles e dominó, mas variava no entusiasmo e atenção, devido ao ambiente de trabalho partilhado.
<b>Estimular a criatividade, a concentração e atenção</b>	Jogos sensoriais com plasticina; luzes; bolas de sabão e elaboração de trabalhos artísticos.	Alta concentração nas atividades sensoriais; alguma resistência em completar tarefas estruturadas com a plasticina.
<b>Promover a interação e a comunicação</b>	Narração de histórias, jogos temáticos com o uso de Língua Gestual Portuguesa. Sugestão de aulas de LGP para toda a comunidade escolar e família.	Interesse e prazer em ouvir histórias; preferência por histórias contadas por adultos; progresso limitado na reprodução de gestos. Observada a necessidade de ampliar a prática de LGP para melhorar a inclusão e comunicação.
<b>Estimular a motricidade fina</b>	Atividades com plasticina; grafismos com folha de acetato; pintura;	Concentração e melhoria no grafismo. Interesse inicial nas tarefas, mas perda de foco ao

<b>Objetivos</b>	<b>Atividades/Tarefas Desenvolvidas</b>	<b>Resultados</b>
	montagem de tangram.	perceber a exigência de maior concentração e raciocínio.
<b>Trabalhar noções espaciais e geométricas</b>	Jogos de tangram; Localizações espaciais e direções; Sequência de figuras geométricas.	Interesse inicial, mas dificuldade em manter a concentração nas atividades estruturadas, principalmente quando os materiais eram construídos pelo adulto. Nos jogos do computador recusa em jogar, logo após subir ao 2º nível (por ter maior grau de dificuldade).
<b>Promover hábitos de alimentação saudável</b>	Manipulação e degustação de frutas; atividades com gestos sobre alimentação saudável.	Curiosidade por novas atividades; jogos lúdicos (AVD`s); assimilação parcial dos gestos aprendidos.
<b>Desenvolver autonomia nas tarefas diárias (ex.: escrita do nome)</b>	Escrita do nome nos seus trabalhos, atividades estruturadas com recompensas.	Resistência frequente em escrever o nome e terminar tarefas de carácter mais académico.
<b>Explorar temas transversais (ex.: Primavera, Carnaval, Afetos, Meios de transporte)</b>	Atividades criativas com pintura; modelagem; jogos de meios de transporte; histórias temáticas	Entusiasmo e curiosidade, satisfação e orgulho na elaboração das atividades.
<b>Estimular habilidades sociais e emocionais</b>	Atividades lúdicas e cooperativas, interação com profissionais e colegas.	Boa relação afetiva com profissionais; empatia e carinho visíveis.

## 7. Conclusão

*“Durante muito tempo as políticas educativas dos estados promoveram práticas de formação indiferenciadas, em que a educação se reduzia ao ensino e à transmissão de conhecimentos, seguindo um método centrado no professor”* Pires e Cerdeira (2023, p. 9), através deste trabalho de investigação, foi possível observar a presença ainda persistente de alguns resquícios destas políticas “antigas” que, apesar das mudanças ao longo do tempo, continuam a influenciar negativamente o processo de inclusão nas escolas e na sociedade em geral.

Essas práticas desatualizadas, muitas vezes enraizadas em preconceitos ou em uma falta de compreensão das necessidades específicas de cada indivíduo, representam um obstáculo significativo à plena integração de todos os alunos. Basta apenas que um elemento da comunidade educativa não entenda nem promova a inclusão para que este processo seja colocado em causa. Diante deste cenário, é urgente e essencial sensibilizar toda a comunidade educativa (professores, assistentes operacionais, pais e alunos), bem como capacitá-la para a diferença, só assim haverá uma verdadeira inclusão e evolução da própria sociedade. É necessário mudar mentalidades e paradigmas, a verdadeira inclusão só poderá ser alcançada através de oportunidades, respeito e equidade.

A educação inclusiva não deve ser vista apenas como um ideal, mas como um processo contínuo de construção de uma escola para todos. A verdadeira inclusão não termina com a presença física do aluno na sala de aula, mas passa pelo reconhecimento e valorização das suas diferenças, garantindo que todos os alunos tenham acesso a um ensino de qualidade que respeite as suas singularidades. Neste sentido, a flexibilização curricular, a diferenciação pedagógica e a adoção de metodologias ativas são elementos fundamentais para a construção de um ambiente educativo verdadeiramente inclusivo.

A verdadeira inclusão acontece quando cada aluno, independentemente das suas características individuais, tem a oportunidade de desenvolver ao máximo todo o seu potencial. É pois, fundamental que a sociedade e as políticas educativas continuem a evoluir, assegurando que a inclusão não seja um desafio isolado, mas sim um compromisso partilhado e sustentado.

O presente trabalho permitiu compreender os desafios e as potencialidades da inclusão escolar de alunos com Síndrome Cri Du Chat (SCDC), explorando o impacto da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) na promoção da inclusão e do desenvolvimento de competências e autonomia da criança.

Considerando que a comunicação é um eixo central no desenvolvimento e na participação ativa dos alunos com SCDC. A CAA demonstra ser um recurso fundamental para a superação de barreiras comunicativas, favorecendo não apenas a interação mais eficaz no ambiente escolar quer com os adultos quer com os seus pares, mas também na autonomia e na autoestima destes alunos.

Este trabalho reforça a importância da educação inclusiva como um processo contínuo e dinâmico, que exige compromisso, inovação e cooperação. A inclusão não deve ser vista apenas como um ideal, mas como um direito inalienável de todas as crianças, independentemente das suas características ou dificuldades. A escola deve ser um espaço de aprendizagem, socialização e desenvolvimento para todos, e é através da educação que se constroem sociedades mais justas, equitativas e respeitadoras da diversidade.

Espera-se que este estudo contribua para um melhor conhecimento e entendimento das necessidades dos alunos com SCDC bem como o impacto positivo da CAA no seu desenvolvimento e na sua inclusão escolar, fornecendo sugestões que possam ser aplicadas na prática educativa e nas políticas públicas. Que este trabalho possa inspirar novas abordagens e estratégias que promovam não apenas a participação, mas a plena valorização de cada aluno, reconhecendo que a diversidade não é um obstáculo, mas sim um fator enriquecedor do processo educativo e da sociedade como um todo.

Com este estudo, tornou-se evidente que a inclusão vai muito além do simples acesso à escola. Envolve um processo contínuo de adaptação e melhoria das condições de ensino, da formação dos profissionais e da sensibilização da comunidade educativa para uma abordagem mais humanizada e eficaz. A implementação da CAA revelou-se essencial para garantir que a aluna pudesse comunicar e interagir com os colegas e

professores, mas também expôs as dificuldades estruturais e organizacionais que ainda existem no sistema educativo português.

Ao longo do trabalho é perceptível os esforços que a escola fez para proporcionar um ambiente escolar adequado e inclusivo para a aluna, implementando estratégias diferenciadas e promovendo a utilização dos CAA. No entanto, a eficácia dessas medidas depende de fatores como a formação dos professores, a participação da família e a disponibilidade de infraestruturas adequadas.

Além disso, a presença de pares de referência na turma da aluna mostrou-se um fator positivo na sua socialização e desenvolvimento emocional. A escolha criteriosa dos colegas que poderiam apoiar a criança em momentos de aprendizagem e interação ajudou a reduzir barreiras à comunicação fomentando assim um ambiente mais empático e colaborativo.

O efeito da falta de formação dos professores e técnicos na utilização dos Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação (SAAC) vai-se traduzir na redução da eficácia das estratégias. A CAA é fundamental para o sucesso da inclusão, a sua introdução foi um dos aspetos centrais desta investigação. A dificuldade de comunicação da aluna com SCDC tornou essencial a adoção de estratégias alternativas que lhe permitissem expressar-se e interagir de forma significativa.

Os dados recolhidos revelaram que a CAA representa uma ferramenta indispensável para a autonomia e participação da aluna na comunidade. Foi possível observar uma resistência inicial na implementação dos SAAC por parte da família, devido à necessidade de adaptação e aprendizagem de novas metodologias e uma dificuldade na integração desses sistemas no quotidiano escolar e familiar, pois requerem um acompanhamento contínuo e um compromisso coletivo.

A inclusão escolar não pode ser uma responsabilidade isolada de um professor ou técnico especializado, mas sim um compromisso coletivo de toda a comunidade educativa. A experiência com a aluna deste estudo evidenciou que a escola se esforçou para criar um ambiente favorável à sua inclusão, mas ainda há dificuldades estruturais e organizacionais que comprometem a plena aplicação das medidas inclusivas.

A colaboração entre professores, terapeutas, assistentes operacionais e família revelou-se essencial para o sucesso da aluna. No entanto, a participação da família nem sempre foi consistente, demonstrando que a inclusão deve ser trabalhada em todas as dimensões da vida da criança, e não apenas no ambiente escolar. A resistência a algumas estratégias comunicativas, como o uso de tabelas de comunicação, reforça a necessidade de um trabalho contínuo de sensibilização e capacitação dos familiares para que possam reforçar, em casa, as aprendizagens desenvolvidas na escola.

A ausência de infraestruturas adequadas a este caso específico, revelou-se como sendo um dos principais desafios ao longo desta investigação, visto ser absolutamente necessário a partilha da sala de trabalho, limitando assim a escolha de atividades dinâmicas, sensoriais e essenciais para a implementação de um ambiente de aprendizagens significativas e consequente capacitação da aluna. Um espaço próprio e bem equipado teria permitido a realização de atividades mais diversificadas e adaptadas às necessidades específicas da Maria, promovendo uma aprendizagem mais eficaz e uma experiência educativa mais enriquecedora, bem como o desenvolvimento de atividades da vida diária. Luísa e Borges (2020, p. 50) defendem que *“as políticas educativas, para serem eficazmente inclusivas e garantirem equidade escolar/social, necessitam de evoluir e de se operacionalizarem através de recursos adequados e suficientes – dinâmicos, oportunos, desenvolventes e em permanente atualização.”*

Além das limitações físicas, a incompatibilidade horária entre a equipa pedagógica para reuniões regulares dificultou a coordenação e o debate sobre as estratégias mais adequadas para atender às necessidades da aluna. Essa falta de sincronia impediu a elaboração de planos de ação mais coesos e a implementação de intervenções mais eficazes. Consideramos que as reuniões são cruciais para que a equipa pedagógica possa refletir sobre os progressos e desafios encontrados, ajustar abordagens, e assegurar que todos os profissionais envolvidos estejam alinhados em relação aos objetivos e métodos utilizados.

É fundamental garantir que a equipa pedagógica tenha as condições necessárias para colaborar de forma eficaz para que haja sucesso no processo educativo. A melhoria

dessas áreas não é apenas uma questão de conveniência, mas uma necessidade crítica para o desenvolvimento pleno e equitativo de todos os alunos.

Contudo, é importante destacar o compromisso e a dedicação demonstrados pela direção do agrupamento, assim como pela equipa pedagógica envolvida. Apesar dos desafios significativos enfrentados, tanto em termos de infraestruturas limitadas quanto de dificuldades na coordenação de horários, estes profissionais trabalharam arduamente para minimizar os constrangimentos e proporcionar à aluna as melhores condições possíveis para o seu desenvolvimento.

O empenho coletivo da direção e dos professores foi fundamental para encontrar soluções criativas e alternativas que atenuassem os obstáculos. Mesmo diante de limitações, como a partilha de espaços e a dificuldade em realizar reuniões regulares, a equipa pedagógica manteve uma postura proactiva, procurando sempre adaptar-se às circunstâncias e garantir que o processo de aprendizagem não fosse prejudicado.

Esta dedicação não só reflete a preocupação genuína com o bem-estar e o progresso da aluna, mas também a vontade de todos os envolvidos em promover uma educação de qualidade, independentemente dos obstáculos. O compromisso incansável da equipa, não assegurou apenas a continuidade do processo educativo de forma eficiente, mas também serviu como exemplo inspirador de profissionalismo e dedicação à causa educacional, reforçando a importância do trabalho em equipa e da liderança assertiva na superação de obstáculos e na promoção de uma educação inclusiva e de excelência.

Este trabalho reflete a realidade de uma aluna com SCDC na inclusão numa escola em Portugal, do qual se destacam as seguintes lacunas:

- ✓ **Limitações infraestruturais**, que dificultam a adaptação dos espaços escolares para garantir maior conforto, acessibilidade e promoção de aprendizagens significativas.
  
- ✓ **Necessidade de formação contínua dos docentes**, pois muitos professores sentem-se pouco preparados para lidar com alunos com perturbações do desenvolvimento

intelectual.

✓ **Sensibilização da comunidade**, promoção da inclusão fora do ambiente escolar.

Estratégias e boas práticas identificadas:

✓ **Utilização de metodologias diferenciadas e ativas**, como jogos sensoriais e aprendizagem baseada em experiências concretas, que se mostraram eficazes no envolvimento da aluna no processo educativo.

✓ **Trabalho colaborativo entre diferentes profissionais**, criando redes de apoio que permitem um acompanhamento mais individualizado e eficaz.

✓ **Promoção de uma cultura de inclusão na escola**, sensibilizando alunos e docentes para a importância de aceitar e valorizar a diversidade.

