

Tatiana Teixeira Ramos

**Acompanhamento da inclusão socioeducativa de alunos
com necessidades educativas especiais numa Escola Básica de
2º e 3º Ciclos do Algarve**



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

Escola Superior de Educação e Comunicação

2017

Tatiana Teixeira Ramos

**Acompanhamento da inclusão socioeducativa de alunos
com necessidades educativas especiais numa Escola Básica de
2º e 3º Ciclos do Algarve**

Mestrado em Educação Especial – Domínio cognitivo e motor
Relatório de Estágio

Trabalho efetuado sob a orientação de:
Professora Doutora Maria Leonor Borges



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

Escola Superior de Educação e Comunicação

2017

Título do Relatório de Estágio:

Acompanhamento da inclusão socioeducativa de alunos com necessidades educativas especiais numa Escola Básica de 2º e 3º Ciclos do Algarve

Declaração de autoria de trabalho

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

Assinatura:

Tatiana Teixeira Ramos

Copyright

A Universidade do Algarve reserva para si o direito, em conformidade com o disposto no Código do Direito de Autor e dos Direitos Conexos, de arquivar, reproduzir e publicar a obra, independentemente do meio utilizado, bem como de a divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição para fins meramente educacionais ou de investigação e não comerciais, conquanto seja dado o devido crédito ao autor e editor respetivos.

Agradecimentos

No decorrer deste longo e duro percurso, foram muitas as pessoas que me acompanharam e incentivaram, transmitindo-me motivação, coragem, segurança, confiança e força. São para estas pessoas os meus agradecimentos.

Em primeiro lugar, e porque faz todo o sentido começar por aqui, quero agradecer a toda a minha família e amigos. Aos meus pais, por toda a dedicação e esforços que fizeram para que me fosse possível chegar a esta etapa e por todo o amor e apoio incondicional. Aos meus melhores amigos, por estes 19 anos de amizade verdadeira, aventuras e muitas histórias para contar. Em particular, à Alexandra Palmeiro, por todo o tempo disponibilizado e toda a ajuda prestada.

Quero também fazer um agradecimento muito especial à minha amiga e colega de mestrado, Telma Lopes, por toda a amizade, companheirismo e entejuda, naquele que foi um processo igualmente complexo para ambas. À Universidade do Algarve, nomeadamente, à Escola Superior de Educação e Comunicação, fica aqui o meu sincero agradecimento, por esta oportunidade e por todos os ensinamentos e aprendizagens.

Quero também deixar o meu agradecimento ao Agrupamento, mais concretamente, à Escola e à Unidade de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbação do Espectro do Autismo (UEEA) onde realizei o meu estágio curricular, pela receção calorosa e por todo o carinho com que me presentearam todos os dias desta longa caminhada. Mas como não poderia deixar de ser, quero deixar o meu “muito obrigada” sincero, de alma e coração cheios, à docente de Educação Especial, por tudo aquilo que foi para mim, desde o primeiro dia, e por tudo o que me ensinou.

Por último, mas não menos importante, um especial agradecimento à Professora Doutora Maria Leonor Borges, por toda a disponibilidade, orientação, profissionalismo e dedicação, ao longo deste ano difícil, mas muito desafiante!

A todos, muito obrigada!

“É preciso diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz,
até que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática.”

Paulo Freire

O presente relatório descreve todo o trabalho realizado no âmbito do estágio curricular desenvolvido na Unidade de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbação do Espectro do Autismo (UEEA) de uma Escola Básica de 2º e 3º Ciclos do Algarve, cujo objetivo passou por acompanhar e auxiliar alunos com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) na sua inclusão escolar, social e educativa.

No decorrer do estágio curricular, o trabalho desenvolvido contemplou a participação em reuniões do Departamento de Educação Especial, o planeamento, acompanhamento e colaboração na elaboração e desenvolvimento de todas as atividades previstas pela escola e pelo Departamento de Educação Especial, bem como a estruturação e planeamento de uma atividade organizada por mim.

No que se refere ao trabalho investigativo, este focou-se num estudo de caso de um jovem em idade escolar, diagnosticado com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), e teve como objetivo estudar e descrever o trabalho realizado para a promoção da sua autonomia. Para concretizar este trabalho, recorreu-se a uma metodologia qualitativa, e a técnicas como a análise documental, observação direta e participante e a duas entrevistas semiestruturadas presenciais, uma à docente de Educação Especial e outra aos pais/encarregados de educação do aluno em estudo, assim como foram planeadas e realizadas diversas atividades, de acordo com os objetivos definidos para o mesmo. Neste sentido, a intervenção foi efetuada com o propósito de compreender de que forma a escola promove o desenvolvimento da autonomia num aluno com PEA, sendo que, para tal, foram desenvolvidas atividades estimuladoras e propícias ao seu progresso.

O estudo realizado permitiu compreender o papel e a forma como a escola promove o desenvolvimento da autonomia num aluno com PEA, nomeadamente, ao nível da socialização, higiene e alimentação. Para tal, foram desenvolvidas diversas atividades, para e com o aluno, recorrendo a metodologias e estratégias interventivas adequadas às suas necessidades. Não se tratando de um estudo longitudinal que permita acompanhar a evolução do aluno, foi, no entanto, possível inferir, através dos resultados e do acompanhamento, a existência de uma evolução positiva dos domínios referidos.

Palavras-Chave: Educação Especial; Inclusão; Necessidades Educativas Especiais; Unidade de Ensino Estruturado; Perturbação do Espectro do Autismo.

This report describes all the work carried out within the scope of the curricular internship developed in the Structured Teaching Unit of a 2nd and 3rd Cycle School in Algarve, whose objective was to accompany and assist students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in their school, social and educational inclusion.

In the course of the curricular internship, the work developed included the participation in meetings of the Department of Special Education, the planning, follow-up and collaboration in the elaboration and development of all the activities planned by the school and the Department of Special Education, as well as the structuring and planning of an activity organized by me.

With regard to the research work, it was focused on a case study of a school-aged boy, diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD), which had the objective to study and describe the work done to promote their autonomy. To perform this work, a qualitative methodology was used, and techniques such as documentary analysis, direct and participant observation, and two face-to-face semi-structured interviews, one to the Special Education teacher and the other to the parents/guardians of the student under study, as well as several activities were planned and carried out, in accordance with the objectives defined. In this sense, the intervention was carried out with the purpose of understanding how the school promotes the development of autonomy in a student with PEA, and for that reason, activities were developed stimulating and propitious to their progress.

The study made it possible to understand the role and the way in which the school promotes the development of autonomy in a student with ASD, namely, in terms of socialization, hygiene and food. With this in mind, several activities were developed, for and with the student, using methodologies and intervention strategies adapted to their needs. In the absence of a longitudinal study to follow the evolution of the student it was, however, possible to infer through the results and the monitoring, the existence of a positive evolution of the mentioned domains.

Keywords: Special Education, Inclusion, Special educational needs, Structured Teaching Unit, Autism Spectrum Disorder

Índice geral

Agradecimentos	i
Resumo	iii
Abstract	iv
Índice de figuras	vii
Índice de tabelas	vii
Siglas e abreviaturas	viii
Introdução	1
Capítulo I	3
Enquadramento teórico	3
1. Evolução histórica de paradigmas e modelos teóricos sobre a deficiência.....	3
2. Inclusão socioeducativa nas escolas.....	5
2.1. Inclusão do aluno com PEA na escola regular e na sala de aula.....	8
3. Legislação Portuguesa: o caminho percorrido em prol da inclusão	11
3.1. O Ensino Estruturado – as Unidades de Ensino Estruturado (UEE).....	16
4. Perturbação do Espectro do Autismo.....	17
4.1. Modelos de intervenção.....	27
4.2. Intervenção Assistida por Animais: Atividades Assistidas por Animais como modelo de intervenção em pessoas com NEE	31
Capítulo II	35
Enquadramento metodológico	35
1. Pressupostos metodológicos.....	35
1.1. Objetivos do trabalho realizado durante o estágio curricular.....	35
1.2. Natureza do estudo	36

1.3. Tipo de estudo	37
1.4. Participantes no estudo	38
1.5. Técnicas de recolha de dados	38
1.5.1. Análise documental	39
1.5.2. Observação direta e participante	39
1.5.3. Diário de campo	40
1.5.4. Entrevistas semiestruturadas	41
1.6. Tratamento e análise dos dados	43
Capítulo III	47
Trabalho desenvolvido no âmbito do estágio.....	47
1. Enquadramento contextual do estágio.....	47
1.1. Caracterização do Agrupamento	47
1.2. Caracterização do Departamento de Educação Especial.....	48
1.3. Caracterização dos alunos que integram a UEEA.....	49
2. Desenvolvimento de competências profissionais com público com NEE	59
2.1. Participação em atividades organizadas pelo Agrupamento	59
2.2. Participação nas Reuniões do Departamento de Educação Especial	64
2.3. Atividade concebida e organizada pela estagiária: Atividades Assistidas por Animais.....	69
3. Estudo de cariz investigativo: estudo de caso de um aluno com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA)	77
3.1. Trabalho desenvolvido com o sujeito do estudo	77
3.2. Análise interpretativa da informação recolhida.....	88
Considerações finais.....	95
Reflexão final - desenvolvimento pessoal e profissional	97
Referências bibliográficas.....	100
Legislação consultada	106
Apêndices e anexos	108

Índice de figuras

Figura 3.1 – Instrumento de avaliação.....	89
--	----

Índice de tabelas

Tabela 3.1 – Alunos que integram a UEEA.....	63
Tabela 3.2 – Síntese da inclusão educativa presente na política do Agrupamento.....	68
Tabela 3.3 – Atividades Desportivas Adaptadas – Desporto Escolar.....	73
Tabela 3.4 – Atividades de carácter culinário.....	74
Tabela 3.5 – Atividades relacionadas com animais.....	75
Tabela 3.6 – Atividades diversas.....	76
Tabela 3.7 – Autonomia Pessoal (Área: Escola e Casa)	93
Tabela 3.8 – Socialização (Área: Escola e Casa)	95
Tabela 3.9 – Comunicação (Área: Escola e Casa)	96
Tabela 3.10 – Motricidade (Área: Escola)	97
Tabela 3.11 – Cognição (Área: Escola)	98

Lista de siglas

- AAA (Atividades Assistidas por Animais)
- AAP (*American Academy of Pediatrics* - Academia Americana de Pediatria)
- ABA (*Applied Behavior Analysis* - Análise Comportamental Aplicada)
- ADA (Atividades Desportivas Adaptadas)
- APA (*American Psychological Association*)
- CEI (Currículo Específico Individual)
- CID10 (Classificação Internacional de Doenças)
- CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade)
- CRI (Centro de Recursos para a Inclusão)
- DC 0-3 (*Diagnostic Classification Zero to Three*)
- DEE (Departamento de Educação Especial)
- DIR (the *Developmental, Individual Difference, Relationship-based* – Modelo baseado no Desenvolvimento, nas Diferenças Individuais e na Relação)
- DL (Decreto-Lei)
- DSM (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*)
- IAA (Intervenção Assistida por Animais)
- ICD (*International Classification of Disease*)
- NEE (Necessidades Educativas Especiais)
- NEEcp (Necessidades Educativas Especiais de Carácter Permanente)
- OMS (Organização Mundial de Saúde)
- ONU (Organização das Nações Unidas)
- OREO (Outras Respostas Educativas Orientadas)
- PAA (Plano Anual de Atividades)
- PCE (Projeto Curricular de Escola)
- PE (Projeto Educativo)
- PEA (Perturbação do Espectro do Autismo)
- PECS (*Picture Exchanged Communication System*)
- PEI (Programa Educativo Individual)
- PHDA (Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção)
- PIT (Plano Individual de Transição)

TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children*)

UEE (Unidade de Ensino Estruturado)

UEEA (Unidades de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com PEA)

UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

Lista de abreviaturas

cf. - confira

e.g. – por exemplo

et. al - e outros

n.º - número

n.d. – *no date*

p. - página

pp. - páginas

vol. - volume

Introdução

Cada vez mais, torna-se fundamental prestar apoio e acompanhamento a crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais (NEE), tendo em vista a sua inclusão social e educativa, no contexto escolar e na comunidade em geral. Neste sentido, e com o intuito de conseguir ajudar a alcançar essa inclusão, optei por realizar o meu estágio curricular, no âmbito do mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, numa UEE para a Educação de Alunos com Perturbação do Espectro do Autismo (UEEA). A instituição escolhida para a realização do estágio foi uma Escola de Ensino Básico, de 2º e 3º Ciclos, da região do Algarve.

Visto que é fundamental existir uma ação de investigação, uma dinâmica investigativa e um objeto de estudo, vou focar-me num caso único e específico, realizando um estudo de caso descritivo de uma criança do sexo masculino com PEA.

A referida Unidade, onde se insere a Educação Especial, visa a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, assim como a promoção da igualdade de oportunidades. Tem, de igual modo, como objetivos, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego de crianças e jovens com NEE de caráter permanente (Documento do Agrupamento, 2017)¹.

A nível pessoal, a PEA é uma perturbação que sempre me despertou interesse e gostaria de adquirir um maior e melhor conhecimento acerca de como é o “mundo” de quem a “carrega” toda a vida, através do aprofundamento do conhecimento sobre esta problemática e do desenvolvimento de competências para trabalhar com este público-alvo.

Enquadrado no trabalho que é desenvolvido e fomentado na UEEA, o objetivo do estágio passou, por um lado, pelo contacto e execução de funções relacionadas com a área da educação especial, participando em todas as atividades realizadas em contexto

¹ A informação sobre o Agrupamento e respetivas escolas tem por referência Documento(s) fornecido(s) pelo Agrupamento, com data de 2017. A referência dos documentos não é apresentada para não identificar o Agrupamento estando, sempre que adequado, identificado(s) no texto como “Documento do Agrupamento”.

escolar (e.g. atividades desportivas adaptadas) e, por outro, pela realização de um estudo de caso, centrado num aluno com PEA, com o objetivo de compreender de que forma a escola promove o desenvolvimento da sua autonomia.

O presente relatório descreve todo o trabalho desenvolvido durante o estágio e está organizado em quatro capítulos, todos eles divididos consoante os temas apresentados.

O primeiro capítulo diz respeito ao enquadramento teórico, onde se procede à revisão da literatura, apresentando-se diversas teorias defendidas sobre as temáticas da educação especial e das necessidades educativas especiais. São, ainda, objeto de problemáticas relacionadas com a evolução histórica do conceito de deficiência, a inclusão socioeducativa, o ensino estruturado e a criação das UEEA. Por último, centra-se a atenção nas PEA propriamente ditas.

O segundo capítulo remete para o enquadramento metodológico, onde é descrita a metodologia utilizada no presente estudo, bem como as técnicas e instrumentos de recolha de informação, tendo em atenção os objetivos do estágio e do trabalho de cariz investigativo a realizar.

O terceiro e último capítulo refere-se ao trabalho desenvolvido no âmbito do estágio, e encontra-se dividido em três grandes tópicos. Numa primeira fase, será feito o enquadramento contextual do mesmo, nomeadamente, a caracterização do concelho, do Agrupamento, do Departamento de Educação Especial e, por fim, dos alunos acompanhados pela Educação Especial. Posteriormente, proceder-se-á ao desenvolvimento de competências profissionais com público com NEE, onde serão descritas a participação nas atividades organizadas pela escola, nas Reuniões do Departamento de Educação Especial e a atividade concebida e organizada por mim, enquanto estagiária. Ainda neste capítulo, será feita a apresentação do estudo de cariz investigativo, em particular, um estudo de caso de um aluno com Perturbação do Espectro do Autismo, onde se procede à exposição e caracterização de todo o trabalho desenvolvido com o sujeito do estudo e, posteriormente, a uma análise interpretativa da informação recolhida ao longo do presente estudo.

O relatório segue as indicações da sexta edição das normas da APA (*American Psychological Association*), sendo que os excertos do discurso direto e notas de campo se encontram em itálico.

Enquadramento teórico

1. Evolução histórica de paradigmas e modelos teóricos sobre a deficiência

Desde os primórdios da existência humana que as comunidades se construíram à volta dos indivíduos ditos normais, excluindo ou, simplesmente, esquecendo a existência de todos aqueles que se afastavam da norma (Sousa & Santos, *n.d.*). Atualmente, o panorama é diferente, uma vez que as atenções se centram exatamente nesses sujeitos que, de certa forma, não se inserem numa sociedade construída à margem de todos aqueles que apresentam necessidades especiais (Sousa & Santos, *n.d.*).

Todos sabemos que o conceito de deficiência está em constante evolução, não sendo estático no decorrer do tempo. De acordo com o Artigo 1º da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, o paradigma da deficiência inclui aqueles que têm incapacidades e dificuldades comportamentais e ambientais, as quais, em interação com diversos obstáculos, podem impedir a sua participação plena na sociedade, quando comparadas às outras pessoas (Organização das Nações Unidas, 2006).

Pimenta e Salvado (2010) enquadram a deficiência no modelo biopsicossocial, afirmando que esta se trata de um estado gerado pela relação complexa entre as estruturas e funções do corpo, e os contextos circundantes que limitam a sua plena participação na sociedade. Assim sendo, a deficiência é, por um lado, uma condição do ser humano em igualdade de direitos para com os outros e, por outro, um estado que o acompanha e exige que sejam aplicadas medidas específicas para garantir a satisfação e o exercício desses direitos, em condições iguais às das outras pessoas (Palacios & Barifi, 2007, citados por Pimenta & Salvado, 2010).

Desta forma, a deficiência é, assim, vista como uma desigualdade social, na medida em que se trata de uma diferença socialmente gerada e condicionada pelo acesso a determinados recursos considerados fundamentais, tais como, educação, emprego e saúde. Ao longo da história da deficiência, sabe-se que as pessoas com défices, quer físicos, quer mentais, foram alvo de perseguição, segregação, exclusão e discriminação, o que quer isto dizer que sempre estiveram numa posição de desvantagem e desigualdade social, perante todas as outras pessoas pertencentes à sociedade.

Posto isto, o respeito pelos direitos humanos e liberdades das pessoas com deficiência passa a ser uma ferramenta de combate à desigualdade social, uma vez que a prática de dignidade, autonomia e independência se expande a todos os ramos em que estes indivíduos participam, contribuindo, assim, para a mudança de mentalidades e para o desenvolvimento da sociedade (Pimenta & Salvado, 2010).

Enquanto seres humanos e profissionais de Educação, é fundamental identificarmos e aceitarmos que cada ser é individual e apresenta características e competências específicas, que lhe são intrínsecas a si próprio.

No início do século XIX, já se reconhecia o direito à escolaridade. Contudo, nesta época, deu-se a institucionalização de pessoas com deficiência, surgindo, assim, a Educação Especial (Jiménez, 1993, citado por Stobäus & Mosquera, 2004).

Nesta linha de pensamento, surge a necessidade de contemplar o direito de todos à educação e, alguns anos mais tarde, no 24º artigo da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, os Estados Partes legitimam o direito das pessoas com deficiência à educação, sem qualquer discriminação, conferindo-lhes um sistema de Educação Inclusiva que promova uma aprendizagem ao longo da vida (Gabinete de Documentação e Direito Comparado, 2015).

Começa, então, a existir uma consciencialização, por parte da sociedade, em acolher e dar resposta a estes indivíduos, porém, o apoio prestado era de carácter assistencial, ao invés de educativo. Apesar da preocupação em assistir as pessoas com deficiência, origina-se um período de segregação, onde as pessoas com e sem deficiência eram separadas, sendo as primeiras encaminhadas para escolas especiais (Stobäus & Mosquera, 2004).

Neste sentido, e após o aparecimento do conceito de Educação Especial, emerge, no final da década de 60, o conceito de “Necessidades Educativas Especiais” (Coll, Palacios & Marchesi, 1995, citados por Stobäus & Mosquera, 2004), sendo este destinado a indivíduos com dificuldades de carácter sensorial, físico, intelectual e emocional, não esquecendo aqueles que possuem problemas específicos de aprendizagem, de etiologia orgânica ou ambiental (Correia, 2015).

No decorrer dos anos 70 e 80, institui-se uma política de Educação Integrativa, a nível nacional, por equipas de Ensino Especial, constituídas por professores itinerantes (Costa & Rodrigues, 1999, citados por Rodrigues & Nogueira, 2010). Através desta política instaurada, as crianças com e sem NEE eram mantidas afastadas, o que faz com que o processo fosse de integração, ao invés de inclusão.

Na década de 80, surge a noção de pessoas portadoras de deficiência que, entretanto, foi substituída e a qual, atualmente, designamos de pessoas com deficiência.

É em 1986, através da Lei de Bases do Sistema Educativo (DL nº 46/86, de 14 de outubro), que a Educação Especial se revela, em Portugal, como uma parte integrante no sistema geral educativo (Rodrigues & Nogueira, 2010). Este ramo da educação não vem resolver todos os problemas acima referidos, mas torna possível um reajuste, flexibilização e adequação de estratégias e apoios para as pessoas com deficiência.

Neste sentido, em 1994, a Declaração de Salamanca dá o seu contributo, destacando que as NEE se referem a todas as crianças e jovens, cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. Muitas crianças apresentam dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm NEE, em determinado momento da sua escolaridade (UNESCO, 1994). Neste âmbito, e citando Correia (2008, p.45), pode afirmar-se que existe um vasto leque de problemáticas que estão inseridas na categoria das NEE: “i) autismo, cegueira-surdez, deficiência auditiva (impedimento auditivo), deficiência visual (impedimento visual), deficiência mental (problemas intelectuais), problemas motores graves, perturbações emocionais e do comportamento graves, dificuldades de aprendizagem específicas, problemas de comunicação, traumatismo craniano, multideficiência e outros problemas de saúde”.

No último século, verificou-se um processo lento de inclusão e participação de pessoas com NEE na sociedade, sendo que, ao nível da educação, a Educação Especial passou por grandes reformulações e modificações, entre o final do século XX e o início do século XXI (Stobäus e Mosquera, 2004).

Considerando todas estas mudanças, torna-se pertinente e fundamental clarificar que o conceito de “Necessidades Educativas Especiais” não substitui o conceito de “deficiência”, na medida em que, uma grande percentagem das pessoas com deficiência pode apresentar NEE, mas estas podem não apresentar, obrigatoriamente, deficiência (Sasaki, 2013).

2. Inclusão socioeducativa nas escolas

A diversidade humana é tão vasta que, se observarmos à nossa volta, deparamo-nos com um conjunto de seres humanos que, através das suas características biológicas, psicológicas e sociais, nos faz reconhecer que, e tal como afirma Pueyo (1997, citado por Moltó, 2008), “todas as pessoas são únicas e diferentes, mas são-no em relação a um conjunto de atributos próprios da espécie, da idade, do género, etc.”.

Por exemplo, e tal como salienta o mesmo autor, os alunos apresentam diversas diferenças, nomeadamente, a nível de rendimento, rapidez e estilo de aprendizagem. Alguns alunos revelam dificuldades de aprendizagem e outros são verdadeiros “génios”. Estas e outras diferenças podem ter implicações graves na educação, traduzindo-se em dificuldades de aprendizagem. É neste sentido que, tendo em consideração todas essas diferenças e a especificidade individual de cada um, se torna fundamental realçar a importância do movimento inclusivo. Segundo Freire (2008), a inclusão consiste num movimento socioeducativo e político, que afirma que, todos os indivíduos têm o direito de participar, com consciência e responsabilidade, na sociedade da qual fazem parte, e de serem aceites e respeitados naquilo que os diferencia dos outros. No âmbito educativo, a inclusão vem, de igual modo, defender o direito de todos os alunos desenvolverem e alcançarem as suas potencialidades, bem como de adequarem as competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade, que foi planeada e estabelecida, tendo em atenção as suas necessidades, interesses e características.

Portanto, nesta linha de pensamento, incluir significa atender o aluno com NEE, inclusive, aquele que apresenta NEE permanentes, em turmas regulares, com o apoio dos serviços de educação especial, de modo a atingir os objetivos que lhe foram traçados, tendo em conta as suas características e necessidades (Correia, 2008). Correia (2013) refere que deve ocorrer a inserção do aluno com NEE, mesmo que permanentes, na classe regular, sempre que isso seja possível. Porém, defende também a salvaguarda dos seus direitos, que pode ser posta em causa, caso não sejam respeitadas as suas características individuais e necessidades específicas. Assim, e parafraseando Correia (2008), a inclusão é o termo utilizado para definir a inserção do aluno com NEE na turma regular, local onde este deve receber todos os apoios educativos adequados às suas características e necessidades.

Segundo Martins (2009, citado por Chousa, 2012), a educação é algo que promove, constantemente, a aprendizagem e o desenvolvimento, sendo vista como um processo que se prolonga por toda a vida, não começando nem terminando com a vida escolar.

A escola, enquanto comunidade educativa, a par da sociedade, é baseada em direitos e deveres e, da mesma forma que exige ao aluno a sua frequência até aos 18 anos de idade (Lei nº 85/2009 de 27 de agosto), também lhe dá o direito de a frequentar, independentemente das suas necessidades educativas (UNESCO, 1994). Deste modo, é através desta premissa que surge a oportunidade de criar um modelo escolar realmente

inclusivo. Tal como já aqui foi mencionado, a Declaração de Salamanca veio acabar com as críticas à escola inclusiva, de modo a que o principal foco do modelo educativo inclusivo fosse a possibilidade de uma educação de qualidade, construída para o aluno e para as suas reais capacidades.

Surge, assim, a Educação Especial, que tem como principal finalidade proporcionar a inclusão de alunos com NEE de carácter permanente, o que só se torna possível numa escola inclusiva. O perfil de funcionalidade desses alunos leva a uma reorganização, implementação de medidas e estratégias adequadas, por parte da escola, que contribuam para proporcionar uma educação inclusiva, sendo que é essencial que estas se encontrem paralelamente adaptadas às respostas educativas que possibilitem o desenvolvimento individualizado de competências académicas e pessoais, no sentido de alcançar a meta mais desejada - inserção e participação na sociedade (Documento do Agrupamento, 2017).

Assim, na área da Educação Especial, torna-se pertinente que todo o estabelecimento de ensino tenha conhecimento das NEE e do que estas acarretam, para que todos saibam lidar com as mesmas e, torna-se, portanto, fundamental organizar a escola, para que a gestão da mesma seja feita no sentido de uma melhor e maior inclusão.

Posto isto, a implementação deste modelo inclusivo veio pôr fim às escolas especiais e atualmente, um elevado número de crianças consideradas “diferentes” frequentam as escolas regulares, sendo que, nos últimos anos, observou-se um progresso significativo no atendimento destas crianças, a nível educativo (Almeida, 2012).

Nas escolas regulares, o que se tenta alcançar é a inclusão de crianças e jovens com NEE, para que estas, em conjunto com os seus pares, consigam fazer aprendizagens e evoluir. Nesta linha de pensamento, e de acordo com Chousa (2012), uma escola inclusiva é uma comunidade educativa que considera e responde às necessidades (emocionais, académicas e sociais) de todos os alunos, estruturando-se em função das mesmas. Assim, este deve ser o local privilegiado para os alunos com NEE efetuarem as suas aprendizagens, podendo receber todos os apoios necessários ao seu desenvolvimento e aprendizagem (Chousa, 2012). Ainda segundo a mesma autora, a responsabilidade da inclusão é da escola e de todos aqueles que a constituem mas, principalmente, dos professores, pois, tal como indica a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), “uma escola inclusiva é um local onde todos os alunos aprendem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e diferenças que

apresentam”. Neste âmbito, Moltó (2008) acrescenta que a escola inclusiva, ao aceitar a diversidade, fica incumbida de encontrar formas de responder às necessidades educativas de uma população escolar cada vez mais heterogénea.

Tal como afirma Martins (2009, citado por Chousa, 2012), numa escola dita inclusiva, a pedagogia deve ser centrada na criança, sendo que os docentes devem ter a capacidade de educar todos, sem discriminação, respeitar e dar respostas educativas adequadas às especificidades individuais de cada aluno. Nesta linha de raciocínio, numa escola que é para todos, e de modo a que seja possível adequar o ensino e respetivas respostas educativas às características e necessidades individuais de cada um, a qualidade do ensino assume um papel fulcral, sendo imprescindível a existência de um processo educativo de adaptação e transformação (Xavier, 2011).

Numa escola inclusiva, só pode existir uma educação inclusiva, sendo esta última centrada no aluno, de forma a responder às suas necessidades individuais (Chousa, 2012). A mesma autora acrescenta, ainda, que é fundamental que os docentes ensinem e adaptem as suas práticas educativas, chegando a todos os alunos, com e sem NEE, com o intuito de os fazer alcançar o sucesso educativo.

2.1. Inclusão do aluno com PEA na escola regular e na sala de aula

Tal como já aqui foi referido, atualmente, uma elevada percentagem de crianças com NEE frequenta as escolas regulares. Todavia, segundo Nielsen (1999, citado por Almeida, 2012), muitos professores, diretores de escolas, agentes de educação e pais continuam a ter uma perspetiva inadequada, no que diz respeito às práticas educacionais mais apropriadas para estes alunos e a não compreenderem a natureza da sua problemática. Para que a inclusão de uma criança com NEE seja feita com sucesso, não nos devemos limitar ao direito que ela tem de frequentar a escola regular, ou seja, não considerar apenas a sua integração física, uma vez que a educação de crianças e jovens com NEE implica alterações estruturais no plano da cultura pedagógica (Almeida, 2012). É, portanto, necessário e fundamental que sejam feitas alterações, a vários níveis – atitudes, adaptações curriculares, recursos humanos e materiais - de modo a que a escola apresente condições para respeitar a diferença e seja capaz de responder às necessidades individuais de cada aluno, especialmente, aqueles que apresentam NEE. A inclusão destes alunos no ensino regular obriga a escola a adequar-se a toda e qualquer criança, ou melhor, à diversidade humana (Almeida, 2012).

Neste processo de atenção às diferenças individuais e ao contexto de aprendizagem, assume particular relevância a flexibilização da organização escolar, das estratégias de ensino, a gestão de recursos e do currículo, de forma a proporcionar o máximo desenvolvimento a todos os alunos. Se atribuirmos, única e exclusivamente, as dificuldades e/ou o insucesso destes alunos à própria criança ou à família e não à escola ou à sua história educacional torna-se difícil ver a importância de modificar as condições em que o aluno está a efetuar a sua aprendizagem (Almeida, 2012).

Assim, emerge a necessidade de consciencializar a escola, nomeadamente, órgãos superiores, como a direção e órgãos de gestão intermédia, para a importância das adaptações, não só físicas, como educativas, a fim de beneficiar o aluno no seu desenvolvimento social, educativo e emocional. É neste sentido que o papel dos diretores pode ser determinante, na medida em que é da competência destes profissionais desencadear, possibilitar e facilitar processos de mudança, através da implementação de práticas inclusivas, ao nível da resolução de problemas, educação cooperativa, trabalho de equipa, comunicação com os pais e organização e gestão escolar (DGIDC, 2011). Assim, é da responsabilidade dos profissionais de cada Agrupamento ou escola identificar necessidades e definir percursos de formação, na medida em que, e de acordo com Hegarty (2001, citado por Almeida, 2012), é perante as limitações ou progressos destes alunos que é possível uma reflexão que conduza a uma reavaliação do que lhes é ensinado. A educação dos alunos considerados “diferentes” na escola regular não diz respeito apenas a um grupo de professores, devendo, pelo contrário, ser vista como uma tarefa conjunta que faça com que este objetivo esteja entre os principais e prioritários da escola, de tal modo que, não só os professores devem mudar o seu comportamento, como também os diretores escolares, enquanto seres superiores e detentores de um poder organizacional, no que concerne à coordenação escolar (Almeida, 2012).

Neste sentido, Freire (2008) enfatiza este assunto, afirmando que o desenvolvimento de uma educação inclusiva obriga a grandes mudanças no sistema educativo – articulação dos agentes educativos, gestão da sala de aula e do currículo e no próprio processo ensino-aprendizagem. De realçar que estas mudanças apenas são possíveis quando existe agilidade entre os órgãos superiores que coordenam a escola, em conjeturas teóricas, permitindo aos professores, no terreno, colocá-las em prática.

A verdade é que a escola é um espaço físico de grandes dimensões, em que a criança pode circular livremente, no entanto, é na sala de aula que, à partida, permanecerá mais tempo. Assim, quando falamos de educação inclusiva, falamos,

inevitavelmente, de aprendizagens dentro da sala de aula, no grupo e com o grupo heterogéneo, tal como afirma Sanches (2003, citada por Sanches & Teodoro, 2006, p.73): “nas escolas inclusivas, nenhum aluno sai da sala para receber ajuda, essa ajuda recebe-se no interior da classe”.

De salientar que este modelo educativo inclusivo só existe se forem introduzidas nas salas de aula estratégias e práticas diferentes daquelas que tradicionalmente se praticam, sendo que estas vão depender das atitudes, conhecimentos, competências e capacidades dos professores (Sanches, 2005).

No que respeita à inclusão do aluno com NEE, em particular, com PEA, em contexto de sala de aula, existem inúmeras razões pelas quais o devemos incluir. A título de exemplo, uma turma que acolha alunos diferentes, terá imensas vantagens, a nível de desenvolvimento cognitivo, tanto dos alunos com NEE, como dos restantes, porque as interações que ocorrem vão favorecer o desenvolvimento de todos (Chousa, 2012). Ainda na mesma linha de pensamento, e de acordo com Peixoto e Varela (2009), o aluno com PEA deve beneficiar da convivência com os restantes alunos, no seu ambiente escolar, tal como estes devem tirar partido da presença de um aluno com PEA na sua sala de aula. Esta convivência visa retirar à criança o estigma da deficiência, preocupando-se com o seu desenvolvimento global, dentro de um espírito de pertença, de participação em todos os aspetos da vida pré-escolar, mas nunca esquecendo as respostas às suas necessidades específicas. Assim, para ser bem-sucedida, a inclusão não pode cingir-se à integração física da criança no contexto escolar, mas implica também atitudes positivas, recursos e um currículo baseado em atividades como componentes chave para que a experiência da inclusão seja positiva para a criança, para a família e toda a equipa (Peixoto & Varela, 2009).

Por outro lado, o contacto das crianças entre si reforça atitudes positivas, tais como, a aprendizagem, a sensibilidade, a compreensão, o respeito pela diferença e o crescimento (Chousa, 2012). Mas, para que este processo se concretize, é fundamental a presença e o auxílio de alguns agentes, entre eles, o professor, a escola, a família e os apoios educativos.

No que diz respeito ao professor, é-lhe exigido um papel mais dinamizador, com mais competências e saberes, ficando responsável pelo desenvolvimento de práticas adequadas e favorecedoras da inclusão. (Chousa, 2012). Segundo a autora, as escolas são formadas por grupos de pessoas que agem de acordo com os seus valores, crenças e convicções e que influenciam o que a organização pode ser. Neste sentido, é da responsabilidade da escola assumir práticas e conhecimentos existentes, usar recursos

disponíveis para a aprendizagem, desenvolver uma linguagem ligada à prática e, ainda, criar condições que incentivem aceitar riscos (Chousa, 2012).

Relativamente à família, que é considerada um elemento chave no processo vincutivo, também esta não pode ser esquecida, uma vez que surge como primeiro contexto de desenvolvimento do ser humano, sendo o “espaço” onde as crianças fazem as suas primeiras aprendizagens. Como compete à família desempenhar o papel fundamental na construção das competências cognitivas e motoras, equilíbrio pessoal, relação interpessoal e inserção social (Chousa, 2012), este é um trabalho que deve ser feito em articulação com a escola (Bronfenbrenner, 1996).

Ainda segundo Chousa (2012), o papel desempenhado pelos apoios educativos é fundamental, na medida em que, nomeadamente, proporcionam apoio especializado ao aluno com NEE, procedem à adequação do currículo comum e promovem a aquisição de competências que contribuem para a sua inserção social.

Deste modo, é necessário entender que são muitos os envolvidos no processo de inclusão. A função do educador deve interligar-se com as dos outros profissionais envolvidos, inclusive, com a dos pais e das crianças da sala, para que todos eles, em colaboração, possam delinear estratégias que promovam o sucesso da inclusão (Correia, 2003).

Neste processo de construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, não basta que os docentes adotem o conceito de inclusão, é particularmente importante a adoção de uma abordagem inclusiva do currículo, o que significa que exista um currículo comum a todos os alunos, possibilitando-lhes a oportunidade de se envolverem, de forma positiva, nas atividades da turma.

Todo este processo de inclusão tem como finalidade a facilitação, a todos os alunos, da transição para a vida ativa, de modo a que sejam integrados na sociedade, a que por direito pertencem, com a maior autonomia e independência possíveis (Nielsen, 1999, citado por Almeida, 2012).

3. Legislação Portuguesa: o caminho percorrido em prol da inclusão

Como já foi sublinhado anteriormente, a abordagem dos Direitos Humanos, expressos na Declaração Universal dos Direitos do Homem (DDH), está na base de todo um movimento de emancipação das pessoas com deficiência que as reconhece como seres humanos com iguais direitos, entre os demais. Esta posição está presente na DDH quando, na mesma, é referido que “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em

dignidade e em direitos” (artigo 1º) e que “Toda a pessoa tem direito à educação” (artigo 26º) (UNESCO, 1998). Assim sendo, o que se entende por Direitos Humanos e para que é que estes servem? Tal como o próprio nome indica, Direitos Humanos são direitos universais que nós, humanos, temos, pelo simples facto de existirmos, sendo que se aplicam a todos, sem exceção, e em qualquer lado. São aspetos a que o Ser Humano tem direito ou que lhe é permitido, portanto, são liberdades garantidas. Infelizmente, e como é do conhecimento de todos, os factos não se fundem nesse sentido. Todos sabemos que, embora devessem, os Direitos Humanos não se manifestam da mesma forma para todas as pessoas e grupos sociais, nomeadamente, as mulheres, as pessoas negras, os indígenas, as pessoas com deficiência e, mais recentemente, as portadoras do Vírus da Imunodeficiência Humana (VIH), Sida, lutam, todos os dias, para conquistar a igualdade de direitos na sociedade (Ferreira, *n.d.*).

A 14 de outubro de 1986, como já referido anteriormente, surge a Lei de Bases do Sistema Educativo, onde é estabelecido o papel da Educação Especial, no que diz respeito à prestação de apoio no sistema de ensino regular, de acordo com as necessidades de cada aluno. Será, de igual modo, função da Educação Especial, a manutenção do ensino em instituições específicas, quando o tipo e grau de deficiência da criança assim o exigir (Felgueiras, 1994, citado por Rodrigues & Nogueira, 2010). Este documento legislativo veio impulsionar a abertura da Escola numa perspetiva de “Escola para Todos”, estabelecendo uma relação entre o conceito de alunos com NEE e os critérios pedagógicos.

Na década de 90, emerge a política educativa integrativa nas Escolas do ensino regular e é com o Decreto-Lei (DL) nº 319/91, de 23 de agosto, que é, finalmente, estabelecido o regime educativo especial nas Escolas do ensino regular, sendo que é fundamental adaptar as condições em que é desenvolvido o processo ensino-aprendizagem dos alunos com NEE. Esta legislação acarreta uma enorme importância, uma vez que vem criar uma nova realidade no sistema educativo que, até então, se desconhecia – o aluno com NEE passa a ter acesso à classe regular. Neste documento, prevê-se que compita à Escola o dever de estar preparada para fornecer respostas adequadas às problemáticas dos alunos, tendo, sempre, em conta, as suas características específicas, sendo que, perante tal função, urge uma flexibilização do processo ensino-aprendizagem (Rodrigues & Nogueira, 2010).

Mais tarde, e tendo em consideração as recomendações que constam da Declaração de Educação para Todos, Declaração de Salamanca (1994) e das Normas sobre Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência (1995), emerge a

necessidade de existir uma Escola Inclusiva, onde todos os alunos aprendam juntos, e entre si, independentemente das suas dificuldades e diferenças (Rodrigues & Nogueira, 2010).

Assim, em 1994, como forma de reafirmar o direito à educação de todos os indivíduos, tal como consta da DDH, surge, em Espanha, a Declaração de Salamanca. Esta declaração realça que a educação de crianças e jovens com NEE não pode evoluir isoladamente, devendo esta fazer parte de uma estratégia global de educação e, de igual modo, de uma nova política socioeconómica, sugerindo, assim, uma reestruturação da escola regular (UNESCO, 1994).

Em 1995, surgem as Normas sobre Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, cuja finalidade passa por “garantir às raparigas, aos rapazes, às mulheres e aos homens com deficiência, enquanto membros de uma dada sociedade, o exercício dos mesmos direitos e obrigações que aos seus concidadãos.” (Nações Unidas, 1995).

Ainda de acordo com o documento oficial, a nível mundial, em toda e qualquer sociedade, existem inúmeros obstáculos que impedem as pessoas com deficiência de exercer os seus direitos e liberdades e dificultam a sua participação plena nas atividades em que podem e devem estar incluídos, dentro da sua comunidade local. Compete, assim, aos Estados tomarem medidas de forma a eliminar esses obstáculos. De realçar que deve prestar-se especial atenção a grupos como mulheres, crianças, idosos, pobres, migrantes e minorias étnicas (Nações Unidas, 1995).

A 1 de julho de 1997, entra em vigor o Despacho Conjunto nº 105/97, que vem trazer uma política educativa mais inclusiva, criando Equipas de Coordenação local para colaborar com Escolas e docentes de apoio educativo, não só na gestão dos recursos, bem como na implementação de respostas adequadas. Estas equipas denominam-se Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos (ECAE) e visam encontrar respostas racionalizadas para as Escolas de uma determinada área geográfica, coordenando, de igual modo, a articulação do trabalho dos professores de Educação Especial (Rodrigues & Nogueira, 2010). Neste documento, emerge a necessidade da diferenciação curricular através da adaptação e individualização curricular às necessidades e características específicas individuais de cada aluno, com especial atenção aos alunos com NEE. Este despacho realça, ainda, um sistema educativo único, que engloba, em simultâneo, a educação regular e a educação especial, existindo, portanto, uma preocupação em atender e dar resposta a todas as crianças da classe que apresentem dificuldades (Rodrigues & Nogueira, 2010).

Com particular foco nas pessoas com deficiência, a Organização das Nações Unidas (ONU) adotou, a 13 de dezembro de 2006, a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (Sasaki, 2013), sendo que, no 4º artigo, os Estados Partes que ratificaram a Convenção se comprometem a certificar e a promover o exercício completo de todos os Direitos Humanos para todas as pessoas com deficiência, sem que estas sejam discriminadas por isso (Gabinete de Documentação e Direito Comparado, 2015). Deste modo, pretende-se, assim, que todos os seres humanos desfrutem dos seus direitos enquanto cidadãos, independentemente das suas características individuais.

A 7 de janeiro de 2008, foi publicado o DL nº 3/2008, o qual vigora atualmente. Este decreto veio anular a legislação que até então existia (DL nº 319/91) e, a partir daqui, a população abrangida pelos serviços de Educação Especial passa a ser designada de acordo com o proposto na Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) da Organização Mundial de Saúde (OMS) (2007), sendo que a avaliação deverá ser feita tendo por referência a mesma (Rodrigues & Nogueira, 2010).

Neste documento legal, está explícito que os serviços de Educação Especial são destinados a

crianças e jovens com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida decorrentes de alterações funcionais ou estruturais de carácter permanente resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social (DL nº 3/2008, citado por Rodrigues & Nogueira, 2010, p.100).

O DL nº 3/2008 institui que deve existir um único documento oficial, o Programa Educativo Individual (PEI), que estabelece as respostas educativas e respetivas formas de avaliação para cada aluno. Este documento é elaborado por professores e psicólogos e deve ser dado a ler à família do aluno para que ambas as partes cheguem a um consenso. De forma a complementar o PEI, este DL cria ainda um Plano Individual de Transição (PIT), a fim de preparar a integração pós-escolar dos jovens, cujas necessidades educativas comprometam a sua aquisição de aprendizagens e capacidades estabelecidas no currículo comum (Rodrigues & Nogueira, 2010). O mesmo decreto restringe a Educação Especial aos alunos com Necessidades Educativas Especiais de Carácter Permanente (NEEcp), fazendo a separação entre a Educação Especial – exclusiva para os alunos que apresentem NEEcp identificados por referência

à CIF – e os Apoios Educativos, que dão resposta aos restantes alunos com dificuldades escolares.

Neste sentido, e de acordo com a presente legislação, torna-se pertinente caracterizar os alunos com NEEcp, que são

(...) alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação, num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social. (DL nº 3/2008 - Artigo 1º - ponto 1).

Esta legislação vem clarificar a importância de promover uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens, para que seja possível alcançar uma Escola de qualidade. Assim sendo, cabe à Escola contribuir para a inclusão socioeducativa, promover a igualdade de oportunidades, o acesso e sucesso educativo, autonomia, estabilidade emocional e preparação para a vida profissional (Rodrigues & Nogueira, 2010).

De realçar que, quatro meses após a publicação do DL nº 3/2008, foi publicada, a 12 de maio de 2008, uma retificação em alguns aspetos, através da Lei nº 21/2008. Esta alteração vem moderar a opção imediata por modelos de educação inclusiva e passa a colocar a opção dos pais como decisiva, no que diz respeito ao sistema educativo em que o seu filho deve ser educado. Neste documento, está explícito, através do Artigo 8º, que “os pais ou Encarregados de Educação podem solicitar a mudança de escola onde o aluno se encontra inscrito” (Rodrigues & Nogueira, 2010).

Atualmente, vigora o DL nº 3/2008, de 7 de janeiro que, tal como já foi supramencionado, visa criar condições para ajustar o processo educativo dos alunos às NEE que estes apresentam, nos diversos domínios da sua vida. Assim, pretende-se alcançar a igualdade de oportunidades entre indivíduos, quer na preparação do prosseguimento de estudos, quer para a vida pós-escolar dos mesmos (Ministério da Educação, 2015).

Posto isto, no seguimento das leis supramencionadas, um dos aspetos que esta legislação previa era a criação de Unidades de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbação do Espectro do Autismo (UEEA). Assim, ainda no ano de 2008, surgem estas Unidades, como espaço físico que permite responder à inclusão de crianças e jovens com NEE nas escolas regulares e colmatar as necessidades até à data sentidas.

3.1. O Ensino Estruturado – as Unidades de Ensino Estruturado (UEE)

O ensino estruturado consiste num aspeto pedagógico fundamental inserido no modelo *TEACCH - Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children* - que, por sua vez, se destina a auxiliar a criança com PEA a crescer e a melhorar as suas capacidades adaptativas, de modo a tornar-se o mais autónoma possível, ao longo da sua vida. De cariz educativo, o foco da metodologia *TEACCH* está no ensino de capacidades de comunicação, organização e partilha, centrando-se, de igual modo, nas áreas fortes das pessoas com PEA - processamento visual, memorização de rotinas funcionais e interesses especiais. De um modo geral, trata-se de um modelo suficientemente flexível e adequado à forma de pensamento e aprendizagem destes alunos, permitindo ao docente encontrar as estratégias mais apropriadas para responder às necessidades individuais de cada aluno. Nesta linha de pensamento, é possível afirmar que o ensino estruturado remete para um conjunto de estratégias que, tendo como base a estruturação externa do espaço, tempo, materiais e atividades, estimulam e desenvolvem uma organização interna que permite facilitar os processos de aprendizagem e de autonomia das pessoas com PEA, diminuindo, assim, a ocorrência de atitudes comportamentais negativas. Desde 1996, que o ensino estruturado desenvolvido pelo modelo *TEACCH* tem vindo a ser utilizado em Portugal, como resposta educativa aos alunos com PEA, nas escolas do ensino regular (DGIDC, 2008).

De acordo com as normas orientadoras do Ministério da Educação (DGIDC, 2008), e ao invés do que a esmagadora maioria pensa, estas unidades não devem ser vistas como uma turma da escola, devendo ser consideradas e utilizadas pelos alunos como um recurso pedagógico especializado existente nas escolas ou Agrupamentos de escolas, cuja função é dar resposta educativa específica a alunos com PEA, havendo a possibilidade de serem criadas em qualquer nível de ensino. Estas UEEA destinam-se a apoiar a educação de todos os alunos que apresentem perturbações enquadráveis no espetro, independentemente do grau de severidade ou de manifestarem, simultaneamente, outras perturbações (DGIDC, 2008).

Emerge a necessidade e pertinência de criar uma UEEA sempre que existam alunos com PEA que necessitem de respostas educativas especializadas. Assim, tendo em consideração as características do trabalho a ser desenvolvido e no sentido de responder adequada e eficazmente às necessidades individuais de cada aluno, não é

aconselhável que o número de crianças apoiadas por cada unidade ultrapasse os seis alunos (DGIDC, 2008).

Dos objetivos destas unidades fazem parte a criação de ambientes securizantes com áreas bem definidas e delimitadas, garantia de um espaço adequado à sensibilidade sensorial de cada aluno, informação clara e sucinta, com recurso a suportes visuais, acerca da sequência das rotinas diárias, bem como, o fomento de situações de ensino individualizado direcionado para o desenvolvimento da comunicação, interação e autonomia (DGIDC, 2008).

