TESE DE DOUTORAMENTO

EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS NO CONTEXTO DO CENTRO DE APOIO À APRENDIZAGEM

EXEMPLO DE BOAS PRÁTICAS E PERCEÇÕES DOS INTERVENIENTES NO PROCESSO

Teresa Maria de Almeida Fernandes

ESCOLA DE DOUTORAMENTO INTERNACIONAL DA UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA
PROGRAMA DE DOUTORAMENTO EN EQUIDADE E INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN

SANTIAGO DE COMPOSTELA
ANO 2021

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

DECLARACIÓN DA AUTORA DA TESE

D./Dna. **Teresa Maria de Almeida Fernandes**

Título da tese: **"EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS NO CONTEXTO DO CENTRO DE APOIO À APRENDIZAGEM – EXEMPLO DE BOAS PRÁTICAS E PERCEÇÕES DOS INTERVENIENTES NO PROCESSO".**

Presento a miña tese, seguindo o procedemento axeitado ao Regulamento, e declaro que:

1) A tese abarca os resultados da elaboración do meu traballo.
2) De ser o caso, na tese faise referencia ás colaboracións que tivo este traballo.
3) Confirmo que a tese non incorre en ningún tipo de plaxio doutros autores nin de traballos presentados por min para a obtención doutros títulos.
4) A tese é a versión definitiva presentada para a súa defensa e coincide a versión impresa coa presentada en formato electrónico

E comprométome a presentar o Compromiso Documental de Supervisión no caso de que o orixinal non estea na Escola.

En **Arouca**, **15 de Setembro de 2021**.

Sinatura electrónica

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

AUTORIZACIÓN DO DIRECTOR/TITOR DA TESE

D./Dna. **Dna. MARÍA MONTSERRAT CASTRO RODRÍGUEZ / D. JOSÉ FELIPE TRILLO ALONSO**

En condición de: **Titor/a e director/a**

Título da tese: **"EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS NO CONTEXTO DO CENTRO DE APOIO À APRENDIZAGEM – EXEMPLO DE BOAS PRÁTICAS E PERCEÇÕES DOS INTERVENIENTES NO PROCESSO".**

INFORMA:

Que a presente tese, correspóndese co traballo realizado por D/Dna Teresa Maria de Almeida Fernandes, baixo a miña dirección/titorización, e autorizo a súa presentación, considerando que reúne os requisitos esixidos no Regulamento de Estudos de Doutoramento da USC, e que como director/titor desta non incorre nas causas de abstención establecidas na Lei 40/2015.

En **Santiago de Compostela**, **15 de Setembro de 2021**

Sinatura electrónica

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

À minha avó *(in memoriam).*
*A*os meus pais.
Aos meus três filhos.

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida e pela força que me dá para concretizar um dos meus sonhos.

Ao meu marido por todo o apoio incondicional dedicado e aos meus filhos pelo suporte afetivo e efetivo dispensado.

À minha mãe e ao meu pai pela compreensão e pelos momentos que deixámos de passar juntos e pela força sempre transmitida.

Aos pais dos meus alunos, ao suporte de uma amizade sincera e de total confiança que o tempo dificilmente destruirá.

A todos os elementos que compuseram a equipa da Unidade de Ensino Estruturado, pela disponibilidade, forma colaborativa e paciente com que trabalharmos em momentos extremamente difíceis. Pelo reconhecimento do trabalho manifestado por todos os que compartilharam o desafio diário deste dilema.

À professora María Montserrat Castro Rodríguez pelo apoio científico e humano no desenvolvimento deste trabalho. O meu mais sincero agradecimento pela orientação exemplar e sempre presente, fundamental para a concretização deste trabalho.

Ao professor José Felipe Trillo Alonso, por todo o apoio e encorajamento, mesmo nas horas mais difíceis.

À professora e amiga Estela Pinto Ribeiro Lamas, por todo o seu apoio e dedicação ao longo destes últimos anos. Agradeço, ainda, a confiança em mim depositada, encorajando-me nos momentos mais difíceis e fazendo-me acreditar que seria capaz de concluir este trabalho.

O meu sincero agradecimento à Universidade de Santiago de Compostela.

Obrigada também a todos os professores que, ao longo do meu percurso académico, me fizeram gostar de aprender e descobrir.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

RESUMO

Educação de crianças autistas no contexto do Centro de Apoio à Aprendizagem – exemplo de boas práticas acompanhadas e comentadas pelos intervenientes no processo.

O presente trabalho insere-se no contexto da prática pedagógica – autismo, incidindo na elaboração e aplicação de atividades estruturadas/delineadas e temáticas, com base nas seguintes áreas de desenvolvimento: Imitação, Perceção, Motricidade global, Motricidade fina, Coordenação oculo-manual, Realização cognitiva, Desempenho verbal, Autonomia, Socialização e Comportamento; na reflexão/avaliação sobre a intervenção, na qual a supervisão e a investigação-ação está ao serviço da melhoria das práticas, do desenvolvimento profissional do professor e da aprendizagem dos alunos. Neste sentido, o estudo de caso, envolve três crianças autistas, uma em idade pré-escolar, identificada como criança n.º 1 - JP; uma outra criança a frequentar o terceiro ano de escolaridade, identificada como criança n.º 2 - O; e uma outra criança a frequentar o quarto ano de escolaridade, identificada como criança n.º 3 - MA. Feito em contexto educacional que recorre à investigação-ação como estratégia de intervenção.

Os objetivos gerais desta investigação são: avaliar os resultados da evolução vivida por três alunos com TEA entre 3 e 10 anos que participaram numa proposta de intervenção pedagógica da equipa multidisciplinar de um CAA ao longo dos anos letivos 18-19 e 19-20. Os dados de avaliação são extraídos de documentos de avaliação completos ao longo dos dois anos acadêmicos.

Assim, ao longo deste trabalho, caracterizamos o processo educativo, em jeito de formação/construção de conhecimento dos professores no âmbito no ensino de crianças autistas, em contexto de CAA e evidenciamos as características da investigação-ação. No que se refere à abordagem metodológica, este estudo encontra-se ancorado no paradigma qualitativo, constituindo-se num estudo de caso com objetivos avaliativos e interpretativos, no desenho de atividades. Os dados são recolhidos em contexto natural, com recurso a múltiplos instrumentos que possibilitam o acesso aos "olhares" distintos sobre o objeto de estudo. No processo de análise dos dados recolhidos, optamos pela análise de conteúdo e gráfico para a sua organização e interpretação. Os resultados deste estudo revelam que, nos casos estudados, a aplicação da proposta educativa delineada e explorada –investigação-ação– teve impacto positivo no desenvolvimento das competências/objetivos delineados para as três crianças implicada no estudo; promoveu, momentos de reflexão na ação e sobre a ação, no perfil da investigadora, resultando numa melhor compreensão de si própria enquanto professora e na melhoria da sua prática pedagógica.

Em suma, o estudo evidencia que a investigação-ação de natureza prática se adequa ao desenvolvimento profissional e a pedagogias colaborativas, com finalidades na melhoria das aprendizagens num ensino inclusivo.

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

RESUMO

Educación de nenos autistas no contexto do Centro de apoio á aprendizaxe: un exemplo de boas prácticas e percepcións dos implicados no proceso.

Introdución

Esta tese de doutoramento ten como obxecto de estudo investigar sobre a intervención pedagóxica co nenos e nenas afectadas por Trastornos do Espectro Autistas (TEA), no contexto do Centro de Apoio á Aprendizaxe (CAA). O proxecto de investigación baséase na avaliación dos resultados de aprendizaxe acadados por 3 estudantes afectado polo TEA, escolarizados no preescolar e no ensino básico que participaron na intervención que leva a cabo un equipo Multidisciplinar do CAA do que forma parte a propia investigadora. Os resultados avalíanse a partir dos documentos de avaliación que se foron xerando ao longo da intervención. A proposta constitúena unha serie de obxectivos, competencias e actividades/estratexias educativas que foron deseñadas e implementadas polo propio equipo. A intervención realizouse durante os cursos 18-19 e 19-20.

Un propósito de este traballo, tamén é "discutir" o maior desafío ao que se enfrontan os sistemas educativos: desenvolver escolas para que poidan ser plenamente inclusivas e permitir a todos os alumnos ter éxito. Preténdese, polo tanto, atopar xeitos de aumentar a inclusión/participación de todos os nenos autistas no contexto escolar.

Preséntase unha tese moi persoal, en tanto que a investigadora realízaa dentro do seu ámbito laboral, tras unha dilatada experiencia profesional como docente no ámbito da educación especial no sistema educativo portugués. O marco teórico así como o deseño e desenvolvemento da proposta de intervención están contextualizados nun entorno educativo concreto da CAA, no que a identificación das necesidades, determinan cales son os intereses de procura de información e de estratexias de intervención. Tendo en conta o rol da investigadora como participante do CAA, deséñase unha investigación rica no uso de métodos e instrumentos de investigación, que lle permitan achegar información contrastada e verificada, que axuden a explicar os resultados acadados.

Os obxectivos xerais desta investigación son: avaliar os resultados da evolución experimentada por tres estudantes afectados polo TEA de entre 3 e 10 anos que participaron nunha proposta de intervención realizada dende o equipo multidisciplinar dun CAA de Portugal ao longo dos cursos 18-19 e 19-20. Os datos de avaliación son extraídos dos documentos de avaliación cumplimentados ao longo dos tres anos académicos.

Por outro lado, construír e compartir unha formación participativa e continua, presente nunha práctica pedagóxica diaria, no contexto de CAA, suxerindo e presentando unha proposta supervisada dende o este servizo. De este obxectivos, derivaron unha serie de preguntas que guiaron a investigación:

- Como responden tres estudantes con características similares a unha proposta de intervención deseñada?
- Que ferramentas de avaliación se empregan no contexto da CAA?

- Cal é a importancia de avaliar e reflexionar sobre a intervención educativa práctica para unha mellor inclusión de nenos con autismo?
- Que vantaxes e desvantaxes?

O informe de tese consta dun marco teórico e marco empírico, ambos os dous subdivididos en distintos capítulos. O marco teórico consta de dous capítulos nos que se afonda, por un lado, na epistemoloxía e a lexislación da atención ao alumnado que presenta necesidades educativas especiais no sistema educativo portugués e, por outra parte, afondar no coñecemento dos trastornos do espectro autista, a intervención e escolarización de alumnado valorado con TEA na escola portuguesa. O primeiro capítulo céntrase nas Necesidades Educativas Específicas (NEE) en xeral e que poden estar asociadas ao autismo no ámbito do sistema educativo portugués. Inclúense aspectos como a súa conceptualización, avaliación e valoración, as dificultades de aprendizaxe ou no control condutual así como a escolarización e a atención de alumnado con NEE. O segundo capítulo, afonda na conceptualización do que se entende por autismo ou TEA, non resultado tarefa doada, tendo en conta a evolución experimentada nos últimos anos dende a investigación e a intervención psicopedagóxica ou clínica. O capítulo evoluciona dende o momento que o psiquiatra austríaco Leo Kanner (1943) o identifica, continuando coa evolución experimentada tanto na revisión terminolóxica, na súa etioloxía e conceptualización dentro do sistema educativo, derivadas das investigacións realizadas dende entón.

Kanner considera que o neno autista é incapaz de establecer relacións normais coas persoas e de reaccionar con normalidade ante situacións desde o comezo da vida. Cando este autor escolleu o termo "autismo", mostrou a importancia que quería dar á noción de retirada social.

Dende estes primeiros momentos, o capítulo introduce os principais avances experimentados durante estas décadas de investigación dende moi distintas perspectivas (neurolóxica, pediátrica, psicolóxica, educativa...). En este contexto tamén achega ampla e interesante información que invita a promover iniciativas socieducativas que faciliten a inclusión educativa e social das persoas afectadas por TEA. Tras décadas de escolarización deste alumnado, emerxeron numerosas investigacións que evidencian a necesidade dunha abordaxe interdisciplinar, na que a participación da familia resulta fundamental, e a implementación de distintas metodoloxías, materiais e recursos para a accesibilidade ao coñecemento, se constitúen en piares básicos que poden contribuír e favorecer o desenvolvemento persoal e escolar das persoas afectadas polo TEA e facilitar a súa inclusión.

Marco empírico

A segunda parte refírese ao compoñente empírico da investigación. Formúlanse as preguntas e os obxectivos que orientan a súa organización e planificación da investigación. Deste apartado, forman parte do marco empírico 3 capítulos. Comprende as opcións metodolóxicas e a contextualización da investigación, a proposta de intervención, a presentación e interpretación dos resultados, a síntese e as conclusións.

Metodoloxía

O capítulo 3 recolle a metodoloxía. O enfoque metodolóxico polo que se optou neste estudo encádrase no paradigma cualitativo. Un paradigma coherente coas características dun estudo de caso, cuxo obxectivo xeral está orientado a avaliar a evolución do alumnado que participa en unha proposta de intervención específica. Neste sentido, os datos recóllense nun contexto natural, utilizando múltiples instrumentos que permiten acceder a diferentes "miradas" sobre o obxecto de estudo. Trátase dun deseño metodolóxico tipo emerxente e de tipo etnográfico, para, posteriormente, especificar os principais métodos de pesquisa/fontes de recollida de datos (observación participante) e secundaria (materiais e documentos producidos polos profesionais

e polo alumnado). Priorízase a observación dos participantes así como os resultados que van acadando os estudantes en distintas dimensións da aprendizaxe. Destaca o contacto directo coa situación investigada, buscando resaltar os procesos e as relacións que experimentan os suxeitos ao longo deste tempo, na que se van adoptando decisións de forma gradual e consolidada, a medida que se desenvolve o estudo. Nunha fase inicial, a necesidade de realizar unha investigación detallada de materiais/actividades capaces de servir de base para a nosa práctica docente axuda a definir estratexias e técnicas metodolóxicas para a recollida de datos.

Cómpre destacar que se leva a cabo o estudo, interactuando con tres nenos, todos de idades diferentes e en anos diferentes escolarización, en profundidade, desde unha perspectiva indutiva, nun contexto naturalista, é dicir, na vida diaria, na relación cotiá entre o profesorado e o profesorado-estudantes.

A recollida de información realízase a través da análise de contido de distintos métodos e instrumentos que facilitan a súa organización e interpretación. Os métodos de investigación empregados foron a análise documental, a observación participante, as entrevistas informais, os informes e táboas de avaliación. Para a recollida de datos, úsanse distintos instrumentos, uns elaborados nos distintos organismos do sistema educativo portugués e outros de elaboración propia. Empréganse táboas de rexistros e actas.

Na investigación faise uso dos informes e observacións do traballo que realizan diariamente os profesionais que participan no proxecto: dous profesores de educación especial; dous profesores de clase completa e un educador; dous auxiliares da acción educativa. Os mércores e venres cóntase co apoio de técnicos de CRI (un psicólogo, un logopeda, un terapeuta ocupacional e unha psicomotricidade). En algunhas actividades, como a actuación verbal (canto) está promovida dende institucións alleas á escolas e pertencentes á comunidade educativa, como por exemplo, a realizada por 3 alumnos do colexio do conservatorio, porque ao estar integrada no contexto no que se desenvolveron as actividades, a técnica de recollida de datos escollida foi o rexistro de notas de campo.

A equipa interdisciplinar promoveu a realización de varias reunións, sendo a profesora de Educación Especial a encargada de axendalas e coordinalas. Nestas xuntanzas participaron todos os membros do equipo implicados no proceso de ensino-aprendizaxe cos tres estudantes cos que se traballou. A inicios do curso académico, nunha primeira reunión extraordinaria tamén participou o equipo clínico, que acompañou a JP e a O. No caso de DG non houbo este acompañamento porque aínda estaba a espera de citación na consulta de desenvolvemento.

Recollida a información procedeuse á transcrición das notas de campo, así como as actas elaboradas para cada reunión, como instrumento auxiliar da observación/participación directa das reunións, servíndonos de soporte à planificación de estratexias/actividades pedagóxicas. Recorreuse do apoio das actividades suxeridas e traballadas por unha equipa médica do hospital de Coimbra que acompaña nenos e nenas afectadas con TEA, adaptándoas á realidade do contexto de intervención e do alumnado participante, adecuacións que foron fundamentais para a contextualización do proceso de ensino-aprendizaxe e de investigación.

Outro dos instrumentos empregados para recollida de información foi elaborado polo equipo interdisciplinar. É un documento de avaliación que está planificado e implementado por todas as partes implicadas: educador e profesor; Profesores de Educación Especial (2); Técnicas de IRC (logopeda; terapeuta ocupacional; psicomotricidade e psicóloga) estudantes do Conservatorio Superior de Música (2) e a persoa responsable da educación de cada un dos nenos, por anos de escolaridade, co fin de obter resultados fiables na aprendizaxe, proporcionando indicadores de logro e o contido e obxectivos definidos para cada neno. Preséntase en forma de táboa, por curso escolar e por neno, contemplando criterios para avaliar

o compoñente práctico e/ou experimental, segundo a natureza do plan, elaborado a principios de outubro de cada curso escolar. Permite unha resposta individualizada ás necesidades específicas de cada neno, asumindo o deseño dunha avaliación aberta, permitindo, nun contexto determinado, proceder á organización flexible da estrutura e dos procesos que mellor conducen á aprendizaxe desexada. Proporciona un diagnóstico individualizado, reorientando o traballo formativo segundo os intereses e dificultades expresados diagnosticados en cada neno. O documento, relativo á avaliación da aprendizaxe, realízase continuamente, ao final de cada período, por ano de escolarización, para cada un dos nenos.

Para a presentación e tratamento dos datos, úsanse táboas que sistematizan a información recollida dos distintos documentos derivados da intervención. Para a contabilización dos resultados organízase as táboa en categorías (representación, comunicación (verbal e non verbal), cognición, motricidade e socialización) e subcategorías (imitación, percepción; motricidade (fina e grosa); coordinación oculo-manual; realización cognitiva; desempeño verbal; autonomía e socialización) en táboas que reflicten o grao de consecución correspóndese con: NA, non alcanzada; QA, case alcanzada; TA, totalmente alcanzada.

Por tanto, a información é eminentemente de carácter cualitativa, porén, tamén se extraen datos cuantitativos xerados a partir ca cuantificación dos resultados extraídos das das mencionadas táboas que sintetizan a información recollida ao longo dos dous cursos académicos que durou a investigación.

A mostra elixida é intencionada. Constitúena 3 estudantes valorados/diagnosticados con autismo que asisten ao Centro de Apoio a Aprendizaxe. Un dos nenos está escolarizado en preescolar, identificado como JP; O é un neno que cursa o terceiro ano de escolaridade; e o terceiro cursa o cuarto ano de escolarización e chámase GR. Por tanto o alumnado ten entre 3 e 10 anos. Todos eles teñen un diagnóstico/valoración de autismo realizada dende os servizos médicos.

Proposta de intervención

O capítulo 4 presenta a proposta de intervención. Téñase en conta que o eixe esencial de esta investigación é a implementación dun proxecto de intervención que está deseñado para traballar con estudantes afectados con tea que están asisten ao CAA. Neste capítulo, contextualízase e descríbese a proposta de intervención, que se presenta como un exemplo de boas prácticas na educación de nenos con autismo, no contexto da CAA. Faise fincapé en cuestións de práctica pedagóxica. Trátase, polo tanto, de deseñar, crear, implementar e avaliar prácticas que leven a novas formas de interacción na aula; analizar os proxectos que desenvolven as escolas, tanto en termos de discursos programáticos como en termos de datos de opinión dos seus grupos de interese máis influentes. Os obxectivos da proposta de intervención foron deseñados dende o propio CAA de acordo coas necesidades e características do alumando.

A proposta deséñase dentro dun paradigma construtivista que favorece a realización de un estudo de caso interpretativo e avaliador. Neste capítulo, precedendo á presentación da proposta, e co obxectivo de contextualizar e dar claves que permitan realizar posteriormente unha descrición e interpretación dos feitos descrición rica proporciónase información relevante sobre o CAA, as características do contexto próximo, a planificación da intervención, o plan de actividades así como estratexias consensuadas na equipa para o desenvolvemento da proposta, como por exemplo, unha motivación/estimulación e comunicación constantes, introdución de hábitos e rutinas.

A proposta presenta 263 actividades baseadas nas seguintes áreas de desenvolvemento: imitación, percepción, motricidade global, motricidade fina, coordinación óculo-manual Logro

cognitivo, rendemento verbal, autonomía, socialización e comportamento; na reflexión / avaliación sobre a intervención, na que a supervisión e a investigación-acción están ao servizo da mellora das prácticas, do desenvolvemento profesional do profesor e da aprendizaxe dos alumnos.

Enténdese a avaliación como un proceso que regula o ensino e a aprendizaxe, tendo en conta o camiño escolar descrito para os tres nenos implicados no estudo. Xorde no sentido de avaliar as actividades/obxectivos/competencias específicas, a realizar dentro e fóra da aula CAA, baseado nas seguintes áreas de desenvolvemento: Imitación, Percepción, Motricidade global, Motricidade fina, Coordinación oculo-manual, Logro cognitivo, Rendemento verbal, Autonomía, Socialización, Comportamento.

A principios de ambos cursos realizouse unha planificación das reunións por parte da equipa para a coordinación e seguimento dos tres estudantes para cada un dos cursos académicos. Porén, por distintos motivos algunhas das xuntanzas axendadas tiveron que ser adiadas polas necesidades do persoal técnico e docente.

A intervención coas crianzas foi presencial agás no último período da pesquisa no curso 19-20, que por motivo da Covid-19, entre 14 de abril e o 19 de xuño de 2020 foron telemáticas. Estas sesións foron planificadas con actividades que tiveron que ser adaptadas á modalidade de ensino online e á viabilidade de execución nas vivendas do alumnado participante na que tiñan o apoio de algún familiar. Estas sesións realizáronse dúas veces á semana.

As sesións presenciais da intervención pedagóxica foron desenvoltas no espazo da CAA: as diferentes reunións axendadas, a organización e desenvolvemento das actividades; os momentos de síntese e intercambio de experiencias entre todos os participantes. O número de sesións de coordinación da equipa, profesorado, técnicas e terapéuticas foron 67. Destinadas á avaliación e discusión da planificación/actividades a desenvolver con cada unha das crianzas. Foron feitas 20 reunións mensuais de grupo disciplinar de Educación Especial, 2 reunións coa equipa médica (médico que acompaña á crianza no caso do autismo, a psicóloga e a terapeuta ocupacional); 1 reunión coa representante da equipa de saúde escolar (enfermeira), que acompañou á crianza 3 (DG).

O capítulo 5 presenta os resultados da investigación. Os resultados da investigación reflicten a evolución das tres crianzas na consecución dos obxectivos establecidos para acadar as competencias específicas en cada unha das dimensións do desenvolvemento persoal. Globalmente o resultado da intervención valórase positivamente nas tres crianzas, pero varía en grao de consecución e nas categorías e subcategorías avaliadas.

Con respecto á categoría de representación, percíbese que os nenos de maior idade (O e DG) conseguiron a adquisición total dalgúns dos obxectivos relacionados coa imitación e a percepción, fronte ao alumno da educación infantil (JP), que non acada os obxectivos pretendidos. En canto á motricidade, a adquisición das habilidades motrices básicas finas e grosas, a coordinación oculo-manual, de novo a idade volve ser unha variable a ter en conta na consecución total dos obxectivos pretendidos: JP non consegue a adquisición total, frote aos dous compañeiros que progresan adecuadamente ata conseguir ditos obxectivos. A socialización é a dimensión onde JP acada os mellores resultados de logro, máis tan so conseguir tolerar o contacto físico con outras persoas. O resto dos participantes amosan resultados máis positivos e visibles ao longo da intervención, existindo diferencias que son máis favorables para o alumno de maior idade (DG).

Os logros de maior éxito da intervención identifícanse na motricidade global, na coordinación óculo-manual, a percepción, a autonomía e no desenvolvemento cognitivo. As

menor éxito son as que teñen que ver coa imitación, as habilidades linguísticas verbais e da socialización.

Conclusións

A modo de conclusión, a investigación realizada reflexa uns resultados positivos na evolución do alumnado co que se intervén, aínda que con diferencias entre uns e outros. A variable idade idade parece ser un dato interesante en relación á valoración da evolución, por exemplo, o alumnado de maior idade acada maiores logros en aspectos relacionados coa motricidade, socialización, cognición e autonomía, frente aos acadados co neno de menor idade, que na maioría das cateogorías e subcategorías non conseguiu acadar os obxectivos propostos.

Un obxectivo implícito deste estudo de caso de contribuír á construción de coñecemento científico sobre iniciativas educativas ligadas ao traballo educativo con estudantes autistas nun contexto escolar, os resultados acadados na pesquisa identifica posibles investigacións futuras. Neste caso en concreto, a mellora das prácticas pedagóxicas desempeñadas no ámbito educativo da CAA poden contribuír a mellorar a autonomía docente e así como a calidade das propostas de intervención ofrecidas aos estudantes. Igualmente, na intervención investigada, o traballo cooperativo e multidisciplinar puido facilitar unha maior adecuación das propostas educativas ás necesidades específicas de cada neno participante, en función das súas condicións persoais. Sería oportuno, seguir investigando a niveis máis amplos en que medidas o traballo multidisciplinar é relevante na estratexia para ensinar aos nenos con autismo.

De cara ao futuro sería necesario afondar en aspectos claves da intervención multidisciplinar, como por exemplo, avaliar os procesos de coordinación, de formación e desenvolvemento profesional, entre outros aspectos.