## 8. Bibliografia

- AbcMed. (2018). Síndrome do miado do gato. <https://www.abc.med.br/p/sinais.-sintomas-e-doencas/1311723/sindrome-do-miado-do-gato.htm>
- Akpan, J. P., & Beard, L. A. (2014). Assistive technology and mathematics education. *Universal Journal of Educational Research*, 2(3), 219 - 222. <https://doi.org/10.13189/ujer.2014.020303>
- Alnahdi, G. (2014). Assistive technology in special education and the universal design for learning. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 13(2).
- Alves, D. (2017). Métodos, instrumentos e técnicas de recolha de dados. *Article*, 1(1).
- American Psychiatric Association. (2024). *Guia de referência rápida para os critérios de diagnóstico do DSM-5-TR (5ª Edição)*. Climepsi Editores.
- Antunes, N. L. (2009). *Mal-Entendidos*. Verso de Kapa.
- Antunes, N. L., & PIN. (2018). *Sentidos*. Lua de Papel.
- Armstrong, F., & Rodrigues, D. (2014). *A inclusão nas escolas*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Baltazar, A. B. (2010). Dicionário de Língua Gestual Portuguesa. In *Dicionário de Língua Gestual Portuguesa*.
- Baptista, M. (2023). *Desafios da educação inclusiva*. Instituto Politécnico de Coimbra. [https://www.esec.pt/wp-content/uploads/2023/07/E-Book\\_Desafios\\_educacao\\_inclusiva-23\\_06.pdf](https://www.esec.pt/wp-content/uploads/2023/07/E-Book_Desafios_educacao_inclusiva-23_06.pdf)
- Basil, C., Soro-Camats, E., & Rosell, C. (1998). *Sistema de signos y ayudas técnicas para la comunicación aumentativa y la escritura: principios teóricos y aplicaciones: Principios teóricos y aplicaciones*. Masson.
- Capellini, V., & Fonseca, K. (2017). A escola inclusiva: Seus pressupostos e movimentos. *Doxa: Revista Brasileira de Psicologia e Investigação*, 19(1). <https://doi.org/https://doi.org/10.30715/rbpe.v19.n1.2017.10824>
- Cerruti Mainardi, P. (2006). Cri du Chat syndrome. *Orphanet Journal of Rare Diseases*, 1, 33. <https://doi.org/10.1186/1750-1172-1-33>
- Chong, K., & Honjo Kawahira, R. (2020). *cri du chat*. Orphanet. [https://www.orpha.net/en/disease/detail/281?name=cri du chat&mode=name](https://www.orpha.net/en/disease/detail/281?name=cri%20du%20chat&mode=name)
- Comissão Europeia - Direção-Geral da Saúde e da Defesa do Consumidor. (2008). *Doenças Raras: os desafios da Europa - Consulta Pública*.
- Costa, S. (2023). Alcançar a equidade através da gestão curricular. In *Desafios da Educação Inclusiva* (pp. 61–74). Instituto Politécnico de Coimbra.
- Coutinho, C. (2005). *Percursos da investigação em tecnologia educativa em Portugal: uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*.

Universidade do Minho.

Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais, teoria e prática*. Editora Almedina

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, 2918 (2018).  
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, (2018).  
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

Despacho normativo n.º10/2018 de 19 de junho, (2018).

Formosinho, J., & Machado, J. (2014). As equipas educativas e o desenvolvimento das escolas e dos professores. In J. Machado & J. Alves (Eds.), *Melhorar a escola – Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas* (pp. 91–106). Universidade Católica Editora.

Franco, M. da G., Reis, M. J., & Gil, T. M. S. (2003). Comunicação, linguagem e fala: Perturbações específicas de linguagem em contexto escolar. *Ministério Da Educação*.

Instituto Nacional de Reabilitação. (2023). *28 de Fevereiro é o Dia Mundial das Doenças Raras*. [https://www.inr.pt/noticias/-/journal\\_content/56/11309/816922](https://www.inr.pt/noticias/-/journal_content/56/11309/816922)

Isidro, G., & Brito e Costa, P. (2015). Observar as Doenças Raras em Portugal. *Observações*, 5(Supl 7), 1–2.

Jaén, M., & Ramalho, A. (2015). Estudio comparativo sobre el concepto, las prácticas y la organización escolar en el desarrollo de la inclusión en España y Portugal. *Exedra: Revista Científica*, 3, 255–272.

Liverani, M. E., Spano, A., Danesino, C., Malacarne, M., Cavani, S., Spunton, M., & Guala, A. (2019). Children and adults affected by Cri du Chat syndrome: Care's recommendations. In *Pediatric Reports* (Vol. 11, Issue 1).  
<https://doi.org/10.4081/pr.2019.7839>

Luísa, C., & Borges, L. (2020). *Construindo a Educação Inclusiva: Teoria e Prática*. Pape-Letras.

Machado, N., Cecílio, R., Takeshi, S., Lima, M., & Lazo\_Osório, R. (2007). Principais características clínicas da Síndrome Cri-du-Chat: Revisão da Literatura. *XI Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e VII Encontro Latino Americano de Pós-Graduação – Universidade Do Vale Do Paraíba*, 1668–1671.  
[https://www.inicepg.univap.br/cd/INIC\\_2007/trabalhos/saude/epg/EPG00061\\_05O.pdf](https://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2007/trabalhos/saude/epg/EPG00061_05O.pdf)

Mangas, C., & Sousa, J. (2022). *Educação inclusiva e acessível - Oportunidades e sinergias*. Edições Almedina. <http://hdl.handle.net/10400.8/8193>

Millar, D. C., Light, J. C., & Schlosser, R. W. (2006). The impact of augmentative and alternative communication intervention on the speech production of individuals with developmental disabilities: a research review. *Journal of Speech, Language,*

- and Hearing Research : JSLHR*, 49(2), 248–264. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2006/021\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2006/021))
- Minayo, M. (2006). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde* (9ª edição). Hucitec.
- Morgado, J. C. (2016). O professor como decisor curricular: de ortodoxo a cosmopolita. *Revista Tempos e Espaços Em Educação*, 9(18). <https://doi.org/10.20952/revtee.v9i18.4964>
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças. A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto Editores.
- OECD. (2016). Global competency for an inclusive world. *Oecd*.
- Oliveira Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Ministério da Educação (ed.)).
- Palha, M., Andrade, D., Cotrim, L., Martins, S., & Fritz, A. (2016). *Recomendações de Base Empírica para a Prática Clínica relacionada com o acompanhamento de Pessoas com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual*. [https://diferencas.net/wp-dif/docs/Guidelines\\_PDI\\_04\\_07\\_2016.pdf](https://diferencas.net/wp-dif/docs/Guidelines_PDI_04_07_2016.pdf)
- Decisão n° 1295/1999/CE do Parlamento Europeu e do Conselho, de 29 de Abril (1999). Programa de acção comunitária em matéria de doenças raras no quadro da acção no domínio da saúde pública (1999-2003). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/ALL/?uri=CELEX%3A31999D1295>
- Pires, S., & Cerdeira, J. (2023). Capacitar os professores para a educação inclusiva: o contributo das práticas de organização cooperativa das aprendizagens na sala de aula. In *Desafios da Educação Inclusiva* (pp. 9–24). Instituto Politécnico de Coimbra. Escola Superior de Educação, Núcleo de Investigação em Educação, Formação e Intervenção.
- Powell-Hamilton, N. (2023). *Síndrome de Cri-du-Chat*. Manual MSD - Versão Saúde Para a Família. <https://www.msmanuals.com/pt/casa/problemas-de-saude-infantil/anomalias-cromossomicas-e-geneticas/sindrome-de-cri-du-chat?ruleredirectid=763query=sindrome cri du chat>
- Priberam. (2008). Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. In *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*.
- Rodrigues, M. L., & Batista, M. M. (2023). Modelos de colaboração docente e inclusão de alunos Surdos. In *Desafios da Educação Inclusiva* (pp. 35–51). Instituto Politécnico de Coimbra. Escola Superior de Educação, Núcleo de Investigação em Educação, Formação e Intervenção.
- Rodríguez Martín, A. (2017). *Prácticas innovadoras inclusivas. Retos y oportunidades*. Universidad de Oviedo, Servicio de Publicaciones. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=713283>
- Roldão, M., & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular: para a autonomia das escolas e dos*

*professores*. Direção-Geral da Educação - Ministério da Educação.

- Sapage, S., Cruz-Santos, A., & Fernandes, H. (2018). A comunicação aumentativa e alternativa em crianças com perturbações graves da comunicação: cinco mitos. *Revista Diálogos e Perspectivas Em Educação Especial*, 5(2 SE-Ensaio Teórico), 229–240. <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2018.v5n2.17.p229>
- Silva, J., Morais, E., & Figueiredo, M. (2010). Pesquisa-ação: conceções e aplicabilidades nos estudos em enfermagem. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 64(3), 592–595.
- Silva, S., Monteiro, A., & Moreira, J. (2016). *Ensinar e aprender com tecnologias na era digital – Um script de aportes teórico-práticos*. Printhus.
- Sim-Sim, I. (2005). A investigação ao serviço de uma educação de qualidade. *Da Investigação Às Práticas - Estudos de Natureza Educacional*, VI(1), 13–21.
- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância. Textos de apoio para educadores de infância*. [https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2018/1/Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância.pdf](https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2018/1/Linguagem%20e%20Comunica%C3%A7%C3%A3o%20no%20Jardim-de-Inf%C3%A2ncia.pdf)
- Simeonsson, R. J. (2009). Participação, inclusão e direitos das crianças. *Conferência Internacional Educação Inclusiva: Impacto dos referenciais internacionais nas políticas, nas práticas e na formação*. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/ppt\\_simeonsson\\_pt.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/ppt_simeonsson_pt.pdf)
- Sousa, C. (2024). Inclusão e equidade, vetores de uma comunicação para todos. *Cadernos de Sociomuseologia*, 68(24 SE-Artigos), 65–69. <https://doi.org/10.60543/csm.v68i24.9830>
- Tetzchner, S. von, Martinsen, H., & André, A. (2000). *Introdução à Comunicação Aumentativa e Alternativa*. Porto Editora.
- UNESCO. (2005). *Orientações para a inclusão: Garantindo o acesso à educação para todos*. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. [https://apcrsi.pt/dossiers\\_old/inclusao/orientacoes\\_para\\_a\\_inclusao\\_unesco.pdf](https://apcrsi.pt/dossiers_old/inclusao/orientacoes_para_a_inclusao_unesco.pdf)
- UNICEF. (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Comité português para a UNICEF. [https://www.unicef.pt/media/2766/unicef\\_convenc-a-o\\_dos\\_direitos\\_da\\_crianca.pdf](https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf)
- Vicente, F., & Vicente, S. (2022). *Aprender é para todos- Ferramentas Cognitivas para Jovens com Necessidades Educativas Especiais*. Pactor.
- Vygotsky, L. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem* (1ª edição). Martins Fontes.

## **Apêndices**



## **Autorização**

Exmo. Sr. Diretor do Agrupamento de Escolas

Assunto: Pedido de autorização para a realização de investigação

Coimbra, 4 de Janeiro de 2024

Eu, Sónia Catarina Ribeiro Ramalho, aluna do Mestrado de Educação Especial da Escola Superior de Educação de Coimbra, venho por este meio solicitar autorização e colaboração da comunidade educativa do Agrupamento de Escolas, no sentido de poder recolher informações para a realização do relatório final do Mestrado em Educação Especial –Especialização em Problemas do Domínio Cognitivo e Motor, sob a orientação da Professora Doutora Madalena Baptista.

Os dados recolhidos serão confidenciais e, em momento algum, os participantes serão identificados, assegurando ainda que nem o funcionamento nem o bem-estar da criança em questão serão postos em causa.

O objetivo central deste pedido, prende-se com a importância de produzir conhecimento pedagógico relativo a uma síndrome rara- Síndrome Cri Du Chat.

Com os melhores cumprimentos,

Sónia Catarina Ribeiro Ramalho



### Consentimento Informado

Eu, Sónia Catarina Ribeiro Ramalho, aluna do Mestrado de Educação Especial da Escola Superior de Educação de Coimbra, venho por este meio solicitar autorização, no sentido de realizar recolha de dados para a realização da tese final do Mestrado em Educação Especial – Especialização em Problemas do Domínio Cognitivo e Motor, sob a orientação da Professora Doutora Madalena Baptista.

Os dados recolhidos serão confidenciais e, em momento algum, os participantes serão identificados, assegurando ainda que nem o funcionamento nem o bem-estar da criança em questão serão postos em causa.

O objetivo central deste pedido, prende-se com a importância de desenvolver técnicas e produzir conhecimento pedagógico relativos a uma síndrome rara.

Eu, \_\_\_\_\_ na qualidade de encarregado(a) de educação da aluna \_\_\_\_\_, aceito que esta participe no estudo de investigação.

Fui esclarecido(a) sobre todos os aspectos que considero importantes e as perguntas por mim colocadas foram esclarecidas.

---

(Enc. de educação)

## **Diário de bordo**

## Resumo

Inicialmente, foi apresentado à Maria uma série de jogos e atividades cuidadosamente selecionados para avaliar as suas capacidades e os seus interesses, com o intuito de a conhecer melhor. Uma vez que, a sala de trabalho era um espaço reduzido e partilhado, apesar de a aluna dividir sua atenção entre as atividades propostas e o ambiente ao redor, esta demonstrou interesse em completar os puzzles e em realizar algumas tarefas, embora o entusiasmo fosse variando.

No decorrer do tempo, a criança mostrou uma grande afeição por histórias, preferindo ouvi-las contadas por adultos especialmente quando contadas de forma dinâmica ao invés de as ouvir através do computador adaptado. Embora a Maria demonstrasse interesse por novas atividades, a sua atenção tendia a dissipar-se rapidamente, especialmente em tarefas que exigissem maior concentração ou perdia o interesse após alcançar um objetivo. Os conceitos, números, figuras geométricas e gestos, foram sendo sempre lembrados ao longo das aulas.

A partilha do espaço de trabalho com outras crianças e profissionais foi identificada como sendo um desafio, pois a curiosidade natural da Maria e as limitações do espaço interferiam na dinâmica das aulas. Além disso, a resistência da Maria em escrever o seu nome e sua falta de empenho em completar as tarefas foram preocupações recorrentes. Para lidar com isso, foi necessário implementar estratégias, tais como negociar recompensas e adaptar as atividades e os materiais para manter o interesse da Maria. Foi evidente a mudança de atitude de Maria ao realizar a mesma atividade, mas com materiais diferentes, como ocorreu com o tangram. Tanto o tangram de cartão feito pela professora, como o de madeira (comprado) suscitaram muita curiosidade mas, percebe-se que ela viu o tangram de cartão como parte de uma tarefa escolar, enquanto o de madeira lhe pareceu mais um brinquedo, o que explica a diferença no seu comportamento.

Em várias aulas, pelo facto de a Psicóloga sair do gabinete para desenvolver as suas intervenções nas salas de aula dos seus alunos, foi possível realizar atividades sensoriais, tais como o uso de plasticina, jogos de luzes e degustação de alimentos, com o objetivo

de captar a atenção da Maria. As atividades sensoriais foram especialmente eficazes, com a Maria demonstrando alto nível de concentração e envolvimento. No entanto, a resistência em completar tarefas permaneceu uma constante.

Com o tempo, Maria começou a mostrar progressos, como nomear mais membros da família nos seus relatos sobre o fim de semana e a demonstrar preferência por certos jogos e atividades. Não foi possível realizar o desfralde com sucesso, uma vez que, era uma tarefa que ela não apreciava e se recusava muitas vezes a fazer. Ao longo das aulas, a Maria queixou-se quer de dores de dentes, quer de dores de barriga, relativamente às queixas de dor de barriga, estas foram desaparecendo à medida que a sua alimentação melhorou, quanto às dores de dentes, essas queixas mantiveram-se durante o ano letivo. Apesar dos desafios, foi muito fácil de estabelecer uma relação afável e de empatia com a Maria, uma vez que ela é uma criança muito carinhosa e simpática, tornando as aulas momentos de aprendizagem mútua.