Para que uma UEEA seja criada com as devidas condições e funcione na sua plenitude, devem ser tidos em consideração diversos parâmetros, tais como, a diferenciação pedagógica necessária na resposta educativa a fornecer aos alunos com PEA, a aglomeração de alunos com PEA de um ou mais concelhos, de acordo com a sua localização e alternativas de transporte, a existência de um espaço físico (sala) e a garantia da continuidade, através de processos de transição entre ciclos (DGIDC, 2008).

As unidades devem resultar de um trabalho de equipa, criado e desenvolvido para o mesmo foco e devem, assim, ser constituídas por todos os serviços e recursos humanos que, de alguma forma, estejam relacionados com os alunos. Assim sendo, da equipa de uma UEEA farão parte as famílias dos alunos, os órgãos de gestão dos Agrupamentos de escolas envolvidos na procura de respostas para atender a todos os alunos, os docentes de educação especial do Agrupamento, os docentes do grupo, turma ou disciplina do aluno, todos os profissionais envolvidos no processo do aluno e pertencentes ao Agrupamento ou a outros serviços (terapeuta, psicóloga, etc.), bem como, outros serviços da comunidade que se considerem necessários para responder às necessidades individuais dos alunos com PEA (DGIDC, 2008).

4. Perturbação do Espetro do Autismo

Tal como afirma Vaz (2011), a diversidade humana é tão vasta que, se observarmos à nossa volta, deparamo-nos com um conjunto de seres humanos que, através das suas características biológicas, psicológicas e sociais, nos faz reconhecer que todas as pessoas são únicas e diferentes, em relação a um vasto leque de atributos específicos do ser humano.

Nesta linha de pensamento, os indivíduos autistas, pelas suas especificidades e pelas perturbações que apresentam, requerem uma pesquisa aprofundada, de forma a elucidar toda a sociedade, acerca de como é e como funcionam as coisas no seu mundo,

que ainda é um tanto ou quanto sombrio e misterioso, e que tão poucos conhecem (Sousa & Santos, *n.d.*).

No decorrer dos últimos anos, muito se tem investigado sobre a temática do autismo, com particular incidência nas áreas da biologia e da psicologia. É possível afirmar que desde os primórdios deste diagnóstico até aos tempos correntes denota-se um crescente interesse na procura de informação e fundamentação para a sua definição, etiologia e também intervenção. Apesar das inúmeras pesquisas realizadas durante mais de meio século, muito ainda se encontra por desvendar, no oculto da sua origem e natureza.

Atualmente, e após diversos estudos e investigações ao longo do tempo, podemos assumir que o autismo é um distúrbio congénito do comportamento que se manifesta durante a infância. Esta patologia é marcada por uma alteração da qualidade, de severidade variável, das interações sociais, da comunicação verbal e não-verbal e do acesso ao imaginário, sendo que estas alterações estão relacionadas com um restrito campo de atividades e interesses (American Psychiatric Association – DSM IV, 2002).

É uma perturbação do desenvolvimento que afeta a capacidade da pessoa comunicar, entender linguagem, jogar e interagir com outros, constituindo-se assim como uma síndrome comportamental que pode ser definida nos padrões de comportamento exibidos (Dunlap, Pierce & Kay, 1999, citados por Sousa e Santos, *n.d.*).

Soares (2006) acrescenta que o autismo é uma disfunção no desenvolvimento cerebral, que tem origem na infância e que se prolonga durante toda a vida.

Desta forma, sendo uma das perturbações mais graves de desenvolvimento da criança, surge a necessidade de averiguar as suas possíveis causas, sendo que as investigações realizadas para este fim são permanentes e ativas. Ainda assim, a sua etiologia é desconhecida, não existindo respostas definitivas para apaziguar inquietações e curiosidades existentes por parte das famílias cuidadoras e técnicos que assistem essas pessoas. Por conseguinte, não tendo sido, ainda, identificada nenhuma causa específica, os investigadores debatem-se com várias suposições acerca da etiologia desta perturbação. Desta forma, têm surgido várias hipóteses, baseadas em diferentes teorias.

Segundo Lima e Levy (2012a), numa primeira fase, o autismo era encarado como uma perturbação da interação mãe-bebé, conceito de “mães frigorífico”, sendo que esta má interação e a rejeição emocional levavam ao isolamento da criança. Assim sendo, o autismo foi considerado uma perturbação de ordem emocional com origem na relação entre os pais e a criança. No seu percurso de desenvolvimento o indivíduo

criava um mundo próprio onde se refugiava e o qual era difícil de alcançar. Esta teoria, defendida por Kanner, baseava-se numa base psicanalítica, tendo-se mantido até meados do século passado. A PEA, de acordo com Lima e Levy (2012a), é uma alteração orgânica do desenvolvimento, sendo atualmente uma das patologias complexas mais hereditáveis. Atualmente, as causas para o autismo, continuam a ser consideradas, com grande incidência, em fatores genéticos e neurológicos. Steffenburg e Gillberg (1989, citados por Pereira, 2006) concluíram que pode haver um gene responsável pelo autismo que produz incapacidades variáveis, o qual é associado a uma variedade de anomalias cromossômicas, nomeadamente síndrome de Down e X-Frágil. Podendo, assim, provocar alterações nas estruturas cerebrais em determinadas áreas do sistema nervoso central, afetando a linguagem, o desenvolvimento cognitivo e intelectual, bem como a capacidade de estabelecer relações e a autonomia. Em Portugal, o Instituto de Ciências da Gulbenkian possui uma equipa de investigadores que se dedica à pesquisa dos genes que podem estar relacionados com o autismo.

Segundo Alves (2001), existem muitas investigações que se centram no estudo da serotonina, um neurotransmissor que medeia a comunicação entre as células nervosas, sendo fundamental para o funcionamento do sistema nervoso. Um nível elevado dessa molécula, no cérebro, implica alterações nos seus recetores e transporta o que pode ser determinado a nível dos genes. Vicente (*n.d.*, citado por Alves, 2001) refere que não se pode afirmar que os respetivos níveis de serotonina sejam a causa do autismo, apenas que existe uma relação entre ambos, embora não se saiba qual. Esta investigadora conclui que a perturbação será provocada por uma combinação de genes, todos eles importantes para o aparecimento do problema e que serão necessários entre sete a dez genes, ainda desconhecidos. Herbert *et al.* (2006, citados por Ferreira, 2011) referem que o fator genético como causa das PEA não é claro, mas é provável que seja o resultado de um único gene que, em alguns casos, se desenvolve a partir de uma combinação de suscetibilidade genética com a exposição ambiental. Nos últimos tempos têm surgido novos estudos, os quais estão relacionados com a compreensão da base neurológica do autismo. Ocorreram avanços significativos na localização e identificação da área cerebral afetada, graças a investigações no campo da neuropatologia. Existe um defeito congénito no sistema nervoso central que afeta o comportamento socioemocional (Pereira, 2006). As conclusões retidas destes estudos apontam para uma anomalia no desenvolvimento cerebral, detetada aquando do nascimento e desenvolvida ao longo da infância, em termos de comportamento e desenvolvimento da linguagem. Os estudos neuroquímicos realizados têm-se revelado inconclusivos, no entanto, a

investigação continua, com o objetivo de encontrar uma outra explicação para a PEA (Pereira, 2006). Investigações bioquímicas ligadas ao autismo realçam o papel dos neurotransmissores, sendo que o excesso ou déficit destes, assim como, o desequilíbrio entre um par de medidores diferentes, pode originar alterações de comportamento (Marques, 2000). De acordo com Lima e Levy (2012a), a hereditariedade inferior a 100% indica que existirão fatores ambientais, ainda que não estejam completamente identificados, os quais contribuem para o aparecimento da perturbação. Contudo, a contribuição ambiental para a sua patogénese tem sido muito discutida. É, sobejamente, evidente que as PEA são uma alteração do neurodesenvolvimento, que se inicia *in* útero ou precocemente na vida pós-natal. Existem estudos que demonstram que alguns fatores desfavoráveis, ocorridos nos períodos pré, peri e pós-natal podem estar associados ao autismo. Assim sendo, a sintomatologia autista pode resultar de hemorragias, após o primeiro trimestre de gravidez, alterações no líquido amniótico, traumatismo durante o parto, anoxia neonatal e prematuridade.

Considerando todos estes pressupostos etiológicos, torna-se pertinente abordar dois conceitos com alguma relevância, no sentido de conhecer os reais números de casos de autismo - incidência e prevalência. Como prevalência define-se o número de casos de uma doença ou de pessoas doentes existentes numa determinada população, independentemente de se tratar de casos novos ou antigos (Infopédia, 2015a). Por sua vez, a incidência é a proporção de novos doentes de determinada doença por 1000 habitantes (Infopédia, 2015b).

Nos últimos anos, a frequência para a PEA aumentou 1% na população, independentemente de se tratar de crianças ou adultos. Este aumento pode refletir a expansão dos critérios de diagnóstico presentes no DSM-IV, a própria metodologia do estudo, ou efetivamente, um verdadeiro aumento na frequência de casos de autismo (American Psychiatric Association, 2013). O primeiro estudo epidemiológico sobre o autismo foi realizado em 1966, em Middlesex, por Victor Lotter. Neste estudo, Lotter descreveu um índice de prevalência de 4,5 em 10,000 crianças da referida população (Klin, 2006). Os estudos mais recentes apontam para o aparecimento de um caso de autismo típico em cada mil nascimentos. Ou seja, um aumento de cerca de quatro indivíduos a cada mil (Klin, 2006). Em relação à proporção de casos entre o sexo masculino e o sexo feminino, verifica-se uma maior incidência de quadros de autismo no sexo masculino em comparação ao sexo feminino. Verifica-se um rácio de três e meio a quatro meninos para cada menina (Klin, 2006). No entanto, estes valores alteram-se consoante o estudo realizado, a população estudada e os critérios de

diagnóstico considerados. Assim, a prevalência do autismo tem variado entre 40 a 130 por 100.000 indivíduos, ocupando o terceiro lugar entre as perturbações do desenvolvimento (Gillber & Coleman, 1992; Fombonne, 2002, citados por Gadia, Tuchman & Rotta, 2004). Em relação à prevalência das alterações neurológicas, o autismo encontra-se em quinto lugar, com 130 casos por 100,000 indivíduos (Kurtzke, 1991, citado por Gadia, Tuchman & Rotta, 2004). Após a revisão de diversos trabalhos, a prevalência da PEA, no fim da década de 90 e no início de 2000, foi considerada por Fombonne em 27.5/10000 (Fombonne, 2002, citado por Oliveira, 2005). Considerando os trabalhos publicados após 2000, verifica-se que as taxas de prevalência de PEA aí estimadas foram ainda superiores, variando de 11 a 67.4 /10000 (Oliveira, 2005). No estudo relativo às prevalências da PEA em Portugal, verificam-se diferenças ao nível da prevalência dependendo das regiões. Assim, as regiões do Centro e Lisboa e Vale do Tejo mostraram a maior taxa de prevalência de PEA, sendo estatisticamente idênticas entre si e diferentes do Continente, do Norte e do Algarve. As zonas do Norte e do Algarve exibiram a menor taxa de prevalência de PEA, diferenças com significado estatístico das do Continente, de Lisboa e Vale do Tejo e do Centro. O Alentejo apresentou uma prevalência intermédia não diferindo com significado estatístico das restantes regiões nem do Continente (Oliveira, 2005).

Para que os valores de incidência e prevalência sejam o mais realistas possível, surge a necessidade de uniformizar a informação, para que todos se regessem através dos mesmos critérios de diagnóstico, surgindo, assim, os sistemas de classificação, nomeadamente, o *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM), a *International Classification of Disease* (ICD), o *Diagnostic Classification Zero to Three* (DC 0-3), e a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). Atualmente, o DSM encontra-se na quinta versão, comumente apelidada de DSM-V. Porém, por ser uma classificação relativamente recente, a versão anterior ainda é frequentemente utilizada. A nova versão consolida a perturbação autista, a síndrome de Asperger e a perturbação pervasiva do desenvolvimento numa única denominação, a de PEA. Tal situação é justificada porque os seus sintomas, colocados num espectro com teores de leve a grave, representam alterações relacionadas com a comunicação e os seus comportamentos, em vez de representarem patologias distintas (American Psychiatric Association, 2013). Deste modo, esta nova edição inseriu uma nova organização dos sintomas, substituindo a tríade de sintomas presente no DSM-IV, por um modelo de dois domínios, sendo estes constituídos pelo défice de comunicação social e pelos comportamentos e/ou interesses repetitivos e restritos. Suprimiu-se o

critério do atraso ou inexistência do desenvolvimento expressivo da linguagem, uma vez que não é um fator generalizado nem específico na perturbação (Mancebo, 2015). Assim, de acordo com o DSM-V, o diagnóstico de PEA é realizado quando preenche critérios específicos, nomeadamente, os pontos A, B e C (American Psychiatric Association, 2013):

- A.** Défices clinicamente significativos na comunicação e na interação social, atualmente ou durante a história desenvolvimental, manifestando três dos sintomas seguintes:
- B.** Padrões de comportamento, interesses e atividades restritas e repetitivas, atualmente ou durante a história desenvolvimental, manifestando, pelo menos, dois dos seguintes critérios:
- C.** Estes sintomas têm que estar presentes no início da infância, porém, podem não se manifestar todos até que as exigências sociais excedam as capacidades da criança.

Apesar destas modificações, há comportamentos que não foram contemplados nesta edição, sendo que alguns se encontram incluídos na versão anterior. No DSM-V, não são considerados os problemas relacionados com o jogo simbólico e a imaginação, nem a ansiedade social e/ou timidez, nem os atrasos de desenvolvimento da linguagem, assim como as dificuldades relacionadas com os comportamentos e birras, e as competências de imitação (American Psychiatric Association, 2013). No que diz respeito à ICD, que, em Portugal, se denomina Classificação Internacional de Doenças (CID-10), este sistema enquadra-se no modelo biopsicossocial e trata-se de uma terminologia de doenças concebida para fins estatísticos, tendo sido elaborada pela Organização Mundial de Saúde (OMS). A CID-10 está em vigor desde 1993, no entanto, já se encontra em estudo a 11ª revisão (Lopes, 2015). A CID-10 faculta códigos relativos à classificação das doenças, e também dos seus sinais, sintomas, circunstâncias sociais, entre outros (MedicinaNet, 2015). Nesta classificação, o autismo insere-se no grupo F84, das Perturbações Globais do Desenvolvimento, ao qual pertence o autismo infantil, autismo atípico, síndrome de Rett, outras perturbações desintegrativas da infância, perturbação hiperativa associada a défice cognitivo e movimentos estereotipados, síndrome de Asperger, outras perturbações pervasivas do desenvolvimento, e perturbações pervasivas do desenvolvimento inespecíficas (ICD-10, 2015). Deste modo, é possível verificar que diversas perturbações se inserem neste grupo. O diagnóstico de autismo é feito quando se verificam presentes oito dos 16 itens que especificam particularidades desta perturbação. As características gerais que se

verificam comprometidas são a interação social recíproca, a comunicação, a utilização de padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamento, interesses e atividades, e que estas dificuldades de desenvolvimento tenham sido evidenciadas nos três primeiros anos de vida (Silva, 2015). Em relação ao DC 0-3, este remete para a Classificação das Perturbações da Saúde Mental da 1ª Infância, que foi revista, pela última vez, em setembro de 2005 (Emde *et al.*, 2005), sendo que se trata de uma alternativa às classificações já existentes, que pretende auxiliar os profissionais envolvidos no desenvolvimento da criança. Este sistema marca a diferença, no sentido em que se relaciona com a inclusão do autismo nas Perturbações Pervasivas do Desenvolvimento (National Center for Infants, Toddlers and Families, 2015a). Esta classificação visa, ainda, identificar a saúde mental e os desafios de desenvolvimento das crianças até aos três anos, compreender como é que os relacionamentos e os agentes ambientais colaboram para as perturbações de saúde e utilizar os critérios de diagnóstico, eficazmente, para a classificação e para a intervenção. Este sistema realça a importância da prevenção nas idades precoces (National Center for Infants, Toddlers and Families, 2015b), e encontra-se organizado em cinco eixos (National Center for Infants, Toddlers and Families, 2015c; Gonçalves & Silva, 2003). Neste caso, o autismo insere-se no Eixo I – Diagnóstico Primário – cujos principais diagnósticos são a perturbação traumática do *stress*, perturbações do afeto, perturbação do comportamento do sono e da alimentação e perturbação da relação e da comunicação (Egger & Angold, 2009; National Center for Infants, Toddlers and Families, 2015c). Por fim, a CIF talvez seja a mais frequentemente utilizada, principalmente em contexto escolar. Esta trata-se de uma classificação, com diversos objetivos, que foi executada para ser utilizada por usuários de diferentes áreas (Organização Mundial de Saúde, 2004). Pretende facultar uma base científica para a perceção e o estudo dos determinantes da saúde, assim como dos resultados e das condições relacionadas com a mesma. Quer definir uma linguagem padronizada para descrever a saúde e os estados com ela relacionados, de modo a aperfeiçoar a comunicação entre os diversos utilizadores, nomeadamente, os profissionais de saúde, investigadores, políticos, inclusive, pessoas com incapacidades. Permite avaliar e formular políticas para a saúde e incapacidade que se relacionam com diferentes setores da vida, nomeadamente a funcionalidade, o bem-estar, a participação e a qualidade de vida do indivíduo, resultando sempre numa contínua interação entre a pessoa e o meio (Organização Mundial de Saúde, 2004).

Com esta classificação, abandona-se o modelo médico, centrado na doença e que classifica a pessoa, como o CID-10, considerando-se o modelo biopsicossocial, que

integra a funcionalidade e a incapacidade humana (Organização Mundial de Saúde, 2004).

A CIF é um quadro de referência para a saúde e incapacidade. Encontra-se dividida em duas partes, cada uma com dois componentes, nomeadamente: (1) Funcionalidade e Incapacidade; (1.1) Funções do Corpo e Estruturas do Corpo; (1.2) Atividades e Participação; (2) Fatores Contextuais; (2.1) Fatores Ambientais; (2.2) Fatores Pessoais. Na operacionalização da CIF na avaliação dos casos das NEE, logo, também a nível do espectro do autismo, seguem-se algumas fases. A primeira trata-se da recolha de informação, onde se analisa e decide o que avaliar, ou seja, selecionar as categorias, quem avalia, como se avalia e quando ou até quando se avalia. Findo este processo, procede-se à análise conjunta da informação e define-se o perfil de funcionalidade, nomeadamente o perfil intraindividual de carácter descritivo e o perfil interindividual de carácter normativo. Por fim, procede-se à tomada de decisões, com a planificação da intervenção educativa e terapêutica, dentro e/ou fora da Educação Especial, com o relatório técnico-pedagógico e um Programa Educativo Individual (Organização Mundial de Saúde, 2004).

Através do estabelecimento de critérios uniformes, é possível realizar diagnósticos mais precisos e corretos, sendo este o propósito dos sistemas anteriormente referidos. Assim, os critérios atuais (DSM-IV-TR) definem a PEA como sendo uma perturbação global do desenvolvimento, caracterizada por um défice grave e global em três áreas do desenvolvimento – interação social, comunicação e comportamento (Lima, 2012b).

As características essenciais da PEA são a presença de um desenvolvimento acentuadamente anormal ou deficitário da interação e comunicação social e um repertório acentuadamente restrito de atividades e interesses (Lima, 2012b). Segundo a autora, apesar de começarem a existir testes de rastreio para a PEA em idades muito precoces, há que ter algum cuidado com o estabelecimento de um diagnóstico formal nestas idades. É importante deixar espaço para avaliar a evolução, no entanto, crianças sinalizadas aos 18 meses com sinais de autismo devem ser acompanhadas. Assim, independentemente do diagnóstico formal estar ou não estabelecido, a intervenção deve ter início o mais rapidamente possível, para que se possa, efetivamente, ter uma noção do prognóstico de cada caso (Lima, 2012b).

De realçar que o diagnóstico de PEA não é linear, mas deve ser feito o mais precocemente possível. Assim, e de acordo com Lima (2012b), existem diversos sinais de alerta que devem ser tidos em conta, nomeadamente, a ausência de contacto ocular,

de expressões de prazer que acompanham o olhar, da reciprocidade de conversação entre as vocalizações da criança e a verbalização dos pais (que ocorre por volta dos seis meses), a falta de reconhecimento da voz da mãe e do pai, a ausência de resposta ao nome, atraso na aquisição do balbúcio, que ocorre aos nove meses, diminuição ou ausência de gestos pré-verbais (apontar, dizer adeus, mostrar) e a ausência de resposta a expressões dos pais. Segundo Assumpção e Pimentel (2000), por vezes, os especialistas atribuem diagnósticos incorretos, uma vez que existem problemáticas com características semelhantes às da PEA. O diagnóstico diferencial dos quadros autísticos aborda outras perturbações invasivas do desenvolvimento, tais como, a síndrome de Asperger, a síndrome de Rett, as perturbações desintegrativas, os quadros não especificados e ainda défice auditivo, ou seja, uma criança que tenha alterações auditivas, pode exibir um comportamento semelhante ao de uma criança com diagnóstico de PEA (Assumpção & Pimentel, 2000).

Estabelecido o diagnóstico, com base nos sistemas de classificação já mencionados, torna-se fundamental compreender, consoante as alterações de funcionalidade, quais as áreas da criança mais afetadas a este nível, para que, assim, se proceda a uma correta intervenção. Estas áreas vão ao encontro das que foram anteriormente referidas e que caracterizam a perturbação, uma vez que esta é definida pelos défices comunicativos e comportamentais. Um estudo epidemiológico efetuado em 1979, por Wing e Gould, permitiu perceber que as crianças com diagnóstico de PEA apresentavam uma tríade de perturbações muito específicas: limitação extrema na capacidade de se envolver em convívios sociais, que impliquem interação mútua; comprometimento da capacidade de interações que impliquem a livre expressão da comunicação quer receptiva, quer expressiva e alterações comportamentais. No que diz respeito à capacidade para interagir socialmente, Jordan (2000) faz referência aos diversos estudos, realizados por Kanner e Asperger, através dos quais foram analisadas diversas crianças com PEA, tendo os seus autores ficado impressionados com a limitação ao nível da interação social manifestada por estes indivíduos. As alterações reveladas pelos autistas, nesta área específica, são facilmente perceptíveis através dos seus comportamentos. A dificuldade principal diz respeito ao processamento da informação social, dado que, o seu funcionamento é muito lento e não são capazes de executar duas ações simultâneas. Este aspeto, associado na maioria das vezes, às graves dificuldades cognitivas, implica uma elevada dificuldade na realização de atos sociais adequados (Jordan, 2000).

Cavaco (2009) afirma que é bastante difícil ensinar a esta população atividades de cariz funcional, uma vez que estas implicam mudanças constantes, adaptações e grande flexibilidade cognitiva para as adaptar aos vários contextos. Os indivíduos com PEA necessitam de regras, previsibilidade e estrutura, ao nível das abordagens, no sentido de os ajudar a melhorar as suas aprendizagens e a sua capacidade de se adaptar ao ambiente em que se encontram inseridos (Cavaco, 2009). Relativamente às competências comunicativas, e de acordo com Farrel (2008), os indivíduos com PEA têm dificuldade em comunicar com o mundo exterior, quer através da linguagem verbal, quer através da linguagem não-verbal. Neste sentido, uma vez que a comunicação constitui um instrumento fundamental para uma vida em sociedade, deparam-se com imensas dificuldades nesta área. As alterações ao nível da comunicação surgem desde cedo. Por vezes, a criança não é capaz de pedir um objeto apontando-o com o dedo, por exemplo, ou raramente chega a partilhar interesses com os outros, ou seja, não há iniciativa na interação social, podendo dizer-se que estabelece um tipo de linguagem não produtiva (Jordan, 2000; Farrel, 2008). Segundo Siegel (2008), ao nível da comunicação verbal, estima-se que cerca de 50% das pessoas autistas nunca chegam a desenvolver uma linguagem eficaz, apesar de poder existir linguagem verbal. Em relação à linguagem verbal, esta pode aparecer de múltiplas formas, tais como, ecolalia, idiosincrasias ou de forma rebuscada, sendo estas formas de expressão verbal, no mínimo, limitativas em termos comunicativos (Farrel, 2008). A este propósito, Jordan (2000) preconiza que é necessário ajudar a criar canais de comunicação, mais ou menos universais, para a criança e para quem a rodeia, de modo a abrir a possibilidade de interação social, diminuindo desta forma o peso da tríade de Wing, evitando canais de comunicação incompreensíveis que podem levar a danos físicos graves quando surge a auto e hétero agressividade.

No que concerne à área comportamental, segundo Lima (2012b) os indivíduos com PEA exibem padrões de comportamento, interesses e atividades restritos, repetitivos e estereotipados, que se manifestam pelo menos através de uma das seguintes características: preocupação intensa por um ou mais padrões estereotipados e restritivos de interesses, atípicos quer na intensidade, quer no seu objetivo; adesão, aparentemente inflexível a rotinas ou rituais específicos não-funcionais; maneirismos motores estereotipados e repetitivos, tais como sacudir ou rodar as mãos ou os dedos, ou movimentos complexos de todo o corpo e preocupação com partes de objetos. Porém, apesar dos interesses específicos por determinados objetos ou temas, levando-a a explorar de forma contínua um mesmo objeto, ou a ser detentora de muitas informações,

pormenorizadas, em relação a uma certa temática, a criança não se envolve na partilha ou brincadeira social. Neste sentido, os comportamentos supramencionados são disfuncionais, uma vez que impedem a criança de manipular adequadamente objetos, de participar em brincadeiras e de fazer novas aprendizagens, levando-a ser absorvida pelo seu próprio pensamento. A este aspeto, associa-se a necessidade de manter rotinas, o que leva as crianças com PEA a revelarem muita dificuldade em mudar de atividades, preferindo manter-se na mesma tarefa por um período de tempo excessivo.

4.1. Modelos de intervenção

De acordo com Lima (2012c), independentemente da etiologia, o desenvolvimento da criança com PEA encontra-se muito alterado, necessitando de uma intervenção precoce, que dê resposta a todas as áreas que se encontram comprometidas. Segundo a Academia Americana de Pediatria (AAP), citada por Lima (2012c), o principal objetivo da intervenção passa por minimizar as alterações existentes e maximizar as competências fortes da criança, promovendo a sua autonomia e qualidade de vida, reduzindo o *stress* familiar. A intervenção deverá estimular as áreas da cognição, socialização, comunicação, comportamento, autonomia, jogo e competências académicas. Nesta linha de pensamento, são vários os modelos de intervenção desenvolvidos, implementados precocemente, e que podem ser comportamentais, desenvolvimentais ou de ensino estruturado (Lima, 2012c): *TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children)*, *DIR – Floortime (Developmental, Individual-difference, Relationship-based Model)*, *ABA (Applied Behavior Analysis)*, *Son-Rise* e *PECS (Picture Exchanged Communication System)*.

Inserida no ensino estruturado, em Portugal, surgiu a metodologia *TEACCH*, através da abertura de salas estruturadas dentro das escolas do ensino regular. Criada na década de 70, nos Estados Unidos da América, com o objetivo de prevenir a desnecessária institucionalização e auxiliar os autistas a viver em casa, na escola e em sociedade, reduzindo os comportamentos característicos da PEA, esta metodologia surgiu na sequência de um projeto de investigação que visava ensinar aos pais, técnicas comportamentais e métodos de educação especial, direcionados para as necessidades dos seus filhos com PEA. Este projeto propunha uma intervenção que, através da coterapia entre pais e terapeutas, reunisse as informações e recursos necessários para o desenvolvimento e respetiva aplicação de programas de tratamento psicoeducacional

individualizado para crianças com PEA (Lima, 2012c). O modelo *TEACCH* assenta num conjunto de princípios e estratégias, que passam pela estruturação do espaço, tempo, materiais e atividades, possibilitando, aos alunos que frequentam este espaço, uma maior e melhor organização interna, facilitando-lhes, de igual modo, os processos de aprendizagem e autonomia. Tendo em consideração que o aluno com PEA não tem capacidade mental para se organizar, através deste modelo e de situações de ensino/aprendizagem estruturadas, é possível minimizar as suas dificuldades, fazendo com que este se sinta mais seguro (Morais, 2012). Nesta metodologia, as estratégias são desenvolvidas no sentido de estimular a autoconfiança, resiliência, independência e autoestima, preparando os alunos com PEA para a vida adulta (Morais, 2012).

O modelo D.I.R surgiu, de igual modo, de forma estruturada, sendo um programa de intervenção intensiva e global que foi criado, nos Estados Unidos da América, por Stanley Greenspan e Serena Wieder, e tem vindo a ser desenvolvido pelo *Interdisciplinary Council on Developmental and Learning Disorders* (ICDL, 2000, citado por Lima, 2012c). Este modelo, tal como o próprio nome indica, baseia-se em três elementos chave: o “D” refere-se a Desenvolvimento e está associado à evolução do aluno, por etapas graduais, as quais o ajudam na aquisição de capacidades para se envolver e relacionar com os outros; o “I” remete para as diferenças Individuais, que se referem às características biológicas, que a criança recebe, regula e responde e que a fazem compreender sensações como o som e o tato; e o “R” advém de bases de Relações, que consideram que os relacionamentos são uma fonte de aprendizagem dos alunos, afetando diretamente a sua capacidade de desenvolvimento (ICDL, 2010, citado por Ribeiro & Cardoso, 2014).

Este programa baseia-se em sessões de chão que, através de atividades lúdicas, permitem, ao terapeuta ou à família, entrar no mundo próprio da criança com PEA, levá-la a um mundo compartilhado e, a partir daí, fazê-la interagir com o mundo real, a fim de promover a relação e as interações sociais e emocionais (ICDL, 2010, citado por Ribeiro & Cardoso, 2014).

A abordagem *Floortime* consiste numa técnica específica, em que o adulto interage com a criança no chão, através de brincadeiras (Greenspan & Wieder, 2006, citados por Ribeiro & Cardoso, 2014), sendo que esta se encontra, portanto, inserida no modelo D.I.R como principal estratégia para organizar a brincadeira, possibilitando-lhe progressos, ao nível do desenvolvimento (Ribeiro & Cardoso, 2014). Esta abordagem visa aumentar a socialização, melhorar a linguagem e diminuir os comportamentos repetitivos das crianças com PEA, bem como facilitar a compreensão das crianças e

respetivas famílias, identificando, organizando e integrando as funções essenciais às capacidades de desenvolvimento (Greenspan & Wieder, 1997, citados por Ribeiro & Cardoso, 2014). Desta forma, o modelo D.I.R associa-a com o envolvimento e participação da família, com diversas especialidades terapêuticas – integração sensorial, terapia da fala – e a articulação e integração nas estruturas educativas (Lima, 2012c). Assim, a abordagem *Floortime* trata-se de um modo de intervenção interativa não dirigida, cujo objetivo primordial passa por envolver a criança numa relação afetiva, sendo que tal só se torna possível se forem cumpridos os seguintes pressupostos (Lima, 2012c): (1) seguir a atividade da criança; (2) entrar na sua atividade e apoiar as suas intenções; (3) levar a criança a envolver-se e a interagir connosco, através de expressões afetivas; (4) abrir e fechar ciclos de comunicação recíproca; (5) alargar a gama de experiências interativas da criança através do jogo; (6) alargar a gama de competências motoras e de processamento sensorial; (7) adaptar as intervenções às diferenças individuais e (8) tentar mobilizar concomitantemente, os seis níveis funcionais de desenvolvimento emocional (atenção, envolvimento, reciprocidade, comunicação, utilização de sequências de ideias e pensamento lógico emocional).

Em conjunto com as interações não diretivas desta abordagem devem, ainda, ser utilizadas interações semiestruturadas de resolução de problemas, levando a criança a cumprir determinados objetivos de aprendizagem, através da criação de dinâmicas resolutivas (Silva *et al*, 2003).

De carácter particular, o modelo ABA que, traduzido para português, significa análise comportamental aplicada, trata-se de uma metodologia que reúne os princípios do behaviorismo (*behavior* = comportamento), observando, analisando e explicando a associação entre o ambiente, o comportamento humano e a aprendizagem (Gonçalves, 2011). Este modelo assenta na abordagem à modificação do comportamento que, por sua vez, pode ser analisado através da avaliação do comportamento para melhor adaptá-lo ao ambiente, sendo possível traçar um plano de ação que possa ser implementado de modo a modificar esse comportamento (Gonçalves, 2011; Lima, 2012c). O método ABA consiste na aplicação de métodos de análise comportamental e de dados científicos com o propósito de modificar comportamentos (Gonçalves, 2011), sendo utilizado para aumentar e manter comportamentos adaptados e generalizá-los para novos contextos e circunstâncias (Lima, 2012c). De salientar um aspeto fundamental desta metodologia – avaliação funcional do comportamento – que refere que todo o comportamento disruptivo é reforçado pelas suas consequências, designadamente, ter a atenção do adulto, conseguir o objeto desejado ou ser dispensado de uma situação de

trabalho (Lima, 2012c). Este programa consiste no ensino individualizado de aptidões necessárias à independência do indivíduo, para que este tenha a melhor qualidade de vida possível. Estas habilidades passam por comportamentos sociais, tais como, contacto visual e comunicação funcional e comportamentos académicos, como a leitura, escrita, matemática e higiene pessoal. Ainda relativamente ao procedimento comportamental, dele fazem parte a redução de alguns comportamentos, como agressões, estereotípias, auto-lesões, agressões verbais e fugas, uma vez que estes interferem no desenvolvimento e integração da pessoa com PEA. Durante este processo, as aptidões são, geralmente, ensinadas numa situação de um para um, ou seja, entre aluno e professor, sendo que este auxilia o aluno através de uma aprendizagem sem erro, repetida diversas vezes, em diferentes contextos e ambientes. De realçar que a principal característica deste modelo é a utilização da consequência convencional, isto é, do reforço, que pode ser feito através da troca de brinquedos ou da realização de uma atividade preferida (Gonçalves, 2011).

O modelo Son-Rise foi desenvolvido na década de 70, pela família Kaufman que, após verem o seu filho Raun ser diagnosticado, por diversos especialistas, com autismo severo e um QI abaixo de 30, viu-se forçada a intervir terapêuticamente, para que este ultrapassasse as suas dificuldades e desenvolvesse as suas capacidades (Velo, 2014). Desta forma, através de experiências intuitivas e afetivas, surgiu o programa Son-Rise, criado por pais e destinado a outros pais e também profissionais, que se trata de um modelo cujo método utilizado assenta na valorização da relação entre as pessoas e consiste em ensinar a criar e implementar programas e ações centradas nas crianças, para que se tornem participantes ativas (Velo, 2014). Este programa é totalmente lúdico, com ênfase na diversão, sendo que os pais aprendem a interagir de uma forma dinâmica com os filhos, seguindo o interesse da criança e oferecendo atividades motivadoras, encorajando-a a participar de forma voluntária, o que vai estimular o seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional (Gonçalves, 2011). Assim sendo, os pais desempenham um papel fundamental no tratamento, uma vez que esta interação com os filhos vai enfatizar o desenvolvimento emocional dos pais, sendo um fator essencial para o tratamento e recuperação das PEA. De realçar que, neste modelo, os pais e cuidadores são, de igual modo, trabalhados durante todo o processo, havendo uma orientação no sentido de ajudá-los a lidar com o diagnóstico da criança. Este programa pode, também, ser desenvolvido em casa, dirigido pelos pais. As sessões individuais, de um para um, são realizadas numa sala preparada para o efeito, com poucas distrações visuais e auditivas, e onde existam muitos brinquedos e materiais motivadores, para que

os pais consigam conduzir o programa e criar uma interação com os filhos (Gonçalves, 2011).

Ainda relacionado com a teoria comportamentalista, criado por Andrew S. Bondy e Lori Frost, em 1985, surge o *PECS*, que foi desenvolvido como um sistema exclusivo de intervenção aumentativa/alternativa de comunicação, destinado a indivíduos com PEA e outras perturbações do desenvolvimento (Frost & Bondy, 2002). O *PECS* utiliza imagens ao invés de palavras, para ajudar a criança com PEA a comunicar e a melhorar a sua interação social, sendo que, neste modelo, pretende-se que a criança que o utiliza se aproxime e seja capaz de dar uma imagem de um objeto desejado ao cuidador, para obter esse mesmo objeto. Ao realizar este procedimento, a criança está a desenvolver um ato comunicativo, de forma alternativa, para obter um resultado concreto num contexto social (Mello, 2007, citado por Gonçalves, 2011). Este programa foi criado a pensar nas famílias, nos educadores e prestadores de cuidados, sendo utilizado num vasto leque de contextos, e encontra-se dividido em seis fases. Primeiramente, começa por ensinar o aluno a dar uma imagem de um item desejado a um “parceiro comunicativo”, que irá aceitar a troca como um pedido. O segundo passo é ensinar a discriminação de imagens e como combiná-las para formar frases. Numa fase mais avançada, o aluno aprende a responder a questões e a fazer comentários (Frost & Bondy, 2002). O *PECS* é um programa que não requer equipamento de elevado custo, nem um grande treino por parte dos pais, devendo ser revisto e atualizado sempre que necessário, sendo considerado uma ajuda, tanto em contexto de sala de aula, como familiar e até na comunidade em geral (Mello, 2007, citado por Gonçalves, 2011). De realçar que alguns alunos que utilizam o *PECS* desenvolvem a linguagem verbal oral (Frost & Bondy, 2002).

4.2. Intervenção Assistida por Animais: Atividades Assistidas por Animais como modelo de intervenção em pessoas com NEE

A utilização de animais como alternativa de terapia iniciou-se no século XIX, quando os médicos perceberam que o contacto com os animais trazia benefícios, ao nível da socialização, para os pacientes que tinham algum tipo de deficiência (Mendonça *et al*, 2014). Posto isto, nas últimas décadas, este tipo de intervenção começou a ter mais destaque e a ser mais utilizado, sendo que, atualmente, tem vindo a desenvolver-se uma abordagem com recurso a animais, designada por Intervenção Assistida por Animais (IAA). Dentro desta, existe uma dimensão muito particular,

nomeadamente, as Atividades Assistidas por Animais (AAA), onde estes são utilizados em contextos terapêuticos e como auxiliares, com o intuito de minimizar alguns efeitos de diversos tipos de deficiência (Lima & Sousa, 2004).

De acordo com os mesmos autores, as AAA são intervenções sem cariz terapêutico que visam, de modo informal, a aquisição de benefícios motivacionais, educativos e recreativos, estimulando e melhorando a qualidade de vida dos indivíduos envolvidos nas mesmas. Estas atividades podem ser adaptadas a diversos contextos e, portanto, decorrer em inúmeros ambientes distintos, e realizam-se com base na relação entre o homem e o animal, uma dupla que é creditada e formada especificamente para este efeito (Nogueira, 2015). As AAA são realizadas de forma casual, por meio da incorporação de um animal com determinadas características, sendo que o mais comumente utilizado é o cão. Assim sendo, este tipo de atividades não requer o estabelecimento prévio de objetivos específicos, uma vez que o encontro com o animal é totalmente espontâneo, não sendo realizados quaisquer registos do que ocorre durante o encontro ou da evolução do sujeito (*Pet Partners*, 2012, citado por Nogueira, 2015).

De realçar que, no contexto escolar, as AAA podem desempenhar um papel fundamental, na medida em que permitem que o aluno compreenda que o ser humano se encontra, biológica e socialmente, relacionado com as restantes espécies de seres vivos e que, também estas, demonstram comportamentos e necessidades idênticas às do Homem. Ou seja, o uso adequado de animais em contexto educativo leva a que seja feita uma reflexão, no sentido de valorizar o animal como um elemento indispensável em todas as fases do processo. Assim, o animal pode ser considerado uma fonte de inspiração e um modelo de atuação para os alunos (Lima & Sousa, 2004).

É do conhecimento geral que a presença de um cão proporciona bem-estar, satisfação e companhia às pessoas. Porém, muitos deles desempenham um papel que vai mais além do fiel acompanhante. A área dos cães de ajuda social tem vindo a ter cada vez mais relevância, na medida em que, para além de um auxílio, estes cães constituem uma companhia imprescindível e muito necessária para aqueles que lidam, diariamente, com diversas problemáticas. Assim, estes cães criam uma relação amistosa com o público com NEE, sendo que o animal não evidencia qualquer juízo de valor perante as limitações do usuário, aceitando-o pelo que é e respeitando o seu ritmo. De realçar que os cães de ajuda social prestam auxílio às pessoas com dificuldades, no que diz respeito

à diminuição do *stress* e da sensação de isolamento, proporcionando-lhes uma vida com mais qualidade (Associação *Kokua*, 2017).²

De acordo com a Associação *Kokua* (2017), nos últimos anos, a interação humano-animal tem sido alvo de muita investigação científica, que corrobora o sentimento de bem-estar que o contacto com os animais nos produz, sendo muito comum referirmo-nos ao cão como o melhor amigo do Homem. Mas surge, assim, a necessidade de compreender de que forma é que a intervenção do cão contribui para o desenvolvimento de pessoas com deficiência, mais concretamente, com PEA.

Os cães possuem habilidade e disposição para ajudar as pessoas com dificuldades, através de duas formas distintas – cães de terapia e cães de assistência. Os cães de terapia, através de treino e orientação profissional, possuem certas características e desempenham habilidades que permitem a melhoria da motivação, envolvimento e desempenho dos usuários, em contexto terapêutico ou educativo (Associação *Kokua*, 2017). Por sua vez, e para abordar os cães de assistência, surge a necessidade de referir o DL n.º 74/2007 de 27 de março, que consagra, às pessoas com deficiência sensorial, mental, orgânica e motora, o acesso a locais, transportes e estabelecimentos públicos, acompanhadas de cães de assistência. Esta legislação veio, assim, revogar o DL n.º 118/99, de 14 de Abril, que apenas reconhecia o direito de acesso das pessoas com deficiência visual acompanhadas de cães-guia a locais, transportes e estabelecimentos de acesso público. Deste modo, de acordo com o DL que vigora atualmente, os cães de assistência, através de treino profissional, são detentores de determinadas características e habilidades “que permitem a melhoria da autonomia, autossuficiência e independência das pessoas com deficiência sensorial, mental, orgânica ou motora”. Estes cães, para além de prestarem apoio emocional e companhia ao seu parceiro, desempenham um apoio físico, havendo uma adaptação do animal à situação ou fase da deficiência (Associação *Kokua*, 2017).

Neste sentido, e dado que existem diversos tipos de cães de assistência, tal como existem cães que são treinados para auxiliar pessoas com deficiência visual (cão-guia) ou deficiência auditiva (cão-sinal), alguns cães têm sido preparados para dar assistência a pessoas com PEA, adquirindo a designação de cães de serviço para crianças com autismo. Estes são treinados para auxiliar crianças com PEA e respetivos familiares, no que diz respeito à segurança vial e apoio comportamental, prestando apoio à pessoa com

² Informação obtida através de documentos escritos e facultados pela Associação “*Kokua* – cães de ajuda social”

PEA no desempenho de funções consideradas desafiantes, tais como, a interação com outras pessoas em locais públicos. De realçar que alguns cães de serviço são treinados para reconhecer e interromper, de forma suave, os comportamentos autoagressivos ou ajudar a ultrapassar episódios de pânico. Portanto, ao identificar uma situação de risco, o cão atua, calmamente, utilizando o toque – encosta-se à pessoa, senta-se, deita-se ou simplesmente poussa-se no seu colo. O cão de serviço possui uma “capa” que o identifica como tal, a qual lhe permite aceder e acompanhar a pessoa com PEA a todos os locais, contribuindo, assim, para a diminuição da sua ansiedade em situações como, visitas médicas ou dentárias, atividades escolares, compras e/ou viagens (Neuroconecta, 2017).

Posto isto, através do estabelecimento da relação “humano-animal”, verifica-se um desenvolvimento das habilidades sociais, comunicativas (verbais e não-verbais) e comportamentais da pessoa com PEA (Neuroconecta, 2017).

Para além dos cães que são classificados como “cães de serviço”, ter um cão como animal de estimação em casa, traz muitos benefícios para a pessoa com PEA, nomeadamente, emocionais, sociais, psicológicos e físicos. O cão é considerado um animal leal, companheiro e amigo, sendo que pode transformar a vida de uma pessoa com PEA, na medida em que é um elemento que transmite afeto, calma e amor incondicional, acabando por ser uma influência positiva (Neuroconecta, 2017).

Enquadramento metodológico

1. Pressupostos metodológicos

1.1. Objetivos do trabalho realizado durante o estágio curricular

O estágio curricular teve dois grandes objetivos, o desenvolvimento, quer de competências profissionais de trabalho com público com NEE, quer de competências investigativas sobre e para a prática. Neste sentido, para concretizar os referidos objetivos, o estágio apresentou duas dimensões de atuação, cada uma delas com objetivos específicos. Uma primeira dimensão teve por objetivos específicos: a) a elaboração de projetos educativos, de estratégias de intervenção educativa e de inclusão educativa e na comunidade e b) o desenvolvimento de projetos na área da educação especial. Para dar resposta a estes objetivos ao longo do estágio, houve a participação em diversas atividades, anteriormente delineadas pelo Agrupamento, e integradas no seu Plano Anual de Atividades (PAA) e, em particular, inseridas no trabalho já previsto para a Educação Especial. Foi, de igual modo, planeada e concebida uma atividade pela própria estagiária. A segunda dimensão era de cariz investigativo e incidiu num estudo sobre a inclusão socioeducativa e a autonomia de um aluno com PEA.

Num processo de investigação, devem ser esclarecidos todos os procedimentos de origem metodológica e métodos a utilizar. Posto isto, neste capítulo, será feita a fundamentação e descrição com base nas teorias de diversos autores, de todas as opções metodológicas e procedimentos utilizados ao longo do estudo realizado.

Atualmente, a investigação é uma forma de aprendizagem, conhecimento e de intervenção na realidade, que pode ser aplicada em diversos contextos (Lima & Pacheco, 2006). De acordo com os mesmos autores, a pesquisa passou a ser um recurso através do qual as pessoas encaram e ultrapassam os desafios e as pressões a que são submetidas, daí, a investigação ser, hoje em dia, considerada uma ferramenta indispensável.

De acordo com Pacheco (2006), toda e qualquer investigação assenta num problema inicial, numa questão de partida que se vai tornando mais complexa, até

chegar à pesquisa de informação válida, coerente e resolutive. Como afirma Flick (2005), as questões da investigação não surgem sem motivo, sendo que, na maior parte dos casos, estas estão diretamente relacionadas com aquilo que o investigador é, com a sua história pessoal ou com o contexto social em que está inserido. A escolha da questão concreta de partida vai depender dos interesses do investigador e do seu envolvimento, não só, no contexto quotidiano, como também no científico. No caso particular a que se refere este relatório, a questão de partida para o estudo surgiu do contacto pessoal com a realidade do estágio e do interesse pessoal em compreender melhor o processo de inclusão de um aluno com PEA. Neste sentido, e no que se refere ao desenvolvimento de competências empíricas, o trabalho de cariz investigativo incidiu num caso de um aluno com PEA, e que teve como objetivo geral compreender de que forma a escola promove o desenvolvimento da autonomia numa criança com PEA.

De acordo com Soares (2003), o objetivo primordial vai subdividir-se, dando origem aos objetivos específicos. Assim, e tendo como base o objetivo geral supramencionado, foram delineados os seguintes objetivos específicos: (1) Identificar as práticas educativas da escola para promoção da autonomia na criança; (2) identificar as práticas educativas familiares promotoras de autonomia na criança; (3) saber se existe um trabalho de articulação entre a escola e família na definição e implementação e estratégias que promovam a autonomia; (4) identificar dificuldades e constrangimentos na promoção da autonomia da criança.

1.2. Natureza do estudo

Tal como em qualquer tipo de estudo, os dados recolhidos podem ser de natureza qualitativa, quantitativa ou uma combinação de ambas (Carmo & Ferreira, 2008). Escolhida a questão de partida, torna-se pertinente optar pelo paradigma de intervenção mais adequado. Dos três paradigmas existentes – qualitativo, quantitativo e misto –, neste caso específico, e tendo em conta que esta investigação consiste num estudo de caso, e considerando a natureza do seu objeto, bem como os objetivos que visa atingir, a abordagem situa-se no paradigma qualitativo. Este estudo decorreu no contexto natural, em contacto direto e pessoal com os participantes, em que se procurou o *significado*, o sentido atribuído pelos indivíduos às situações por si vivenciadas, não visíveis a um observador externo (Bogdan & Biklen, 1994).

Contrariamente ao paradigma quantitativo, a abordagem qualitativa não utiliza quaisquer métodos numéricos para analisar um problema, sendo que o investigador

interpreta os factos, procurando uma solução para o problema apresentado. Assim, este paradigma é utilizado para diversos fins, tais como, descrever a complexidade de um determinado problema, analisar a interação entre variáveis, compreender e classificar processos experimentados por grupos sociais, apresentar os contributos no processo de mudança, criação ou formulação de opiniões, interpretar as especificidades dos comportamentos ou atitudes dos indivíduos e, por fim, interpretar dados, factos, teorias e hipóteses (Soares, 2003).