Entre os obstáculos que condicionaron a intervención e o seguimento por parte da equipa, destacan a ausencia nas sesións dos profesionais participantes (terapeuta ou profesor), porque limita as posibilidades de compartir opinións/saberes e tamén a continuidade no traballo e na planificación. As actividades pedagóxicas foron planeadas ao longo do ano lectivo tendo como eixo principal os obxectivos definidos no PEI de cada estudante. As notas de campo foron tomadas levando a cabo observacións non invasivas na intimidade da crianza e das profesionais implicadas.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ÍNDICE

Introdução **1**

Componente Teórica **9**

Introdução 11

Capítulo 1: As Necessidades Educativas Especiais 13

1.1 Princípios subjacentes ao conceito de Necessidades Educativas Especiais 17

1.2 Diagnóstico e Avaliação das Necessidades especiais 19

1.3 As Dificuldades de Aprendizagem 21

1.4 Os problemas de comportamento 26

1.4.1 Dificuldades de Aprendizagem e problemas de comportamento 33
1.4.2 Trajetória desenvolvimental dos alunos com DA – o impacto da Literacia 36

1.5 Formas de Integração social 39

1.5.1 As condições para a Integração escolar 41
1.5.2 A Educação Especial – condições, cansaço, democracia 44

Capítulo 2: Autismo 49

2.1 Características e incidências do Autismo 54

2.1.1 A importância da intervenção precoce na criança autista 58
2.1.2 Os processos de interação e comunicação 62
2.1.3 Intervenções e integrações da criança com autismo 65

2.2 O programa TEACCH – uma resposta ao problema 67

2.2.1 Intervenientes no processo de aprendizagem 70
2.2.2 A perspetiva desenvolvimental 73

2.3 PECS – Picture Exchanging Communication System 75

2.3.1 Auto monitorização 77

2.4 ABA – Applied Behaviour Analysis 78

2.4.1 Autoinstrução 80
2.4.2 Possíveis técnicas e procedimentos para a resolução de problemas 81

2.5 Escola e família: um compromisso comum em Educação Especial 83

2.5.1 O papel dos pais no processo educativo da criança com autismo 84

2.5.2 Perfil de quem tem de lidar com uma pessoa autista 86
2.6 A inclusão educativa das crianças/pessoas com autismo nas escolas 88
2.6.1 O Desenho Universal de Aprendizagem 93
2.7 A construção do currículo para autistas 95
2.7.1 Currículo – conceito e funções 97
2.7.2 Perspetiva evolutiva – contributos no âmbito do aluno autista 99
2.7.3 As implicações das especificidades do autismo na adequação do currículo 100
2.7.4 Implementação do currículo – contexto(s) e interveniente(s) 102

Componente Empírica 105

Introdução: Objetivo geral e específicos da investigação 107

Capítulo 3: Metodologia da Investigação 115

3.1 Amostra e Equipa multidisciplinar 117
3.2 Métodos e instrumentos utilizados para a recolha de dados 118
3.3 Tratamento das informações resultantes da Recolha de Dados 121

Capítulo 4: Auscultação e proposta de Intervenção 125

4.1 Caracterização da escola, da comunidade e do meio envolvente 126
4.2 Caracterização das turmas 129
4.3 Caracterização da Unidade de Ensino Estruturado – CAA 131
4.4 Caracterização das crianças com PEA apoiadas na UEE 134
4.4.1 Criança 1 – aluno do Pré-escolar [JP] 135
4.4.2 Criança 2 - aluno do 3.º ano [O] 140
4.4.3 Criança 3 – aluno do 4.º ano [DG] 143
4.5 Identificação das potencialidades e expectativas de Desenvolvimento 147
4.5.1 Ponderação sobre as aprendizagens, os critérios de progressão e de certificação das crianças 148
4.6 Planificação – Previsão das etapas de investigação 151
4.6.1 Competências e aprendizagens a desenvolver (conhecimentos, capacidades e atitudes) nas crianças 152
4.6.2 Competências transversais a serem desenvolvidas por todos os intervenientes 155
4.6.3 Estratégias de ensino 156
4.6.4 Proposta de critérios de avaliação, de progressão ou de certificação 156
4.6.5 Estratégias adotadas para o processo de transição entre ciclos de educação e ensino, das crianças em estudo 157
4.7 Proposta de Atividades 158
4.7.1 Imitação 159
4.7.2 Perceção 161

USJ UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

4.7.3 Motricidade global 164
4.7.4 Motricidade fina 166
4.7.5 Coordenação óculo-manual 169
4.7.6 Realização cognitiva 172
4.7.7 Desempenho verbal 174
4.7.8 Autonomia 178
4.7.9 Socialização 180
4.8 Comportamento, análise e intervenção 183
Capítulo 5: Análise dos dados recolhidos 194
5.1 Apresentação e interpretação dos resultados 196
5.1.1 Avaliação da criança n.º 1 - JP ao longo do ano 2018/2019 e 2019/2020 197
5.1.2 Avaliação da criança n.º 2 - O ao longo do ano 2018/2019 e 2019/2020 202
5.1.3 Avaliação da criança n.º 3 - DG ao longo do ano 2018/2019 e 2019/2020 208
5.1.4 Sistematizando 215
Conclusões e Prospeções 219
Bibliografia 229
Anexos 247
Anexo 1 – Atividades 249
Imitação 249
Perceção 264
Motricidade global 281
Motricidade fina 302
Coordenação óculo-manual 316
Realização cognitiva 337
Desempenho verbal 353
Autonomia 371
Socialização 381
Anexo 2 – Intervenção pedagógica 393
Anexo 3 – Avaliação 437
Avaliação da criança n.º 1 - JP ao longo do ano 2018/2019 437
Avaliação da criança n.º 1 - JP ao longo do ano 2019/2020 449
Avaliação da criança n.º 2 - O ao longo do ano 2018/2019 460
Avaliação da criança n.º 2 - O ao longo do ano 2019/2020 471

Avaliação da criança n.º 3 - DG ao longo do ano 2018/2019 483
Avaliação da criança n.º 3 - DG ao longo do ano 2019/2020 494

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Classificação C 48
Figura 2 - Dinâmicas de trabalho da parceria 148

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Atividades realizadas no ano letivo 2018/2019 121
Tabela 2 - Atividades realizadas no ano letivo 2019/2020 123
Tabela 3 - Parcerias 128
Tabela 4 - Etapas de Investigação 151
Tabela 5 - Aprendizagens a desenvolver 153
Tabela 6 - Critérios de Avaliação 157
Tabela 7 - Intervenção pedagógica ano escolar 2018/2019 194
Tabela 8 - Intervenção pedagógica ano escolar 2019/2020 195
Tabela 9 - Intervenção pedagógica ano escolar 2018/2019 393
Tabela 10 - Intervenção pedagógica ano escolar 2019/2020 414

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Avaliação das competências Imitação e Perceção (JP)..... 197
Gráfico 2 - Avaliação das competências Motricidade e Coordenação óculo-manual (JP) 198
Gráfico 3 - Avaliação das competências Realização cognitiva e Desenvolvimento verbal (JP) 199
Gráfico 4 - Avaliação das competências Autonomia e Socialização (JP)..... 200
Gráfico 5 - Distribuição da soma dos níveis Quase e Totalmente Alcançadas e apenas Totalmente Alcançadas (JP)..... 201
Gráfico 6 - Avaliação das competências Imitação e Perceção (O)..... 202
Gráfico 7 - Avaliação das competências Motricidade e Coordenação óculo-manual (O) 203
Gráfico 8 - Avaliação das competências Realização cognitiva e Desenvolvimento verbal (O) 205
Gráfico 9 - Avaliação das competências Autonomia e Socialização (O)..... 206
Gráfico 10 - Distribuição da soma dos níveis Quase e Totalmente Alcançadas e apenas Totalmente Alcançadas (O)..... 207
Gráfico 11 - Avaliação das competências Imitação e Perceção (DG)..... 208
Gráfico 12 - Avaliação das competências Motricidade e Coordenação óculo-manual (DG) 210
Gráfico 13 - Avaliação das competências Realização cognitiva e Desenvolvimento verbal (DG) 211
Gráfico 14 - Avaliação das competências Autonomia e Socialização (DG)..... 213
Gráfico 15 - Distribuição da soma dos níveis Quase e Totalmente Alcançadas e apenas Totalmente Alcançadas (DG)..... 214
Gráfico 16 - resumo das percentagens/valores das competências/objetivos QA e TA das três crianças..... 215

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

SIGLAS

AAAF – Atividades de Animação e de Apoio à Família
ABA – Applied Behaviour Analysis
AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular
AEFS – Agrupamento de Escolas de Ferreira da Silva
AMA – Associação de Amigos do Autismo
APA – Associação de Psiquiatria Americana
APPDA – Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo
BCBA – Board Certified Behavior Analysts
BST – Behavioural Skills Training
CAA – Centro de Apoio à Aprendizagem
CAF – Componente de Apoio à Família
CAST – Center for Applied Special Technology
CEACF – Centro de Estudos e Apoio à Criança e à Família
CEF – Centro de Educação e Formação
CRI – Centro de Respostas Integradas
CRTIC – Centro de Recursos de Tecnologias de Informação e comunicação
DA –Dificuldades de aprendizagem
DG – Criança n.º 3
DGE – Direção Geral de Educação
DGS – Direção Geral de Saúde
DREC – Direção Regional de Educação de Coimbra
DREL – Direção Regional de Educação de Lisboa
DSM – Diagnostic and Statistical Manual
DSOIP – Direção de Serviços de Orientação e Intervenção Psicológica
DUA – Desenho universal de aprendizagem
EADSNE – European Agency for Development in Special Needs Education
EE – Educação Especial
EI – Educação Inclusiva
ELI - Equipa Local de Intervenção
EMAEI – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva
IA – não EMAEI apresentas será Investigação Ação
IP – Intervenção Precoce
IPI – Intervenção Precoce na Infância
IPSS – Instituições Particulares de Solidariedade Social
JP – Criança n.º 1
ME – Ministério da Educação
MEC – Ministério da Educação e Cultura
NA – Não Alcançada

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

NEE – Necesidades Educativas Específicas
NJCLD – National Joint Committee on Learning Disabilities
O – Criança n .º2
PCA – Percursos Curriculares Alternativos
PEA – Perturbação do Espectro Autista
PECS – Picture Exchange Comunication System
PEI – Plano Educativo Individual
PHDA – Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção
PIAF – Plano Individualizado de Apoio à Família
PLNM – Português Língua Não Materna
PPDA – Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo
QA – Quase Alcançada
RTP – Relatório Técnico-Pedagógico
SNIPI – Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância
TA – Totalmente Alcançada
TEA – Transtorno do Espectro Autista
TEACCH – Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children
TEIP – Território Educativo de Intervenção
TSER – Técnico Superior de Educação e Reabilitação
UD / DU – Universal Design / Design Universal
UEE – Unidade de Ensino Estruturado
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

INTRODUÇÃO

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

O objetivo geral de investigação é avaliar os resultados da implementação de um programa de intervenção pedagógica para crianças com autismo, adaptando-o e criando condições que as estimulem nas áreas da imitação; perceção; motricidade global e motricidade fina; coordenação oculo-manual; cognitiva; verbal; autonomia; socialização e comportamental.

A intervenção pedagógica envolve três alunos com TEA entre 3 e 10 anos que participaram no programa implementado pela equipa multidisciplinar do CAA, ao longo dos anos letivos 18-19 e 19-20. Os dados de avaliação são extraídos de documentos de avaliação completos ao longo dos dois anos acadêmicos. Por outro lado, construir e partilhar uma formação participativa e continuada, presente na prática pedagógica quotidiana, no âmbito do CAA, sugerindo e apresentando uma proposta supervisionada deste serviço. A partir do objetivo geral delineado, surgiu uma série de questões que nortearam a pesquisa:

1. Como é que três alunos com características semelhantes respondem a uma proposta de intervenção pedagógica?
2. Quais foram as ferramentas de avaliação usadas no contexto do CAA?
3. Qual a importância de avaliar e refletir sobre a intervenção educacional prática para uma melhor inclusão de crianças com autismo?
4. Quais são as vantagens e desvantagens?

A partir do estudo e tendo em consideração o seu caráter de exemplaridade, procuramos caraterizar e mostrar exemplos de boas práticas, delineando um programa de intervenção, capaz de ser explorado em contexto de CAA, com crianças com PEA (Perturbação do Espectro Autista. Ressaltamos que a temática abordada neste estudo –prática pedagógica de crianças autistas, em contexto de CAA, incidindo na sugestão de atividades/estratégias educativas, nas quais o trabalho cooperativo de toda uma equipa multidisciplinar e a investigação-ação– é pertinente, na medida em que as características da sociedade atual trazem exigências acrescidas ao trabalho do professor e dos profissionais da educação em geral. Desta forma, é de salientar que as grandes transformações que se fazem sentir na sociedade trazem para a ordem do dia, de forma quase inevitável, a discussão sobre os seus reflexos na escola, mais especificamente na conceção de educação, na função da escola, na relação entre conhecimento escolar e a vida social e cultural e, portanto, no trabalho profissional do professor, acrescento se pensarmos em inclusão educativa.

Nesta linha de pensamento, o presente estudo comunga da convicção de que a prática pedagógica, assume um papel preponderante na concretização deste objetivo, na medida em que tem como finalidade principal o desenvolvimento de estratégias educativas e a reflexividade profissional dos professores para a melhoria da qualidade das aprendizagens de crianças autistas. Consideramos que exemplos de práticas pedagógicas ajudam a regular processos de ensino-aprendizagem e promovem o desenvolvimento profissional docente. Permitem a autorreflexão sobre a atitude educativa; uma atitude reflexiva e centrada na melhoria da aprendizagem dos alunos.

Na tarefa de promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, a IA (Investigação Ação) tem vindo a ser cada vez mais utilizada como principal estratégia formativa, com o objetivo de desenvolver nos professores a atitude e a capacidade reflexiva, na medida em que encerra elevadas potencialidades formativas, potencialmente inovadoras e transformadoras das situações educativas (contextualizadas). Estas iniciativas de cariz reflexivo, cujos resultados validam as potencialidades da IA, favorecendo um posicionamento investigativo dos professores face à sua prática pedagógica, numa direção potencialmente

emancipatória, coadunando-se, assim, com uma perspetiva de formação permanente e desenvolvimento profissional contínuo.

Perante o exposto e tendo em consideração a finalidade principal deste estudo, contribuir para a construção de conhecimento científico acerca de iniciativas educacionais, ou seja, evidenciar exemplos práticos de como intervir educacionalmente com crianças autistas, em contexto escolar. Prende-se com pertinência numa reflexão contínua, a qual reconhecemos que facilita um abrir de caminhos, na melhoria das práticas dos professores, da promoção da sua autonomia e da qualidade da educação oferecida aos alunos, além de que evidencia a importância de um trabalho de equipa, de parceria, um trabalho multidisciplinar.

Pelas características anteriormente mencionadas, este processo concretiza-se, através do estudo, no âmbito da intervenção pedagógico-didática em contexto de sala de aula (CAA – Centro de Apoio à Aprendizagem), onde todos os intervenientes têm um papel ativo interventivo, uma opinião a dar, onde há momentos de reflexão conjunta. Nesta perspetiva, as questões e os objetivos de investigação que norteiam este estudo advêm da finalidade supracitada, havendo uma articulação entre o aprender, o ensinar, o partilhar e o opinar. No que diz respeito ao processo investigativo, este desenvolve-se de acordo com uma abordagem de natureza qualitativa, com ancoragem num paradigma construtivista, configurando-se num estudo de caso de tipo interpretativo e avaliativo. Realizamos uma descrição rica, densa e contextualizada, a partir da qual pretendemos dar exemplos de "boas práticas" na educação com crianças com PEA.

Procuramos realizar o estudo, interagindo com três crianças, todas de idades diferentes e em diferentes anos de escolaridade, em profundidade, numa perspetiva indutiva, tendo consciência do desenho aberto e emergente da metodologia que empregamos, em função do desenvolvimento em contexto naturalista, ou seja, no dia a dia, na relação diária entre o professor e os alunos.

Tratando-se, portanto, de uma investigação empírica, que tem um forte cariz descritivo, primamos pela observação participante, por uma descrição profunda e uma análise consistente dos significados que os diferentes intervenientes atribuem a cada acontecimento, na experiência vivenciada ao longo de dois anos. Privilegiamos o contacto direto com a situação pesquisada, procurando evidenciar os processos e as relações que os sujeitos experienciam ao longo deste tempo. Procuramos manter um caráter aberto e flexível do desenho do estudo, assim como consideramos que esta escolha é gradual e consolidada à medida que o estudo se desenvolve. Numa fase inicial, a necessidade de fazer uma pesquisa detalhada de materiais/atividades capazes de servir de base à nossa prática letiva contribui para definir estratégias metodológicas e técnicas de recolhas de dados.

Antes de apresentar a estrutura da pesquisa, gostaríamos de acentuar a importância que esta investigação assumiu no nosso desenvolvimento profissional, considerando que um trabalho de investigação se inscreve sempre numa história de vida e, como tal, a escolha deste tema de estudo encontra-se relacionada com as experiências que vivenciamos ao longo do nosso percurso pessoal e profissional. A este respeito mencionamos a nossa formação inicial enquanto Professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com formação especializada no Educação Especial e o trabalho que desenvolvemos no âmbito do CAA. Ao longo deste processo, as aprendizagens que realizámos foram potenciadoras no sentido de (re)dimensionar o nosso trabalho, abrindo novas perspetivas e possibilidades de ação e representando uma oportunidade de desenvolvimento pessoal e profissional.

É apresentada uma tese muito pessoal, enquanto a investigadora a desenvolve no seu campo de trabalho, após uma vasta experiência profissional como docente na área da educação especial

no sistema de ensino português. O referencial teórico bem como o desenho e desenvolvimento da proposta de intervenção estão contextualizados num ambiente educacional específico do CAA, no qual a identificação das necessidades, determina quais são os interesses da procura de informação e das estratégias de intervenção. Atendendo ao papel da investigadora como participante do CAA, desenha-se uma investigação rica na utilização de métodos e instrumentos de investigação, que lhe permitam fornecer informações contrastadas e verificadas, que ajudem a explicar os resultados alcançados.

A construção científica de conhecimento, acerca de práticas educativas que conjugam a investigação-ação, a planificação/avaliação e a reflexão pedagógica ao serviço da melhoria das práticas dos professores de educação especial, na promoção da sua autonomia e desenvolvimento profissional, entende-se como a finalidade principal deste estudo.

Passamos agora a expor a estrutura e organização do relatório de investigação, que se encontra dividido em duas grandes partes interrelacionadas, nas quais se organizam os diferentes capítulos. Na primeira parte, composta por dois capítulos, apresentamos o enquadramento teórico do estudo. Nela expomos os quadros de referência que orientam as questões de investigação e que, da mesma forma, apoiam as decisões metodológicas e o processo de análise dos dados recolhidos.

Relativamente ao primeiro capítulo, abordamos as necessidades educativas especiais: princípios subjacentes ao conceito de necessidades educativas especiais; diagnóstico e avaliação das necessidades especiais; as dificuldades de aprendizagem; dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento; trajetória desenvolvimental dos alunos com DA –o impacto da literacia; as condições para a integração escolar; a educação especial– condições, cansaço, democracia. No segundo capítulo, o autismo: características e incidências do autismo –a importância da intervenção precoce na criança autista–; os processos de interação e comunicação; intervenções e integrações da criança com autismo; o programa TEACCH – uma resposta ao problema; intervenientes no processo de aprendizagem; a perspetiva desenvolvimental; Picture Exchanging Communication System –auto monitorização; Applied Behaviour Analysis (ABA) –autoinstrução; possíveis técnicas e procedimentos para a resolução de problemas; escola e família: um compromisso comum em Educação Especial –o papel dos pais no processo educativo da criança com autismo; perfil de quem tem de lidar com uma pessoa autista; a inclusão educativa das crianças/pessoas com autismo nas escolas –o desenho universal de aprendizagem; a construção do currículo para autistas –currículo, conceito e funções; a perspetiva evolutiva –contributos no âmbito do aluno autista; as implicações das especificidades do autismo na adequação do currículo e implementação do currículo – contexto(s) e interveniente(s). É ainda de salientar que, no âmbito deste estudo, o desenvolvimento profissional encontra-se articulado às dinâmicas colaborativas, concretizadas através da participação dos intervenientes no processo de IA, em contexto escolar.

A segunda parte diz respeito à componente empírica da investigação, partilhada em quatro capítulos. Compreende a definição dos objetivos específicos da pesquisa, as opções metodológicas da investigação; auscultação e proposta de intervenção; plano de intervenção/proposta de atividades e a análise dos resultados. É dada ênfase às questões da prática pedagógica. Trata-se, portanto, de conceber, criar, implementar e avaliar práticas pedagógicas. O propósito é, ainda, o de "discutir" o maior desafio que os sistemas educativos enfrentam –desenvolver as escolas para que possam ser plenamente inclusivas e levar a que todos os alunos tenham condições de sucesso. Pretende-se, portanto, encontrar formas de aumentar a inclusão/participação de todas as crianças autistas, em contexto escolar. Neste sentido, fazemos referência à tipificação metodológica do estudo, fundamentando a nossa opção

pelo estudo de caso de desenho emergente e de tipo etnográfico, para, posteriormente, especificarmos as técnicas/fontes principais de recolha de dados (observação participante) e secundárias (materiais e documentos produzidos pelos participantes). Aliado a isso, apresentamos grelhas de intervenção pedagógica, por ano escolar e fazemos o tratamento dos dados recolhidos, através da apresentação de tabelas de avaliação referentes a cada criança e a cada ano de intervenção pedagógica.

No que se diz respeito aos intervenientes, diariamente envolvemos duas professoras de educação especial; duas professoras titulares de turma e uma educadora; duas auxiliares da ação educativa. Às quartas e sextas-feiras, contamos com o apoio dos técnicos do CRI (uma psicóloga, uma terapeuta da fala, uma terapeuta ocupacional e um psicomotricista). A atividade 11 do desempenho verbal (cantar) é promovida por 3 estudantes da escola do conservatório. Estando integrada do contexto em que as atividades foram desenvolvidas, a técnica de recolha de dados escolhida foi o registo de notas de campo.

Contemplamos a avaliação como um processo regulador do ensino e da aprendizagem, tendo em consideração o percurso escolar delineado para as três crianças implicadas no estudo. Surge no sentido de avaliar as atividades/ competências específicas, a realizar dentro e fora da sala, do CAA, com base nas seguintes áreas de desenvolvimento: Imitação, Perceção, Motricidade global, Motricidade fina, Coordenação oculo-manual, Realização cognitiva, Desempenho verbal, Autonomia, Socialização, Comportamento.

O documento de avaliação é planificado e implementado por todos os intervenientes implicados: educadora e professora titular de turma; docentes de Educação Especial (2); técnicas do CRI (terapeuta da fala; terapeuta ocupacional; psicomotricista e psicóloga) alunos do conservatório de Música (2) e a encarregada de educação de cada uma das crianças, por ano de escolaridade, de forma a permitir a obtenção de resultados fiáveis sobre a aprendizagem, fornecendo indicadores da consecução e dos conteúdos e objetivos definidos para cada criança. É apresentado sob forma de tabela, por ano letivo e por criança, contemplando critérios de avaliação da componente prática e/ou experimental, de acordo com a natureza do planificado, elaborado no início do mês de outubro de cada ano letivo. Permite dar resposta individualizada às necessidades específicas de cada criança, pressupondo, o desenho de uma avaliação aberta, possibilitando que, num dado contexto, se proceda à organização flexível da estrutura e dos processos que melhor conduzissem às aprendizagens pretendidas. Fornece um diagnóstico individualizado, reorientando o trabalho de formação em função dos interesses expressos e das dificuldades diagnosticadas em cada criança. O documento, relativo à avaliação das aprendizagens, é feito de um modo continuo, no final de cada período, por ano de escolaridade, relativamente a cada uma das crianças. Segue-se a análise e discussão dos resultados, através da apresentação de gráficos, referentes à avaliação de cada criança (criança n.º 1; criança n.º 2 e criança n.º 3).

Por fim procuramos oferecer uma leitura mais integrada, sistematizada e transversal do estudo, avançando com considerações finais acerca do trabalho desenvolvido e para algumas conclusões, refletindo também sobre a influência que este estudo possa ter para o desenvolvimento de inovações educativas que articulem o trabalho colaborativo e a IA na promoção do desenvolvimento pessoal e profissional de professores e na melhoria da qualidade da educação especial. Além disso, apresentamos algumas considerações sobre o significado desta experiência em termos de aprendizagem e de formação no nosso percurso profissional e de vida.

Consideramos que esta investigação-ação, concebida como uma estratégia de supervisão e desenvolvimento profissional, insere-se no cerne de processos de mudança, melhoria e

inovação da realidade profissional e educacional (especial). Os resultados aqui apresentados reiteram a importância da construção de conhecimento profissional através de processos que valorizam a investigação das práticas pedagógicas dos/pelos professores como fonte de conhecimento e de melhoria do trabalho realizado em sala de aula (CAA). Neste contexto, compreendemos que exemplos de boas práticas pedagógicas ganham destaque como dispositivo promotor da autonomia do professor, visando a criação de ambientes promotores de construção, sustentação e desenvolvimento da autonomia profissional.

Destacamos alguns aspetos a considerar em processos que envolveram a aplicação desta proposta de atividades, como estratégia formativa e prática pedagógica: (i) a busca pelo desenvolvimento do conhecimento profissional e de soluções para os problemas que enfrentamos no quotidiano da sala de aula (CAA); (ii) o recurso a uma formação/intervenção que promova a valorização dos contextos reais de trabalho (escola) e o desenvolvimento e a procura de intervenções educativas pautadas pela colaboração, negociação, reflexão, partilha de papéis e de modos – desenvolvimento profissional; (iii) o estímulo à colaboração entre os intervenientes e favorecer a criação de um clima afetivo-relacional construtivo; (iv) a facilitação de processos de reflexão capazes de gerar autocompreensão/autoaprendizagem; pela divulgação dentro e fora do contexto académico. Tendo em consideração a finalidade principal deste estudo de contribuir para a construção de conhecimento da prática e realidade diária pedagógica em contexto de CAA, ao serviço da melhoria da prática dos professores e das aprendizagens dos alunos autistas, acreditamos que o estudo permitiu avançar na construção de conhecimento em educação, ao compreendermos e avaliarmos os contornos que a partilha pedagógica pode assumir em contextos tão diferenciados, a saber, uma ação de formação continuada em contexto de colaboração interinstitucional (dentro da própria escola/agrupamento).

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

COMPONENTE TEÓRICA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

INTRODUÇÃO

O presente trabalho consiste numa abordagem sobre a Educação Especial (EE), uma reflexão acerca das dificuldades colocadas frente a um desafio no ensino de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE). O sucesso da escola e do ensino, neste domínio da área da Educação, revê-se na identificação precoce, avaliação e estimulação, na elaboração de programas e na procura de recursos capazes de apoiar a criança, a família, escola e educadores/professores neste mundo do ensinar e aprender a crianças com dificuldades. Neste sentido, se reconhecemos e aceitamos que a educação é para todos, o mundo pode tornar-se mais seguro e cheio de oportunidades para alunos de todo o tipo, isto é, seja qual for o seu perfil, bem como em todas as diversas condições socioeconómicas.

No que respeita ao autismo, que é o nosso objeto específico de estudo, a responsabilidade do educador/professor é intervir e, certamente, adotar uma postura reflexiva acerca das suas práticas pedagógicas, para o bem do seu educando. Enquanto educadores, devemos buscar maneiras facilitadoras que contribuam para a construção de uma melhor qualidade de vida para a criança com autismo. Este desafio da educação, nesse 'mundo desconhecido', em que as crianças autistas se isolam, põe à prova a tarefa complexa do professor –a de ensinar/educar–, sempre procurando facilitar a aprendizagem. Há questões que surgem logo à partida; é o caso das que se seguem:

- Como ajudar a criança autista a fazer parte do nosso mundo, do melhor modo possível?
- Quais as atitudes e ações a tomar com esta criança para favorecer a sua melhor educação e qualidade de vida?

Sabemos que, entre as muitas coisas que têm de ter significado para uma criança autista, é preciso, também, de ser compreendida por nós, enquanto professores/educadores. Assim sendo, o docente e a escola precisam de criar condições para lograr uma boa integração escolar destas crianças. Nos últimos tempos, muitos têm sido os desafios com que nos confrontamos, levando-nos a uma ação mais implicada, procurando novas vias sustentadas em funções psicológicas que se tornam positivas e levam a uma interação mais direcionada para as especificidades de cada ser com quem nos relacionamos. É nesse caminho que o desenvolvimento do ser humano se tem vindo a consolidar, alargando o âmbito da atuação, centrando-se não exclusivamente no ser em si, mas reforçando a intersubjetividade, dela tirando as vantagens a que a relação recíproca ele /outro conduz.

Muitos foram os países que, ao longo das últimas décadas, enveredaram por projetos inovadores que, centrados nos valores epistémicos de materiais e estratégias de aprendizagens, criaram novas oportunidades para possibilitar descobrir e revelar as potencialidades de crianças que aparentemente eram limitadas nas suas capacidades, desenvolvendo assim oportunidades para descobrir capacidades inatas, criar autoconfiança, curiosidade e vontade de descobrir os seus valores. São desafios que emergem na carreira profissional docente que o seu envolvimento num espaço que não se limita às quatro paredes da sala de aula, mas se expande para o espaço familiar, comunitário e social. Temos, pois, de ter presente que a investigação em

que nos empenhamos exige uma adequação permanente a (re)construir o poder da aprendizagem do docente, a qual pode assim contribuir para a aprendizagem consolidada do aluno. Temos de estar conscientes da necessidade de uma permanente (re)adaptação do processo de ensino-aprendizagem.

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 1: AS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

Hoje, cada vez mais, o professor é confrontado com novas realidades em termos educacionais, em especial com as que decorrem do direito universal à educação, proclamado na *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, realizada em Jomtien (UNESCO, 1990). Assim sendo, a educação para todos exige uma planificação baseada numa perspetiva abrangente e um compromisso de e para todos, capaz "de ir além dos níveis atuais, das estruturas institucionais, dos currículos e dos sistemas de ensino aprendizagem" (Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Conferência de Jomtien (UNESCO, 1990).

Nesta lógica, uma das grandes vantagens será fortalecer alianças entre diversas instituições, agentes e administrações, na procura de uma escola que busque a inclusão de todos os alunos. Queremos com isto dizer que as autoridades de cada país, responsáveis pela educação, terão um papel crucial e deverão utilizar todos os recursos existentes na comunidade envolvendo-os no processo de ensino-aprendizagem, sem desprezar qualquer que seja. Sempre numa perspetiva de desenvolver uma política contextualizada de apoio, seja numa vertente social, cultural e económica, para que todos os agentes e instituições tomem partido duma educação saudável ao alcance de e para todos.

Por conseguinte, na Escola Inclusiva é exigido um papel mais dinamizador da parte da direção, envolvendo os professores, os pais/encarregados de educação e a comunidade com um vasto leque de competências e saberes. Cada vez mais, um número significativo de crianças, com dificuldades de aprendizagem, é diagnosticado logo em tenra idade. A escola inclusiva terá necessidade de repensar os moldes de pensar (teoria) e fazer (prática) do ensino. Haverá urgência no contato efetivo e afetivo entre a família e a escola. A perspetiva de ensino inclusivo rompe, por assim dizer, com uma metodologia de exclusão que tem sido a protagonista, durante muitos anos, na educação tradicional.

Cabe à escola adotar um ensino de qualidade, comprometida com uma aprendizagem de carácter diferenciado ao alcance de todos. Há que, de um modo articulado, pensar e repensar estratégias pedagógicas suscetíveis de criar efeitos de carácter positivo no que respeita ao código de aprendizagem de uma determinada criança/aluno e, ao mesmo tempo, pensar que "(...) a família e a escola representam uma equipa, sendo fundamental que ambas sigam princípios e critérios similares" (Lima, 2014, p. 4).

O conceito de NEE foi introduzido pelo famoso Warnock Report (HMSO, 1978), fruto de um vasto estudo. Como dão conta Meireles-Coelho, Izquierdo e Santos (2007, p. 178): "(...) um documento da Unesco descrevia a evolução da humanidade na relação com os «deficientes em cinco estádios: filantrópico, de assistência pública, dos direitos fundamentais da igualdade de oportunidades e do direito à integração»".