É salientada a importância da Língua Gestual Portuguesa como uma ferramenta de comunicação para a Maria, tendo a mesma sido usada ao longo das aulas. Verificou-se a necessidade de toda a comunidade escolar aprender Língua Gestual Portuguesa para melhorar a inclusão da Maria. Durante as aulas, foram explorados diversos temas, como alimentação saudável e meios de transporte, sempre com a preocupação de manter a atenção e o interesse de Maria.

Na última aula, foi preparada uma atividade especial com luzes e música da preferência da criança. Ainda assim, era bem visível a tristeza da Maria em saber que o período letivo estava a terminar, pois a criança demonstra preferência pela rotina escolar em vez das férias.

**Aula nº 1**

04/12/2023

Hoje, conheci o espaço, os adultos e a Maria, a criança com a Síndrome Cri du Chat.

Selecionei alguns puzzles e jogos, para interagir com a criança. Esta seleção não foi uma seleção feita à toa, foi uma seleção cuidada, com o objetivo de entender as capacidades e os interesses da Maria.

A aula decorreu numa sala partilhada, aqui, estavam outras duas colegas a trabalhar com os seus grupos de alunos.

A Maria dividiu a sua atenção entre as tarefas propostas e o que se passava ao seu redor na sala, ou seja, estava atenta a tudo o que as outras crianças estavam a fazer. Apesar desta condição limitativa, a Maria mostrou interesse e prazer na construção dos puzzles. No que diz respeito ao jogo com letras, a Maria também realizou a tarefa proposta, no entanto, sem demonstrar grande entusiasmo. Relativamente ao jogo de noção espacial a Maria demonstrou interesse e realizou-o sem grande dificuldade, quanto ao Dominó dos animais, a Maria ficou curiosa, de modo geral, ela entendeu as regras e concluiu várias partidas sem demonstrar fadiga ou impaciência.

**Fotografias 1 e 2**

*Dominó e Jogo Espacial*



Sendo esta a nossa primeira aula e o nosso primeiro contato, considero que a Maria me aceitou facilmente, não mostrou nenhum desconforto por estar fora da sua turma e consequentemente estar a trabalhar com uma pessoa estranha.

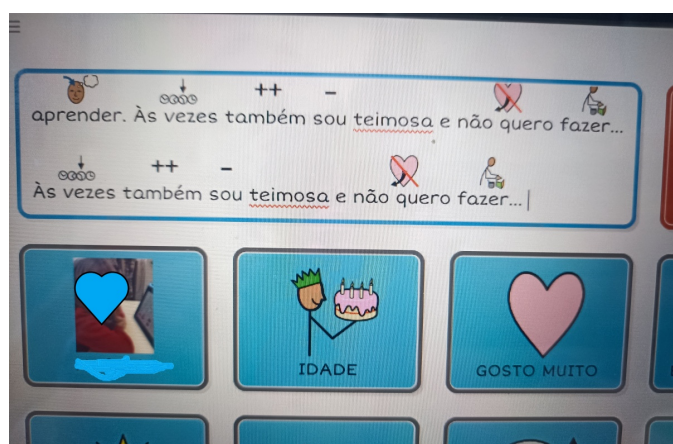
## Aula nº 2

11/12/2023

Devido a uma incompatibilidade de horário, só hoje é que a professora de Educação Especial responsável pelo caso da Maria, teve a oportunidade de me acompanhar à escola para me apresentar formalmente. Tomei conhecimento que habitualmente a Maria trabalha no “gabinete” (espaço adaptado no varandim das escadas), é um espaço bastante reduzido, onde se encontra um armário com alguns materiais pedagógicos e jogos didáticos, um espelho na parede, duas mesas de trabalho e quatro cadeiras. Aqui encontram-se expostos alguns dos trabalhos realizados pela Maria com o apoio da professora de Educação Especial. Tal como a outra sala, também esta tem de ser partilhada com a Psicóloga e os seus alunos, esta particularidade interfere na dinâmica da minha intervenção com a Maria, uma vez que não só a Maria se distrai com o que se passa à sua volta – a Maria é uma criança bastante curiosa- como também não é possível realizar atividades mais dinâmicas.

### Fotografia 3

#### *Apresentação da Maria*



A professora de Educação Especial, contou-me a história de vida da Maria, mostrou-me o computador adaptado e pediu-lhe para ela me mostrar como trabalhar com o computador e também para se apresentar.

A Maria queixou-se com dores de barriga.

### Aula nº 3

08/01/2024

Após a conversa inicial sobre as férias de Natal, sugeri à Maria que fizesse um desenho sobre o que fez nas férias, ela realizou a tarefa com prazer, mas, recusou escrever o seu nome no trabalho. Perante o desenho, questionei-a sobre quem eram as pessoas no desenho, de forma a identifica-los, tarefa essa que se tornou impossível de realizar, uma vez que todos eram a “mãe” ou o “bebé” (irmão da Maria). Conversei com ela sobre os restantes elementos da sua família.

Devido à falta de rotinas durante a interrupção letiva para celebrar o Natal, nota-se uma diminuição da capacidade de concentração por parte da Maria e consequentemente, menor capacidade de trabalho (as nossas aulas são às segundas-feira). Mostra alguma resistência e desinteresse pela realização das atividades sugeridas. Iniciou vários puzzles e outros jogos didáticos sem lhes dar a devida atenção e sem os finalizar.

A Maria queixou-se com dores de dentes.



**Fotografia 4**

*Desenho da família da Maria no Natal*



**Fotografia 5**

*Jogo de enfiamentos com sequência*

**Aula nº 4**

15/01/2024

Sinto que a partilha do espaço com outras pessoas interfere no decorrer das nossas aulas, não só pela limitação do espaço, por si já pequeno, como também pelo barulho que não se pode fazer, por exemplo, contar histórias com maior dinamismo e entusiasmo, recorrendo a sons, movimentos e outros recursos que despertem a curiosidade e o interesse da criança.

A Maria mostra resistência em escrever o seu nome nos seus trabalhos, acabando por escrevê-lo de forma errada propositadamente, cheguei a esta conclusão derivado a trocas de opiniões com a professora de educação especial que, têm a mesma opinião, de acordo com ela, com o que observou ao longo do tempo nas suas aulas, a Maria assim que atinge um determinado objetivo logo de seguida perde o interesse e recusa-se a realizar as atividades que resultem nesse objetivo.

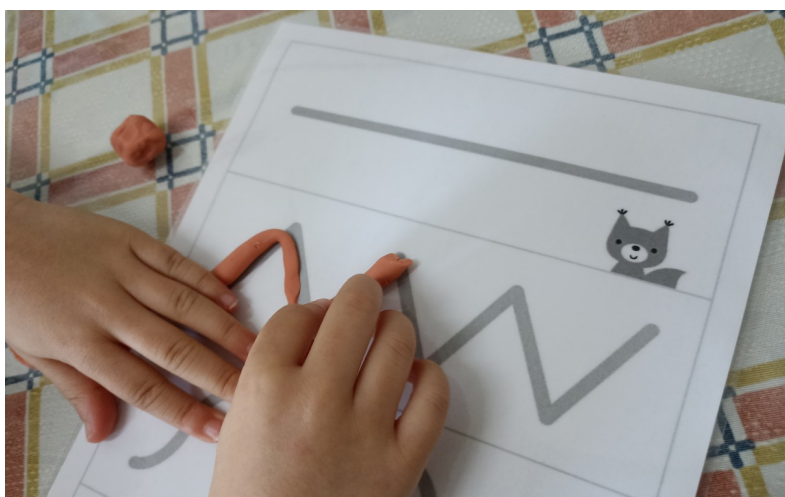
Durante parte da aula, tivemos o gabinete só para nós e tendo em conta o interesse da Maria por ouvir histórias, a escolha de hoje foi “Os Beijinhos do Lobo Mau” de Jean Leroy, este livro tem a cabeça do Lobo Mau em fantoche e a Maria adorou, primeiramente recusou um beijinho do Lobo Mau, mas riu-se quando eu aceitei, acabando por lhe fazer uma carícia no final da história.





**Fotografia 7**

*Modelagem livre de plasticina*



**Fotografia 8**

*Grafismo de plasticina*

**Aula nº 6**

29/01/2024

A Maria adora jogos, mas não consegue manter o interesse neles por muito tempo, não só porque os tem jogado com alguma regularidade no decorrer desta etapa, primeiro ano e início do segundo ano, portanto, construí alguns jogos alternativos que considerei pertinentes, tais como: jogo de memória, jogo do bingo e um tangram. Dado que estes jogos eram novidade, ela demonstrou muita curiosidade e interesse em trabalhar com eles, destes, o que fez mais sucesso foi o jogo de memória, no entanto, o “desinteresse” pela atividade surge rapidamente. Quanto ao tangram, a Maria mostrou muita

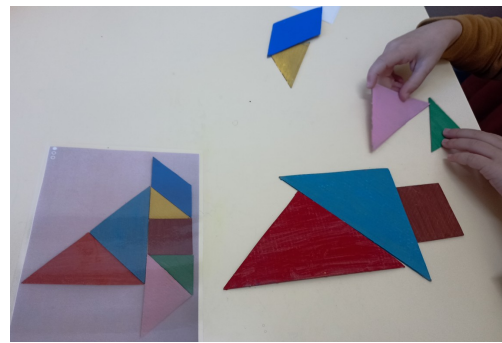
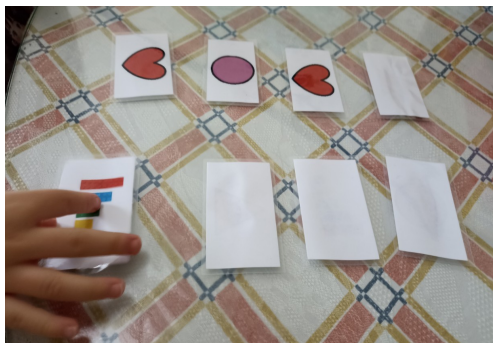
curiosidade inicialmente, mas assim que percebeu que era preciso estar concentrada e atenta para realizar a atividade, rapidamente perdeu o interesse.

Ainda que hoje tenha sido apenas a sexta aula, já começo a conhecer e a identificar alguns comportamentos, atitudes e gostos da Maria. Ela adora ouvir histórias, demonstra muito interesse e um verdadeiro prazer, de salientar que ela tem algumas histórias adaptadas no seu computador, mas ela prefere ver o livro e ouvir a história contada pelo adulto. Isto porque, através do computador, as histórias acabam por ser um pouco monótonas, e ela prefere ouvi-las através do adulto porque são mais dinâmicas, há o suspense, a alteração do tom de voz, etc. Hoje contei a história “Amor Monstro” de Rachel Bright, como mote para iniciar um trabalho alusivo aos sentimentos, com o intuito de celebrar o dia de São Valentim, mas que, eu prefiro chamar de semana dos sentimentos, uma vez que estou a trabalhar com crianças.

A Maria queixou-se com dores de dentes.

### **Fotografias 9 e 10**

#### *Jogo de memória e Tangram*



**Aula nº 7**

05/02/2024

Hoje, como já era espectável, a Maria pediu-me para lhe contar uma história, dado que estamos a falar de afetos, contei a mesma história da semana anterior, “Amor Monstro”, posteriormente, ela terminou o trabalho iniciado na semana anterior. Pediu novamente para ouvir uma história, porque ela apercebeu-se de que eu tinha um livro novo nos meus pertences. Contei “Não Quero Mais Abraços!” de Jane Chapman.

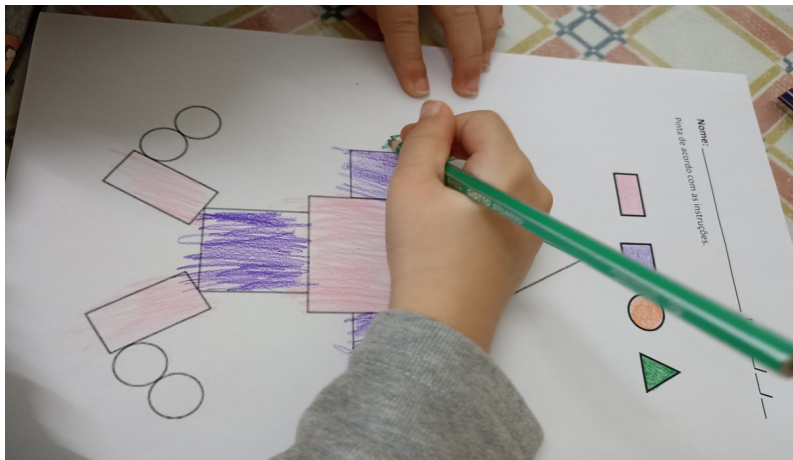
Como forma de ir relembrando as figuras geométricas, e abordar o Carnaval, sugeri-lhe uma ficha para ela pintar com lápis de cor, de acordo com as instruções. Ao longo das aulas tenho o hábito de ir sempre relembrando conceitos, de modo a facilitar a sua memorização.

A Maria voltou a queixar-se com dor de dentes.

**Fotografia 11**

*“Os afetos”*



**Fotografia 12**

*“Palhaço Geométrico”*

**Aula nº 8**

19/02/2024

Uma vez que tem sido recorrente a recusa da Maria em escrever o seu nome e a sua falta de empenho/interesse em terminar as tarefas, tenho tido pequenas tertúlias, tanto com a professora de educação especial, de modo a entender melhor o comportamento da Maria como também com a minha orientadora da tese de modo a munir-me de estratégias. Como consequência dessas tertúlias, hoje decidi mudar de estratégia, negocie com a Maria a concretização completa das tarefas, ou seja, apresentei-lhe as tarefas que eu pretendia que ela realizasse, mas deixei que ela escolhesse por onde começar, salientando que no final ela teria direito a uma recompensa (um balão).

Na fotografia 13 pode-se observar o grafismo completo (pela primeira vez). Na fotografia 14 o objetivo era unir os pontos para criar a imagem, no entanto, a Maria decidiu pintar o desenho, apesar desta decisão, ela pintou o desenho na totalidade, o que também mostra uma diferença de atitude da sua parte.

A Maria queixou-se com dores de barriga.