1.3. Tipo de estudo

Uma vez delineados os objetivos do estudo, torna-se pertinente averiguar qual a metodologia investigativa mais adequada para responder aos objetivos em questão. Assim, e uma vez que o presente estudo procura conhecer aprofundadamente o aluno e compreender de que forma este pode vir a ser autónomo, ou não, a metodologia a adotar será o estudo de caso, e tal pode ser justificado através de Araújo *et al.* (2008), que afirma que o estudo de caso consiste numa abordagem metodológica de investigação que se aplica quando procuramos compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão, simultaneamente, envolvidos inúmeros fatores. Este será um estudo de caso único, uma vez que se vai focar em apenas uma criança, existindo, portanto, somente um sujeito no estudo. Esta opção pode ainda ser suportada por Yin (2001), na medida em que este assegura que um estudo de caso consiste numa investigação empírica que investiga um fenómeno atual, dentro do seu contexto de vida real, ou seja, devemos utilizar um estudo de caso quando queremos conhecer, de forma aprofundada, uma determinada realidade contemporânea.

Tal como afirmam Meirinhos e Osório (2010), a investigação suportada por estudos de caso tem vindo a aumentar e a ganhar cada vez mais consideração. Partindo deste pressuposto, o estudo de caso é utilizado em investigação no campo das Ciências Sociais, mais especificamente, nas áreas de Sociologia, Ciência Política, Antropologia, História, Geografia, Economia e Ciências da Educação (Carmo & Ferreira, 2008).

De acordo com Ponte (1994, citado por Araújo *et al.*, 2008), em educação, são cada vez mais comuns os estudos de caso de natureza qualitativa. Meirinhos e Osório (2010) defendem a mesma ideia, afirmando que estes possuem as características da investigação qualitativa.

1.4. Participantes no estudo

Este estudo foi realizado numa UEEA de uma Escola Básica de 2º e 3º Ciclos de um Agrupamento de Escolas do Algarve, sendo um estabelecimento de rede pública.

A intervenção foi realizada em contexto escolar e apenas sobre um aluno com PEA, enquanto sujeito do estudo, sendo que os participantes no mesmo foram a família do aluno, mais concretamente, os respetivos pais/encarregados de educação, a docente de Educação Especial que o acompanha e a assistente operacional que lhe presta apoio, em diversos domínios.

1.5. Técnicas de recolha de dados

Numa metodologia de cariz qualitativo, torna-se fundamental a utilização de técnicas para a recolha de dados, com o propósito de obter o máximo rigor e fiabilidade possíveis (Ferreira, 2011).

As técnicas correspondem a procedimentos rigorosos, bem definidos, transmissíveis e suscetíveis de serem novamente aplicados nas mesmas circunstâncias, que se adaptam consoante a problemática e os fenómenos em causa. De realçar que a escolha das técnicas vai depender do objetivo que se pretende alcançar, o qual, por sua vez, está diretamente relacionado com a metodologia de trabalho (Carmo & Ferreira, 2008).

Nesta linha de pensamento, tendo em consideração todos os aspetos que envolvem o presente estudo, e para que neste, seja possível uma recolha de informações fidedignas, recorreremos a técnicas como o diário de campo, a análise de diversos documentos (anamnese, PEI, PIT e outros documentos relativos ao aluno), a observação direta e participante e à realização de duas entrevistas, uma aos pais/encarregados de educação e outra à docente de Educação Especial, elementos fundamentais que convivem diariamente com o participante do estudo.

Com a elaboração destas entrevistas, pretende-se recorrer à triangulação de dados, obtidos através da observação direta e participante e de ambas as entrevistas e, conseqüentemente, verificar se existe articulação entre o trabalho que é desenvolvido em contexto escolar e aquele que se desenvolve em contexto familiar. Importa referir que a triangulação de dados diz respeito à utilização de diversas fontes num mesmo estudo (Carmo & Ferreira, 2008).

1.5.1. Análise documental

A análise documental é considerada “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência” (Chaumier, 1989, citado por Bardin, 2009). Bell (2010) acrescenta que, por vezes, esta se destina a completar a informação obtida através de outros métodos, sendo que, noutros casos, assume-se enquanto técnica de pesquisa central.

Neste caso concreto, e numa primeira fase, a análise documental revelou-se de extrema importância, uma vez que era necessário ter acesso a toda a informação acerca do aluno, que seria o objeto do estudo. Assim, foram consultados vários documentos referentes ao processo do aluno, designadamente, a anamnese, o PEI e o PIT, para se proceder à caracterização e conhecimento do mesmo. Desta forma, foi possível analisar, aprofundadamente, todas as informações disponíveis nos documentos facultados, levando a que, posteriormente, fosse tomada uma decisão acerca de qual a forma mais adequada de intervenção. Todos os documentos referentes ao aluno são sigilosos, pelo que, em anexo (cf. anexo 2), se encontra o documento (PEI) do aluno, sem qualquer identificação, mantendo a confidencialidade do mesmo.

Para além dos documentos referentes ao processo do aluno, foi ainda consultada outra documentação, facultada pela Coordenadora do DEE, nomeadamente, o Relatório Final e o Regimento do DEE. Foram, de igual modo, consultados documentos disponíveis na plataforma *on-line* do Agrupamento, como o Projeto Educativo (PE) e o PAA do Agrupamento.

1.5.2. Observação direta e participante

A observação engloba o conjunto das operações através das quais o modelo de análise é submetido a testes e confrontado com dados observáveis. É neste sentido que este método se torna fundamental, na medida em que é no decorrer desta fase que são recolhidas as mais diversas e importantes informações acerca do objeto de estudo e de tudo aquilo que o rodeia (Quivy & Campenhoudt, 1998).

Assim sendo, pode afirmar-se que a observação corresponde a “uma etapa intermédia entre a construção dos conceitos e das hipóteses, por um lado, e o exame dos dados utilizados para as testar, por outro” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.155).

Tendo como base todo o contexto do estágio curricular realizado, conclui-se que o tipo de observação mais adequado é a direta e participante. Nesta linha de pensamento, e de acordo com Quivy e Campenhoudt (1998), a observação direta assenta na recolha direta de informações, por parte do investigador, sem que este se dirija aos sujeitos observados, sendo que estes últimos não intervêm na procura da informação desejada (Quivy & Campenhoudt, 1998). Por sua vez, a observação participante é considerada um processo dualista, no sentido em que o investigador necessita de aceder às pessoas e ao terreno e, concomitantemente, a observação tem de se focar, de forma gradual, nas questões fulcrais para a problemática da investigação (Flick, 2005).

Assim sendo, das observações que foram realizadas no decorrer do estágio, resultaram registos no diário de campo (cf. apêndice P), uma vez que este instrumento é composto por ideias, estratégias e reflexões que vão auxiliar na descrição de determinados acontecimentos ouvidos, vistos, experienciados e, posteriormente, refletidos (Bogdan & Biklen, 1994).

Em suma, para que um estudo de observação direta e participante seja bem-sucedido, é fundamental que existam notas de campo minuciosas e extensivas, que sejam relevantes e que ajudem no desenvolvimento do projeto, na visualização do plano de investigação, fazendo com que o investigador se consciencialize da influência dos dados em si (Bodgan & Biklen, 1994).

1.5.3. Diário de campo

Tal como já foi mencionado no ponto anterior, o diário de campo é um instrumento essencial, onde são registadas perceções, estratégias e reflexões que se tornam cruciais na descrição e caracterização de momentos experienciados que, por sua vez, necessitam de ser refletidos (Bogdan & Biklen, 1994). Assim, ao longo do estágio, foi elaborado um diário de campo (cf. apêndice P) onde foram registadas as conversas informais e todas as observações feitas, não só das atividades realizadas, bem como relacionadas com outras informações consideradas pertinentes para os objetivos do estudo.

As conversas informais, realizadas com a docente de Educação Especial, foram fundamentais no período inicial do estágio curricular, no sentido em que, antes de avançar para a intervenção, era essencial conhecer, não só, o funcionamento da UEEA, bem como o público-alvo inserido na mesma. Por outro lado, emergia a necessidade de

obter respostas a questões como: “o que é feito?”, “porquê?”, “quando?”, “como?” e “onde?”, para que fosse possível adaptar a forma de intervenção.

O termo “conversa” remete-nos para qualquer tipo de comunicação, através da qual os atores sociais organizam o seu mundo, também ele, social. Neste sentido, torna-se pertinente a utilização deste método no âmbito de um estudo de caso, uma vez que a relação investigador-investigado ocorre através de diversas conversações não formais, que acabam por ter um impacto positivo e que levam a uma recolha de dados significativos (Silva, 2004). O mesmo autor refere, ainda, que desde que ambos os intervenientes no processo se encontrem em interação, as informações recolhidas através de conversas informais possibilitam o levantamento de questões, elaboração de ideias e hipóteses, identificação de “informantes-chave”, conhecimento de pormenores acerca do contexto em que se insere o investigado e, em particular, permitem a familiarização com o sujeito do estudo.

Neste caso específico, as conversas informais foram surgindo com a docente de Educação Especial da UEE, com os pais dos alunos inseridos na mesma e com a Assistente Operacional.

1.5.4. Entrevistas semiestruturadas

Tendo presentes os objetivos deste estudo, considerou-se adequado o recurso à técnica da entrevista, como forma de aceder ao sentido dos participantes, aos factos e às situações vivenciadas.

Uma entrevista consiste numa conversa intencional, comumente realizada entre duas pessoas; contudo, o número de intervenientes pode ser maior (Morgan, 1988, citado por Bogdan & Biklen, 1994).

No que diz respeito às entrevistas semiestruturadas, estas englobam uma combinação de questões abertas e fechadas, em que o investigador segue um conjunto de perguntas previamente definidas e, simultaneamente, caso ache oportuno, coloca perguntas adicionais, de forma a elucidar questões ou temas que ficaram por esclarecer. Este tipo de entrevista é, vulgarmente, utilizado quando se pretende restringir o volume das informações, dirigindo as questões para o foco da investigação (Boni & Quaresma, 2005).

A entrevista semiestruturada não pode ser considerada, nem totalmente livre e aberta, nem como sendo orientada por um conjunto de questões definidas *a priori*. Assim, o entrevistador é detentor de um conjunto de perguntas-guia, que serão feitas, de

forma informal, à medida que a conversa se vai desenvolvendo, sendo que a ordem estabelecida no guião não necessita de ser cumprida (Pardal & Correia, 1995).

Com base nestes pressupostos teóricos, conclui-se que as entrevistas do presente estudo são, assim, consideradas semiestruturadas, na medida em que o entrevistador recorre a um guião predelineado, o que vai permitir, aos inquiridos, uma resposta aberta e, conseqüentemente, o investigador conseguirá obter as respostas às questões que necessita. Neste caso concreto, foram realizadas duas entrevistas semiestruturadas, de forma presencial, a dois dos intervenientes no processo - pais/encarregados de educação e docente de Educação Especial - de forma a recolher informações acerca da autonomia e desenvolvimento do aluno, bem como compreender se existe articulação e relação entre os contextos casa-escola. De realçar, ainda, que a informação obtida através destas entrevistas terá um papel de complementaridade, relativamente às observações feitas e registos documentais existentes sobre o aluno.

De forma a tentar alcançar os objetivos previamente delineados, foram utilizados instrumentos construídos para o efeito, através da elaboração de dois guiões de entrevista semiestruturada (cf. apêndice I e apêndice M), um direcionado para a docente de Educação Especial e outro destinado aos pais/encarregados de educação do sujeito do estudo. As questões que integram ambos os guiões passaram por um processo de reflexão e planeamento, de forma pormenorizada, rigorosa e cuidadosa, com a finalidade de obter a informação necessária e respostas úteis e concisas a uma boa análise. Assim, optou-se por integrar as mesmas questões em ambos os guiões, de forma a ser possível fazer a comparação e, através desta, perceber se havia, ou não, articulação entre o trabalho desenvolvido em contexto educativo e familiar. No entanto, embora as questões sejam as mesmas, apontam-se apenas diferenças mínimas, que em nada alteram o objetivo das entrevistas, sendo que o primeiro guião era composto por 24 questões e o segundo por 22, todas passíveis de adequação, no que diz respeito à ordem e à formulação, mediante o desenvolvimento das entrevistas.

As temáticas sobre as quais incidiram as questões de ambos os guiões foram as dificuldades apresentadas pelo aluno, a promoção da sua autonomia nos âmbitos familiar e escolar, e o papel da família. É importante referir que, no decorrer das entrevistas, existiram pequenas alterações às questões previamente delineadas, sendo que uma delas teve de ser suprimida, devido às respostas dadas pelos inquiridos.

Tanto a docente de Educação Especial como os pais, antes de serem entrevistados, foram contactados, individual e pessoalmente, tendo mostrado total disponibilidade, prontidão e interesse em colaborar no presente estudo. Assim sendo,

uma vez cumpridos estes contactos, procedeu-se à realização das entrevistas, nos dias, horas e locais previamente combinados, sendo que a entrevista à docente teve uma duração de, aproximadamente, 22 minutos e a entrevista aos pais durou cerca de 17 minutos.

As entrevistas foram, propositadamente, realizadas no fim do ano letivo, com o intuito de que, tanto a docente de Educação Especial como os pais, tivessem mais capacidade de reflexão acerca da evolução da autonomia por parte do aluno, ao longo do mesmo.

Para o registo dos dados e, tendo em conta a qualidade dos mesmos, recorreremos, com autorização prévia dos inquiridos, à gravação áudio das entrevistas. Posto isto, ambas as entrevistas foram gravadas, utilizando a ferramenta “gravador de voz” do telemóvel, sendo que, para tal, tivemos o cuidado de escolher locais sossegados, onde não houvesse qualquer ruído, para que não interferisse na gravação áudio. A gravação torna-se fundamental, no sentido em que evita que ocorram perdas de informações relevantes e distorções das mesmas, facilitando a condução da entrevista. Contudo, para que os entrevistados não se sentissem desconfortáveis, foi pedida autorização para proceder à gravação da entrevista, bem como foi assegurada a sua anonimidade.

No decorrer das entrevistas, houve a preocupação de prestar a máxima atenção a todos os aspetos, verbais e não-verbais, tendo respondido às questões e esclarecido as dúvidas dos entrevistados. Realizadas as entrevistas acima mencionadas, procedeu-se, então, à transcrição integral das mesmas, com contemplação de aspetos não-verbais, tais como, risos e hesitações (cf. apêndice J e apêndice N).

Na aplicação dos instrumentos, foram tidos em consideração os procedimentos éticos, no sentido de assegurar o sigilo e a confidencialidade, quer dos participantes, quer da informação recolhida (cf. apêndice A).

1.6. Tratamento e análise dos dados

Uma rigorosa análise dos dados é crucial em qualquer investigação e, principalmente, num estudo de caso qualitativo. Assim sendo, o investigador deverá proceder à análise dos dados, à medida que os for recolhendo, no sentido de se tornar mais fácil e de, no final, conseguir obter uma descrição coerente e rigorosa do caso que será o seu objeto de estudo (Carmo & Ferreira, 2008).

Concluídas as transcrições integrais das entrevistas, torna-se, então, fundamental definir de que forma os dados obtidos através das mesmas serão tratados e analisados.

Posto isto, a técnica de tratamento e análise dos dados recolhidos utilizada neste estudo irá assentar na análise de conteúdo dos discursos provenientes das entrevistas realizadas.

Segundo Bardin (2009, p.44), a análise de conteúdo remete para

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas), destas mensagens.

O mesmo autor conclui, definindo, atualmente, a análise de conteúdo como um conjunto de instrumentos metodológicos em constante evolução, que podem ser aplicados a um diversificado leque de discursos. Assim, tendo em conta estes pressupostos teóricos, assume-se que o propósito da análise de conteúdo é retirar conclusões a partir dos dados obtidos através das entrevistas. No entanto, e uma vez que o processo de análise de conteúdo é minucioso e exige rigor, torna-se pertinente definir alguns passos que são essenciais e que devem ser tidos em consideração antes de avançar para as comparações e consequentes deduções.

Num primeiro momento, e tal como já foi mencionado, é fundamental que seja feita a transcrição integral das entrevistas, de registo áudio para registo escrito (cf. apêndice J e apêndice N). Posteriormente, urge a necessidade de elaborar a pré-categorização do *corpus* da informação, através da sua divisão em unidades de sentido (cf. apêndice K e apêndice O). Por fim, procedeu-se à categorização do referido *corpus*, com base na sua distribuição por categorias, subcategorias, unidades de registo e inferências, registadas em grelhas de tratamento, elaboradas ao longo deste processo (cf. apêndice L e apêndice P). Posto isto, elaboraram-se duas grelhas de análise, que vão corresponder a cada uma das entrevistas, onde o conteúdo das entrevistas previamente transcritas formou o *corpus* de análise, sendo que as categorias foram estabelecidas *a priori*, tendo em consideração os objetivos delineados para o estudo.

De acordo com Bodgan e Biklen (1994), as categorias vão ser elementos facilitadores para classificar os dados descritivos que serão recolhidos e, seguindo esta linha de pensamento, as unidades de registo foram agrupadas nas seguintes categorias, por referência às questões estruturadas nos guiões das entrevistas E1 e E2 (cf. apêndice I e apêndice M) e respetivos temas. Estamos perante uma análise de conteúdo temática, cuja unidade de contexto foi o parágrafo. As grelhas de categorias para cada uma das entrevistas foram as seguintes:

E1 – Entrevista aos pais do aluno:

Categoria A – Legitimação da entrevista e motivação dos entrevistados.

Nesta primeira categoria, pretendíamos legitimar a entrevista, informando os inquiridos acerca do contexto da investigação, quais os objetivos da entrevista a realizar, motivá-los para a mesma e garantir-lhes toda a confidencialidade das declarações prestadas.

Categoria B – Perfil dos entrevistados.

Esta categoria visa a caracterização dos entrevistados, sendo que estes se apresentam, facultando alguns dados pessoais. Subcategorias – idade, habilitações académicas e situação profissional.

Categoria C – Dificuldades apresentadas pelo aluno.

Com esta categoria, pretende-se identificar quais as áreas específicas onde o G apresenta mais dificuldades.

Categoria D – Promoção da autonomia no âmbito familiar.

Esta categoria procura compreender qual o trabalho desenvolvido com o G e que tipo de acompanhamento lhe é dado, para que seja promovida a sua autonomia. **Subcategorias** - principais dificuldades, trabalho desenvolvido e evolução ao nível da autonomia.

Categoria E – Papel da família.

Nesta categoria, o foco é compreender qual o contributo da família na elaboração do PEI e averiguar se existe articulação entre o trabalho desenvolvido em contexto escolar e familiar. **Subcategorias** - elaboração do PEI; existência de articulação.

E2 – Entrevista à docente de Educação Especial:

Categoria A – Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada.

Nesta primeira categoria, pretendíamos legitimar a entrevista, informando a entrevistada acerca do contexto da investigação, quais os objetivos da entrevista a realizar, motivá-la para a mesma e garantir toda a confidencialidade das declarações prestadas.

Categoria B – Perfil da entrevistada.

Esta categoria visa a caracterização da entrevistada, sendo que esta se apresenta, facultando alguns dados pessoais. **Subcategorias** – idade, tempo de serviço, tempo de serviço na Educação Especial e formação.

Categoria C – Dificuldades apresentadas pelo aluno.

Com esta categoria, pretende-se identificar quais as áreas específicas onde o G apresenta mais dificuldades.

Categoria D – Promoção da autonomia no âmbito escolar.

Esta categoria procura compreender qual o trabalho desenvolvido com o G e que tipo de acompanhamento lhe é dado, para que seja promovida a sua autonomia, em contexto escolar. **Subcategorias** - principais dificuldades, trabalho desenvolvido e evolução ao nível da autonomia.

Categoria E – Papel da família.

Nesta categoria, o foco é compreender qual o contributo da família na elaboração do PEI e averiguar se existe articulação entre o trabalho desenvolvido em contexto escolar e familiar. **Subcategorias** - elaboração do PEI; existência de articulação.

Trabalho desenvolvido no âmbito do estágio

1. Enquadramento contextual do estágio

1.1. Caracterização do Agrupamento

O Agrupamento de Escolas onde se realizou o estágio foi criado a 25 de junho de 2010, por Despacho do Secretário de Estado da Educação, no âmbito da reorganização educativa, e encontra-se em funcionamento desde agosto desse ano (Documento do Agrupamento, 2017)³. O Agrupamento aglutina todos os níveis de educação e ensino, desde a educação pré-escolar, até ao ensino secundário, e é constituído por uma Escola Secundária (sede de Agrupamento), uma Escola Básica de 2º e 3º Ciclos, seis escolas do 1º Ciclo (três rurais e três urbanas) e quatro edifícios de Jardim-de-Infância (dois rurais e dois urbanos), sendo que a EB1/JI faz parte do Centro Escolar e acolhe alunos de Jardim-de-Infância e 1º ciclo.

Relativamente à Escola Secundária, no ano letivo 2010/2011, esta sofreu obras de remodelação e ampliação, o que permitiu aumentar o número de salas de aula disponíveis e melhorar, significativamente, as condições oferecidas à comunidade educativa. No que diz respeito à Escola Básica de 2º e 3º Ciclos, em 2006, beneficiou, igualmente, de obras de ampliação, de forma a dar resposta ao aumento da população escolar: um auditório, uma biblioteca e cinco salas de aula. Por sua vez, a EB1/JI é uma escola que foi construída recentemente e, portanto, entrou em funcionamento apenas no ano letivo 2006/2007.

No reconhecimento da diversidade das realidades que integra, e tal como expressa no seu documento de caracterização, o Agrupamento tem procurado:

construir um caminho e um projeto educativo comuns, respeitando a identidade própria de cada nível de escolaridade e de cada escola, implementando novas práticas, valorizando o trabalho colaborativo em articulação e rentabilizando os

³ A informação constante deste ponto e sobre o Agrupamento e respetivas escolas, bem como as citações apresentadas, tem por referência Documento(s) fornecido(s) pelo Agrupamento, com data de 2017. A referência dos documentos não é apresentada para não identificar o Agrupamento estando, sempre que adequado, identificado(s) no texto como “Documento do Agrupamento”

recursos desde os humanos aos físicos, materiais e financeiros (Documento do Agrupamento, 2017).

No ano letivo 2016/2017, as escolas do Agrupamento foram frequentadas por cerca de 1489 alunos, divididos por 75 turmas, sendo que 193 eram da educação pré-escolar, 444 do 1º ciclo, 242 do 2º ciclo, 371 alunos integraram o 3º ciclo e 239 frequentaram o ensino secundário. Assim, a escola onde realizei o estágio curricular teve um total de 613 alunos (Documento do Agrupamento, 2017).

Os recursos humanos do Agrupamento são constituídos por um total de 263 colaboradores, dos quais, 143 são pessoal docente, cinco são técnicos especializados, 101 fazem parte do pessoal docente e 14 dizem respeito ao pessoal administrativo (Documento do Agrupamento, 2017). No que se refere ao trabalho com os alunos com NEE, a escola possui um Departamento de Educação Especial (DEE), o qual apresentamos de seguida.

1.2. Caracterização do Departamento de Educação Especial

O DEE desenvolve as suas atividades, tendo em vista a educação inclusiva e a equidade, no respeito pela diversidade, trabalhando em articulação com o Órgão de Administração e Gestão da Escola (OAGE), estruturas de orientação educativa, Gabinete Municipal de Psicologia da Criança e do Adolescente, Comissão de Proteção de Crianças e Jovens e Centro de Saúde. Este departamento visa promover a existência de condições que assegurem a participação, igualdade de oportunidades e sucesso educativo de todos os alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, ao abrigo do DL n.º 3/2008, de 7 de janeiro, ao nível do pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º ciclos e secundário. Para concretizar estes objetivos, o DEE do Agrupamento é constituído por uma equipa de profissionais composta por nove docentes especializados em Educação Especial – sete do Quadro de Agrupamento e dois contratados –, dois psicólogos (um a exercer funções nas UEEA e outro pertencente ao Gabinete Municipal de Psicologia da Criança e do Adolescente) e uma terapeuta da fala, a tempo parcial. Relativamente às assistentes operacionais, estas são um recurso da escola, não havendo, portanto, assistentes específicas para o DEE. Assim sendo, o Agrupamento dispõe de dez assistentes operacionais, cujas funções incluem o acompanhamento de alunos com NEE. Porém, destas dez, cinco desempenham as suas funções apenas nas duas UEEA, uma vez que é necessário garantir o acompanhamento permanente dos alunos que dele

necessitam. Assim sendo, importa referir que as atividades desenvolvidas pela equipa do DEE decorrem em espaços devidamente equipados e adaptados ao desenvolvimento de tarefas de cariz funcional. Para a realização deste trabalho, o Agrupamento dispõe de três salas (duas na Escola Básica e uma na Escola Secundária) e duas UEE para a educação de alunos com PEA (UEEA), sendo que a primeira foi criada há cerca de seis anos, e situa-se no Centro Escolar, e a segunda foi inaugurada, no ano letivo 2014/2015, na Escola Básica, para garantir o atendimento e apoio necessário aos alunos com esta problemática (Documentos do Agrupamento, 2017).

1.3. Caracterização dos alunos que integram a UEEA

A UEEA onde foi realizado o estágio curricular descrito ao longo do presente relatório dá resposta a seis alunos dos 2º e 3º ciclos, dos quais, apenas dois beneficiam de Currículo Específico Individual (CEI) usufruindo, por isso, de mais tempo de intervenção na unidade. Destes seis alunos, três usufruem de apoio direto (E.B., G.M. H.L.) e aos restantes três é-lhes prestado um apoio indireto (L.C., F.M. e J.R.). Existem, ainda, outros dois alunos, o P.R. e o J.M. que, por não apresentarem PEA, não fazem, oficialmente, parte da UEE. No caso do J.M., este aluno tem deficiência intelectual grave e apresenta um défice de atenção muito acentuado, assim como graves limitações ao nível da linguagem e da aprendizagem. Posto isto, e tendo em consideração que necessita de acompanhamento individualizado permanente e de um ambiente de trabalho estruturado, com poucos estímulos distratores, este sempre frequentou a UEE, uma vez que se considera ser a melhor resposta para as suas necessidades. Relativamente ao P.R., este aluno não se encontra inserido na UEE, porém, usufrui de apoio nesta unidade, apenas quando os alunos já não se encontram nesse espaço, uma vez que a sala está livre e ele necessita de silêncio, e também de utilizar o computador para escrever. No decorrer do estágio, o trabalho foi desenvolvido, fundamentalmente, com os alunos E.B., G.M. e J.M.

A equipa desta UEEA é composta por uma docente especializada em Educação Especial, uma psicóloga e uma terapeuta da fala, ambas a tempo parcial, e uma assistente operacional. Os objetivos gerais a desenvolver com estes alunos centram-se nas áreas da autonomia pessoal e social, comunicação e linguagem, motricidade, relacionamento interpessoal, desenvolvimento cognitivo e, nalguns casos, leitura, escrita e cálculo.

Tabela 3.1 – Alunos que integram a UEEA

Nome	Idade	Ano de escolaridade	Problemática/NEE	Dificuldades apresentadas
E.B.	13 anos	7º ano	Necessidades educativas especiais decorrentes de alterações de carácter permanente nas funções mentais / psicossociais, por Perturbação do Espetro do Autismo - síndrome de Asperger	Dirigir a atenção; pensamento abstrato, planeamento e execução de planos e tarefas; gerir o próprio comportamento; lidar com o <i>stress</i> ; estereotipias motoras (movimentos repetitivos)
F.M.	13 anos	7º ano	Necessidades educativas especiais decorrentes de alterações de carácter permanente nas funções mentais / psicossociais, por Perturbação do Espetro do Autismo	Executar a rotina diária; lidar com o <i>stress</i> , com crises e gerir o próprio comportamento; comunicar e receber mensagens escritas; tolerância nos relacionamentos.
G.M.	12 anos	7º ano	Necessidades educativas especiais decorrentes de alterações de carácter permanente nas funções psicossociais globais, por Perturbação do Espetro do Autismo	Dirigir a atenção; comunicação oral e escrita; interação social; motricidade fina; compreender instruções; estereotipias motoras e verbais (movimentos repetitivos e repetição de sons/palavras)
H.L.	13 anos	7º ano	Necessidades educativas especiais decorrentes de alterações de carácter permanente nas funções mentais / psicossociais, por Perturbação do Espetro do Autismo - síndrome de Asperger	Dirigir a atenção; ler; escrever; calcular; executar a rotina diária; lidar com o <i>stress</i> , com crises e gerir o próprio comportamento; conversar com muitas pessoas, tolerância nos relacionamentos.
J.M.	14 anos	7º ano	Necessidades educativas especiais decorrentes de alterações de carácter permanente nas funções mentais/ intelectuais, em comorbilidade com PHDA (Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção)	Dirigir a atenção; realização de atividades que impliquem a coordenação óculo-manual e a motricidade fina; executar a rotina diária de forma autónoma; compreender mensagens faladas; falar; relacionar-se com os outros de forma socialmente adequada
J.R.	16 anos	9º ano	Necessidades educativas especiais decorrentes de alterações de carácter permanente nas funções mentais / psicossociais, por Perturbação do Espetro do Autismo - síndrome de Asperger	Ler; dirigir a atenção; realizar uma única tarefa de forma independente; cumprir a rotina diária; mobilidade (coordenação oculo-manual e oculo-pedal).
L.C.	15 anos	8º ano	Necessidades educativas especiais decorrentes de alterações de carácter permanente nas funções mentais / psicossociais, por Perturbação do Espetro do Autismo	Gerir a rotina diária; lidar com o <i>stress</i> , aproximar-se de pessoas e situações; compreender mensagens complexas; mobilidade (coordenação oculo-manual e oculo-pedal)
P.R.	14 anos	6º ano	Necessidades educativas especiais decorrentes de défice ao nível das funções mentais, intelectuais e emocionais	Ler; escrever, calcular; executar a rotina diária, lidar com o <i>stress</i> e outras exigências psicológicas, aproximar-se de pessoas e situações; manipular objetos de escrita; iniciar relacionamentos; manter a frequência no programa educativo

Na tabela 3.1, é apresentada uma caracterização mais detalhada dos alunos que integram a UEEA, dos quais apenas acompanhei direta e frequentemente, os alunos E.B., G.M. e J.M.

O E.B. tem 13 anos e apresenta alterações de carácter permanente, decorrentes de défice nas funções mentais/psicossociais (PEA – síndrome de Asperger). Perante esta problemática, no que diz respeito à aprendizagem e aplicação de conhecimentos, o E.B. demonstra dificuldades graves em dirigir a atenção, revelando o mesmo grau de

dificuldades, no que toca à sua capacidade para resolver problemas complexos. Mantém, de igual modo, dificuldades moderadas na leitura, sobretudo na compreensão da linguagem escrita, considerando-se, também, que demonstra o mesmo grau de dificuldade em utilizar competências e estratégias genéricas para completar composições (ou seja, apesar de escrever sem qualquer erro ortográfico, o E.B. revela dificuldades em transpor a organização do pensamento para a escrita). No que se refere às tarefas e exigências gerais, considera-se que o E.B. mantém dificuldades moderadas em executar a rotina diária, apesar de o aluno já não necessitar da intervenção constante dos adultos ou dos colegas para iniciar as atividades. Relativamente à sua capacidade de lidar com o stress, com crises e em gerir o próprio comportamento, persistem dificuldades moderadas, necessitando de preparação antecipada quando é necessário alterar contextos e rotinas, a fim de evitar situações de ansiedade. Por sua vez, no âmbito da comunicação, verificam-se dificuldades moderadas em comunicar e receber mensagens escritas e em compreender mensagens faladas complexas. Por fim, no que respeita à tolerância nos relacionamentos, demonstra dificuldades moderadas, revelando dificuldades ligeiras no contacto físico nos relacionamentos.

O F.M. tem 13 anos e apresenta alterações de carácter permanente, decorrentes de défice nas funções mentais/psicossociais (PEA). Perante esta problemática, no que respeita às tarefas e exigências gerais, o F.M. ainda necessita do apoio dos professores para planear e gerir o espaço e o tempo necessários à realização das tarefas escolares na sala de aula, demonstrando, assim, dificuldades ligeiras em executar a rotina diária. No que concerne à sua capacidade para lidar com o stress, com crises e gerir o próprio comportamento em situações que lhe causam ansiedade, apresenta dificuldades moderadas. Relativamente à comunicação, revela dificuldades ligeiras em comunicar e receber mensagens escritas que envolvam sentidos figurados e implícitos. Por fim, o aluno apresenta dificuldades ligeiras em manifestar tolerância nos relacionamentos, sobretudo com os seus pares.

O G.M. tem 12 anos e apresenta alterações de carácter permanente, decorrentes de défice nas funções mentais/psicossociais globais (PEA). Perante esta problemática, relativamente à aprendizagem e aplicação de conhecimentos, o aluno evidencia dificuldades graves em dirigir a atenção, uma vez que nem sempre consegue manter a atenção necessária à concretização das tarefas, distraíndo-se com alguma facilidade. No que respeita às tarefas e exigências gerais, verificam-se, de igual modo, dificuldades moderadas em seguir rotinas, já que necessita de ser orientado por terceiros para se envolver nas tarefas e rotinas do seu quotidiano. No âmbito da comunicação, o G.M.

manifesta dificuldades graves na comunicação oral, uma vez que não formula frases, apenas pronuncia palavras isoladas e, por vezes, descontextualizadas, em, pelo menos, três línguas (inglês, francês e espanhol). Na comunicação escrita, as suas dificuldades são, igualmente, graves, sendo que não lê, nem escreve. Todavia, o aluno consegue exprimir os seus desejos oralmente. Revela, ainda, dificuldades em produzir mensagens usando sinais ou símbolos. Por fim, nas interações e relacionamentos interpessoais, registam-se dificuldades graves nas interações interpessoais básicas, na medida em que o G.M., apesar de ser um jovem meigo que procura a companhia dos seus pares, não consegue, ainda, interagir com reciprocidade e de forma socialmente adequada.

O H.L. tem 13 anos e apresenta alterações de carácter permanente nas funções mentais/psicossociais (PEA). Perante esta problemática, no que concerne à aprendizagem e aplicação de conhecimentos, o aluno apresenta dificuldades ligeiras em dirigir a atenção e em ler. No que respeita à escrita, as suas dificuldades são graves, sobretudo na utilização das convenções gramaticais e automatizadas nas composições escritas e na utilização de competências e estratégias genéricas para completar composições, ou seja, para além de escrever com muitos erros ortográficos, não aplicando as regras de acentuação, pontuação e sintaxe, os seus textos carecem de organização e coesão. O aluno manifesta, igualmente, dificuldades graves no cálculo. Relativamente às tarefas e exigências gerais, revela dificuldades graves em executar a rotina diária, necessitando de orientação constante por parte do adulto (e, por vezes, dos colegas) para organizar o tempo, o espaço e os materiais/recursos necessários para cumprir as suas rotinas escolares. O H.L. apresenta dificuldades ligeiras em lidar com o *stress* e moderadas em gerir o próprio comportamento, na medida em que, apesar de já tentar controlar a sua impulsividade com mais frequência, nem sempre é bem-sucedido e acaba por interromper as aulas com observações inoportunas. No que se refere à sua capacidade para lidar com crises, controlando a sua ansiedade em momentos decisivos, as suas dificuldades são moderadas. No âmbito da comunicação, o aluno manifesta dificuldades graves em conversar com muitas pessoas, isto é, iniciar, manter e terminar uma conversa sobre um determinado tema com um grupo de pessoas, respeitando as regras de conversação. Por fim, relativamente aos relacionamentos e interações e interpessoais, o aluno denota dificuldades moderadas em mostrar tolerância nos relacionamentos com os pares.

O J.M. tem 14 anos e apresenta alterações de carácter permanente, decorrentes de défice nas funções mentais/intelectuais, em comorbilidade com PHDA. Perante esta problemática, o aluno evidencia dificuldades graves em dirigir a atenção, distraíndo-se

com muita facilidade, o que afeta de forma significativa a concretização de tarefa, sendo que estas dificuldades decorrem de défice grave nas funções da atenção. Graves, são, também, as suas dificuldades em adquirir linguagem adicional, em compreender mensagens faladas simples e em falar (não só devido aos problemas articatórios que manifesta, mas também à dificuldade em utilizar novas palavras e exprimir-se através de frases), as quais resultam de um défice grave nas funções mentais da linguagem. O J.M. denota, de igual modo, dificuldades graves em resolver problemas simples, assim como em realizar uma tarefa simples, necessitando de orientações constantes por parte dos adultos para realizar todas as tarefas escolares, quer dentro, quer fora da sala de aula. Revela, também, graves dificuldades em executar os autocuidados e a rotina diária de forma autónoma, sendo que necessita de supervisão e, por vezes, de ajuda para se vestir, despir, realizar a higiene pessoal e alimentar-se. Estas dificuldades refletem o seu grave défice nas funções intelectuais. Relativamente à mobilidade, existe um comprometimento acentuado na sua capacidade de manipular objetos, o que se traduz em dificuldades graves no desempenho de atividades que impliquem a coordenação óculo-manual e a motricidade fina (traçar, pintar, recortar). As dificuldades assinaladas decorrem de deficiência grave nas funções de reflexos motores e nas funções do controlo do movimento voluntário. Por fim, no âmbito das interações e relacionamentos interpessoais, o aluno apresenta dificuldades graves em relacionar-se com os outros de forma socialmente adequada, ou seja, apesar de procurar interagir com os seus pares, fá-lo de forma pouco adequada para a sua faixa etária, manifestando um comportamento muito infantilizado, e preferindo sempre a companhia de adultos. Este facto resulta de um défice não especificado ao nível das funções psicossociais globais.

A J.R. tem 16 anos e apresenta alterações de carácter permanente nas funções mentais/psicossociais (PEA - síndrome de Asperger). Perante esta problemática, no que respeita à aprendizagem e aplicação de conhecimentos, a aluna revela dificuldades ligeiras em ler (apresentando uma leitura hesitante, com troca de fonemas e substituição ou omissão de palavras) e em dirigir a atenção durante a realização das tarefas. Relativamente às tarefas e exigências gerais, a J.R. apresenta dificuldades ligeiras na realização de uma única tarefa de forma independente e em cumprir a rotina diária. Por fim, a aluna revela dificuldades ao nível da mobilidade, nomeadamente, na coordenação oculo-manual e oculo-pedal, manifestando um elevado grau de ansiedade quando tem de realizar as tarefas propostas nas aulas de Educação Física.

O L.C. tem 15 anos e apresenta alterações de carácter permanente, decorrentes de défice nas funções mentais/psicossociais (PEA). Perante esta problemática, no que

respeita às tarefas e exigências gerais, o aluno necessita do apoio dos professores para concluir as tarefas, revelando, assim, dificuldades moderadas em gerir a rotina diária na sala de aula. Moderadas são, também, as suas dificuldades em lidar com o *stress*, sobretudo, em situações de avaliação (trabalhos ou testes). No que se refere à sua reação quando é necessário aproximar-se de pessoas e situações, evidencia dificuldades ligeiras, principalmente, quando tem de abordar certos professores ou outros adultos em contexto escolar. No âmbito da comunicação, o L.C. apresenta dificuldades graves em compreender mensagens complexas, nomeadamente, as que implicam significados implícitos e sentidos figurados. Por fim, demonstra dificuldades ao nível da mobilidade, mais concretamente, na coordenação oculo-manual e oculo-pedal.

O P.R. tem 14 anos e apresenta défice ao nível das funções mentais, intelectuais e emocionais. Perante esta problemática, no que concerne à aprendizagem e aplicação de conhecimentos, o aluno revela dificuldades ligeiras em ler, uma vez que, embora apresente uma leitura fluente, realiza-a num ritmo desajustado (demasiado lento ou demasiado rápido), o que pode implicar algumas dificuldades na compreensão do que lê). Relativamente à escrita, as suas dificuldades são graves, na medida em que escreve com muitos erros ortográficos, não aplicando as regras de acentuação, pontuação e sintaxe, e os seus textos carecem de organização e coesão. Graves são, também, as suas dificuldades ao nível do cálculo, pelo facto de não ter consolidado as competências e estratégias simples do processo de calcular, sendo que não efetua corretamente as diversas operações, nem aplica procedimentos e métodos matemáticos à resolução de problemas. No que respeita às tarefas e exigências gerais, o aluno denota dificuldades moderadas em executar a rotina diária, evidenciando problemas no planeamento e gestão do tempo necessários à realização de tarefas escolares, especialmente, as que envolvem a escrita. No que se refere à sua capacidade para lidar com o *stress* e outras exigências psicológicas, as suas dificuldades são graves, sendo visível o seu nervosismo e angústia perante situações de tensão relacionadas com a sua vida escolar e pessoal. São, de igual modo, evidentes as suas graves dificuldades em aproximar-se de pessoas e situações, sobretudo, envolvendo os seus pares, sendo que o P.R. não tenta estabelecer interações com os colegas, refugiando-se junto dos funcionários e/ou professores durante os intervalos com o objetivo de evitar essa interação. Relativamente à mobilidade, o aluno manifesta dificuldades graves nos movimentos finos da mão, mais especificamente, em manipular objetos de escrita, o que torna a sua escrita praticamente impercetível, inclusivamente, para si próprio. No âmbito dos relacionamentos e interações interpessoais, o P.R. revela dificuldades graves em iniciar relacionamentos,

principalmente com os pares, não conseguindo manter interações sociais durante o tempo necessário à criação de laços de amizade. Por fim, no que concerne às áreas principais da vida, revela dificuldades graves em manter a frequência no programa educativo, na medida em que, devido às sucessivas crises de ansiedade de que sofre, não frequenta a escola assiduamente, nem cumpre as suas obrigações escolares.

A tabela 3.2 mostra que o Agrupamento pratica uma política inclusiva, relativamente à inclusão educativa dos alunos inseridos na UEE.

Tabela 3.2 - Inclusão educativa presente na política do Agrupamento

Nome	Inclusão na turma regular	Em que disciplinas	Medidas educativas
E.B.	Sim	Todas	Alíneas a), b), c) e d)
F.M.	Sim	Todas	Alíneas a), b) e d)
G.M.	Sim	Educação Visual, Educação Física, Tecnologias de Informação e Comunicação e Música	Alíneas a), c), d), e) e f)
H.L.	Sim	Todas	Alíneas a), b) e d)
J.M	Sim	Educação Visual, Educação Física, Artes e Música	Alíneas a), d), e) e f)
J.R.	Sim	Todas	Alíneas a), b) e d)
L.C	Sim	Todas	Alíneas a), b) e d)
P.R	Sim	Todas	Alíneas a), b), c), d) e f)

As medidas educativas aplicadas aos alunos com NEE são atribuídas, de acordo com o que está estabelecido no DL nº 3/2008, e dividem-se em seis alíneas:

- a)** Apoio pedagógico personalizado
- b)** Adequações curriculares individuais
- c)** Adequações no processo de matrícula
- d)** Adequações no processo de avaliação
- e)** Currículo específico individual
- f)** Tecnologias de apoio

Considerando que todos os alunos acima mencionados possuem PEI, e através da análise dos mesmos, verifica-se que as alíneas a) e d) são comuns a todos os alunos e que todos usufruem da alínea b), à exceção do G.M. Tendo em consideração a especificidade e necessidade de intervenção pedagógica dos casos, apenas o E.B., o

G.M. e o P.R. usufruem da alínea c). Tal como se pode observar na tabela 3.2, e devido às suas necessidades específicas, apenas existem dois alunos com CEI, ou seja, em que lhes foi aplicada a alínea e), nomeadamente, o G.M. e o J.M. No que diz respeito à alínea f), esta é implementada a apenas três alunos, o J.M., o G.M. e o P.R.

Tal como se pode verificar através da tabela 3.2, os alunos F.M., H.L., J.R. e L.C. usufruem, exatamente, das mesmas medidas educativas. Relativamente à alínea a), esta ainda se subdivide em quatro alíneas, sendo que estes alunos usufruem de todas. Assim sendo, o apoio pedagógico será prestado, através de quatro condições: a) reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma aos níveis da organização, do espaço e das atividades; b) estímulo e reforço de competências e aptidões envolvidas na aprendizagem; c) antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos lecionados no grupo/turma; e d) reforço e desenvolvimento de competências específicas. No que se refere à alínea b), devem ser introduzidos objetivos e conteúdos intermédios em função das metas terminais de ano/ciclo, das características de aprendizagem e dificuldades específicas do aluno. Por fim, no que diz respeito à alínea d), terão que ser feitas alterações a vários níveis: 1) Alteração do tipo de prova: questões simplificadas, sem complexidade linguística (a nível morfosintático, semântico e lexical); testes de avaliação mais pequenos; questões de escolha múltipla ou preenchimento de lacunas; divisão das perguntas de desenvolvimento em questões diretas; valorização do conteúdo em detrimento da correção ortográfica; explicitação do significado das palavras escritas que o aluno não compreende; 2) Alteração dos instrumentos de avaliação: trabalhos individuais, de pares e de grupo; fichas de trabalho e fichas síntese de apoio; 3) Forma e meios de comunicação: valorização da participação oral em detrimento da escrita; 4) Alteração nas condições de avaliação, duração e local: concessão de mais tempo na realização dos testes e fichas de trabalho, quando necessário; avaliação sistemática, se necessário com recurso às novas tecnologias; realização de testes em dois momentos distintos. Como se pode observar na tabela 3.2, verifica-se que estes alunos estão incluídos na turma regular, frequentando todas as disciplinas com a mesma. Neste âmbito, tratam-se de alunos que devem integrar uma turma reduzida, isto é, constituída por um máximo de 20 alunos, dado que a sua permanência na turma é de 100% do tempo curricular.

Por sua vez, o E.B. encontra-se incluído na turma regular, frequentando todas as disciplinas com a mesma, tal como está mencionado na tabela 3.2. Relativamente à alínea a), e à semelhança dos quatro alunos anteriormente referidos, o E.B. também usufrui das quatro condições. Ainda no âmbito desta alínea, importa referir que deve

sempre procurar-se integrar este aluno numa turma com um número reduzido de alunos e sem elementos perturbadores, a fim de facilitar o apoio pedagógico personalizado prestado pelo professor titular de grupo/turma/disciplina. No que se refere à alínea b), a situação é idêntica à dos alunos supramencionados, sendo que, no que diz respeito à alínea c), estas permitem-lhe dividir as disciplinas de um ano de escolaridade em dois anos letivos, uma vez que não é capaz de gerir dez disciplinas num único ano. Por fim, no que concerne à alínea d), terão que ser feitas alterações a vários níveis: 1) Alteração do tipo de prova: questões simplificadas, sem complexidade linguística (a nível morfosintático, semântico e lexical); questões de correspondência, questões de escolha múltipla, verdadeiro/falso, completar espaços; recursos a pistas visuais ou auditivas; explicitação do significado das palavras escritas que o aluno não compreenda; redução da extensão da prova; recursos a simplificação ou subdivisão das perguntas; 2) Alteração dos instrumentos de avaliação de prova: instrumentos de avaliação (fichas individuais; provas/testes; portefólio; caderno; trabalhos de casa) que reflitam os progressos do aluno; 3) Alteração nas condições de avaliação: à forma e os meios de comunicação, periodicidade, duração e local): espaçamento entre as questões com recurso a um tipo de letra simples; atender ao conteúdo em detrimento da forma; privilegiar a oralidade; à periodicidade, à duração: concessão de mais tempo, quando necessário; e local da mesma: na sala de aula, próximo do professor, afastado de locais geradores ou expostos a ruídos e desprovidos de elementos de distração visual ou outra, e da luz. Assim, o E.B. participa em algumas atividades da turma, adaptando-se metodologias e estratégias, materiais e atividades.

Para o G.M., no que diz respeito à alínea a), este apoio irá consistir no reforço de estratégias utilizadas no grupo ou turma aos níveis da organização, do espaço e das atividades; no estímulo e reforço de competências e aptidões envolvidas na aprendizagem, bem como no reforço e desenvolvimento de competências específicas, também pela docente de Educação Especial. Relativamente à alínea c), este aluno terá prioridade na matrícula, nas escolas de referência, independentemente da área de residência. No que se refere à alínea d), o G.M. não está sujeito ao regime de transição de ano escolar/ciclo, nem ao processo de avaliação característico do regime educativo comum. Posto isto, a avaliação sumativa deste aluno expressa-se através de uma escala de 1 a 5, acompanhada de apreciação descritiva sobre a sua aprendizagem, incluindo as áreas a melhorar ou a consolidar, e de acordo com a especificidade do seu currículo. Esta avaliação tem em consideração a concretização dos objetivos definidos no CEI, a participação e empenho na realização das atividades, a assiduidade, a pontualidade e o

cumprimento das regras. No que concerne à alínea e), uma vez detentor de CEI, e tal como é referido na tabela 3.2, o aluno beneficia de inclusão na turma regular, frequentando as disciplinas curriculares de Educação Física, Educação Visual, Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e Música, junto da turma, sempre acompanhado por uma Assistente Operacional. Por fim, no âmbito das tecnologias de apoio, são utilizados materiais e equipamentos específicos, sendo disponibilizadas tecnologias de apoio para a comunicação, tais como, o computador e o *software* de comunicação “*Boardmaker*”.