É, pois, em 1978, com o Relatório Warnock, que aparece a proposta de implementar, uma intervenção educativa, preterindo a intervenção médica, defendendo que cabe à escola o sucesso de todos os indivíduos. A escola deve garantir o sucesso e uma integração plena de cada ser,

seja qual for o seu perfil e a sua aptidão –mais ou menos limitada–, para a aprendizagem. De qualquer modo, a opinião médica continua a ser uma determinante nas decisões mais administrativas e mesmo nas práticas pedagógicas. Como Plaisance (2003, pp. 31-32) refere, importa

> [c]onsiderar que as NEE conduzem a 'desmedicalizar' as perspectivas de acção e a prestar atenção às eventuais dificuldades de aprendizagem, quaisquer que sejam as suas causas possíveis (deficiência, doença, meio social, etc.) é também conhecer um 'continuum' entre os alunos com NEE e ou outros.

É verdade que o relatório médico continua a ser determinante, como orientador, no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com NEE, mas importa organizar as respostas educativas de modo que qualquer aluno possa receber uma educação de qualidade. Há uma necessidade acrescida de valorizar a funcionalidade de cada criança, com a finalidade de promover as suas aprendizagens, independentemente da sua condição física e psíquica. É a partir deste enfoque que a dimensão institucional, ganha espaço, pois problematiza a relação clínica com a perspetiva educacional. Passa a ser fundamental refletir e haver um trabalho de parceria entre os diferentes serviços que prestam atenção às crianças com NEE.

O estudo, que estamos a realizar em contexto escolar, focaliza-se na atuação do educador de acordo com as necessidades da criança, em termos do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Nesta perspetiva, segundo Sanches (2005), as NEE são o resultado de uma falta de interação entre o indivíduo e o seu meio envolvente, no qual, a família e a comunidade educativa ocupam lugar de destaque. Segundo a mesma autora, as NEE implicam um complemento educativo adicional e/ou diferente daquele que é normalmente praticado nas escolas de ensino regular. Neste sentido, a autora defende uma educação inclusiva "promotora do sucesso de todos e de cada um, assente em princípios de direito e não de caridade, igualdade de oportunidades e não de discriminação, seja ela positiva ou negativa" (Sanches, 2005*,* p. 131).

Correia (2008b), para além de reforçar esta posição de Sanches, salienta que a possibilidade de alterar a situação de dificuldade na interação exige da parte, quer da família, quer da escola, a tomada de consciência que, antes de mais, é indispensável identificar as potencialidades e as necessidades dos alunos com NEE. Reforça esta posição, afirmando que as escolas inclusivas, ao organizar a o processo educativo, têm de ter em consideração os alunos no seu todo –a dimensão pessoal, a escolar, a socio emocional– procurando promover situações apropriadas que envolvam as crianças, as motivem, maximizando desse modo o potencial de cada uma. Em consequência, há que dar maior ênfase à atitude e qualidade científico-pedagógica do professor, pugnando por uma formação adequada e sempre atualizada para ele.

Numa obra anterior, Correia (2003b, p. 17) esclarece que alunos com necessidades educativas especiais são "(…) aqueles que, por exibirem determinadas condições específicas, podem necessitar de serviços de educação especial durante parte ou todo o seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e socio emocional". De acordo com o exposto, poder-se-á dizer que ter necessidades educativas especiais não significa, necessariamente, ter uma deficiência física ou intelectual. O conceito de NEE, tal como o apresenta o Decreto-Lei n.º 3/2008, é um conceito chave:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> (...) necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social. (Capítulo 1, Artigo 1.º, p. 155)

Posteriormente, no Decreto-Lei n.º 54/2018, sustentado na definição da UNESCO (2009) e com o compromisso de dar cumprimento aos objetivos do desenvolvimento sustentável da Agenda 2030 da ONU, encontra-se em evidência o alvo a alcançar: "o compromisso com a educação inclusiva (...) enquanto processo que visa responder à diversidade de necessidades dos alunos, através do aumento da participação de todos na aprendizagem e na vida da comunidade escolar" (p. 2918); sendo que as especificidades são tidas em conta, adianta como um dos princípios orientadores da educação inclusiva, a "personalização, o planeamento educativo centrado no aluno, de modo que as medidas sejam decididas casuisticamente de acordo com as suas necessidades, potencialidades, interesses e preferências, através de uma abordagem multinível" (p. 2920). Mais, estipula como medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão: "a adequação às necessidades e potencialidades de cada aluno e a garantia das condições da sua realização plena, promovendo a equidade e a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo, na frequência e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória" (p. 2921).

Considera-se, pois, que "(...) uma criança necessita uma educação especial, se tiver alguma dificuldade de aprendizagem que requeira uma medida educativa especial" (Sanches e Teodoro, 2006, p. 67). No entanto, já em 1997, Bautista Jiminéz reconhece que o conceito de dificuldades de aprendizagem é relativo. Para este autor, surge quando um aluno tem dificuldades de aprendizagem significativamente maiores do que é usual, entre as crianças da sua idade, ou sofre de uma incapacidade que o impede de utilizar os materiais escolares ou lhe dificulta o uso das instalações educativas utilizadas pelos seus companheiros. Assim, Bautista Jiminéz (*op.cit.*) referia as NEE como uma terminologia relativa, como uma ajuda educativa adicional ou diferente no que respeitava às adotadas em geral com as crianças que frequentavam as escolas regulares.

De acordo com Sanches (2005), qualquer um de nós pode ter necessidades, num dado momento, de um apoio suplementar para ultrapassar determinadas barreiras, que surgem no processo de aprendizagem. Assim sendo, é necessário distinguir se essas necessidades são esporádicas ou permanentes e se elas são ligeiras, médias ou profundas. Por outra parte, uma intervenção apropriada a determinado caso pode ser da responsabilidade de especialistas. Aos professores é pedida uma intervenção adequada ao perfil da criança, que revela alguma perturbação; todavia, deverá ser uma intervenção de acordo com a dinâmica que se processa no grupo/turma.

Quase sempre, ter necessidades educativas é motivo de uma diferença para menos, diferença essa, cada dia, mais acentuada pela desvalorização de que é alvo. Para Sanches (*op.cit.*), nenhum aluno tem gosto em não aprender; mesmo que não pareça, há sim condicionantes que não o deixaram estar disponível para que a aprendizagem se processe. Pode, por exemplo, confrontar-se com um ambiente familiar completamente desvalorizado e problemático, com carências económicas, com problemas de saúde, com incapacidades pessoais para aprender ou com todas estas condicionantes à mistura.

A autora, referenciada anteriormente, evidencia que uma incapacidade gera outras incapacidades, chegando facilmente ao ponto de a criança não conseguir gerir o seu próprio ser e o mundo que o cerca. Assim, recomenda que ao professor compete:

- estabelecer objetivos para cada aluno, tendo em conta os saberes já adquiridos;
- estar disponível para enfrentar imprevistos, já que cada situação demanda uma resposta diferente;
- ser capaz de controlar a ansiedade e não elevar as expectativas, quer da criança, quer dos pais;

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- saber relacionar-se positivamente com os alunos problemáticos, mesmo que tenha de abdicar de alguns idealismos;
- conquistar, quotidianamente, a sua autoridade, através de atitudes que envolvam os alunos e os motivem a aderir às atividades que lhes propõe;
- avaliar os alunos, de acordo com a construção de conhecimentos e o progresso que vão alcançando.

Numa apreciação abrangente das funções acima listadas, no seu desempenho profissional, o professor tem de se consciencializar que a escola, para além de instruir, também tem um papel socializante, o qual para o caso específico de alunos com necessidades educativas especiais é determinante e, talvez, o mais importante na promoção do desenvolvimento do aluno no todo do seu ser.

Para completar e apoiar a ideia de Sanches (*op.cit.*), retoma-se de seguida, um posicionamento assumido anteriormente. Citamos um parágrafo da obra *Necessidades Educativas Especiais* (Bautista Jimenéz, *op.cit*., p. 10):

> [p]artindo da premissa que todos os alunos precisam, ao longo da sua escolaridade, de diversas ajudas pedagógicas de tipo humano, técnico ou material, com o objectivo de assegurar a consecução dos fins gerais da educação, as necessidades educativas especiais são previstas para aqueles alunos que, para além disso e de forma complementar; possam necessitar de outro tipo de ajudas menos usuais. Dizer que um determinado aluno apresenta necessidades educativas especiais é uma forma de dizer que, para conseguir atingir os fins da educação, ele precisa de usufruir de determinados serviços ou ajudas pedagógicas. Desta forma, uma necessidade educativa define-se tendo em conta aquilo que é essencial para a consecução dos objectivos da educação.

Em jeito de síntese pode dizer-se que, conforme, há mais de duas décadas, Bautista Jiminéz (1997, p. 10) realçava: "(...) o conceito de NEE está relacionado com as ajudas pedagógicas ou serviços educativos que determinados alunos possam precisar ao longo da sua escolarização, para conseguir o máximo crescimento pessoal e social". Rodrigues (2007, p. 45) reforça esta conceptualização, afirmando que a educação especial é vista "(...) como um conjunto de recursos pessoais e materiais postos à disposição do sistema educativo para que este possa responder adequadamente às necessidades que de forma transitória ou permanente possam apresentar alguns dos alunos."

Daí que Claxton (2014) reforce este posicionamento remetendo para a tríade que consiste na auto-regulação, que abrange a gratificação no e pelo que se faz, no compromisso cívico e a honestidade assim como no reforço epistémico necessário à atuação docente. Nesse sentido, segundo o autor é, pois, imprescindível que o docente esteja sempre implicado no crescimento da sua aprendizagem que lhe dar o poder necessário para atuar, abrindo-se à mudança.

Assim, com efeito, hoje em dia, a educação especial já não é encarada como a educação focalizada tão somente em crianças deficientes, mas sim como um leque de recursos, humanos ou materiais, e metodologias que podem ser úteis a alunos com perfis diversificados, em situações bem diferenciadas –pessoais, escolares, socioemocionais. O que se pretende-se é dar respostas adequadas às necessidades de cada aluno, em situações de natureza diversa, seja de forma transitória ou permanente. Com efeito, como defende Reis (2011, p. 8) "o conceito de Necessidades Educativas Especiais, na atualidade, pauta-se pelo princípio de inclusão"; com esse propósito, o trabalho a desenvolver com as crianças é orientado sempre no sentido de as integrar no grupo com o qual trabalham, promovendo a interação com os colegas e o contexto escolar, o da comunidade e o da família.

Não podemos, portanto, esquecer que "(l)os procesos de inclusión educativa, caracterizados por ser plurisignificativos y contextuales, há sido uno de los tópicos de estudio que han despertado gran interés en las comunidades de investigadoras e investigadores de la educación durante la última década." (Gajardo Espinoza, 2020, p. 519). É na sequência das investigações que têm vindo a ser desenvolvidas com interesse e sempre implicadas nos sujeitos envolvidos e nos contextos em causa, que ações significativas têm sido encontradas para dar resposta às situações difíceis com que as crianças com NEE se confrontam no seu dia a dia, abrindo dessa forma um enfoque cientificamente sustentado para encarar o conceito de NEE e, consequentemente, encontrar condições mais sustentadas para ultrapassar os problemas a elas inerentes, no processo de ensino e aprendizagem.

1.1 Princípios subjacentes ao conceito de Necessidades Educativas Especiais

Associado ao conceito de NEE surge, reforçando a perspectiva integrativa, a ideia de Sanches (2001, p. 13) que considera que "(...) a integração de alunos com problemas nas salas de aulas do ensino regular foi uma das concretizações da necessidade de uma mudança de atitude face ao ensino tradicional". O discurso da integração surge nos anos setenta e, pela sua plenitude, fez mexer as estruturas tradicionais do sistema. As medidas de integração visam criar condições para que o aluno com NEE possa permanecer no seu contexto natural –familiar, comunitário e escolar–, com ele criando relações que propiciem tranquilidade e interação com vizinhos e colegas, que permitam surgir laços de amizade. São consideradas medidas de integração, todas aquelas que apontam para a permanência da criança com NEE no seu contexto natural. Nos finais dos anos setenta, foram reduzidos os alunos por turma, tendo em atenção facilitar a sua integração. As consequentes dinâmicas, instaladas na sala de aula, ao promoverem uma interação de maior confiança, permitem que os alunos com NEE se envolvam melhor nos diversos trabalhos e atividades a realizar. Não se previa, à partida, uma individualização do ensino para o aluno com NEE, em termos de aprendizagem e avaliação, mas a mudança aconteceu, tanto a nível organizacional como no processo educativo.

Mas essa situação iria alterar todo o processo de trabalho e organização da escola, a nível de espaços, de turma, de professores, de gestão e, inevitavelmente, com os enfoques do ensino-aprendizagem. Neste sentido, é evidente que, para que uma criança esteja integrada verdadeiramente numa escola, haverá necessariamente de ter uma resposta bem organizada para as suas necessidades educativas. Hoje, exige-se à escola regular não só uma integração, mas também uma responsabilização pela adequação da resposta a dar a cada criança ou jovem que faça parte da sua comunidade educativa. É nesse sentido, que Rosa (2010, p. 7) defende que

> [a]s medidas mais integradoras são as que propiciam que a criança se mantenha o maior tempo possível no contexto natural, junto da turma regular ainda que com recurso a apoios, sendo os outros níveis mais segregadores considerados medidas educativas a aplicar apenas excepcionalmente.

Tendo por base todos os pressupostos apresentados anteriormente, surge, assim, a escola numa perspectiva inclusiva, onde se deverá processar uma educação para todos. Isto implica uma responsabilização do meio envolvente pela resposta adequada a dar a cada um, o que vai mobilizar um maior número de intervenientes no desenvolvimento do processo educativo.

A escola passa a ser usufruto de todos sem exceção, com novos parceiros de convívio e socialização e também de aprendizagem. Assim, a escola do ensino regular tem necessidade de adoptar novas práticas que até aqui apenas faziam parte de um outro mundo. Dá-se ênfase a um novo trabalho, a novos programas/medidas como o Plano Educativo Individual [PEI] tendo por base o aluno, na sua identidade específica, e sendo elaborado sempre pelo professor do ensino especial.

Com o Relatório Warnock (HMSO, 1978, p. 180), novas perspetivas foram introduzidas, ao nível do ensino de crianças em situação de deficiência. Nele se propõe que sejam "(...) [a]nalisadas as dificuldades das crianças não em função da sua etiologia, sob critérios médicos, mas sob critérios educativos, mais próximos das dificuldades escolares apresentadas". A temática toma relevo quando diversos profissionais se debruçam numa reflexão que exige uma grande mudança de mentalidade que até então não se colocava. Passa-se a considerar que o aluno com NEE pode ter dificuldades de aprendizagens ligeiras ou mais graves, no plano da leitura, escrita ou ao nível intelectual. Segundo Sanches e Teodoro (2006, p. 67):

> [o] sistema mantém-se a todos os níveis e estes alunos e professores que os acompanham terão de fazer os possíveis e impossíveis para aceder às regras e ao funcionamento do sistema regular, para ter direito a um lugar no meio escolar normal, enquanto o sistema não se questiona nem preconiza a mudança.

O conceito abrangente de 'escola para todos' faz desviar a atenção da problemática individual para o conjunto de suportes que poderão/deverão estar ao alcance de qualquer criança que, em qualquer momento do seu percurso escolar, tenha necessidades educativas especiais. Para que haja qualidade no processo de ensino-aprendizagem terá de haver uma certa individualização nas respostas que o professor dá, posto que cada aluno tem o seu método e tempo específico para aprender. De acordo com Gomes (2013, p. 45):

> [u]ma escola para todos é uma escola inclusiva e de qualidade que visa a inclusão social, respeita a diferença e a dignidade das pessoas, contrariando as situações de exclusão (...) preparada para receber todas as crianças, permitindo que aprendam juntas, independentemente das dificuldades e/ou diferenças que possam existir. Estas escolas devem reconhecer e responder às diversas dificuldades, (in)capacidades e multiplicidade dos seus alunos, adequando metodologias.

Nesta ótica, importa ter sempre presente, na mente de todos os intervenientes no processo educativo, que a escola tem de ser um espaço acolhedor e inclusivo, onde todos os alunos tenham acesso à aprendizagem, tendo em consideração, aluno a aluno, as suas capacidades bem como as suas necessidades. O envolvimento tem de ser não só da parte dos professores, mas também dos pais e encarregados de educação, dos membros da comunidade, seja a mais restrita –a família–, seja a que disponibiliza os meios e recursos para a aprendizagem, sustentada em metodologias adequadas a cada situação –a escola–, seja a mais abrangente –a comunidade e o meio ambiente–, onde os alunos se confrontam com a realidade em que vivem e onde podem ir aplicando os saberes que vão construindo –o saber fazer. A escola tem de investir em criar um lugar que inclua todos os alunos, que celebre a diferença, que apoie a aprendizagem e responda às necessidades individuais. Para que isso seja realidade, a escola deve estar preparada para receber, respeitar e se comunicar com todos os seus alunos e membros da comunidade. Importa ter em mente que "não podemos imaginar a possibilidade de concretização de uma escola para todos, quando do todos se parece excluir a voz dos professores" (Carvalho, 2019, p. 2).

Para Serrano (2007), a educação inclusiva tem de se focalizar na procura de respostas adequadas às necessidades educativas de cada aluno e, portanto, exige que uma resposta pedagógica de qualidade seja encontrada, uma resposta específica a cada situação, de forma a assegurar respostas a todos os alunos, independentemente da sua origem cultural e das suas capacidades ou limitações. Na ótica do autor, é determinante que a sala de aula seja o espaço onde emerge a autenticidade da educação inclusiva que viabiliza preparar cada ser para a vida.

Mais uma vez, encontramos o princípio de que a educação inclusiva visa não só os alunos com necessidades educativas especiais, mas os alunos em geral, visto que qualquer aluno, por motivos diversificados –a sua forma de ser e estar, a sua origem cultural, a família a que

pertence, o contexto socioeconómico– está sujeito a ser excluído. Uma inclusão eficaz implica as equipas envolvidas, seja a de pais, de professores e auxiliares educativos, gestores das escolas, seja de representantes de organizações centradas no apoio a pessoas com insuficiências, bem como de investigadores na área em causa. A implicação e a colaboração conseguidas contribuem para a construção de "Uma Escola para Todos". Tal conceção pressupõe uma participação conjunta entre a escola, família e comunidade, ou seja, toda esta disponibilização obriga à criação de uma dinâmica própria de uma equipa de trabalho.

Já no final do século XX, Sanches (2001) defendia que os pais têm de ser envolvidos, mobilizados e responsabilizados; bem como os professores e os técnicos da comunidade escolar e local. Todo este entendimento deve ser feito segundo um modelo social e ecológico, no qual a criança é vista como um ser total e como parte integrante do seu meio, participando e nele atuando, mobilizando e responsabilizando também a família, a escola, a comunidade e a sociedade, como um todo.

A mudança do conceito de integração, de acordo com o autor aqui evocado, implica que os intervenientes no processo educativo procurem respostas adequadas a cada situação com que se deparam, centrando-se na especificidade do perfil doa alunos. O facto de a integração não se cingir aos alunos com NEE, implica também que os professores do ensino regular sejam envolvidos, dinamizando respostas que sejam, por um lado, personalizadas, atendendo a unicidade de cada aluno e, por outro, abertas ao contexto em que a escola se insere, atendendo à perspetiva ecológica e, consequentemente, envolvendo profissionais fora do sector escolar, o que permitirá uma mais fácil inserção do aluno no contexto envolvente.

Recentemente, na publicação de *Para uma Educação Inclusiva – Manual de Apoio à Prática* (DGE, 2018, p. 9), com base no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, evidencia que

> [o] *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* é, na sua base, inclusivo, uma vez que considera o desenvolvimento holístico dos alunos atendendo às dimensões do saber, do saber fazer e do saber estar, com enfoque na exigência, mas também na atenção à diversidade, e consequentemente na equidade e democracia. Introduz ainda o princípio da flexibilidade, fundamental na educação inclusiva. A gestão flexível do currículo, fruto do trabalho colaborativo de todos os docentes, permite aumentar oportunidades para todos os alunos atingirem o seu máximo potencial, garantindo assim o acesso ao currículo e às aprendizagens essenciais.

Em jeito de conclusão, poder-se-á dizer que, a partir de uma dada altura, os desafios tornam-se mais difíceis uma vez que as necessidades educativas se alteram, alterando-se também as respostas educativas. Todos os intervenientes no processo educativo, aos vários níveis –familiar, escolar e comunitário– confrontam-se continuamente com um desafio constante: o desenvolvimento de práticas inovadoras, contextualizadas e adequadas a dar uma resposta efetiva a cada aluno, portanto, a todos os alunos.

1.2 Diagnóstico e Avaliação das Necessidades especiais

A recolha de informação sobre os alunos com NEE é determinante para que se possa organizar a ação educativa a implementar assim como o conjunto de ajudas a serem proporcionadas aos alunos, para o seu desenvolvimento. Segundo Pierangelo e Giuliani (2009), essa recolha deve assumir a função de avaliação formativa. Isto é, a função não só de encontrar o caminho a seguir, mas de o ir aprimorando continuamente, com o propósito de ultrapassar os obstáculos, criar condições propiciadoras para fazer progredir a aprendizagem bem como aprimorar o comportamento dos alunos com NEE.

Este processo é complexo e exige sequencialidade e dinamismo, o que, de acordo com estes autores, impõe tomadas de decisão importantes, que se encadeiam, criando progressivamente condições favoráveis ao planeamento da ação a implementar. São, conforme referem Pierangelo e Giuliani (*op.cit.,* p. 6), decisões nas, que os dados recolhidos no decorrer do processo de avaliação, devem providenciar informação detalhada e específica sobre:

- a *avaliação* – as forças e fragilidades e os progressos no seu todo;
- o *diagnóstico* – a natureza do problema ou deficiência do aluno;
- a *elegibilidade* – a sua elegibilidade para serviços de educação especial;
- o *PEI* – como o programa individual do aluno deve ser desenvolvido;
- as i*ntervenções educativas* – de modo a adequar estas as necessidades do aluno;
- o *processo de ensino* – para a planificação e adequação do processo de ensino do aluno com NEE seja ao nível social, académico, físico e na gestão das necessidades.

O processo é, habitualmente, efetuado pela equipa psicopedagógica a pedido do professor e serve, em alguns casos, para justificar, perante si próprio e perante os outros, o fraco progresso obtido pelo aluno. Apesar de muitas vezes serem postas em causa, as provas de inteligência ou similares continuam, grosso modo, a fazer parte dessa avaliação psicopedagógica. Neste contexto, o desprestígio sofrido pela utilização de provas psicométricas é dado, entre outros motivos, pela sua reduzida utilidade para delinear a ação educativa.

Neste sentido, em grande parte, os relatórios psicopedagógicos chegam a conclusões expressamente feitas em termos negativos, como por exemplo: "não consegue…"; "não chega…"; "não domina…". Ocupa-se, portanto, a maior parte do texto com a descrição destes aspetos, concedendo-se pouco espaço para descrever outras características positivas – também estas extremamente importantes. Poderiam fazer parte as orientações adequadas ou, a precisar, as ajudas pertinentes para tentar superar as suas limitações. Seria conveniente passar do "não consegue…" ao "será capaz de ...". A avaliação psicopedagógica não só se reveste de um carácter funcional, até porque os intervenientes do processo são assaltados por dúvidas, por inseguranças, sobretudo ao tomar consciência que as questões não se resolvem repetindo constantemente só e apenas os erros, mas também de um carácter formativo, descrevendo e transmitindo situações positivas e agradáveis que criem uma partilha de saberes entre os intervenientes no acompanhamento dos alunos.

Importa, pois, ver "(...) a avaliação como resolução de problemas e não a avaliação como identificação dos *deficits* dos alunos que podem funcionar como barreira à inclusão". Seguindo esta ideia, avança-se para o caminho que atrás ficou em destaque, isto é, ao diagnóstico com vista a promover uma dinâmica formativa que recorre à "(...) avaliação para identificar e desenvolver áreas fortes e capacidades enquanto instrumento-chave para apoiar o processo de aprendizagem do aluno" (EADSNE, 2008, p.61).

Já no final do século passado, o currículo escolar era considerado como o ponto de partida básico para a identificação das NEE e para a determinação dos apoios específicos que o aluno poderá necessitar num determinado momento (Bautista Jiminéz, 1997). Ou seja, era a partir das diretrizes curriculares normativas do Ministério que o diagnóstico das capacidades dos alunos era feito. Daí se passava à identificação das necessidades específicas da criança. Num primeiro momento, o professor teria de assumir-se como o responsável, uma vez que é o docente quem melhor conhece o aluno pela sua observação sistemática e pela recolha de dados, entre outras estratégias que utiliza, podendo ser necessário recorrer também a outro tipo de ajuda especializada.

Retomando *O Processo de Avaliação em Contextos Inclusivos,* apresentado pela EADSNE, em 2008, lê-se que

> [e]m alguns países existem dois conjuntos distintos de leis sobre o processo de avaliação dos alunos: um primeiro, relativo ao processo de avaliação diretamente ligado ao currículo nacional e aos planos de estudo e um segundo, ligado à identificação das NEE. (p.14)

Bautista Jiminéz (1997, citando Giné, 1987), refere que o processo de avaliação devia permitir identificar quais as necessidades educativas do aluno e o seu grau de especificidade, definindo elementos tais como o tipo e grau de especificidade das adaptações curriculares que será necessário estabelecer em relação a determinado aluno, assim como os meios de acesso ao currículo que deverão ser facilitados a este. Justificava a sua posição, dizendo que estes aspetos, juntamente com outros de carácter mais global, tal como o afetivo, a relação interpessoal, a social, entre outros, que afetam o desenvolvimento em geral e o processo educativo em particular, viabilizam ao professor formular mais facilmente uma ação educativa adequada a cada situação com que se confronta, promovendo, desse modo, maior probabilidade a uma aprendizagem por parte dos alunos com NEE.

Cabe, pois, à escola empenhar-se na transformação do seu funcionamento a todos os níveis, nomeadamente, na dinâmica própria do trabalho de grupo entre professores/educadores, na alteração de currículo e acima de tudo pautando-se por uma constante atividade reflexiva, já que, na ótica de Alves (2009, p. 72),

> [p]ara entender é preciso esquecer quase tudo o que sabemos. A sabedoria precisa de esquecimento. Esquecer é livrar-se dos jeitos de ser que se sedimentam em nós e que nos levam a crer que as coisas têm de ser do jeito que são.

Numa perspetiva atual, partilhada por Mercedes Belinchón (2008, s/p), numa entrevista, enfatiza não só a necessidade do diagnóstico como a da envolvência dos diferentes intervenientes que podem favorecer uma visão mais integral e não confinada aos meios medicinais:

> al comprenderse mejor lo que significa que a alguien se le diagnostique un trastorno del espectro autista se están pudiendo articular y ajustar mejor las respuestas y los servicios (terapéuticos, educativos, sociales) que se ofrecen a estas personas y sus familiares. (...) [p]or otro lado, se dan progresos en el desarrollo de habilidades y competencias en todos los individuos que participan en programas educativos especializados y muy estructurados.

Diante desta nova realidade e do mundo complexo em que vivemos, e embora a Educação Especial esteja presente no quotidiano das escolas, não é nem nunca será uma atividade simples e muito menos se traduz só na emissão de opiniões, de impressões, nem na realização de ações planificadas. Importa apostar no envolvimento de intervenientes de vários perfis, como a autora atrás citada defende, focalizando-se na interação/colaboração desses intervenientes numa renovada e constante reflexão multidisciplinar como também na formação contínua para os professores implicados.

1.3 As Dificuldades de Aprendizagem

Hoje, sabemos que a aprendizagem é considerada um dos processos mais importantes do comportamento humano. Ou seja, tudo o que um ser humano faz, pensa, diz e o que o leva a agir é aprendido. Logo, o ato de aprender, só por si, é algo complexo e fundamental para o seu desenvolvimento, neste sentido, a questão das Dificuldades de Aprendizagem (DA) também se torna um processo complexo. Não só pelo número de crianças que cada educador pode incluir

neste conceito, mas também pela quantidade de pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem: professor/educador, família, todos os que trabalham em contexto escolar e a própria comunidade.