**Fotografia 13**

*Grafismo com plasticina*



**Fotografia 14**

*Tentativa de grafismo*

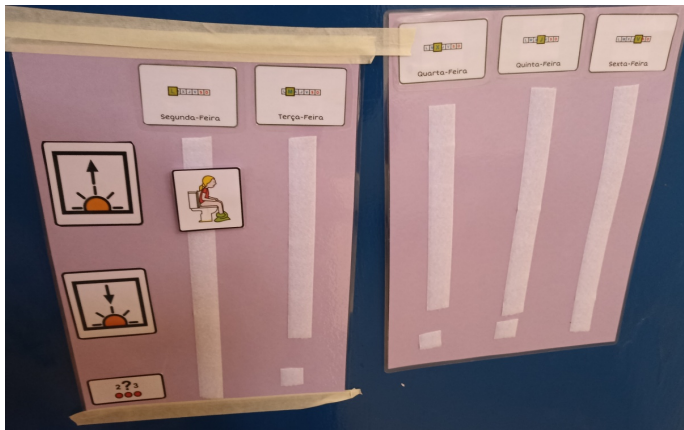


**Aula nº 9**

26/02/2024

Considerando o “sucesso” da estratégia utilizada na última aula, hoje voltei a fazer uso dela, talvez por isso, ou pela vontade de fazer as necessidades, tenha sido mais fácil de convencer a Maria a ir à casa de banho. Inicialmente as idas à casa de banho eram um pouco dramáticas, chegando mesmo a chorar, outras vezes, cede facilmente.

Hoje tentámos o grafismo, desta vez, utilizámos folha de acetato, a Maria aceitou muito bem este material novo, eu exemplifiquei o pretendido e ela repetiu, tendo em consideração as tentativas anteriores, posso afirmar que este grafismo correu muito bem. Após a realização do grafismo, iniciámos a construção de um peixe em 3D. É perceptível o gosto da Maria em expor os seus trabalhos.

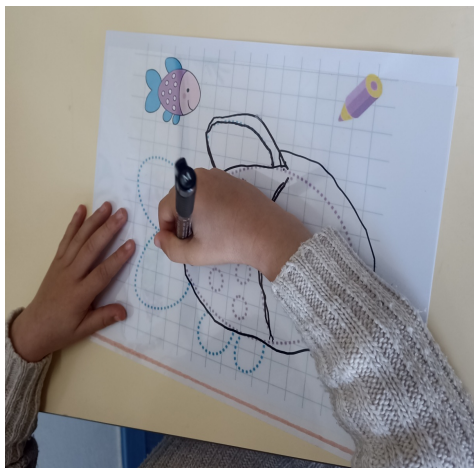


**Fotografia 16**

*Grafismo em folha de acetato*

**Fotografia 17**

*Peixe em 3D*



**Aula nº 10**

04/03/2024

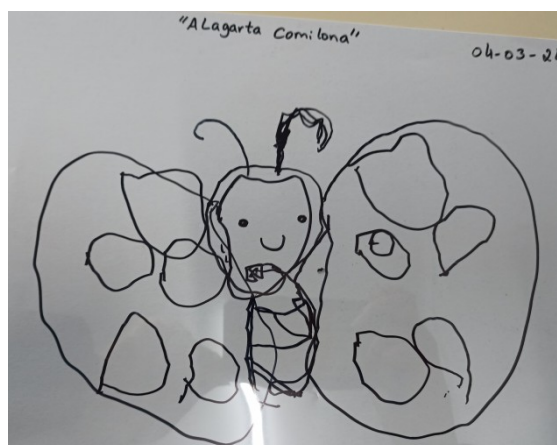
A Maria adora ouvir histórias, uma das suas preferidas é “A Lagartinha muito Comilona” de Eric Carle, após a história, pedi à Maria que fizesse o grafismo da borboleta, com a folha de acetato, tal como havia feito na aula anterior. A Maria realizou a tarefa prontamente e no final pediu para pintar, como tal, dei-lhe um desenho de uma borboleta para ela colorir.

Seguidamente, contei-lhe a história “O Cuquedo” de Clara Cunha, mais uma vez, a Maria mostrou prazer, como tal, e porque considero pertinente capacitá-la com outras

ferramentas de comunicação, mostrei-lhe a mesma história contada em Língua Gestual Portuguesa, no computador.

### Fotografias 18 e 19

#### *Ciclo de vida da Lagarta*

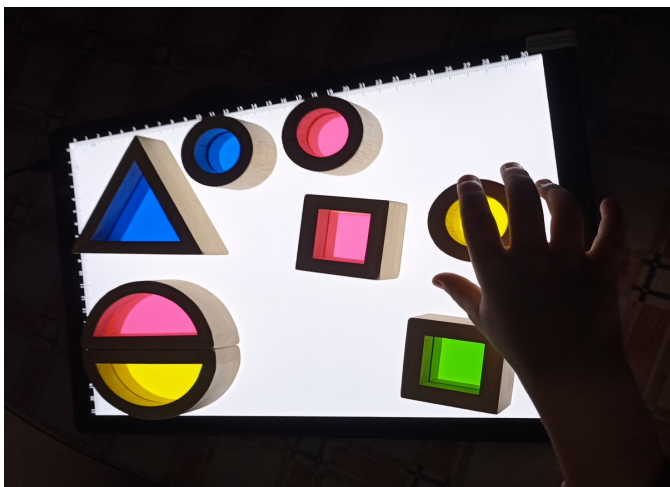


### Fotografias 20 e 21

#### *Borboleta*



Hoje a sala foi só para nós, deste modo, foi possível realizar uma atividade diferente e sensorial. Escureci a sala, usei uma mesa de luz e permiti que a Maria explorasse um jogo novo de figuras geométricas com cores. Ela ficou encantada, de tal forma que acabei por não lhe dar mais nenhuma tarefa. Ela manteve-se a aula toda a criar sequências com as peças, estas sequências foram todas da sua autoria, eu intervi o mínimo possível. Hoje, posso afirmar que a Maria esteve completamente concentrada na sua tarefa, tanto que, não foi possível realizar mais nenhuma, nem ouvir uma história.



**Fotografia 22**

*Mesa de Luz com peças geométricas coloridas*



**Fotografia 23**

*Manipulação de peças geométricas coloridas*

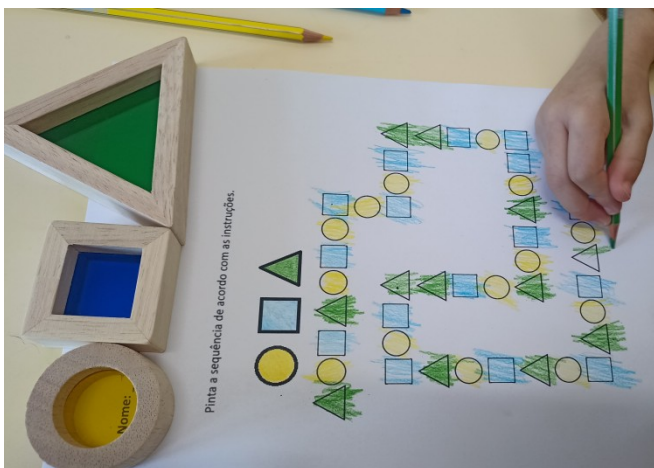
Esta foi a última aula antes da interrupção para a Páscoa. A história escolhida para hoje foi: “ Os Ovos Misteriosos” da Luísa Dulca Soares. Mais uma vez foi notória a satisfação da Maria a ouvir a história, esta é sem dúvida a sua atividade favorita. Na atividade proposta de grafismo, a Maria não correspondeu, (recordo o diário de bordo nº 8, o qual refere a atitude da Maria relativamente a determinadas tarefas após as ter atingido), decidiu pintar o desenho, mas apesar desta escolha não terminou a tarefa.

Pedi para mexer no jogo de peças geométricas e continuou a sua exploração, de seguida, dei-lhe uma ficha com sequências geométricas.



**Fotografia 24**

*Grafismo da Páscoa*



**Fotografia 25**

*Sequência de figuras geométricas*

**Aula nº 13**

08/04/2024

A Maria está muito feliz com o regresso, contrariamente à maioria das crianças, ela ADORA a escola. Iniciámos com um “diálogo” sobre as suas férias, com o passar do tempo é perceptível uma ligeira evolução no “seu discurso”, devido à minha insistência sobre os restantes elementos da família, a Maria já os nomeia, não fala apenas na “mãe” e no “bebé”, também já refere o “pai”, a “mana” e substituiu a palavra “bebé” por um diminutivo do nome do irmão.

Como mote para realizar duas atividades sobre a “Primavera”, contei a história “Adivinha o Quanto Eu Gosto de Ti Todo o Ano – Primavera” de Sam McBratney, a Maria já tinha trabalhado o Inverno e o Outono com a professora de educação especial. Para uma atividade, foram utilizadas as tintas habituais e massas em forma de laço, para a outra, solicitei-lhe que pintasse uma casa com lápis de cor.

**Fotografia 26***Representação da “Cenoura”***Fotografia 27***Trabalho da “Primavera”*

Apresentei um jogo novo, uma espécie de tangram apenas com triângulos, este jogo fez mais sucesso do que o verdadeiro tangram utilizado anteriormente, não sei se este sucesso se deve ao facto de este jogo ser em íman, ou, se é resultado do trabalho desenvolvido ao longo do ano. A Maria foi replicando as imagens, sendo por vezes

necessária a minha intervenção para ajeitar as peças, principalmente porque a Maria não tem noção espacial nesta atividade.

A Maria queixou-se com dores de barriga e recusou-se a ir à casa de banho.

#### Aula nº 14

15/04/2024

A Maria gosta de usar o computador para jogar, ela não o “vê” como um auxiliar de comunicação. No entanto, apesar da visão da Maria, o computador continua a ser uma ferramenta de trabalho muito útil. Para hoje a proposta de trabalho é que a Maria consiga entender as indicações do jogo para poder concluir as suas etapas. Fiz duas pulseiras de cores diferentes e com setas indicando direções opostas. A Maria entendeu rapidamente a relação das pulseiras com as indicações do jogo, para as setas de subir e descer usei uma mimica com a cabeça e com os pés respetivamente, mimica esta que ela achou engraçada, ria-se e repetia-a.

A Maria colocou algumas sementes “no jardim” da sua casa. Voltou a queixar-se com dor de dentes.

#### Fotografias 28 e 29

*Direções: Esquerda/ Direita; para cima/para Baixo*



### Fotografias 30 e 31

*Antes e depois da plantação de sementes*



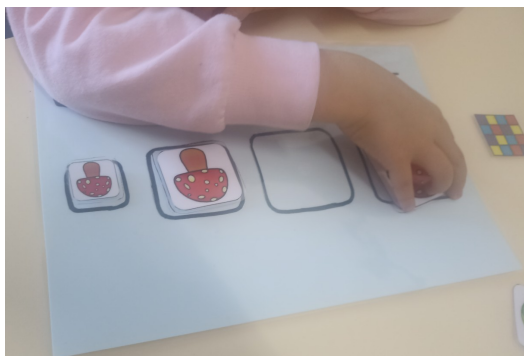
**Aula nº 15**

22/04/2024

O destaque da aula de hoje é sobre a noção de tamanhos, para ser um pouco mais exigente, criei dois tamanhos médios (em detrimento de apenas um), um tamanho grande e um tamanho pequeno. A Maria aderiu bem ao jogo, de modo a captar a sua atenção e curiosidade, tento usar termos como por exemplo: jogar, brincar, descobrir, entre outros. Ela demonstrou preferência por algumas imagens (caracol e cogumelo), demonstrou também alguma facilidade na colocação das imagens, embora por vezes colocasse alguma no “quadrado” errado, mas, rapidamente se dava conta do erro sem que fosse necessário alertá-la. Tal como na maioria das aulas, lembrámos os números e as suas quantidades.

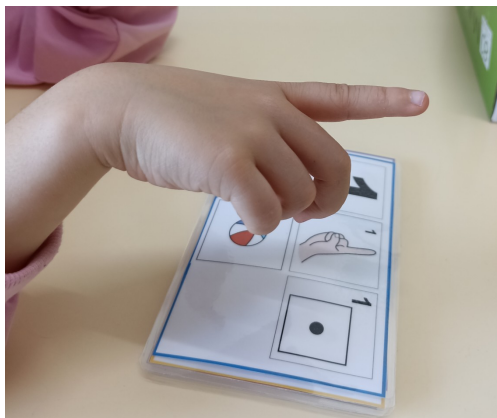
**Fotografias 32 e 33**

*Noções de grandeza*



**Fotografias 34 e 35**

*Noções de quantidade*



**Aula nº 16**

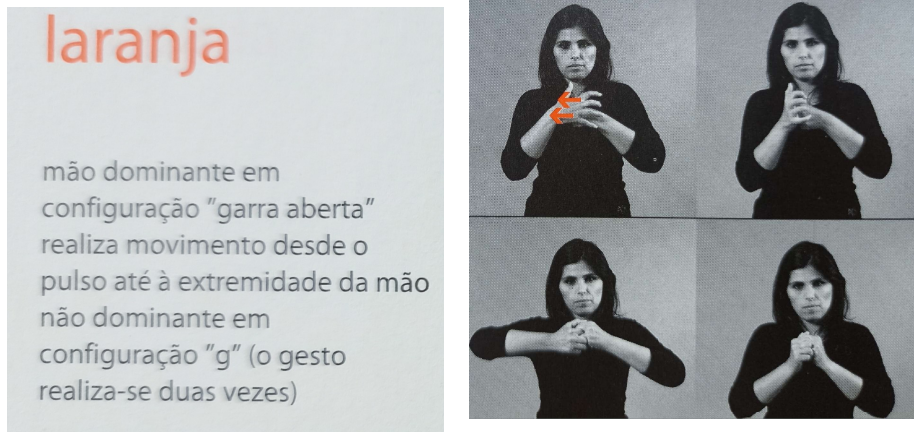
29/04/2024

O tema da nossa aula foi a "Alimentação", escolhido não apenas por sua relevância, mas também pela necessidade de ensinar à Maria os gestos relacionados a certos alimentos. Ela teve a oportunidade de manipular e experimentar diferentes frutas e ainda gelatina de morango. Durante esta atividade, além de enfatizar a importância de uma alimentação saudável, preocupação essa já transmitida à encarregada de educação. Ensinei-lhe os gestos em Língua Gestual Portuguesa, que ela tentou reproduzir, alguns com mais facilidade que outros. Por ter sido uma aula diferente, considero que foi muito bem sucedida e que Maria fez aprendizagens valiosas. Ela é uma criança muito curiosa, e tudo o que é "novo" ou diferente chama sua atenção.