O J.M., à semelhança dos alunos anteriormente referidos, também usufrui das quatro condições estabelecidas na alínea a), e na alínea d), a situação é semelhante à do aluno G.M., ou seja, o J.M. não está, de igual modo, sujeito ao regime de transição de ano escolar / ciclo, nem ao processo de avaliação característico do regime educativo comum. Perante isto, a avaliação sumativa deste aluno expressa-se através de uma escala de 1 a 5, acompanhada de apreciação descritiva sobre a sua aprendizagem, incluindo as áreas a melhorar ou a consolidar, e de acordo com a especificidade do seu currículo. Esta avaliação tem em consideração a concretização dos objetivos definidos no CEI, a participação e empenho na realização das atividades, a assiduidade, a pontualidade e o cumprimento das regras. No que concerne à alínea e), este aluno possui CEI, pelo que apenas frequenta as disciplinas de Educação Física, Educação Visual, Artes e Música, junto da turma, existindo, portanto, inclusão na turma regular. Por fim, relativamente às tecnologias de apoio, é necessário material e equipamento específico para a intervenção em terapia da fala, bem como é fundamental a existência de um computador e do *software* de comunicação “*Boardmaker*”, tecnologias de apoio que se revelam essenciais para a comunicação.

Por último, o P.R., no que diz respeito às alíneas a) e b), estas mantêm-se iguais às dos restantes alunos, não sendo, por isso, necessário descrever novamente. No que se refere à alínea c), e à semelhança do aluno E.B., estas adequações permitem-lhe dividir as disciplinas de um ano de escolaridade em dois anos letivos, sendo que este apenas se matriculou nas disciplinas de Educação Visual, Português, Educação Física, Ciências Naturais, Educação Musical e Formação Global. No que concerne à alínea d), as modificações realizadas a este nível são, precisamente, as mesmas que foram aplicadas aos restantes alunos, não havendo necessidade de voltar a descrever. Uma vez que não possui a alínea e), o aluno frequenta todas as disciplinas com a turma, usufruindo da alínea f), na sala de aula, mais especificamente, do computador, para a realização de tarefas, incluindo testes de avaliação.

2. Desenvolvimento de competências profissionais com público com NEE

2.1. Participação em atividades organizadas pelo Agrupamento

O estágio curricular inserido no Mestrado em Educação Especial – domínio cognitivo e motor, decorreu, como já aqui foi sublinhado, na UEEA de uma Escola Básica de 2º e 3º Ciclos do Algarve, e previu que, na qualidade de estagiária, acompanhasse, participasse e colaborasse na elaboração e desenvolvimento das atividades previstas pelo Agrupamento, de acordo com os objetivos definidos para o mesmo.

No decorrer do ano letivo 2016/2017, a Escola Básica de 2º e 3º Ciclos do Algarve desenvolveu inúmeras atividades, direcionadas para todos os alunos, em diversas áreas. Assim sendo, e apostando num princípio inclusivo, algumas atividades foram, especificamente, pensadas para o DEE, sendo que foram previstas, planeadas e elaboradas diversas atividades destinadas aos alunos de Educação Especial, adaptadas e adequadas às suas capacidades e aptidões, em que algumas delas eram apenas frequentadas por alunos com NEE, porque assim era previsto, como por exemplo, o Encontro Regional de Natação Adaptada, e outras, como o corta-mato escolar, previam a participação de todos os alunos da escola (Documento da Escola, 2017).

Estas atividades estavam previstas no PAA do Agrupamento, em consonância com as suas linhas orientadoras, que preveem o desenvolvimento de atividades inclusivas (PE), sendo de extrema importância referir que algumas atividades foram desenvolvidas em parceria com outras escolas, do Agrupamento do concelho e de outros Agrupamentos do Algarve, e com outras entidades públicas da comunidade.⁴

De realçar que, no caso específico das atividades inseridas no projeto “O Zoo vem à Escola”, este resultou de uma parceria entre o Jardim Zoológico de Lisboa, a Quinta Pedagógica do Peral e o Agrupamento, tendo sido um projeto pioneiro no país, cuja duração foi de dois anos letivos. Importa, assim, referir que o PAA consiste num documento de planeamento, que define, em função do PE, para cada departamento curricular ou projeto, as formas de organização e programação das atividades, procedendo à identificação dos recursos necessários à sua execução. Neste âmbito, este plano concretiza as linhas orientadoras, objetivos, valores e metas enunciados no PE e reúne, em função do mesmo, um vasto leque de atividades que devem ser consideradas

⁴ A título ilustrativo, nos apêndices Q, R, S, T e U, seguem fotografias ilustrativas de algumas atividades

como um incentivo à participação de todos os intervenientes da comunidade educativa, visando uma troca de aprendizagens e experiências indispensáveis para o desenvolvimento intelectual e socioafetivo de todos os alunos (Documento do Agrupamento, 2017).

Neste sentido, as tabelas 3.3, 3.4, 3.5 e 3.6 apresentam, de forma mais detalhada, as atividades desenvolvidas pelo Agrupamento, que constavam do seu PAA. Estas foram desenvolvidas ao longo de todo o ano letivo 2016/2017, e focaram-se em diversos parâmetros, tendo sido desenvolvidas atividades desportivas adaptadas, de caráter culinário, relacionadas com animais e outras atividades de cariz diverso.

Tabela 3.3 - Atividades desportivas adaptadas

Data	Atividade
27 de outubro de 2016	1. “Mega Kilómetro”
9 de novembro de 2016	2. Jogo de <i>Boccia</i>
16 de novembro de 2016	3. Corta-mato escolar
17 de novembro de 2016	4. Sessão de <i>Boccia</i>
24 de novembro de 2016	5. Dança e Equitação
7 de dezembro de 2016	6. Encontro Regional de Natação Adaptada
15 de dezembro de 2016	7. Dança e Equitação
19 de janeiro de 2017	8. Trampolins
2 de fevereiro de 2017	9. Atividades em meio aquático
9 de fevereiro de 2017	10. Atividades em meio aquático
16 de fevereiro de 2017	11. Sessão de <i>Boccia</i>
24 de fevereiro de 2017	12. “Mega Sprint”
9 de março de 2017	13. Dança e Equitação
27 de abril de 2017	14. III Encontro Desportivo para Alunos com Deficiência
4 de maio de 2017	15. Encontro Regional de <i>Boccia</i>
11 de maio de 2017	16. Ioga e Meditação
7 de junho de 2017	17. Encontro Regional de Natação Adaptada

Relativamente às ADA, na maioria das atividades desportivas, e uma vez que estavam sempre presentes dois docentes responsáveis pelo desporto escolar, que prestavam todo o auxílio e acompanhamento necessários aos alunos que nelas participavam, a minha participação foi meramente participante não ativa. No entanto, em alguns casos específicos, não me foi possível utilizar a técnica de observação direta, sendo que, noutras, foi necessária a minha participação. Por exemplo, nos Encontros Regionais de Natação Adaptada, os alunos deslocaram-se à cidade de Faro, acompanhados apenas pelos docentes responsáveis pelo desporto escolar, o que não me permitiu estar presente e, conseqüentemente, não foi possível a observação desta atividade. Nas atividades em meio aquático, juntamente com a docente de Educação

Especial, havia acompanhamento e deslocação até às Piscinas Municipais, mas durante toda a atividade em si, os alunos ficavam à responsabilidade dos professores de natação adaptada, sendo que os docentes de Educação Especial não transpunham os balneários. Por sua vez, nas atividades de dança e de ioga, e uma vez que os alunos necessitavam de algum acompanhamento para realizar os movimentos da professora, foi necessária a minha participação, sendo que desempenhei dois papéis, o de observadora direta e o de participante ativa.

Tabela 3.4 - Atividades de caráter culinário

Data	Atividade
6 de dezembro de 2016	1. Sessão de culinária: confeitaria de bolachas de manteiga e canela
24 de janeiro de 2017	2. Sessão de culinária: confeitaria de sonhos de cenoura
7 de março de 2017	3. Sessão de culinária: confeitaria de uma bola de carnes
3 de maio de 2017	4. Sessão de culinária: confeitaria de duas bolas de carnes e pães com chouriço

No que diz respeito às atividades de caráter culinário, estas realizaram-se sempre no mesmo local, na Sala OREO e, dadas as circunstâncias em que foram desenvolvidas, bem como os objetivos das mesmas, os alunos precisaram de ajuda na confeitaria dos bolos, uma vez que era necessário seguir receitas, adicionar ingredientes e fazer misturas. Neste âmbito, desempenhei, assim, um papel duplo: observadora direta e participante ativa.

Tabela 3.5 - Atividades relacionadas com animais

Data	Atividade
24 de janeiro de 2017	1. Visita ao Centro de Interpretação e Educação Ambiental “Quinta Pedagógica do Peral”, para a 1ª sessão do Projeto “O Zoo vem à Escola”
14 de fevereiro de 2017	2. Visita ao Centro de Artes e Ofícios para a 2ª sessão do Projeto “O Zoo vem à Escola”
14 de março de 2017	3. Visita ao Centro de Interpretação e Educação Ambiental “Quinta Pedagógica do Peral”, para a 3ª sessão do Projeto “O Zoo vem à Escola”
28 de março de 2017	4. Visita às UEEA e reunião com a terapeuta da “Associação <i>Kokua</i> - cães de ajuda social”
30 de março de 2017	5. Participação no Projeto “L.E.R Cãofiante”: leituras na Biblioteca Escolar com um cão leitor
8 de maio de 2017	6. Sessão de AAA na UEE do 1º Ciclo, dinamizada pela terapeuta da “Associação <i>Kokua</i> ”- cães de ajuda social”
9 de maio de 2017	7. Visita de estudo ao Zoo de Lagos, para a 4ª sessão do Projeto “O Zoo vem à Escola”
10 de maio de 2017	8. Sessão de AAA na UEE do 2º e 3 Ciclos, dinamizada pela terapeuta da “Associação <i>Kokua</i> ”- cães de ajuda social”
16 de maio de 2017	9. Visita à Junta de Freguesia de São Brás de Alportel, para a 5ª sessão do Projeto “O Zoo vem à Escola”
13 de junho de 2017	10. Visita dos biólogos do Jardim Zoológico de Lisboa ao Centro de Interpretação e Educação Ambiental “Quinta Pedagógica do Peral”, para a 6ª e última sessão do Projeto “O Zoo vem à Escola”

Nas atividades que envolviam a interação com animais, como por exemplo, as visitas de estudo à “Quinta Pedagógica do Peral”, inseridas no projeto “O Zoo vem à Escola”, estas tinham duas vertentes: uma teórica, mas dinâmica, em que os alunos mantinham uma conversação com recurso a vídeo, via *skype*, com um educador zoológico do Jardim Zoológico de Lisboa que, por sua vez, enquanto fazia a explicação dos habitats existentes (savana, floresta tropical, deserto, floresta portuguesa, floresta europeia e montado) e dos diferentes animais que lá estavam inseridos, mostrava-os, através de uma câmara de vídeo. Por outro lado, existia também uma vertente mais prática, que permitia o contacto, embora indireto, com os animais existentes na Quinta. Uma vez que existiam muitas espécies de animais, domésticos e selvagens, os alunos apenas podiam observá-los, através de uma barreira de proteção, de forma a evitar alguns acidentes. Desta forma, não tendo sido necessária a minha intervenção, fui apenas observadora direta. No caso concreto da atividade “Cãofiante” realizada na biblioteca escolar, com a presença de um cão de raça *Golden Retriever*, os alunos mantiveram um contacto direto com o animal, interagindo e brincando de forma mais próxima. Nesta atividade, para além de observadora, também eu participei de forma ativa, interagindo, de igual modo, com o cão. Relativamente às sessões de AAA, havia uma terapeuta responsável pela condução da atividade, sendo que eu, uma vez que esta tinha sido planeada e organizada por mim, tinha todo o interesse em observar e captar

todos os acontecimentos. Assim, ao longo de ambas as sessões, estive com o máximo de atenção possível, fiz as observações necessárias, registei comportamentos, atitudes e reações e captei os momentos, com recurso à fotografia (cf. apêndice E e apêndice F).

Tabela 3.6 - Atividades diversas

Data	Atividade
2 de dezembro de 2016	1. Comemoração do Dia Internacional da Pessoa com Deficiência
7 de fevereiro de 2017	2. Palestra sobre educação sexual e higiene corporal, dinamizada pelas enfermeiras do Centro de Saúde de São Brás de Alportel
23 de fevereiro de 2017	3. Participação no II Congresso Internacional de Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Múltiplos Olhares
24 de fevereiro de 2017	4. Deslocação à Avenida da Liberdade para assistir ao Desfile de Carnaval
22 de março de 2017	5. Simulacro de incêndio na Escola, com a participação dos Bombeiros Municipais de São Brás de Alportel e Proteção Civil
23 de maio de 2017	6. Sessão de formação: “Iniciação ao uso do <i>Software MagicKeyboard</i> ”
30 de maio de 2017	7. Sessão de sensibilização para a prevenção de comportamentos aditivos, incluída no projeto “Escola Segura” e dinamizada por um elemento feminino da Guarda Nacional Republicana (GNR)
6 de junho de 2017	8. Visita à Escola e à UEE de Vila Real de Santo António

Existiram, de igual modo, outras atividades que não se enquadravam em nenhum dos contextos anteriormente referidos, sendo consideradas atividades de caráter diverso. Tomando como exemplo as atividades alusivas ao Dia Internacional da Pessoa com Deficiência, e tal como descrito no diário de campo nº 5 (cf. Apêndice P), estas consistiram em atividades motoras e sensoriais, que envolviam toda a comunidade escolar. Assim, não só prestei todo o acompanhamento e ajuda possíveis no planeamento e organização das mesmas, como, inclusive, no próprio dia, eu e as docentes de Educação Especial ficámos, cada uma, responsáveis por um posto, onde seria realizada uma atividade. Neste caso, e uma vez que participei ativamente em todo este processo, considero que fui uma participante ativa e direta. Relativamente ao “II Congresso Internacional de Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Múltiplos Olhares” – atividade formativa de caráter pessoal - (diário de campo nº 9) e ao simulacro de incêndio na escola (diário de campo nº 11), em ambas as atividades, desempenhei o papel de observadora, sendo que, posteriormente, registava informações.

Todo este processo foi longo, complexo, mas muito desafiante, tendo trazido muitas aprendizagens e também algumas dificuldades, mas o interesse é esse: ultrapassá-las. No que respeita às dificuldades, estas recaíram ao nível da gestão de

comportamentos inesperados e consequente intervenção, portanto, como gerir esses comportamentos e de que modo intervir para os minimizar, da forma mais adequada possível.

A título de exemplo, o G.M. não suporta música, pelo que, nas atividades de dança, mostrava um comportamento alterado, não acompanhando os movimentos da professora, sendo que corria pela sala e fazia estereotípias com as mãos. Ainda relativamente ao mesmo aluno, e tal como consta do diário de campo nº 10 (cf. apêndice P), este tem hipersensibilidade tátil, não suportando quaisquer texturas, sendo que, durante a confeção de um bolo, reagiu de forma negativa à textura da farinha. Nesse momento, eu encontrava-me sozinha com o aluno, sem a presença da docente de Educação Especial e foi muito difícil conseguir acalmá-lo e retorná-lo à atividade. Contudo, estas dificuldades trouxeram aprendizagens e fizeram-me crescer, enquanto pessoa e futura profissional de educação especial, uma vez que, inicialmente, ao ter tido dificuldade em gerir comportamentos inesperados, acabei por aprender estratégias interventivas e adaptá-las aos contextos e às características pessoais de cada aluno. O contacto com casos reais e o facto de ter acompanhado todas estas atividades que tinham como objetivo a inclusão deste público-alvo na comunidade educativa, foi um desafio enriquecedor a todos os níveis, enquanto futura profissional.

2.2. Participação nas Reuniões do Departamento de Educação Especial

Como estagiária de Educação Especial e parte integrante da UEEA, fui convidada a estar presente e a participar nas Reuniões do DEE, sendo que estas seriam uma atividade complementar à minha intervenção, como membro da equipa. Estas reuniões realizaram-se sempre à quarta-feira, pelas 16 horas, numa sala da escola sede do Agrupamento ou noutra local previamente escolhido para o efeito. Geralmente, as reuniões tiveram a duração de 120 minutos, ou seja, duas horas, podendo este período de tempo ser alargado, por proposta do coordenador e com a aprovação unânime dos presentes. Os assuntos tratados, deliberações tomadas e o resultado das votações foram lavrados em ata, sendo que cada uma destas era elaborada por um elemento constituinte do departamento, seguindo a ordem alfabética, no prazo de oito dias úteis, e assinada por este e pelo presidente da reunião.

No decurso do estágio curricular que realizei na UEEA, existiram quatro reuniões do Departamento de Educação Especial, onde compareciam todos os profissionais intervenientes no mesmo, desde a Coordenadora da Educação Especial, à

terapeuta da fala e psicóloga, até aos professores de Educação Especial, quer do 1º Ciclo, quer dos 2º e 3º Ciclos. Uma vez que eu estava a realizar a minha intervenção na UEEA dos 2º e 3º Ciclos e que, portanto, estava totalmente inserida, tanto na área, como nos assuntos respeitantes à Educação Especial, foi autorizada a minha presença nestas reuniões.

A primeira reunião do Departamento de Educação Especial realizou-se no dia 26 de outubro de 2016, precisamente no dia em que me apresentei na escola, enquanto estagiária de Educação Especial. Assim sendo, a Coordenadora deste mesmo departamento convidou-me a assistir a esta primeira reunião, com o objetivo de conhecer a equipa de trabalho e vice-versa. A reunião teve início às 16 horas, e os assuntos tratados dividiram-se em quatro pontos. O primeiro ponto diz respeito às informações, o ponto dois refere-se ao acompanhamento de alunos em psicologia e terapia da fala, o terceiro está relacionado com a organização pedagógica (legislação, documentação e sessões de trabalho) e o quarto e último ponto refere-se aos alunos referenciados. O primeiro ponto abrange um vasto leque de informações, tais como, o facto de o Regimento do Departamento de Educação Especial ter sido ratificado, tal como todos os Regimentos dos Departamentos, e de ter sido eleita a Secção de Avaliação de Desempenho Docente (SADD), sendo a mesma constituída pelas docentes que exerceram estas funções nos anos transatos. Ainda neste ponto, foi destacada a importância da participação, rigorosa e empenhada, dos docentes de Educação Especial nos Conselhos de Turma de Avaliação Intercalar. Outra informação fundamental que foi fornecida está relacionada com o facto de os professores de Educação Especial terem reunido com os colegas responsáveis pelo projeto das ADA, com o objetivo de esclarecer pormenores relativos ao mesmo, bem como agrupar os alunos, tendo em vista a elaboração da calendarização e a organização adequada das atividades. Ainda no campo informativo, a Coordenadora lembrou, aos presentes, a data de comemoração do Dia Internacional da Pessoa com Deficiência, sugerindo que este dia fosse assinalado, nas escolas, no dia anterior (dia dois), uma vez que no dia três seria sábado. Foram, assim, propostas algumas hipóteses, tais como, a recriação de vários espaços com atividades sensoriais em que os alunos e professores participem, de modo a perceberem como é a vida com algumas limitações. Relacionado com este dia, foi também informado de que a exposição “Feito por Mãos Especiais” seria inaugurada no dia três de dezembro, pelas 17 horas, na Galeria Municipal. Por fim, a última informação a ser prestada disse respeito ao II Congresso Internacional sobre Inclusão e Direitos Humanos, que iria realizar-se nos dias 23, 24 e 25 de fevereiro de 2017, no

Campus da Penha, em Faro, sendo que o Agrupamento foi convidado a participar e fará uma comunicação acerca do tema “Práticas de Inclusão no AEJBV: parcerias, processos e resultados”. No que se refere ao terceiro ponto da ordem de trabalhos, ficaram agendadas duas sessões de trabalho: uma no 2º período, para adequação dos questionários, da Avaliação Interna do Agrupamento, à Educação Especial; outra no 3º período, para elaboração do perfil de funcionalidade dos alunos e sua adequação, tendo em conta a evolução dos mesmos. Relativamente ao quarto ponto, que diz respeito aos alunos referenciados, as informações não podem ser descritas, a fim de manter a confidencialidade dos alunos. Ao contrário das restantes, esta primeira reunião teve uma duração de três horas, tendo terminado pelas 19 horas.

A segunda reunião do Departamento de Educação Especial teve lugar no dia 23 de novembro de 2016, tendo sido iniciada às 16 horas, e os assuntos abordados abrangeram quatro pontos distintos. O primeiro ponto diz respeito às informações, o segundo refere-se à avaliação dos alunos, relativamente ao primeiro período, o ponto três está relacionado com a elaboração de PEI's e Adendas e o quarto e último ponto remete para as atividades alusivas ao Dia Internacional da Pessoa com Deficiência.

Relativamente ao primeiro ponto, as informações eram de cariz diversificado e contemplavam diversos assuntos. Primeiramente, foram informadas as datas de alguns acontecimentos importantes, tais como, o II Congresso Internacional de Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Múltiplos Olhares, que se iria realizar no *Campus da Penha*, em Faro, nos dias 23, 24 e 25 de fevereiro de 2017. Os presentes foram, de igual modo, informados da alteração da data da Semana Cultural, que irá ter lugar de 27 a 31 de março, e também da Feira do Livro que se realizará nos dias 29, 30 e 31 da mesma semana e mês. Ainda no campo informativo, o departamento propôs que, no próximo ano letivo, fosse solicitada a colocação de um terapeuta da fala com horas suficientes para atender a todos os alunos das UEEA, e que essa solicitação seja dirigida aos serviços do Ministério da Educação, uma vez que são esses serviços que asseguram o funcionamento das unidades. Por outro lado, foi também falado e referido ser de extrema importância a colocação de um segundo terapeuta da fala que possa intervir junto dos alunos do Agrupamento que não frequentam estas unidades, mas que necessitam da referida intervenção, sendo que esta proposta será solicitada à Câmara Municipal. Por fim, a Coordenadora do Departamento informou sobre o programa da próxima atividade e a respetiva constituição dos grupos, sendo que as atividades de Dança e Equitação realizar-se-iam no dia seguinte, dia 24, e sublinhou que esta atividade seria repetida, nos mesmos moldes, no dia 15 de dezembro. De realçar que

todos os presentes na reunião mencionaram a importância destas atividades para o desenvolvimento integral dos alunos, bem como o entusiasmo que os mesmos têm vindo a manifestar. No ponto dois da ordem de trabalhos, ficou decidido que as seguintes informações devem constar nos PEI e Adendas dos alunos com CEI: 1º Ciclo – menção qualitativa de Muito Bom, Bom, Suficiente e Insuficiente, em todas as disciplinas/áreas, acompanhada de apreciação descritiva sobre a evolução das aprendizagens do aluno, com inclusão de áreas a melhorar ou a consolidar, de acordo com a especificidade do currículo do aluno e a inscrever na ficha de registo de avaliação; 2º e 3º Ciclos – escala de um a cinco, em todas as disciplinas/áreas, acompanhada de apreciação descritiva sobre a evolução das aprendizagens do aluno, com inclusão de áreas a melhorar ou a consolidar, de acordo com a especificidade do currículo do aluno e a inscrever na ficha de registo de avaliação; Secundário – uma vez que a legislação é omissa relativamente a este nível de ensino, a forma como se expressa a avaliação sumativa, no secundário, depende do que estipula o Regulamento Interno do Agrupamento, cuja aprovação está prevista para o Conselho Pedagógico de dia 30 de novembro próximo. Posteriormente, o departamento foi instado a refletir sobre os objetivos das reuniões em que participamos. Desta reflexão, foi concluído que tais reuniões visam a articulação entre os vários intervenientes, com a finalidade de resolver e ultrapassar as eventuais condicionantes ao sucesso educativo dos alunos, incluindo quando essas condicionantes são de ordem comportamental, nomeadamente a definição e implementação conjunta de estratégias de atuação com vista à resolução de problemas de aprendizagem/comportamento. Para tal, dever-se-á contar com a participação de todos os intervenientes, incluindo técnicos, auxiliares e encarregados de educação, sem exceção. Em relação ao quarto e último ponto, que se refere à Comemoração do Dia Internacional da Pessoa com Deficiência, foi-nos dada a informação de que seria comemorado, pela e na comunidade escolar, no dia dois de dezembro de 2016, da parte da manhã, através da realização de atividades motoras e sensoriais e, no dia seguinte, dia três de dezembro, pelas 17 horas, por toda a comunidade em geral, através de uma Exposição na Galeria Municipal, intitulada “Feito por mãos especiais”, onde se encontravam expostos todos os trabalhos manuais realizados, até à data, pelos alunos da UEEA dos 2º e 3º Ciclos.

A terceira reunião do Departamento de Educação Especial realizou-se no dia 22 de março de 2017, com início às 16 horas, e dos assuntos a tratar fazem parte quatro pontos. O primeiro ponto refere-se à avaliação dos alunos, relativamente ao segundo período, o ponto dois remete para alunos referenciados, o terceiro ponto faz referência

aos alunos com acompanhamento e/ou avaliação de psicologia e o quarto e último ponto diz respeito a informações adicionais. Relativamente ao ponto um da ordem de trabalhos, a Coordenadora enfatizou a necessidade de se fazer uma reflexão individualizada sobre cada aluno, com especial incidência nos que estão/estavam em risco, analisando a sua evolução e monitorizando as estratégias desenvolvidas e as medidas de compensação educativa. Na sequência dos ajustes feitos neste período, deverão ser propostas alterações quando essa necessidade se verificar, as quais podem incluir a realização de contratos, envolvendo os encarregados de educação, o aluno e a escola. No que diz respeito ao segundo e terceiro pontos, as informações mencionadas em ambos os pontos não podem ser reveladas, de forma a manter a confidencialidade dos alunos. Por fim, passou-se ao quarto ponto da ordem de trabalhos, tendo o Departamento tomado conhecimento de que, no próximo dia 30 de março, os alunos com CEI da Escola Básica participarão na atividade "*Cãofiante*", que decorrerá na biblioteca desta escola, no âmbito da Semana Cultural/Feira do Livro/Escola em Movimento. Foi também informado de que os docentes que têm vindo a dinamizar as ADA solicitaram a auscultação dos alunos envolvidos e respetivos pais, a fim de determinar as atividades que despertaram mais interesse, com vista à organização das mesmas no próximo ano letivo. Uma das docentes informou ainda que, na sequência do intercâmbio iniciado no passado ano letivo com a UEEA da Escola Secundária de VRSA, será solicitada autorização à Diretora do Agrupamento para realizar uma visita àquela UEE. Por fim, mas não menos importante, a Coordenadora informou que se aguarda, dentro de pouco tempo, a publicação do diploma que substituirá o DL n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Prevê-se que esta nova legislação possa vir a redefinir as medidas que vigoram atualmente, assim como o público-alvo da Educação Especial. Assim, será necessário fazer-se uma análise conjunta do novo diploma, logo que seja publicado.

A quarta e última reunião do Departamento de Educação Especial, referente ao ano letivo 2016/2017, teve lugar no dia 24 de maio de 2017, tendo início pelas 16 horas, e os assuntos tratados e deliberações abrangeram três pontos. O primeiro é respeitante à avaliação de alunos, relativamente ao 3.º período, o ponto dois está relacionado com casos específicos de alunos e o terceiro e último refere-se a informações adicionais. No ponto um, a Coordenadora referiu que a avaliação dos alunos deveria continuar a reger-se de acordo com as orientações dadas nos períodos anteriores, tendo, também, informado que os relatórios circunstanciados tinham o prazo limite de entrega em Conselho Pedagógico até ao dia 14 de julho. No segundo ponto, que se refere a casos de

alunos, e para que seja mantido o anonimato destes mesmos alunos, as informações prestadas não podem ser reveladas. No terceiro e último ponto da ordem de trabalhos, foram fornecidas diversas informações importantes, nomeadamente, o facto de, em Conselho Pedagógico, ter sido decidido que, nos dias oito e 12 de junho, durante o período da manhã, não haveria aulas na Escola Básica, devido às provas de aferição. Os presentes foram, de igual modo, informados da realização de uma sessão de sensibilização para a prevenção de comportamentos aditivos, incluída no projeto “Escola Segura” e dinamizada por um elemento feminino da Guarda Nacional Republicana. Esta sessão tinha como tema o álcool e as drogas e iria decorrer no dia 30 de maio, na sala 30. Ainda neste ponto, foram ainda registadas diversas informações acerca de atividades a realizar e respetivas datas. A Coordenadora começou por informar que, nos dias 25 de maio e oito de junho, as ADA tinham sido canceladas, prosseguindo com a informação de que a visita de estudo à Escola e à UEE de Vila Real de Santo António se iria realizar no dia seis de junho. No dia seguinte, iria decorrer o Encontro Regional de Natação Adaptada, das 8h às 13h35, e no dia 13 do mesmo mês, os biólogos do Jardim Zoológico de Lisboa iriam deslocar-se a São Brás de Alportel, para uma última sessão do projeto “O Zoo vem à Escola” e, posteriormente, iriam ser recebidos nos Parises, para um almoço-convívio. Por fim, e para terminar o ano letivo, no dia 14 de junho, foi planeada uma ida à praia da Fuseta.

Após a descrição das quatro reuniões de departamento, importa referir que estive presente em todas, sem exceção. Todavia, a minha participação nas mesmas passou pela função de mera observadora, tendo apenas escutado com muita atenção tudo o que foi referido, sendo que não intervim ativamente, uma vez que, embora fosse estagiária da UEE e tivesse conhecimento dos assuntos, não foi solicitada a minha opinião.

2.3. Atividade concebida e organizada pela estagiária: Atividades Assistidas por Animais

No âmbito do estágio, era previsto que, na qualidade de estagiária, demonstrasse competências de autonomia, organização e desenvolvimento de atividades ou projetos, junto da comunidade escolar, em particular, com e para os alunos da UEEA, de modo a que estas fossem ao encontro dos objetivos traçados, tanto da escola, como do estágio.

Neste sentido, e tal como previsto, ponderei elaborar uma atividade que pudesse, de alguma forma, ser proveitosa e enriquecedora para os alunos. Nesta linha de

pensamento, tendo em consideração que os animais são potenciais estimuladores e motivadores para todas as crianças mas, em particular, para as que apresentam NEE, achei pertinente preparar algo relacionado com os mesmos. Posteriormente, surgiu a necessidade de pesquisar acerca de qual a espécie animal mais indicada para interagir com alunos com PEA. Assim, devido às suas características de educabilidade, afetividade e pela capacidade de aprendizagem que apresenta, o cão é considerado o animal mais adequado para o desenvolvimento de atividades em contexto educativo (Paixão, Magalhães & Sousa, 2015) sendo que pode ser treinado com facilidade e ser incluído em quase todos os tipos de contexto (Lima & Sousa, 2004). Posto isto, e após alguma pesquisa, encontrei a Associação “*Kokua* – cães de ajuda social”, sediada em Tavira, que, com a ajuda de cães de terapia, realiza intervenções com a finalidade de promover melhorias na saúde e qualidade de vida de indivíduos com diversas dificuldades, a todos os níveis. A Associação “*Kokua* – cães de ajuda social” é uma associação sem fins lucrativos, sediada em Tavira, e constituída por uma equipa multidisciplinar, que se divide em equipa de intervenção e equipa de consulta e apoio. A primeira é composta por uma psicóloga, um treinador de cães de assistência, um fisioterapeuta e voluntário, e por duas cadelas de terapia – a “Sueca” e a “Luna”. Por sua vez, da equipa de consulta e apoio fazem parte diversos técnicos de saúde (médico, fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, médico veterinário), um professor, *designer* gráfico, costureira, treinador de cães e portadores e familiares de pessoas com diversidade funcional (Associação *Kokua*, 2017a).

A *Kokua* tem como missão aumentar a autonomia e bem-estar de pessoas com dificuldades físicas, intelectuais, orgânicas, emocionais ou psicológicas e dos respetivos familiares, através dos cães de ajuda social, tais como, cães de assistência, cães de apoio ou cães de terapia. Para que tal aconteça, são desenvolvidos projetos e programas de Intervenções Assistidas por Animais (IAA), com o apoio de cadelas de terapia e especialistas em IAA (Associação *Kokua*, 2017b).

Após fazer algumas leituras e adquirir conhecimento acerca desta associação, considerei ser adequado e enriquecedor a realização de Intervenções Assistidas por Animais (IAA), mais concretamente, um conjunto de Atividades Assistidas por Animais (AAA), onde seria utilizada uma cadela de terapia, de raça *Labrador Retriever* como impulsionadora desta intervenção – a “Sueca”.

As IAA são todas as intervenções onde, através do vínculo com o animal, se procura promover melhorias na saúde e qualidade de vida dos indivíduos envolvidos, sendo que este conceito engloba as Terapias Assistidas por Animais (TAA), a Educação

Assistida por Animais (EAA) e as Atividades Assistidas por Animais (AAA) (Associação *Kokua*, 2017c). As TAA e as EAA são ambas intervenções complementares orientadas por objetivos, onde um animal, que reúne determinados critérios específicos, forma parte integral do processo. Enquanto nas TAA, o processo é terapêutico e deve ser documentado e avaliado por profissionais de saúde, por outro lado, nas EAA, o processo é educativo, sendo documentado e avaliado por profissionais de educação. Por sua vez, as AAA são atividades que permitem criar oportunidades motivacionais, educativas, recreativas e com benefícios terapêuticos, cuja finalidade é melhorar a qualidade de vida dos envolvidos. Neste caso, não são definidos objetivos específicos, sendo que o encontro com o animal é totalmente espontâneo (Associação *Kokua*, 2017c).

Considerando a importância deste tipo de atividades, desenvolveram-se diligências para concretizá-las, no contexto de estágio. Num primeiro momento, entrei em contacto com a terapeuta e Presidente da Associação “*Kokua – cães de ajuda social*”, via *facebook*, sendo que lhe solicitei a realização de duas sessões de AAA, uma na UEEA do 1º Ciclo e outra na UEEA do 2º e 3º Ciclos, tendo também explicado todo o contexto que envolvia o pedido. De seguida, solicitei autorização à Diretora do Agrupamento, para a realização da atividade em questão, sendo que a mesma concordou e autorizou, manifestando interesse na proposta, devido às suas potencialidades.

Após a troca de diversos *e-mails* com a terapeuta, foi marcada uma primeira reunião, para que esta ficasse a conhecer o espaço físico de ambas as UEE e, o mais importante, os alunos com quem iria trabalhar. Esta reunião foi fundamental, na medida em que a terapeuta necessitava de conhecer as realidades de cada um dos alunos, e perceber quais as necessidades de cada um, para que, posteriormente, lhe fosse possível criar atividades para trabalhar com cada um deles, de forma individual.

O passo seguinte foi, então, o agendamento das sessões de AAA, sendo que foram agendadas duas datas: dia oito de maio, na UEEA do 1º Ciclo e dia dez de maio na UEEA do 2º e 3º Ciclos⁵. Após ponderadas e eleitas as datas, assim como tratados todos os procedimentos necessários, procedeu-se ao envio de dois documentos fundamentais, a serem preenchidos pelos Encarregados de Educação, nomeadamente, o pedido de autorização para o educando participar nas sessões de AAA (cf. apêndice D) e um inquérito, elaborado pela Associação “*Kokua – cães de ajuda social*”, onde

⁵ A título ilustrativo, nos apêndices E e F, são apresentadas fotografias ilustrativas de ambas as sessões de AAA.

constavam, entre outros aspetos, questões relacionadas com a interação do educando com animais, medo/fobia e alergias aos cães (cf. anexo 1).

Descrição da primeira sessão

A primeira sessão de AAA decorreu no dia oito de maio de 2017, na UEEA do Jardim de Infância/1º Ciclo, com a duração de uma hora, entre as 10h30 e as 11h30, e teve como público-alvo cinco alunos, sendo que o tempo despendido para cada um foi de cerca de dez minutos.

Tendo em consideração as necessidades educativas apresentadas por estes alunos, as tarefas por eles desempenhadas passaram pelo cumprimento de instruções (dar biscoitos e pipocas à “Sueca” apenas com a ordem da terapeuta), estabelecimento de interação (acarinhar e brincar com a “Sueca”) e realização de jogos de perceção visual, utilizando cores.

O L.S. e a M.M. realizaram a atividade em conjunto, uma vez que as suas capacidades estão equiparadas, e os objetivos traçados para ambos eram os mesmos; todos os outros alunos fizeram-na de forma individual. De um modo geral, todos os alunos interagiram com a “Sueca”, cada um à sua maneira, uns com base no afeto, outros na alimentação. O L.S. e a M.M. ajudaram a terapeuta a construir um brinquedo para a “Sueca”, utilizando uma garrafa de água, onde colocaram biscoitos e, de seguida, guardaram dentro de um saco. Ao agitar a garrafa, os biscoitos faziam barulho. De seguida, atiravam o brinquedo para o chão e a “Sueca” tinha de ir buscá-lo e trazer-lhes de volta. No fim, retiraram os biscoitos de dentro da garrafa e alimentaram a “Sueca”, que é uma grande gulosa.

O B.M. foi o único aluno que não realizou qualquer tarefa específica, tendo apenas interagido com a “Sueca”, através de afetos e carinhos.

Por sua vez, o R.N. ajudou a terapeuta a colocar o colete com velcro na “Sueca” e colou, no mesmo, uma tigela e os talheres, como se de uma mesa se tratasse. De seguida, colocou pipocas dentro da tigela e com a ajuda da colher, ia dando à boca da Sueca, como se esta fosse uma criança a comer. Fez, ainda, o jogo da torre, empilhando vários copos de diversas cores e em cima de cada um colocava uma pipoca e tapava. No fim, ia retirando copo a copo e a “Sueca” ia comendo a pipoca que encontrava.

Relativamente ao B.C., no colete de velcro da “Sueca”, colou duas bolsas feitas em feltro, em que uma continha diversos animais em miniatura e a outra algumas imagens de animais a utilizarem transportes públicos. O objetivo era a descrição e

nomeação das imagens e da respetiva ação. De seguida, foram utilizadas diversas faixas sensoriais compostas por materiais com diferentes texturas e cores (botões, tecidos variados, lixa, cordão de fios, etc.), entre as quais o B.C. escolheu as que mais gostou e colocou no colete de velcro da “Sueca”. No fim, a “Sueca” desfilou perante a plateia, para que todos os participantes vissem o quão bonita estava (e é).

As docentes de Educação Especial da UEEA do 1º Ciclo ficaram muito satisfeitas, uma vez que todos interagiram, o que não era expectável, dado que alguns alunos manifestavam ter medo de cães. O contacto e a interação estabelecidos com o animal proporcionaram a alguns alunos manifestar/expressar mais confiança, ao nível sensorial (tocar, interagir).

Posto isto, verificou-se que os alunos responderam melhor a este tipo de intervenção, do que a responder apenas a ordens/indicações, o que nos leva a comprovar que, face às estratégias habitualmente utilizadas com eles, esta funcionou de forma mais eficaz e positiva. Esta sessão foi bastante enriquecedora para os alunos e foi considerada como sendo muito positiva, por parte de todos aqueles que participaram e assistiram.

Descrição da segunda sessão

A segunda sessão de AAA decorreu no dia dez de maio de 2017, na UEEA do 2º e 3º Ciclos, com a duração de uma hora, entre as 10h30 e as 11h30, e teve como público-alvo 3 alunos, sendo que o tempo despendido para cada um foi de cerca de 20 minutos. Tal como aconteceu na primeira sessão de AAA, também esta foi preparada de acordo com as dificuldades individuais dos alunos.

Assim sendo, o G.M. começou por visualizar diversas fotografias da “Sueca”, em que esta aparecia em diferentes ambientes (por exemplo: “Sueca” na neve, na praia, na biblioteca, a brincar na terra, na relva, entre outras) e ele tinha de fazer a descrição das imagens e nomeação das ações. De seguida, e de forma a fazer a associação imagem – acessório, a terapeuta facultou-lhe alguns acessórios para ele ir colocando na “Sueca”, enquanto via as fotografias. Assim, o G.M colocou-lhe um gorro, boné, cachecol, óculos de leitura, etc. Verbalizou algumas partes constituintes do corpo da “Sueca”, e ia fazendo a comparação com as mesmas do seu corpo. Já avançada a sessão, e para terminar, deu-lhe biscoitos e pipocas e brincou à bola com ela.

Por sua vez, o J.M. começou por executar uma atividade sensorial, onde lhe era proposto que ele ajudasse a realizar a higiene da “Sueca”. Assim, o J.M. penteou o pelo da “Sueca” com duas escovas diferentes e um pente e, no fim, limpou-a com toalhetas.

Uma outra tarefa preparada para o J.M. foi o jogo da torre em que, vários copos, de cores diversas, eram empilhados e, em cima de cada um, era colocada uma pipoca e tapado o copo. No final, o J.M. ia retirando um copo de cada vez e a “Sueca” ia comendo a pipoca que estava escondida debaixo do mesmo.

No caso do E.B., este aluno apresenta funções cognitivas superiores às do J.M e do G.M., permitindo-lhe ter compreensão leitora e domínio da capacidade escrita, e ainda consciência do certo/errado. Deste modo, ao invés daquelas tarefas mais básicas, e uma vez que o Edmundo apresenta fortes dificuldades em ultrapassar obstáculos e resolver conflitos, a terapeuta optou por ir ao encontro do que ele necessita realmente de melhorar e considerou que o melhor seria elaborar uma atividade, utilizando situações reais do quotidiano, que lhe têm acontecido com muita frequência. Posto isto, a atividade elaborada, e que lhe pareceu mais pertinente, consistiu em cinco questões baseadas em situações em que é necessário resolver conflitos e tomar decisões:

- 1. Estou na fila da cantina para almoçar. O que faço?**
 - a) Passo à frente
 - b) Choro
 - c) Espero pela minha vez

- 2. Não sei onde pus o boné. O que faço?**
 - a) Procuo calmamente nos locais onde estive
 - b) Choro
 - c) Levo o boné do colega

- 3. Estou na aula e apetece-me comer um chocolate. O que faço?**
 - a) Peço à professora para sair imediatamente e vou comê-lo
 - b) Espero que a aula acabe e vou comê-lo
 - c) Como o chocolate na aula

- 4. A professora está a falar com um colega e eu tenho algo a dizer. O que faço?**
 - a) Espero que a conversa acabe e falo depois
 - b) Interrompo a conversa para falar
 - c) Começo a gritar

- 5. O professor ficou doente e falta sem avisar**
 - a) Trato mal os meus colegas
 - b) Choro e chamo nomes ao professor
 - c) Vou para a biblioteca durante o tempo da aula

A terapeuta leu as questões, uma a uma e, perante as mesmas, o E.B. tinha de escolher, entre três alíneas (A, B e C) qual a resposta mais adequada para cada situação. Esta atividade foi elaborada com três copos de cores diferentes, laranja, amarelo e verde, que estavam assinalados com as letras “A”, “B” e “C”, respetivamente, sendo que, antes de colocar cada questão, e com o E.B de olhos fechados, a terapeuta colocava um biscoito da “Sueca” debaixo do copo que tinha a letra correspondente à resposta correta. Assim, o objetivo era o E.B refletir acerca da situação em si e concluir qual a resposta correta, sendo que, caso ele acertasse na resposta, levantava o copo e tinha a oportunidade de dar um biscoito à “Sueca”. Após o jogo de resolução de problemas, o E.B “colocou a mesa” – tigela, colher, garfo e faca – colando-os no colete de velcro da “Sueca” e alimentou-a com pipocas e biscoitos. No final, ainda teve o privilégio e oportunidade de aprender os truques que a terapeuta utiliza para ordenar que a “Sueca” se sente e se deite. No final, ainda houve tempo para descontrárem e brincarem um pouco à bola com a “Sueca”.

Assim sendo, verificou-se que, à semelhança dos alunos que participaram na primeira sessão, também estes responderam melhor a este tipo de intervenção, do que apenas a ordens/indicações, o que faz com que seja possível inferir que, comparada às estratégias habitualmente utilizadas com eles, esta funcionou de forma mais eficaz e positiva. Tal como a primeira sessão, esta foi, de igual modo, bem-sucedida e enriquecedora, para todos aqueles que dela fizeram parte.

Avaliação da estagiária

Na qualidade de organizadora das sessões de AAA, destaco a importância e os benefícios que estas proporcionam aos alunos com PEA, sobretudo, no que concerne à atenção/concentração, controlo comportamental e cumprimento de instruções. De realçar que, na minha perspetiva, a intervenção assistida por animais estimula, não só, a parte cognitiva do indivíduo, como também a social, o bem-estar pessoal e até emocional. Neste sentido, faço um balanço muito positivo de ambas as sessões e, tendo em consideração todo o reconhecimento desta intervenção, junto do público com NEE, considero fundamental o desenvolvimento, contínuo e consistente, deste tipo de trabalho, em contexto escolar.

Avaliação dos participantes

De forma a ser possível perceber o grau de satisfação que cada aluno retirou das sessões de AAA e quais os sentimentos por eles vividos, elaborei um instrumento de avaliação, tendo em consideração dois parâmetros: gostei/não gostei; fiquei feliz/fiquei triste (tal como mostra a figura 3.1).

Instrumento de avaliação da Atividade Assistida por Animais

	<input type="checkbox"/>

Figura 3.1 – Instrumento de avaliação

Assim, no final de cada uma das sessões de AAA, foi pedido, aos alunos que participaram, que avaliassem a mesma, através do preenchimento do instrumento.

Para avaliar a sessão, bastava que os alunos assinalassem, com uma cruz, os quadrados que correspondessem aos símbolos, consoante os dois parâmetros acima referidos e aquilo que estavam a sentir. Das oito respostas dadas, umas foram de forma acompanhada e outras de forma autónoma.

Tal como se pode verificar através da avaliação dos participantes (cf. Apêndice H), um deles referiu que se sentiu triste, após a sessão de AAA. Assim sendo, não ficou claro, através do processo de comunicação com o aluno, a razão pela qual este assinalou o parâmetro “fiquei triste”. Contudo, apesar de subsistir a dúvida pela qual o aluno ficou triste, e uma vez que este também demonstrou ter gostado da atividade, através do preenchimento do quadrado correspondente ao parâmetro “gostei”, pode levantar-se a questão de o sentimento de tristeza se dever ao facto de a sessão ter terminado, dado que ao longo de toda a sessão, o aluno mostrou-se satisfeito. Assim, no geral, os alunos

mostraram um grau de satisfação elevado nas atividades desenvolvidas com recurso à terapia assistida. Tratando-se esta de uma sessão ocasional, e estando reconhecido na literatura o papel do cão como facilitador, seria importante apostar num projeto a longo prazo, para o próximo ano letivo, assente em objetivos concretos do desenvolvimento da criança, como já foi sublinhado anteriormente. Aliás, a coordenação do DEE fez diligências, no sentido de saber se é possível concretizar este projeto no Agrupamento, no próximo ano letivo.

Síntese reflexiva da atividade proposta

É do conhecimento geral que a utilização de cães de terapia em crianças com deficiência traz inúmeros benefícios, ao nível social, cognitivo, físico, educativo e terapêutico.

Neste caso concreto, em que ambas as sessões foram desenvolvidas com público com NEE, mais especificamente, crianças e jovens com PEA, destaca-se o impacto visualizado durante estas atividades, nestes alunos, quer na adesão às atividades preparadas, quer na qualidade das interações estabelecidas - criança/animal e criança/terapeuta. Nomeadamente, importa realçar que resultaram num aumento dos comportamentos positivos dos alunos com PEA, como o sorriso e o contacto físico, reduzindo os negativos, como as reações de agressividade.

3. Estudo de cariz investigativo: estudo de caso de um aluno com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA)

3.1. Trabalho desenvolvido com o sujeito do estudo

O trabalho de cariz investigativo consistiu num estudo de caso descritivo, de um aluno do sexo masculino, em idade escolar, diagnosticado com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA).

Primeiramente, e antes de proceder à descrição de todo o trabalho desenvolvido com o aluno, torna-se pertinente fazer uma breve caracterização do mesmo, fazendo referência à sua história escolar e outros aspetos relevantes.

Caracterização do sujeito do estudo

O G.M. é o único filho do casal e nasceu dia um de outubro de 2004, às 40 semanas de gestação, por parto eutócito, com 3,265 kg. Em fevereiro de 2006, com 15 meses de idade, foi submetido a uma intervenção cirúrgica para corrigir uma craniossinostose, apresentando um Atraso do Desenvolvimento Psicomotor, conforme consta na declaração médica da Consulta de Desenvolvimento do HCF, assinada pela Dr.^a E.C., datada de nove de agosto de 2007.