O conceito de DA subentende uma discapacidade para uma determinada aprendizagem: "As dificuldades de aprendizagem são discapacidades específicas e não discapacidades globais e, como tal, são distintas da deficiência mental." (*Learning Disabilities Association of Ontario*, 2001, p.1). A diferença apontada corrobora o direito a um tipo de aprendizagem diferenciada e devidamente adequada a cada caso –a especificidade das discapacidades de cada aluno. Tendo a definição proposta pelo *National Joint Committee on Learning Disabilities* (NJCLD) recebido maior consenso, ela permite inserir as DA no contexto das NEE:

> [d]ificuldades de aprendizagem é um termo genérico que diz respeito a um grupo heterogéneo de desordens manifestadas por problemas significativos na aquisição e uso das capacidades de escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio ou matemáticas. Estas desordens, presumivelmente devidas a uma disfunção do sistema nervoso central, são intrínsecas ao indivíduo e podem ocorrer durante toda a sua vida. Problemas nos comportamentos auto-reguladores, na percepção social e nas interacções sociais podem coexistir com as DA, mas não constituem por si só uma dificuldade de aprendizagem. Embora as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições de discapacidade (por exemplo, privação sensorial, perturbação emocional grave) ou com influências extrínsecas (tal como diferenças culturais, ensino inadequado ou insuficiente), elas não são devidas a tais condições ou influências. (PRO-ED, 1994, pp. 65-66)

Sabe-se que as crianças com DA, por norma, exigem um tratamento muito complexo ao nível escolar, um tratamento que contemple o todo do ser e não apenas a nível cognitivo. Uma vez que o meio ambiente não é estático, muito pelo contrário, há uma mudança permanente de atitudes e saberes, daí resulta uma certa agitação e cada criança, mesmo aquela que revela DA, sente-se constrangida a modificar constantemente as respostas aos diferentes estímulos que a adaptação ao meio implica. A escola deve criar as condições favoráveis para essa mudança. Com efeito, muitas vezes, as DA implicam saber agir no meio que nos rodeia e saber ajustar capacidades para darmos determinadas respostas. De acordo com Correia (2004, p. 369):

> [é] por aqui que devemos começar, embora, para que o possamos fazer, seja necessário compreendermos esta problemática tão complexa que leva tantos alunos a debaterem-se diariamente para que possam perceber o que se passa à sua volta em termos académicos e socioemocionais.

Embora esta temática tenha sido alvo de várias pesquisas como por exemplo, por parte de Krespky (2004), de Stevanato *et al.* (2003) e de Carneiro *et al.* (2003), a forma de lidar com crianças com DA continua a ser pouco entendida pela comunidade educativa. Os estudos retratam a importância do papel desempenhado pelo professor no contexto de ensino-aprendizagem. Segundo os autores referenciados, os problemas de aprendizagem podem ser um sinal ou uma evidência de que algo está desajustado, no que respeita ao desenvolvimento académico e social de um determinado aluno. É a constatação deste desajuste que leva a DRE, na Lei n.º 116/2019 de 13 de setembro, a promulgar no Artigo 10º as medidas adicionais, para "colmatar as dificuldades acentuadas e persistentes", realçando que "a monitorização e avaliação da eficácia da aplicação das medidas adicionais é realizada pela equipa multidisciplinar de apoio".

No relatório de 2011*, Early Childhood Intervention - Key policy messages*, a European Agency reconhece o gradual investimento dos Estados-membros da UE na intervenção precoce e recomenda a implementação de medidas que possam estabelecer relações eficazes entre

famílias e escolas. Nogueira (2019, p. 140) evidencia esse crescente investimento, ao referir que "[a]o longo do seu trajeto histórico, a intervenção precoce tem procurado conciliar dois mundos (...) o sistema autónomo dos serviços tradicionais reabilitativos de apoio à infância (...) a família e a inclusão das crianças nas suas comunidades de pertença".

Franco (2007) considera a intervenção precoce uma mais-valia, pois um atendimento adequado será determinante para evitar o insucesso e abandono escolar. Professores/educadores têm de compreender e aceitar/acreditar que todo indivíduo pode conseguir aprender. Reconhecemos, pois, que o docente deva aprender a aprender, para se tornar capaz de acompanhar a evolução das condições que a investigação científica vai conseguindo construir, uma vez que "a intervenção precoce na infância pode ser definida como o conjunto de serviços, apoios e recursos necessários para responder, de forma precoce, às necessidades específicas de cada criança com atraso no seu desenvolvimento" (*op.cit.*, 2019, p. 123). De acordo com este autor "a consciencialização da necessidade de se garantir uma 'proteção à criança' remonta aos primeiros anos desse século" (*idem, ibidem*).

A aprendizagem mais eficiente é aquela que se faz através da experiência pessoal, da atividade em si e, quanto mais cedo se criar condições, para essa experiência, mais a aprendizagem se consolida e reforça; aprende-se melhor quando se faz, quando se vive do que quando se ouve. Importa, pois, que professor/educador se empenhe na intervenção e, em paralelo, vá consolidando os seus conhecimentos teóricos. É a dialética teoria/prática que o ajuda a um desempenho eficiente e com bons resultados.

Não se pode falar numa única causa para um determinado indivíduo ter DA, mas sim de um conjunto de problemas –no comportamento, nas situações sociais e económicas, nas características inatas do ser– capazes desestabilizar o processo de aprendizagem. Embora não exista uma relação direta entre DA e problemas comportamentais, estes continuam a ser a causa de grande parte das retenções e do maior número de referências para o ensino especial (Correia, 2004). É fácil aceitarmos que uma criança que apresente perturbações de comportamento venha desenvolver uma atitude de DA. Segundo Vasconcelos (2018, p. 92), esta relação deve-se ao facto da difícil adaptação ao meio escolar e muitas vezes social e, também, pelo facto do seu valor próprio ser constantemente posta em causa; como afirma este autor, "(...) as dificuldades e a angústia também são percebidas no aluno que acaba, muitas vezes, não se apropriando do conhecimento como deveria, considerando a falta de adaptação didática e de entrosamento social com o grupo."

As DA constituem um grupo heterogéneo de problemas que se encontra ainda mal definido e o seu estudo tem criado interesse, quer uma grande controvérsia. Segundo este mesmo autor, as crianças com DA apresentam um risco elevado de terem um autoconceito negativo, principalmente no âmbito escolar. Daí que este afirme:

> [os] grandes objetivos da intervenção precoce são assim: criar as condições mais facilitadoras do bom desenvolvimento e que permitam eliminar ou diminuir o risco; facilitar a integração da criança no meio familiar, escolar e social e a sua autonomia pessoal, através de uma redução dos efeitos de uma deficiência ou déficit; reforçar as boas relações e competências familiares através da promoção de uma boa base emocional de suporte; e introduzir mecanismos de compensação e de eliminação de barreiras. (Franco, 2007, p. 116)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Para Gameiro (2012), as dificuldades específicas da leitura também podem afetar o desempenho académico no geral, minando o autoconceito global de uma criança. O professor, quando lida com alunos com baixo rendimento escolar, cabe-lhe antes de mais, identificar e compreender as dificuldades da criança na leitura e procurar promover motivação, através de

atividades lúdicas e envolventes, até porque essa estratégia pode levar à descoberta de situações que levam a determinados comportamentos, por parte do aluno, que podem sugerir desinteresse, desatenção, irresponsabilidade.

Não sofre só a escola, mas também o contexto familiar. A família requer uma atenção privilegiada, pois nela o vínculo é permanente e é o fator primário de socialização. Assim não podemos considerar a decisão do professor uma tarefa fácil. O docente deve transmitir segurança e cuidado, ou seja, transmitir à família que só o está a referenciar porque quer ou tem vontade de ajudar, auxiliar e melhorar as competências do aluno e para requerer também o auxílio de outros profissionais capazes de integrar o trabalho a realizar com a sua criança.

Nesta linha, perante um aluno com DA, o papel do professor nunca poderá ser o de assumir uma postura omnipotente. Muito pelo contrário, deve solicitar ajuda, trabalhar sempre que possa em parceria com outros profissionais ligados ou não à educação. Cada vez mais se entende a educação como uma parceria entre diferentes profissionais e instituições. Esta parceria também não se prevê fácil. Até porque, ao longo dos tempos, esta não revela um diálogo capaz das diferentes áreas do conhecimento, no que respeita á escola.

Será pertinente relembrar a teoria de Piaget (Nóvoa, Franco e Silva, 2018), que coloca o desenvolvimento normal de inteligência como uma sucessão estritamente invariável de fases (sensório-motor, pré-operatória, operatória concreta e formal) e a passagem à etapa seguinte prevê a integração da fase precedente, sendo que qualquer distúrbio numa determinada fase da etapa prejudica a seguinte. A aprendizagem diz, assim, respeito a um processo dinâmico de aquisição de determinados comportamentos e informações.

Mais uma vez será oportuno dizer que o professor terá de ter vontade de aprender. Dever-se-á criar ambientes de afetividade em que a criança possa entender as situações com que se confronta e, assim, agir com intencionalidade e ultrapassar passo a passo as dificuldades. Remontando a um autor que foi determinante para a promoção da aprendizagem significativa, contextualizada e efetiva, vemos como a afetividade pode regular a atividade (Piaget, 1996). A criança pode não querer aprender na escola porque não quer perder o lugar que ocupa no seio familiar. Daí que a afetividade seja determinante para que possa sentir-se bem e disponível para aprender. Deste modo, compreende-se a possibilidade na alteração de um determinado comportamento ou desempenho perante uma atividade, quando se vive e convive com os outros. Esta relação afeta de um modo significativo o desempenho individual de cada um de nós (Nóvoa, Franco, e Silva, 2008).

A nossa maneira de estar no mundo é repleta de ações que nos levam a aprender, mas esta aprendizagem apenas se concretiza quando faz sentido para o aprendiz. Assim sendo, é importante que o professor garanta que cada aluno aprenda o que necessita aprender, ou seja, o que para ele fará sentido aprender (Villas Boas, 2002). Os alunos com DA apresentam um leque de inabilidades em seis categorias de áreas distintas:

1. *Auditivo-linguística*: dificuldades em compreender/perceber a mensagem que ouve.
2. *Visio-espacial*: dificuldades, por exemplo em reconhecer a cor, na orientação espacial, dificuldades na leitura (b e d, p e q – reversões).
3. *Motora*: dificuldades/problemas na coordenação global ou fina ou mesmo de ambas.
4. *Organizacional*: dificuldades na organização de uma tarefa. Não consegue organizá-la com o início, meio e fim. Não resume nem organiza informação.
5. *Académica*: O aluno-tanto pode revelar dificuldades na área de matemática como na escrita ou leitura ou em ambas.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

6. *Socio emocional*: as maiores dificuldades aqui são as regras sociais (por exemplo, esperar pela sua vez).

O processo de aprendizagem é um processo complexo, que requer motivação, vontade, esforço e consciencialização do que aquilo que se está a aprender faz sentido. Quando o aluno revela dificuldades em compreender e perceber uma determinada mensagem estão envolvidos aspetos compreensivos ou recetivos. Há necessidade de o emissor e o recetor utilizem um código comumente aceite e compreendido por ambas as partes. Ter dificuldades significa dispersão ou desvio em relação a uma determinada tarefa que nos é proposta numa determinada altura da nossa vida. É uma barreira, um obstáculo. É a dificuldade que alguém tem em levar a cabo essa tarefa. Muitas vezes, o aluno com DA consegue ouvir bem, mas não compreende, não consegue descodificar a mensagem que ouviu.

Na categoria viso-espacial, as dificuldades são inúmeras. O aluno tem dificuldade em compreender a cor, para poder distinguir estímulos essenciais de secundários (problema da figura de fundo) e visualizar orientações no espaço. São alunos com dificuldades na leitura. Em termos organizacionais, existe a dificuldade em resumir e organizar uma determinada informação, seja esta oral ou escrita. Há por exemplo dificuldade em fazer apresentações orais. Ao nível socio emocional, o aluno terá dificuldades em perceber e cumprir determinadas regras sociais e interpretar determinadas expressões faciais.

De acordo com Fonseca (2007), o processo de aprendizagem que a criança vai efetuando, desde que nasce até entrar para a escola, é determinante para que se possam identificar sinais de risco, ou seja DA, no iniciar do seu percurso académico. Deste modo, cabe aos agentes educativos ter o cuidado de observar cuidadosamente os seus alunos, para poderem proceder a planificações e programações, de cariz individualizado, capazes de ir ao encontro das DA dos mesmos alunos. Estes deverão ser considerados como os que diagnosticados com NEE, uma vez expressarem condições específicas, com necessidades de apoios durante todo ou parte do seu percurso escolar.

Ao falarmos de DA específicas, falamos de autismo, surdocegueira, deficiência auditiva, deficiência motora, perturbações emocionais graves, problemas de comportamento, problemas de comunicação, traumatismo craniano, multideficiência e outros problemas de saúde. Neste sentido podemos dizer ou considerar as DA como uma categoria das NEE. Logo necessitam de um tratamento equiparado, personalizado e eficaz que permita maximizar as habilidades de cada aluno. Numa escola do ensino regular a regra será uma inclusão responsável, que tenha como lema a correlação entre os diferentes agentes educativos, não esquecendo a família da criança.

O conhecimento e o saber devem ser entendidos como um processo contínuo. Há crescimento de saberes quando é permitida esta relação de partilha entre o meio e cada um de nós, tenhamos ou não DA. Voltando a Piaget (2002) este papel de interação pode entender-se como minimizador, uma vez que a aprendizagem se subordina ao desenvolvimento pessoal, ou seja, se não há desenvolvimento pessoal, não há aprendizagem. Contudo, o autor acredita numa verdadeira mudança quando se pensa num ensino muito mais dirigido pela afetividade do que pela razão. Tal como Pinto (2009, p. 8) refere,

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> [c]oexistem aspetos multidimensionais constituintes de natureza psicológica do ser humano: biológico, afetivo, cognitivo e social, os quais estão em constante relação e correlação. Nessa *influência mútua,* todos têm o mesmo grau de importância e, assim, qualquer alteração que venha a acontecer em cada uma dessas dimensões ou subsistemas afetará dinamicamente o funcionamento do sistema inteiro.

O crescimento humano está relacionado com uma multiplicidade de coisas como o corpo, os objetos, o meio e as próprias pessoas com quem partilhamos afetos e emoções. Daí que Pinto (2009, p. 8) reforce afirmando que "(...) não é 'perdida' a noção das partes nem do todo, mas sim que existe uma correlação dinâmica entre eles, sendo o sujeito psicológico não uma mera junção de subsistemas, porém a incorporação desses sistemas dinamicamente".

Concluímos, portanto, que o processo educativo deve ser verdadeiramente repensado, em função da "correlação dinâmica" entre os "constituintes multidimensionais" e que o docente deverá poder proporcionar, aos alunos com DA, o sabor do sucesso. É, pois, necessário que cada professor/educador saiba melhorar o difícil da vida escolar na sala de aula para que a vida destes alunos não se construa num desastre de percurso. Pensar-se numa dimensão educativa mais afetiva pode criar condições prévias capazes de facilitar a aprendizagem de todos os alunos.

1.4 OS PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO

Vivemos numa sociedade que se pode caracterizar como sendo a "sociedade da informação". Logo, a maneira de estar na vida, em sociedade e na própria escola sofreu uma mudança significativa. Assim, há cerca de trinta anos, o aluno era mais obediente (Aquino, 2011). Hoje, o professor, muitas vezes sem perceber o porquê, não consegue manter a disciplina na sala de aula. Surgem problemas comportamentais totalmente desajustados da realidade e do meio. Como refere Silva (2012, p. 18), "(...) a escassez de recursos financeiros ou uma gestão escolar ineficaz pode limitar a resolução de problemas (...), contribuir para que a escola se torne um meio menos agradável e, eventualmente, mais propício a atitudes indisciplinadas". Passa-se do "oito ao oitenta" sem pestanejar. O conceito de punição passa a ser visto como desajustado e capaz de impedir o desenvolvimento da criatividade e o espírito crítico dos alunos.

Hoje, o aluno chega à escola mais cedo e munido de novas necessidades e capacidades, com outras carências educativas que os professores teimam não entender ou não conseguir dar resposta talvez pela formação que tiveram. Os problemas de comportamento têm ganho notoriedade e isto implica efeitos nefastos a vários níveis, tendo em conta os diferentes intervenientes e ambientes: o profissional de educação, o aluno, pais, famílias, o ambiente escolar e, em consequência, a própria sociedade. Conforme consta no Artigo 4.º do Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020, importa desenvolver

> [c]ompetências de autonomia pessoal e social, as que envolvem, em função da idade ou da fase do desenvolvimento, o conhecimento de si, do outro e do mundo que o rodeia, a capacidade de cuidar de si próprio, realizar atividades de vida diária, a aceitação de regras e da autorregulação do comportamento. (...) metodologias e estratégias de educação e ensino estruturado, as que promovem a organização do espaço, do tempo, dos materiais e das atividades, com base em informação visual e facilitam a participação das crianças e dos alunos que comprovadamente beneficiam destas, junto dos pares do grupo ou da turma a que pertencem.

Os problemas de comportamento dos alunos afetam o trabalho docente, exigem o envolvimento responsável por parte dos professores, contribuindo, pela criação de condições promotoras de um comportamento autorregulado; pelas metodologias e estratégias a que recorrem, contribuem também para o rendimento escolar dos alunos. Esta relação deve-se, por um lado, à necessidade sentida pela elevada percentagem desta problemática em rcontexto escolar e, por outro lado, à prática docente.

O professor sente-se muitas vezes desorientado e desmotivado sem saber muito bem que caminho seguir. Às vezes, este distúrbio pode tornar-se permanente e impedir uma vida "normal" à criança. A recente prática educativa rompe, por assim dizer, com o método

tradicional, o qual lidava com a indisciplina na sala de aula através da repreensão e do autoritarismo docente, substituídos, hoje, por uma maior permissividade. Esta tendência leva muitas vezes a que o docente deixe de ter controlo dentre de uma sala de aula sobre os seus alunos.

Por outra parte, é certo que, seja qual for o método de ensino, há necessidade de impor determinadas regras e condutas na aula, para promover comportamentos adequados, assim como recorrer a metodologias e estratégias que facilitem o processo de aprendizagem. Tal como referem Amado e Freire (2009, p. 11), os comportamentos traduzem-se "(...) no incumprimento de regras necessárias ao adequado desenrolar da aula" e perturbam as condições de aprendizagens. Mais, afirmam que "(...) para além de prejudicarem as condições de trabalho e de infringirem as regras que as definem, vão além disso e põem em causa a dignidade do professor" (idem, ibidem). Importa, pois, seja em função dos alunos, seja em função dos professores, que existam condições que levem a ultrapassar os comportamentos que desorientam e desmotivam o ato educativo. Com efeito, como indica Gazal (2007, p. 65) "(...) os elogios e o encorajamento são recompensas verbais que podem ajudar a criança a sentir-se apreciada. Podem também ser formas eficazes de a tornar mais cooperante e mais bem-comportada." Por mais restritos que sejam ou porque raramente se sinalam, os aspetos positivos devem ser evidenciados e, a partir deles, ajudar os alunos a encontrarem vias para se sentirem motivados e se implicarem na aprendizagem.

Já em 1996, Brophy reconhecia que os alunos com problemas de comportamento precisavam de mais tempo, assim como de mais dedicação/empenho/atenção/ disponibilidade, por parte dos profissionais de educação, para adquirir determinadas competências académicas. Estes alunos têm necessidade de serem acompanhados por profissionais especializados, não só pela dificuldade que revelam na aquisição de determinadas competências, mas também porque podem causar sentimentos de frustração e angústia para quem trabalha com eles, posto que são alunos com progressos lentos ao nível da aprendizagem. De qualquer forma, o professor continuará a ser a chave para desenvolver o processo educativo e lograr o sucesso escolar. O seu papel passará, também, por uma prevenção e diminuição dos problemas comportamentais dos alunos.

Não se sabe ao certo quais as causas, quais os preliminares que levam à definição de problemas comportamentais dentro de uma sala de aula. Sabe-se apenas que determinadas condutas podem ter origens semelhantes ou muito diferentes. Maturano e Elias (2016, pp. 123,124) chamam a atenção para questões que irrompem do contexto familiar:

> [a] estabilidade familiar, sinalizada por relações interpessoais confiáveis e estáveis, rotinas regulares e organização do ambiente doméstico, tem sido identificada como um fator de proteção contra problemas de comportamento. Em contrapartida, um ambiente doméstico caótico, com grande instabilidade diária, desordem e falta de regularidade temporal, constitui fator de risco para a intensificação de problemas externalizantes e internalizantes. A exposição a eventos adversos na vida familiar também é fator de risco para a intensificação de problemas.

Com efeito, distintas causas podem estar subjacentes aos problemas de comportamento dos alunos, tais como uma relação perturbante entre um adulto e uma criança, o que implica muitas vezes o desconhecer quem dirige; a escolaridade obrigatória, entendida como obrigação e não como um direito de oportunidades. Muitas vezes, pais deprimidos ou com outras doenças perturbam os filhos; crianças desvalorizadas e deprimidas, com sentimento de não serem amadas, tornam-se agressivas ou fecham-se em si; crianças vítimas de maus-tratos em ambientes familiares conflituosos ou violentos, isolam-se ou manifestam-se de forma agressiva.

A substituição da família pela escola ou por uma entidade de acolhimento, em determinadas situações assim como formas de educação e disciplina inadequadas levam as crianças a comportamentos problemáticos.

É usual, pois, que crianças, em condições perturbantes, se tornem irrequietas, impulsivas e com dificuldades de autocontrolo, que crianças com DA, em más condições físicas na escola, excessivo número de alunos por professor, a fraca disponibilidade e a falta de motivação dos professores assim como fatores sociocomunitários adversos (pobreza, desemprego, entre outros) são também causas dos problemas comportamentais da criança. Reconhece-se, portanto, a necessidade de repensar este tipo de condutas, tendo em consideração uma determinada sociedade, a família e a própria escola.

Vale a pena destacar que a problemática pode causar alguma confusão, ou seja, para a mesma situação poderão surgir várias expressões diferentes. Há autores que chegam a definir os problemas comportamentais em função da tolerância do adulto e em relação ao meio onde este acontece. É certo que esta coadjuvação de experiências e de lugares constitui um desafio para ambas as partes implicadas. É, nesse sentido que Maturano e Elias (*op.cit.*, p. 125) afirmam que: "[a] noção de estabilidade ambiental é um conceito-chave para a compreensão das influências do ambiente familiar sobre o desenvolvimento", indo mais a fundo da questão, apontam "[a] estabilidade familiar, sinalizada por relações interpessoais confiáveis e estáveis, rotinas regulares e organização do ambiente doméstico", como uma via para evitar a emergência de problemas comportamentais.

Como já vimos há inúmeros entendimentos/perceções para estes comportamentos, que se manifestam num universo de condutas. Há, pois, necessidade de se chegar a um conceito em termos de definição no que respeita aos problemas de comportamento, ao diagnóstico e à própria intervenção, seja esta em contexto educativo ou em outro. É importante reter que a estrutura e organização estabelecidas num determinado contexto, podem funcionar como ferramenta eficaz na gestão da indisciplina. O ensino neste contexto pode e deve contribuir significativamente para alterar ou minimizar muitas condutas de risco, nomeadamente problemas comportamentais dos alunos.

Vasconcelos (2018) acredita que esta sociedade em que vivemos, ficará marcada pelo consumismo, ou seja, há um gasto de bens muitas vezes supérfluos e sem significado, o que influencia diretamente o comportamento das crianças. Os alunos respeitam muitas vezes estas marcas consumistas e deixam de respeitar os próprios pais e professores. Acredita que esta conjectura é marcada pela imaturidade de uma sociedade consumista, perdendo-se a capacidade de tolerância e agravando-se o sentimento de agressividade e violência. Silva (2012, p. 17) também acredita que estes comportamentos desajustados podem ser um reflexo, quer do ambiente familiar, quer de realidades vividas na nossa sociedade:

> [p]or um lado, a família, constituindo-se como ambiente primário de educação, pode não conseguir criar contextos de desenvolvimento adequados à criança, o que se refletirá, mais tarde, em comportamentos desajustados na escola. Por outro lado, alguns dos comportamentos indisciplinados poderão ser explicados por influências perversas da sociedade, como o crescente número de alunos provenientes de grupos populacionais onde subsistem problemas de integração social.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

Quando pensamos em distúrbios de infância e de adolescência pensamos em problemas muito específicos como, por exemplo, as birras e os medos que, apesar de serem frequentes nas crianças, têm tendência a diminuir com a idade. Assim, a idade poderá ser considerada um fator relevante de mudanças comportamentais e desenvolvimentais. É possível que um determinado

problema possa desaparecer com o crescimento, com a maturidade, mas este poderá ser substituído por outro, seja ele benéfico ou não.

Hoje, ao contrário de em tempos passados, sabe-se que as crianças podem apresentar certos distúrbios, como é o caso da depressão infantil. É certo que a criança reage em função do mundo que a rodeia, manifestando comportamentos e sentimentos. Reage negativamente, se é frustrada, mas, ao longo da vida, vai aprender a comportar-se de forma sociável e adequada. Aqui o papel dos pais/educadores é fundamental. Fazer birras, reagir agressivamente, desobedecer, dentro de um certo limite e idade, não pode ser preocupante. A pessoa adulta deve ser sensível e atenta a todo este processo de desenvolvimento; os pais e/ou os professores são os primeiros a referenciar estes problemas comportamentais. Contudo, em determinadas circunstâncias, também poderão ser considerados um entrave pela sua convicção no que respeita ao seu diagnóstico e pela ansiedade face aos problemas e à própria criança.

Por volta dos anos setenta, os problemas de comportamento e perturbações específicas da infância e da adolescência, ganham interesse na comunidade científica, nomeadamente no âmbito da *Psicopatologia do Desenvolvimento.* De acordo com Mota (2005, p. 105) "[p]sicólogos do desenvolvimento enfrentam novos desafios no século XXI. (...) o que está em causa é o desenvolvimento harmónico do indivíduo"; são estes desafios que leva a comunidade científica a estudar as grandes mudanças que ocorrem ao longo da vida de um determinado indivíduo. Assim, há todo um conjunto de questões com que, necessariamente, os investigadores se preocupam. Esta abordagem passa a ser dinâmica e consistente e oferece tópicos capazes de organizar o estudo da patologia em torno das sequências do desenvolvimento cognitivo, social e educacional, que passa a ser compreendido num contexto social, cultural e económico. Ao mesmo tempo que se promove um estudo aprofundado, em termos de desenvolvimento ao longo da vida de um determinado indivíduo, dá-se atenção á patologia do mesmo. Entende-se, portanto, que esta correlação poderá revelar dados importantes na compreensão deste todo. Daí que Mota (*op.cit.*, p. 106) evidencie "a necessidade de se delimitar esse campo de atuação, definindo o que há de específico na psicologia do desenvolvimento humano (...) de se integrar ao estudo do desenvolvimento humano uma perspectiva interdisciplinar".

As alterações comportamentais podem ser de cariz simples, como, por exemplo, quando há um desvio de conduta de um determinado ser num contexto social, cultural e económico. Estes comportamentos são perturbadores, mas, na sua maioria, dizem respeito ao próprio indivíduo. Neste sentido entende-se que há uma certa proximidade entre o comportamento dito normal e de cariz clínico. O modelo concebido por Achenbach (1992) já contemplava esta grande proximidade entre um comportamento dito normal e o patológico. O autor considerava que, para uma melhor compreensão desta patologia, importa que seja abordada de forma particular, ou seja, concentrando-se na especificidade da situação em causa. Esta relação poderá ser de tal maneira próxima que só pela intensidade e frequência das queixas, por parte de quem acompanha o aluno com a patologia identificada, se poderá distinguir. Aqui temos um verdadeiro grito de mudança perante uma classificação e definição em termos de conduta comportamental. A gestão do comportamento dos alunos está na base de todas as iniciativas que a escola, os docentes e toda a comunidade educativa levam a cabo, sempre num sentido de proporcionar atividades capazes de lograr aprendizagens significativas e que tenham impacto nas condutas dos alunos.

Há uma crescente necessidade de o professor assumir uma nova postura em termos de desempenho profissional. Há, por assim dizer, necessidade de refletir nas suas práticas pedagógicas, tornando-as capazes de motivar estas crianças. Os problemas de comportamento

podem também ser resultado do descontentamento do aluno face à metodologia do docente. Segundo Vasconcelos (2018, p. 23), a prática pedagógica do professor é fundamental para a construção de uma relação entre este e aluno e "é importante também desenvolver o senso de responsabilidade coletiva pela aprendizagem e pela disciplina na sala de aula".

Há que pensar que os comportamentos são suscetíveis de serem modificados em função dos contextos em que ocorrem. As estratégias preventivas devem ser cuidadas em termos de previsão, objetividade, construtividade e responsabilidade individual e coletiva, que diz respeito a todos os intervenientes educativos. Podemos considerar que os problemas comportamentais são o que mais preocupa, atualmente, os professores, uma vez que estes têm aumentado significativamente e influenciado tanto o processo de ensino-aprendizagem como as próprias relações entre a comunidade educativa. Também vemos que os problemas de comportamento não resultam de atos isolados, antes se retratam num conjunto de fatores. Por isso é importante e imprescindível a cooperação entre a sociedade, a família, a escola, o professor e o aluno. Todos eles devem procurar ambientes de cooperação e valorizar determinados valores coletivos, como por exemplo a colaboração entre os intervenientes no processo de acompanhamento (docentes, pais/encarregados de educação, técnicos, psicólogos).