**Fotografias 36 e 37***Alimentação*

## Fotografias 38 e 39

### Gesto – Laranja



Fonte: Baltazar, 2010.

Aula nº 17

06/05/2024

Dando continuidade à aula anterior, recordámos os gestos das frutas e da gelatina, falei-lhe também dos alimentos que podem ser prejudiciais para a nossa saúde se ingeridos em grandes quantidades. A Maria pode “brincar” e “confeccionar” uma pizza. Juntas, criámos um cartaz com colagens de alimentos divididos em dois grupos: os saudáveis e os menos saudáveis. Quando questionada sobre os seus alimentos preferidos, a Maria disse que eram o “bolo” e o “chocolate”. Relembrei-a de que não pode comer tantos doces, não só por causa dos dentes (que lhe doem com frequência) como também pelas dores de barriga habituais.

Realizámos um quiz sobre os sentidos.

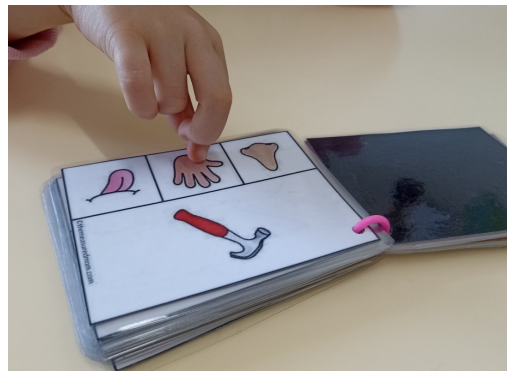
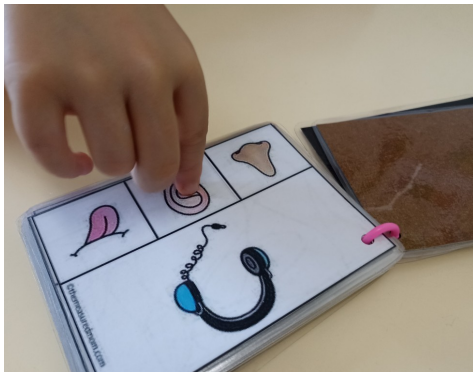
**Fotografias 40 e 41**

*Alimentação (cont.)*



**Fotografias 42 e 43**

*Os Sentidos*



**Aula nº 18**

**13/05/2024**

Como tem sido habitual, sempre que a Maria vê que trago material, jogos ou histórias novas, fica sempre muito curiosa e nem quer conversar, quer descobrir o quanto antes o que trago de novidade. Desta vez levei um painel grande de feltro com alguns meios de

transporte amovíveis e uma história sobre meios de transporte, “O meu grande camião” de Steve Smallman.

Ela ouviu a história com muita atenção e alegria. Ficou deliciada quando percebeu que podia mexer e mudar de posição os meios de transporte. Relativamente aos gestos de Língua Gestual Portuguesa, ela achou graça a alguns e teve alguma facilidade na sua reprodução.

Como forma de testar os conhecimentos que a Maria conseguiu assimilar, retirei todos os meios de transporte do painel, coloquei-os em cima da mesa, fiz o gesto de cada um deles à vez, e a Maria ia buscar o que ela achava que era e colocava no painel, posso afirmar que ela esteve com muita atenção porque, apesar de ter dado sinais de hesitação na escolha de alguns meios de transporte, ela conseguiu acertar em todos.

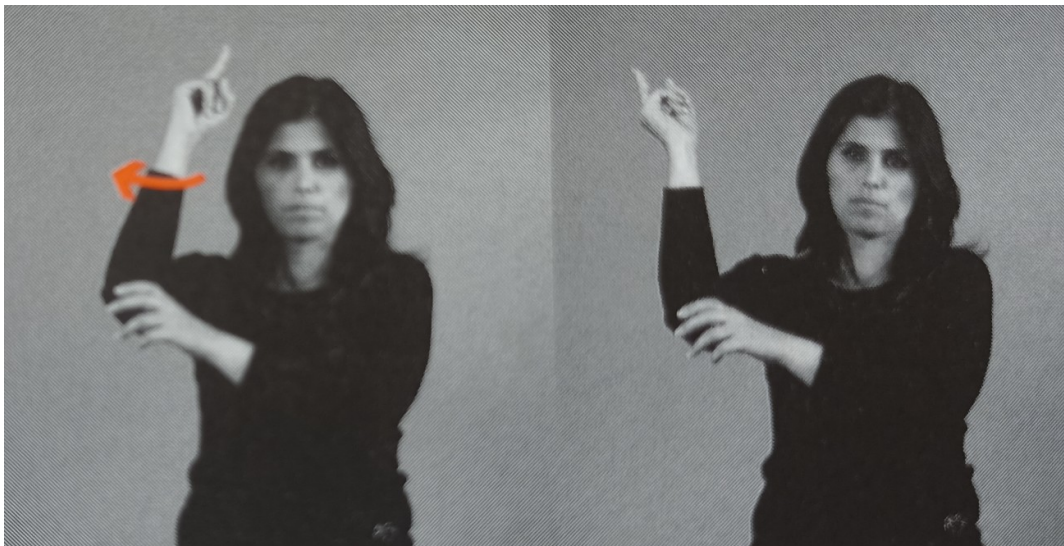
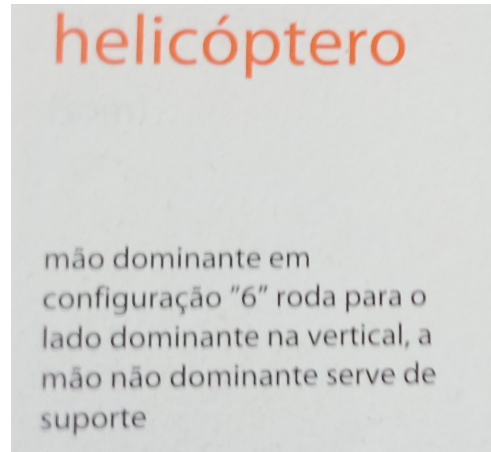
#### **Fotografia 44**

*Painel com os meios de transporte*



**Fotografias 45, 46 e 47**

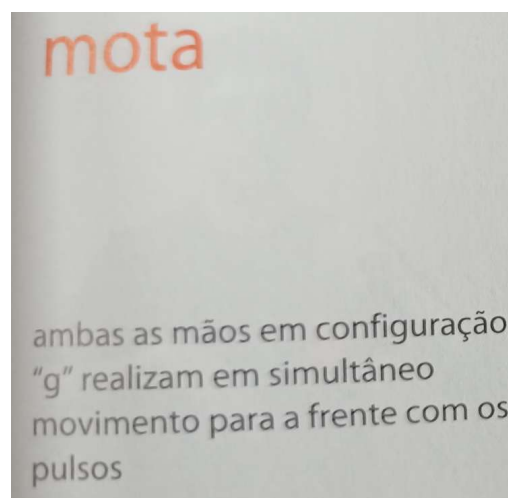
*Gesto - Helicóptero*



Fonte: Baltazar, 2010.

**Fotografias 48, 49 e 50**

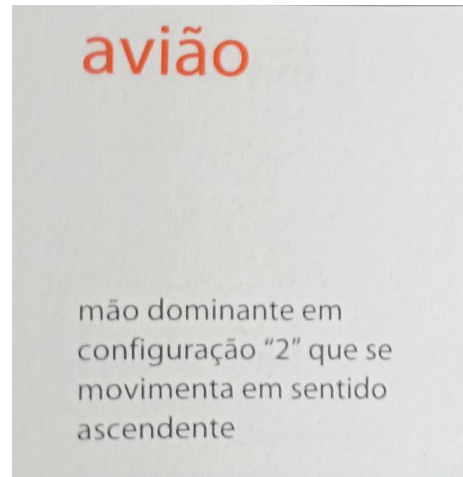
*Gesto – Mota*



Fonte: Baltazar, 2010.

**Fotografias 51, 52 e 53**

*Gesto – Avião*



Fonte: Baltazar, 2010.

**Aula nº 19**

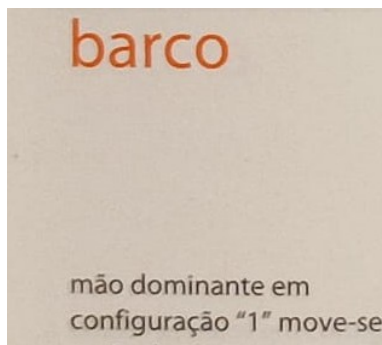
20/05/2024

Sabendo que a prática é deveras importante para a assimilação e aprendizagem de conteúdos, como tal, relembremos a aula anterior. Apesar dos esforços da Maria de tentar reproduzir os gestos dos meios de transporte, ela não teve sucesso, o que seria espectável tendo em consideração que ela não tem com quem comunicar e reproduzir os gestos que vai aprendendo. Considero que no caso dela é pertinente a aprendizagem da Língua Gestual Portuguesa, na minha opinião, seria de todo pertinente a existência de uma aula semanal de Língua Gestual Portuguesa para toda a comunidade escolar, de modo a capacitar a mesma para uma melhor inclusão da Maria. Deste modo, também ela teria mais e melhores ferramentas de comunicação.

A Maria queixou-se com dores de barriga.

**Fotografia 54, 55 e 56**

*Gesto – Barco a remos*



Fonte: Baltazar, 2010.

**Aula nº 20**

27/05/2024

Com a aproximação das datas comemorativas dos Santos Populares e do Dia Mundial da Criança, iniciámos a realização dos trabalhos alusivos às efemérides. Reutilizámos o cartão de uma caixa de cereais para criar um manjerico, posteriormente pintado pela Maria, usámos massas em forma de laço para representar a rama do manjerico. Alternadamente, com recurso a tintas de tecido em spray e moldes em forma de borboletas e de flores, a Maria pintou uma T-shirt para usar no Dia Mundial da Criança. No tempo restante da aula, fizemos revisões dos gestos dos meios de transporte. A Maria pediu para lhe contar a história da “Lagarta Muito Comilona”.

A Maria recusou ir à casa de banho.

**Fotografia 57***Pintura do Manjerico***Fotografia 58***T-shirt para o Dia Mundial da Criança*

**Aula nº 21**

03/06/2024

Iniciámos a aula com uma pintura com as pontas dos dedos, num desenho em forma de sardinha, apesar de ser uma atividade bastante simples, a Maria estava deliciada a realizá-la. Concluímos o manjerico, dando-lhe perfume através da colagem de grãos de café. Como já referi anteriormente, apesar da simplicidade das tarefas, a Maria estava muito entusiasmada e gostou muito do resultado final.

Posteriormente, a Maria pediu para ver “filmes” no computador.



**Fotografia 59**

*Manjerico*



**Fotografia 60**

*Sardinhas na grelha*

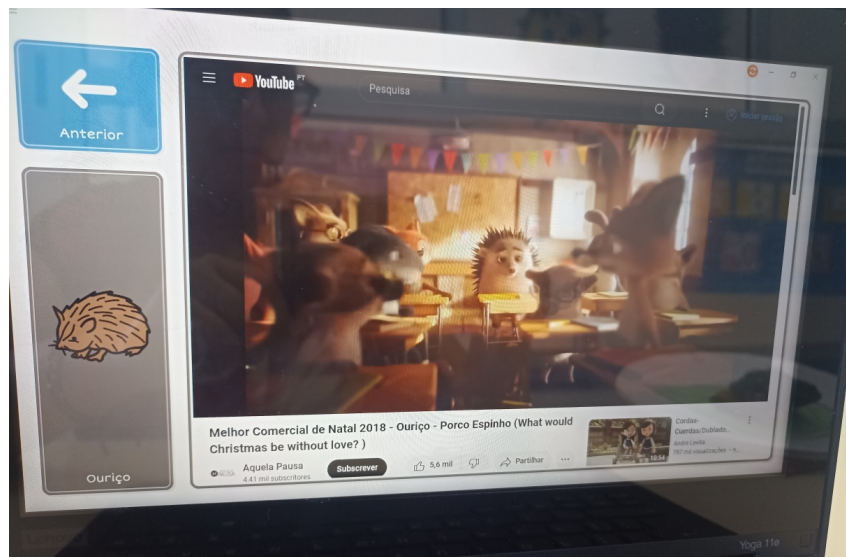
**Fotografia 61**

*Filme: "Cordas"*



**Fotografia 62**

*Anúncio de Natal – Ouriço- Porco Espinho*



## Aula nº 22

17/06/2024

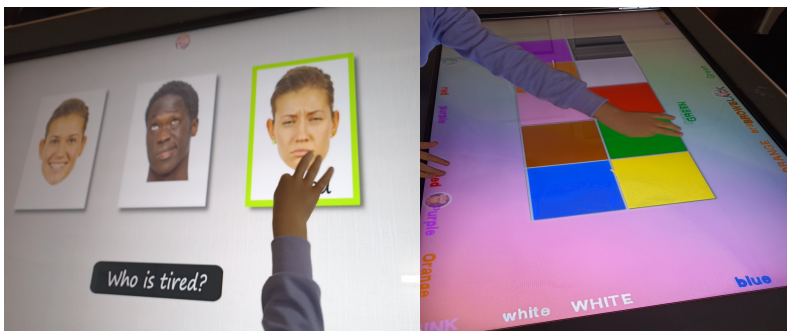
Como é habitual nas nossas aulas, falamos sempre um pouco sobre o fim de semana que passou, relembramos o vocabulário novo (gestos) e ouvimos histórias. Hoje, a história escolhida foi “ A Casa da Mosca Fosca” de Eva Mejuto, esta é uma história já conhecida da Maria, uma vez que já se encontra adaptada no seu computador. Á medida que eu ia contando a história, ia em simultâneo fazendo a contagem das personagens co os dedos e a Maria, encorajada por mim, também fazia a contagem. Mais uma vez, a Maria demonstrou ter preferência por histórias em livros, contadas pelo adulto.

Tendo em consideração que estamos na reta final do ano letivo, a dinâmica da aula ficou à escolha da Maria. Ela gosta de mexer tanto no computador, como na mesa interativa, embora seja bem visível a sua falta de concentração e de empenho em terminar os jogos/atividades. Relativamente à mesa interativa, na minha opinião, além de ter poucas opções adequadas à aluna em questão, não tem som e está escrita em inglês...apesar destas limitações, a Maria já sabe qual é o objetivo em cada atividade e realiza-as com rapidez e bastante facilidade.



**Fotografias 63 e 64**

*História: “A Casa da Mosca Fosca”*



**Fotografias 65 e 66**

*Mesa Interativa*

**Aula nº 23**

24/06/2024

Ao longo destes meses, criámos uma ligação de respeito e empatia, a Maria é uma criança muito meiga e afetuosa, gosta de ser “vista”, de comunicar e de interagir com todos sem exceção.