Foi sinalizado para a Equipa de Intervenção Precoce de Faro, em setembro de 2007, pelos Serviços Sociais do HCF. Continuou a ser acompanhado pela Dr.^a E.C. e, na declaração médica da Consulta de Desenvolvimento, datada de 17 de janeiro de 2008, é referido que o G.M. apresenta um diagnóstico clínico de PEA.

O diário clínico da Consulta Externa de Pediatria-Desenvolvimento, datado de 30 de julho de 2009, refere que o G.M., com quatro anos e nove meses, tem um diagnóstico de craniossinostose (corrigida cirurgicamente), PEA e estrabismo. No seguimento do acompanhamento clínico a que o G.M. foi sujeito no HCF, a Dr.^a E.C. refere, em declaração médica, datada de seis de outubro de 2009, que o G.M. “é portador de PEA com consequente atraso global e grave desenvolvimento psicomotor”. Beneficiou de terapia da fala e terapia ocupacional no HCF, tendo, posteriormente, sido encaminhado para as mesmas terapias na APPC.

O aluno começou a frequentar o J.I no ano letivo 2008/2009. No ano letivo seguinte, o aluno frequentou, desde o 2º período, pela primeira vez, a UEE de um A.E do Algarve, duas manhãs por semana, iniciando, posteriormente, a frequência diária numa UEE do 1º Ciclo.

No ano letivo 2014/2015, foi transferido por referência etária, a pedido da encarregada de educação, para Faro, passando a frequentar o 2º ciclo na UEE. Nesta escola, o G.M. beneficiou de psicologia, terapia da fala e terapia ocupacional em sessões de 60 minutos semanais, asseguradas por técnicas do Centro de Recursos para a Inclusão (CRI). Manteve, também, o acompanhamento, a nível privado, em terapia da fala (frequência trissemanal) e terapia ocupacional (frequência bissemanal), numa clínica de reabilitação, em Faro.

No início do presente ano letivo, 2016/2017, o G.M. foi transferido para o Agrupamento a que atualmente pertence e integrado na UEEA do 2º e 3º Ciclos do mesmo. À data da realização do estágio, frequentava o 7º ano de escolaridade, estando inscrito às disciplinas de TIC, Educação Visual, Educação Física e Música, participando

nas aulas com os restantes colegas da turma, sempre acompanhado por uma assistente operacional. A sua integração na escola decorreu dentro da normalidade, sendo que o G.M. depressa aprendeu a dirigir-se sozinho à sala da UEEA, ao refeitório e ao espaço do recreio. Nas aulas, colabora nas tarefas que lhe são propostas, com a ajuda da assistente operacional.

Deste modo, num primeiro momento, importa comparar as suas competências iniciais e finais, relativas ao ano letivo 2016/2017, destacando os seus progressos, não só ao nível da autonomia, mas também das restantes áreas.

Inicialmente, verificaram-se dificuldades relacionadas com a contagem de números, sendo que este apenas contava até 20. Numa fase final, após um longo processo de treino repetido, com recurso a uma placa de números, o G.M. aprendeu a contar até 30.

Relativamente às dificuldades na leitura, este apresentava dificuldades em descodificar palavras longas e não familiares, com estrutura CCV (consoante – consoante – vogal) e CVC (consoante – vogal – consoante), realizando maioritariamente a leitura de palavras dissilábicas com estrutura CVCV (consoante – vogal – consoante – vogal). Ainda no âmbito da leitura, inicialmente, o G.M. fazia emparelamento de palavra à imagem, pelo que, após ter sido exposto a diferentes palavras, com maior grau de complexidade, houve evolução nesse sentido, tendo ganho competências para fazer o processo inverso (imagem à palavra).

No que diz respeito às competências escritas, inicialmente, o G.M. apresentava graves dificuldades neste âmbito. No entanto, foi desenvolvendo capacidades ao nível da escrita pictográfica, apoiando-se em pistas visuais e, no final do ano letivo, o G.M. já comunicava muito bem com símbolos, recorrendo aos mesmos para a construção de frases.

No que concerne à orientação espacial e coordenação óculo-manual, mais concretamente, elaboração de *puzzles*, o aluno apenas era capaz de realizar *puzzles* com apenas duas/três peças. Quando o ano letivo terminou, o G.M. já construía *puzzles* até 20 peças. Numa fase final, já revelava competências para realizar atividades relacionadas com a correspondência entre animal – textura.

No âmbito das relações interpessoais, o G.M. manifestava graves dificuldades em relacionar-se com o outro e, apesar de, à data da realização do estágio, este já procurar os pares para interagir, estas mantêm-se.

Relativamente à autonomia, numa primeira fase, o aluno evidenciava pouca independência nas suas rotinas diárias, não reagindo, por exemplo, ao toque da

campanha após o intervalo. Numa fase final, o G.M. já desfrutava do intervalo sozinho e reconhecia o toque de entrada.

Posto isto, pode concluir-se que, desde a entrada do aluno na escola e na UEEA, até à data atual, verificou-se um aumento significativo de competências, relativas a todos os níveis supracitados.

Posteriormente, e considerando o objetivo geral previamente delineado no presente estudo – compreender de que forma a escola promove o desenvolvimento da autonomia num aluno com PEA - procedeu-se à descrição das atividades desenvolvidas com e para o mesmo, no sentido de promover a sua autonomia, atividades estas que iriam dar resposta ao objetivo primordial.

Importa referir que todo o trabalho desenvolvido com o aluno foi feito com base nas informações contidas no PEI (cf. anexo 2), mais concretamente, tendo em consideração os conteúdos e os objetivos gerais e específicos presentes no respetivo CEI que, por sua vez, foram criados, consoante as dificuldades apresentadas pelo aluno.

Assim, nas tabelas 3.7, 3.8, 3.9, 3.10 e 3.11, serão apresentados os objetivos gerais e específicos, definidos no CEI do aluno, no que respeita a duas áreas (escola e casa), fazendo a correspondência dos objetivos com as atividades desenvolvidas para colmatar essas dificuldades e alcançar os objetivos em questão.

Perante as dificuldades do aluno, foram estabelecidas cinco competências a serem trabalhadas pelo mesmo - autonomia pessoal, socialização, comunicação, motricidade e cognição.

Tabela 3.7 - Autonomia Pessoal (Área: Escola e Casa)

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Atividades desenvolvidas
Alimentar-se de forma autônoma	Descascar frutas com a mão (banana, laranja...).	Orientação do aluno para o espaço;
	Utilizar autonomamente a cantina da escola.	Supervisão durante a refeição
Desenvolver hábitos de higiene	Pedir para ir ao WC.	Atividades desenvolvidas com a terapeuta da fala
	Identificar os diferentes utensílios para lavar os dentes.	
	Colocar o dentífrico na escova de dentes.	
	Escovar os dentes de forma autônoma.	
	Bochechar com água e expeli-la.	
	Lavar-se sozinho após uma atividade.	
Utilizar adequadamente o vestuário	Calçar-se sem ajuda.	Treinos de autonomia na piscina Boneco de treino
	Apertar fechos.	
	Abotoar botões.	
	Atar os sapatos com atacadores de forma autônoma.	
	Vestir calças sem ajuda.	
	Fazer recados dentro do recinto escolar.	

No que diz respeito à autonomia pessoal, que se insere na área “Escola e Casa”, foram estabelecidos três grandes objetivos – alimentação, hábitos de higiene e vestuário – tal como se verifica através da tabela 3.7. No que concerne à alimentação, quando o G.M. chegou a esta escola e a esta UEEA, já era capaz de comer sozinho. Portanto, uma vez que já conseguia praticar a ação em si, a dificuldade que este demonstrava era em utilizar autonomamente a cantina da escola. Perante esta dificuldade, e tendo em consideração que o aluno era novo na escola, foi feita a orientação do aluno para o espaço, diversas vezes, com a ajuda da docente de Educação Especial e da Assistente Operacional. Por outro lado, para garantir que tudo corria bem e para que o G.M. se sentisse mais amparado e criasse habituação a toda a agitação e multidão que se juntava na cantina à hora do almoço, era necessária uma supervisão durante a refeição, sendo que esta era feita pela Assistente Operacional. Relativamente aos hábitos de higiene, e

tal como se pode observar na tabela 3.7, a docente de Educação Especial não desenvolveu quaisquer atividades a este nível, sendo que estas ficaram à responsabilidade da terapeuta da fala. No que concerne à utilização adequada do vestuário, o G.M. apresentava uma grande dificuldade em vestir a roupa pelo lado correto. Assim, e uma vez que o aluno frequentava a área especial de natação adaptada, foram realizados vários treinos de autonomia, nas Piscinas Municipais, antes de entrar e depois de sair das aulas, com o auxílio da Assistente Operacional. Para colmatar esta dificuldade, foi, de igual modo, utilizado um boneco de treino, que continha roupas, cujo objetivo era o aluno despi-lo, voltar a vesti-lo e apertar botões.

Tabela 3.8 - Socialização (Área: Escola e Casa)

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Atividades desenvolvidas
Deslocar-se autonomamente na comunidade	Identificar o local correto para atravessar a rua.	Treinos de autonomia no exterior
	Olhar para a direita e para a esquerda antes de atravessar a rua.	
	Dirigir-se, a pedido, para as salas de aula.	
Melhorar o relacionamento interpessoal	Interagir com os colegas de forma adequada.	Incentivo da interação nos intervalos Supervisão no espaço de recreio e campo de jogos Acompanhamento do aluno durante as aulas com a turma Treino do cumprimento social
	Interagir com os adultos de forma adequada.	
	Permanecer sentado a trabalhar durante o tempo necessário à finalização das tarefas.	
	Desenvolver a reciprocidade emocional.	
	Manifestar um comportamento adequado na sala de aula.	
	Comportar-se adequadamente em locais públicos.	
	Participar ativamente em jogos e atividades de grupo.	
	Revelar capacidade para lidar com a frustração de forma adequada.	
	Iniciar interações sociais com maior frequência.	
	Diminuir os momentos de evitamento e indiferença perante terceiros.	
	Desenvolver a expressão de uma maior variedade de sentimentos e emoções.	
	Cumprir regras sociais nos diferentes contextos que integra.	

No que se refere à competência da socialização, foram determinados dois objetivos a atingir pelo aluno, a deslocação autónoma na comunidade e a melhoria do relacionamento interpessoal. Para concretizar o primeiro objetivo, e uma vez que o G.M. corria muito na rua e não tinha noção do perigo, foram realizados treinos de autonomia no exterior da escola, tais como, no supermercado, no parque, nos correios, entre outros locais. A fim de melhorar o relacionamento interpessoal, desenvolveram-se atividades que incentivassem a sua interação com os outros, durante os intervalos, sendo que, para tal, havia supervisão no espaço de recreio e no campo de jogos. Ainda neste âmbito, a Assistente Operacional acompanhava o aluno durante as aulas que este tinha junto da turma regular, e a docente de Educação Especial fazia um treino, ao nível do cumprimento social, para incentivar expressões como, “Bom dia”, “Olá” e “Adeus”.

Tabela 3.9 - Comunicação (Área: Escola e Casa)

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Atividades desenvolvidas
Desenvolver a comunicação e linguagem	Apresentar-se a si próprio.	Promoção de situações comunicativas através de: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Imagens ✓ Situações reais do dia-a-dia ✓ Vídeos ✓ Fotografias ✓ Jogos Utilização de símbolos SPC para desenvolvimento de discurso espontâneo e da leitura de palavras e frases simples; Criação de situações em contexto real que envolvam a leitura de palavras
	Responder a perguntas do tipo "Onde está?", "Onde?", "Quem?", "De quem é?"	
	Cumprir ordens complexas.	
	Utilizar pronomes interrogativos: que/quem/qual/quantos.	
	Usar preposições para indicar o lugar das coisas.	
	Utilizar novas palavras.	
	Fazer um pedido simples, usando adequadamente o género (masculino/feminino).	
	Fazer um pedido simples, usando adequadamente o número (singular/plural).	
	Produzir uma frase simples gramaticalmente correta.	
	Expressar-se oralmente com uma maior precisão articulatória	
	Utilizar um sistema de comunicação aumentativa como auxiliar na inteligibilidade do discurso.	
	Utilizar suporte visual para comunicar (fotografias, imagens, símbolos).	
	Elaborar frases do tipo S+V+O com recurso aos símbolos SPC.	
	Utiliza o computador/tablet para comunicar.	
Compreender o essencial de pequenas histórias.		

	Ordenar as figuras de uma história (3 imagens).	
	Reconhecer palavras associadas às imagens relacionadas com: <ul style="list-style-type: none"> ✓ alimentos; ✓ família; ✓ casa; ✓ animais domésticos; ✓ ações. 	

Ao nível da comunicação, foi estabelecido apenas um objetivo geral, o qual abrangia inúmeros objetivos específicos, dentro desta área. Para que o G.M. conseguisse fazer alguns progressos, no que diz respeito ao desenvolvimento da comunicação e da linguagem, promoveram-se situações comunicativas com recurso a imagens, vídeos, fotografias, atividades lúdicas e situações reais do quotidiano. Na mesma linha de pensamento, e tal como já foi referido, utilizaram-se símbolos SPC (símbolos pictográficos para a comunicação) para desenvolver, não só o discurso espontâneo, como também a leitura de palavras e frases simples. Em casos mais pontuais, criaram-se situações em contexto real que envolviam a leitura de palavras, como por exemplo, ir ao supermercado e fazer as compras, seguindo uma lista.

Tabela 3.10 - Motricidade (Área: Escola)

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Atividades desenvolvidas
Desenvolver a motricidade fina	Fazer enfiamentos com peças de diferentes tamanhos.	Jogos de enfiamentos Boneco de treino Jogos de enroscar
	Pegar corretamente no lápis.	
	Contornar figuras pelo tracejado.	
	Pintar dentro dos contornos.	
	Copiar grafismos.	
	Fazer contornos utilizando moldes.	
	Representar graficamente a figura humana.	
	Desenhar figuras (casa, árvore...).	
	Cortar com a tesoura.	
	Recortar formas simples.	
	Pintar com o pincel.	

Inserida na área escolar, encontra-se a competência da motricidade, na qual o G.M. apresenta também muitas dificuldades. Neste âmbito, pretendia-se que o aluno desenvolvesse a motricidade fina e, para tal, foram realizados jogos de enfiamentos e atividades que envolvessem a ação de enroscar porcas, parafusos e tampas de embalagens. Foi, novamente, utilizado o boneco de treino, com o intuito de apertar e abotoar.

Tabela 3.11 - Cognição (Área: Escola)

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Atividades desenvolvidas
Desenvolver as competências cognitivas	Identificar os números até 30.	Atividades de contagem progressiva com concretização Grafismo de números Fichas de trabalho e imagens várias
	Representar os números até 5.	
	Revelar noções de lateralidade.	
	Comparar e ordenar comprimentos e massas.	
	Efetuar o seu horário.	
	Dizer o nome de pessoas familiares.	
	Dizer a idade.	
	Construir puzzles simples (2 a 4 peças).	
	Executar uma atividade após demonstração.	
	Fazer associações simples.	
	Aumentar o tempo de atenção e concentração na realização das atividades.	

Para desenvolver as competências cognitivas, foram realizadas atividades de contagem progressiva com concretização, através da utilização de cartões de números e miniaturas de frutas, bem como fichas de trabalho com exercícios de discriminação de numerais. Recorreu-se, de igual modo, ao grafismo de números e foram ainda utilizadas diversas imagens para estimular a cognição.

De modo a alcançar os objetivos supramencionados, é necessário recorrer a metodologias estudadas que permitam atingi-los de forma eficaz e adequada. Assim, de acordo com as normas orientadoras do Ministério da Educação (DGIDC, 2008), a

metodologia de trabalho utilizada no desenvolvimento pessoal e académico de alunos com PEA é a *TEACCH*.

O ensino estruturado baseia-se no modelo *TEACCH*, que tem sido utilizado em muitos países e, em Portugal, é aplicado desde 1996, como opção do Ministério da Educação enquanto resposta educativa para este público-alvo, em escolas do ensino regular, promovendo, assim, a inclusão (DGIDC, 2008).

De acordo com este paradigma, a metodologia utilizada com o G.M. na UEEA onde desenvolvi o meu estágio foi, portanto, a metodologia *TEACCH*, e as estratégias implementadas seguem as orientações desse modelo, na medida em que este permite a organização temporal e espacial, com sequencialização de ações, promovendo a estruturação e organização do pensamento.

Relativamente à organização do tempo, e tal como referem as normas orientadoras do Ministério da Educação (DGIDC, 2008), na UEEA, existe um horário individual, realizado em função de cada aluno, que organiza o tempo e, concomitantemente, vai servir de suporte para a comunicação e para a interiorização de conceitos. Este horário, elaborado com recurso a pictogramas (imagem + palavra/verbo), permite ao G.M. ter uma melhor orientação e noção de sequência temporal, facilitando a perceção das atividades que vai realizar ao longo do dia, promovendo o processo de antecipação e previsão, ajudando-o na minimização da ansiedade por trocar de tarefa. Desta forma, pretende-se que sejam diminuídas as suas dificuldades ao nível da sequencialização e organização, bem como a sua ansiedade, ajudando o aluno a superar a resistência à mudança ou as alterações de rotina. Neste caso concreto, o horário encontra-se disposto no sentido vertical (de cima para baixo) e o G.M. cumpre-o, retirando o cartão e levando-o para o local indicado no mesmo.

No que diz respeito à organização do espaço, uma UEEA deve estar organizada por diversas áreas, nomeadamente, área de transição, de trabalhar, de lazer e área do computador (DGIDC, 2008). No caso específico da UEEA que o aluno frequenta, e embora a unidade apresente um espaço reduzido, estas áreas encontram-se bem definidas. Assim sendo, na área de transição, que se encontra logo à entrada da sala, podemos encontrar um quadro que contém as presenças, o tempo e os horários individuais dos alunos, já mencionados anteriormente. As pistas visuais vão informar acerca de onde, quando e o que fazer durante o dia, facilitando o processo de compreensão de ordens verbais e desenvolvendo, assim, a autonomia. Importa referir que o G.M. é bastante bem-sucedido com as pistas visuais, que revelam ser um grande facilitador, não manifestando dificuldades ao nível dos horários.

No que concerne à área de trabalhar, cada aluno deve ter a sua área de trabalho, sendo que é neste local que o G.M. realiza, de forma autónoma, as tarefas já aprendidas. Nesta área, existe um plano de trabalho, que lhe fornece informação visual sobre o que fazer e qual a sequência, sendo que cada caixa corresponde a uma tarefa e deve conter todos os materiais necessários à sua realização. É através destas rotinas funcionais (direita/esquerda, cima/baixo) que o aluno desenvolve a noção de princípio, meio e fim (começar, fazer e acabar), tornando-se capaz de realizar uma tarefa ou sequência de tarefas.

A área de lazer é o espaço destinado para aprender a relaxar, fazer curtos momentos de espera, permitir as estereotípias, aprender a brincar em conjunto com os pares e trabalhar o jogo simbólico (DGIDC, 2008). Na unidade onde decorreu o estágio, embora esta área seja demasiado reduzida para o efeito, e o G.M. despenda pouco tempo lá, este usufrui dela quando pretende realizar jogos, executar *puzzles*, relaxar um pouco ou esperar por algo.

Por fim, e de acordo com o que está referenciado nas normas orientadoras do Ministério da Educação (DGIDC, 2008), a área do computador pode ser utilizada de forma autónoma, com ajuda, ou em parceria, sendo que o aluno aprende a esperar pela sua vez e a dá-la ao outro, e também a executar uma atividade partilhada. Posto isto, as TIC assumem um papel fundamental, no sentido em que ajudam a ultrapassar eventuais dificuldades de reprodução gráfica, atenção e motivação, contribuindo, de igual modo, para melhorar a coordenação óculo-manual e a utilização de alguns meios aumentativos e/ou alternativos da comunicação. Neste âmbito, o G.M encontra-se completamente à vontade, sendo que utiliza o computador de forma autónoma, pesquisando os vídeos que gosta de ver e prestando sempre muita atenção. Por vezes, levanta-se para dançar e cantar as músicas que está a ouvir.

Perante estes pressupostos teóricos, e verificando que, realmente, se aplicam na prática, no que diz respeito ao funcionamento da unidade em questão, importa destacar que a inclusão de um aluno utilizando a metodologia *TEACCH* proporciona um aumento das capacidades de atenção, comunicação e participação nas tarefas realizadas com os pares (DGIDC, 2008).

Acresce, ainda, realçar que, após toda a observação realizada na UEEA, e tal como é reconhecido na literatura, o aluno com PEA não apresenta capacidade mental que lhe permita organizar-se. Porém, através do método *TEACCH* e de situações de aprendizagem estruturadas, as dificuldades do aluno são minimizadas, fomentando um ambiente de trabalho mais securizante e confiante para o mesmo (DGIDC, 2008).

Importa, ainda, referir que nesta metodologia, a intervenção também é feita com o intuito de alcançar a máxima autonomia possível, preparando o aluno com PEA para a vida adulta.

3.2. Análise interpretativa da informação recolhida

Tendo em consideração que um dos objetivos deste estudo assenta na promoção do desenvolvimento da autonomia do aluno, visando a sua futura inclusão social, através de observação, numa primeira fase do estágio, identificou-se que existia uma grande dificuldade em trabalhar esta questão. No decorrer do presente estudo, a observação revelou-se de extrema importância, uma vez que o sujeito do estudo, devido às NEE que apresenta, manifesta comprometimentos graves ao nível da comunicação verbal, sendo que os comportamentos, emoções e reações demonstradas pelo mesmo, perante variadíssimas situações, tornam-se importantes para verificar progressos e, posteriormente, tirar conclusões. Importa referir que as observações também são uma mais-valia, na medida em que, perante as dificuldades apresentadas pelo G.M., essencialmente, ao nível da concentração, torna-se complexo e inviável a aplicação de um teste padronizado de avaliação. De realçar que todos os registos das observações efetuadas se encontram no diário de campo (cf. apêndice P).

Inicialmente, observou-se uma grande dependência dos adultos, no geral, e ao nível das competências e execução de atividades, verificou-se que o G.M. era pouco autónomo na realização das tarefas propostas.

Chousa (2012) afirma que as escolas regulares visam alcançar a inclusão de alunos com NEE, para que estes, em conjunto com os pares, façam aprendizagens dentro da sala de aula, e evoluam. Por sua vez, Correia (2008) afirma que o aluno com NEEcp deve ser inserido na classe regular, sempre que seja possível. Deste modo, e através das observações feitas ao longo do estágio, verifica-se que ambos os pressupostos teóricos se confirmam. Por um lado, pode comprovar-se que realmente os alunos com NEE acompanhados pela Educação Especial, por se encontrarem incluídos na turma regular, fizeram progressos ao nível da interação e socialização, com a ajuda dos pares. Por outro lado, e tal como consta da tabela 3.2, verifica-se que o G.M. se encontra, parcialmente, inserido na classe regular, uma vez que passa a maior parte do tempo na UEEA, mas frequenta algumas disciplinas junto da turma, ou seja, existe uma inclusão do aluno na turma regular. No entanto, para que esta inclusão se concretize, e de acordo com Xavier (2011), é fundamental que os docentes tenham a capacidade de

educar todos os alunos, respeitar e responder adequadamente às suas necessidades individuais, sendo necessária a existência de um processo de adaptação e transformação. Nesta linha de pensamento, no caso do G.M., e devido ao acompanhamento contínuo e frequente que lhe é prestado, por parte da estagiária, foi possível verificar que, na prática, tal não aconteceu. Pôde concluir-se que a razão pela qual este demonstrava não querer ir às aulas de Artes e de Música (tal como foi descrito no diário de campo nº 13) estava relacionada com o facto de as docentes dessas disciplinas não se mostrarem disponíveis nem interessadas na construção de materiais que pudessem, de alguma forma, ser utilizados pelo aluno e que assim, o incluísse nas atividades realizadas. As docentes demonstraram ter poucos conhecimentos, competências e capacidades para atender e trabalhar com alunos com NEE, sendo que não implementaram quaisquer estratégias e práticas adequadas às necessidades do aluno. Assim, este acabava por ficar sentado a observar os colegas, sem lhe ser atribuída uma função, o que para um jovem como o G.M. é muito complicado, uma vez que o seu tempo de concentração e atenção é muito reduzido (tal como consta do diário de campo nº 7).

Chousa (2012) defende, de igual modo, que o contacto entre o aluno com NEE e os restantes alunos da turma reforça atitudes positivas, como a aprendizagem, a sensibilidade, a compreensão, o respeito pela diferença e o crescimento. Na prática, foi possível verificar este paradigma, no sentido em que, quando o G.M. abordava os colegas de turma, estes nunca o excluíram, procurando-o para interagir, o que demonstra que o compreendem e respeitam, tal e qual como ele é. Tal situação pode ser comprovada através da entrevista realizada à docente de Educação Especial, onde esta afirma que (...) *hoje em dia, já é ele que aborda os colegas e, felizmente, os colegas desde o início sempre foram muito abertos a essa interação. Não se nota, por exemplo, aqui, que os colegas o afastem, a ele ou aos outros. Alguns até o abordam (...) já fazem essas trocas comunicativas.* Todavia, a estagiária observou uma situação pontual, em que o G.M. foi ignorado por alguns alunos, tendo interpretado que tal tinha acontecido por estes não compreenderem as suas necessidades e não saberem como lidar com ele, acabando por afastá-lo (tal como se encontra referido no diário de campo nº 2).

Através das entrevistas realizadas à docente de Educação Especial e aos pais do aluno, foi possível verificar que a sua autonomia se revela de extrema importância, sendo dada particular atenção a esta área, tanto em contexto escolar (*Sim sim. Nesta fase é o principal, sim. Porque ele tem 12 anos, e em termos das aprendizagens académicas, tudo aquilo que nós tentamos desenvolver, é com vista a que ele seja uma pessoa mais autónoma*) como familiar (*Sim. Eu quero muito que ele consiga ser autónomo*).

Portanto, seja em casa ou na escola, os intervenientes no processo, prestam apoio e atuam em parceria, centrando-se e focando-se no mesmo objetivo: a promoção da sua autonomia.

Tal como refere Chousa (2012), a família é a base do processo vincutivo, surgindo como o primeiro “espaço” onde a criança faz as suas aprendizagens. Perante este pressuposto teórico, destaca-se que a família do G.M. é muito unida, prevalecendo a educação, entreajuda, humildade e compreensão entre todos. Em particular, os pais do G.M. assumem um papel fundamental na sua educação e evolução, fazendo tudo o que está ao seu alcance e trabalhando em conjunto para promover a sua autonomia. Verificou-se, através da observação e das respostas dadas pelos entrevistados que, inicialmente, a autonomia do G.M. era muito reduzida. Numa escala de zero a dez, os pais do aluno centraram a sua autonomia entre os valores quatro e cinco (*Quatro, cinco, sim. Quando veio para aqui, quatro, cinco.*). Por sua vez, a docente de Educação Especial atribuiu-lhe cinco, referindo que *a autonomia geral do G.M. é bastante limitada, portanto, se calhar, cinco... Cinco, talvez.* Assim sendo, existiu concordância nos valores atribuídos à sua autonomia, no início do ano letivo. No entanto, no decorrer do mesmo, o aluno fez alguns progressos a este nível, sendo que, para que tal acontecesse, foi necessária a utilização de uma metodologia interventiva de trabalho, adequada às suas necessidades e funcionalidades. Assim, e de acordo com o estabelecido nas normas orientadoras do Ministério da Educação (DGIDC, 2008), o ensino estruturado desenvolvido pela metodologia *TEACCH* é o mais adequado, dado que visa auxiliar a criança com PEA a melhorar as suas capacidades adaptativas e a tornar-se o mais autónoma possível. Este baseia-se na estruturação externa do espaço, tempo, materiais e atividades, facilitando os processos de aprendizagem e de autonomia das pessoas com PEA, diminuindo, assim, a ocorrência de atitudes comportamentais negativas. Seguindo este raciocínio, o modelo de intervenção utilizado com o G.M. na UEEA onde foi desenvolvido o estágio foi a metodologia *TEACCH*, na medida em que, tal como observado nos paradigmas teóricos e como já tinha sido mencionado, este modelo facilita o aluno, permitindo que este se organize temporal e espacialmente, fomentando a sua organização e estruturação.

Relativamente à autonomia, no caso concreto do G.M., foram feitos muitos esforços e um grande investimento, no que respeita à autonomia, sendo que, ao nível das aprendizagens académicas, tudo aquilo que foi desenvolvido, portanto, todas as atividades realizadas foram com o intuito de que ele fosse uma pessoa mais autónoma. À data da realização do estágio, o G.M. tinha 12 anos, e uma vez que a idade é um fator

essencial, todas as atividades foram desenvolvidas no sentido de estimular a autonomia, quer a nível pessoal, quer académico, tal como já tinha sido mencionado anteriormente, nas palavras da docente de Educação Especial.

Quando inquirida sobre quais as principais áreas de dificuldade do aluno, a docente de Educação Especial respondeu que *O G.M. tem, sobretudo, problemas a nível da comunicação e do relacionamento interpessoal. Ele tem dificuldades na expressão oral e (...) acabam por limitar a sua interação com os outros*. Por outro lado, à mesma questão, os pais referiram que *O G.M. tem muita dificuldade na autonomia, (...) motricidade fina (...), também a socialização. Sim, a comunicação. Interação com as pessoas (...)*. Posto isto, destacam-se a autonomia e a comunicação como principais áreas a ter em consideração e, portanto, a atuar, sendo que a questão da autonomia foi trabalhada, de diversas formas, tanto no interior, como no exterior da UEEA, pela estagiária e pela docente de Educação Especial e, por sua vez, a comunicação foi treinada e melhorada, com a terapeuta da fala. A verdade é que a comunicação é uma via para a autonomia, e está intrinsecamente relacionada e induzida em tudo aquilo que se faz. Contudo, ainda que não seja da competência da estagiária trabalhar, formalmente, a comunicação, esta é inerente ao quotidiano de qualquer ser humano. Em particular, em casa, para promover a autonomia do G.M, a mãe estimula atividades domésticas, do quotidiano, referindo que *faz muitas atividades do dia-a-dia com ele. Fazer as camas, desde ajudar a pôr a mesa, coisas básicas do dia-a-dia, tento que ele também faça comigo. Pôr a roupa na máquina, coisas assim pequenas*. Como se encontra em casa, para acompanhar o G.M., a mãe desenvolve, também, atividades de escrita e jogos de lógica e, no exterior, incita-o ao exercício físico, através da corrida e de jogos com bola, pois considera que estas atividades são, de igual modo, muito importantes (*E também faço algumas atividades com ele em casa (...) de escrever, jogos de lógica e essas coisas assim (...) fazemos isso ou saímos com ele também um bocado. Jogar à bola, correr (...) Eu estou com ele em casa. Quando ele está em casa, é o que fazemos, vamos às compras, coisas assim simples*). À data da entrevista, a mãe estava a ensiná-lo a preparar o seu próprio lanche, embora reconhecesse que seria uma atividade complexa para ele (*Estou a tentar muito, por exemplo, fazer o lanche, é uma coisa simples (...) mas é importante, fazer uma sanduíche simples (...) Mas ele, é complicado essa parte, ainda não conseguiu chegar lá*). Neste sentido, Chousa (2012) salienta, ainda, que é da responsabilidade da família auxiliar na construção das competências cognitivas e motoras, equilíbrio pessoal, relação interpessoal e inserção

social. Por sua vez, de acordo com Bronfenbrenner (1996), este é um trabalho que deve ser feito em articulação com a escola.

Através das observações feitas e, principalmente, das respostas dadas pelos inquiridos, foi possível compreender que entre a escola que o aluno frequenta e a sua família existe um processo de articulação, na medida em que os pais colaboram, dando continuidade, em casa, às atividades realizadas na escola, orientadas e organizadas pela docente de Educação Especial. Relativamente a esta questão da articulação, os pais responderam que *Sim sim. Muito! Completamente! Nós falamos (...) E eu também, às vezes, vou ver mais ou menos o que é que ele faz (...) no caderno, sim (...)*. Por outro lado, a docente de Educação Especial tem uma opinião diferente, ressaltando: *Eu penso que existe alguma articulação (...)* mas confessa que podia ter havido mais, nomeadamente, ao nível dos autocuidados, e que há ainda um longo caminho a percorrer (*Agora, eu acho é que, há certos aspetos, por exemplo, na questão dos autocuidados, que nós, no próximo ano letivo, teremos que articular mais (...)*) *Penso que, em termos da articulação, há muito mais a fazer e no próximo ano letivo, temos mesmo que articular muito mais (...)*. Ainda fazendo referência ao contexto familiar, importa referir que o G.M. possui, em casa, uma cadela como animal de estimação, o que tem contribuído bastante para a diminuição do *stress*, melhorando, significativamente, a convivência entre este e a respetiva família. Como benefícios desta convivência, destacam-se a melhoria no comportamento do G.M., uma maior interação social e mais qualidade do sono. Existem, ainda, pontos positivos, no que respeita a questões físicas e de responsabilidade e habilidades práticas, sendo que o G.M. passeia com a cadela e trata da sua higiene, respetivamente. De acordo com o que está reconhecido na literatura, o cão é considerado um animal leal, companheiro e amigo, sendo que ter um cão como animal de estimação em casa, traz muitos benefícios para a pessoa com PEA, nomeadamente, emocionais, sociais, psicológicos e físicos. Quer isto dizer que, através da relação humano-animal, verifica-se um desenvolvimento das habilidades sociais, comunicativas (verbais e não-verbais) e comportamentais da pessoa com PEA (Neuroconnecta, 2017). Posto isto, e por reconhecerem a importância e os benefícios dos animais na vida de uma pessoa com PEA, os pais do aluno adquiriram, então, uma cadela que, para além de companheira, é responsável por inúmeros benefícios do G.M.

Relativamente ao contexto escolar, de realçar que a escola é um elemento promotor do desenvolvimento humano e social de qualquer aluno, independentemente das dificuldades que este possa apresentar. Em particular, nos alunos com PEA, a escola

visa a sua inclusão socioeducativa, promovendo, assim, entre outros aspetos, a autonomia, tal como se observa no caso do G.M. Assim, na área da Educação Especial, é fundamental que a escola se organize e que todos os elementos que a constituem tenham conhecimento das NEE e de tudo o que as envolve. No entanto, tal facto nem sempre se verificou, em termos práticos, na medida em que algumas das assistentes operacionais contratadas pelo Agrupamento, nunca tinham tido contacto direto com casos de alunos com NEE, não sabendo, portanto, qual a melhor forma de lidar com estas situações. Tendo presentes as dificuldades do aluno, a docente de Educação Especial, em conjunto com os pais, a psicóloga e a terapeuta da fala, elaboraram o PEI do mesmo, delineando determinados objetivos para os quais o aluno tinha de trabalhar, com a ajuda da docente, para os conseguir alcançar (*Nós tínhamos alguns, uma vez que o G.M. já tinha um Programa Educativo Individual da outra escola, o que nós fizemos foi pegar nesse programa e construir um novo, com base nesse. E os pais foram muito importantes a eliminar os objetivos que eles não consideravam importantes (...) e em definir aquilo que eles considerariam importante para definir para o programa deste ano. E obviamente que foram um instrumento muito importante na construção do programa, porque ninguém conhece o G.M. melhor do que eles.* Assim, estes mesmos objetivos foram inseridos no PEI do aluno, sendo que ao longo do ano letivo 2016/2017, foram planeadas e realizadas diversas atividades, a fim de ajudar o aluno a conseguir atingir, pelo menos, alguns desses objetivos, que passavam pela autonomia pessoal, socialização, comunicação, motricidade e cognição. Os pais do G.M. pediram, especificamente, à docente para desenvolver atividades que o levassem a trabalhar a comunicação e a motricidade fina, devido às dificuldades que este apresentava nestes âmbitos (*Sim, o principal foi a motricidade fina (...) E a comunicação também. É o mais importante, sim...*).

No final do ano escolar, notaram-se melhorias e algum desenvolvimento na autonomia e independência do aluno. Neste sentido, tendo em conta o percurso escolar do G.M. e todo o acompanhamento que ele teve na unidade, os pais, quando inquiridos acerca da sua evolução e, portanto, da sua autonomia no final do ano, numa escala de zero a dez, pontuaram-na entre o seis e o sete (*Eu poria um seis, talvez. Sim, seis, sete.*). Por sua vez, a docente de Educação Especial destacou que *O G.M. está mais autónomo do que estava no início do ano (...)* *Ele está muito mais autónomo no espaço escolar, está mais autónomo na forma como comunica, está mais autónomo nas competências, digamos assim, pessoais (...)* mas realçou que, tendo em conta a idade do aluno, há ainda um longo percurso pela frente, sendo que, numa escala de zero a dez, colocou-o

no patamar dos seis: *mas talvez, seis. Talvez seis*. De realçar que, através das respostas dadas pelos inquiridos, a avaliação geral dos resultados do G.M., desde que ele integrou esta escola e esta UEEA, a qual foi solicitada apenas à família, foi muito boa, tendo havido uma boa adaptação, integração e uma grande evolução. Os resultados são, assim, muito positivos, nas palavras da família: *Boa, muito boa! Uma avaliação muito boa. Sim, gostámos muito. Ele está bem diferente desde que veio para cá (...) foi muito bom este ano para ele, muito bom!*. Quando inquirida acerca da avaliação feita pelos pais, a docente de Educação Especial afirmou que: *O feedback foi sempre positivo. Eu penso que os pais estão contentes com o progresso que ele tem feito na escola, nunca lhes perguntámos diretamente (...) Mas do feedback que tivemos, a sensação que eu tenho é que eles estão contentes com o progresso que ele tem feito na escola e com a forma como ele se ambientou aqui e como ele está integrado (...) suponho que está a ser bem-sucedido*. Perante tudo isto, verifica-se que a escola permite ao aluno desenvolver as suas competências e melhorar as suas capacidades e, em particular, fornece, ao aluno com PEA, as ferramentas básicas para que este consiga ser o mais autónomo possível, a nível pessoal, académico e futuramente profissional. Assim, importa salientar que foi dada resposta aos objetivos previamente delineados, na medida em que foi possível que o aluno desenvolvesse autonomia em diversas áreas, em particular, socialização, alimentação, leitura e linguagem. Pode afirmar-se que o trabalho realizado pela escola contribui positivamente para a promoção da autonomia de um aluno com PEA, através de diversas estratégias interventivas adequadas e da realização de diversas atividades estimuladoras e enriquecedoras, realizadas no interior e no exterior da escola, e em complementaridade com a ação da família.

Todavia, ao longo do ano letivo, deparamo-nos com uma grande dificuldade em desenvolver a área dos autocuidados e higiene pessoal com o aluno. Este aspeto foi pouco trabalhado, tal como afirmou a docente de Educação Especial e como já tinha sido mencionado anteriormente, pelo que é um trabalho que deve ter continuidade no próximo ano letivo, a fim de ser melhorado e mais desenvolvido.

Considerações finais

O presente relatório teve como objetivo descrever todo o trabalho desenvolvido durante os oito meses de estágio na UEEA da Escola Básica de 2º e 3º Ciclos do Algarve, com o público com NEE, bem como refletir sobre o mesmo.

O estágio curricular consistiu em dois grandes objetivos, o desenvolvimento de competências profissionais de trabalho com público com NEE e de competências investigativas sobre e para a prática.

Para dar resposta a estes objetivos, foram desenvolvidas duas dimensões de atuação. A primeira dimensão assentou na elaboração de projetos educativos, estratégias de intervenção educativa, inclusão educativa e na comunidade, bem como no desenvolvimento de projetos na área da educação especial. Assim, para concretizar esta dimensão, ao longo do estágio, houve a participação em diversas atividades delineadas pelo Agrupamento, que constavam do seu PAA, sendo que foi, de igual modo, planeada e concebida uma atividade pela própria estagiária. A segunda dimensão era de cariz investigativo, onde foi apresentado um estudo de caso único, realizado junto de um aluno com PEA, cujo objetivo consistia em compreender de que forma a escola promove o desenvolvimento da sua autonomia.

Relativamente a este objetivo, delineado numa primeira fase do mesmo, podemos afirmar que este foi alcançado, no sentido em que compreendemos que, através de metodologias, estratégias adequadas e atividades diversas, a escola é promotora do desenvolvimento da autonomia de todos os alunos, em particular, dos alunos com PEA.

Neste estágio, embora tenha sido feito um acompanhamento da inclusão socioeducativa dos alunos com NEE, o foco do estudo direcionou-se para um aluno do sexo masculino, em idade escolar, diagnosticado com PEA.

No decorrer do estágio, foram realizadas observações diretas e participantes, em contexto escolar, e registadas no diário de campo, as quais permitiram descrever os progressos que o aluno fez, ao nível da autonomia. Importa referir que as observações ocorreram na presença da docente de Educação Especial e dos restantes colegas, na ausência de um ambiente totalmente calmo e, por vezes, na impossibilidade de antecipação de atividades e rotinas.

Das observações feitas, verificou-se que as limitações demonstradas pelo aluno em estudo centravam-se, maioritariamente, na autonomia e na comunicação,

apresentando dificuldades em realizar tarefas de forma independente e em expressar-se e relacionar-se com os outros, respetivamente.

Assim sendo, a docente de Educação Especial e a família do aluno, num trabalho de articulação e complementaridade, utilizaram estratégias com o intuito de estimular e promover melhorias na sua autonomia, sendo que foram realizadas atividades académicas, que estimulassem a leitura e a linguagem, e tarefas domésticas, do quotidiano, como preparar o lanche, fazer a cama e pôr a mesa.

Tendo em consideração que este é um estudo de caso de uma criança apenas, portanto, um caso isolado, não será passível de ser generalizado a um universo de indivíduos com PEA, devido às diferenças que existem. Estas podem ser entre escolas, na estruturação familiar e particularidades existentes no seio da família de cada aluno e, principalmente, tendo em consideração que nem todas as pessoas com PEA possuem as capacidades cognitivas e motoras sem comorbilidades. No entanto, ainda que existam inúmeros fatores externos e intrínsecos que inviabilizem a generalização, o presente estudo revelou-se de extrema importância na compreensão e no trabalho a desenvolver, no futuro, com alunos com PEA.

Para finalizar, torna-se pertinente referir um aspeto menos positivo que ultrapassámos, relacionado com o estudo de caso, propriamente dito. Como única limitação, destacamos o facto de que, devido às inúmeras atividades inscritas no PAA do Agrupamento, no ano transato, com realização no exterior da UEEA, o tempo passado neste espaço foi muito reduzido, não sendo o suficientemente necessário para que fosse possível fazer uma observação mais rigorosa e com conclusões mais concretas acerca das atividades desenvolvidas na unidade. Assim, receamos que esta limitação possa ter condicionado, de certa forma, a qualidade do presente estudo.

Através da consulta de documentação na plataforma *on-line* do Agrupamento, e querendo que isto seja interpretado como uma proposta de melhoria e não considerada uma crítica, importa referir que, em momento algum, na análise SWOT do Agrupamento, fazem referência ao DEE, nem mesmo no campo das debilidades, o que seria expectável, dadas as necessidades apresentadas por este público-alvo.

Reflexão final - desenvolvimento pessoal e profissional

A concretização deste relatório de estágio é fruto de muita dedicação e representa um esforço contínuo de crescimento e de desenvolvimento pessoal e profissional.

Sem espaço para qualquer dúvida, é possível afirmar que um estágio curricular, que envolve intervenção, é sempre uma excelente oportunidade de colocar em prática todas as bases teóricas aprendidas em contexto académico, e de poder experienciar novas situações e aprendizagens, quer a nível pessoal, quer profissional, sendo uma mais-valia para qualquer estudante, futuro profissional. Na minha opinião, um estágio deste cariz revela-se a parte mais estimulante, mas também a que traz mais ansiedade e receios, no sentido em que, no terreno, esperam-nos pessoas com dificuldades, que contam connosco, com o nosso apoio, trabalho e dedicação para com elas. E tudo isto se traduz numa palavra: aprendizagem.

Neste caso concreto, e por se tratar do meu primeiro estágio, não existem termos de comparação, não sendo possível medir nem classificar o melhor e o pior. O primeiro dia de estágio decorreu dentro da normalidade, e sempre com o apoio da docente de Educação Especial. Comecei da melhor forma possível e, portanto, a minha adaptação ao local de estágio foi fácil, rápida e positiva. Ao longo do estágio, e uma vez que o mesmo foi desenvolvido numa UEEA, a intervenção foi integralmente feita em casos com PEA, em que o objetivo primordial passava pelo acompanhamento da inclusão socioeducativa destes alunos. Foi, para mim, um enorme privilégio ser parte integrante desta UEEA, ainda que apenas como estagiária, na medida em que tive a possibilidade de estar inserida numa equipa composta por profissionais tão completos e dinâmicos, onde predominava a excelência, profissionalismo e a humildade, permitindo-me ter contacto com casos reais, esclarecer dúvidas e poder trabalhar em conjunto com a mesma.

Apesar da heterogeneidade inserida na homogeneidade (porque apesar do diagnóstico ser o mesmo, nunca existem duas PEA iguais) do público-alvo, o que é normal, tendo em conta o local do estágio, de realçar que os alunos com PEA com quem convivi diariamente desempenharam um papel fundamental na aprendizagem que desenvolvi quanto à intervenção, tornando o meu trabalho complexo e difícil, pelas situações com que me defrontei, mas também muito desafiante e estimulante.

Como aspetos positivos deste estágio, realço o facto de a minha inserção na UEEA me ter permitido, para além de observar todo o funcionamento de uma verdadeira equipa, fazer parte dela, em parceria com todos os restantes profissionais envolvidos, neste que é concomitantemente, um processo de ensino-aprendizagem e de inclusão. Importa, de igual modo, referir que é um ponto forte poder acompanhar alunos com PEA e, de certa forma, fazer parte e observar de perto a sua evolução, ainda que mínima, dado que quando se tem perceção que se fez diferença na vida escolar, social ou pessoal dos alunos, isso é muito gratificante. Por outro lado, evidencia-se a importância de ter havido a possibilidade de aplicar, na prática escolar, os conhecimentos teóricos anteriormente adquiridos, sendo que houve necessidade de os adequar e reconstruir, de forma a dar resposta a cada aluno e a cada situação específica. Destaco, ainda, como aspeto positivo, a oportunidade que me foi dada de planear e elaborar uma atividade direcionada a este público-alvo e, no final, ter visto que algumas das crianças demonstraram abertura e comportamentos que, de outra forma, não conseguiam ter, revelador da potencialidade deste tipo de intervenção. Ao proporcionar esta experiência na UEEA, e uma vez que o projeto não era conhecido por parte dos órgãos superiores do Agrupamento, permitiu deixar aberta a possibilidade de vir a desenvolver-se, no Agrupamento, e de forma consistente, este tipo de intervenção. Acresce salientar que o receio sentido inicialmente foi superado com sucesso, permitindo-me crescer enquanto pessoa e futura técnica de educação especial, ultrapassando dificuldades que julgava não ser capaz.

Por sua vez, e porque eles também existem, como único aspeto negativo, ou menos positivo, destaco uma situação que está relacionada com o estudo de caso, propriamente dito. Devido às inúmeras atividades inscritas no PAA do Agrupamento no ano transato, que se realizavam no exterior da UEEA, o tempo passado neste espaço foi muito reduzido, não tendo sido o suficiente para me permitir fazer uma observação mais rigorosa e com conclusões mais concretas acerca das atividades desenvolvidas na unidade.

Desta forma, posso afirmar que este estágio foi bastante enriquecedor, onde prevaleceu a aprendizagem, tanto a nível teórico, como prático, tendo sido fundamental para a minha evolução, não só a nível pessoal, como profissional. Neste âmbito, importa referir que o contacto direto com toda a comunidade escolar, o estabelecimento de interações e relações com cada um e com as suas respetivas famílias, acrescido ao facto de poder observar progressos através da minha intervenção são, sem dúvida, as melhores aprendizagens que fiz, a par com todo o conhecimento e experiência que fui

adquirindo, que acredito serem uma mais-valia na minha caminhada pessoal e profissional.

Em suma, faço um balanço absolutamente positivo deste estágio, tendo podido contar com a orientação, conhecimentos e ensinamentos da docente de Educação Especial que se mostrou sempre disponível para dar resposta a todas as dúvidas que foram surgindo, ao longo destes oito meses de estágio.