A Associação de Psiquiatria Americana (APA), com o *Diagnostic and Statistical Manual* (DSM), cuja versão mais recente é o DSM-V (2013), entende os problemas e alterações de comportamento baseados num modelo clínico de distúrbios mentais. Este Manual consiste num arquivo oficial que reúne todas as condições que formalmente são reconhecidas como desordens mentais. Os problemas de comportamento referem-se às perturbações disruptivas da conduta e de défice de atenção, problemas esses que, muitas vezes, podem manifestar: falta de atenção, hiperatividade, impulsividade assim como comportamentos anti-sociais e culturais –momentos festivos em que os conflitos se manifestam, rejeição de colegas em grupos de amigos. Neste contexto, estão incluídos os problemas depressivos, a ansiedade e os medos. De um modo geral, este leque de problemas de comportamento surge conjuntamente, contudo podem manifestar causas diferente, ao serem observados.

No DSM-V estão referidas categorias como *Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção* (PHDA), a qual se considera uma perturbação neuro-comportamental, um comportamento inadequado na atenção/concentração e impulsividade. Há dificuldades no controle das atividades motoras e na relação com os outros e com a própria sociedade. Por essa razão, e com o objetivo de categorizar as desordens mentais, o DSM opta por um conjunto de critérios. Consequentemente, é através destes critérios que os profissionais de saúde podem trabalhar em sintonia, ao tratar as várias condições com que se deparam com um sucesso relativamente consistente. É assim que prevalece um padrão de tratamento mais organizado e sem grandes desencontros, o que poderia conduzir a situações de maior gravidade.

A criança com défice de atenção, hiperatividade, impulsividade, mau rendimento escolar ou outros problemas de comportamento, deverá ser encaminhada a uma equipa profissional com o intuito de proceder a uma avaliação. Esta é uma abordagem multidisciplinar e multifacetada. Nesta estão incluídos os profissionais de saúde, educadores/professores, a família e os próprios colegas da criança. O objetivo será diminuir tais comportamentos desajustados, aumentando o rendimento escolar e a sua autoestima.

Mais uma vez, é de referir a importância de um trabalho de parceria/equipa, integrando profissionais de diferentes áreas, já que o aluno poderá necessitar, ao longo do processo de ensino-aprendizagem, de apoio psicoterapêutico, orientação familiar, terapia da fala ou de outro tipo ou tratamento farmacológico. Este trabalho de parceria pode ser determinante e crucial quando nos deparamos com os comportamentos de provocação, oposição e agressividade que,

muitas vezes, incluem lutas, assaltos, agressões físicas, mentira. Como representam problemas graves, persistentes e socialmente indesejáveis, devem ser alvo de uma particular atenção os comportamentos de risco, uma vez que, conforme defende Ramalho (2015, p. 14), "(...) as dificuldades cognitivas, sociais e comportamentais estão associadas aos problemas de comportamento na infância e na adolescência."

Contudo, a maior parte das vezes, a equipa de profissionais que acompanha os alunos, é incapaz de prever situações de risco e não assume a tempo as decisões necessárias para as evitar, pondo em perigo a relação dos alunos com o mundo que o rodeia. A sua baixa autoestima faz, também, com que estes tipos de comportamentos sejam frequentes, como comprova a avaliação de PHDA que, na ótica de Cordinhã e Boavida (2008, p. 580), leva a constatar que

> [n]a maioria das crianças com PHDA, a distracção fácil pelas dificuldades na atenção selectiva, as dificuldades no controlo de impulsos e em seguir instruções, condicionam lentidão na realização de tarefas e execução de funções, ineficácia, baixa tolerância à frustração e baixa auto-estima.

Estas dificuldades devem ser entendidas e compreendidas nos diferentes contextos que afetam ao aluno: educacional, social, familiar, económico, emocional conforme Ramalho (2015, p. 38) defendem: "(...) devemos ter em conta a relação da criança com os seus múltiplos contextos e fatores de desenvolvimento (...) Os valores, as regras, os obstáculos, a tolerância e os graus de liberdade impostos são diferentes mediante o contexto."

Em jeito de conclusão, poder-se-á dizer que estas dificuldades comportamentais podem estar associadas a uma personalidade impulsiva, hiperativa, com falta de atenção/concentração e mesmo agressiva. As crianças que manifestam estes comportamentos, tendem a não ser capazes de manter uma boa relação com os seus pares e revelam um autoconceito negativo de rejeição que, consequentemente, poder-se-á refletir, também, numa idade mais avançada.

O ensino e a convivência educativa, com alunos com este tipo de dificuldades, são complexos. Assim, será difícil conseguir resultados positivos no percurso académico dos mesmos. Por norma, as crianças com DA envolvem-se menos no processo de ensino-aprendizagem. Por outra parte, é evidente que os problemas de comportamento envolvem o aluno, afetam os seus sentimentos e emoções, e influenciam diretamente o sucesso ou insucesso do mesmo. A criança com menor envolvimento académico revela menor autoconceito no que respeita à concretização e envolvimento pedagógico. Segundo Roeser e Eccles (2000, p. 148):

> [a]s crianças que apresentam pobre desempenho escolar e atribuem isso à incompetência pessoal, apresentam sentimentos de vergonha, dúvidas sobre si mesmas, baixa estima e distanciamento das demandas da aprendizagem, caracterizando problemas emocionais e comportamentos internalizados.

Sobre as perturbações de comportamento internalizadas associadas à timidez, medo, isolamento e dependência, vários estudos têm sido desenvolvidos. Chaplin e Aldao (2013) concentraram-se nas diferenças de socialização, que as crianças revelam nas expressões emocionais, conforme o género, Rubin e Coplan (2010) focam-se na timidez e no isolamento a que conduz, levando a que as crianças que fujam de contextos sociais. Embora, num tempo mais distante, os estudos de Gullone, Ollendick & King (2006) trouxeram, também, contributos de valor, no âmbito da relação da depressão sintomatológica com o isolamento social. Continua-se, hoje em dia, num confronto frequente com uma certa limitação "quanto à discriminação das tipologias dos isolados" (Santos, 2014, p. 35).

As crianças, que têm tendência para a solidão ou isolamento, podem entender que não são capazes de atrair os seus colegas e têm medo de ser desprezadas ou humilhadas. Este comportamento faz com que, muitas vezes, os pais não se apercebem das dificuldades dos

filhos, nem os professores dos seus alunos. Há uma certa tendência para um sofrimento isolado e esse comportamento não beneficia em nada a criança. Já em 1902, Coley entendeu que a interação entre pares contribui de forma significativa para uma boa socialização das crianças. Esta é descrita como uma troca social. As crianças com problemas de timidez, medo e isolamento, entre outras, são, por esta razão, menos capazes de lidar com uma situação de conflito, estão como menos socializadas, evitando o contato com o outro (Stevanato *et al*., 2003).

Por outro lado, o ato de brincar e a brincadeira em si não são comportamentos de extrema importância, mas é neles que as crianças ensaiam as interações sociais, permitindo, deste modo, desenvolver as ferramentas necessárias para futuras interações (Coplan e Arbeali, 2009). Através de uma forma simples e agradável, a criança tem oportunidade de praticar e aperfeiçoar as suas capacidades intelectuais, linguísticas, sociais e até melhorar o seu empenho académico, se for o caso. Através da brincadeira, a criança percebe melhor o mundo que a rodeia. Sarmento, Ferreira e Madeira (2017, p. 42) reitera o contributo da ludicidade no desenvolvimento holístico da criança, afirmando que:

> (...) a atividade lúdica é o meio mais natural para a aprendizagem e tem efeitos sobre o desenvolvimento da criança. Através da atividade lúdica, a criança tem oportunidades de experimentar novas sensações, criar laços sociais, aceder ao conhecimento, aprender a aprender e a ultrapassar obstáculos. Para que estas aprendizagens sejam possíveis, são necessárias algumas condições que passam entre outras, pela oportunidade de tomada de iniciativas, pela oportunidade que a criança tem em gerir o seu tempo, pela escolha livre.

As crianças mais tímidas são muitas vezes tidas como perturbadoras, agressivas e abusivas em situações sociais. São capazes de se intrometem inapropriadamente em determinadas atividades, não respeitam as regras do jogo e podem utilizar comportamentos agressivos em contextos pacíficos. As mais populares tendem a ser mais cooperantes, carinhosas, mais assertivas e com características de liderança.

Há autores que referem que as crianças, ao estarem sujeitas a uma rejeição prolongada por parte dos seus pares, tendem a ver-se a si próprias como negativas e revelam um baixo autoconceito. Com efeito, "(...) os eventos agressivos não podem ser tomados como unitários, sua ocorrência e perceção está sujeita a múltiplos fatores e uma abordagem interdisciplinar enriquece as análises." (Moura e Barreira, 2017, p. 239). Assim, as primeiras experiências de socialização podem marcar positivamente ou negativamente o comportamento de uma criança no futuro.

As crianças correm o risco de desenvolverem um comportamento mais agressivo, mantendo-se extremamente atentas às pistas hostis das outras. Podem manifestar, também, um sentimento de solidão, podendo afetar de forma compreensiva o afeto e o seu comportamento afetivo. É também comum encontrar episódios depressivos em crianças e adolescentes agressivos, cujos comportamentos tenham uma tendência de continuidade. Conforme referem Moura e Barreira (*op.cit.*, p. 245), importa ter presente que "(...) o clima de hostilidade aplicado pelos professores ou a equipa de funcionários da escola diante de uma criança, de forma opressora para manter uma regra" reforça essa tendência para manter a agressividade e pode gerar episódios depressivos.

A agressividade representa um sério problema, em contexto escolar. Os alunos agressivos revelam muitas dificuldades em se envolver nas atividades propostas, assim como perturbam o grupo com frequência, revelam falta de atenção e dificuldades em respeitar as regras e orientações do professor. Muitas vezes, são-lhes impostos pelos docentes processos

disciplinares. Por norma, os alunos têm dificuldades na organização do seu material escolar, não aprendendo métodos e hábitos de trabalho. Quando se confrontam com a resolução de uma determinada tarefa a motivação reduz e deixam de se esforçar. Como desistem com facilidade, estão constantemente expostas ao insucesso escolar (Costa, 2010).

Em suma, podemos dizer que as crianças, nestas condições, tiveram falta de exemplos e vivências positivas. Não tiveram oportunidade de receber um leque alargado de alternativas perante um conflito com os seus pares. Não souberam brincar. Não aprenderam regras e limites e não chegaram a compreender o que é a agressividade e as suas consequências. Em consequência, apresentam níveis de realização escolar baixos e inferiores muitas vezes às suas capacidades, manifestando constantemente dificuldades na aprendizagem. O contexto de sala de aula exige-lhes determinados comportamentos particulares, académicos e sociais que não chegaram a compreender ou a desenvolver, nomeadamente a atividade lúdica, que desperta a motivação intrínseca, o reconhecimento da alteridade, a disposição positiva, o controlo interno (Carneiro, 2012).

1.4.1 **Dificuldades de Aprendizagem e problemas de comportamento**

A relação entre dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento tem vindo a ser objeto de inúmeras investigações. Segundo Marturano e Elias (2016), as crianças que apresentam padrões específicos de comportamentos exteriorizados, como hiperatividade, problemas ao nível da atenção, bem como comportamentos agressivos, antissociais e problemas de conduta, manifestam também problemas de aprendizagem. Na opinião destas autoras, é necessário ir "(...) em busca de melhor compreensão dos problemas emocionais e comportamentais", para realçar "(...) a importância de se conceberem esses problemas como resultados de interações e não como atributos do indivíduo" (Marturano e Elias, *op.cit.,* p. 136)

Em Portugal a sabedoria popular é muito apreciada. Por vezes são referidos determinados provérbios populares muito assertivos. Um deles começa por dizer que "a família é a primeira escola de vida", ou seja, a forma como os pais interagem e educam os seus filhos será crucial na promoção de comportamentos sociavelmente bem aceites e adequados. Moura e Barreira (*op.cit.*, p.2 37) lembram que "(...) durante anos, a responsabilidade da educação da criança era exclusivamente da família, em especial da figura materna." Mas as crianças que revelam DA e problemas de comportamento estão duplamente em desvantagem. Correm o risco de manter os défices de realização escolar e os problemas comportamentais, os quais dificultam gravemente o seu percurso escolar e também o futuro profissional.

Em contexto escolar há que ter alguma atenção no que se refere à punição. O professor menos atento pune com facilidade. Retomando Skiner e Belmont (1993), Bolsoni-Silva e Maturano (2002) afirmam que a punição, enquanto técnica educativa, pode ser questionável, pois sabe-se que a longo prazo poderá refletir comportamentos negativos na criança ou adolescente. Sugerem o recurso à afetividade como a estratégia mais adequada para estas crianças, assim como o cumprimento de tarefas estabelecidas e a negociação com elas, quer em ambiente familiar, quer em contexto escolar. Por sua vez, Ramalho (2015, p. 38) alerta, dizendo que "(…) devemos ter em conta a relação da criança com os seus múltiplos contextos e fatores de desenvolvimento (…) os valores, as regras, os obstáculos, a tolerância e os graus de liberdade impostos são diferentes mediante o contexto."

Se bem que nem todas as crianças com DA apresentam problemas de comportamento, há casos em que isso se verifica. As crianças com problemas de comportamento, por norma, apresentam índices de realização mais elevados ao nível do trabalho académico individual, ou seja, o trabalho individual, para eles, é mais produtivo comparativamente com o trabalho de

equipa/grupo. Com estes comportamentos associados, a criança tem tendência a criar conflitos com as pessoas pertencentes ao seu meio envolvente). Assim, poder-se-á dizer que esta correlação de problemas parece indiciar um prognóstico de percurso desenvolvimental perturbado e muito difícil a nível escolar e também em outros âmbitos como o social.

Barkley (2006) realça o facto de que as crianças correm riscos de abandono escolar, uma vez que apresentam uma baixa realização académica que pode tornar-se permanente. Consequentemente, apresentam uma taxa de retenção superior à das crianças ditas normais. Enquanto os pais têm tendência a subestimar a prevalência deste comportamento e consequentemente o rendimento escolar, os professores/educadores tendem a superestimar estes comportamentos.

São muitos os estudos sobre esta problemática; a título de exemplo, Sanseverino (2005), Barkley (*op.cit.*), Mendes, Souza e Dama (2007) Naves e Castro (2012) que evidenciam uma elevada prevalência de problemas de aprendizagem em crianças hiperativas, que apresentam níveis de realização escolar inferiores, quando comparados com os seus colegas de escola ditos normais. Já em, 1996, Prior evidencia que os estudos longitudinais permitem compreender melhor a hiperatividade, isto porque é possível acompanhar a manifestação dos vários problemas de uma determinada criança, sejam eles de carácter pessoal, social ou académico. São estudos de carácter prolongado, realizados com crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem. Teriam como objetivo encontrar preditores do sucesso na aprendizagem. Os investigadores acreditavam que, ao identificarem quais as crianças em risco e saberem o motivo, seria possível prevenir os maus resultados escolares e que, ao acompanhar a mesma criança ao longo de um largo período de tempo e desde tenra idade, o estudo permitiria compreender melhor a problemática, na medida em que seria possível dar-se conta da manifestação das diferentes dificuldades (leitura, escritura, hiperatividade, …).

No que caracteriza o comportamento das crianças, relativamente ao género, é consensual que os problemas de comportamento exteriorizados são encontrados com mais frequência nos rapazes do que nas raparigas. Com efeito, as relações sociais entre as raparigas revelam mais empatia, mais cuidado, mais a disponibilidade de apoio socio-emocional ao outro e envolvem-se numa maior intimidade. Pink (2009, p. 187), ao questionar esta diferenciação, responde:

> [q]uem possui mais empatia? Os homens ou as mulheres? A resposta politicamente correcta seria responder nenhum, ou seja, que a empatia depende do indivíduo. (…) No entanto, um corpo crescente de pesquisas começou a tornar esta visão politicamente correcta impossível de defender.

Reiterando a ideia de Pink, Seixas (2009, p. 78), focalizando-se nas diferenças de género, nos comportamentos das crianças, apela à atenção a dar aos estilos de brincadeira, que se diferenciam; para os rapazes "desde muito cedo brinquedos mais mecânicos (carros, bolas, legos)" e para as raparigas, aqueles que "podem manter uma interação verbal e social (bonecas, objectos de cozinha ou de higiene das bonecas), manifestando, nomeadamente, empatia pelos sentimentos atribuídos às bonecas". É, pois, com essa implicação diferenciada que, no decorrer do que acima fica como contributo de Prior, que podemos constatar que os resultados apontam para uma consequente diferente associação entre a forma de se relacionar, por parte dos rapazes e das raparigas; das diferenças entre os géneros resultam diferentes problemas de comportamento e dificuldades de aprendizagem; diferem de acordo com o género.

Quando as crianças com dificuldades de leitura revelavam problemas de conduta, se essas dificuldades fossem resolvidas, os problemas de comportamento desapareciam. O sucesso escolar pode ser um fator protetor na diminuição de problemas de comportamento. Por outro lado, os problemas de comportamento, como a hiperatividade e défices de atenção, já se

manifestavam na primeira infância, nas crianças que têm tantas dificuldades de leitura como problemas de conduta. Neste âmbito, há que ter em atenção que os problemas de comportamento também contribuem para as dificuldades de leitura.

Daí pudermos concluir que existe uma forte relação entre as dificuldades de leitura e os problemas emocionais de comportamento (Maughan, 1995). Neste entendimento torna-se fundamental a identificação precoce destas dificuldades, em prole de uma melhor realização académica e mesmo social e emocional da criança. Grande parte destes estudos foram realizados em contexto escolar, o que não permite ver as implicações destas dificuldades em contexto de vida adulta, em sociedade.

Os dados sobre problemas de comportamento/DA são provenientes de amostras clínicas, o que dificulta a sua generalização (Maughan e Hagell, 1996). Segundo Maughan (*op.cit.*), os estudos efetuados na ilha de Wight chegaram a resultados semelhantes, ou seja, dificuldades ao nível da leitura podem chegar a desenvolver distúrbios comportamentais. Em relação a esta temática –problemas de comportamento relacionados com DA–, já Hinshaw *et al.* (2008) alertam para a necessidade de um diagnóstico diferenciado e para uma estratégia de intervenção atempada/precoce.

Podemos, pois, concluir que o papel da escola nestas circunstâncias é fundamental. Pode e deve criar condições e estratégias capazes de promover o desenvolvimento global, social e também linguístico da criança. Estas crianças devem conviver com os seus pares, aprendendo a respeitar as regras e os limites. Sabendo que os problemas de comportamento e as DA, para além de serem um dilema vivido pelos pais, têm também de ser encarados pelos profissionais de educação, a escola deve adotar regras de atuação claras, assim como um programa previsível e variável, dependendo sempre do interesse da criança. Mas a escola está perante um quadro difícil. Todos sabemos o quão difícil é trabalhar em contexto escolar com estas crianças, mais ainda quando estas pertencem a uma família problemática. Importa, pois, ter presente, como defendem Naves e Castro (*op.cit.*, p. 67) que:

> [o] aprender é tecer possibilidades de transformação de si mesmo e do que está ao seu redor. O importante é saber encontrar soluções para diversas questões e isso não acontece, não cabe e nem se esgota nas salas de aula, acontece no mundo em conjunto com a escola e a família.

Por outra parte, segundo Hinshaw *et al.* (*op.cit.*), os problemas de linguagem relacionados com disfunções familiares aparecem em tenra idade. Assim torna-se necessária uma intervenção precoce, com programas de intervenção comportamental para prevenir as dificuldades de conduta e de aprendizagem académica dos alunos (Prior, 1996). Este mesmo autor entende que a escola não tem capacidades para eliminar todas as DA e por acréscimo determinados comportamentos, mas pode intervir de maneira contínua ao longo dos anos, de modo minimizar a relação entre os problemas de comportamento e as DA.

Por seu lado, Hinshaw *et al.* (*op.cit.*) consideram que os programas de intervenção precoce nas escolas têm sido raros e de curta duração com as crianças que revelam problemas de comportamento. Apenas se atende às crianças com dificuldade DA e às que revelam hiperatividade. O autor realça a necessidade de ser feita uma intervenção multimodal e orientar esta intervenção educativa para a realização académica, ou seja, para as dificuldades de aprendizagem de cada aluno, combinando com um tratamento farmacológico e psicológico para os alunos que revelem problemas de comportamento. Refere ainda que uma das dificuldades dos pré-adolescentes e adolescentes, com problemas associados de comportamento e aprendizagem, resulta de serem pouco sensíveis a intervenções meramente comportamentais.

De igual modo, Du Paule e Stoner (2007) consideram que o objetivo de intervenção nestas situações será antes o desenvolvimento de competências académicas, acompanhado de uma intervenção a nível comportamental. Segundo Pereira e Mota (2005) e Santiago *et al.* (2001), há uma grande dificuldade em implementar práticas preventivas promocionais para os alunos com esta problemática. Contudo, esta não pode impedir levar a cabo programas de desenvolvimento de determinadas competências académicas, capazes de promover estilos de vida mais saudáveis nas crianças e nos adolescentes.

Neste sentido, cabe à tutela promover condições necessárias que ajudem os encarregados de educação e, ao mesmo tempo, os professores. Há uma necessidade de criar condições para o seu envolvimento em programas de intervenção comportamental que integrem possíveis condutas de interação familiar e entre pares. Naves e Castro (*op.cit.*, p. 66) afirmam a hiperatividade "(...) ser um problema que tem solução (...) condiciona uma verdadeira união entre pais, professores e médicos com o tratamento, através de uma abordagem múltipla, englobando intervenções psicossociais e psicofarmacológica."

O melhor meio de ação será, pois, identificar precocemente estes problemas, intervindo de modo prevenir o fracasso ao nível académico, mas também pessoal e social, posto que uma coisa implica a outra. Mais uma vez importa referir a importância de um trabalho de parceria entre os diversos intervenientes –família, profissionais da educação e da saúde. Desta relação podem nascer saberes possíveis de serem ajustados, negociados e enriquecidos, dependendo do contexto onde vão ser aplicados.

1.4.2 **Trajetória desenvolvimental dos alunos com DA – o impacto da Literacia**

Hoje, sabe-se que as crianças com DA e problemas de comportamento são especialmente vulneráveis às mudanças que possam ocorrer em contexto de escola. Com efeito, as crianças vão à escola para aprender e tentar internalizar competências que lhes permitam compreender o mundo e saber transformá-lo. Neste sentido, esta instituição tem um compromisso perante os seus alunos e deverá criar oportunidades que os levem a usufruir de uma boa qualidade de vida. É evidente a influência que a escola exerce na vida dos sujeitos e esta pode chegar a refletir-se na sua vida adulta.

Tavares e Montiel (2019, p. 18), reconhecendo que à escola, nomeadamente ao professor, cabe criar oportunidades para o desenvolvimento das crianças, e que é ele que, em primeiro lugar, pode identificar as DA decorrentes de problemas comportamentais, lembra que, porque

> [e]xistem vários transtornos que impedem a criança de ter um bom desenvolvimento no ensino aprendizagem, sendo um processo lento e constante, é preciso respeitar as diferenças e as especificidades de cada indivíduo, pois cada um tem seu ritmo para aprender uns mais rápidos outros mais lentos e outros nem conseguem se desenvolverem.

Nesse sentido, a identificação precoce é determinante, para o professor encontrar as estratégias adequadas aos diferentes perfis dos alunos para que cada um possa encontrar a via que mais facilmente o possa envolver na aprendizagem, evitando assim o fracasso escolar. As autoras entendem que, apesar de esta função caber ao professor, importa que "os pais, e demais membros da família, devem ficar atentos ao desenvolvimento e ao comportamento da criança diante da dificuldade que estão apresentando em seu dia-a-dia e na vida escolar" (idem, ibidem).

As investigações feitas no âmbito da psicopatologia do desenvolvimento levam a uma avaliação entre a relação do insucesso escolar e o percurso desenvolvimental da criança, o qual implica a colaboração entre a escola e a família, permitindo dessa forma, traçar o curso dos distúrbios na infância. Morais (2006, p. 25) entende que é indispensável que haja compromisso

na elaboração de programas de reforço escolar e adoção de estratégias clínicas e/ ou educacionais que auxiliam a criança no desenvolvimento escolar".

Muitas destas investigações realizam-se, através de um estudo longitudinal. Ao longo de um determinado tempo, o mesmo grupo de crianças é acompanhado, nas suas diversas idades. Assim, pode-se fazer o estudo da velocidade de crescimento da criança e as suas possíveis flutuações. Os estudos longitudinais com grupos de crianças com DA até à idade adulta, revelam desajustamentos e desvantagens, no que respeita à estabilidade no emprego e a um maior número de problemas de saúde mental. No Contributo da Ordem dos Psicólogos Portugueses (2015), podemos confirmar que "[a] prevalência das perturbações mentais entre as crianças e adolescentes até aos 18 anos de idade tem aumentado" (p. 2), perturbações estas que levam, muitas vezes ao abandono escolar precoce, podendo desenvolver trajetórias de vida pouco recomendáveis como a delinquência, um emprego mal pago, entre outros – "efeitos muito prejudiciais no desenvolvimento social, intelectual e emocional das crianças e jovens, e, consequentemente, no seu futuro" (p. 6).

Ao longo dos tempos, foram muitos os estudos feitos para perceber esta relação de insucesso escolar com insucesso pessoal e social na vida adulta; remontamos ao final do século XX, época em que um estudo de valor foi realizado, no âmbito da relação referenciada –a relação entre o insucesso escolar, o insucesso pessoal e o social. Trata-se do estudo de Maughan e Hagell (1996) centrado num grupo de pessoas com uma leitura competente e num outro com uma leitura pobre. A partir desse estudo, os autores quiseram perceber que influência teria na vida adulta *o saber ler* e *o não saber*, com base no acompanhamento da trajetória desenvolvimental de cada uma das pessoas do grupo. Conseguiram identificar algumas vulnerabilidades no funcionamento psicossocial da vida adulta, existentes na grande maioria dos indivíduos com dificuldades de leitura. Na fase adulta, revelavam dificuldades em conseguir a independência das suas famílias de origem, uma certa tendência para alcoolismo, distúrbios de personalidade e maior probabilidade de experienciar longos períodos de desemprego, ou de empregos semiqualificados ou não qualificados, no que diz respeito aos homens. Por outro lado, os membros femininos enfrentavam um elevado número de separações, maiores probabilidades de deixar o emprego e tendência para constituir família mais cedo.

A escola, ao dar extrema importância à competência da leitura, exerce uma pressão capaz de penalizar as crianças que revelam dificuldades ao nível da leitura e escrita. Contudo Maughan e Hagell (*op.cit.*) referem a possibilidade desta dificuldade ser minimizada, dependendo do meio em que a criança está inserida. Neste sentido, é extremamente importante que o professor conheça a realidade do seu aluno, da escola em que está integrado e da família que o acolhe, para dar o seu contributo na minimização das dificuldades, que possam surgir, e assim intervir com êxito, de maneira consciente e responsável.

Já vimos e tomámos consciência de que o relacionamento interpessoal, os problemas comportamentais e as DA estão relacionados/interligados. Assim, existe uma grande probabilidade de que determinados comportamentos antissociais provoquem níveis de literacia muito baixo (Lopes, 2001). Num estudo longitudinal realizado com sujeitos seguidos desde a infância até aos 18-25 anos de idade, Barkley (2006, citando Barkley e Fisher, 1990) constata que o sucesso ou o fracasso académico verificado em contexto escolar pode manter-se na idade adulta. Os autores mencionados concluíram que um terço destes alunos abandonou a escola secundária, sendo que apenas cinco por cento concluíram um curso superior e vinte e cinco por cento apresentam comportamentos desajustados ou delinquentes.

Como sabemos, a desigualdade social e a desestruturação familiar são fatores que, em Portugal, cada vez mais contribuem para problematizar a aprendizagem das crianças. Por vezes,

o professor/educador depara-se com realidades familiares e sociais muito tristes e chega a acreditar na sua incapacidade para lidar com tais situações e delas tratar, tendo em vista superá-las. A solução passa por um trabalho de pesquisa, reflexão e, sobretudo, mais colaborativo, envolvendo todos os intervenientes no processo desenvolvimental da criança.

Outro estudo sobre literacia, também do final do século XX, realizado por Benavente *et al.* (1996), fornece dados acerca das capacidades de processamento de informação escrita na vida quotidiana, da população adulta. Do seu estudo podemos concluir que "(...) o nível de literacia dos indivíduos resulta de um processo de ajustamento recíproco entre a escala de dificuldade das tarefas e a opinião dos indivíduos determinada em função do número de tarefas que resolvam" (p. 119). Há, por assim dizer, uma complexa conjugação entre níveis de escolarização e níveis de literacia. Para se identificar o nível de literacia de um indivíduo, não basta conhecer o seu grau de ensino. Segundo o mesmo autor, os níveis de literacia evoluem favoravelmente na idade adulta, mas esta evolução vai depender do ambiente em que cada indivíduo estiver inserido. Se o ambiente for propício, vai haver um desenvolvimento e uma determinada manutenção, mas se for desfavorável, é certa uma regressão e a perda da literacia acontecerá.