Por ser a nossa última aula, preparei mais uma sessão sensorial, escureci a sala, coloquei as músicas preferidas da Maria e liguei um jogo de luzes coloridas. Apesar deste aparato todo, que a surpreendeu, era bem visível a tristeza na sua expressão. Ao contrário da maioria das crianças, a Maria prefere estar na escola a estar de férias, daí a sua expressão de tristeza.

Maria, obrigada por tudo o que me ensinaste ao longo destes meses, um abraço bem grande como tu gostas, sê feliz.

**Fotografia 67**

*“Festa de Fim de Ano”*



## **Anexos**

## **1. Processo de Identificação**

### **Razões que levaram à necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à linguagem**

A Maria frequentou a creche da Santa Casa da Misericórdia de W desde 7 de abril de 2015, vindo já referenciada pelo Hospital da sua área de residência, devido à sua prematuridade, tendo sido referenciada pelos pais à Equipa Local de Intervenção em 28 de abril de 2015, após o rastreio infantil, passando a ser acompanhada pela equipa a partir dessa data.

A Maria apresenta "Síndrome de Cri-Du-Chat" com diagnóstico feito pelo Hospital da sua área de residência a 26 de Outubro de 2017. Apresenta ainda um atraso global de desenvolvimento. Segundo o relatório médico, a sua incapacidade é de 95%.

De acordo com o relatório de final de ano letivo realizado pela educadora, trata-se de uma criança com alterações estruturais e funcionais de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, aprendizagem, autonomia, relacionamento interpessoal e participação social. O mesmo relatório refere a necessidade de a aluna beneficiar de um apoio permanente e individualizado.

### **Estratégias utilizadas para ultrapassar as dificuldades apresentadas**

Atendendo às dificuldades evidenciadas e ao relatório de final de ano letivo da ELI, considera-se fundamental que a Maria beneficie de acompanhamento ao nível da Terapia da Fala, da Terapia Ocupacional, da Psicomotricidade e apoio individualizado pela professora de Educação Especial. A aluna deve ainda beneficiar de medidas seletivas e adicionais de forma a promover a sua autonomia e participação.

### **Razões que determinam a insuficiência das medidas universais e seletivas**

A Maria apresenta "Síndrome de Cri-Du-Chat" com diagnóstico feito pelo Hospital da sua área de residência a 26 de Outubro de 2017. Apresenta ainda um atraso global de desenvolvimento. Segundo o relatório médico, a sua incapacidade é de 95%. Trata-se de uma criança com alterações estruturais e funcionais de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, aprendizagem, autonomia, relacionamento interpessoal e participação social.

A comunicação da Maria é maioritariamente não verbal, conseguindo apenas articular algumas palavras simples (sim, não, mãe, pai). A aluna não controla as necessidades fisiológicas, não tem autonomia na higiene pessoal e necessita de supervisão na alimentação e em grande parte das tarefas que desenvolve.

## 2. RTP

### **Situação atual e antecedentes escolares relevantes**

A Maria foi referenciada através do Projeto de Rastreio do Desenvolvimento Infantil, levado a cabo pela ELI, por apresentar um atraso global no seu desenvolvimento e por existir preocupação por parte da família e, é claro, da própria equipa relativamente aos resultados. Após nova reavaliação de rastreio e não tendo a Maria apresentado a evolução desejada, passou a beneficiar de acompanhamento em Processo SNIPI por parte da ELI. A equipa propôs à família o encaminhamento para a consulta de Pediatria do Desenvolvimento no Hospital da sua área de residência, na qual a Maria foi seguida que, por sua vez, encaminhou para exames de despiste auditivo e estudo genético no Hospital de Santa Maria em Lisboa. Na consulta de Pediatria do Desenvolvimento do dia 26 de outubro de 2017, foi comunicado o resultado do estudo genético que revelou que a Maria apresenta Síndrome do Cri-du-chat, caracterizado pela deleção terminal do braço curto do cromossoma 5.

Atualmente não tem acompanhamento na consulta de desenvolvimento, aguardando atribuição de um médico pelo Hospital da sua área de residência, devido ao falecimento da dra. que seguia a criança.

Mais recentemente foi diagnosticada com epilepsia, na sequência de um episódio convulsivo noturno. É acompanhada de medicação SOS, para o caso de manifestar algum sintoma.

A Maria frequentou a creche e o Jardim de Infância da Santa Casa da Misericórdia de W. Internamente, e com a concordância da família, aos 3 anos, foi adiada a transição para o Jardim de Infância. No ano letivo 2021/2022 a Maria beneficiou de adiamento à matrícula no 1º Ciclo do Ensino Básico.

A aluna foi acompanhada pela ELI desde 2015, com intervenção direta semanal em vários contextos, nomeadamente sala Snoezelen, sala de estimulação na sede da ELI, domicílio, creche e JI.

A ELI, com conhecimento e concordância da família, referenciou a Maria para ser avaliada pelo CRTIC da zona, no sentido de poder obter e usufruir de produtos de apoio/ajudas técnicas no âmbito dos softwares de desenvolvimento de Comunicação Alternativa e Aumentativa. O relatório desta avaliação elaborado a 6 de julho de 2022 pelo CRTIC, recomenda a atribuição de um iPad e do programa GRID3 como produtos de apoio que se enquadram nas necessidades da Maria. Aguarda-se indicação da atribuição dos produtos referidos por parte da DGE. Em fevereiro de 2023, dada a importância deste equipamento na evolução da aluna, o CRTIC facultou provisoriamente um computador e licença para o software GRID 3.

A Maria beneficiou no ano 2021/2022 das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão do decreto-lei n.º 54/2018 de 6 de julho: Artigo 8º, medidas universais e artigo 9º, medidas seletivas.

No ano letivo, 2023/2024, a Maria integrou a turma C do 1º ano, do 1º Ciclo do Ensino Básico na escola Básica do agrupamento de escolas de W. Dadas as informações que acompanhavam o processo da aluna e antes descritas, foi feita a sinalização da aluna, pela docente Titular de Turma, com proposta para que a mesma beneficie de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão do decreto-lei n.º 54/2018 de 6 de julho, nomeadamente do artigo 8º, medidas universais - a) diferenciação pedagógica e d) promoção do comportamento pró-social; e) intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos; artigo 9º, medidas seletivas - c) apoio psicopedagógico; d) antecipação e reforço das aprendizagens; artigo 10º, medidas adicionais - b) adaptações curriculares significativas e e) desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social, desenvolvidas com a Professora de Educação Especial no Centro de Apoio à Aprendizagem; artigo 28º - adaptações no processo de avaliação.

Propôs-se ainda acompanhamento em Terapia da Fala, Terapia Ocupacional e Psicomotricidade. Estas medidas foram aprovadas em reunião de equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva e de imediato implementadas.

A Maria beneficiou de acompanhamento em de Terapia da Fala e Psicomotricidade, prestado pelas técnicas do CRI.

No presente ano letivo, 2023/2024, a Maria frequenta o 2º ano, turma C, do 1º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Básica de W. A aluna mantém as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, no âmbito do DL54/2018, implementadas no ano letivo transato.

A Maria continua a beneficiar de apoio direto pela professora de Educação Especial (450 min. semanais), de acompanhamento em Terapia da Fala pela técnica do GAAF (duas vezes por semana) e acompanhamento em psicomotricidade pela técnica do Capacitar + (uma vez por semana).

O Maria beneficia, ainda, de redução de turma, de acordo com o despacho normativo n.º10/2018 de 19 de junho.

#### **Potencialidades, expetativas e necessidades na perspetiva do aluno e família**

A Maria é uma aluna meiga e carinhosa, bastante agitada e que gosta de socializar quer com os pares quer com os adultos.

Apresenta limitações significativas ao nível do seu desenvolvimento global, nomeadamente nos processos e ritmos de crescimento e maturação de competências, comparativamente com o grupo etário e escolar.

Evidencia lacunas ao nível cognitivo, onde revela um nível de maturação francamente fragilizado e bastante inferior à sua idade.

Na perspetiva da família, a Maria consegue referir-se verbalmente aos elementos da família e dizer algumas palavras soltas com significado. Gostariam que a Maria conseguisse expressar a sua vontade de ir ao WC, de forma autónoma e com intenção; Que conseguisse verbalizar mais algumas das suas necessidades, como a fome e a sede.

A Maria necessita adquirir mais competências de atenção-concentração, de forma a conseguir acompanhar os pais e a família em tarefas diárias e da rotina, bem como realizar as tarefas propostas na escola e/ou nas terapias.

A Maria está em evolução relativamente às questões de comunicação verbal. Consegue emitir mais sons diferenciados, aproximando-se um pouco, em algumas situações, da palavra real, tornando-se gradualmente mais perceptível.

A Maria necessita de apoio do adulto para a maioria das tarefas diárias, nomeadamente na sua rotina de higiene.

**Fatores que, de forma significativa, afetam o progresso e o desenvolvimento do aluno**

**- Fatores da escola que podem facilitar**

- Os comportamentos e progressos são elogiados frequentemente;
- A aluna é acompanhada durante a atividade para garantir a compreensão da tarefa e o progresso na mesma;
- As mudanças entre tarefas são geridas eficazmente;
- Existência de rotinas para recreio e refeições;
- A professora Titular e a professora de Educação Especial comunicam com os pais e com outros profissionais com regularidade;
- As tarefas são adequadas ao nível de compreensão e às competências da aluna;
- São criadas oportunidades para a aluna se envolver em atividades nas quais possa ter sucesso;
- Os conteúdos são do interesse da aluna;
- São usadas várias formas de elogio e de recompensa;
- São usadas várias abordagens de ensino;
- São permitidos vários modos de resposta;
- As tarefas têm atenção o estilo de aprendizagem da aluna: o ritmo da atividade, a variedade das atividades, a duração da atividade e o tempo permitido para completar uma tarefa;
- São criadas oportunidades para a aluna generalizar a aprendizagem;
- Monitorização sistemática e registo dos progressos da aluna.

**- Fatores da escola que podem dificultar**

- Existência de fatores distrativos no ambiente da sala de atividades;
- Recursos humanos para apoiar a concretização de objetivos específicos não são suficientes;
- Não estão disponíveis recursos e equipamento adequados às necessidades da aluna;
- Quantidade de tempo disponível para o professor de educação especial apoiar o professor Titular de Turma;
- Os professores não têm tempo, nos seus horários, para planejar e articular com os elementos da equipa;

**- Fatores do contexto familiar que podem facilitar**

- Competências da família para apoiarem a criança nas atividades em contexto familiar;
- Quantidade de tempo disponível para acompanhar a Maria.

**- Fatores do contexto familiar que podem dificultar**

- Acontecimentos stressantes ocorridos na família;

**- Fatores individuais que podem facilitar**

- Apesar de não verbal consegue expressar-se recorrendo a gestos;
- Compreende instruções.
- Resposta ao elogio e a outras recompensas;
- Privilegia a informação visual.

**- Fatores individuais que podem dificultar**

- Fraca motivação para a aprendizagem;
- Pouca disponibilidade para novas tarefas e situações;
- Desenvolvimento da linguagem expressão;
- Muito baixa concentração e atenção;
- Pouca perseverança e tolerância ao insucesso/incerteza;
- Fraca persistência na realização da tarefa, com ou sem ajuda.

**Medidas seletivas de suporte à aprendizagem e à inclusão (modo de operacionalização e indicadores de resultados)**

**- Apoio psicopedagógico**

A Maria tem apoio direto da docente de educação especial 450 minutos semanais. Este apoio constitui-se como um acompanhamento sistemático, focado na promoção das áreas lacunares, visando a promoção do sucesso pessoal, social e académico.

A Maria beneficia de acompanhamento em Terapia da Fala pela técnica do GAAF (duas vezes por semana) e acompanhamento em psicomotricidade pela técnica do Capacitar + (uma vez por semana).

Estes acompanhamentos serão em articulação com o professor Titular de Turma e com a professora de Educação Especial.

No final de cada semestre deve ser elaborado um relatório que descreva sumariamente a atividade realizada e proceda a uma apreciação da sua eficácia. Este relatório é remetido atempadamente para o professor Titular de Turma.

**- Antecipação e o reforço das aprendizagens**

Os temas abordados com a aluna nas diferentes disciplinas serão reforçados na aula, com recurso a outros materiais e adaptação dos conteúdos.

### **Razões que determinam a insuficiência das medidas universais e seletivas**

A Maria apresenta "Síndrome de Cri-Du-Chat" com diagnóstico feito pelo Hospital da sua área de residência a 26 de Outubro de 2017. Apresenta ainda um atraso global de desenvolvimento. Segundo o relatório médico, a sua incapacidade é de 95%. Trata-se de uma criança com alterações estruturais e funcionais de carácter permanente., resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, aprendizagem, autonomia, relacionamento interpessoal e participação social.

A comunicação da Maria é maioritariamente não verbal, conseguindo apenas articular algumas palavras simples (sim, não, mãe, pai). A aluna controla as necessidades fisiológicas e não tem autonomia na higiene pessoal e necessita de supervisão na alimentação e em grande parte das tarefas que desenvolve.

### **Medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (modo de operacionalização e indicadores de resultados)**

#### **- Adaptações curriculares significativas**

A aluna tem Adaptações Curriculares Significativas em todas as áreas curriculares.

A aluna deixa de frequentar 90 minutos, semanalmente, a Matemática e Educação Física, devidamente autorizada pela encarregada de educação, evitando uma carga horária demasiado exigente para a capacidade de concentração da Maria. Esta redução acontece nas segundas-feiras por ser o único dia em que o horário da turma se estende até as 17:00.

#### **- Desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social**

A aluna realiza atividades de cariz utilitário para a sua vida diária. Estas atividades têm lugar em diferentes contextos escolares com o propósito de assegurar a sua integração escolar, proporcionando-lhe oportunidades de desempenho com carácter prático, na tentativa de desenvolver capacidades ao nível da autonomia pessoal e social.

São desenvolvidas algumas atividades que desenvolvem competências a nível da higiene, da saúde, dos direitos e responsabilidades com a orientação da professora de educação especial.

Pretende-se, ainda, estimular na aluna a adequação das suas atitudes e dos seus comportamentos a diferentes situações/contextos.

As competências de autonomia são trabalhadas nas diferentes áreas e em todos os contextos educativos frequentados pela aluna com o apoio de todos os que intervêm no processo educativo da mesma.