Referências bibliográficas

- Almeida, A. (2012). *A família e a intervenção educativa face à criança com NEE* (Dissertação de mestrado). Obtido de <http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/2712>
- Alves, A. (2001). Autismo: um olhar diferente. *Revista Pais e Filhos*, 121, 65-68.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders – fifth edition*. Washington, DC: American Psychiatric Publishing.
- American Psychiatric Association. (2002). *Manual de diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. DSM-IV-TR*. Porto Alegre: Artmed.
- Araújo, C. et al. (2008). *Estudo de caso*. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia.
- Associação Kokua – cães de ajuda social. (2017). Texto policopiado. Obtido de: <https://www.kokua.pt/>
- Associação Kokua – cães de ajuda social. (2017a). *Equipa*. Obtido de: <https://www.kokua.pt/equipa>
- Associação Kokua – cães de ajuda social. (2017b). *Missão*. Obtido de: <https://www.kokua.pt/missao>
- Associação Kokua – cães de ajuda social. (2017c). *Intervenções Assistidas por Animais*. Obtido de <https://www.kokua.pt/intervencoes-assistidas-animais>
- Assumpção, F. & Pimentel, A. (2000). Autismo infantil. *Revista Brasileira Psiquiatria*, 1 (22), 37-39.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- Bell, J. (2010). *Como realizar um projeto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva Publicações, S.A.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Boni, V. & Quaresma, S. (2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, 1 (3), 68-80.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação: guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta. 2ª edição.

- Cavaco, N. (2009). *O profissional e a educação especial - uma abordagem sobre o autismo*. Lisboa: Editorial Novembro.
- Chousa, M. (2012). *Sala de aula inclusiva – práticas de diferenciação pedagógica* (Dissertação de mestrado). Obtido de http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/2705/disserta%C3%A7%C3%A3o_MC.pdf?sequence=1
- Correia, L. (2003). *Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora. 2ª edição.
- Correia, L. (2015). *IPODINE*. Obtido de Instituto Português de Dislexia e outras Necessidades Especiais: <http://ipodine.pt/o-conceito-de-nee/>
- DGIDC. (2008). *Unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo: normas orientadoras*. Lisboa: Ministério da Educação. Pp. 5-38.
- DGIDC. (2011). *Educação inclusiva e educação especial - Indicadores-chave para o desenvolvimento das escolas: um guia para directores*. Lisboa: Ministério da Educação. Pp. 5-51.
- Egger, H. & Angold, A. (2009). Classification of psychopathology in early childhood. In C. Zeanah (Ed), *Handbook of Infant Mental Health* (3ªEd, pp. 285-300). New York: The Guildford Press.
- Emde, R. *et al.* (2005). Introducing DC: 0-3R. *Zero to Three*. Pp. 35-41.
- Farrel, M. (2008). *Dificuldades de comunicação e autismo*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Ferreira, I. (2011). *Uma criança com perturbação do espectro do autismo: um estudo de caso* (Dissertação de mestrado). Obtido de https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/700/1/Tese_Isabel_Ferreira.pdf
- Ferreira, W. (*n.d.*). Direitos da pessoa com deficiência e inclusão nas escolas.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Edição Monitor.
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista da Educação*, 1 (XVI), 5-20.
- Frost, L. & Bondy, A. (2002). *Manual the picture exchange communication system*. Condeixa-a-Nova: Pyramid Educational Consultants Portugal.
- Gabinete de Documentação e Direito Comparado (2015). *Direitos humanos*. Obtido de http://direitoshumanos.gddc.pt/3_7/IIIPAG3_7_1.htm

- Gadia, C., Tuchman, R. & Rotta, N. (2004). Autismo e doenças invasivas do desenvolvimento. *Jornal de Pediatria - Rio de Janeiro*, 80 (2), 83-94.
- Gonçalves, A. (2011). *Os modelos de intervenção são eficazes para melhorar a inclusão de crianças com autismo* (Dissertação de mestrado). Obtido de http://recil.ulusofona.pt/bitstream/handle/10437/1492/Mestrado%20final%20entregue%20em%2016%20de%20setembro%20-%20N1_S.pdf?sequence=1
- Gonçalves, M. & Silva, P. (2003). *A classificação diagnóstica das perturbações da saúde mental da primeira infância: Uma experiência clínica*. *Análise Psicológica*, 1 (XXI), 13-21.
- ICD-10. (2015). *Internation statistical classification of disease and related health problems 10th revision*. Obtido de ICD-10 Version 2016: <http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2016/en#/F84.0>
- Infopédia (2015a). *Prevalência*. Obtido de Infopédia Dicionários Porto Editora: <http://www.infopedia.pt/dicionarios/termos-medicos/preval%C3%Aancia>
- Infopédia (2015b). *Incidência*. Obtido de Infopédia Dicionários Porto Editora: <http://www.infopedia.pt/dicionarios/termos-medicos/incid%C3%Aancia>
- Jordan, R. (2000). *Educação de crianças e jovens com autismo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Klin, A. (2006). Autismo e a síndrome de asperger: uma visão geral. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, vol. 28, 1-16.
- Lima, C. & Levy, P. (2012a). A causa do autismo: investigação etiopatogénica. In C. Lima (Coord.), *Perturbações do espectro do autismo: manual prático de intervenção – 2ª Edição Revista* (pp. 12-22). Lisboa: LIDEL – Edições Técnicas, Lda.
- Lima, C. (2012b). As perturbações do espectro do autismo: diagnóstico. In C. Lima (Coord.), *Perturbações do espectro do autismo: manual prático de intervenção - 2ª Edição Revista* (pp. 1-11). Lisboa: LIDEL – Edições Técnicas, Lda.
- Lima, C. (2012c). As metodologias de intervenção nas PEA. In C. Lima (Coord.), *Perturbações do espectro do autismo: manual prático de intervenção - 2ª Edição Revista* (pp. 41-45). Lisboa: LIDEL – Edições Técnicas, Lda.
- Lima, J. & Pacheco, J. (2006). *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Lima, M. & Sousa, L. (2004). *A influência positiva dos animais de ajuda social*. *Interações*, 6, 156-174.
- Lopes, F. (2015). *Classificação Internacional de Doenças (CID)*. Obtido de Ciências da Informação e da Decisão em Saúde: [http://portalcodgdh.min-saude.pt/index.php/Classifica%C3%A7%C3%A3o_Internacional_de_Doencas%20\(CID\)](http://portalcodgdh.min-saude.pt/index.php/Classifica%C3%A7%C3%A3o_Internacional_de_Doencas%20(CID))

- Mancebo, E. (2015). *Diagnóstico do Autismo*. Obtido de Autismo e Realidade: <http://autismoerealidade.org/informe-se/sobre-o-autismo/diagnosticos-do-autismo/>
- MedicinaNet. (2015). *CID10*. Obtido de MedicinaNET: <http://www.medicinanet.com.br/cid10.htm>
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: Revista de educação*, 2 (2), 49-65.
- Mendonça, *et al.* (2014). A terapia assistida por cães no desenvolvimento socioafetivo de crianças com deficiência intelectual. *Ciências Biológicas e da Saúde*, 2 (2), 11-30.
- Ministério da Educação (2015). *Educação especial*. Obtido de Ministério da Educação: http://legislacao.min-edu.pt/np4/np3content/?newsId=1530&fileName=decreto_lei_3_2008.pdf
- Moltó, M. (2008). *Diversidad y educación inclusiva. Enfoques metodológicos para una enseñanza colaborativa*. Madrid: Pearson. Prentice Hall.
- Morais, T. (2012). *Modelo TEACCH – Intervenção pedagógica em crianças com perturbações do espectro do autismo* (Dissertação de mestrado). Obtido de http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/2673/_D.pdf?sequence=1
- Nações Unidas (1995). *Normas sobre Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência
- National Center for Infants, Toddlers and Families (2015a). *DC: 0-3 revisions*. Obtido de Zero to Three: <http://www.zerotothree.org/child-development/early-childhood-mental-health/dc-0-3-revisions.html>
- National Center for Infants, Toddlers and Families (2015b). *DC: 0-3R*. Obtido de Zero to Three: <http://www.zerotothree.org/child-development/early-childhood-mental-health/diagnostic-classification-of-mental-health-and-developmental-disorders-of-infancy-and-early-childhood-revised.html>
- National Center for Infants, Toddlers and Families (2015c). *DC: 0-3R Multi-Axial System*. Obtido de Zero to Three: <http://www.zerotothree.org/child-development/early-childhood-mental-health/dc-0-3r-multi-axial-system.html?referrer=https://www.google.pt/#2>
- Neuroconecta. (2017). *Cães de serviço para autistas*. Obtido de <http://neuroconecta.com.br/caes-de-servico-para-autistas/>
- Nogueira, G. (2015) *Terapia assistida por animais: revisão sistemática da literatura e análise exploratória da prática psicomotora* (Dissertação de mestrado). Obtido de <https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/8642>

- Oliveira, G. (2005). *Epidemiologia do autismo em Portugal: um estudo de prevalência da perturbação do espectro do autismo e de caracterização de uma amostra populacional de idade escolar* (Dissertação de doutoramento). Obtido de <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/848/3/EPIDEMIOLOGIA%20DO%20AUTISMO%20EM%20PORTUGAL%20tese%20doutoramento%20Guiomar%20Oliveira%202005.pdf>
- Organização Mundial da Saúde (2004). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Lisboa: Direcção-Geral da Saúde.
- Organização das Nações Unidas (2006). *Convenção das nações unidas sobre o direito das pessoas com deficiência*. Obtido de <http://www.inr.pt/content/1/1187/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>
- Paixão, V., Magalhães, A., & Sousa, L. (2015). *Atividades Assistidas por Cães: Estudos de caso de alunos com necessidades educativas especiais. Secção II: Estudos de revisão, ensaios e pesquisa empírica em EE. EXEDRA: Revista científica ESEC*. Número temático. Pp. 147- 163.
- Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores, Lda.
- Peixoto, V. & Varela, I. (2009). A eficácia da intervenção em terapia da fala em crianças com PEA. In V. N. Peixoto & J. Rocha (Eds), *Metodologias de intervenção em terapia da fala – volume I* (pp. 193-224). Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.
- Pereira, M. (2006). *Autismo – Uma perturbação perversiva do desenvolvimento*. Vila Nova de Gaia: Coleção Biblioteca do Professor. Edições Gailivro.
- Pimenta, A. & Salvado, A. (2010). *Deficiência e desigualdades sociais. Disability and social inequalities*. Sociedade e Trabalho, (41). Pp. 155-166.
- Plano Anual de Atividades do Agrupamento (2017). Documento do Agrupamento.
- Projeto Educativo do Agrupamento. (2017). Documento do Agrupamento.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva. 2ª edição.
- Regimento do Departamento de Educação Especial. (2017). Documento do Agrupamento.
- Relatório Final do Departamento de Educação Especial. (2017). Documento do Agrupamento.
- Ribeiro, L. & Cardoso, A. (2014). Abordagem *Floortime* no tratamento da criança autista: possibilidades de uso pelo terapeuta ocupacional. *Cad. Ter. Ocup*, 2 (22), 399 – 408.

- Rodrigues, D. & Nogueira, J. (2010). Educação especial e inclusiva em Portugal: factos e opções. *Revista Educación Inclusiva*, 1 (3), 97-109.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, vol.8, 63-83.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5 (5), 127-142.
- Sassaki, R. (2013). O direito à Educação inclusiva, segundo a ONU. *DIVERSA - Educação Inclusiva na Prática*, 1-3.
- Siegel, B. (2008). *O mundo da criança com autismo – compreender e tratar perturbações do espectro do autismo*. Porto: Colecção Referência. Porto Editora.
- Silva, E. (2004). *O burocrático e o político na administração universitária. Continuidades e rupturas na gestão dos recursos humanos docentes na Universidade Agostinho Neto (Angola)*. Braga: Concepção gráfica.
- Silva, E. (2015). *Autismo – CID-10*. Obtido de Autismo Br: <http://www.autismo-br.com.br/home/D-cd-10.htm>
- Silva, P. *et al.* (2003). Programa clínico para o tratamento das perturbações da relação e da comunicação, baseado no Modelo D.I.R. *Análise Psicológica*, 1 (XXI), 31-39.
- Soares, E. (2003). *Metodologia Científica: Lógica, Epistemologia e Normas*. São Paulo: Editora Atlas S.A.
- Soares, R. (2006). *O que é o autismo*. Lisboa.
- Sousa, P. & Santos, I. (n.d.). *Caracterização da síndrome autista*. *Psicologia: O portal dos psicólogos*, 1-24.
- Stobäus, C., & Mosquera, J. (2004). *Educação Especial: em direção à Educação Inclusiva*. Porto Alegre: EDIPUCRS. 2ª edição.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais*. Conferência Mundial de Educação Especial. Espanha.
- UNESCO. (1998). *Declaração universal dos direitos humanos*. Brasília: Assembleia Geral das Nações Unidas.
- Vaz, J. (2011). *Inclusão e Tecnologias. O papel decisivo das TIC na inclusão de certos tipos de NEE*. Pp. 1-17.
- Veloso, S. (2014). *A intervenção educativa nos alunos com perturbação do espectro do autismo* (Dissertação de mestrado). Obtido de <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/8589/1/TFM%20Susana%20Veloso.pdf>

Xavier, L. (2011). *O uso das TIC em salas de aula inclusivas: atitudes e práticas de professores do 1º ciclo* (Dissertação de mestrado). Obtido de <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1205/1/O%20uso%20das%20TIC%20em%20salas%20de%20aulas%20inclusivas.pdf>

Yin, R. (2001). *Estudo de Caso: Planejamento e métodos*. 2ª edição. Porto Alegre: Bookman, tradução do original de 1994, Case study research: design and method, Sage Publications.

Legislação consultada

Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948)
Lei de Bases do Sistema Educativo (1986)
DL nº 46/86, de 14 de outubro (1986)
DL nº 319/91, de 23 de agosto (1991)
Declaração de Salamanca (1994)
Normas sobre Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência (1995)
Despacho Conjunto nº 105/97, de 1 de julho (1997)
Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (2006)
DL nº 74/2007, de 27 de março (2007)
DL nº 3/2008, de 7 de janeiro (2008)
Lei nº 21/2008, de 12 de maio (2008)
Lei nº 85/2009 de 27 de agosto (2009)

APÊNDICES E ANEXOS

Apêndices e anexos

Apêndice A – Declaração de Consentimento aos Encarregados de Educação do aluno em estudo.....	123
Apêndice B – Primeiro contacto realizado, via <i>facebook</i> , com a Associação “ <i>Kokua</i> – cães de ajuda social”.....	124
Apêndice C – Pedido de autorização, à Diretora do Agrupamento, para proceder à realização das sessões de AAA.....	125
Apêndice D – Pedido de autorização, aos Encarregados de Educação, para proceder à realização das sessões de AAA.....	126
Apêndice E – Registos fotográficos da sessão de AAA na UEEA do 1º Ciclo.....	127
Apêndice F – Registos fotográficos da sessão de AAA na UEEA do 2º e 3º Ciclos.....	128
Apêndice G – Avaliação dos oito participantes das sessões de AAA.....	129
Apêndice H – Guião da entrevista semiestruturada E1.....	130
Apêndice I – Transcrição da entrevista semiestruturada E1.....	131
Apêndice J – Pré-categorização da entrevista semiestruturada E1.....	144
Apêndice K – Categorização da entrevista semiestruturada E1.....	145
Apêndice L – Guião da entrevista semiestruturada E2.....	148
Apêndice M – Transcrição da entrevista semiestruturada E2.....	149
Apêndice N – Pré-categorização da entrevista semiestruturada E2.....	157
Apêndice O – Categorização da entrevista semiestruturada E2.....	158
Apêndice P – Exemplos de Diário de Campo.....	164

Apêndice Q – Registos fotográficos da Comemoração do Dia Internacional da Pessoa com Deficiência.....	174
Apêndice R – Registos fotográficos das atividades de caráter culinário.....	175
Apêndice S – Registos fotográficos das sessões de <i>Boccia</i>	176
Apêndice T – Registos fotográficos da atividade “L.E.R Cãofiante”	177
Apêndice U – Registos fotográficos do III Encontro de Alunos com Deficiência.....	178
Apêndice V – Registos fotográficos da Visita à UEEA de VRSA.....	179
Anexo 1 – Inquérito elaborado pela Associação “ <i>Kokua</i> ”	180
Anexo 2 – PEI do sujeito do estudo.....	181

**Apêndice A – Declaração de Consentimento aos Encarregados de Educação do
aluno em estudo**

“Exm^os Encarregados de Educação,

Enquanto estudante do Mestrado em Educação Especial - Domínios Cognitivo e Motor, na Escola Superior de Educação e Comunicação, da Universidade do Algarve, encontro-me, no presente ano letivo, a realizar estágio curricular na Escola Básica 2,3 Poeta Bernardo de Passos, na Unidade de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbação do Espectro do Autismo.

No âmbito do meu estágio de mestrado, pretendo desenvolver trabalho com um aluno com perturbação do espectro do autismo com o objetivo de compreender de que forma a escola promove o desenvolvimento da autonomia numa criança com PEA.

Assim, venho por este meio, solicitar a vossa colaboração/autorização para a participação do vosso educando neste estudo. Mais informo que, em algum momento, será feita referência ao nome do aluno e da escola, garantindo-se a confidencialidade dos mesmos. A informação recolhida destina-se exclusivamente a fins académicos. Estou disponível para informações adicionais sobre este estudo.

Esperando poder contar com a vossa colaboração, subscrevo-me, com os melhores cumprimentos.

Tatiana Ramos (abril de 2017)”

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____, autorizo a participação do meu educando no referido estudo.

(Assinatura do Encarregado de Educação)

Apêndice B - Primeiro contacto realizado, via *facebook*, com a Associação

“Kokua – cães de ajuda social”

Bom dia Tatiana,

Obrigada pelo esclarecimento. Agora que já entendemos o que pretende, podemos dar a resposta mais apropriada.

O que procura é uma sessão de AAA (atividades assistidas por animais) com os alunos da unidade. Quando se tratam de unidades, nós fazemos o deslocamento ao local com a cadela de terapia mais material didáctico.

Para avançar com o agendamento de uma sessão deverá seguir os seguintes passos:

1. Deverá enviar-nos um e-mail ao kokua@outlook.pt com uma breve descrição da unidade, profissionais que a compõem e objetivos gerais e uma breve descrição de cada caso com os objetivos gerais trabalhados no contexto escola
2. Após receber este e-mail, procederemos ao agendamento de uma reunião para conhecer os casos pessoalmente e conversar com os profissionais que os acompanham. Será enviado por e-mail um documento que deverá ser preenchido pelos encarregados de educação sobre o relacionamento do aluno com cães.
3. Após a reunião e envio dos documentos preenchidos pelos encarregados de educação, procederemos então ao agendamento da sessão de AAA.

Relativamente à sessão, será feita de forma individual com cada caso, com aproximadamente 30 min de sessão, excepto que se verifique benéfico o agrupamento em pares. Apesar de não ser terapia, procuramos sempre uma abordagem terapêutica, indo ao encontro dos objetivos definidos para cada aluno.

As sessões isoladas de AAA não têm custos associados mas serão feitos registos fotográficos e de vídeo para possível divulgação do nosso trabalho e realização de palestras/seminários (nunca divulgamos fotografias ou vídeos com cara explícita do usuário).

Aguardo o contacto por e-mail com a informação base da unidade e integrantes.

Atentamente, Daiana Ferreira
Kokua

**Apêndice C – Pedido de autorização, à Diretora do Agrupamento, para
proceder à realização das sessões de AAA**

Bom dia, [REDACTED]

Serve o presente email para solicitar a sua autorização para a realização da atividade "Intervenção Assistida por Animais", no âmbito do mestrado que frequento - Mestrado em Educação Especial - e do Estágio Curricular que estou a realizar na [REDACTED]

Esta atividade vai ser dinamizada pela Terapeuta [REDACTED], Presidente da Associação "Kokua - cães de ajuda social", e vão existir duas sessões:

1ª sessão - A decorrer na [REDACTED] das 10h30 às 11h30, e terá como público-alvo seis alunos da Unidade.

2ª sessão - A decorrer na [REDACTED] no dia 10 de maio, das 10h30 às 11h30, e terá como público-alvo três alunos da Unidade.

Acrescento ainda que os Encarregados de Educação dos alunos que irão participar serão convidados a assistir às sessões.

Por último, mas não menos importante, teria todo o gosto em tê-la presente em ambas as sessões e queria, desde já, convidá-la a assistir às mesmas.

Muito obrigada pela sua atenção,

Com os melhores cumprimentos,

Tatiana Ramos (Estagiária de Educação Especial)

**Apêndice D – Pedido de autorização, aos Encarregados de Educação, para
proceder à realização das sessões de AAA**



AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, encarregada de educação do aluno
_____, n.º ____ da turma ____ do ____º ano, autorizo / não autorizo
o meu educando a participar na atividade *Intervenção Assistida por Animais*, dinamizada pela psicóloga _____
_____ da Associação Kokua, no dia 10 de maio de 2017 (4.ª feira).

A atividade realizar-se-á na escola e decorrerá entre as 10:30 e as 11:30. Os pais poderão assistir à sessão.

Durante a sessão, serão recolhidas imagens e vídeos para posterior divulgação da atividade. Porém, será sempre garantida a não-identificação dos alunos.

A encarregada de educação: _____ Data: __/__/__

Apêndice E - Registos fotográficos da sessão de AAA na UEEA do 1º Ciclo



Figura 1 – L.S. e M.M.

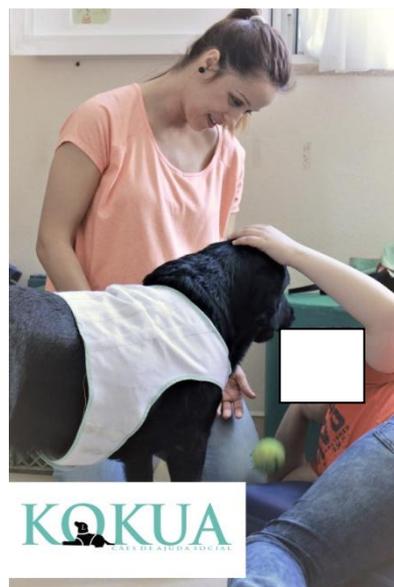


Figura 2 – B.M. com a psicóloga



Figura 3 – B.C.



Figura 4 – R.N.



Figura 5 – “Sueca” a desfil



Figura 6 – “Sueca” pintada pelos alunos

Apêndice F - Registos fotográficos da sessão de AAA na UEEA do 2º e 3º Ciclos



Figura 7 – G.M.



Figura 8 – “Sueca” pintada pelo G.M



Figura 9 – E.B.



Figura 10 – “Sueca” pintada pelo E.B.



Figura 11 – J.M.



Figura 12 – “Sueca” pintada pelo J.M.

Apêndice G – Avaliação dos oito participantes das sessões de AAA

The figure displays eight evaluation sheets for AAA sessions, arranged in two rows of four. Each sheet contains four rows of smiley faces and checkboxes, with some boxes marked with checkmarks or blue lines. The sheets are titled "Avaliação da Atividade - Intervenção Assistida por Animais".

Row	Smiley Face	Checkbox
1	Happy	<input checked="" type="checkbox"/>
2	Neutral	<input type="checkbox"/>
3	Happy	<input checked="" type="checkbox"/>
4	Sad	<input type="checkbox"/>

Row	Smiley Face	Checkbox
1	Happy	<input checked="" type="checkbox"/>
2	Neutral	<input type="checkbox"/>
3	Happy	<input checked="" type="checkbox"/>
4	Sad	<input type="checkbox"/>

Row	Smiley Face	Checkbox
1	Happy	<input checked="" type="checkbox"/>
2	Neutral	<input type="checkbox"/>
3	Happy	<input checked="" type="checkbox"/>
4	Sad	<input type="checkbox"/>

Row	Smiley Face	Checkbox
1	Happy	<input checked="" type="checkbox"/>
2	Neutral	<input type="checkbox"/>
3	Happy	<input type="checkbox"/>
4	Sad	<input checked="" type="checkbox"/>

Row	Smiley Face	Checkbox
1	Happy	<input checked="" type="checkbox"/>
2	Neutral	<input type="checkbox"/>
3	Happy	<input checked="" type="checkbox"/>
4	Sad	<input type="checkbox"/>

Row	Smiley Face	Checkbox
1	Happy	<input checked="" type="checkbox"/>
2	Neutral	<input type="checkbox"/>
3	Happy	<input checked="" type="checkbox"/>
4	Sad	<input type="checkbox"/>

Row	Smiley Face	Checkbox
1	Happy	<input checked="" type="checkbox"/>
2	Neutral	<input type="checkbox"/>
3	Happy	<input checked="" type="checkbox"/>
4	Sad	<input type="checkbox"/>

Row	Smiley Face	Checkbox
1	Happy	<input checked="" type="checkbox"/>
2	Neutral	<input type="checkbox"/>
3	Happy	<input checked="" type="checkbox"/>
4	Sad	<input type="checkbox"/>

Fig. 13 - Avaliação dos oito participantes das sessões de AAA

Apêndice H – Guião da entrevista semiestruturada E1

Categorias	Objetivos	Questões
Legitimação da entrevista (A)	<ul style="list-style-type: none"> • Explicar os objetivos da entrevista; • Motivar os entrevistados; • Garantir a confidencialidade 	<p>Objetivos da entrevista: Compreender de que forma a família promove e estimula o desenvolvimento da autonomia do G.M. Saber se existe articulação entre a escola e a família.</p> <p>Garantia de confidencialidade das informações prestadas: As informações recolhidas destinam-se, exclusivamente, a fins académicos. Não será feita qualquer referência ao nome do aluno e da escola, garantindo-se a confidencialidade dos mesmos.</p>
Perfil dos entrevistados (B)	Caracterizar os entrevistados	<ul style="list-style-type: none"> • Idade • Habilitação académica • Situação profissional
Dificuldades apresentadas pelo G.M. (C)	Identificar as áreas de dificuldade do G.M.	<ul style="list-style-type: none"> • Na vossa opinião, quais as principais dificuldades do G.M.? • Consideram que é dada particular atenção ao desenvolvimento da autonomia do G.M.? • Porquê o privilegiar desta área?
Promoção da autonomia do G.M. no âmbito familiar (D)	Saber quais as principais dificuldades do G.M. ao nível da autonomia	<ul style="list-style-type: none"> • No início do ano letivo, quando o G.M. integrou esta escola, e numa escala de zero a dez, qual o valor que atribuíam à autonomia dele? • O G.M. é capaz de se despir/vestir e calçar sozinho ou ainda precisa de auxílio nessas tarefas? • Relativamente ao desenvolvimento de hábitos de higiene, o G.M. toma banho e/ou lava os dentes sozinho? • Quanto à alimentação, o G.M. come sozinho? • Quando tem vontade de ir à casa de banho, ele costuma pedir ou os senhores é que têm a preocupação de perguntar? • Consideram que o desenvolvimento da autonomia do G.M. é o mais importante ou há outros aspetos que considerem tão ou mais importantes? Porquê?
	<p>Conhecer o trabalho desenvolvido pela família para promover a autonomia do G.M.</p> <p>Saber qual a evolução do G.M. ao nível da autonomia</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Como pais, que tipo de atividades/tarefas desenvolvem em casa para promover a autonomia dele? • O que fazem para promover a intenção comunicativa e a interação social na socialização familiar? • Para além das tarefas que já realizam em casa, que outras tarefas consideram essenciais ao desenvolvimento da sua autonomia? • Na vossa opinião, acham que essas práticas que acabaram de referir se adequam ao G.M. e poderiam ser feitas com ele? • Tendo em conta o percurso escolar do G.M. e todo o acompanhamento na unidade, numa escala de 0 a 10, como pontuavam a autonomia dele, à data de hoje?
Papel da família (E)	Compreender o contributo da família na elaboração do PEI, em particular, sobre a autonomia	<ul style="list-style-type: none"> • Enquanto pais e encarregados de educação, participaram na elaboração do PEI do G.M.? De que forma? • Colaboraram na identificação das áreas fortes e fracas da autonomia do vosso filho? • Manifestaram desejo de ver alguns aspetos específicos serem trabalhados pela escola?
	Saber se existe e como é feita a articulação entre o trabalho desenvolvido pela escola e pela família	<ul style="list-style-type: none"> • Na vossa opinião, existe articulação entre o trabalho que é desenvolvido na escola e aquele que é desenvolvido por vós em casa, relativamente ao treino da autonomia? Como é feita essa articulação? • Como pais, como é que avaliam os resultados do G.M. desde que ele veio para esta escola/unidade?

Apêndice I – Transcrição da entrevista semiestruturada E1

Dados da entrevista:

Data: 31/05/2017

Hora de início: 09h45

Hora de término: 10h01

Duração: 0:16:50

Tipo de entrevista: Presencial

Entrevistadora - Tatiana Ramos (T.R)

Entrevistados – C.M / V.M

Identificação/Perfil dos entrevistados:

Nome: Mãe – C.M / Pai – V.M

Idade: Mãe – 34 anos / Pai – 47 anos

Habilitação académica: Mãe – 11º ano / Pai – Ensino primário

Situação profissional: Mãe – Licença / Pai – Cortador de carnes

T.R – Bom dia, [REDACTED]

C.M / V.M – Bom dia!

T.R – Começo por vos perguntar, na vossa opinião, quais são as principais dificuldades do G.M.?

C.M – O G.M. tem muita dificuldade na autonomia, não é, também, motricidade fina, bastante, sempre teve muita dificuldade, escrever, pintar, atividades que tenham a ver com a motricidade fina, é muito difícil, ele focar, ficar com atenção, muito difícil. Penso que também a socialização... para ele também é muito difícil.

T.R – A comunicação...

C.M – Sim. A comunicação.

T.R – Interação...

C.M – Interação com as pessoas, é muito difícil, tem muita vergonha, acho eu. É muito difícil encarar as pessoas, falar e tudo mais. Com os meninos, é mais fácil, com a idade dele ou mais pequenos até...

T.R – Com os colegas...

C.M - Mas com pessoas adultas é muito mais difícil. Sim, isso. (Hesitação) Mais...
Mais coisas...

T.R – É só...

V.M – Basicamente, é isso, não é... Raciocinar, a ver lógica das coisas, é um bocado difícil, ele... a lógica das coisas, não é... Entender algumas coisas que para nós são básicas, para ele, é difícil de chegar lá. E para outras coisas, é muito fácil. Depende...

T.R – É mais fácil! Depende da...

C.M – Sim, a autonomia dele também é uma luta constante também para ele conseguir fazer as coisas sozinho, tomar banho e outras coisas também.

T.R – (Já vamos ver a seguir.) Consideram que é dada uma particular atenção ao desenvolvimento da autonomia do G.M.?

C.M – Sim.

T.R - Portanto, centram-se na autonomia dele?

C.M - Muito, muito. Desde abrir um pacote de bolachas até lavar os dentes, tomar banho, coisas simples, não é, que nós fazemos no dia-a-dia e que para ele é mais difícil.

T.R – Mas é dada particular atenção, portanto, vocês preocupam-se muito com a autonomia dele e tentam fazer...

V.M – Sim!

C.M – Eu quero muito que ele consiga ser autónomo. Desde ir buscar uma tigela, por cereais sozinho, abrir um pacote, fazer o pequeno-almoço, coisas básicas, não é, do dia-a-dia, que nós praticamos com ele em casa, não é... E agora está muito melhor, há um ano para cá, já está muito melhor. Faz, abre...

T.R – Nota-se evolução...

C.M – Muito!

V.M – Sim, muito!

C.M – Abre os pacotes sozinho, já vai buscar os cereais sozinho, já fecha o pacote para ir por no sítio, no armário, põe as coisas no lixo sozinho.

T.R – Muito importante...

C.M – Já põe a mesa, se tem fome, às vezes, sobrou qualquer coisa do almoço e ficou em cima da mesa...

T.R – Sim...

C.M – Ele vai por a mesa, põe o prato, o copo, os talheres e senta-se sozinho.

T.R – Muito bom, sim senhora!

C.M – Tem essa... É, é muito bom!

V.M – Iniciativa.

T.R – Isso é muito bom, sim senhora.

C.M – É!

T.R – Ok. Porque é que acham tão importante trabalhar esta área da autonomia? Porque é que, para vocês, é tão importante a autonomia?

V.M – Para o futuro dele, não é...

C.M – Sim, não estar tão dependente de uma pessoa para tudo, não é...

V.M – Sim!

C.M – Desde vestir, calçar, tomar banho, ir à casa de banho, não é...

T.R – A autonomia é muito importante, não é?

C.M – Muito, muito!

T.R – Ao longo da vida...

C.M – Sim.

T.R – Querem que ele seja o mais autónomo possível, não é?

C.M – Claro, claro!

V.M – O máximo...

C.M – Nós não vivemos sempre, não é... E então é importante para ele.

T.R – Sim senhora. No início do ano letivo, quando o G.M. integrou esta escola, numa escala de zero a dez, vou pedir-vos para atribuírem um valor à autonomia dele. Eu sei que esta pergunta é um bocadinho complicada. De zero a dez, no início, quando ele integrou a escola, quanto é que atribuiriam à autonomia do G.M.?

C.M – Ai! Muito baixo! Um dois... Era muito pouco!

V.M – Três...

V.M – Dois, três...

T.R – Dois, três?

C.M – Era totalmente dependente.

V.M – Sim. Dois, três...

C.M – Não comia sozinho, nem nada...

T.R – Era muito baixa a autonomia...

C.M – Muito!

V.M – Sim!

C.M – Muito baixa! Usava fraldas, por exemplo, na altura.

V.M – Para aqui?

C.M – Não. Desde que começou...

V.M – Ah, na escola... Ou nesta?

T.R – Quando integrou esta escola...

V.M – Nesta escola!

C.M – Ah!! Eu percebi... Desculpa!

T.R – Não faz mal, não faz mal!

C.M – Eu percebi que era desde que começou a escola.

T.R – Não, não, não. Quando integrou esta escola!

C.M – Ah...

T.R – A autonomia dele quando integrou aqui esta escola, esta unidade, sim.

C.M – Ah, esta escola...

V.M – Esta, esta...

C.M – Nós notámos muita diferença nele, está mais aberto, muito mais aberto.

T.R – Mas, quando integrou esta escola, mantêm o 2/3?

C.M / V.M – Não, não, não, não!

C.M – Desculpa!

T.R – Ah ok!

C.M – Nada a ver... Eu percebi mal a pergunta, desculpe!

T.R – Quatro? Talvez quatro?

V.M – Quatro... Quatro, cinco...

T.R – Quatro/cinco?

V.M - Quatro, cinco, sim. Quando veio para aqui, quatro, cinco.

T.R – Já é, já é...

V.M – Entre um quatro e um cinco...

T.R – Pois, já é uma grande diferença, não é, de dois, três...

V.M – Sim.

C.M – Não, nada a ver.

T.R – O G.M. é capaz de se despir ou vestir e calçar sozinho ou ainda precisa de algum auxílio nessa tarefa? Em casa, como é?

C.M – Despir sozinho, vestir tem dificuldades em perceber o como...

T.R – O lado correto da roupa.

C.M – Exatamente!

T.R – Veste do avesso?

C.M – Sim! Muitas vezes... Mas veste sozinho. Calça, tudo, mas ele tem mais dificuldade em perceber...

T.R – O lado correto da roupa.

C.M – O lado correto da roupa...

T.R – Diga, diga.

V.M – Os ténis calça, mas não ata os cordões.

T.R – Pronto...

V.M - Calça corretamente, mas não ata os cordões.

T.R – Pronto, mas calça. Mas chega a calçar... O atar é mais difícil, não é, é a tal situação da motricidade fina, o atar os cordões.

C.M – Ah e é também o...

V.M – Cinto...

T.R – O botão das calças...

V.M – O botão das calças...

C.M – Sim, os botões das calças e essas coisas, não...

T.R – Mas pronto, ok. Relativamente ao desenvolvimento de hábitos de higiene, o G.M. toma banho sozinho, lava os dentes sozinho, como é que é a parte da higiene dele?

C.M – O lavar os dentes não. Lavar os dentes sou eu que lavo. O tomar banho, iniciámos há um ano, mais ou menos, o ele fazer sozinho com a ajuda de imagens e ele está a responder bem. Eu estou na casa de banho mas vou mostrando o que é que ele tem que fazer e ele faz sozinho, sim.

T.R – Muito bom! Portanto, com ajuda de imagens...

C.M – Sim, com o tempo penso que ele vai conseguir sozinho adquirir esse hábito de fazer tudo ao mesmo tempo.

T.R – Ok. E quanto à alimentação? Ele come sozinho?

C.M – Sim. A faca é que é mais dificuldade mas já está melhor. Já consegue.

T.R – Então de colher e garfo ou quando as coisas estão cortadas, ele já vai lá com o garfo?

V.M – Ah, isso...

C.M – Sim sim. Mas já corta, já corta.

T.R – Já corta e já come sozinho, sem precisar da ajuda de ninguém, não é?

V.M – Sim.

C.M – Isso sim.

T.R – Quando tem vontade de ir à casa-de-banho, ele costuma pedir-vos ou vocês como pais é que têm a preocupação de lhe estar sempre a perguntar se ele tem vontade de ir à casa-de-banho?

C.M – Ele vai sozinho.

V.M/C.M – Vai sozinho.

T.R – Avisa ou não avisa nada e vai?

V.M – Sim, ou não... Depende!

T.R - Quando tem vontade, sabe que é para ir à casa-de-banho?

C.M – Sim, sim! Não, ele vai sozinho. É autónomo, quando tem vontade, vai, sim.

T.R – Ok.

C.M – Quando está fora de casa, é que ele diz, olha “xixi” e nós vamos com ele.

T.R – Pois, não é o ambiente dele.

C.M – Sim.

T.R – Ok. Sim senhora! Consideram que o desenvolvimento da autonomia do G.M. é o mais importante, neste momento, ou há outros aspetos que vocês considerem tão ou mais importantes do que a autonomia?

V.M – A autonomia...

C.M – A autonomia é importante, não é, mas há outras coisas que também nós... É muito mais importante também a fala dele, não é, nós queremos muito o desenvolvimento da fala.

T.R – A parte da comunicação...

C.M – Sim, é o mais importante, eu acho. Para ele conseguir ir mais longe, sem falar é muito complicado.

T.R – Mas considera que a comunicação é mais importante que a autonomia ou está equilibrado?

V.M – Eu acho que estão lado a lado. Acho que está ao mesmo nível.

C.M – Está equilibrado, são as duas coisas, para mim, mais importantes.

T.R – Ok. Como pais, que tipos de atividades é que desenvolvem em casa, para promover a autonomia do G.M.? Que tipo de tarefas é que fazem em casa para conseguir...

C.M – Eu faço muito atividades do dia-a-dia com ele. Fazer as camas, desde ajudar a pôr a mesa, coisas básicas do dia-a-dia, tento que ele também faça comigo. Pôr a roupa na máquina, coisas assim pequenas, mas pronto.

T.R – Sim, rotinas diárias, sim...

C.M – Sim, sim.

T.R – Coisas do quotidiano...

C.M – Exato. E também faço algumas atividades com ele em casa, não é, de escrever, jogos de lógica e essas coisas assim. Temos uma hora da tarde que nós fazemos isso.

T.R – Dedicam só a essas atividades...

C.M – Sim, fazemos isso ou saímos com ele também um bocado.

C.M / V.M - Jogar à bola...

V.M – Correr...

T.R – Também é importante essas atividades no exterior...

C.M – Sim, ele gosta muito.

T.R – Portanto, dedicam algum tempo a esse tipo de atividades para promover a autonomia dele?

C.M / V.M – Sim.

C.M – Isso sim...

T.R – É diário, portanto, ou é...?

C.M – Sim, eu estou com ele em casa. Quando ele está em casa, é o que fazemos, não é, vamos às compras, coisas assim simples que ele...

T.R – Sim...

C.M – Tem que adquirir, não é...

T.R – Tem, essas capacidades...

C.M – Faz parte do dia, não é...

T.R – Claro. Ok. E o que é que fazem para desenvolver o relacionamento e a comunicação no seio da família? Portanto, dentro da vossa família, o que é que fazem para que o G.M. comunique convosco e com a restante família? Para ele se interrelacionar melhor...

C.M – Ah, nós estamos sempre com a família, ou vamos jantar, ou à minha mãe, os meus irmãos, os meus...

T.R – E ele relaciona-se bem com a família?

C.M / V.M – Sim!

T.R – Não é preciso vocês fazerem assim nada que...

C.M / V.M – Não!

C.M – Ele já está super ambientado.

V.M – À família sim...

C.M – Os primos, tem primos mais pequeninos do que ele e ele dá-se muito bem com eles. Gosta muito de brincar e isso.

T.R – Ok. Portanto, não é preciso fazerem atividades para ele se interrelacionar com a família?

C.M / V.M – Não!

T.R – Portanto, a socialização familiar, está, neste momento...

C.M – Ah, sim!

T.R – É boa...

V.M / C.M – Sim!

T.R – Ok. Para além das tarefas que já realizam em casa com ele, as que falou há pouco, que outras tarefas é que considera essenciais ao desenvolvimento da autonomia do G.M.? Não sei, esta pergunta é, talvez, um bocadinho complicada, mas às vezes pode

haver algumas tarefas que vocês tenham na ideia e que pensem “gostaríamos de fazer com ele” e por algum motivo não conseguissem fazer ou que ainda não tenham posto em prática.

C.M – Ah...! Tou a tentar muito, por exemplo, fazer o lanche, é uma coisa simples, não é, mas é importante, fazer uma sanduíche simples, não é...

T.R – Sim, uma sandes...

C.M – Mas ele, é complicado essa parte, ainda não conseguiu chegar lá.

T.R – Sim, não há assim mais nenhuma tarefa que tenha pensado fazer, que ainda não tenha posto em prática? Que ache essencial, mas que ainda não tenha, por algum motivo, posto em prática?

C.M – Não sei... Por enquanto...

T.R – Não? É mais à base do lanche, não é? Está a tentar trabalhar isso...

C.M – Sim, depois veremos outra coisa...

T.R – Outras coisas... Portanto, as que realiza agora é as que acha mais essenciais, não é? O que acha essencial, tenta pôr logo em prática com ele...

C.M – Sim.

T.R – Ok. Pronto. Tendo em conta o percurso escolar do G.M., e todo o acompanhamento que ele tem tido aqui na unidade, volto a pedir-vos que, numa escala de zero a dez, que pontuassem a autonomia dele, hoje, à data atual. Portanto, há bocadinho pontuaram, logo no início, quando integrou. Neste momento, depois deste percurso todo dele aqui na unidade, como é que pontuavam a autonomia, neste momento?

C.M - Eu poria um seis, talvez. Ele está bem.

V.M – Sim. Seis, sete. Entre o seis... Está a ver, entre o quatro e o cinco, agora é entre o seis e o sete.

T.R – Sim...

C.M – Este ano foi muito bom para ele. Ele evoluiu imenso, imenso.

V.M – Sim. Seis, sete, está bem.

C.M – Nós notámos muita diferença nele. Muita, muita mesmo.

T.R – Desde setembro, desde que ele integrou...

V.M – Desde que ele entrou cá.

C.M – Sim, ele está muito mais aberto. Fala muito mais com os miúdos.

V.M – Sim!

C.M – Ele não tinha comunicação com o outro, seja grande, seja adulto, seja criança e ele agora tem iniciativa de ir brincar com os miúdos, se vir uns miúdos brincar num

campo de futebol, ele vai e tenta jogar, à maneira dele mas tenta-se integrar também e falar mais...

T.R – Sim, ele joga à bola...

C.M – Sim, sim. E ele não fazia nada disso.

V.M - Mesmo adultos, ele chega ao pé deles: “Bom dia!”

C.M – “Bom dia”... Ele está muito mais...

V.M – Como já aconteceu outras vezes, vai ao pé das pessoas “Olá, bom dia”. Não fazia, fugia...

T.R – Não fazia isso, pois...

V.M – Não queria contacto, nada, e agora já, às vezes já se mete com as pessoas, já chega lá: “Olá, bom dia!”. E não conhece... Pronto, isso é bom. É bom sinal, não é?

T.R – Sim, sim!

V.M – Está a ganhar confiança, acho eu.

T.R – Sim, claro. Sim, sim! Ok. Enquanto pais e encarregados de educação, participaram na elaboração do Programa Educativo Individual do G.M.?

C.M – Sim, sim, sim!

T.R – De que forma é que participaram?

C.M – Ah... Tivemos uma reunião, não é, no início do ano e depois também falámos, não é, com a professora.

T.R – Disseram o que é que achavam que se podia acrescentar ou alterar no PEI?

C.M / V.M – Sim!

C.M – Falámos um bocadinho como é que estava, o que é que achamos que ele devia de trabalhar mais ou menos.

T.R – Ok...

C.M – Sim, foi bom.

T.R – Portanto, participaram e...

C.M – Sim, sim!

T.R – Ok. Isso é muito importante!

C.M – Sim, sempre que posso, também quando o venho trazer, falamos um bocadinho com a professora.

T.R – Sim, sim. Ok. E colaboraram na identificação das áreas fortes e fracas da autonomia do G.M.? Portanto, dentro do PEI...

C.M – Como?

T.R – Portanto, dentro do PEI, se colaboraram na identificação das áreas fortes e fracas...

C.M – Sim, sim, sim.

T.R – Portanto, as áreas que achavam que ele conseguia mais, colaboraram a identificar o que é que ele era capaz de fazer ou não?

C.M – Sim sim, falámos sobre isso.

T.R – Retiraram algumas coisas que acharam que, alguns objetivos que não...

C.M – É verdade, sim. Que não se adequavam, não é... Sim, por acaso sim.

T.R – Fizeram isso? Ok.

C.M – Sim.

T.R – E manifestaram desejo de ver alguns aspetos mais específicos serem trabalhados pela escola? Por exemplo, pediram à professora Paula: “Olhe, trabalhe esta situação assim específica...”?

V.M – Sim, o principal foi a motricidade fina, não é...

T.R – Pediram-lhe especificamente...

V.M – Sim, sim.

C.M / V.M – E a comunicação também...

C.M – É o mais importante, sim...

T.R – Ok. Na vossa opinião, existe articulação entre o trabalho que é desenvolvido aqui na escola e aquele que é desenvolvido por vós, em casa, relativamente ao treino da autonomia?

C.M / V.M – Sim, sim!

T.R – Portanto, acham que está articulado o trabalho aqui da escola, com o que vocês fazem em casa?

C.M – Muito!

V.M – Completamente...

T.R – Tentam fazer as mesmas coisas?

C.M – Sim, sim! Muito, sim. Sim, é verdade.

T.R – E como é que é feita essa articulação?

C.M – Nós falamos, não é, também... E eu também, às vezes, vou ver mais ou menos o que é que ele faz, não é...

T.R – No caderno?

V.M – No caderno, sim...

C.M – Sim! Que é para também não estar a ir muito...

V.M – A fugir muito, não é, do que se faz aqui...

C.M – A fugir muito, sim. E ele aprendeu muitas coisas, muitas palavras novas que ele decorou e sabe, eu sei que ele sabe. E é bom... E ele vê-se que ele implementa isso no dia-a-dia. Vê-se que aprende.

T.R – Portanto, tentam ir ao caderno e ver o que é que ele está a fazer aqui na escola?

V.M – Sim, vamos ao encontro do que se faz aqui.

C.M – Sim, o que a professora faz, não é, também...

T.R – Portanto, há essa articulação entre a escola e em casa, não é?

C.M – Sim!

T.R – Ok. Só para terminar... Como pais, como é que avaliam os resultados do G.M. desde que ele veio para esta escola e para esta unidade? Como é que fazem uma avaliação, assim geral, dos resultados dele?

V.M – Boa, muito boa! Uma avaliação muito boa!

C.M – Ah, muito bom! Sim, gostámos muito. Ele está bem diferente desde que veio para cá, bem diferente, foi muito bom este ano para ele, muito bom!

V.M – A gente só espera que para o ano continue igual!

C.M – (Risos)

T.R – Os resultados são positivos...?

V.M – Sim, sim!

C.M – Muito bom, sim! Foi muito bom este ano!

T.R - Está no bom caminho!

C.M – Sim, este ano foi muito bom!

V.M – Se continuar igual... muito bom, muito bom!

C.M – Muito bom para ele, ele está super bem, sim. Ele vê-se que está muito bem adaptado e gosta.

T.R – Gosta de estar aqui!

C.M – Sim, evoluiu imenso, evoluiu imenso! Desde que veio para cá, evoluiu imenso! Nós notámos isso, muita diferença nele. As atitudes e... Sim, está muito mais à vontade, mais calmo, pronto, tem mais confiança, isso que nós estávamos a dizer ainda há pouco. Está muito bem.

V.M – Nota-se muita diferença.

C.M – Sim, integrou muito bem, integrou-se muito bem aqui!

T.R – Ok. Tudo bem!

V.M – Pode continuar...

C.M – (Risos)

T.R – Claro que sim!

V.M – Espero bem que sim, que não mude aí nada...

C.M – Porque normalmente sempre muda os professores...

V.M – Sim...

T.R – Pois...

C.M - E as pessoas, e sempre é mais complicado adaptar a um novo ano, não é... A ele, aos miúdos, não é... Porque sempre estar a mudar os professores.

V.M – E isso é mau... Isso é muito mau para eles!

C.M – E, às vezes, é complicado, não é... Porque parece que comesas outra vez do zero!

T.R – Porque eles já estão habituados àquela pessoa!

V.M – Especialmente para eles, Especialmente para eles, não é... Se mantivesse...

T.R – Sim, sim! Já estão habituados àquela professora e depois se mudam...