Este estudo revela a existência de graves dificuldades no uso da informação escrita. O que significa que, na altura em que o estudo se realizou, o índice de literacia da população portuguesa (dos 15 aos 64 anos) era bastante baixo. Apenas vinte e seis por cento de sujeitos trabalharem com um extenso conjunto de tarefas quotidianas que requerem o uso da informação escrita. Aliás, nem todos os indivíduos com o mesmo grau de ensino revelam o igual grau de literacia. Hoje, sabe-se que este problema de literacia em Portugal continua a ser grave, quando comparado com outros países europeus, se tivermos em atenção o estudo feito por Martins (2005). Este estudo continua atualmente e reflete uma realidade que pouco se alterou no que concerne à população adulta e que muito ainda há a fazer.

Em jeito de conclusão, podemos referir que as DA e os problemas de comportamento tendem a prejudicar o desenvolvimento das pessoas, especialmente se não forem detectados e trabalhados precocemente. Retomamos as palavras de Ramalho (2015, p. 14), que reforçam esta ideia: "(...) as dificuldades cognitivas, sociais e comportamentais estão associadas aos problemas de comportamento na infância e na adolescência." Se bem que, para as crianças de meios socioeconómicos favorecidos, assim como para aquelas que possuem um elevado potencial intelectual, a identificação precoce e o acompanhamento tendem a evoluir positivamente.

Neste contexto, em nossa opinião, seria extremamente oportuno pensar-se num sistema educativo para adultos que fosse credível e tutelado pelo Ministério da Educação. Face ao exposto, os desafios, que se colocam na sociedade atual ativa, são inúmeros. O desenvolvimento do conhecimento e inovação requerem, cada vez mais, especiais competências para a utilização de toda a informação recebida, capacidade de adaptação ao conhecimento, à tolerância e interpretação autónoma do que é diferente, da nova realidade que se impõe. Requer uma capacidade de interligação (tudo o que é externo/meio) e de intraligação (tudo o que está relacionada com cada individuo).

Deste modo considera-se importante criar estratégias, que possam passar por um modelo de formação de adultos, de maneira a responder às necessidades de qualificação dos portugueses. É verdade que estamos todos cada vez mais conscientes de que é determinante e indispensável aprender ao longo de toda a carreira. Não só pelos avanços galopantes tecnológicos, mas porque é sempre possível fortalecer as capacidades já existentes, de forma a estarmos abertos à evolução e consequentes mudanças, com que nos deparamos.

Por outra parte, a atenção à persistência do elevado número de abandono escolar precoce e a baixa qualificação profissional, em grande parte da população ativa portuguesa, continua a fazer parte dos planos estratégicos do governo português e das próprias instâncias europeias. É certo que ao longo da última década, foram surgindo novas medidas estratégicas de qualificação nacional, suscitando o reforço das ofertas formativas. Neste sentido, o Ministério do Trabalho e da Segurança Social (2007, p. 2), sinala que:

> [a] aposta estratégica na qualificação da população portuguesa é opção central para o crescimento económico e para a promoção da coesão social e territorial, assegurando o aumento da competitividade e modernização das empresas, da qualidade e produtividade do trabalho, a par da promoção da empregabilidade, do desenvolvimento pessoal e de uma cidadania plena.

Assistimos, é certo, a uma maior oferta formativa para a qualificação escolar, cujo objetivo primordial é concentrar os recursos nas formações direcionadas para a competitividade e para a adaptabilidade e o desenvolvimento de habilidades/competências, que respondam às necessidades das empresas e que sejam capazes de criar postos de trabalho (Ministério do Trabalho e da Segurança Social, *idem, ibidem*). Há uma necessidade e obrigatoriedade ao nível de uma relação mais presente entre a escola/formação e o trabalho. Neste sentido, as reformas educativas, tem vindo a assumir a igualdade de oportunidades na sociedade, quer no alargamento da escolaridade obrigatória, quer na aposta a recursos diversificados ao nível do secundário (maior oferta), na expansão do ensino superior e na adequação de recursos específicos de educação e formação dirigidos para adultos (Despacho Conjunto n.º 24/2005).

Na análise realizada por Murray *et al.* (2009, p. 31), editada pelo Ministério da Educação, fica claro nas palavras dos autores

> [e]nquanto a procura de competências de literacia é impulsionada pelas mudanças na tecnologia e na organização social, a oferta de literacia é determinada pelas práticas quotidianas de leitura e pela aprendizagem ao longo de toda a vida, a procura e a oferta de literacia são correspondidas nos mercados por competências que funcionam como motores de criação de desigualdade social e económica baseada nas competências. Nestes mercados incluem-se os mercados de trabalho, da educação, da saúde e os mercados que asseguram o acesso ao poder e à influência na sociedade em geral.

Corroborando a posição assumida pelos autores, para o indivíduo poder conferir, no seu dia-a-dia, a comunicação escrita a que acede para se inteirar da vida, nas suas várias dimensões, ele precisa de dominar um conjunto de competências que lhe possibilitem entender a multiplicidades dos contextos em que se move e integra, seja em termos laborais, seja em termos sociais. Há, pois, que procurar melhorar a oferta de condições, ao longo da escolarização, que possibilitem à criança e aos adolescentes, muito mais aos que têm dificuldades de aprendizagem, prepararem-se tanto para a vida social, como para a vida laboral.

1.5 Formas de Integração social

Fala-se, hoje, numa escola para todos. Neste sentido, a sua eficácia está na capacidade de responder aos diferentes alunos, segundo as suas necessidades e capacidades. A escola tem necessidade de estar aberta à diferença e de poder dar resposta ativa às necessidades educativas de cada aluno. Caldas (2018, p. 15) afirma que:

> [a] escola surge como um dos principais meios socializantes, transmitindo à criança toda uma variedade de conteúdos, hábitos, normas e estruturas racionais. Esta assume um papel bastante importante no que diz respeito à integração dos cidadãos bem como a sua preparação para a inserção na vida.

Mas o que acontece, muitas vezes, é que este aluno, mesmo fazendo parte de uma turma da escola dita normal, pode estar totalmente desintegrado. Não participa nas atividades do restante grupo e pode estar excluído dentro da própria sala de aula.

A integração não é para todos os alunos com necessidades especiais. É somente para aqueles que se revelam capazes de se adaptarem à situação de sala de aula. Entendida esta situação como insucesso da integração surge uma nova perspetiva/abordagem, a qual se designa por inclusão. Nessa perspetiva, os que, para além, da dificuldade em se adaptarem ao contexto, mostram dificuldades de aprendizagem são encaminhados para escolas ou salas especiais. Em sequência, entendemos ser necessário questionar a relação entre integração e inclusão; se bem que os conceitos destes termos não coincidam, há entre eles uma relação.

A nova política educacional visa inserir não apenas as pessoas com deficiência, mas todos os alunos, nas escolas regulares. Todos os alunos anteriormente excluídos, passam a ser integrados na vida social/educativa, desde o início do seu percurso educativo. Passa-se a acreditar que a escola deve acolher todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, emocionais ou outras. Neste sentido, todas as crianças têm o direito a aprenderem juntas, apesar das suas diferenças e dificuldades já que

> [a] escola inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social. (César, 2003, p. 119)

No entendimento de muitos, houve um enriquecimento, uma vez que se passa a permitir o trabalho com a diversidade humana, bem como o valor da troca, da cooperação. Estar incluído faz parte de um mundo complexo ao nível educativo, social, económico e cultural. Por sua vez, são as características económicas, sociais e culturais referentes a cada época que marcam a maneira como se olha para o desconhecido, para o diferente. Como já vimos, a nossa sociedade tem experimentado situações difíceis no que respeita ao aceitar o diferente, o desconhecido. Ainscow e Ferreira (2003, p. 113) reiteram esta posição ao afirmarem que

> [o] não acesso à educação, o acesso a serviços educacionais pobres, a educação em contextos segregados, a discriminação educacional, o fracasso académico, as barreiras para ter acesso aos conteúdos curriculares, a evasão e absentismo constituem algumas das caraterísticas dos sistemas educacionais no mundo, os quais excluem as crianças de oportunidades educacionais e violam seus direitos de serem sistemática e formalmente educados. Já existe um consenso e reconhecimento de que qualquer pessoa que experimenta exclusão educacional encontrará menos oportunidades para participar dos vários segmentos da sociedade assim como aumenta a probabilidade de esta pessoa experienciar situações de discriminação e problemas financeiros na vida de adulto.

Segundo Solder divulgou no Correio da Unesco em 1981, nessa altura, foram criados quatro graus de integração, a saber:

a. *Integração física* – nesta, a ação educativa desenrola-se, numa escola dita normal, mas com um espaço específico para o ensino especial. Apenas são partilhados determinados espaços, como, por exemplo, os espaços de recreio e os corredores da escola.
b. *Integração funcional* – são considerados três níveis de menor a maior integração funcional, enquanto a utilização:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- dos mesmos recursos por parte dos alunos deficientes e dos alunos das escolas ditas normais (ensino regular), mas em períodos diferentes;
- simultânea dos recursos por parte dos dois grupos;
- comum de algumas instalações, simultaneamente e com objetivos educativos comuns.

c. *Integração social* – há uma inclusão individual de um aluno considerado deficiente num grupo/classe do ensino regular.

d. *Integração na comunidade* – esta integração diz respeito à continuação, durante a juventude e a vida adulta, da integração escolar.

Focalizando-se nestes quadros, divulgados pela UNESCO, décadas atrás, Sanches e Teodoro (2006), cometam a importância da integração, ao se retirar crianças e jovens com DA de instituições, que as mantinham excluídas da escola regular. Foi com a promoção da integração que as crianças e jovens com DA passaram a ter a oportunidade de conviver num espaço, para eles desconhecidos, bem como de conviver com novos companheiros, com desafios para a socialização. As práticas pedagógicas praticadas nas instituições de ensino especial mantiveram-se na escoa regular, mantendo a configuração do programa educativo individual de acordo com o perfil de cada aluno com DA; ao professor de educação especial foi também dada a oportunidade de interagir com os colegas e manter-se mais atualizado.

Atualmente, que a integração escolar é só uma, esta acontece quando a criança com NEE participa de um modelo educativo único e geral que contempla as diferenças e se adapta às características de cada aluno, independentemente de haver possibilidade na partilha de espaços educativos ou não. Este novo tipo de escola rompe com o modelo tradicional, onde as crianças com NEE não têm condições mínimas para aprender. Por isso, reiteramos a ideia expressa por Caldas (*op.cit.*, p.20): "É aqui que ressalvamos a importância de a escola ser capaz de enfrentar os obstáculos que lhe são colocados para, desta forma, criarmos uma escola para todos, justa e recetiva a todas as diferenças." Em cambio, esta relação deveria ser pensada de forma a não prejudicar uns e beneficiar outros. Como referem Sanches e Teodoro (*op.cit.*, p. 86), no paradigma educativo centrado no aluno, com grande enfoque na compensação educativa (...) o aluno está na classe regular e tem um professor de educação especial que para ele faz um programa, para compensação das suas áreas deficitárias, e o desenvolve individualmente com o aluno, fora da sala de aula, onde se encontra a classe a que este aluno pertence.

Verificou-se, portanto, uma necessidade de mudança de atitude e de trabalho por parte do educador/professor. Com efeito, existem inúmeras formas de integração, dependendo da equipa e mesmo de todo o contexto envolvente, dentro de um sistema educativo geral que deve ser comum para todos. Nesse sentido, tem-se verificado nas últimas décadas um grande empenho em coordenar os serviços educativos e os serviços de saúde, com vista a que a deteção de NEE em crianças seja feita cada vez mais precocemente, criando oportunidade de intervenções atempadas; é, nestas circunstâncias que Villán Rodríguez y Pozo Obesso (2020, p. 1232) concluem após um trabalho de investigação, focalizado em contextos reais, analítico/comparativo, chegam à conclusão que "la intervención en los diferentes niveles de concreción curricular está permitiendo, por parte de todos los agentes implicados, una reflexión horizontal y vertical que causa un cambio de mirada en el modelo pedagógico que hasta ahora se está implementando.".

1.5.1 **As condições para a Integração escolar**

A integração do indivíduo portador de deficiência no seio escolar é, sem dúvida, pertinente e impõe-se numa sociedade como a atual. Esta integração pode ser compreendida por todo um

conjunto de regras morais onde se tentam excluir os pensamentos discriminatórios, mas, também, pelo facto de se sentir necessidade de criar condições para que a autonomia de cada um seja possível, em sociedade. Para que haja uma integração verdadeira todos terão de ser considerados elementos ativos, criativos e produtivos perante uma sociedade. Efetivamente, como Nunes (2014, p. 17) afirma, "(...) cabe à escola salvaguardar a igualdade de condições de acesso e de formação a todos os jovens, preparando-os não só para serem recetores informados e críticos como também gestores e produtores tanto de informação, como do seu próprio conhecimento."

Há, cada vez mais, necessidade de cada um de nós tomar consciência de que as pessoas portadoras de deficiência têm potencial e este poderá ser desenvolvido, de modo a serem indivíduos mais autónomos, criativos e críticos perante a sociedade que os rodeia. Cada um de nós chega à escola com um leque de vivências e experiências de vida que faz de um indivíduo um ser único. Compreender esta relação será, sem dúvida, o passo mais importante para se poder fazer e praticar uma verdadeira integração. O princípio de integração pressupõe assegurar a todos os alunos um serviço de qualidade capaz de atender às necessidades de cada um. Esta conjetura implica uma determinada atuação da escola e deverá proporcionar a cada aluno, seja ele portador de deficiência ou não, uma determinada socialização e o desenvolvimento de comportamentos sociais, aplicando práticas capazes de beneficiar a integração escolar. Uma integração que deve ser natural.

Há inúmeras condições a considerar para a integração escolar que nos interessa realçar. Contudo, muitos autores referiam apenas as que mais se ajustam atualmente. Passamos a enumerar algumas, consideradas por Bautista Jiminéz (*op.cit.*, p. 31):

- Antes de generalizar é necessário estabelecer programas e experiências que marquem etapas quanto aos procedimentos mais idóneos para a prática da integração escolar.
- Outro aspeto prioritário consiste em realizar uma campanha de informação e metalização da opinião pública sobre os fenómenos de integração escolar.
- Uma legislação que garanta e facilite a integração.
- Programas adequados de atendimento precoce e educação infantil.
- Mudança e renovação da escola tradicional, efetuando profundas modificações na organização, estrutura, metodologia, objetivos …
- Redução da produção professor/alunos por sala.
- Um esquema curricular único, aberto e flexível que permita as oportunas adaptações curriculares.
- Supressão de barreiras arquitetónicas e adaptação das escolas regulares às necessidades dos diferentes alunos.
- Dotar as escolas dos recursos humanos, materiais e didáticos que sejam necessários e contar com o apoio das equipas interdisciplinares do sector.
- Uma boa relação entre a escola e a comunidade em que se insere, já que a integração não acaba na escola, mas continua fora dela.
- Participação ativa dos pais no processo educativo do aluno. É necessária uma maior informação, dirigida tanto aos pais das crianças deficientes como aos pais das outras crianças, que os prepara para uma participação e colaboração positivas.
- Um bom nível de comunicação interna nas escolas. Frequentemente, a hierarquização por um lado e/ou individualismo exagerado por outro, não

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

deixam que a comunicação se estabeleça. Esta deve servir de base a um apoio afetivo, proporcionar intercâmbios técnicos e o debate conjunto dos problemas

- A formação e o aperfeiçoamento dos professores e outros profissionais implicados na integração escolar, assim como o empenho de todos para trabalhar em equipa.

Todas as condições enumeradas são a fonte para uma integração, quer em termos de conceito, quer em termos da sua aplicação prática em contexto. Alves (2016, p.10), comentando os domínios de intervenção, afirma que "sofreram várias mutações decorrentes da legislação. Atualmente, a educação especial acompanha a escola regular numa perspetiva de apoio à inclusão, procurando que a escola discriminatória e homogénea dê lugar a uma escola integradora da diversidade". A integração escolar conduziu, pois, a uma nova reorganização da escola, de modo que se pudesse responder às necessidades de cada aluno, não só aos alunos com necessidades educativas especiais, mas também aos alunos com ritmo de aprendizagem dito 'normal'.

Cabe à escola reconhecer as facilidades e as dificuldades de cada um dos seus alunos, para melhor adequar-se aos estilos e ritmos de aprendizagem, garantindo o apoio a todos, através de currículos adequados, estratégias pedagógicas diferenciadas e a utilização de recursos apropriados e, sempre que possível, cooperar com a comunidade envolvente. Há também uma tendência a disponibilizar um conjunto de apoios e serviços, a fim de garantir as necessidades dentro da escola/sala de aula. Só nestas condições, com a disponibilização de apoios adequados e serviços pertinentes é que a escola pode ser considerada democrática, comprometida com a cultura e empenhada em preparar cidadãos responsáveis; para isso, a escola empenha-se em integrar adequadamente os alunos, fugindo à discriminação e criando condições para uma relação permanente com a comunidade envolvente, coma sociedade.

Esta escola, na qual somos professores, tem como princípios orientadores aqueles que estão consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo (ME, 1998), os quais indicam uma escola com práticas pedagógicas que sejam verdadeiramente integradoras e inclusivas, de modo que se promovam as igualdades de oportunidades. Pretende-se acabar com a segregação de crianças com necessidades educativas e colaborar no atendimento destes mesmos alunos nas escolas do ensino regular, numa perspetive educativa centrada no aluno, tendo em consideração as suas necessidades individuais. Na Lei n.º 49/2005, no Artigo 7º - Objetivos, relativamente ao ensino básico, reforça-se esta posição na alínea j): "[a]ssegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades".

Nestes últimos anos, tem-se verificado, tanto por parte dos políticos, investigadores, profissionais de educação, entre outros, uma crescente preocupação em termos de prática pedagógica, tendo em vista uma atitude inclusiva. Esta atitude assenta num trabalho de cooperação e diferenciação que

> pressupõe escolas abertas a todos, onde todos aprendem juntos, quaisquer que sejam as suas dificuldades, porque o ato educativo se centra na diferenciação curricular inclusiva, construída em função dos contextos de pertença dos alunos, à procura de vias escolares diferentes para dar resposta à diversidade cultural, implementando uma praxis que contemple diferentes metodologias que tenham em atenção os ritmos e os estilos de aprendizagem dos alunos. (Roldão, 2003, citada por Sanches, 2005, p. 132)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Em jeito de conclusão, o papel e a função da escola passarão pela procura de respostas e pela necessidade de promover o sucesso de todos os seus alunos. O caminho a percorrer

continua a ser árduo pois todas as decisões continuam a ser muito controversas. Interessa, pois, que as práticas pedagógicas sejam transformadas e programadas, em função do indivíduo e de acordo com as características de cada aluno. Neste contexto, há ainda muito a fazer, mas como Gedeão (1984) diz, "o sonho comanda a vida". Na sociedade democrática em que vivemos, cada vez mais se impõe que a justiça, o respeito pelo outro e o desenvolvimento de seres críticos e com responsabilidade sejam valores geradores de escolas verdadeiramente inclusivas. Daí que, como defende Feu Gelis *et al.* (2020, p. 225), se imponha ter presente que "la implementación de este modelo precisa de una planificación y un esfuerzo dirigidos esencialmente a dos ámbitos: a la creación de estructuras, órganos y espacios para la democracia y la participación (…)". É sobre estas condições que passamos a refletir, em seguida.

1.5.2 **A Educação Especial – condições, cansaço, democracia**

> Será que a reivindicação de uma escola se pode constituir como espaço mais democrático, culturalmente mais significativo e socialmente mais justo não passa, afinal, de um sonho de uma madrugada distante de abril.
>
> Trindade e Cosme (2010, p. 10)

Vivemos num mundo marcado pela violência, falta de projetos (coletivos ou individuais) ilusórios ou que geram insegurança, indiferença, cansaço e, muitas vezes, pela passividade e incapacidade de revolta. A democracia está em decadência permanente. Esta violência e apatia torna as pessoas angustiadas, presas a sintomas de mal-estar, enquanto as agências de rating vão governando o mundo em função de uma agenda que há muito deixou de ser real.

Assim, entendemos que o cansaço é inimigo da democracia. Mata o desejo de acreditar e a vontade de intervir. Parece que estarmos perante uma incapacidade humana, que nos impede de inventarmos dispositivos que aliviem certos sofrimentos. Este mundo está numa permanente e acelerada mudança. Há necessidade de compreender esta dinâmica para podermos minimizar determinados comportamentos problemáticos. Há, pois, necessidade de compreendermos as diferenças para nos podermos tornar mais semelhantes. Com efeito, a nossa liberdade termina onde começa a do outro. A liberdade é, assim, entendida não só como um direito de todos, mas também como um dever ou obrigação, na medida em que vivemos em sociedade e há normas e regras que temos o direito e o dever de respeitar. À escola cabe a tarefa de tornar as crianças autónomas e racionais, capazes de enfrentar os problemas da vida e compreender melhor a sociedade.

Neste contexto moderno, onde uma política individualista se sobrepõe à parceria de tarefas e deveres, torna-se necessário discutir a difícil tarefa de viver em sociedade. Remete-nos Rousseau (2007), séculos passados, para uma situação em que o indivíduo se centra em si e para outra em que o indivíduo considera a sua vida alicerçada na relação que estabelece com outro(s) indivíduo(s). Neste caso, a sua vida passa a ser conjugada com a vida do outro, situação que reforça a sobrevivência. Isto é, quando o indivíduo se compromete com o outro a sua subsistência torna-se mais segura. Infelizmente, cada vez mais encontramos pessoas egoístas e até egocêntricas que apenas pensam nos seus próprios interesses. Não há partilha no que respeita ao saber ser e ao saber estar das pessoas.

Se pensarmos no comportamento de determinados animais, como por exemplo a formiga, sabemos que esta tem um comportamento previsível, ou seja, esta é capaz de trabalhar em prole da sociedade, desmazelando o perfil individual. Ao contrário da formiga, o homem é um animal pouco previsível e complexo. Ele coexiste com outros indivíduos, todos diferentes entre si, com

vontade própria, interesses diversos, mas com necessidade de partilhar determinados valores (Toledo, 2008).

Ao nível educativo, há uma necessidade urgente de tomarmos consciência desta realidade, para melhor a ela nos adaptarmos. E, por outro lado, também, para tornarmos possível esta inclusão do diferente. Correia (2003a, p. 62) sublinha a importância de "(...) respeitar a individualidade e desenvolver uma cultura de colaboração como base para a resolução de problemas, facilitando, assim, a aprendizagem profissional de todos os professores e aumentando a igualdade de oportunidades como meio para conseguir a melhoria educativa."

Levine (2015, p. 42), ao revisitar Simmel, retoma as suas reflexões sobre o individualismo e a liberdade, defendendo que "(...) no que diz respeito ao desenvolvimento da individualidade, Simmel vê a ordem social e cultural modernas como liberação de forças que a um só tempo aumentam e ameaçam as possibilidades de individualidade genuína". Refere, ainda, que no período renascentista o indivíduo procurava a singularidade, a autorresponsabilidade, a liberdade, ou seja, a sua individualidade. Mais uma vez este conceito fez parte da construção do que viria a ser o individualismo moderno, o que neste momento questionamos é: O que fazer?

De certo modo, as respostas parecem ser inevitáveis, ainda que, no atual estado das coisas, nem sempre sejam exequíveis. Não seja apelar à resistência ou tão pouco refugiarmo-nos em frases tão perfeitas quanto inúteis. O desafio é complexo. É um tempo difícil de viver, que põe à prova a coerência entre os princípios que defendemos e as ações que protagonizamos. Segundo Trindade e Cosme (2010, p. 24) "(...) é um tempo que se constrói tanto em torno de pragmatismo 'ressemantizados' e de 'ressemantizações' pragmáticas, como de silêncios cúmplices ou olhares seletivamente benevolentes." Este pensamento faz-nos pensar na importância de uma educação moral e social. Num tempo em que as transformações emergem de forma continuada, onde a exigência se torna obrigatória, há desafios pessoais e sociais com os quais somos confrontados diariamente. São desafios que nos levam ao abandono da nossa zona de conforto, onde nos sentimos bem/sem dificuldades, para ir a uma zona improvável e cheia de incertezas e obstáculos.

Como o sistema cultural está numa permanente mudança, é importante atenuar o choque entre as gerações e evitar comportamentos preconceituosos. Muitas vezes não somos capazes de retribuir determinados comportamentos devido ao facto de sermos tão individualistas e egocêntricos, da mesma forma que também é fundamental para o ser humano compreender as diferenças. Com efeito,

> [o]s usos da diversidade cultural, de seu estudo, sua descrição, sua análise e sua compreensão, tem menos o sentido de nos separarmos dos outros e separarmos os outros de nós, a fim de defender a integridade grupal e manter a lealdade do grupo, do que o sentido de definir o campo que razão precisa atravessar, para que suas modestas recompensas sejam alcançadas e se concretizem. (Gerrtz, 2001, p. 81)

Estamos perante uma realidade onde os atores educativos tantas vezes têm o papel de cuidador, mas também um papel de responsabilidade e comprometimento. Onde o desacordo entre *saber ser* e *saber estar* está num permanente conflito. O professor não deve ser apenas um mero transmissor de ideias e saber, mas também um bom ouvinte, capaz de ouvir as angústias, tristezas e vitórias dos seus alunos. Hoje, os alunos têm acesso a uma ampla e diversificada quantidade de informação, contudo o docente continua a desempenhar um papel fundamental; mais do que nunca, é-lhe exigida uma presença assídua e uma implicação no processo ensino-aprendizagem. Cabe-lhe partilhar com os seus alunos a difícil tarefa de se

tornarem cidadãos ativos e responsáveis, ou seja, procurarem ser capazes de conseguirem avaliar e gerir toda a informação que lhes chega (Ferreira, 2013).

Neste sentido, defende-se, cada vez mais, a necessidade de, nas escolas, se implementar práticas de avaliação formadora para os docentes. Segundo Feire (2004), a avaliação ajuda o professor a melhorar, a refletir sobre as suas práticas pedagógicas, assim como a planificar para adequar e ajudar melhor os seus alunos. Sejam estes os ditos normais ou com necessidades educativas especiais. Esta avaliação deve proporcionar uma partilha de saberes e de poderes. Seja este entre colegas de trabalho ou não. Só se aprende quando formos capazes refletir e avaliar as nossas ações. Só corrigimos o erro depois de experimentá-lo.

Mas, como é evidente, este princípio de participação e de partilha e a intenção de melhorar a qualidade da formação que sustenta, tem subjacente que a escola conheça em pormenor os recursos, as limitações e as potencialidades, quer do meio, quer dos alunos, quer de si própria, para, a partir deles e em função deles, conceber projetos curriculares e traçar estratégias adequadas de intervenção. De facto, temos que assumir que a responsabilidade da educação não é apenas da escola e que esta tem de se articular com as instituições da comunidade, constituindo uma "cidade educativa" (Faure, 1974), de forma a proporcionar um projeto de formação coerente e com sentido para as crianças e jovens, professores e comunidade.

Entende-se que a escola deve desenvolver uma cultura de comunicação com todos os parceiros dessa "cidade educativa", evitando criar instituições educativas isoladas/individualistas. É nesta relação, a nosso ver, que a escola tem de identificar as suas linhas de ação e definir o seu ideário ideológico e pedagógico. A legislação criada a pensar em situações concretas traz benefícios. Todavia, não traz soluções para todos os problemas que surgem; por isso se diz que a legislação não faz milagres. Quando o perfil do individualismo é ultrapassado, surgem mais facilmente oportunidades para o envolvimento em grupos, em comunidades. Esta conceção da construção de relacionamentos consolidados tem por sustentação Delors (1998, p. 16), ao afirmar que "(...) tudo nos leva, pois, a dar novo valor à dimensão ética e cultural da educação e, deste modo, a dar efetivamente a cada um, os meios de compreender o outro, na sua especificidade".

Partimos, pois, do princípio que estabelece que o problema do outro será o meu problema, a educação do outro também será a nossa, a caridade também terá de ser mútua, até porque, sem o nosso próximo, será impossível estar neste mundo cada vez mais consumista economicamente, mas com uma cultura cada vez mais pobre em valores. Retomando, mais uma vez, Delors (*op.cit.*, p. 47), importa "(...) preparar cada indivíduo para se compreender a si mesmo e ao outro, através de um melhor conhecimento do mundo.", mantendo presente este princípio que emerge décadas atrás, mas que se matem atual e pertinente. De facto, continua presente esta necessidade de abertura ao outro, da compreensão do outro e, consequentemente, de uma transformação contínua e continuada do ser humano, do mundo no seu todo. Fazemos nossas as palavras de Carrizo Aguado (2020, p. 593) "Educar es transformar, modificar, desarrollar. Educar interculturalmente es desarrollar la construcción de una realidad común de convivencia. La educación ha de servir para modificar actitudes con respecto a la diversidad cultural y para revisar y transformar nuestros componentes culturales".