### **Critérios de progressão do aluno**

A progressão da Maria realiza-se nos termos definidos neste documento (RTP) e no Programa Educativo Individual (PEI), uma vez que beneficia de medidas adicionais. Os critérios estão definidos e encontram-se anexos a este documento.

### **Resposta complementar, no Centro de Apoio à Aprendizagem, sobre as medidas mobilizadas**

#### **- Especificar frequência, intensidade e tipo de apoio, recursos materiais e humanos e outros aspetos relevantes**

A aluna frequenta o CAA para o desenvolvimento das competências de autonomia pessoal e social, como resposta complementar ao trabalho desenvolvido na sala de aula, atividades específicas em áreas consideradas fundamentais ao seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. A Maria beneficia de 4x90 minutos em contexto de CAA.

### **Áreas curriculares específicas**

Música

#### **Necessidade de se constituir um grupo/turma com número de crianças/alunos inferior ao limite legal (fundamentar)**

Sim.

As barreiras à aprendizagem e participação são de tal forma significativas que exigem da parte do professor um acompanhamento continuado, sistemático e de maior impacto em termos da sua duração, frequência e intensidade, no âmbito da concretização das adaptações curriculares significativas.

Verifica-se o acompanhamento e permanência na turma superior a 60% do tempo letivo curricular, com a aplicação de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão.

### **Implementação plurianual de medidas (fundamentar)**

Sim.

A implementação das medidas têm cariz de ciclo e será avaliada nos momentos definidos para todos os alunos, nomeadamente na avaliação intercalar e na avaliação semestral. As medidas podem ainda ser reavaliadas em qualquer momento, quando se verificar a sua pertinência, necessidade ou seja solicitada por qualquer elemento que participe no processo de ensino/aprendizagem da aluna.

### **Recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão a mobilizar**

#### **- Recursos humanos**

- Professor Titular de Turma;
- Professora de Educação Especial;
- Técnicos Especializados: Terapeuta da Fala (GAAF) e Psicomotricista (Capacitar +)

#### **Recursos organizacionais**

- Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI);
- Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA).

#### **Recursos da comunidade**

- Capacitar +

**Adaptações ao processo de avaliação (em caso afirmativo explicitar, de forma clara, as adaptações a aplicar, em que contextos, por quem, quando e de que modo)**

SIM.

a) diversificação dos instrumentos de recolha de informação, tais como, inquéritos, entrevistas, registos vídeo ou áudio;

e) tempo suplementar para a realização das atividades;

g) leitura de enunciados;

h) utilização de sala separada.

A aluna, de acordo com o artigo 29.º do DL 54/2018, progride nos termos definidos no Relatório Técnico Pedagógico e no Programa Educativo Individual.

Conforme leitura do art. 29.º da Portaria 226-A/2018 de 7 de agosto – Condições especiais de realização de provas e exames ressalva-se que “aos alunos abrangidos por medidas universais, seletivas ou adicionais, aplicadas no âmbito do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que realizam provas de equivalência à frequência e exames finais nacionais são garantidas, se necessário, adaptações no processo de realização das mesmas.

Estas adaptações ocorrem em contexto de sala de aula, aplicadas pelos professores das diferentes disciplinas que aplicam medidas universais ou seletivas.

### **Procedimentos de avaliação**

#### **- Eficácia das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão**

Foi criado um documento para a avaliação, no qual se deverão referir os principais entraves ou potenciadores da aprendizagem, verificando a pertinência, manutenção ou alteração das medidas definidas para a aluna.

#### **- Termos de monitorização e avaliação do Programa Educativo Individual**

As medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão serão avaliadas semestralmente ou sempre que se considere necessário, de acordo com o calendário escolar, atendendo aos critérios de avaliação definidos. Este documento é plurianual. A avaliação da eficácia das medidas incidirá na análise dos resultados discutidos pelo Conselho de Turma. A avaliação final refletirá as menções quantitativas de acordo com o descrito no PEI.

### 3. PEI

#### **Identificação e operacionalização das adaptações curriculares significativas**

##### **- Disciplinas/módulos/UFCD**

A Maria trabalha conteúdos específicos nas áreas curriculares de Português, Estudo do Meio e Matemática. Trabalha ainda os conteúdos da área curricular específica de AVD (Expressão Musical).

Pretende-se que os conhecimentos adquiridos e as competências desenvolvidas nas áreas de natureza mais prática e utilitária, estimulem e contribuam para aumentar a autonomia e promovam o desenvolvimento pessoal e social da aluna.

##### **- Competências e aprendizagens a desenvolver (conhecimentos, capacidades e atitudes)**

A Maria apresenta um comportamento de oposição muito forte a qualquer tarefa que lhe seja proposta, bem como uma capacidade de manutenção da atenção/concentração muito baixa, dedicando muito pouco tempo a cada tarefa e intenção de mudar muito rapidamente para outra.

A aluna deverá desenvolver aprendizagens que a capacitem para a vida ativa e adquirir as competências como:

- Treino de atenção/concentração;
- O desenvolvimento de autonomia, responsabilidade e resiliência.
- Transformar a informação em conhecimento;
- Colaborar em diferentes contextos comunicativos, de forma adequada e segura utilizando diferentes tipos de ferramentas;
- Tomar decisões para resolver problemas;
- Prever e avaliar o impacto das suas decisões;

- Adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição;
- Interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade;
- Consolidar e aprofundar competências que já possui, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida;
- Experimentar processos próprios das diferentes formas de arte;
- Manipular e manusear materiais e instrumentos diversificados para controlar, utilizar, transformar, imaginar e criar produtos e sistemas;
- Realizar atividades motoras, locomotoras, não locomotoras e manipulativas, integradas nas diferentes circunstâncias vivenciadas na relação do seu próprio corpo com o espaço;
- Ter consciência de si própria a nível emocional, cognitivo, psicossocial, estético e moral por forma a estabelecer consigo própria e com os outros uma relação harmoniosa.

**- Estratégias de ensino**

- Desenvolver atividades lúdicas, que despertem os interesses da aluna e que lhe proporcionem a aquisição de conhecimentos/ competências que a apoiem no desenvolvimento e promoção da motivação, da autonomia e da concentração;
- Utilizar materiais manuseáveis e outros recursos que possibilitem a concretização e simplifiquem a compreensão dos conteúdos abordados;
- Executar tarefas de natureza atrativa e funcional;
- Explorar, analisar e interpretar situações de contextos variados que favoreçam e apoiem uma aprendizagem motivadora e significativa para a aluna;
- Esclarecer os requisitos necessários para determinada tarefa ficar completa;
- Dar exemplos específicos, de forma a que a aluna possa seguir um modelo para que consiga desenvolver e concluir a tarefa;
- Solicitar a atenção da aluna antes de dar uma instrução;

- Dar instruções orais diretas e indicações claras para direcionar a aluna na concretização da tarefa;
- Refletir e falar individualmente com a aluna sobre os comportamentos corretos e incorretos;
- Aumentar a frequência dos reforços positivos / elogios;
- Recompensar comportamentos/ atitudes adequadas;
- Realizar atividades que permitam exercitar e desenvolver competências de autonomia pessoal, social e organizativas;
- Proporcionar opções para a autorregulação potencializando expectativas e antecipações que otimizem a motivação, facilitando a capacidade da aluna de superar dificuldades, desenvolvendo a sua capacidade de autoavaliação e reflexão;
- Promover o desenvolvimento emocional e afetivo através da realização de diversas atividades que permitam à aluna: gerir emoções, reforçar a autoconfiança, adequar/autorregular os seus comportamentos e atitudes a diferentes situações.

**- Adaptações no processo de avaliação**

Deverá ter-se em conta alguns dos seguintes exemplos de adaptações no processo de avaliação, por forma a incrementar a segurança, autoestima e o envolvimento da aluna:

- Utilizar materiais suplementares;
- Criar grupos de trabalho;
- Alterar o ambiente de aprendizagem (Atividades fora da sala);
- Permitir trabalhos sobre temas do gosto da aluna de acordo com a disciplina;
- Permitir a utilização de computadores/tablets);
- Dar a oportunidade para se movimentar na sala de aula;
- Utilizar exemplos com imagens da vida real;
- Permitir mais tempo na realização das tarefas propostas;

- Utilizar técnicas de avaliação variadas: Observação direta, pelo desempenho nas atividades propostas, ao nível do empenho e da atenção/concentração;
- Assegurar rotinas de aprendizagem;
- Usar materiais visuais e concretos;
- Dar instruções claras à aluna, uma de cada vez, não sobrecarregando com muitas informações ao mesmo tempo;
- Proporcionar o uso de espaços alternativos para tarefas específicas;
- Apoio Educativo Individual;
- Articular com a docente de Educação Especial, privilegiando-se o trabalho colaborativo entre todos os docentes, apostando-se em dinâmicas de trabalho motivadoras entre a aluna e os seus pares, por forma a promover a sua inclusão na sala de aula e na escola.

**- Carga horária semanal**

A Maria faz o horário igual à turma, exceto nas segundas-feiras, terminando as atividades letivas às 15:30. Esta alteração prendeu-se com o facto de a aluna se manifestar cansada após este horário.

**Outras medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão**

Medidas universais:

- a) diferenciação pedagógica;
- d) promoção do comportamento pró-social;
- e) intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos.

Medidas seletivas:

- c) apoio psicopedagógico;
- d) antecipação e reforço das aprendizagens.

Medidas adicionais:

b) adaptações curriculares significativas;

e) desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.

### **Competências transversais a serem desenvolvidas por todos os intervenientes**

- Usar linguagens verbais e não-verbais para significar e comunicar, recorrendo a gestos, sons, palavras, números, imagens e software de Comunicação Aumentativa e Alternativa.

- Transformar a informação em conhecimento;

- Comunicar e colaborar de forma adequada e segura, utilizando diferentes tipos de ferramentas, segundo regras de conduta próprias de cada ambiente;

- Prever e avaliar o impacto das suas decisões;

- Adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha e colaboração;

- Trabalhar em equipa e usar diferentes meios para comunicar e trabalhar presencialmente;

- Identificar áreas de interesse e de necessidade de aquisição de novas competências;

- Consolidar e aprofundar as que já possui, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida;

- Adotar comportamentos que promovam a saúde e o bem-estar, designadamente nos hábitos quotidianos, na alimentação, na prática do exercício físico, nas relações com o ambiente e com a sociedade;

- Manipular e manusear materiais e instrumentos diversificados para controlar, utilizar, transformar, imaginar e criar produtos;

- Ter consciência do seu próprio corpo;

- Ajustar o tipo de comportamento motor a adotar, face à ação desejada;

- Controlar e dominar o corpo segundo a natureza da atividade e os contextos em que ocorrem

Competências e aprendizagens a desenvolver ao nível da Fala e Linguagem:

- Adquirir competências na utilização de software de Comunicação Aumentativa e Alternativa;
- Adquirir mais vocabulário e melhorar a inteligibilidade do discurso;
- Adaptar a postura aos diferentes contextos e ao nível de relação com o outro;
- Melhorar a compreensão de material verbal simples e complexo;
- Respeitar os turnos de conversação;
- Iniciar e terminar as tarefas de forma adequada.

#### **Critérios de avaliação e de progressão**

A avaliação é contínua, sendo assinalados os aspetos mais significativos dos trabalhos práticos adaptados às características da aluna. Esta avaliação terá como base a observação do desempenho da aluna na realização das atividades propostas, bem como as competências adquiridas ou pequenos progressos, efetuados pela mesma.

A progressão da aluna efetua-se segundo os critérios definidos pelo grupo da Educação Especial para alunos abrangidos pela Medida adicional: b) adaptações curriculares significativas.

**Necessidade de produtos de apoio para o acesso e participação no currículo (em caso afirmativo identificar os produtos necessários, o porquê dessa necessidade bem como contextos da sua utilização)**

SIM.

Fichas adaptadas;

Computador;

Tablet (ainda a aguardar a atribuição após avaliação pelo CRTIC);

Software GRID3 (ainda a aguardar a atribuição após avaliação pelo CRTIC);

Materiais de apoio adequados e elaborados pelos docentes e técnicos;

Livros;

Jogos didáticos;

Puzzles;

Imagens;

Plasticina;

Tintas;

Pinceis.

**Plano Individual de Intervenção Precoce (em caso afirmativo, indicar de que forma é garantida a coerência, articulação e comunicação com o PEI)**

SIM.

A aluna foi acompanhada pela ELI desde 2015, com intervenção direta semanal em vários contextos, nomeadamente Snoezelen, sala de estimulação na sede da ELI, domicílio, creche e JI.

**Plano de saúde individual**

NÃO.

**Estratégias para o processo de transição entre ciclos de educação e ensino**

A EMAEI avaliará os resultados obtidos pela aluna, a eficácia das medidas aplicadas e a necessidade de proceder a alterações ao Programa Educativo Individual.

A EMAEI reunirá extraordinariamente, sempre que se justificar, para proceder aos reajustes necessários à otimização da aprendizagem da aluna.

Pretende-se que a transição entre ciclos de educação e ensino seja realizada de modo a aluna possa sentir segurança para dar resposta aos desafios que se lhe colocam, encare a mudança como uma oportunidade de realizar novas aprendizagens, de conhecer outras pessoas e contextos e de iniciar um novo ciclo.

Importa referir que todos os profissionais envolvidos no processo da aluna, trabalharão colaborativamente, visando uma sequencialidade progressiva e concedendo a cada etapa a função de completar, aprofundar e ampliar a etapa anterior, numa perspetiva de continuidade e unidade global da educação / ensino.

**Data da elaboração**

14/11/2023

#### 4. Relatório da Psicomotricista

Agrupamento de Escolas de [REDACTED]

Ano Letivo 2023 - 2024

---

### PSICOMOTRICIDADE

#### Informação Terapêutica 1º Semestre

De: Maria

■ DN: [REDACTED]09/2014 ■ Ano/Turma: 2ºA

---

A presente informação, encontra-se dividida na descrição do trabalho desenvolvido com a aluna Maria durante o 1º semestre, na análise de eventuais progressos/regressões e na descrição da observação informal do seu desempenho nas sessões de psicomotricidade.

#### Objetivos desenvolvidos

No 1º semestre, iniciou-se o acompanhamento terapêutico, com principal enfoque nas questões inerentes à tonicidade e motricidade fina, assim como, à melhoria das suas capacidades atencionais,

#### Eventuais progressos/regressões

A relação terapêutica com a Maria foi adquirida progressivamente ao longo deste semestre de forma adequada por ambas as partes.