C.M – Uma maneira de trabalhar e depois parece que começa tudo outra vez do zero!

T.R – É! Começar do zero!

V.M – Eles perdem-se.

C.M – Eles perdem-se um bocado!

T.R – Pois...

V.M – Estão já num rumo e depois no ano a seguir... Não quer dizer que não venham com a mesma intenção, os novos professores, não é, mas eles depois ficam perdidos, porque não... Basta mudar alguma coisa, eles já não continuam...

C.M – É outra maneira de trabalhar...

V.M - O trabalho que tinham feito perde-se, não é...

T.R – Sim, sim!

V.M - E então se se mantivesse assim, era excelente! Os professores que estão com ele, não é...

C.M – Ah, sim!

V.M - Era excelente se continuasse! Era muito bom!

C.M – Sim, se a professora ficasse, era muito bom!

T.R – Portanto, fazem um balanço positivo desde que ele veio para esta unidade, não é?

C.M / V.M – Sim, muito! Muito positivo!

T.R – Os resultados dele muito positivos...

C.M – Sim, não tem nada a ver...

V.M – Muito, muito mesmo! Mesmo muito...

T.R – Ok. Muito obrigada, [REDACTED] pela vossa disponibilidade e até breve!

C.M – Obrigada!

V.M – Disponha sempre!

Apêndice J – Pré-categorização da entrevista semiestruturada E1

ENTREVISTA – E1 – C.M e V.M

PRÉ-CATEGORIZAÇÃO

Unidades de Sentido

[Idade] Mãe: 34 anos / Pai: 47 anos

[Habilitações académicas] Mãe: 11º ano / Pai: Ensino primário

[Situação profissional] Mãe: Licença / Pai: Cortador de carnes

Apêndice K – Categorização da entrevista semiestruturada E1

GRELHA DE TRATAMENTO DA ENTREVISTA E1

TEMA: ACOMPANHAMENTO DA INCLUSÃO SOCIOEDUCATIVA			
Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Inferências
Dificuldades apresentadas pelo aluno	Identificação das principais áreas de dificuldade	“O G.M. tem muita dificuldade na autonomia, não é, também, motricidade fina, bastante, sempre teve muita dificuldade, escrever, pintar, atividades que tenham a ver com a motricidade fina, é muito difícil, ele focar, ficar com atenção, muito difícil. Penso que também a socialização... para ele também é muito difícil. Interação com as pessoas, é muito difícil, tem muita vergonha, acho eu. É muito difícil encarar as pessoas, falar e tudo mais. Com os meninos, é mais fácil, com a idade dele ou mais pequenos até... Mas com pessoas adultas é muito mais difícil. Sim, isso. Ah... Mais... Mais coisas... Basicamente, é isso, não é... Raciocinar, a ver lógica das coisas, é um bocado difícil, ele... a lógica das coisas, não é... Entender algumas coisas que para nós são básicas, para ele, é difícil de chegar lá. E para outras coisas, é muito fácil. Depende...”	Os pais referem que as principais áreas de dificuldade do G.M. são a autonomia, motricidade fina, socialização e raciocínio.
	Atenção dada ao desenvolvimento da autonomia	“Sim! Eu quero muito que ele consiga ser autónomo. Desde ir buscar uma tigela, por cereais sozinho, abrir um pacote, fazer o pequeno-almoço, coisas básicas, não é, do dia-a-dia, que nós praticamos com ele em casa, não é... E agora está muito melhor, há um ano para cá, já está muito melhor. Faz, abre... Abre os pacotes sozinho, já vai buscar os cereais sozinho, já fecha o pacote para ir por no sítio, no armário, põe as coisas no lixo sozinho. Já põe a mesa, se tem fome, às vezes, sobrou qualquer coisa do almoço e ficou em cima da mesa... Ele vai por a mesa, põe o prato, o copo, os talheres e senta-se sozinho.”	Os pais atribuem especial atenção à autonomia, pois pretendem que o filho seja o mais autónomo possível.
	A importância de privilegiar esta área	“V.M – Para o futuro dele, não é... C.M – Sim, não estar tão dependente de uma pessoa para tudo, não é... V.M – Sim! C.M – Desde vestir, calçar, tomar banho, ir à casa de banho, não é... Nós não vivemos sempre, não é... E então é importante para ele.”	Referem que a autonomia deve ser privilegiada, no sentido do G.M., futuramente, não estar tão dependente dos outros.
Promoção da autonomia do aluno no âmbito familiar	Classificação da autonomia, no início do ano letivo, numa escala de 0 a 10.	“Quando veio para aqui, quatro, cinco. Entre um quatro e um cinco...”	Para os pais, a autonomia do G.M., quando integrou a UEEA, rondava os quatro/cinco.
	Despir/vestir e calçar	“C.M – Despir sozinho, vestir tem dificuldades em perceber o como... Mas veste sozinho. Calça, tudo, mas ele tem mais dificuldade em perceber...O lado correto da roupa... Os ténis calça, mas não ata os cordões. Calça corretamente, mas não ata os cordões. C.M – Ah e é também o... V.M – Cinto... V.M – O botão das calças... C.M – Sim, os botões das calças e essas coisas, não...”	Conclui-se que o G.M. consegue despir-se sozinho, mas a vestir-se tem dificuldades em perceber qual o lado correto da roupa e a abotoar o botão das calças. Para se calçar, calça os ténis sozinho, mas precisa de ajuda para atar os cordões.
	Hábitos de higiene	“ O lavar os dentes não. Lavar os dentes sou eu que lavo. O tomar banho, iniciámos há um ano, mais ou menos, o ele fazer sozinho com a ajuda de imagens e ele está a responder bem. Eu estou na casa de banho mas vou mostrando o que é que ele	

		tem que fazer e ele faz sozinho, sim. Sim, com o tempo penso que ele vai conseguir sozinho adquirir esse hábito de fazer tudo ao mesmo tempo.”	
	Alimentação	“Sim. A faca é que é mais dificuldade mas já está melhor. Já consegue. Mas já corta, já corta.”	O G.M. come sozinho, sendo que apenas demonstra alguma dificuldade em utilizar a faca.
	Necessidades fisiológicas	“Ele vai sozinho. É autônomo, quando tem vontade, vai, sim. Quando está fora de casa, é que ele diz “olha xixi” e nós vamos com ele.”	O G.M. desloca-se, de forma autônoma, à casa-de-banho, sempre que necessita, exceto situações pontuais, quando se encontra fora do seu contexto habitual.
	A importância da autonomia e outros aspetos	“A autonomia é importante, não é, mas há outras coisas que também nós... É muito mais importante também a fala dele, não é, nós queremos muito o desenvolvimento da fala. Sim, é o mais importante, eu acho. Para ele conseguir ir mais longe, sem falar é muito complicado. Eu acho que estão lado a lado. Acho que está ao mesmo nível. Está equilibrado, são as duas coisas, para mim, mais importantes.”	Os pais atribuem importância à autonomia, mas referem que a comunicação também se revela fundamental. Destacam que ambas as áreas estão equilibradas, no que diz respeito à importância que desempenham na vida do G.M.
	Atividades desenvolvidas em casa	“Eu faço muito atividades do dia-a-dia com ele. Fazer as camas, desde ajudar a pôr a mesa, coisas básicas do dia-a-dia, tento que ele também faça comigo. Pôr a roupa na máquina, coisas assim pequenas, mas pronto. E também faço algumas atividades com ele em casa, não é, de escrever, jogos de lógica e essas coisas assim. Temos uma hora da tarde que nós fazemos isso. Sim, fazemos isso ou saímos com ele também um bocado. Jogar à bola... Correr... Sim, eu estou com ele em casa. Quando ele está em casa, é o que fazemos, não é, vamos às compras, coisas assim simples que ele... Tem que adquirir, não é... Faz parte do dia, não é...”	Uma vez que se encontra em casa, a mãe do G.M. realiza, com ele, atividades básicas do quotidiano, atividades académicas, bem como atividades ao ar livre.
	Intenção comunicativa e interação social na socialização familiar	“Ah, nós estamos sempre com a família, ou vamos jantar, ou à minha mãe, os meus irmãos, os meus... Ele já está super ambientado. A família sim... Os primos, tem primos mais pequeninos do que ele e ele dá-se muito bem com eles. Gosta muito de brincar e isso.”	A interação social do G.M. no seio da família é boa, uma vez que este se encontra totalmente ambientado à mesma.
	Tarefas essenciais ao desenvolvimento da autonomia	“Ah...! Tou a tentar muito, por exemplo, fazer o lanche, é uma coisa simples, não é, mas é importante, fazer uma sanduíche simples, não é... Mas ele, é complicado essa parte, ainda não consegui chegar lá. Não sei... Por enquanto... Sim, depois veremos outra coisa...”	Em casa, a mãe do G.M. está a ensiná-lo a fazer o seu próprio lanche, embora reconheça que, para ele, essa atividade ainda seja complexa.
	Classificação atual da autonomia, numa escala de zero a dez	“C.M - Eu poria um seis, talvez. Ele está bem. V.M – Sim. Seis, sete. Entre o seis e o sete. C.M – Este ano foi muito bom para ele. Ele evoluiu imenso, imenso. V.M – Sim. Seis, sete, está bem. C.M – Nós notámos muita diferença nele. Muita, muita mesmo. V.M – Desde que ele entrou cá. C.M – Sim, ele está muito mais aberto. Fala muito mais com os miúdos. V.M – Sim! C.M – Ele não tinha comunicação com o outro, seja grande, seja adulto, seja criança e ele agora tem iniciativa de ir brincar com os miúdos, se vir uns miúdos brincar num campo de futebol, ele vai e tenta jogar, à maneira dele mas tenta-se integrar também e falar mais... E ele não fazia nada disso. V.M - Mesmo adultos, ele chega ao pé	Os pais do G.M., consideram que a sua autonomia encontra-se, atualmente, no patamar entre os seis e os sete.

		deles: “Bom dia!” C.M – “Bom dia”... Ele está muito mais... V.M – Como já aconteceu outras vezes, vai ao pé das pessoas “Olá, bom dia”. Não fazia, fugia... Não queria contacto, nada, e agora já, às vezes já se mete com as pessoas, já chega lá: “Olá, bom dia!”. E não conhece... Pronto, isso é bom. É bom sinal, não é? Está a ganhar confiança, acho eu.”	
Papel da família	Participação na elaboração do PEI	“Ah... Tivemos uma reunião, não é, no início do ano e depois também falámos, não é, com a professora. Falámos um bocadinho como é que estava, o que é que achamos que ele devia de trabalhar mais ou menos. Sim, sempre que posso, também quando o venho trazer, falamos um bocadinho com a professora.”	Conclui-se que os pais participaram na elaboração do PEI do G.M., sendo que a mãe, sempre que pode, conversa com a docente, a fim de se manter sempre informada dos assuntos.
	Colaboração na identificação das áreas fortes e fracas	“C.M – Sim sim, falámos sobre isso.”	Os pais do G.M. reuniram com a docente e colaboraram na identificação das áreas fortes e fracas
	Pedido para trabalhar aspetos específicos na escola	“V.M – Sim, o principal foi a motricidade fina, não é... C.M / V.M – E a comunicação também... C.M – É o mais importante, sim...”	Ao contrário do que referiu a docente de Educação Especial, os pais referem que pediram, especificamente, para ser trabalhada a motricidade fina e a comunicação.
	Existência de articulação entre o trabalho desenvolvido nos contextos escolar e familiar e como é feita	“C.M / V.M – Sim, sim. C.M – Muito! V.M – Completamente... C.M – Nós falamos, não é, também... E eu também, às vezes, vou ver mais ou menos o que é que ele faz, não é... V.M – No caderno, sim... C.M – Sim! Que é para também não estar a ir muito... V.M – A fugir muito, não é, do que se faz aqui... C.M – A fugir muito, sim. E ele aprendeu muitas coisas, muitas palavras novas que ele decorou e sabe, eu sei que ele sabe. E é bom... E ele vê-se que ele implementa isso no dia-a-dia. Vê-se que aprende. V.M – Sim, vamos ao encontro do que se faz aqui. C.M – Sim, o que a professora faz, não é, também...”	Os pais consideram que existe articulação, realçando que, por vezes, vão observar o caderno do G.M., para irem ao encontro das atividades que são desenvolvidas na escola.
	Avaliação geral dos resultados do aluno desde que integrou a UEE	“V.M – Boa, muito boa! Uma avaliação muito boa! C.M – Ah, muito bom! Sim, gostámos muito. Ele está bem diferente desde que veio para cá, bem diferente, foi muito bom este ano para ele, muito bom! V.M – A gente só espera que para o ano continue igual! C.M – Muito bom, sim! Foi muito bom este ano! V.M – Se continuar igual... muito bom, muito bom! C.M – Muito bom para ele, ele está super bem, sim. Ele vê-se que está muito bem adaptado e gosta. Sim, evoluiu imenso, evoluiu imenso! Desde que veio para cá, evoluiu imenso! Nós notámos isso, muita diferença nele. As atitudes e... Sim, está muito mais à vontade, mais calmo, pronto, tem mais confiança, isso que nós estávamos a dizer ainda há pouco. Está muito bem. V.M – Nota-se muita diferença. C.M – Sim, integrou muito bem, integrou-se muito bem aqui!”	Os pais fazem uma avaliação geral muito boa dos resultados do G.M., manifestando o desejo de que, no próximo ano letivo, tudo se mantenha igual.

Apêndice L – Guião da entrevista semiestruturada E2

Categorias	Objetivos	Questões
Legitimação da entrevista (A)	<ul style="list-style-type: none"> • Explicar os objetivos da entrevista • Motivar os entrevistados • Garantir a confidencialidade 	<p>Objetivos da entrevista: Compreender de que forma a escola promove e estimula o desenvolvimento da autonomia do G.M. Saber se existe articulação entre a escola e a família.</p> <p>Garantia de confidencialidade das informações prestadas: As informações recolhidas destinam-se, exclusivamente, a fins académicos. Não será feita qualquer referência ao nome do aluno e da escola, garantindo-se a confidencialidade dos mesmos.</p>
Perfil da entrevistada (B)	Caracterizar a entrevistada	<ul style="list-style-type: none"> • Idade • Tempo de serviço • Tempo de serviço na Educação Especial • Formação
Dificuldades apresentadas pelo G.M. (C)	Identificar as áreas de dificuldade do G.M.	<ul style="list-style-type: none"> • Há quanto tempo acompanha o G.M. na UEE? • Quais as principais dificuldades do G.M.? • É dada particular atenção ao desenvolvimento da autonomia do G.M.? • Porquê o privilegiar desta área?
Promoção da autonomia do G.M.: trabalho desenvolvido, acompanhamento e avaliação (D)	Saber quais as principais dificuldades do G.M. ao nível da autonomia	<ul style="list-style-type: none"> • No primeiro dia em que teve contacto com ele, numa escala de zero a dez, como pontuava a autonomia do G.M.? • Quando o conheceu, qual a sua maior dificuldade ao nível da autonomia, aquela que comprometia mais o seu trabalho na escola? • De que forma é que essa dificuldade demonstrada/destacada se refletiu no PEI? • Que tipo de atividades são desenvolvidas em contexto escolar para promover/estimular a autonomia dele? • Relativamente aos treinos de autonomia no exterior, que progressos vê desde o início do ano até à data?
	Conhecer o trabalho desenvolvido com o G.M. para promover a sua autonomia	<ul style="list-style-type: none"> • E quanto aos treinos de trabalho autónomo em sala de aula, acha que estão a ter sucesso? O G.M. percebeu os objetivos e está a evoluir? • Então e no que diz respeito aos treinos com a AO na piscina, o G.M. é capaz de se despir/vestir e calçar sozinho ou ainda precisa de auxílio nessas tarefas? • Em termos de organização pessoal, quais são os comportamentos do G.M.? Por exemplo, tem consciência/perceção relativamente à arrumação de objetos/espacos? • Quais os profissionais que trabalham com o G.M. para promover a sua autonomia?
	Saber qual a evolução do G.M. ao nível da autonomia	<ul style="list-style-type: none"> • Então, agora volto a fazer a mesma questão: hoje, se tivesse que pontuar/avaliar a autonomia do G.M., numa escala de zero a dez, quanto lhe atribuía? • Tendo presente o trabalho até agora realizado com o G.M., o que acha que deveria ser mudado/desenvolvido para promover a sua autonomia?
Papel da família (E)	Compreender o contributo da família na elaboração do PEI, em particular, sobre a autonomia	<ul style="list-style-type: none"> • A família participou na elaboração do PEI do G.M.? De que forma? • A família colaborou na identificação das áreas fortes e fracas da autonomia do seu filho? • Manifestou desejo de ver alguns aspetos específicos serem trabalhados pela escola?
	Saber se existe e como é feita a articulação entre o trabalho desenvolvido pela Escola e pela família	<ul style="list-style-type: none"> • Na sua opinião, existe articulação entre o trabalho que é desenvolvido aqui na escola e aquele que é desenvolvido em casa, pelos pais, relativamente ao treino da autonomia? Como é feita essa articulação? • Como é que a família avalia os resultados do G.M. desde que ele veio para esta escola/unidade?

Apêndice M – Transcrição da entrevista semiestruturada E2

Dados da entrevista:

Data: 29/05/2017

Hora de início: 10h30

Hora de término: 10h52

Duração: 0:22:27

Tipo de entrevista: Presencial

Entrevistadora - Tatiana Ramos (T.R)

Entrevistada - P.M

Identificação/Perfil da entrevistada:

Nome: P.M

Idade: 41 anos

Tempo de serviço: 18 anos

Tempo de serviço na área de Educação Especial: 11 anos

Formação: Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas na variante de estudos portugueses e ingleses – ramo de formação educacional

Especialização: Educação Especial – NEE no domínio emocional e da personalidade

T.R – Bom dia, professora [REDACTED]

P.M – Bom dia!

T.R – Começo por perguntar-lhe há quanto tempo acompanha o G.M. nesta Unidade de Ensino Estruturado?

P.M – Desde setembro. Ele veio transferido no início do ano letivo.

T.R – Relativamente às dificuldades apresentadas pelo G.M., quais são as principais, aquelas que destaca?

P.M – O G.M. tem, sobretudo, problemas a nível da comunicação e do relacionamento interpessoal. Ele tem dificuldades na expressão oral e... pronto... Acabam por limitar a sua interação com os outros.

T.R - Na sua opinião, é dada particular atenção ao desenvolvimento da autonomia do G.M.?

P.M – Sim, sim. Nesta fase, é o principal, sim.

T.R – E porquê o privilegiar desta área?

P.M – Porque ele tem 12 anos, e em termos das aprendizagens académicas, tudo aquilo que nós tentamos desenvolver, é com vista a que ele seja uma pessoa mais autónoma. A idade é, sobretudo, o fator principal a ter em conta.

T.R – Gostaria, agora, de saber um pouco acerca da promoção da autonomia do G. Neste sentido, começo por lhe perguntar, no primeiro dia em que teve contacto com ele, numa escala de zero a dez, como é que pontuava a autonomia do G.M.? Eu sei que esta é uma pergunta um bocadinho complicada mas...

P.M – É complicada! De zero a dez...

T.R – Tendo em conta que era logo ao início e...

P.M – Sei lá, se calhar situo-o... A autonomia, a autonomia geral do G.M. é bastante limitada, portanto, se calhar, cinco... Cinco, talvez!

T.R – Quando o conheceu, qual a sua maior dificuldade ao nível da autonomia? Portanto, aquela que comprometia mais o seu trabalho aqui na escola?

P.M - Ao início, foi a deslocação no espaço escolar. Porque o G.M., obviamente, era novo na escola, não conhecia a escola e foi necessário um acompanhamento permanente dele fora da sala de aula. E obviamente o problema da comunicação e da forma como ele se expressa, perante os outros. Ao início, o G.M. pura e simplesmente, não comunicava com outras pessoas que não fossem nós aqui na sala. Não se dirigia aos colegas, não olhava para os colegas, não respondia aos colegas quando eles o abordavam. Portanto, no início foram essas duas as principais dificuldades, não nos preocupámos sequer tanto com a questão das aprendizagens académicas. Foi mesmo controlar essa dificuldade.

T.R – E de que forma é que essa dificuldade se refletiu no Programa Educativo Individual?

P.M – A nível da autonomia, nós contemplámos alguns objetivos que tinham a ver com a orientação dele dentro do espaço escolar, para fazer esse treino, como fazer recados, dentro do espaço escolar, dirigir-se autonomamente às salas, e a questão da comunicação englobámos dentro de um conjunto de objetivos e esses foram mais que definimos para o desenvolvimento da linguagem e da comunicação que também passava pela interação com os colegas, sobretudo, com os colegas, uma vez que com os adultos mais próximos ele teve mais facilidade em se relacionar e comunicar. Até porque nós também o entendemos melhor. Nem tanto por palavras, mas nós vamo-nos habituando e...

T.R – Chegam lá...

P.M – Sim, sim!

T.R – Relativamente às atividades, que tipo de atividades são desenvolvidas em contexto escolar de forma a promover a autonomia do G.M.?

P.M – Todas as atividades que nós desenvolvemos têm esse objetivo, inclusive, aquelas de caráter mais acadêmico. Por exemplo, nós quando tentamos desenvolver a leitura, é com o objetivo que ele se torne autônomo, nós não o vamos pôr a ler livros, nem temos o objetivo que ele vá ler um romance (risos). Portanto, todas as palavras e o tipo de frases que nós fazemos, tentamos desenvolver, é para que ele na sua vida, consiga, através da leitura, ganhar alguma autonomia. Mas depois, por exemplo, a nível da deslocação no espaço escolar, nós, ao início, todo o tipo de deslocação do G.M. que era vigiado, ou por mim, ou pela Assistente Operacional, hoje em dia, já há sítios onde nós o podemos... dizer-lhe para ele ir sozinho e ele vai. Nos intervalos, eu já não controlo, a assistente operacional ainda fica um pouco receosa, eu já não controlo tanto, porque ele já sabe que no intervalo é para ir para o campo, tem uma bola, vai pedir a bola quando quer jogar à bola, portanto, ao início mantivemos uma vigilância dos intervalos, por exemplo, mais próxima ou na deslocação para a sala de aula, ou na deslocação para a cantina, com o tempo fomos deixando que ele se dirigisse aos locais com uma vigilância mais afastada e, hoje em dia, já vamos deixando que ele vá para os locais sem vigilância. Por exemplo, a nível da interação, portanto, nós fazemos aqui atividades específicas mais controladas em termos do desenvolvimento da comunicação, mas depois os intervalos são muito importantes para ele desenvolver a comunicação e a interação e isso foi algo, à medida que ele se foi sentindo mais à vontade, também foi algo que se foi desenvolvendo mais naturalmente, porque ele foi começando a abordar os colegas. Primeiro, começando a responder à abordagem dos colegas, hoje em dia, já é ele que aborda os colegas e, felizmente, os colegas desde o início sempre foram muito abertos a essa interação. Não se nota, por exemplo, aqui, que os colegas o afastem, a ele ou aos outros. Alguns até o abordam para, sei lá, quando eles jogam à bola, ou ele aborda os colegas ou os colegas o abordam a ele, já fazem essas trocas comunicativas. Portanto, essa parte da interação mais informal com os colegas, nem foi preciso grande treino, porque à medida que ele se foi sentindo mais à vontade, ele próprio foi interagindo por si só, digamos assim. Agora, é claro que a questão da linguagem nós trabalhamos aqui, todo o dia, basicamente, não é... Há uma parte mais formal que é feita pela terapeuta da fala, em sessões, mas tudo é comunicação. Portanto, acabamos por... quase todas as atividades envolvem comunicação e, portanto, todas elas visam o desenvolvimento da...

T.R – Promovem a autonomia...

P.M – Sim.

T.R – Relativamente aos treinos de autonomia no exterior, que progressos é que vê desde o início do ano até à data atual?

P.M – Bom, no início foi difícil. No exterior, vamos considerar sair da escola.

T.R – Certo!

P.M – Porque os outros alunos ou o outro aluno que faz estes treinos já iniciou estes treinos o ano passado e sabe que não pode correr na estrada e não pode atravessar a estrada sem uma pista, ou sem olhar, e pareceu-me que, no início, o G.M. não fazia nada disso. E portanto, sair com ele, era muito difícil, porque ele corria para a estrada, corria nos passeios, olhar não olhava, e nem esperava pela nossa ordem para atravessar a estrada, portanto, no início, foi difícil de gerir e foi necessário andar quase sempre a agarrar-lhe o braço, para que não houvesse oportunidade para ele se colocar em perigo. Não sei se... Falo já da evolução ou não?

T.R – Sim, que progressos é que viu... Pode, pode.

P.M – Hoje em dia, ele já para à beira da estrada, apesar de, nem sempre... Ele não avança se nós não mandarmos avançar. Temos que lhe perguntar: vê lá se vem carro, se não vem carro. E ele, às vezes, reconhece que não vem carro, mesmo assim, não avança, mas pelo menos, já não é preciso andar constantemente a agarrá-lo, isso agora só fazemos, por exemplo, no meio de muita gente ou quando há muito trânsito, por uma questão de precaução, nós agarramos-lhe o braço, ou ele agarra-nos o braço, mas ele já não corre no meio da estrada, ou já não se põe a atravessar a estrada a correr, por exemplo, já sabe que chega ali à beira da estrada, à beira da passadeira, e tem que parar. E em relação ao outro aluno com que nós fazemos os treinos, esse também foi o primeiro passo para que ele consiga perceber que deve, ou não, atravessar a estrada. Portanto, eu acho que o G.M. está no bom caminho.

T.R – No bom caminho, sim senhora! Relativamente aos treinos de trabalho autónomo em sala de aula, acha que estão a ter sucesso? Portanto, o G.M. percebeu os objetivos e está a evoluir nesse sentido?

P.M – O G.M. percebeu muito rapidamente a sequência e a forma como se processa o trabalho autónomo. Ele comunica muito bem com símbolos, ele percebeu imediatamente, imediatamente eu estou a falar numa semana, não foi no próprio dia, mas vá, demorou para aí uma semana a perceber qual era a sequência dos símbolos, quais eram os símbolos que indicavam o espaço autónomo de trabalho, qual era o símbolo que indicava que tinha que voltar ao painel das tarefas. Portanto, ele percebeu todo este mecanismo muito rapidamente e portanto... e também percebeu quando é que

tem que trocar de caixas, quando é que o trabalho termina. Isso ele, ele percebeu isso numa semana, foi muito rápido e, portanto, a evolução foi muito positiva.

T.R – Ok. No que diz respeito aos treinos com a Assistente Operacional na piscina, o G.M. é capaz de se despír e vestir e de calçar-se sozinho ou ainda precisa de algum auxílio nessas tarefas?

P.M – Ele precisa, para despír ele não precisa de auxílio. Para se vestir, por exemplo, para calçar, sobretudo, para calçar, para virar a roupa do lado certo, nesse aspeto ele precisa de ajuda. Mas, vamos dizer assim, ele sabe como é que se veste, como é que põe as calças, como põe a blusa, precisa de algum auxílio para não virar a roupa do avesso, por exemplo, e obviamente, para calçar os sapatos. Sobretudo quando são sapatilhas, sim.

T.R – Ok. Em termos de organização pessoal, quais são os comportamentos do G.M.? Por exemplo, tem consciência relativamente à arrumação de objetos e de espaços?

P.M – Ele sabe que tem que arrumar! Ele sabe que tem que arrumar, acho que está muito consciente disso, mas o G.M. não gosta de fazer arrumações. E repete, constantemente, “arrumar não” (risos). Portanto, ele sabe que tem que arrumar e sabe quando deve arrumar, ele não gosta é muito de o fazer. Mas pronto, é algo em que temos que ir insistindo.

T.R – Mas sabe!

P.M – Ele sabe, sim!

T.R – Quais são os profissionais que trabalham com o G.M. para promover a sua autonomia?

P.M – Bom, todos nós aqui na unidade de ensino estruturado. Portanto, sou eu, a docente de educação especial, a psicóloga, a terapeuta da fala, a Tatiana, este ano (risos) e a Assistente Operacional. Sobretudo, somos esta equipa da unidade. Depois, também há outras auxiliares, outras assistentes operacionais que, por vezes, dão uma mãozinha e nós também temos conversas com elas e elas também sabem quais são os objetivos para promover a autonomia do G.M.. Portanto, estas que estão mais ligadas, à exceção da Assistente Operacional aqui da unidade, há mais duas assistentes operacionais que, por vezes, se ocupam dele e que também estão orientadas para esses objetivos.

T.R – Então, professora Paula, agora, volto a fazer-lhe aquela questão complicada. Hoje, portanto, atualmente, se tivesse que avaliar a autonomia do G.M., numa escala de 0 a 10, quanto lhe atribuía, agora neste momento?

P.M – Bom, o G.M. está mais autónomo do que estava no início do ano, como é óbvio. Agora, eu acho que nós temos um longo caminho a percorrer, na questão da autonomia,

tendo em conta a idade do G.M. e, portanto, eu não vou dizer que ele evoluiu para dez, nem pensar. Temos muito trabalho a fazer! Ele está muito mais autónomo no espaço escolar, está mais autónomo na forma como comunica, está mais autónomo nas competências, digamos assim, pessoais, mas talvez, seis. Talvez seis.

T.R – Ok. Já é um progresso...

P.M – Já é qualquer coisa! Mas há muito para fazer!

T.R – Tendo presente o trabalho até agora realizado com o G.M., o que acha que deveria ser mudado ou desenvolvido para promover a sua autonomia?

P.M – Bom, no próximo ano, acho que temos que, uma vez que o ano está a acabar, é por isso que eu estou a falar no próximo ano, temos que nos focar mais na questão da autonomia no espaço exterior, porque como eu já explicava há bocadinho, nós ainda não podemos confiar que o G.M. possa ir sozinho para a rua, de maneira nenhuma. Isso tem que ser um ponto a desenvolver. E depois aquelas autonomias pessoais que, de facto, vão fazer o G.M. depender menos dos outros. A questão dos autocuidados, pronto, basicamente. Ele é um miúdo que utiliza sozinho a casa de banho e tudo isso, mas há alguns aspetos que nós não temos aqui tanto, tanta noção, mas que em casa, em conversa com os pais, nós percebemos que é a questão do banho, que é a questão da higiene pessoal em geral, pronto. Isso nós temos mesmo que... No próximo ano, continuar a trabalhar muito nestas áreas. E depois, continuar a desenvolver a questão da leitura, que tem corrido bem, do ponto de vista funcional, ainda não abordámos a questão do dinheiro, e também é algo que temos que trabalhar. Portanto, estas áreas mais funcionais que ainda não estão tão desenvolvidas. Isto foi também um ano de... para perceber o que é que ele precisa, uma vez que nós não o conhecíamos antes, sim.

T.R – Ok. Queria agora saber um pouco sobre o papel da família, e começo por perguntar-lhe se a família participou na elaboração do Programa Educativo Individual do G.M.? De que forma é que a família participou?

P.M – Sim! Portanto, nós quando recebemos o G.M. na escola, portanto, antes do G.M. vir para a escola, eu tive logo uma reunião com a mãe para saber, sobretudo, a nível de autonomia e de relacionamento interpessoal, como é que era o G.M. Entretanto, ao longo do primeiro período, fomos debatendo aqui na unidade quais seriam os objetivos a desenvolver, e depois acabámos por agendar uma reunião com os pais, para determinar, então, os objetivos para o Programa Educativo Individual, e eles participaram na elaboração desses objetivos. Nós tínhamos alguns, uma vez que o G.M. já tinha um Programa Educativo da outra escola, o que nós fizemos foi pegar nesse programa e construir um novo, com base nesse. E os pais foram muito importantes a

eliminar os objetivos que eles não consideravam importantes, desse outro programa, por exemplo, e em definir aquilo que eles considerariam importante para definir para o programa deste ano. E aí, sim, eles foram muito ativos. E obviamente que foram um instrumento muito importante na construção do programa, porque ninguém conhece o G.M. melhor do que eles.

T.R – Claro, claro. E relativamente à identificação das áreas fortes e fracas do G.M., a família também colaborou nessa identificação?

P.M – Sim, foi um processo. A definição de objetivos, tem que ter em conta essas áreas e foram os pais, sobretudo, que nos ajudaram a perceber quais eram, sim.

T.R – Ok. A família manifestou desejo de ver alguns aspetos específicos serem trabalhados pela escola?

P.M – Aspetos específicos, não diria. Não, nós tínhamos uma série de objetivos. Aliás, as áreas estavam definidas, os pais concordaram com as áreas que nós definimos e aquilo que foi feito foi, houve objetivos que os pais consideraram que não eram importantes e que nós eliminámos. Houve outros objetivos que eles acharam que eram demasiado ambiciosos para o G.M. e, portanto, nós, nesta fase, eliminámos. Houve outros que reformulámos em função daquilo que eles nos disseram. Não posso dizer que eles pediram para desenvolver áreas específicas, porque de uma forma, eles concordaram com as áreas que nós tínhamos, que nós apresentámos como proposta.

T.R – Ok, o que também é muito bom, não é...

P.M – Sim, sim!

T.R – Na sua opinião, existe articulação entre o trabalho que é desenvolvido aqui na escola e aquele que é desenvolvido em casa, pelos pais, relativamente ao treino de autonomia?

P.M – Eu penso que existe alguma articulação, mas eu acho que esse é um aspeto que pode ser desenvolvido, mais desenvolvido no próximo ano.

T.R – Eu iria perguntar-lhe como é que é feita essa articulação?

P.M – Nós, por exemplo, durante o primeiro período, foi a altura em que nós reunimos mais, porque também foi o período de ajuste, não é, nós tínhamos acabado de receber o G.M., estávamos a definir o programa educativo e, portanto, foi uma altura em que nós nos reunimos mais para ver alguns aspetos do programa e da forma como nós trabalhamos com o G.M. aqui na escola. A questão, por exemplo, da comunicação aumentativa, a questão dos símbolos a usar para as sequências de trabalho, nós percebemos que utilizamos o mesmo sistema, o G.M. apoia-se muito em pistas visuais e, portanto, acabámos por adotar também o mesmo sistema que os pais têm. Agora, eu

acho é que, há certos aspetos, por exemplo, na questão dos autocuidados, que nós, no próximo ano letivo, teremos que articular mais, para criar... a ideia será criar rotinas que sejam exatamente as mesmas ou tanto quanto possível, porque não é possível duplicar aqui exatamente as mesmas rotinas que se tem em casa, porque isto não é a casa, não é... Aqui não temos o quarto do G.M., não temos o espaço do G.M., mas pronto... Penso que, em termos da articulação, há muito mais a fazer e no próximo ano letivo, temos mesmo que articular muito mais, no sentido de duplicar essas rotinas, para ser mais fácil para o G.M. perceber na questão dos autocuidados, o que é que tem que fazer, assim que se levanta de manhã e, entre outras coisas... Portanto, em termos da articulação, houve alguma, mas acho que podia ter havido mais e que deve haver mais.

T.R – Para terminar, gostaria de perguntar-lhe como é que a família avalia os resultados do G.M., desde que ele veio para esta escola e para esta unidade?

P.M – Bom, no primeiro período, era uma pergunta constante. Nós queríamos também ter esse *feedback* dos pais, se ele se estava a adaptar bem, como é que eles o sentiam em casa, porque depois o G.M. também não é um miúdo que diz... Agora, por acaso já diz “eu gosto, eu não gosto”, mas ele não... Aliás, diz muito “não gosto” mas enfim (risos). É um miúdo que não se manifesta, não é... Ou não se manifestava, no início, e portanto, nós não sabíamos muito bem como é que as coisas estavam a correr, como é que ele se estava a sentir, se gostava da escola e, portanto, no primeiro período, tentámos esse *feedback* muitas vezes. E o *feedback* foi sempre positivo. Eu penso que os pais estão contentes com o progresso que ele tem feito na escola, nunca lhes perguntámos diretamente: “como é que avalia?”, não é... Mas do *feedback* que tivemos, a sensação que eu tenho é que eles estão contentes com o progresso que ele tem feito na escola e com a forma como ele se ambientou aqui e como ele está integrado. Como eles avaliam, pois é que é mais... suponho que está a ser bem-sucedido!

T.R – Ainda bem! Ok. Muito obrigada, professora [REDACTED]

P.M – De nada! Sempre às ordens! (Risos)

Apêndice N – Pré-categorização da entrevista semiestruturada E2

ENTREVISTA – E2 – P.M

PRÉ-CATEGORIZAÇÃO

Unidades de Sentido

[Idade] 41 anos

[Tempo de serviço] 18 anos

[Tempo de serviço na área de Educação Especial] 11 anos

[Sobre a formação] Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas na variante de estudos portugueses e ingleses – ramo de formação educacional

[Sobre a especialização] Educação Especial – NEE no domínio emocional e da personalidade

Apêndice O – Categorização da entrevista semiestruturada E2

GRELHA DE TRATAMENTO DA ENTREVISTA E2

TEMA: ACOMPANHAMENTO DA INCLUSÃO SOCIOEDUCATIVA			
Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Inferências
Dificuldades apresentadas pelo aluno	Tempo de acompanhamento do aluno na UEE	“Desde setembro. Ele veio transferido no início do ano letivo.”	Conclui-se que o aluno frequentava outra escola e que, a pedido dos pais, foi solicitada transferência.
	Identificação das principais áreas de dificuldade	“O G.M. tem, sobretudo, problemas a nível da comunicação e do relacionamento interpessoal. Ele tem dificuldades na expressão oral e... pronto... Acabam por limitar a sua interação com os outros.”	Conclui-se que as principais dificuldades do aluno prendem-se com a comunicação e relações interpessoais.
	Atenção dada ao desenvolvimento da autonomia	“Sim, sim. Nesta fase, é o principal, sim.”	A autonomia é o principal foco.
	A importância de privilegiar esta área	“Porque ele tem 12 anos, e em termos das aprendizagens académicas, tudo aquilo que nós tentamos desenvolver, é com vista a que ele seja uma pessoa mais autónoma. A idade é, sobretudo, o fator principal a ter em conta.”	Todas as atividades desenvolvidas para e com o aluno visam promover a sua autonomia.
Promoção da autonomia do aluno: trabalho desenvolvido, acompanhamento e avaliação	Classificação da autonomia, no início do ano letivo, numa escala de zero a dez.	“Sei lá, se calhar situo-o... A autonomia, a autonomia geral do G.M. é bastante limitada, portanto, se calhar, cinco... Cinco, talvez!”	Conclui-se que, numa primeira fase, após integrar a UEEA, o aluno apresentava um nível de autonomia muito reduzido.
	Maior dificuldade ao nível da autonomia, que comprometia o trabalho na escola	“Ao início, foi a deslocação no espaço escolar. Porque o G.M., obviamente, era novo na escola, não conhecia a escola e foi necessário um acompanhamento permanente dele fora da sala de aula. E obviamente o problema da comunicação e da forma como ele se expressa, perante os outros. Ao início, o G.M. pura e simplesmente, não comunicava com outras pessoas que não fossemos nós aqui na sala. Não se dirigia aos colegas, não olhava para os colegas, não respondia aos colegas quando eles o abordavam. Portanto, no início foram essas duas as principais dificuldades, não nos preocupámos sequer tanto com a questão das aprendizagens académicas. Foi mesmo controlar essa dificuldade.”	Inicialmente, as duas principais dificuldades manifestadas pelo G.M. estavam relacionadas com a sua deslocação no interior da escola e com a comunicação e forma como se expressava perante os outros colegas.
	Reflexão dessa dificuldade no PEI	“A nível da autonomia, nós contemplámos alguns objetivos que tinham a ver com a orientação dele dentro do espaço escolar, para fazer esse treino, como fazer recados, dentro do espaço escolar, dirigir-se autonomamente às salas, e a questão da comunicação englobámos dentro de um conjunto de objetivos e esses foram mais que definimos para o desenvolvimento da linguagem e da comunicação que também passava pela interação com os colegas, sobretudo, com os colegas, uma vez que com os adultos mais próximos ele teve mais facilidade em se relacionar e comunicar. Até porque nós também o entendemos melhor. Nem tanto por palavras, mas nós vamo-nos habituando”	Para colmatar estas duas dificuldades, foram inseridos, no PEI, alguns objetivos diretamente relacionados com a autonomia e a comunicação, no sentido de este desenvolver atividades que promovessem o desenvolvimento dessas duas áreas.
	Atividades desenvolvidas em contexto escolar	“Todas as atividades que nós desenvolvemos têm esse objetivo, inclusive, aquelas de carácter mais académico. Por exemplo, nós quando	Conclui-se que algumas das atividades desenvolvidas para

		<p>tentamos desenvolver a leitura, é com o objetivo que ele se torne autônomo, nós não o vamos pôr a ler livros, nem temos o objetivo que ele vá ler um romance. Portanto, todas as palavras e o tipo de frases que nós fazemos, tentamos desenvolver, é para que ele na sua vida, consiga, através da leitura, ganhar alguma autonomia. Mas depois, por exemplo, a nível da deslocação no espaço escolar, nós, ao início, todo o tipo de deslocação do G.M. que era vigiado, ou por mim, ou pela Assistente Operacional, hoje em dia, já há sítios onde nós o podemos... dizer-lhe para ele ir sozinho e ele vai. Nos intervalos, eu já não controlo, a assistente operacional ainda fica um pouco receosa, eu já não controlo tanto, porque ele já sabe que no intervalo é para ir para o campo, tem uma bola, vai pedir a bola quando quer jogar à bola, portanto, ao início mantivemos uma vigilância dos intervalos, por exemplo, mais próxima ou na deslocação para a sala de aula, ou na deslocação para a cantina, com o tempo fomos deixando que ele se dirigisse aos locais com uma vigilância mais afastada e, hoje em dia, já vamos deixando que ele vá para os locais sem vigilância. Por exemplo, a nível da interação, portanto, nós fazemos aqui atividades específicas mais controladas em termos do desenvolvimento da comunicação, mas depois os intervalos são muito importantes para ele desenvolver a comunicação e a interação e isso foi algo, à medida que ele se foi sentindo mais à vontade, também foi algo que se foi desenvolvendo mais naturalmente, porque ele foi começando a abordar os colegas. Primeiro, começando a responder à abordagem dos colegas, hoje em dia, já é ele que aborda os colegas e, felizmente, os colegas desde o início sempre foram muito abertos a essa interação. Não se nota, por exemplo, aqui, que os colegas o afastem, a ele ou aos outros. Alguns até o abordam para, sei lá, quando eles jogam à bola, ou ele aborda os colegas ou os colegas o abordam a ele, já fazem essas trocas comunicativas. Portanto, essa parte da interação mais informal com os colegas, nem foi preciso grande treino, porque à medida que ele se foi sentindo mais à vontade, ele próprio foi interagindo por si só, digamos assim. Agora, é claro que a questão da linguagem nós trabalhamos aqui, todo o dia, basicamente, não é... Há uma parte mais formal que é feita pela terapeuta da fala, em sessões, mas tudo é comunicação. Portanto, acabamos por... quase todas as atividades envolvem comunicação e, portanto, todas elas visam o desenvolvimento da autonomia”.</p>	<p>promover a autonomia do aluno são a leitura, linguagem e deslocação no espaço escolar, com alguma vigilância, sendo que todas envolvem comunicação, visando o desenvolvimento da sua autonomia.</p>
	<p>Progressos relativamente aos treinos de autonomia no exterior</p>	<p>“Bom, no início foi difícil. No exterior, vamos considerar sair da escola. Porque os outros alunos ou o outro aluno que faz estes treinos já iniciou estes treinos o ano passado e sabe que não pode correr na estrada e não pode atravessar a estrada sem uma pista, ou sem olhar, e pareceu-me que, no início, o G.M. não fazia nada disso. E portanto, sair com ele, era muito difícil, porque ele corria para a estrada, corria nos passeios, olhar não olhava, e nem esperava pela nossa ordem para atravessar a estrada, portanto, no início, foi difícil de gerir e foi necessário andar quase</p>	<p>Inicialmente, o G.M. não tinha noção do perigo pelo que sair com ele da escola tornava-se complicado. Atualmente, mas nem sempre, já para à espera de ordem para passar, pelo que os progressos são positivos.</p>

		sempre a agarrar-lhe o braço, para que não houvesse oportunidade para ele se colocar em perigo. Hoje em dia, ele já para à beira da estrada, apesar de, nem sempre... Ele não avança se nós não mandarmos avançar. Temos que lhe perguntar: vê lá se vem carro, se não vem carro. E ele, às vezes, reconhece que não vem carro, mesmo assim, não avança, mas pelo menos, já não é preciso andar constantemente a agarrá-lo, isso agora só fazemos, por exemplo, no meio de muita gente ou quando há muito trânsito, por uma questão de precaução, nós agarramos-lhe o braço, ou ele agarra-nos o braço, mas ele já não corre no meio da estrada, ou já não se põe a atravessar a estrada a correr, por exemplo, já sabe que chega ali à beira da estrada, à beira da passadeira, e tem que parar. E em relação ao outro aluno com que nós fazemos os treinos, esse também foi o primeiro passo para que ele consiga perceber que deve, ou não, atravessar a estrada. Portanto, eu acho que o G.M. está no bom caminho.”	
	Treinos de trabalho autónomo – compreensão, evolução e sucesso	“O G.M. percebeu muito rapidamente a sequência e a forma como se processa o trabalho autónomo. Ele comunica muito bem com símbolos, ele percebeu imediatamente, imediatamente eu estou a falar numa semana, não foi no próprio dia, mas vá, demorou para aí uma semana a perceber qual era a sequência dos símbolos, quais eram os símbolos que indicavam o espaço autónomo de trabalho, qual era o símbolo que indicava que tinha que voltar ao painel das tarefas. Portanto, ele percebeu todo este mecanismo muito rapidamente e portanto... e também percebeu quando é que tem que trocar de caixas, quando é que o trabalho termina. Isso ele, ele percebeu isso numa semana, foi muito rápido e, portanto, a evolução foi muito positiva.”	Podem concluir-se que o G.M. comunica muito bem com símbolos, o que fez com que, no prazo de uma semana, compreendesse todo o mecanismo do trabalho autónomo, sendo que a evolução foi muito positiva.
	Despir/vestir e calçar sozinho na piscina	“Ele precisa, para despir ele não precisa de auxílio. Para se vestir, por exemplo, para calçar, sobretudo, para calçar, para virar a roupa do lado certo, nesse aspeto ele precisa de ajuda. Mas, vamos dizer assim, ele sabe como é que se veste, como é que põe as calças, como põe a blusa, precisa de algum auxílio para não virar a roupa do avesso, por exemplo, e obviamente, para calçar os sapatos. Sobretudo quando são sapatilhas, sim.”	O G.M. não precisa de auxílio para se despir. Contudo, para se vestir, precisa de alguma ajuda, apenas para virar a roupa e não a vestir do avesso. Para se calçar, também necessita de auxílio.
	Consciência/perceção relativamente à arrumação de objetos e espaços	“Ele sabe que tem que arrumar! Ele sabe que tem que arrumar, acho que está muito consciente disso, mas o G.M. não gosta de fazer arrumações. E repete, constantemente, “arrumar não”. Portanto, ele sabe que tem que arrumar e sabe quando deve arrumar, ele não gosta é muito de o fazer. Mas pronto, é algo em que temos que ir insistindo.”	Embora não goste de fazer arrumações, o G.M. tem plena consciência de que tem de arrumar.
	Profissionais que trabalham com o aluno	“Bom, todos nós aqui na unidade de ensino estruturado. Portanto, sou eu, a docente de educação especial, a psicóloga, a terapeuta da fala, a Tatiana, este ano, e a Assistente Operacional. Sobretudo, somos esta equipa da unidade. Depois, também há outras auxiliares, outras assistentes operacionais que, por vezes, dão uma mãozinha e nós também temos conversas com elas e elas também sabem quais são os objetivos para promover a autonomia do G.M. Portanto, estas que estão mais	Os profissionais que trabalham com o G.M. na UEEA são a docente de Educação Especial, a psicóloga, a terapeuta da fala, a Assistente Operacional e, apenas durante o ano letivo 2016/2017, a estagiária.

		ligadas, à exceção da Assistente Operacional aqui da unidade, há mais duas assistentes operacionais que, por vezes, se ocupam dele e que também estão orientadas para esses objetivos.”	
	Classificação atual da autonomia, numa escala de zero a dez.	“Bom, o G.M. está mais autónomo do que estava no início do ano, como é óbvio. Agora, eu acho que nós temos um longo caminho a percorrer, na questão da autonomia, tendo em conta a idade do G.M. E portanto, eu não vou dizer que ele evoluiu para 10, nem pensar. Temos muito trabalho a fazer! Ele está muito mais autónomo no espaço escolar, está mais autónomo na forma como comunica, está mais autónomo nas competências, digamos assim, pessoais, mas talvez, 6. Talvez 6.”	Numa escala de 0 a 10, a docente de Educação Especial atribuiu 6 à autonomia atual do G.M. No entanto, destaca que ainda há um longo caminho a percorrer.
	Alterações e desenvolvimentos a fazer para promover a sua autonomia	“Bom, no próximo ano, acho que temos que, uma vez que o ano está a acabar, é por isso que eu estou a falar no próximo ano, temos que nos focar mais na questão da autonomia no espaço exterior, porque como eu já explicava há bocadinho, nós ainda não podemos confiar que o G.M. possa ir sozinho para a rua, de maneira nenhuma. Isso tem que ser um ponto a desenvolver. E depois aquelas autonomias pessoais que, de facto, vão fazer o G.M. depender menos dos outros. A questão dos autocuidados, pronto, basicamente. Ele é um miúdo que utiliza sozinho a casa de banho e tudo isso, mas há alguns aspetos que nós não temos aqui tanto, tanta noção, mas que em casa, em conversa com os pais, nós percebemos que é a questão do banho, que é a questão da higiene pessoal em geral, pronto. Isso nós temos mesmo que... No próximo ano, continuar a trabalhar muito nestas áreas. E depois, continuar a desenvolver a questão da leitura, que tem corrido bem, do ponto de vista funcional, ainda não abordámos a questão do dinheiro, e também é algo que temos que trabalhar. Portanto, estas áreas mais funcionais que ainda não estão tão desenvolvidas. Isto foi também um ano de... para perceber o que é que ele precisa, uma vez que nós não o conhecíamos antes, sim.”	No próximo ano letivo, o foco será a autonomia no espaço exterior, os autocuidados, leitura e o desenvolvimento da questão do dinheiro.
Papel da família	Participação da família na elaboração do PEI	“Sim! Portanto, nós quando recebemos o G.M. na escola, portanto, antes do G.M. vir para a escola, eu tive logo uma reunião com a mãe para saber, sobretudo, a nível de autonomia e de relacionamento interpessoal, como é que era o G.M. Entretanto, ao longo do primeiro período, fomos debatendo aqui na unidade quais seriam os objetivos a desenvolver, e depois acabámos por agendar uma reunião com os pais, para determinar, então, os objetivos para o Programa Educativo Individual, e eles participaram na elaboração desses objetivos. Nós tínhamos alguns, uma vez que o G.M. já tinha um Programa Educativo da outra escola, o que nós fizemos foi pegar nesse programa e construir um novo, com base nesse. E os pais foram muito importantes a eliminar os objetivos que eles não consideravam importantes, desse outro programa, por exemplo, e em definir aquilo que eles considerariam importante para definir para o programa deste ano. E aí, sim, eles foram muito ativos. E obviamente que foram um instrumento muito importante na construção do programa, porque ninguém conhece o G.M. melhor do que	Conclui-se que a família do G.M. colaborou, ativamente, na elaboração dos objetivos a inserir no PEI, tendo sido fundamental a sua participação.

		eles.”	
	Colaboração da família na identificação das áreas fortes e fracas	“Sim, foi um processo. A definição de objetivos, tem que ter em conta essas áreas e foram os pais, sobretudo, que nos ajudaram a perceber quais eram, sim.”	A família ajudou a perceber quais eram as áreas fortes e fracas do G.M., e colaborou na definição das mesmas.
	Pedido da família para trabalhar aspetos específicos na escola	“Aspetos específicos, não diria. Não, nós tínhamos uma série de objetivos. Aliás, as áreas estavam definidas, os pais concordaram com as áreas que nós definimos e aquilo que foi feito foi, houve objetivos que os pais consideraram que não eram importantes e que nós eliminámos. Houve outros objetivos que eles acharam que eram demasiado ambiciosos para o G.M. e, portanto, nós, nesta fase, eliminámos. Houve outros que reformulámos em função daquilo que eles nos disseram. Não posso dizer que eles pediram para desenvolver áreas específicas, porque de uma forma, eles concordaram com as áreas que nós tínhamos, que nós apresentámos como proposta.”	Do ponto de vista da docente de Educação Especial, os pais não pediram, especificamente, para ser trabalhado nenhum aspeto, uma vez que já tinham concordado com as áreas definidas.
	Existência de articulação entre o trabalho desenvolvido nos contextos escolar e familiar e como é feita	“Eu penso que existe alguma articulação, mas eu acho que esse é um aspeto que pode ser desenvolvido, mais desenvolvido no próximo ano. Nós, por exemplo, durante o primeiro período, foi a altura em que nós reunimos mais, porque também foi o período de ajuste, não é, nós tínhamos acabado de receber o G.M., estávamos a definir o Programa Educativo e, portanto, foi uma altura em que nós nos reunimos mais para ver alguns aspetos do programa e da forma como nós trabalhamos com o G.M. aqui na escola. A questão, por exemplo, da comunicação aumentativa, a questão dos símbolos a usar para as sequências de trabalho, nós percebemos que utilizamos o mesmo sistema, o G.M. apoia-se muito em pistas visuais e, portanto, acabámos por adotar também o mesmo sistema que os pais têm. Agora, eu acho que, há certos aspetos, por exemplo, na questão dos autocuidados, que nós, no próximo ano letivo, teremos que articular mais, para criar... a ideia será criar rotinas que sejam exatamente as mesmas ou tanto quanto possível, porque não é possível duplicar aqui exatamente as mesmas rotinas que se tem em casa, porque isto não é a casa, não é... Aqui não temos o quarto do G.M., não temos o espaço do G.M., mas pronto... Penso que, em termos da articulação, há muito mais a fazer e no próximo ano letivo, temos mesmo que articular muito mais, no sentido de duplicar essas rotinas, para ser mais fácil para o G.M. perceber na questão dos autocuidados, o que é que tem que fazer, assim que se levanta de manhã e, entre outras coisas... Portanto, em termos da articulação, houve alguma, mas acho que podia ter havido mais e que deve haver mais.”	A docente de Educação Especial afirma que houve alguma articulação. No entanto, realça que podia ter havido mais e que esse aspeto pode ser mais desenvolvido no próximo ano letivo.
	Avaliação dos resultados do aluno desde que integrou a UEE, por parte da família	“Bom, no primeiro período, era uma pergunta constante. Nós queríamos também ter esse <i>feedback</i> dos pais, se ele se estava a adaptar bem, como é que eles o sentiam em casa, porque depois o G.M. também não é um miúdo que diz... Agora, por acaso já diz “eu gosto, eu não gosto”, mas ele não... Aliás, diz muito “não gosto” mas enfim. É um miúdo que não se manifesta, não é... Ou não se manifestava, no início, e portanto, nós não sabíamos muito bem como é que as coisas estavam a	O <i>feedback</i> dos pais foi positivo, uma vez que estes estão contentes com o progresso feito pelo G.M.