Neste sentido, o termo "colaboração" passou a ser indispensável, quando se refere à administração e gestão das escolas em nome da eficiência educativa que se apregoa como fundamento da excelência das situações de colaboração profissional entre docentes. Muitos daqueles que defendem a necessidade de as escolas se afirmarem como espaços de educação e preparação de cidadãos conscientes, colaboram para criar situações de interação e partilha de vivências e conhecimentos como modo de ação educativa, ou seja, como a maneira eficiente de

ensinar os conteúdos –situações em contexto real. Percebe-se que a aprendizagem não impõe ruturas quer com saberes que possuímos, quer com a nossa maneira de estar e pensar o mundo. De qualquer modo, para podermos aprender, temos necessidade de estarmos abertos ao outro, ao mundo em que nos integramos, abertos à transformação e à mudança, através do reconhecimento que vivemos numa "(...) sociedade em que são oferecidas múltiplas oportunidades de aprender na escola como na vida econômica social e cultural" (Delors, *op.cit.*, p. 166).

Hoje é, de um modo geral, aceite a enorme importância de um ambiente de aprendizagem que aposte e valorize os interesses, valores e saberes dos alunos e que propicie processos avaliativos participados e reflexivos, quer pelos professores, quer pelos alunos. Mas, como se sabe, a existência destes processos participados e reflexivos implica que os docentes não assumam sozinhos a responsabilidade de educar/avaliar, de emitir juízos de valores sobre os modos de construção dos saberes, de fazer o balanço das atividades realizadas e das aprendizagens conseguidas, ou seja, implica a colaboração, isto é, que os professores partilhem com toda a comunidade educativa os princípios educativos que os orientam. Como consta do Relatório apresentado à UNESCO por Delors (*op.cit.*, p. 171):

> (...) qualquer avaliação tem um valor pedagógico. Dá aos diferentes atores um conhecimento mais perfeito da sua atuação. Difunde, eventualmente, a capacidade de inovação, dando a conhecer iniciativas coroadas de sucesso e as suas condições de realização. No fundo, leva a reconsiderar a hierarquia e a compatibilidade das opções e dos meios, à luz dos resultados.

Em síntese, a educação pressupõe, ou deveria pressupor, uma implicação consciente, sistemática e refletida sobre as aprendizagens, envolvendo o Ministério da Educação, a escola, os encarregados de educação e a própria sociedade. Se isso não se verificar, o cansaço de todos –de quem aprende, de quem ensina, de quem administra, de quem promulga– acumula-se e ignoram-se as contradições. É como se fosse aceitável que as palavras sejam usadas para dizerem exatamente o contrário daquilo que pretendemos dizer. A realidade mostra-nos que não é assim. Daí que seja necessário, quando nos implicamos em projetos para a formação de professores, pensar em criar condições que sejam favoráveis para estabelecer relações positivas, favoráveis ao recurso a atividades e estratégias pedagógicas e didáticas que promovam um ambiente acolhedor.

Neste sentido, importa refletir sobre a nossa prática, o que quer dizer que, como professores, vivemos para avaliar e ser avaliados. Este é um facto. Em torno desta reflexão, e ao investigar, encontramos uma imagem elucidativa do que será organizar uma determinada avaliação em função de critérios, que passamos de seguida a mostrar.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

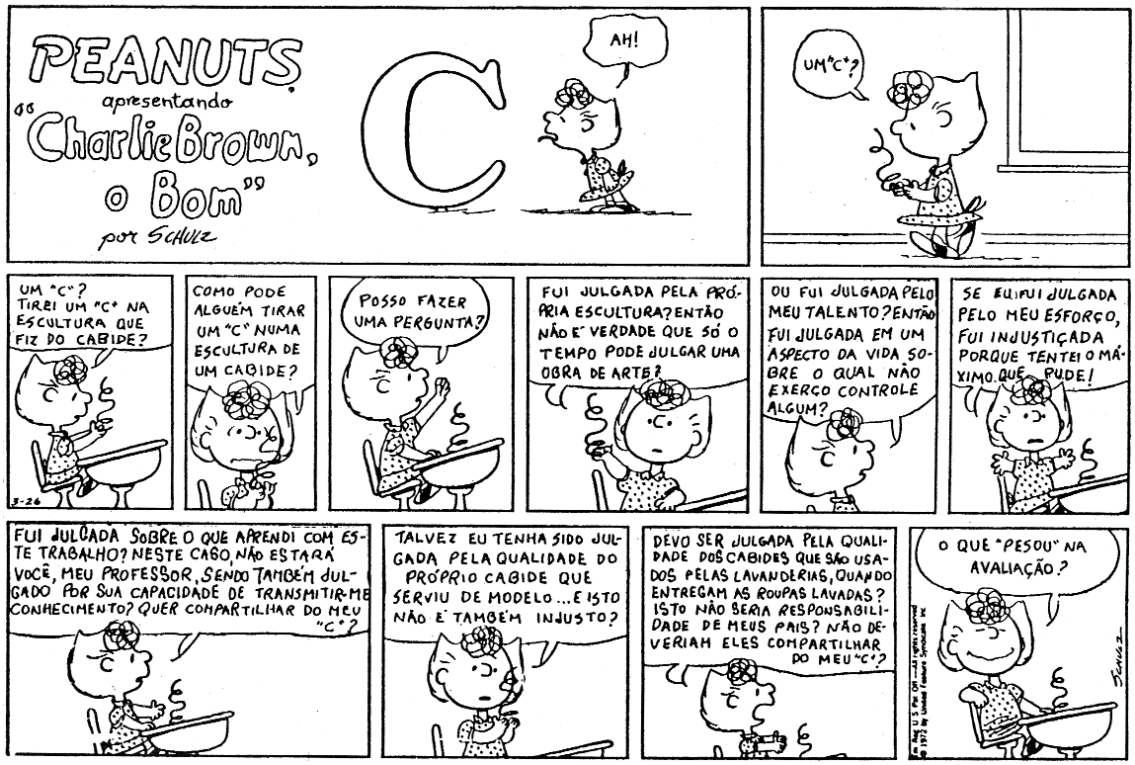


Figura 1 - Classificação C

A dúvida de Sally sobre os motivos que estiveram na base de lhe ter sido atribuída uma classificação "C" espelha a importância da avaliação ser orientada por referências e critérios conhecidos e negociados, não só pelos professores, como também pelos alunos e até pelos encarregados de educação:

> (...) se considerarmos a tarefa de formação de juízos de valor, ou valoração, como uma característica essencial da avaliação, teremos que nos defrontar com a necessidade de definir critérios com os quais se deve proceder à realização desses juízos ou valorações. (Rosales, 1995, p. 40)

Para as famílias e a sociedade, em geral, a existência destes critérios é também importante pois clarifica as intenções da educação e facilita a comunicação com a escola. É neste sentido, que se compreende a reivindicação da escola se poder construir como espaço politicamente mais democrático, culturalmente mais significativo e socialmente mais justo e menos individualista.

Contudo, apesar do cansaço e das tentações por este geradas, não podemos ser indiferentes à ação daquelas e daqueles que, dia após dia, lá vão encontrando solução aos mais diversos níveis e planos, "engolindo um sapo". Esta expressão popular dá a compreender como as situações difíceis que, por vezes, surgem em ambiente de sala de aula, no dia-a-dia vivido na escola, podem ser ultrapassadas se os intervenientes no processo educativo se implicarem em criar condições positivas para o envolvimento dos alunos.

Desta forma, entendemos que cada um de nós ainda pode fazer a diferença, apesar das contradições, das dificuldades e do cansaço, implicando na educação uma dose de militância profissional e social que nos possa mostrar como é que um outro mundo será possível. Isto é, contribuirmos para um ambiente que motive os alunos nas atividades que lhes são propostas e, assim, possam ir ultrapassando as dificuldades com que se confrontam e, sentido prazer no que lhes é proposto, se divirtam e, portanto, não se deixem vergar pelo cansaço.

CAPÍTULO 2: AUTISMO

Definir autismo não é tarefa fácil. Desde 1943, quando o psiquiatra austríaco Leo Kanner o fez pela primeira vez, já houve várias revisões do termo, assentando estas novas referências em novas e diversas investigações. Kanner considera que a criança autista apresenta inaptidão em estabelecer relações normais com as pessoas e em reagir normalmente às situações desde o início da vida. Quando escolheu o termo "autismo", Kanner mostrava a importância que queria atribuir à noção de afastamento social. Segundo Pires (2003, p. 37), essa dimensão de afastamento é consequência de

> (...) um muro alto, por vezes alto de mais, difícil de trepar. Um muro de palavras e silêncios, de gestos e expressões, de sons e de cheiros, de imagens e de toques, de intenções e de códigos. Um muro que dá para um mundo incompreensível para eles, mas onde têm de viverem e do qual fogem sempre que podem, para o deles, o interior. Eles são as pessoas com autismo. Cada um é um mundo e nós tentamos lá entrar, ver o que há do outro lado, saber deles e da perturbação que os faz diferentes, dos porquês de nascer assim e dos efeitos que podem ter numa família, da melhor forma de lidar com eles e do que muda com a adolescência, enfim, perceber como deixá-los crescer e viver felizes.

A definição de autismo, proposta por Beuler, deu origem a uma grande confusão, uma vez que refere que o autismo nos esquizofrénicos corresponde a um retraimento ativo no imaginário, por parte do indivíduo. Este autor sugere que o "retraimento" do indivíduo aparece mesmo fora das relações sociais. Já Kanner vê a tendência do indivíduo para o isolamento por ser incapaz de se relacionar socialmente. Nessa medida, segundo Kanner o isolamento leva a uma vida imaginária rica, já que o indivíduo ao sentir necessidade de criar uma socialização, começa a imaginar situações, nas quais desejaria de viver; é por isso, que este autor na falta de imaginação, reconhece haver, nos adultos, uma ligação com a esquizofrenia. As evoluções registadas nas investigações, ao longo do tempo, de acordo com Stone e Turner (2005, p. 11), levam a considerar o autismo como "um distúrbio do desenvolvimento caracterizado por prejuízos na comunicação e na reciprocidade social, e pela presença de atividades restritas ou repetitivas".

Bautista Jiminéz (*op.cit.*, p. 72), por sua vez, diz que as pessoas com autismo não constituem necessariamente um estereótipo, podendo mesmo revelar-se muito diferentes umas das outras. Acredita ainda que

> [o] autismo é causado pela combinação de três perturbações determinadas, podendo cada uma delas variar de grau de gravidade; além disso, estas pessoas podem ser afectadas por dificuldades de aprendizagem, as quais podem também variar de grau de gravidade; cada pessoa com autismo tem a sua personalidade própria e é um indivíduo único, tal como cada um de nós.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Pereira (1996) indica que o termo autista teve origem na palavra grega "autos", que significa "próprio"; "igual a si", ou seja, remete para o indivíduo que vive num mundo muito

pessoal, concentrado em si próprio, tendo dificuldades em se "entregar" à troca e participação social. O autor considera o autismo

> (...) como uma deficiência mental e específica, susceptível de ser classificada nas perturbações persuasivas do desenvolvimento que afecta qualitativamente as interacções sociais recíprocas, a comunicação verbal, a actividade imaginativa e se expressa através de um repertório restrito de actividades e interesses. (Pereira, *op.cit.*, p. 19)

Segundo este mesmo autor, os sintomas do autismo podem manifestar-se de formas diversas e em idades diferentes. São chamadas autistas as crianças que têm inaptidão para estabelecer relações normais com o outro, as que têm um atraso na comunicação quando a linguagem se desenvolve e mostram-se incapazes de lhe dar um valor de comunicação. Contrastando com o quadro referido anteriormente, elas têm, a julgar pelo seu aspeto exterior, um rosto inteligente e uma aparência física normal.

Como tivemos já oportunidade de referir, atualmente, de acordo com o DMS-V, as equipas de profissionais são estimuladas a trabalhar em sintonia, de acordo com os critérios identificados. Atualmente, segundo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DMS-V 2014, p. 809), "o transtorno do espectro autista é um novo transtorno do DMS-V (...) caracterizado por deficits em dois domínios centrais: 1) deficits na comunicação social e interação social e 2) padrões repetitivos e restritos de comportamento, interesses e atividades". O autismo é considerado um estado mental que leva o indivíduo a uma tendência para o alheamento do mundo, do contexto em que se integra, recolhendo-se em si próprio; é, pois, visto como uma perturbação que afeta o desenvolvimento, ao longo de toda a vida. A causa do quadro clínico do autismo é algo que ainda não exibe uma resposta evidente.

Hoje em dia, o processo de diagnóstico é visto como um sistema multiaxial, propiciando este modelo, no caso de diferentes sintomas, um tratamento articulado que potencia a criação de uma abordagem alargada e inclusiva que representa uma ação passível de ultrapassar a transtornos mentais abrangentes. Esta abrangência contempla: a falta de capacidade intelectual, os transtornos da comunicação, o transtorno do espectro autista, o transtorno do espectro autista, os transtornos por déficit de atenção com hiperatividade, o transtorno específico da aprendizagem e os transtornos motores. Ela sustenta-se em cinco eixos que contemplam diversas atuações que visam atingir as desordens/sintomas mentais agudos. Conhecida com o DMS de cinco eixos:

> Eixo 1- diferentes sintomas com urgente necessidade de tratamento como a ansiedade e episódios de alienação.
>
> Eixo 2- condições que afetam as habilidades intelectuais, assim como perturbações da personalidade, geralmente em tempo indeterminado.
>
> Eixo 3- complicações neurológicas ou médicas que podem tem origem em condições psicológicas.
>
> Eixo 4- fontes sociais de stress psicológico, resultantes de problemas sentimentais ou relacionados com perda de emprego.
>
> Eixo 5- (in)capacidade do funcionamento geral do paciente, que leva a controvérsias e críticas e que pode variar numa classificação numérica de 1 a 100.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

A ideia de que o DMS se assume como um conjunto de ideias autoritárias é a mais reconhecida. Todavia, estas ideias são aceites no que à classificação de transtornos mentais se refere. Desse autoritarismo assumido têm surgido algumas críticas e mesmo difamações que referem a ausência de critérios métricos científicos. São esses critérios os mais desejados e de

confiança, para ultrapassar as situações em que a autoridade teima em prevalecer. Esta conceção do DSM está, na maior parte das vezes, relacionada com a subjetividade que se manifesta ao se afirmar, de forma discutível, que os sintomas como superficiais.

Apesar das controvérsias geradas, não podemos deixar de reconhecer que o DSM continua a ser fundamental para a comunidade psicológica. Dos critérios do DSM, o tratamento de sintomas específicos, cujas causas se mostram ambíguas, tem reduzido os transtornos, sem grandes prejuízos para os indivíduos. Outra questão que leva ao reconhecimento do valor do DSM é o grande contributo financeiro que as suas publicações têm trazido à APA, propiciando uma investigação constante e os consequentes benefícios na sua implementação.

No contexto do autismo, a etiologia é uma temática complexa e um tanto polémica e até controversa, com definições muito incompletas. "Etiologia" é uma palavra de origem grega que significa causa, logo podemos concluir que é a ciência que estuda as causas de um determinado objeto ou conhecimento. Por exemplo, a etiologia está presente no ramo da psicologia, da biologia, da medicina e mesmo da criminologia. É a preocupação central da origem e causas de problemas, de doenças, de maus comportamentos. Importa aqui referir que, neste contexto, não existe apenas uma única causa para uma determinada condição/doença. Segundo Minayo (1988), torna-se extremamente difícil definir qual é o fator mais importante e o irrelevante para que ela exista. Os agentes causadores de uma determinada condição (doença) podem ser descritos como endógenos, quando são intrínsecos ao próprio organismo, ou exógenos, quando dizem respeito ao meio envolvente. Por sua vez, Marques (2002) explica que se tenta definir a etiologia do autismo, através de inúmeras teorias, entre elas, as teorias psicogenéticas, as biológicas, as psicológicas, as afetivas e cognitivas, sobre as quais, iremos refletir.

Por um lado, temos as teorias comportamentais, que caracterizam os sintomas com base no psicológico de cada um; por outro, as teorias neurológicas de compreensão filosófica, que tentam explicar as condições neurológicas como base desta problemática (Marques, 2000). Segundo García e Rodríguez (1997, citando Rivière, 1989), desde 1943, variadíssimas teorias têm sugerido causas, sem fornecerem provas concludentes; no entanto, afirmam terem a certeza de que "o autismo constitui um modelo peculiar de doença de natureza fundamentalmente cultural, mas com todas as probabilidades de ter uma origem biológica" (García e Rodríguez*, op.cit.*, p.72).

Lembramos que Kanner é referido como o fundador destas teorias. Marques (1988, p. 44), afirma que Kanner "[c]onsiderou que as singularidades psicológicas dos pais das crianças com autismo se traduziam em relações distorcidas e patológicas com os seus filhos e estavam na origem da síndrome autista". Afirma ainda que "interpretava o autismo predominantemente como uma perturbação emocional". Aparecem, assim, duas grandes correntes de teorias que têm defendido e ainda defendem causas dissidentes sobre a origem do autismo: as teorias psicogenéticas e as teorias biológicas. Vão surgindo outras teorias, ao longo dos tempos, na sequência de estudos centrados em casos que geram interesse por descobrir meios para ajudar a reduzir os transtornos. Focamo-nos nas teorias psicológicas, que dão primazia às características cognitivas e, em seguida, nas afetivas e cognitivas, que procuram conciliar visões diferentes, que acabam por se interpenetrar.

Os defensores das teorias psicogenéticas indicam que têm as suas raízes na psicanálise e no trabalho desenvolvido por Kanner, em 1943. Assumem que as crianças autistas eram normais no momento do nascimento, mas que, devido a fatores familiares adversos, no decorrer do seu desenvolvimento, desencadearam um quadro autista. García e Rodríguez (1997) apresentam elementos intervenientes na génese do autismo, de acordo com Cantweel, Baker e Rutter (1984). Estes elementos seriam:

- perturbação psiquiátrica parental ou características de personalidade anómala dos pais;
- quociente intelectual e classe social dos pais;
- interação anómala entre pais e filhos;
- stress intenso e acontecimentos traumáticos numa fase precoce da vida da criança.

Os autores que continuam, ainda hoje, a aceitar estas causas são já em número reduzido. Elas não têm uma base sólida que as sustente. É de referir que os estudos realizados sobre a personalidade dos pais foram feitos após o diagnóstico feito ao filho autista. García e Rodríguez (1997, citando Polaino, 1982) opinam que nelas se confundem as causas com as consequências, pois as alterações verificadas nos pais surgem em consequência da convivência com esse filho. Há mesmo quem defenda que as causas principais são as atitudes dos pais –frios e poucos expressivos na forma como lidam com os filhos, afetando o seu desenvolvimento emocional. Contudo, faltam comprovativos empíricos para este enfoque.

Em relação às teorias biológicas, na maioria dos casos, não existe uma causa fisiológica evidente, aceitando-se que o papel cognitivo tem um papel crucial na génese do mesmo. García e Rodríguez (1997) destacam as seguintes teorias biológicas:

- de cariz genético (síndrome do cromossoma X frágil);
- as que integram anomalias bioquímicas (esclerose tuberculosa, fenilcetonúria não tratada, …);
- as de tipo infecioso (rubéola, encefalite, …);
- as que assentam na disfunção cerebral do hemisfério esquerdo;
- as imunológicas.

Estas teorias constroem-se a partir das dúvidas suscitadas, relativamente às anteriormente abordadas, à falta de comprovativos científicos das ideias propostas. Surge, consequentemente, a procura da identificação do papel desempenhado pela componente genética do autismo, chegando as pesquisas à conclusão de que o autismo está mais presente no género masculino. Complementarmente, dos relatos apresentados no decorrer do acompanhamento de crianças com transtornos, constam as anomalias bioquímicas acima identificadas assim como infeções específicas e danos cerebrais. Quinhones-Levy (2004) considera que, em 90% dos transtornos identificados, o autismo tem uma base genética e de origem hereditária

São as teorias psicológicas que dão relevo à dimensão cognitiva, começando por procurar verificar se a falta de resposta, por parte das crianças com autismo, é provocada pela não associação dos estímulos externos à memória, ou seja, pela impossibilidade de estabelecer relação entre experiências vividas anteriormente (Bosa e Callias, 2000). Há, também, a teoria da mente que releva, como origem da tríade das incapacidades comportamentais presente no autismo, a falta de competência para interagir com o outro e compreender os seus pensamentos. De acordo com Maduro (2011, p. 2):

> (...) a teoria da mente é um sistema de referências que permite as comparações entre o mundo interno e o externo, daquilo que os outros pensam, sentem, desejam, acreditam e duvidam, que não é um fenómeno de tudo ou nada, mas antes uma aquisição evolutiva, que foi sofrendo processos de seleção

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Nestas palavras, vemos como a afetividade e a mentalidade se cruzam, o que vem abrir vias a procurar a inter-relação, ou seja, a teorias sustentadas na relação mútua entre a dimensão emocional e a mental. Recorrendo a Borges (2000) e a Lippi (2005), verificamos que, recentemente, as teorias afetivas e as cognitivas oferecem, pela inter-relação entre elas mantida,

um esclarecimento maior, no enfoque diagnóstico. Segundo estas teorias, o indivíduo, a partir das suas capacidades inatas, constrói a sua teoria da mente, que lhe permite assumir comportamentos, conseguindo assim reconhecer que é diferente dos outros com quem interage, desenvolvendo competências para atuar em grupo, em sociedade. As emoções e as motivações induzem-no a compreender os outros. Como referem Harwood e Farrar (2006), as emoções controlam a ação e interação, limitando ou facilitando, assim, a compreensão do ser e agir do outro. Daí que tenham vindo a ser investigadas e aplicadas atividades que possam ajudar o indivíduo a ultrapassar o controle emocional (Fisher, Happé e Dunn, 2005), sendo que é dada uma importância relevante à linguagem que, à medida que é desenvolvida pela criança e que, com o passar do tempo, no seu crescimento e desenvolvimento, pontes são estabelecidas entre o "eu" e os "outros". Conforme Nelson *et al.* (2003), para além da interação das crianças, salientam que os contextos em que estão integradas são também um contributo, já que a relação com o meio ambiente e os contextos são a forma de conhecerem o munto.

Reconhecemos, pois, que as emoções, a representatividade própria da linguagem e o evoluir da idade são fatores fundamentais para a inserção do indivíduo nos contextos escolares e sociais. Em consequência do exposto, concluímos que a teoria cognitiva, decorrente da teoria mental, implica outras teorias como a da linguagem, a do desenvolvimento do ser em termos da idade e, ainda, a teoria da cognição social. A interação faz-se pela linguagem e tendo em conta a idade e o contexto social. É nesta perspetiva que Borges (2000) e Lippi (2005). consideram as teorias afetivas e cognitiva aquelas que, nos últimos anos, são reconhecidas como as que fornecem esclarecimentos mais claros do ponto de vista do diagnóstico.

Acresce dizer que muitas investigações terão de se fazer para que um dia se possa conhecer, com precisão, a etiologia do autismo. Síndrome, também designada por "síndroma", é uma palavra de origem grega que significa "conjunto de sintomas". Implica, pois, um conjunto de sinais e sintomas relacionados com uma ou várias doenças ou condições clínicas, independentemente das diferenças que as unem como, por exemplo, a síndrome de Asperger. Esta define-se como uma condição psicológica do espectro autista, que podemos caracterizar por dificuldades ao nível da integração social e comunicação não verbal, assim como pelos comportamentos repetitivos e interesses muito restritos. Todavia, o autismo conta com mais características.

De acordo com Sampedro, Blasco e Hernández (1999) existem síndromes que possuem algumas das características comportamentais do autismo e que levam por isso a um certo erro de diagnóstico como, por exemplo, a psicose tardia da infância e/ou esquizofrenia. Contudo a idade de aparecimento da síndrome, no autismo, verifica-se antes dos 30 meses e, na esquizofrenia, já no fim da primeira infância. Para esta síndrome autista, em comparação com o que sucede com a esquizofrenia, são apontadas características tais como:

- antecedentes familiares: no autismo não há antecedentes de psicose na família e na esquizofrenia existem geralmente.
- a não existência de processos alucinatórios, como acontece na esquizofrenia.
- uma maior incidência no sexo masculino, enquanto na esquizofrenia a percentagem é sensivelmente a mesma nos dois sexos.

Tendo em conta estas características, o autismo pode assumir certas peculiaridades que o distinguem em tipologias diferenciadas:

- *Autismo/deficiência mental:* a forma de comportamento dos deficientes mentais se assemelha ao seu nível intelectual, mas as alterações da interação com as pessoas e objetos, sempre presentes no autismo, não aparecem necessariamente na deficiência mental.

- *Autismo/mutismo:* no mutismo a linguagem existe, embora restrita a determinados contextos e pessoas, através de sistemas alternativos de comunicação (gestos). No autismo é praticamente inexistente, na maioria dos casos.
- *Autismo/défices sensoriais* (surdez e cegueira): a surdez congénita não diagnosticada possibilita o aparecimento de comportamentos autistas, que desaparecem com a implementação de sistemas alternativos de comunicação. A cegueira pode produzir automutilação ou movimentos estereotipados como no autismo (Bueno, 2003).

O entendimento do autismo corresponde a um quadro de extrema complexidade e, ao mesmo tempo, exige abordagens multidisciplinares e olhares muito diferenciados. Torna-se necessário conhecer as ideias que norteiam a conceção acerca do autismo. A compreensão de aspectos mais amplos passa por questões relacionadas com o conceito de deficiência mental, mutismo e défices sensoriais. Podemos verificar uma multiplicidade de concepções, o que por vezes não delimita com clareza e com objetividade a questão do autismo.

O autista manifesta dificuldades/atraso em diferentes áreas do desenvolvimento, razão pela qual se impõe a obrigatoriedade na intervenção de profissionais de diferentes áreas, como, por exemplo, de comunicação, desenvolvimento global, de comportamento, entre outros. Todo este processo pode beneficiar o autista, quando conduzido por uma equipa de carácter interdisciplinar e com larga experiência (Santos e Sousa, 2009).

As teorias abordadas fazem parte do modelo escolhido como referência teórica em análise. É compreensivo, uma vez que há uma co-relação entre elas. A escolha destas têm por base razões distintas. Frequentemente estas abordagens são apontadas como as privilegiadas, relacionando a afetividade, com a cognição, o comportamento, o código genético (hereditariedade), havendo uma articulação entre todas elas. Também é visível que há uma certa contemporaneidade histórica entre os autores e a construção dos modelos teóricos, que lhes confere, algumas convergências nas suas conceituações, mas também pontos importantes de divergência, interessantes para a discussão aqui pretendida.

2.1 Características e incidências do Autismo

Desde há muitos anos que a educação de indivíduos especiais e diferentes suscita interesse e curiosidade, permitindo inúmeros estudos e investigações. O autismo faz parte desta realidade. Continuando a haver muitas dúvidas, uma vez justificadas e desenvolvidas pelas teorias comportamentais, através de mecanismos psicológicos e cognitivos; outras por teorias neurológicas e fisiológicas, fundamentadas na alteração neurológica.

Atualmente a tendência em investigação é o estudo do "espetro autista". Apesar das múltiplas e sucessivas investigações já feitas, o autismo continua a despertar interesse e curiosidade, é uma problemática pertinente e oportuna, na medida em que se acredita haver muito ainda por descobrir relativamente a ele. São os quadros de referência teóricos e técnicos que nos habilitam conhecimento e abordam a realidade autista.

Bettelheim (1987, p. 417) refere que "(...) os autistas vivem num mundo muito pessoal e deixam de ter qualquer contacto com o mundo" que os rodeia e do qual fazem parte. A ideia defendida por Kanner (1943) de que todas as crianças autistas possuíam níveis normais de desenvolvimento intelectual, mais tarde veio a comprovar-se que estaria errada. Por seu lado, Jordán (2000, p.11) associa o autismo a outros tipos de deficiências: "(...) a disfunções da fala e a deficiências motoras e sensoriais". Frith (2004) apresenta, para o autismo, as características clássicas de Kanner como:

- o *isolamento* é o distúrbio principal e resulta da incapacidade que as crianças têm, desde o começo da vida, para se relacionarem normalmente com as pessoas e as situações, pudendo levá-las ao isolamento extremo;
- o *desejo de rotina e o comportamento obsessivo de manter a rotina.* As crianças apresentam rotinas elaboradas que se demonstram na ação, na linguagem ou no pensamento, sem propósito aparente;
- as *'ilhas' de capacidade* são capacidades isoladas que algumas crianças apresentam e que fascinaram os investigadores. Estas capacidades podem ser traduzidas num vocabulário surpreendente, numa memória excelente de episódios passados há vários anos, numa memória mecânica fenomenal de poemas e nomes e na recordação precisa de padrões e sequências complexas.

Frith (*op.cit.*, p. 22, *apud* Asperger, 1944) comenta os distúrbios, afirmando que estas crianças:

- não estabelecem contato visual; parecem abarcar as coisas com breves olhares;
- os seus gestos e expressões faciais são pobres, apresentando movimentos estereotipados;
- o uso da linguagem aparece anormal, pouco natural;
- Seguem, por completo, os seus próprios impulsos, independentemente das exigências do meio;
- têm áreas de interesse isoladas;
- podem ter uma capacidade para o pensamento lógico abstrato;
- há criações originais de palavras.