O trabalho efetuado passou por estimular as suas capacidades atencionais interligado com atividades de cariz motor e/ou cognitivo. A aluna em questão, necessita de um grau moderado/elevado de apoio para a realização da maior parte das atividades realizadas, sendo que, as tarefas são acompanhadas de feedbacks proprioceptivos e sensoriais para aumentar a monitorização da atividade. Neste sentido, verificaram maiores défices, ao nível da coordenação corporal com instrumentos (p.e.: bolas) e aquisição de um controlo tónico adequado para a realização das atividades. Ao nível da motricidade fina, evidenciaram-se bons êxitos de realização, no que concerne a utilização de diferentes materiais sensoriais e de precisão.

[REDACTED] email: [REDACTED]psicomotricista@hotmail.com

Tlm: [REDACTED]

[REDACTED] Agrupamento de Escolas de [REDACTED]

Ano Letivo 2023 - 2024

#### Observação Informal

A aluna foi assíduo e pontual nas sessões de psicomotricidade, proporcionando deste modo, uma maior eficácia e sucesso no processo terapêutico.

A Maria, neste período demonstrou-se colaborante e participativa. Durante as atividades, comunica por gestos e expressões faciais, assim como, toma iniciativa em realizar atividades que lhe são familiares. Na maior parte das vezes, apresenta motivação e desejo de explorar.

[REDACTED] 27 de janeiro de 2024,

A Psicomotricista,


[REDACTED]

Terapeuta [REDACTED]

(Nº de Sócio da APP: [REDACTED])

[REDACTED] \* email: [REDACTED]@psicomotricista@hotmail.com \* Tlm: [REDACTED]

## 5. Relatório da Terapia da Fala – 1º semestre

	<b>AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE</b>
	DGEstE - Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares
	Escola Sede: Escola Básica e Secundária
	Código: :



**GABINETE DE APOIO AO ALUNO E À FAMÍLIA**  
ANO LETIVO 2023/2024

### RELATÓRIO DE ACOMPANHAMENTO EM TERAPIA DA FALA

#### 1º SEMESTRE

<b>Nome do Aluno:</b> Maria	
<b>Data Nascimento:</b> 09/2014	<b>Idade:</b> 9A 4M
<b>Escola:</b> Escola Básica [REDACTED]	<b>Ano Escolar:</b> 2ºC
<b>Professor Titular:</b> [REDACTED]	<b>Professora Ed. Especial:</b> [REDACTED]
<b>Terapeuta da Fala:</b> [REDACTED]	

A Maria iniciou o acompanhamento em Terapia da Fala com a técnica a 27 de setembro de 2023. No ano letivo transato havia sido acompanhada pela equipa do Centro de Recursos para a Inclusão da CERC [REDACTED], porém, na impossibilidade de manter o apoio com a referida equipa, foi encaminhada para o GAAP. As sessões foram agendadas, conjuntamente com a professora de Educação Especial e o professor titular, para as terças e quartas-feiras, no horário compreendido entre as 9h00min e as 9h45min, com periodicidade bissemanal. Das 29 sessões previstas inicialmente, concretizaram-se 24, havendo a registar duas ausências da aluna e três da terapeuta, todas devidamente justificadas. Registe-se ainda que o caso da Maria tem vindo a ser articulado entre todos os agentes educativos que intervêm no mesmo, tendo-se realizado dois contactos presenciais com os elementos referidos (nomeadamente professora titular e de música, docentes de Educação Especial, psicomotricista) e com a Encarregada de Educação aluna.

Do ponto de vista terapêutico, visto que a técnica não conhecia a Maria, foi necessário dedicar as primeiras sessões à construção de uma relação de confiança e empatia, optando-se por recorrer a atividades de cariz mais lúdico. Inicialmente, a aluna começou por apresentar alguma resistência, visível através de eventuais recusas na concretização das tarefas. Porém, no decorrer do tempo, este comportamento tendeu a dissipar-se e, atualmente, a Maria está mais disponível/flexível na aceitação de um leque de atividades mais diversificado, incluindo tarefas mais lúdicas e atividades mais estruturadas.


No que diz respeito aos objetivos definidos para o acompanhamento, e tendo por base as especificidades do perfil de competências da Maria, a intervenção pretendeu dar resposta a dois domínios basilares, a saber: a comunicação e a linguagem. Apesar de a aluna conseguir

Projeto Nº \_\_\_\_\_



Os Fundos Europeus são parceiros de si.




 <p>REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO</p>	<p><b>AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE</b>                  DGEstE - Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares                  Escola Sede: Escola Básica e Secundária .                  Código: .</p>
--	--

verbalizar algumas palavras, o seu repertório verbal oral é consideravelmente reduzido e nem sempre adequado ao contexto em que é aplicado. Quando lhe é requerida a repetição através da via oral, maioritariamente não é algo que consiga alcançar com facilidade, acabando por acontecer de forma muito inconsistente e sem possibilidade de definir um padrão. Verifica-se, desta forma, que o comprometimento ao nível da expressão oral da aluna é evidente e condiciona bastante a capacidade de se expressar. Por este motivo, crê-se como fundamental que se possa encontrar uma forma de alternativa que lhe permita comunicar as suas necessidades, desejos, interesses, entre outros aspetos relevantes. Adicionalmente, o facto de a técnica não conhecer a **Maria** (assim como as especificidades do seu perfil) fez com que, este primeiro semestre, tenha tentado avaliar informalmente a aluna, recolhendo o máximo de informações possível acerca da mesma por forma a refletir sobre elas e sobre um possível caminho interventivo a seguir.

Atualmente a aluna já tem acesso ao software de comunicação GRID3, contudo ainda não o utiliza como metodologia de comunicação, acabando por ser um recurso aumentativo de suporte às aprendizagens que a aluna utiliza com facilidade. Ao longo da intervenção, para além da exploração do GRID3, foram também introduzidos alguns gestos do Programa Baby Signs. Contrariamente à repetição oral, a **Maria** apresentou uma boa capacidade de repetição motora, o que poderá ser indicativo de que esta poderá vir a ser uma via de comunicação minimamente eficaz para si. A aluna acabou por generalizar a utilização dos gestos a outros contextos que não apenas a realidade da sessão (informação relatada pela encarregada de educação).

Para além do acima exposto, ao longo do semestre tentou-se ainda dar suporte a duas situações que impactam no dia a dia da **Maria** no contexto escolar, nomeadamente o controlo de esfíncteres e os cuidados com a alimentação (que funcionava, maioritariamente à base de produtos com alto teor de açúcar). Estas foram temáticas trabalhadas conjuntamente com os diferentes agentes educativos envolvidos no processo da **Maria** promovendo-se uma maior consciencialização da aluna para a necessidade de frequentar a casa de banho e de se expressar relativamente a este assunto. Gradualmente, pretende-se contribuir para o desfralde da aluna sendo que o reforço positivo tem sido muito importante para solidificar estas aprendizagens e garantir a confiança da **Maria** no processo. Relativamente à alimentação, e após a sensibilização da encarregada de educação para este assunto, a **Maria** começou a diversificar os seus lanches incluindo alimentos mais saudáveis. O acompanhamento da aluna no intervalo com objetivo de incentivá-la a comer, assim como a valorização dos lanches saudáveis no

 <p>REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO</p>	<p><b>AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE</b> DGEstE - Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares Escola Sede: Escola Básica e Secundária Código:</p>
--	---

contexto da turma com o suporte do professor titular têm sido bastante importantes para o sucesso desta mudança.

Em suma, verifica-se que a intervenção junto da aluna acabou por abranger diversos domínios, procurando-se alcançar maior funcionalidade e conforto para a Maria. Verificam-se ligeiras evoluções que se assumem como positivas e que só foram possíveis devido ao trabalho em equipa de todos os intervenientes que promovem o desenvolvimento da Maria.


No próximo semestre prevê-se a continuidade/reforço do trabalho desenvolvido até então, pelo que a aluna deverá **manter o acompanhamento em Terapia da Fala**.

[Redacted], 31 de janeiro de 2024

A Terapeuta da Fala

[Redacted]  
[Redacted]  
Cédula Profissional n.º [Redacted]

## 6. Relatório da Terapia da Fala – 2º semestre

	<b>AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE 1</b>
	DGEstE - Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares Escola Sede: Escola Básica e Secundária Código:



**GABINETE DE APOIO AO ALUNO E À FAMÍLIA**  
ANO LETIVO 2023/2024

### RELATÓRIO FINAL DE ACOMPANHAMENTO EM TERAPIA DA FALA

<b>Nome do Aluno:</b> Maria	
<b>Data Nascimento:</b> 09/2014	<b>Idade:</b> 9A 9M
<b>Escola:</b> Escola Básica [REDACTED]	<b>Ano Escolar:</b> 2ºC
<b>Professor Titular:</b> [REDACTED]	<b>Professora Ed. Especial:</b> [REDACTED]
<b>Terapeuta da Fala:</b> [REDACTED]	
<b>Início do acompanhamento:</b> 27 de setembro de 2023	
<b>Nº de sessões previstas:</b> 55	<b>Nº de sessões concretizadas:</b> 49


No presente ano letivo, a aluna Maria usufruiu de acompanhamento em Terapia da Fala assegurado pela técnica do GAAP. As sessões iniciaram-se a 27 de setembro de 2023 e, tendo em conta a especificidade do caso, sugeriu-se que ocorressem com uma periodicidade bissemanal (à terça e quarta-feira, no período da manhã). No decorrer deste 2.º Semestre, e motivado pela necessidade de encaixar novos alunos no horário, o acompanhamento da Maria passou a ocorrer apenas uma vez por semana, ainda que em sessões de 1h30min de duração. Das 55 sessões inicialmente previstas, concretizaram-se 49, registando-se duas ausências da aluna e quatro ausências da técnica, todas devidamente justificadas. Para além do acompanhamento em Terapia da Fala, a aluna é ainda acompanhada pelas duas docentes de Educação Especial, pela Psicomotricista ([REDACTED]), pela professora de música na Musicoterapia e, no decorrer do 2.º Semestre, passou a frequentar a Sala Snoezelen (em parceria com a [REDACTED]). Registe-se que, ao longo do ano letivo, foi sendo, dentro do possível, realizada uma articulação entre os agentes educativos envolvidos no processo da aluna, visando a partilha de estratégias e informações pertinentes. Ainda assim, considera-se que, apesar das necessidades o justificarem, o facto de existirem um número elevado de profissionais alocados ao caso da aluna e dos mesmos pertencerem a diferentes contextos laborais, tal complexifica este processo de articulação.

No respeitante ao processo interventivo realizado conjuntamente com a aluna, tal como havia sido descrito no relatório referente ao 1.º Semestre, os objetivos passaram pelo desenvolvimento das competências de linguagem da Maria, assim como pela estruturação de um perfil comunicativo mais estruturado e funcional. Dentro dos conteúdos linguísticos,

Projeto Nº \_\_\_\_\_



Os Fundos Europeus, mais presença de si.

	<b>AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE</b>
	DGEstE - Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares Escola Sede: Escola Básica e Secundária . Código:

priorizou-se o treino das competências semânticas, fornecendo-se, gradualmente, um incremento do seu léxico funcional. Do ponto de vista comunicativo, após exploradas algumas propostas que pudessem funcionar como alternativas à sua expressão verbal oral, considerou-se fundamental que encontrasse um sistema que sirva os principais contextos em que a aluna se movimenta. Este é um trabalho que, embora possa ser desenvolvido em contexto terapêutico, requer a disponibilidade e a participação ativa dos diferentes parceiros comunicativos para implementar a metodologia nos momentos de interação com a

Neste momento mantêm-se como hipóteses viáveis a utilização do software de comunicação GRID3 e o recurso a gestos baseados no Programa Baby Signs e/ou Língua Gestual Portuguesa (LGP). No que concerne ao GRID3, identificam-se como barreiras o facto de ser um sistema que implica o transporte constante de um equipamento eletrónico, podendo acabar por danificar-se tendo em conta a imaturidade da Maria . Relativamente à utilização de gestos, no final do 2.º Semestre, solicitou-se à colega do grupo 360 – LGP (Prof.ª [REDACTED]) a sua apreciação face às competências da Maria . e à possibilidade de a aluna vir a desenvolver a LGP como base de suporte à comunicação. A colega considerou que a Maria apresenta algum potencial na capacidade de reprodução dos gestos, baseada na facilidade com que, no decorrer da interação, foi repetindo e utilizando de forma contextualizada os gestos realizados pela docente. Ainda assim, e à semelhança que já havia sido mencionado no presente relatório, é um sistema que implica que não apenas a aluna o domine, mas também os pares que a rodeiam, sendo necessário capacitá-los para efetivar uma comunicação eficaz. Em todo o caso, a Maria já utiliza com sistematicidade alguns dos gestos trabalhados em contexto terapêutico, demonstrando que esta é efetivamente uma via que poderá constituir-se como uma primeira abordagem comunicacional.

Em sessão, a Maria é uma menina alegre e bem-disposta, com quem foi fácil estabelecer uma relação empática, propiciando-se uma dinâmica positiva no contexto terapêutico. Salienta-se o facto de ser necessário organizar cuidadosamente o trabalho a desenvolver, tendo em consideração o curto tempo de permanência em atividade e, por vezes, alguma recusa por parte da aluna no cumprimento das tarefas. A imaturidade associada às lacunas no seu perfil levam a que seja muito necessário recorrer a atividades de cariz lúdico e prático, havendo menor disponibilidade para cumprir as tarefas mais estruturadas e formais. Denotou-se que nem sempre conseguiu sistematizar e consolidar as aprendizagens realizadas, principalmente aquelas que implicam as competências linguísticas trabalhadas. Tal acaba por se constituir como um *handicap* importante, uma vez que tal condiciona as evoluções e torna-as mais lentas e demoradas.

Projeto N.º \_\_\_\_\_



Os Fundos Europeus mais próximos de si



**AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE**  
DGEstE - Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares  
Escola Sede: Escola Básica e Secundária  
Código:

Tendo em consideração o exposto no presente relatório, sugere-se a **manutenção do acompanhamento no próximo ano letivo**, garantindo-se a continuidade do trabalho em curso. Sublinha-se a importância da aluna manter os apoios acima referidos, bem como, nesse contexto, se possa manter o fundamental trabalho em equipa com todos os elementos envolvidos no caso da **Maria**, considerando-se que só através desse esforço conjunto será possível alcançar resultados cada vez mais sólidos.

[Redacted], 01 de julho de 2024

A Terapeuta da Fala

[Redacted]  
Cédula Profissional n.º [Redacted]