		<p>correr, como é que ele se estava a sentir, se gostava da escola e, portanto, no primeiro período, tentámos esse <i>feedback</i> muitas vezes. E o <i>feedback</i> foi sempre positivo. Eu penso que os pais estão contentes com o progresso que ele tem feito na escola, nunca lhes perguntámos diretamente: “como é que avalia?”, não é... Mas do <i>feedback</i> que tivemos, a sensação que eu tenho é que eles estão contentes com o progresso que ele tem feito na escola e com a forma como ele se ambientou aqui e como ele está integrado. Como eles avaliam, pois é que é mais... suponho que está a ser bem-sucedido!”</p>	
--	--	---	--

Apêndice P – Exemplos de Diário de Campo

Diário de Campo nº 1

Observação feita: Funcionamento da UEEA e primeira impressão acerca da mesma

Data: 03/11/2016

Local: UEEA da Escola Básica de 2º e 3º Ciclos do Algarve

Principais notas: A UEEA dá acompanhamento direto a cinco jovens (G.M., J.M., E.B., P.R. e H.L) sendo que, a maior parte do tempo é disponibilizada para os três primeiros, devido às suas necessidades. Sendo uma UEEA, é essencial que exista uma rotina, fazendo os possíveis para não a quebrar. Assim sendo, as atividades desenvolvidas com os alunos são sempre as mesmas, diariamente, e sempre com a mesma sequência, não havendo alterações. À entrada da sala da UEEA, existe um quadro que contém as presenças, o tempo e o horário dos alunos, para que estes, diariamente, se organizem e sejam capazes de o preencher. No que diz respeito ao horário, como forma de orientação e para um melhor funcionamento e perceção das atividades a desenvolver, são utilizados pictogramas para descrever o que se irá passar no próprio dia (imagem + palavra/verbo), como por exemplo, escrever, contar, pintar, computador, piscina, lanchar, educação física, psicóloga, terapeuta, entre outros. Desta forma, quando chegam à sala, os alunos assinalam a sua presença, colocando uma estrela verde no respetivo dia da semana; caso o aluno falte, a professora de Educação Especial coloca uma estrela vermelha. De seguida, observam o tempo e, entre vários desenhos, rodam o ponteiro até chegar ao pretendido. Por fim, colam os pictogramas referentes às atividades do dia, no velcro do quadro.

Diário de Campo nº2

Observação feita: Aceitação por parte do G.M.

Data: 17/11/2016

Local: UEEA da Escola Básica de 2º e 3º Ciclos do Algarve

Principais notas: Até à data atual, o G.M. ignorava a minha presença na sala, menosprezando qualquer comportamento e/ou atitude da minha parte.

Hoje, foi, oficialmente, feita a minha integração na UEE, uma vez que o G.M. me aceitou como sua “professora”, começou a acatar as minhas ordens e, pela primeira vez, mostrou afetos e proximidade para comigo. E por falar em aceitação, considero fundamental referir que assisti a uma situação em que o G.M. foi afastado e ignorado por alguns alunos da comunidade escolar, o que penso ter acontecido devido ao facto de estes não compreenderem as suas necessidades e não saberem lidar com ele.

Diário de Campo nº3

Observação feita: Evolução do G.M.

Data: 28/11/2016

Local: UEEA da Escola Básica de 2º e 3º Ciclos do Algarve

Principais notas: Hoje, pela primeira vez, o G.M. leu quatro frases sem estarem associadas a imagens.

Diário de Campo nº4

Observação feita: Verbalização do nome do colega

Data: 30/11/2016

Local: UEEA da Escola Básica de 2º e 3º Ciclos do Algarve

Principais notas: Hoje, pela primeira vez, o G.M. chamou o colega pelo nome, verbalizando mesmo: “João”.

Diário de Campo nº 5

Nome da atividade observada: Comemoração do Dia Internacional da Pessoa com Deficiência

Data: 02/12/2016

Local: Escola Básica de 2º e 3º Ciclos do Algarve

Outros instrumentos de registo utilizados nesta observação: fotografia

Descrição da atividade: No dia três de dezembro, comemora-se o Dia Internacional da Pessoa com Deficiência. Assim sendo, no dia dois de dezembro de 2016, devido ao facto de dia três ser sábado, e com o intuito de assinalar a data, o Departamento de Educação Especial planeou e realizou um conjunto de atividades motoras e sensoriais, organizadas em sete postos, com diferentes objetivos. Estas atividades destinavam-se a todos os alunos da escola que não apresentassem NEE e tinham como objetivo que estes pudessem perceber a vida com limitações motoras, auditivas e visuais e experienciassem, por um dia, o quotidiano e as dificuldades das pessoas que apresentam diversas problemáticas (NEE) e deficiências, nomeadamente, cegueira, surdez, pessoas que não têm mãos e aquelas que se deslocam numa cadeira de rodas.

Posto 1 – “Compreende sem som”

Neste primeiro posto, os alunos deslocaram-se ao Auditório de Música da escola, para a visualização de um pequeno vídeo, mas apenas tinham acesso às imagens, sendo que o vídeo foi mostrado sem som. Após uma reflexão, foi pedido aos alunos que exprimissem a sua opinião acerca do mesmo, através da escrita, descrevendo o que sentiram e qual foi a primeira impressão que o vídeo lhes transmitiu.

Posto 2 – “Lê com os dedos”

Foi dado um papel com uma letra feita com cola quente, a cada aluno e estes, com os olhos vendados e apenas através do toque, tinham de descobrir a letra.

Posto 3 – “Descobre com os dedos”

Com os olhos vendados, os alunos tinham à sua frente um saco com diversos objetos, das mais variadíssimas formas, tamanhos e texturas. O objetivo era retirar um objeto e, através do toque, adivinhar o que seria.

Posto 4 – “Come sem mãos”

Neste posto, existia uma corda pendurada, a uma altura significativa, de um lado fixa na parede, e do outro, suportada por um armário. Assim, previa-se que os alunos, sem utilizar as mãos, tivessem que se esforçar e conseguissem comer uma bolacha.

Posto 5 – “Escreve com a boca”

Neste posto, com uma caneta na boca e com as mãos colocadas atrás das costas, os alunos tinham de escrever o seu nome próprio num quadro.

Posto 6 – Percurso em cadeira de rodas e canadianas

Neste posto, era previsto que os alunos, utilizando uma cadeira de rodas e/ou com o auxílio de muletas, fossem capazes de completar um determinado percurso, dentro do recinto escolar.

Posto 7 – “O que sentiste?”

No último posto, existia um papel de parede com grandes dimensões, onde se pedia aos alunos que respondessem à questão “o que sentiste?”, escrevendo tudo aquilo que sentiram ao realizar as atividades e quais as sensações que as mesmas lhes despertaram.

Diário de Campo nº6

Nome da atividade observada: Sessão de culinária - confeção de bolachas de manteiga e canela

Data: 06/12/2016

Local: Sala OREO

Outros instrumentos de registo utilizados nesta observação: fotografia

Principais notas: Hoje, os alunos de Educação Especial reuniram-se e fizeram bolachas de manteiga e canela para vender, sendo que o G.M. estava muito entusiasmado a misturar a massa. Hoje, ele estava especialmente afetivo, pediu-me beijinhos (“um beijo”), agarrou na minha mão e deu um beijinho. Enquanto estava no computador a ver vídeos do Panda, levantou-se para dançar e cantava ao mesmo tempo. Estava especialmente feliz e hoje, pela primeira vez, pediu para ir à casa de banho.

Diário de Campo nº 7

Nome da atividade observada: 2ª sessão do Projeto “O Zoo vem à Escola”

Data: 14/02/2017

Local: Centro de Artes e Ofícios de São Brás de Alportel

Principais notas: O G.M. identificou todos os animais que apareceram na apresentação e esteve atento às informações que foram dadas na sessão, embora pareça distraído e no mundo dele. A certa altura, mostrou-se inquieto e queria levantar-se do lugar, uma vez que a sessão foi longa e o seu tempo de atenção e concentração é muito reduzido. O G.M. não aguenta muito tempo parado no lugar a ouvir, sem estar a fazer algo prático.

Diário de Campo nº 8

Nome da atividade observada: Sessão de *Boccia*

Data: 16/02/2017

Local: Escola Secundária JBV

Outros instrumentos de registo utilizados nesta observação: fotografia

Principais notas: O *Boccia* é uma atividade física e desportiva, de interior ou exterior, concebida, enquanto desporto paralímpico, para as pessoas com deficiência/incapacidade motora. Nesta sessão de *Boccia*, inicialmente, o G.M. não estava a compreender o jogo e o porquê de existirem tantas bolas, sendo que apenas queria andar a correr atrás das mesmas. Para não perturbar os colegas e não retirar as bolas dos locais específicos, fui com ele jogar à bola e ele marcou muitos golos. Mais tarde, considerámos pertinente explicar o jogo ao G.M. e ver qual a reação dele. Assim, quando compreendeu o objetivo do *Boccia*, o G.M. conseguiu acertar com as bolas da sua equipa (azul) na bola principal (branca).

Diário de Campo nº 9

Nome da atividade observada: II Congresso Internacional de Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Múltiplos Olhares

Data: 23/02/2017

Local: Anfiteatro 1.3 do Complexo Pedagógico da Penha (Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve – Faro)

Outros instrumentos de registo utilizados nesta observação: fotografia

Principais notas: O Agrupamento foi convidado a participar e fez uma comunicação acerca do tema: “Práticas de Inclusão no AEJBV: parcerias, processos e resultados”. Foi, de igual modo, preparada uma apresentação, em vídeo, de algumas atividades realizadas pelos alunos com NEE, nos diversos contextos, dentro e fora da escola, com o intuito de ser exibida no final da comunicação. Contudo, por razões que se prenderam com a organização da sessão, não foi possível a visualização do filme preparado para o efeito. Ainda assim, a comunicação foi elogiada e muito bem-sucedida, sendo que foi feito um balanço positivo da participação do AEJBV neste Congresso.

Diário de Campo nº 10

Nome da atividade observada: Sessão de culinária - confeção de uma bola de carnes

Data: 07/03/2017

Local: Sala OREO (Outras Respostas Educativas Orientadas)

Principais notas: O G.M. tem hipersensibilidade tátil, ou seja, é muito sensível às texturas, sendo que não quis colocar as luvas de látex para mexer nos ingredientes. A certa altura, e sem saber desta particularidade do G.M., uma professora colocou farinha nas mãos dele, e ele ficou muito perturbado, gritava “para!” e mexia muito as mãos. Tive que ir com ele lavar as mãos e tentar acalmá-lo.

Diário de Campo nº 11

Nome da atividade observada: Simulacro de incêndio

Data: 22/03/2017

Local: Escola Básica de 2º e 3º Ciclos do Algarve

Principais notas: Inicialmente, e tal como acontece quando existe um incêndio num estabelecimento fechado, o alarme disparou e tocou como forma de aviso. Posteriormente, toda a área escolar foi evacuada, sendo que todos começaram a correr para se deslocarem para a parte exterior do estabelecimento, enquanto os Bombeiros e a Proteção Civil cumpriam todas as normas de segurança e funcionamento, em caso de incêndio. Perante toda esta agitação e sem compreender o que se estava a passar, o G.M. ficou assustado com os ruídos altos, os movimentos bruscos e com a presença de uma multidão ao seu redor e, como já era de esperar, ficou muito nervoso e começou a chorar compulsivamente. Enquanto se abraçava a mim e à professora de Educação Especial, verbalizava: “já passa!”

Diário de Campo nº 12

Nome da atividade observada: Projeto “L.E.R Cãofiante: leituras na Biblioteca Escolar com um cão leitor”

Data: 30/03/2017

Local: Biblioteca da Escola Básica de 2º e 3º Ciclos do Algarve

Outros instrumentos de registo utilizados nesta observação: fotografia

Descrição da atividade: No âmbito da Semana Cultural / Feira do Livro / Escola em Movimento, os alunos com CEI (Currículo Específico Individual) participaram numa atividade, que consistia em ouvir histórias, contadas por uma senhora, com o objetivo de, posteriormente, serem os próprios alunos a tomar a iniciativa de as lerem também. Esta atividade contou com uma presença muito especial, o “Momo”, um cão de raça *Golden Retriever*, que assume o papel de cão ouvinte, interagindo e ajudando os alunos a ganhar mais confiança nas suas leituras.

Tal como já foi referido, o G.M. é um grande amigo dos animais e sente-se completamente à vontade na presença deles, principalmente, se forem cães. Assim que entrou na Biblioteca e viu o “Momo”, o G.M. não conseguiu controlar a ansiedade e a felicidade, e foi abraçar-se ao “Momo”. Durante as leituras, o G.M. esteve sempre mais atento à presença e aos comportamentos do “Momo” do que às histórias, propriamente ditas. No fim da atividade, interagiu com o “Momo”, brincando com ele.

Diário de Campo nº 13

Observação feita: Alterações do comportamento do G.M. perante as aulas de Artes e Música

Data: 26/04/2017

Local: UEEA da Escola Básica de 2º e 3º Ciclos do Algarve

Principais notas: A estagiária e a docente de Educação Especial aperceberam-se de que o G.M. anda muito perturbado com as aulas de Artes e Música. Está constantemente a dizer “Adeus”, “Artes não”, “Não quero”, “Trompeta não”, faz birras (silenciosas) e percebe-se algum desconforto e descontentamento.

Diário de Campo nº 14

Nome da atividade observada: III Encontro de Alunos com Deficiência

Data: 27/04/2017

Local: Escola de Loulé

Outros instrumentos de registo utilizados nesta observação: fotografia

Principais notas: Os docentes da UEE de Loulé planearam e prepararam diversas atividades de cariz desportivo, a serem realizadas por todos os alunos que estiveram presentes neste encontro, que tinha como objetivo reunir todos os alunos com deficiência, a nível regional. Assim, existiam diversos postos, com objetivos distintos, nomeadamente, jogos com bolas, com arcos, saltos nos trampolins, deslocação numa charrete, jogo de golf, entre outros. Ao final da manhã, um dos alunos da UEE do 1º Ciclo, que já se tinha conhecimento que tinha medo de saltar nos trampolins, quando o foi fazer novamente, por insistência da docente, teve um episódio de pânico, chorando compulsivamente e sem controlo. Após esta situação, os alunos desta unidade acabaram por não participar nas restantes atividades, ficando afastados do resto do grupo.

Diário de Campo nº 15

Nome da atividade observada: Visita de estudo ao Zoo de Lagos

Data: 09/05/2017

Local: Zoo de Lagos

Outros instrumentos de registo utilizados nesta observação: fotografia

Descrição da atividade: No dia 9 de maio, deslocámo-nos à cidade de Lagos, para uma visita de estudo ao Zoo. Para nos guiar e orientar na visita e para que ficássemos a conhecer um pouco mais acerca de cada animal, tivemos a ajuda de uma educadora ambiental. Vimos diversas espécies animais, pertencentes a três habitats, nomeadamente, o terrestre, aquático e aéreo, e ficámos a conhecer a sua alimentação, locomoção, forma de comunicação e hábitos de sobrevivência. O G.M. adora animais e durante toda a visita, mostrou estar bastante entusiasmado e feliz. O animal que mais atraiu a sua atenção foi o macaco, talvez por estar sempre a saltar de árvore em árvore, o G.M. só queria estar a observá-los e ria-se às gargalhadas.

Diário de Campo nº 16

Nome da atividade observada: Visita à UEE de VRSA

Data: 06/06/2017

Local: Escola Secundária de VRSA

Outros instrumentos de registo utilizados nesta observação: fotografia

Principais notas:

Na sequência do intercâmbio iniciado no passado ano letivo com a UEE da Escola Secundária de VRSA, os alunos das duas UEE de SBA deslocaram-se a VRSA para uma visita de estudo àquela UEE. As professoras e os alunos da UEE de VRSA planearam e prepararam inúmeras atividades desportivas a serem realizadas em conjunto com os alunos da UEE de São Brás, nomeadamente, saltos com a corda, jogos com arcos, com bolas. Houve, ainda, tempo para uma visita à Biblioteca da Escola. Os alunos mostraram-se entusiasmados e satisfeitos com as atividades desenvolvidas ao longo do dia, e com o facto de terem podido estar na companhia uns dos outros, a conviver e a ter novas experiências e brincadeiras.

Diário de Campo nº 17

Nome da atividade observada: Estimulação olfativa

Data: 12/06/2017

Local: UEEA da Escola Básica de 2º e 3º Ciclos do Algarve

Outros instrumentos de registo utilizados nesta observação: fotografia

Descrição da atividade: Em conjunto com a professora de Educação Especial, planeámos esta atividade com o objetivo de estimular o olfato dos alunos e compreender até que ponto eles são capazes de identificar odores. Assim, a atividade consistiu em vendar os olhos dos alunos e dar-lhes a cheirar oito ingredientes, com odores vincados: canela, chocolate, laranja, café, morango, limão, chá e coco. Esta atividade revelou-se dinâmica, lúdica e educativa, e teve bastante sucesso, sendo que o G.M. conseguiu identificar todos os cheiros, à exceção da canela e do chá.

Diário de Campo nº 18

Nome da atividade observada: Visita dos educadores zoológicos do Jardim Zoológico de Lisboa

Data: 13/06/2017

Local: Parises (São Brás de Alportel)

Descrição da atividade: Dois dos educadores zoológicos do Jardim Zoológico de Lisboa viajaram até ao Algarve, mais concretamente, até à vila de São Brás de Alportel, com o único propósito de finalizar às sessões inseridas no projeto “O Zoo vem à Escola”, sendo que esta visita foi composta por duas vertentes. A primeira consistiu numa sessão teórica, que decorreu no Centro de Interpretação e Educação Ambiental “Quinta Pedagógica do Peral”, onde foi apresentado o último habitat (montado) e os animais que dele dependem para sobreviver. Após esta sessão, os alunos e os docentes da UEE de 2º e 3º Ciclos convidaram os dois biólogos para um almoço-convívio, num restaurante situado nos Parises, que é uma zona perto da serra de São Brás de Alportel. Durante o almoço, houve partilha de experiências, aprendizagens e, desta forma, posso afirmar que o ano letivo terminou da melhor forma possível.

Apêndice R – Registos fotográficos das atividades de caráter culinário



Figura 18 – J.M. a raspar limão



Figura 19 – G.M. a raspar limão



Figura 20 – Alunos a confeccionar bolachas



**Figura 21 – J.M. a confeccionar
bolachas**

Apêndice S – Registos fotográficos das sessões de Boccia



Figura 22 – Treino na Escola Secundária



Figura 23 – Treino numa Sala Desportiva



Figura 24 – Treino no Pavilhão Gimnodesportivo

Apêndice T – Registos fotográficos da atividade “L.E.R Cãofiante”

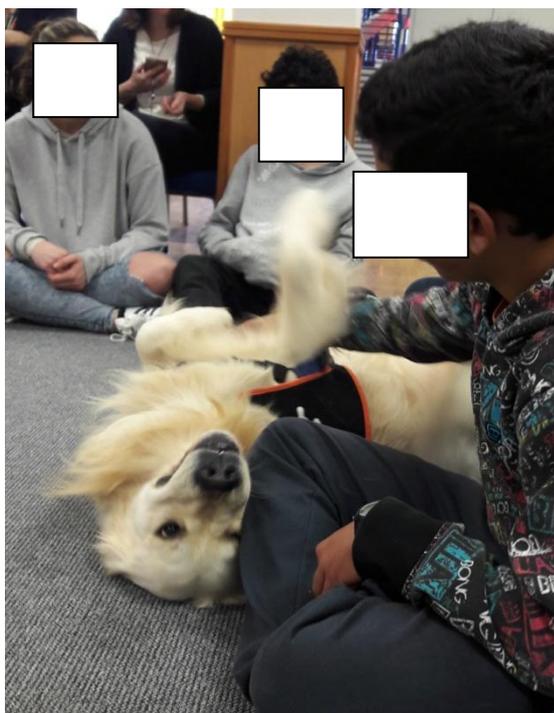


Figura 25 – Alunos com o “Momo”

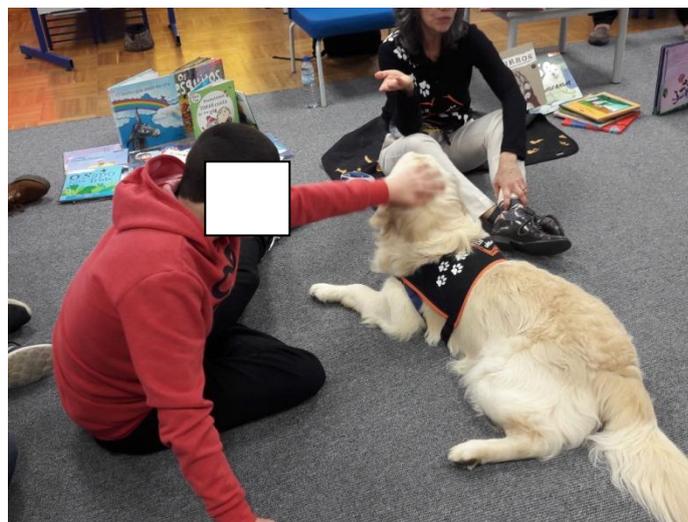


Figura 26 – G.M. com o “Momo”



Figura 27 – J.M. com o “Momo”

Apêndice U – Registos fotográficos do III Encontro de Alunos com Deficiência



Figura 28 – J.M. e G.M. a jogar golf



Figura 29 – G.M. a jogar golf



Figura 30 – Alunos com uma das Assistentes Operacionais



Figura 32 – Os alunos que participaram na atividade



Figura 31 – G.M. a saltar no trampolim

Apêndice V – Registos fotográficos da Visita à UEEA de VRSA



Figura 33 – Alunos a fazerem um jogo



Figura 34 – Jogo dos arcos



Figura 35 – Alunos de ambas as UEEA



Figura 36 – Visita guiada pela escola

Anexo 1 - Inquérito elaborado pela Associação “Kokua”

Associação Kokua – Cães de Ajuda Social

Nome _____

Como se relaciona com animais, em particular, cães?

Gosta de animais, em particular, cães?

Sim Não

Descreva:

Tem cães em casa?

Sim Não

Descreva:

Tem alergia ao pelo do cão?

Sim Não

Tem medo/fobia de cães?

Sim Não

Se sim, descreva:

Teve algum episódio negativo com algum cão?

Sim Não

Se sim, descreva:

www.kokua.pt

Anexo 2 – Programa Educativo Individual do aluno



Departamento de Educação Especial / Serviços Técnico-Pedagógicos

PROGRAMA EDUCATIVO INDIVIDUAL

Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de Janeiro.

Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (OMS, 2001).

ANO LETIVO: 2016 - 2017 **GRAU DE ENSINO:** Pré – Escolar - 1º

CEB - 2º CEB - 3º CEB -

ESTABELECIMENTO DE ENSINO: [REDACTED]

GRUPO/ANO: 7.º **TURMA:** B **Nº:** 10

**APROVAÇÃO PELO
CONSELHO PEDAGÓGICO**
(Art.º 10º do D.L. nº 3/2008)

Cargo: Presidente do Conselho
Pedagógico

Assinatura:

Data: ___ / ___ / 20 ___

**HOMOLOGAÇÃO PELO
ÓRGÃO DE GESTÃO**
(Artº 10º do D.L. nº 3/2008)

Cargo: Diretora

Assinatura:

Data: ___ / ___ / 20 ___

1 – IDENTIFICAÇÃO (alínea a) do nº 3 do artº 9º do D.L. nº3/2008)

NOME DO(A) ALUNO(A): [REDACTED]

DATA NASC.: 01/10/2004

IDADE: 12 anos

NACIONALIDADE: Portuguesa

NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS DECORRENTES DE:

Alterações de carácter permanente nas funções psicossociais globais

DATA DE REFERENCIAÇÃO: *transição da IPI para a educação especial.*

FILIAÇÃO: [REDACTED] E [REDACTED]

MORADA: [REDACTED]

LOCALIDADE: [REDACTED]

CÓDIGO POSTAL: [REDACTED]

CONTACTOS: [REDACTED]

ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO: [REDACTED]

DOCENTE RESPONSÁVEL PELO GRUPO/TURMA / DIRETOR DE TURMA: [REDACTED]

DOCENTE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: [REDACTED]

2 – RESUMO DA HISTÓRIA ESCOLAR E OUTROS ASPECTOS RELEVANTES (alínea b) do nº 3 do art.º 9º do D.L. nº3/2008)

Resumo da História Escolar (Data da primeira matrícula no pré-escolar, no 1º ciclo; retenções; apoios fora do âmbito da Educação Especial; inserção no DL 319/91 e alíneas aplicadas; ...)

Outros Antecedentes Relevantes (Agregado Familiar; contexto socioeconómico; aspetos clínicos; acompanhamento terapêutico:...)

O [REDACTED] é o único filho do casal e nasceu às 40 semanas de gestação por parto eutócito com 3,265 kg.

Em fevereiro de 2006, com 15 meses de idade, foi submetido a uma intervenção cirúrgica para corrigir uma craniossinostose, apresentando um Atraso do Desenvolvimento Psicomotor, conforme consta na declaração médica da Consulta de Desenvolvimento do Hospital Central do Algarve (HCF), assinada pela Dr.ª [REDACTED] e datada de 9 de agosto de 2007.

Foi sinalizado para a Equipa de Intervenção Precoce de Faro em setembro de 2007 pelos Serviços Sociais do HCF.

Continuou a ser acompanhado pela Dr.ª [REDACTED] e, na declaração médica da Consulta de Desenvolvimento datada de 17 de janeiro de 2008, é referido que o

██████████ é portador de Perturbação do Espectro do Autismo (PEA).

O diário clínico da Consulta Externa de Pediatria-Desenvolvimento, datado de 30 de julho de 2009, refere que o ██████████ com 4 anos e 9 meses, tem um diagnóstico de craniossinostose (corrigida cirurgicamente), PEA e estrabismo.

No seguimento do acompanhamento clínico a que o ██████████ foi sujeito no HCF, a Dr.^a ██████████ refere, em declaração médica, datada de 6 de outubro de 2009, que o ██████████ “é portador de Perturbação do Espectro do Autismo com consequente atraso global e grave desenvolvimento psicomotor”.

Beneficiou de terapia da fala e terapia ocupacional no HCF, tendo posteriormente sido encaminhado para as mesmas terapias na APPC.

O aluno começou a frequentar o Jardim de Infância de ██████████ no ano letivo 2008/2009. No ano letivo seguinte, o aluno frequentou, desde o 2º período, pela primeira vez, a Unidade de Ensino Estruturado (UEE) ██████████ ██████████ duas manhãs por semana, iniciando posteriormente a frequência diária na UEE do 1.º ciclo ██████████

No ano letivo 2014/2015, foi transferido por referência etária, a pedido da encarregada de educação, para ██████████ Faro, passando a frequentar o 2º ciclo na UEE ██████████ Nesta escola, o ██████████ beneficiou de psicologia, terapia da fala e terapia ocupacional em sessões de 60 minutos semanais, asseguradas por técnicas do Centro de Recursos para a Inclusão (CRI). Manteve, também, o acompanhamento, a nível privado, em sessões de terapia da fala e terapia ocupacional na Clínica Rehab4Life, em Faro.

No início do presente ano letivo, o ██████████ foi transferido para o ██████████ e integrado na UEE ██████████ Frequenta o 7º ano de escolaridade e está inscrito às disciplinas de TIC, Educação Visual, Educação Física e Música, participando nas aulas com os restantes colegas da turma, sempre acompanhado por uma assistente operacional. A sua integração na escola decorreu dentro da normalidade, sendo que o ██████████ depressa aprendeu a dirigir-se sozinho à sala da UEE, ao refeitório e ao espaço do recreio. Nas aulas, colabora nas tarefas que lhe são propostas, com a ajuda da assistente operacional.

3 – PERFIL DE FUNCIONALIDADE DO ALUNO POR REFERÊNCIA À CIF – CJ (alíneas c) e d) do nº 3 do art.º 9º do D.L. nº3/2008)

Síntese do Perfil de Funcionalidade

No que concerne à *aprendizagem e aplicação de conhecimentos*, o [REDACTED] evidencia dificuldades moderadas em **dirigir a atenção**: o aluno nem sempre consegue manter a atenção necessária à concretização das tarefas, distraíndo-se com alguma facilidade.

Relativamente às *tarefas e exigências gerais*, verificam-se dificuldades igualmente moderadas em **seguir rotinas**, já que necessita de ser orientado por terceiros para se envolver nas tarefas e rotinas do seu dia-a-dia.

No que respeita à *comunicação*, o [REDACTED] manifesta dificuldades graves em **comunicar e receber mensagens orais** e moderadas em **falar**: as suas mensagens verbais carecem de estruturação adequada, sendo constituídas sobretudo por palavras soltas e, por vezes, descontextualizadas. Contudo, o [REDACTED] consegue exprimir os seus desejos oralmente. O aluno revela, ainda, dificuldades em produzir mensagens usando sinais ou símbolos.

Por fim, nas *interações e relacionamentos interpessoais*, registam-se dificuldades graves nas **interações interpessoais básicas**, na medida em que o [REDACTED] apesar de ser um jovem meigo que procura a companhia dos seus pares, não consegue, ainda, interagir com reciprocidade e de forma socialmente adequada.

As dificuldades acima descritas decorrem de défices graves em várias funções mentais globais e específicas, nomeadamente **funções psicossociais globais**, nas **funções da atenção**, nas **funções cognitivas básicas** e nas **funções mentais da linguagem**.

Há, porém, a registar a existência de *fatores ambientais* que constituem facilitadores substanciais à sua atividade e participação. São eles:

- os **produtos e tecnologias gerais para a educação**, tal como os materiais e equipamentos utilizados para trabalhar com o aluno, que potenciam o seu desempenho e auxiliam na consolidação das aprendizagens;

- a **família próxima**, na medida em que os pais envidam todos os esforços para lhe proporcionar os apoios de que necessita, quer a nível afetivo e emocional, quer a nível terapêutico e educacional;

- os **profissionais de saúde** (nomeadamente médicos especialistas, psicólogos e terapeutas), que têm desempenhado um papel preponderante no seu desenvolvimento e na sua integração social;

- os **outros profissionais** (docentes e assistentes operacionais), os quais têm vindo a implementar as estratégias necessárias a uma integração harmoniosa na escola, promovendo atividades adequadas ao seu perfil, em estreita articulação entre si, a família e os restantes intervenientes no seu processo educativo.

4 – ADEQUAÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM

– MEDIDAS EDUCATIVAS (alínea e) do n.º 3 do art.º 9º do D.L. n.º3/2008)

a) Apoio pedagógico personalizado

X

- a) O reforço de estratégias utilizadas no grupo ou turma aos níveis da organização, do espaço e das atividades;
- b) O estímulo e reforço de competências e aptidões envolvidas na aprendizagem;
- d) Reforço e desenvolvimento de competências específicas, também pela docente de Educação Especial.

b) Adequações curriculares individuais

c) Adequações no processo de matrícula

X

Prioridade na matrícula nas escolas de referência independentemente da área de residência.

d) Adequações no processo de avaliação

X

- O aluno não está sujeito ao regime de transição de ano escolar / ciclo, nem ao processo de avaliação característico do regime educativo comum.
- De acordo com o ponto n.º 4, do Art.º 13º, do Despacho Normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril, a avaliação sumativa do aluno se expressa numa escala **de 1 a 5**, acompanhada de apreciação descritiva sobre a aprendizagem do aluno, incluindo as áreas a melhorar ou a consolidar, e de acordo com a especificidade do seu currículo.
- Esta avaliação tem em consideração a concretização dos objetivos definidos no Currículo Específico Individual, a participação e empenho na realização das atividades, a assiduidade, a pontualidade e o cumprimento das regras.

e) Currículo específico individual (em anexo)

X

Frequenta as disciplinas de Educação Física, Educação Visual, TIC e Música.

f) Tecnologias de apoio

X

- Material e equipamento específico;
- Tecnologias de apoio para a comunicação: computador; software de comunicação – *Boardmaker*.

5 – DISCRIMINAÇÃO DAS ÁREAS, DOS CONTEÚDOS E DOS OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS A ATINGIR (em anexo), DAS ESTRATÉGIAS E RECURSOS HUMANOS E MATERIAIS A UTILIZAR (art.º 9º, alínea f) – D.L. nº3/08

ÁREAS	
<p><u>Especiais:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Educação Especial: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Autonomia pessoal; ▪ Socialização; ▪ Perceção sensorial; ▪ Cognição; ▪ Comunicação; ▪ Motricidade. ✓ Natação adaptada; ✓ Ateliê de Música; ✓ Psicologia; ✓ Terapia da fala; ✓ Artes. 	<p><u>Áreas / Disciplinas Curriculares:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Educação Física; ✓ Educação Visual; ✓ TIC; ✓ Música.
ESTRATÉGIAS E METODOLOGIAS	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ensino Estruturado; ✓ Orientações sequenciadas na realização das atividades, com recurso a cartões ilustrativos; ✓ Instruções precisas sobre as tarefas a realizar; ✓ Utilização de materiais pedagógicos diferenciados e adequados; ✓ Repetição das atividades, criando rotinas; ✓ Encorajamento e incentivos (por parte dos professores e colegas); ✓ Associação de símbolos e dígitos às quantidades; ✓ Exercícios de discriminação de numerais; ✓ Manuseamento de livros, revistas e de outros registos escritos; ✓ Exploração de vivências promotoras do seu desenvolvimento pessoal e social; ✓ Estimulação sensorial; 	

- ✓ Recurso, sempre que se justifique, a espaços fora da sala de aula;
- ✓ Treino de competências funcionais dentro e fora do espaço escolar;
- ✓ Promoção da integração na comunidade escolar e na comunidade em geral;
- ✓ Promoção da autonomia;
- ✓ Estimulação do cumprimento de regras predefinidas;
- ✓ Promoção de comportamentos e atitudes positivos e adequados;
- ✓ Elogio oral de comportamentos específicos;
- ✓ Promoção de situações de interação com os colegas;
- ✓ Utilização de jogos (didáticos);
- ✓ Utilização de computador (software educativo, exploração do teclado, escrita);
- ✓ Reforço dos contactos com a encarregada de Educação (envolvimento/participação);
- ✓ Trabalho em parceria e colaboração próxima com a família;
- ✓ Articulação entre os diversos intervenientes no processo educativo do aluno.

RECURSOS

Humanos:

- ✓ Diretora de Turma;
- ✓ Docentes da Turma/disciplinas ;
- ✓ Docente de Educação Especial;
- ✓ Colegas;
- ✓ Assistentes Operacionais;
- ✓ Psicóloga;
- ✓ Terapeuta da Fala;
- ✓ Encarregada de Educação.

Materiais:

- ✓ Materiais que os professores das disciplinas entendam como sendo os mais adequados, para que o aluno aprenda determinados conteúdos, supere as suas dificuldades e obtenha sucesso académico (...).

NÍVEL DE PARTICIPAÇÃO NAS ATIVIDADES DA TURMA

HORÁRIO

	2ªfeira	Sala	3ªfeira	Sala	4ªfeira	Sala	5ªfeira	Sala	6ªfeira	Sala
8.30						UEE				
9.15										
9.15	EE	UEE	EE	UEE	EE	UEE	EE	UEE	EE	UEE
10.00										
10.25	Natação	Pisc	EE	UEE	Artes	7	EV	15	EE	UEE
11.10			EE	UEE						
11.55										
12.05	EE	UEE	EE	UEE	EE	29	Música	UEE	TIC	30
12.50	EE	UEE	EF	6in	Almoço	UEE	Almoço			
13.35			Almoço							
13.35	Almoço						Terapia da Fala	UEE	Almoço	
14.20										
14.20										
15.05										
15.15	Psicologia						EF	6in	Psicologia	
16.00										
16.45										

O [] participa, em maior ou menor grau, em todas as atividades da turma, nas disciplinas de TIC, Educação Física e Educação Visual, assim como em Música no segundo semestre. Usufrui, ainda, das seguintes áreas especiais: Artes, Natação Adaptada e Ateliê de Música. A estas disciplinas/áreas, acrescem dois tempos de psicologia e um de terapia da fala. O acompanhamento ao aluno pela docente de Educação Especial será direto.

TÉCNICOS RESPONSÁVEIS PELAS RESPOSTAS EDUCATIVAS

(Art.º 9º, nº 3, alíneas h) e i) do D.L. nº 3/2008 de 7 de Janeiro)

Identificação dos Intervenientes		Tipo de Intervenção	
Identificação	Funções	Intervenção Direta	Consultoria Aconselhamento
		X	
		X	
		X	
		X	
		X	
		X	X
		X	X
		X	X

6 – IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PEI

Data do início: setembro / 2016

Avaliação do PEI

Crítérios	Instrumentos	Intervenientes	Momentos de avaliação	Data de revisão
Sucesso das medidas educativas implementadas	Relatório final elaborado pelos intervenientes	<ul style="list-style-type: none">• Docentes da turma/disciplinas;• Docente de Educação Especial;• Encarregada de educação;• Psicóloga;• Terapeuta da Fala.	No final de cada ano letivo e sempre que se justifique.	Caso se justifique, a qualquer momento e, obrigatoriamente, no final do ciclo.

Transição entre ciclos

Na primeira reunião de Conselho de Turma, a docente de Educação Especial fará uma apresentação do perfil de funcionalidade do aluno, fazendo-se, assim, a contextualização do caso.

7 – PLANO INDIVIDUAL DE TRANSIÇÃO (art.º 14º do D. L. nº 3/2008 de 7 de Janeiro)

Plano Individual de Transição

Não se aplica.

8 – ELABORAÇÃO E COORDENAÇÃO

PEI elaborado por:

FUNÇÕES

ASSINATURA

Docente de Educação Especial

Docente Diretora de Turma

Psicóloga

Terapeuta da Fala

Coordenação a cargo de:

- Educador(a) Infância
- Professor(a) titular de turma (1º ciclo)
- Diretor(a) de Turma (2º/3º ciclos e secundário)

NOME

ASSINATURA

ANUÊNCIA DO(A) ENCARREGADO(A) DE EDUCAÇÃO

Concordo com as Medidas Educativas definidas.

Assinatura:

Data: ____ / ____ / 20____

ANEXOS

Ano Letivo 2016/2017

Currículo Específico Individual

(DISCRIMINAÇÃO DOS CONTEÚDOS E DOS OBJETIVOS GERAIS E
ESPECÍFICOS A ATINGIR)

Aluno: G.M.

7º B

Área/Disciplina:
Educação Especial

Código	Parâmetros de avaliação
1	Não atingiu
2	Muita dificuldade
3	Atingiu razoavelmente
4	Atingiu
5	Atingiu e consolidou
NO / NL	Não Observado / Não Lecionado

1. Área: Escola e Casa

Autonomia Pessoal				
Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Avaliação		
		1.º Período	2.º Período	3.º Período
Alimentar-se de forma autônoma	Descascar frutas com a mão (banana, laranja...).			
	Utilizar autonomamente a cantina da escola.			
Desenvolver hábitos de higiene	Pedir para ir ao WC.			
	Identificar os diferentes utensílios para lavar os dentes.			
	Colocar o dentífrico na escova de dentes.			
	Escovar os dentes de forma autônoma.			
	Bochechar com água e expeli-la.			
	Lavar-se sozinho após uma atividade.			
Utilizar adequadamente o vestuário	Calçar-se sem ajuda.			

	Apertar fechos.			
	Abotoar botões.			
	Atar os sapatos com atacadores de forma autónoma.			
	Vestir calças sem ajuda.			
	Vestir blusas sem ajuda.			
Deslocar-se autonomamente na comunidade	Fazer recados dentro do recinto escolar.			
	Identificar o local correto para atravessar a rua.			
	Olhar para a direita e para a esquerda antes de atravessar a rua.			
	Dirigir-se, a pedido, para as salas de aula.			

Socialização				
Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Avaliação		
		1.º Período	2.º Período	3.º Período
Melhorar o relacionamento interpessoal	Interagir com os colegas de forma adequada.			
	Interagir com os adultos de forma adequada.			
	Permanecer sentado a trabalhar durante o tempo necessário à finalização das tarefas.			
	Desenvolver a reciprocidade emocional.			
	Manifestar um comportamento adequado na sala de aula.			
	Comportar-se adequadamente em locais públicos.			
	Participar ativamente em jogos e atividades de grupo.			
	Revelar capacidade para lidar com a frustração de forma adequada.			
	Iniciar interações sociais com maior frequência.			
	Diminuir os momentos de evitamento e indiferença perante terceiros.			

	Desenvolver a expressão de uma maior variedade de sentimentos e emoções.			
	Cumprir regras sociais nos diferentes contextos que integra.			

Comunicação				
Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Avaliação		
		1. º Período	2. º Período	3. º Período
Desenvolver a comunicação e linguagem	Apresentar-se a si próprio.			
	Responder a perguntas do tipo "Onde está?", "Onde?", "Quem?", "De quem é?"			
	Utilizar um sistema de comunicação aumentativa como auxiliar na inteligibilidade do discurso.			
	Utilizar suporte visual para comunicar (fotografias, imagens, símbolos).			
	Elaborar frases do tipo S+V+O com recurso aos símbolos SPC.			
	Utiliza o computador/tablet para comunicar.			
	Compreender o essencial de pequenas histórias.			
	Ordenar as figuras de uma história (3 imagens).			
	Reconhecer palavras associadas às imagens relacionadas com: ✓ alimentos; ✓ família; ✓ casa; ✓ animais domésticos; ✓ ações.			
	Copiar o seu nome.			
	Copiar letras.			
	Copiar palavras.			
Identificar/ ler algumas palavras relacionadas com: ✓ alimentos; ✓ família; ✓ casa; ✓ animais domésticos; ✓ ações.				

2. Área: Escola

Motricidade				
Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Avaliação		
		1.º Período	2.º Período	3.º Período
Desenvolver a motricidade fina	Fazer enfiamentos com peças de diferentes tamanhos.			
	Pegar corretamente no lápis.			
	Contornar figuras pelo tracejado.			
	Pintar dentro dos contornos.			
	Copiar grafismos.			
	Fazer contornos utilizando moldes.			
	Representar graficamente a figura humana.			
	Desenhar figuras (casa, árvore...).			
	Cortar com a tesoura.			
	Recortar formas simples.			
	Pintar com o pincel.			

Cognição				
Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Avaliação		
		1.º Período	2.º Período	3.º Período
Desenvolver as competências cognitivas	Identificar os números até 30.			
	Representar os números até 5.			
	Revelar noções de lateralidade.			
	Comparar e ordenar comprimentos e massas.			
	Efetuar o seu horário.			
	Dizer o nome de pessoas familiares.			
	Dizer a idade.			
	Construir puzzles simples (2 a 4 peças).			
	Executar uma atividade após demonstração.			
	Fazer associações simples.			
	Aumentar o tempo de atenção e concentração na realização das atividades.			