Na opinião de Frith (*op.cit.*), tanto Kanner como Ausperger, sugeriram que há uma "perturbação do contato" de natureza socio afetiva, enfatizando aspetos particulares e dificuldades no desenvolvimento e nas adaptações sociais, dando uma atenção especial aos movimentos repetitivos e a aspetos, por vezes surpreendentes, do desempenho e funcionamento intelectuais ou cognitivo. Segundo Marques (2000), o autismo é, portanto, uma grave perturbação do desenvolvimento global da criança, caracterizada pela presença simultânea de uma tríade de perturbações, a chamada "tríade" de Wing (1981), que afeta a interação social, a comunicação e a imaginação.

Mckernan e Morttlock (2004) apresentam características da "tríade" de perturbações referenciadas por Wing (*op.cit.*), apontando três dimensões:

- As que resultam da interação social e que se manifestam como problemas perturbadores das capacidades do indivíduo no relacionamento com os outros, assumindo diferentes contornos como a ausência de preocupação, a falta de interesse e o alheamento relativamente ao que acontece à sua volta; conforme os casos, assim se desenvolve o comportamento.

- As que resultam do ato de interagir, especificamente de comunicar verbal ou não verbalmente com os outros. Os indivíduos com autismo têm dificuldades em utilizar a linguagem e em compreendê-la. A ausência de comunicação com os outros é algo que acontece com frequência, dando origem, por vezes, à ecolália e à repetição de palavras, de ideias. A comunicação é, em muitas ocasiões, limitada às necessidades. Surge a fala repetitiva e sem sentido, ignorando o que o outro possa dizer. desconsiderando a resposta dada pelo outro. Há também manifestação de distorções de regras no que respeita à linguagem.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- As que resultam da imaginação registam-se quando o indivíduo não tem capacidade imaginativa e mostra dificuldade em utilizar o jogo simbólico tão frequente nas crianças e adolescentes.

Estas perturbações, na opinião de Mckernan e Morttlock (*op.cit.*), podem ser descritas do seguinte modo: dificuldade em compreender que os outros podem ter um outro ponto de vista; dificuldade em imaginar o futuro; inflexibilidade em aplicar as regras sociais escritas e não escritas; dificuldade em planear com antecedência; representações repetitivas, muitas vezes copiadas sem serem compreendidas; dificuldade em generalizar conceitos.

Em função da idade desenvolvimental da criança, estas perturbações manifestam-se diferentemente. Segundo Ramos (2000), um grupo de investigadores apresentou um estudo em que afirmam terem chegado ao mesmo resultado de Wing (*op.cit.*), referindo que estas três características têm interdependência entre si, isto é, quando se tem um dos sintomas, é quase certo que se tenha outro. Tendo dois ser-lhe-á certamente diagnosticado o terceiro.

O mesmo autor compara as teorias de Asperger com as primeiras descrições de Kanner e conclui que há muitas semelhanças entre os sujeitos da amostra. Existe uma determinada vocação na manutenção de interesses obsessivos ou invulgares, uma predisposição para comportamentos de rotina (Hewitt, 2006), um contato visual muito pobre, a procura constante de isolamento, demasiado interesse por determinados objetos e comportamentos desadequados a determinadas situações (Marques, 2000).

Já Jordan e Powell (1990), questionando as perturbações, mantêm um posicionamento diferente. Para estes autores, nas perturbações do nível e sequência do desenvolvimento, no que concerne à descoordenação das áreas de desenvolvimento, distingue-se:

- *dentro de áreas:* por exemplo na área social/comportamental/emocional, a criança pode responder a tentativas dos outros interagem com ela, mas não iniciar a interação;
- *entre área:* podem estar presentes excelentes competências motoras, enquanto as capacidades de interação social são muito fracas; ou o discurso pode estar presente, mas não ser usado para fins comunicativos;
- *estagnações, atrasos e regressões:* pode ocorrer um período de desenvolvimento normal e depois uma paragem ou regressão (é frequente na linguagem); ou uma capacidade cognitiva tem um desenvolvimento normal, enquanto as outras não.

Relativamente às perturbações ao nível das respostas sensoriais, pode ocorrer hiperatividade ou hipoatividade generalizada com uma alternância entre os dois estados de horas a meses, dando origem a:

- *sintomas visuais (olhar)*: podem ter um olhar fixo em pormenores, um olhar prolongado em determinados objetos ou nas mãos, uma atenção fixa nos reflexos de luminosidade;
- *sintomas auditivos (ouvir):* podem autoproduzir sons; ser altamente reativos a sons ténues ou não reagir a volumes elevados;
- *sintomas tácteis (toque):* pode haver uma sub ou sobre reação ao toque, dor e temperaturas;
- *sintomas olfativos e gustativos (gosto e cheiro):* pode existir um comportamento repetitivo de cheirar ou lamber objetos. Pode existir preferência por determinados alimentos e a ingestão de alimentos não comestíveis (pica).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Há, portanto, uma convergência de opiniões entre os diferentes investigadores para a existência das várias perturbações no espectro autista. Entre outras, apontam as inadaptações sociais, o contato físico e visual, as capacidades linguísticas. Mas os cientistas acreditam que todas estas crianças são capazes de aprender, todavia importa que se tenha em consideração a especificidade da realidade em que a criança está integrada, já que os valores vivenciados determinam as expetativas criadas e controlam as experiências que se oferecem na formação. São contributos determinantes para a personalidade de cada pessoa envolvida na vida das crianças. Para isso contribui não só o conhecimento científico, mas também a sua aplicação prática, já que cada realidade é única nas suas características e estas determinam o ambiente que envolve a criança com problemas do espectro autista.

Quanto às perturbações da criança autista na comunicação verbal e não verbal há:

- *atraso na fala*, imaturidade da articulação e inflexão e mutismo;
- *ecolalia imediata ou retardad*a, com ou sem intenção comunicativa, estereotipias e linguagem idiossincrática,
- *comunicação não verbal* perturbada ou ausente, dissociação de gestos e linguagem ou falha em atribuir significado aos gestos.

Também há perturbações no estabelecimento de relações sociais (falha no desenvolvimento da resposta social adequada e na atribuição do significado):

- *em relação a pessoas:* atraso ou ausência do sorriso, ansiedade, falha no gesto antecipatório, no jogo de faz de conta, no esconde-esconde, no contato visual, e no desenvolvimento de relações afetivas.
- A *cooperação com os pares* (entre os 5 e 7 anos), sempre de uma forma superficial e imatura.
- *Em relação a objetos:* atraso ou ausência no uso adequado dos objetos e na atribuição dum uso estereotipado e repetitivo.

Há, por assim dizer, uma convergência de opiniões entre os diferentes autores. Acredita-se que os portadores do espectro autista apresentam um transtorno básico desde o nascimento, que favorece o aparecimento de problemas característicos, sejam eles de carácter pessoal ou social.

Se pensarmos em termos de formação e prática pedagógica, toda a investigação tem conduzido a uma maior especialização, em que cada profissional se habilita a uma maior especificidade neste domínio, ou seja, na educação destas crianças. Neste momento o objetivo será a reabilitação através de um conjunto de intervenções. Esta intervenção passará a ter em conta a especificidade do autismo e os técnicos devem integrar a lista de intervenções, em função do contributo específico que possam dar nessa mesma situação. Mais uma vez se entende a necessidade de trabalhar com outros profissionais ou especialistas, ou seja, abrir horizontes, percebendo e compartilhando a opinião e perceção do outro.

O autismo e o Distúrbio de Desenvolvimento Generalizado não especificado manifesta-se em cerca de 5 a 15 crianças por cada 10.000 nascimentos. Ambos são quatro vezes mais comuns nos rapazes do que nas raparigas. Atualmente, ainda não são conhecidas as causas do Autismo e do Distúrbio de Desenvolvimento Generalizado não especificado. A investigação atual está centrada em aspetos como lesões neurológicas muito específicas e desequilíbrios bioquímicos ao nível do cérebro. Ao contrário do que se pensava até 1970, estes problemas não parecem ser causados por quaisquer fatores psicológicos (Schechter e Grether, 2008).

Há um aumento de casos, maior incidência, que é confirmada por Silva e Mulick (2009, p. 121) que, ao investigarem diversos estudos, verificaram que "a incidência de 22 casos de autismo tem crescido de forma significativa em todo o mundo, especialmente durante as últimas

décadas". Apesar das inúmeras pesquisas, ainda se desconhece ao certo se esse aumento de prevalência reflete realmente um crescimento genuíno do número de casos de PEA (Silva e Mulick, *op.cit.*).

Tal como mencionado no estudo de Gomes e Mendes (2010), os números de casos de autismo na população são bastante controversos, sendo estimados valores diferentes por diversas fontes. Silva e Mulick (*op.cit.*) referem que investigações recentes estimam um aumento drástico de casos, atingindo a média de quarenta e sessenta casos a cada 10.000 nascimentos. Cerca de 1 a cada 58 crianças no mundo são autistas. Estes dados são da Organização Mundial de Saúde (2018).

O transtorno do espectro autista de acordo com Griesi-Oliveira e Sertié (2017) faz parte de um grupo de distúrbios do desenvolvimento neurológico, comprometendo habilidades sociais e de comunicação, além da apresentação de comportamentos estereotipados que podem ser considerados atípicos.

Passadas décadas de pesquisas sobre o autismo, cientistas ainda não sabem precisar ao certo o que causa o transtorno, nem chegaram a um consenso sobre as melhores formas de o tratar. Atualmente a ciência fala não só de um tipo de autismo, mas de muitos tipos diferentes, que se manifestam de uma maneira única em cada pessoa.

2.1.1 **A importância da intervenção precoce na criança autista**

A intervenção precoce (IP) define-se como

> uma medida de apoio integrado centrado na criança e na família, mediante acções de natureza preventiva e habilitativa, designadamente do âmbito da educação, saúde e acção social, que permite assegurar condições facilitadoras do desenvolvimento da criança com deficiência ou em risco de atraso grave de desenvolvimento, potenciar as interacções familiares como suporte da sua progressiva capacitação e autonomia face à problemática da deficiência (Diário da República, 1999, p. 15556)

O conceito de IP é vasto e dimensional, indo ao encontro de intervenções dirigidas às crianças até aos seis anos de idade, com dificuldades no desenvolvimento ou em risco de o virem a apresentar (Correia e Serrano, 2000, p. 22) Neste sentido há necessidade de intervir precocemente nas crianças com problemas de desenvolvimento ou com fatores de risco.

A deteção precoce e a avaliação correta dos problemas de desenvolvimento da criança não são tarefa fácil, uma vez que está em causa a avaliação dos processos de maturação do sistema nervoso central, com toda a sua complexidade. E também devido a existência de múltiplos fatores responsáveis, sobretudo os que dependem do meio ambiente, o que dificulta a avaliação a efetuar. Por isso mesmo, Dias (2005) defende que quanto mais cedo se atuar, mais cedo se ultrapassarão as dificuldades de desenvolvimento, suprimindo-se e/ou atenuando-se, de modo mais efetivo, as falhas de aquisição e desempenho das crianças.

Nesta perspetiva, e de acordo com o autor atrás referido, estabelece-se a IP enquanto conjunto de estratégias e recursos utilizados de modo multidisciplinar com o fim de prevenir, o mais cedo possível, "falhas no desenvolvimento" da criança que possam condicionar o "normal" posicionamento da mesma ao longo da vida. Ramalho, Silva e Cruz (2009, p. 363) consideram que a IP pode ser definida como:

> (...) todas as formas de atividades de estimulação dirigidas à criança e de orientações dirigidas aos pais, que são implementadas como consequência direta e imediata da identificação de um problema de desenvolvimento. A IP diz respeito à criança, assim como aos pais, à família e ao seu meio ambiente alargada.

Acrescentamos, ainda, a ideia de que o verdadeiro conceito de IP, na opinião de Pereira (2005) pressupõe uma série de serviços de apoio às crianças em risco, suas famílias e ao meio ambiente alargado, resultantes da articulação de diferentes técnicas e instituições, nas áreas da educação, saúde e serviços sociais, com o objetivo de obter o desenvolvimento máximo das suas potencialidades.

Neste sentido, Andrada *et al.* (2012) preconizam que a IP se destina a crianças em situações de risco ou apresentando desvios no seu desenvolvimento. O apoio cobre o período entre o momento do diagnóstico pré-natal e o momento em que as crianças atingem a idade de escolaridade obrigatória. Inclui todo o processo desde a deteção e identificação o mais precocemente possível até ao momento da intervenção propriamente dita.

A IP para crianças em risco ou com problemas de desenvolvimento, como é o caso das crianças autistas, constitui um processo que inclui várias fases e, segundo os autores convocados, estas fases identificam-se como sendo de:

1. *identificação* – quando a observação dos primeiros sinais ou os sintomas sugerem que o desenvolvimento de uma criança pode estar em risco ou a progredir de forma atípica;
2. *deteção* – a procura sistemática de sinais em toda a população, que inclui programas de rastreio. Note-se que o resultado do rastreio não é diagnóstico, mas as crianças selecionadas são encaminhadas para posteriores avaliações diagnosticas;
3. *diagnóstico*– é a confirmação da perturbação do desenvolvimento, bem como as suas causas. Tem lugar na sequência da identificação dos sinais e sintomas que foram considerados como sendo afastados do padrão normal ou de risco no desenvolvimento;
4. *intervenção* – inclui todas as atividades dirigidas à criança e ao seu ambiente, com o objetivo de criar condições favoráveis ao desenvolvimento. Inclui atividades tais como: estimulação do desenvolvimento, práticas educacionais e colaboração dos serviços médicos, terapia ocupacional, terapia da fala, fisioterapia, entre outros;
5. *apoio* – a orientação e o apoio consistem em todas as formas específicas de treino e aconselhamento dados aos pais, à família e aos intervenientes no ambiente envolvente.

Estas fases, na perspetiva da Andrada *et al.* (*op.cit.*) interjecionam-se e fundem-se umas às outras, não estando claramente compartimentadas. Os fundamentos da IP relacionam-se não só com a criança como também com os pais, a família, a família alargada e a sociedade. Poderemos falar numa necessidade de trabalho multidisciplinar, capaz de proporcionar determinadas convivências, experiências que, inevitavelmente, darão origem à reflexão, à partilha e troca de opiniões entre os diferentes intervenientes, sejam eles profissionais de saúde, técnicos de educação, família ou outros (Gadia *et al.,* 2004, p. 89). Deste modo há qualidade nas interações e nos programas de partilha, uma vez que a competência de um é influenciada pela competência do outro.

Na visão de Nozes (2018, p. 31), "[a]s equipas de intervenção focalizam a sua intervenção na família, onde por sua vez, a família é vista como um sistema que interage com outros sistemas, a isto chama-se rede de suporte social." Com efeito, a avaliação e a intervenção (com os pais, com a família, com a família alargada e com a sociedade) são os dois aspetos de interesse especial para a prática dos profissionais ou da equipa que trabalha nos serviços de IP. Segundo a autora, a *avaliação* é a consequência lógica do reconhecimento dos sinais e sintomas

considerados anormais ou de alarme no desenvolvimento. É um estudo aprofundado do desenvolvimento da criança e do seu meio ambiente (pais e família), feito por um ou mais especialistas, com base em critérios objetivos. Isto implica que tem de haver também uma análise da situação social e pedagógica da criança e das necessidades e capacidades da sua família.

Silva, Silva e Asfora (2015), tendo-se centrado numa investigação sobre as práticas pedagógicas que se implicam na inclusão das crianças autistas, desenvolveram uma pesquisa qualitativa que as levou a interagir com professoras envolvidas no processo. Da interação mantida, salientaram que essas professoras defendiam como ponto de partida, uma aproximação real das crianças e do contexto, reconhecendo que só com esse conhecimento conseguiam adequar as atividades relacionadas com os conteúdos programáticas, de forma a envolver as crianças autistas; mais, as professoras expressaram a necessidade de estarem abertas a uma constante readaptação, a qual impõe uma aproximação permanente que viabilize uma observação focalizada que leve a conhecer as crianças, descobrir as suas capacidades, os seus interesses. Só assim com um acompanhamento próximo e permanente, o professor pode criar práticas pedagógicas que envolvam a criança e a motivem. É nessa ordem de ideias, que as autoras defendem que só com esse envolvimento por parte do professor, à criança "será propiciado o desenvolvimento de sua capacidade de comunicação, de compreender o mundo que a cerca, desenvolvendo sua autonomia, dando sentido às interações sociais" (Silva, Silva e Asfora, *op.cit.,* p. 6).

A IP, reconhecendo o autismo como uma deficiência mental específica, afeta a comunicação, seja a verbal, seja a não verbal, as interações sociais, a atividade imaginativa e, consequentemente, exige uma multiplicidade de enfoques educacionais, com vista a desenvolver comportamentos que favoreçam as relações interpessoais, a recorrer a atividades lúdicas que viabilizem reforçar as capacidades imaginativas e da memória.

Na intervenção, Nozes (*op.cit.)* reforça com especial atenção a necessidade da existência a programas de intervenção que incidam sobre os pais e o ambiente envolvente –família, família alargada e sociedade; isto porque, na sua perspetiva, o desenvolvimento da criança não pode ser entendido como um fenómeno bidirecional centrado quase exclusivamente na relação mãe/filho, devendo ter em conta as interações quer com os membros da família, que com a sociedade em geral. A autora realça que

> a intervenção precoce implica diversos procedimentos, desde a deteção e sinalização, até à avaliação e intervenção (…); as intervenções profissionais devem ter sempre em consideração a globalidade da criança e da família, devendo ser programadas e desenvolvidas em articulação entre os profissionais que compõem a equipa. (p. 43)

Deste modo, o apoio aos pais pode ser orientado de modo que possam tornar-se capazes, o mais rapidamente possível, nos cuidados a ter com o seu filho; evitar que se sintam sós no seu ajustamento emocional e influenciar positivamente o processo de adaptação à situação criada pela deficiência; melhorar a intervenção pais/filho, criando uma relação emocional mais equilibrada, evitando práticas educativas indesejáveis; evitar que os pais sejam privados de informação. Recordamos que a evolução do apoio aos pais acontece, em Portugal, em 1984/85:

> (...) quando o Centro Regional de Segurança Social de Lisboa atribui à então Direção de Serviços de Orientação e Intervenção Psicológica (DSOIP, atual Centro de Estudo 222 e Apoio à Criança e à família - CEACF), competências no âmbito do apoio precoce especializado às crianças em situação de risco ou deficiência e suas famílias. (Pimentel, 2005, p. 222)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

O nascimento de uma criança com problemas gera múltiplas tensões no seio familiar, tanto no restrito como no alargado. De forma a diminuir estes problemas, na opinião de Andrada *et al.* (*op.cit.*), a IP pode assegurar que a família se transforme num sistema onde todos aprendam a lidar com os problemas da criança com autismo. Pode ser um alívio na carga imposta à família, dando-lhe apoio através da melhoria de condições e da assistência familiar. Percebe-se deste modo, a necessidade de se aceitar e valorizar as competências de cada um que neste processo está implicado e dar ênfase às relações humanas, pois estas relações vão ser decisivas para ter uma intervenção de sucesso.

Considera-se que a IP torna a sociedade mais consciente da existência de crianças com perturbações do desenvolvimento na sua comunidade e do direito que estas têm de ser apoiadas; reforça, pois, as oportunidades das crianças com o aumento significativo do sucesso escolar e reduz a possibilidade dos gestos futuros relacionados com o desemprego e a dependência social (Andrada *et al*., *op.cit.*).

Os modelos de prestação de serviços, no âmbito de IP, têm evoluído nos últimos vinte anos a uma velocidade espantosa. Assim, e segundo Coutinho (1996) e Pimentel (*op.cit.*), das primeiras abordagens baseadas no modelo médico, nas quais se fala preferencialmente em terapia e estimulação e cujo alvo prioritário é a criança, evolui-se rapidamente para modelos muito mais abrangentes, nos quais o termo dominante é intervenção, cujo principal foco de atenção é a família no seu todo e não apenas na criança.

Sabemos hoje, segundo Pereira (2005), que uma IP, tem influência determinante na evolução clínica do autismo. Os pais desempenham um papel crucial na intervenção com as crianças autistas, podendo ser um precioso contributo para o sucesso do seu educando. Neste sentido deve-se tentar implicar, em todos os momentos, a família nas aprendizagens da criança, mostrando-lhes a utilidade dessas aprendizagens, quer sejam palavras ou gestos. Estas dificuldades podem ser minimizadas com o apoio da IP, seguindo o enfoque do desenvolvimento, do contexto e das práticas centradas na família, que enfatizem respostas interdisciplinares (Cardoso e Françoso, 2015).

Quanto mais cedo se iniciar a intervenção, maiores serão as oportunidades de a criança se desenvolver. Na medida do possível, a intervenção deve iniciar, assim que haja resultados do diagnóstico. Deste modo podem ser reduzidas as dificuldades futuras da criança, utilizando-se avaliações interdisciplinares e programas individualizados que compreendam todos os contextos em que a criança e a sua família estão inseridas (Reis, Pereira e Almeida, 2014).

Em Portugal, a Intervenção Precoce na Infância (IPI) está regulamentada pelo Decreto-Lei nº 281/2009, que cria o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI). Se tivermos em consideração o quadro legal, a prestação da IP é obrigatória para todas as crianças com NEE ou em risco de atraso do desenvolvimento, na faixa etária do zero aos seis anos.

O SNIPI tem como responsabilidade garantir que a IP disponibilize um conjunto de serviços centrados na criança e na família. Que assegure ações de natureza preventiva e remediativa no âmbito da educação, saúde e ação social. Favorece a interação entre a família e as instituições que prestam estes serviços. Para que se consiga identificar as dificuldades da criança e da família, há necessidade, que se elabore, um Plano Individual de Intervenção Precoce (PIIP), que, por sua vez, cabe às Equipas Locais de Intervenção (ELI).

Importa, também, que os profissionais da IP desenvolvam competências para se munirem-de atitudes e estratégias eficazes, para a promoção do envolvimento e do nível de participação das famílias ao longo da intervenção de modo que possam mediar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança (Pinto e Serrano, 2015).

Os padrões da qualidade de serviço de IP estão diretamente relacionados com a formação inicial e especializada de profissionais na IP (Pimentel (*op.cit.*) e Mendes (2007). Por outro lado, torna-se de extrema importância implementar esses padrões, mas também se exige supervisionar as práticas implementadas, para garantir uma reflexão, quando necessária a atualização dessas mesmas práticas. Há que privilegiar cada caso, tendo presente o que se lê no Decreto-Lei n.º 281/2009/6 Outubro, p. 7298

> [q]uanto mais precocemente forem acionadas as intervenções e as políticas que afetam o crescimento e o desenvolvimento das capacidades humanas, mais capazes se tornam as pessoas de participar autonomamente na vida social e mais longe se pode ir na correção das limitações funcionais de origem.

O sistema de intervenção precoce tem, pois, de assentar na universalidade do acesso, na responsabilização dos técnicos e dos organismos públicos e na correspondente capacidade de resposta. Deste modo, é crucial integrar, tão precocemente quanto possível, nas determinantes essenciais relativas à família, aos serviços de saúde, às creches, aos jardins-de-infância e à escola (Direção Geral de Saúde, 2009).

2.1.2 **Os processos de interação e comunicação**

Olhar a "diferença" como uma potencialidade, é talvez a maior descoberta de um tempo tão conturbado como o nosso. Nesta lógica de pensamento, a IP é uma área fundamental e, neste âmbito, nos últimos tempos, as mudanças em Portugal têm sido significativas. Há repercussão ao nível da sua valorização e na formação da própria organização dos serviços (Leitão, 2007). Com efeito, como afirma Mendes (2010, pp. 19-20):

> [a]o contrário do que sucede com os contextos educativos formais para a infância, a intervenção precoce é um sistema complexo de serviços que envolve diversos locais, a participação de múltiplas disciplinas, coordenação de serviços, colaboração entre organizações e apoios a uma população heterogénea de crianças e famílias.

Existe consenso que, face aos atuais modelos conceptuais, são indiscutíveis os benefícios de uma organização, sistemática e integrada, que dê resposta às famílias com crianças em risco. Em Portugal começa-se a adotar pela organização da intervenção baseada em equipas diferenciadas. Estas visem uma intervenção de natureza socioeducativa e terapêutica junto das crianças cujo desenvolvimento se encontraria afetado ou em risco de o ser, quer por razões internas à própria criança, quer por razões que lhe seriam externas.

A conceptualização de práticas centradas na família e baseadas nos recursos da comunidade, a implementação do Plano Individualizado de Apoio à Família (PIAF) e a mudança dos critérios de elegibilidade. Com efeito, as categorias passaram a ter como base uma classificação de fatores de risco, o que levou à mudança na organização da prestação de serviços (Antoniadis e Videlock, 1991).

Como tal, esta intervenção tem em atenção não só a criança, como os vários contextos de sociabilização em que estaria inserida, fossem ela a família, a creche, o jardim-de-infância, a ama ou outros. Esta mudança assume que, com uma intervenção organizada em equipa, o sucesso tende a depender da capacidade de trabalhar e fomentar a intervenção em conjunto (Gallagher, La Montagne e Johnson, 1998) e o resultado pode ser superior ao logrado cuma simples intervenção individual. Neste sentido, Rodrigues *et al.* (2007, p. 112), referem que:

> [s]e um individuo tem a informação necessária provavelmente levará menos tempo e produzirá tão bem ou melhor que o grupo. Se, por outro lado, o problema

> necessita a incorporação do conhecimento, informação e julgamento que estão acima do que uma única pessoa pode possuir, o produto do grupo pode ser superior.

A IP exige uma multiplicidade de saberes. Consideremos então três grandes modelos de organização e trabalho em equipa: multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar. A forma, como estas equipas se organizam, pode diferir bastante. Os profissionais oriundos das diferentes áreas do saber, tanto podem atuar conjuntamente como de uma forma individualizada com uma mesma criança, numa mesma problemática, consoante o modelo de intervenção que a equipa adotou na sua prática (Franco, 2007).

O *modelo multidisciplinar* é o mais comum, é aquele em que os profissionais trabalham independentemente, fornecendo diretamente serviços pouco coordenados. Contudo reconhece-se a necessidade de múltiplos profissionais que avaliem a intervenham de acordo com a situação e necessidades da criança, nomeadamente na sua patologia. A orientação de cada técnico vai depender da sua perspetiva profissional, sendo fraca a interligação e a coordenação entre as ações e os programas de intervenção. Este modelo pode conduzir a intervenção ou orientação dos casos eventualmente contraditórias ou concorrentes, sendo difícil, quer a definição de prioridades, quer a perceção das patologias da criança. face à complexidade, que apresentam, assim como à sua multiplicidade (Morin, 2005).

O *modelo interdisciplinar* implica o trabalho de diferentes profissionais, não esquecendo o apoio e a participação conjunta da família. Deste modo cria-se um equilíbrio refletido no que respeita às práticas de intervenção. Nele passa a existir uma estrutura formal de intervenção e de trabalho de equipa. Este trabalho poderá ser feito de um modo coletivo ou isolado, mas implicará uma comunicação (Nicolescu, 2000).

O *modelo transdisciplinar é o* que mais poderá adequar-se ao trabalho de IP. Em primeiro lugar, supõe a existência de um conceito de equipa mais forte, estruturado e dinâmico em que:

a. há total coresponsabilidade, de todos os membros da equipa, nas tomadas de decisão e na avaliação dos resultados;
b. o dinamismo de toda a equipa, incluindo as interações de suporte mútuo entre os seus membros, é vivido como elemento fundamental do próprio trabalho e da respetiva qualidade;
c. é fundamental o suporte mútuo e a partilha de informação e conhecimento;
d. cada técnico integra conhecimentos e estratégias, que ultrapassa a sua formação de base.

Além disso, centra-se, fundamentalmente, nas necessidades da pessoa e não na especialização dos técnicos. Em termos conceptuais, corresponde a um movimento mundial no sentido de integração dos saberes e da produção de novos tipos de conhecimento. Tem a sua concretização prática na forma de estruturar o trabalho em equipa (Iribarry, 2003). O trabalho perante o modelo transdisciplinar possibilita que os recursos sejam aproveitados e mesmo rentabilizados; que as respostas encontradas não sejam uniformizadas, antes pensadas em função da especificidade de cada caso; possibilita, também, uma cooperação e responsabilização da própria família. Neste sentido, sugerem-se respostas conjuntas que vão ao encontro das opiniões de um grupo de pessoas. Neste contexto, não há respostas de carácter isolado, mas sim respostas integradas e abrangentes, capazes de tranquilizarem a própria família. Procura-se coresponsabilizar esta parceria entre profissionais e família e, de um modo geral, criar condições capazes de ajudar estas famílias nesta tarefa difícil (Gallagher et Tramil, 1998).

Briggs (1991) descreve quatro estratégias de funcionamento das equipas, referindo que a forma como se organizam pode ser identificada, mais ou menos, com o estilo:

a. *contribuinte*, porque exige uma participação/contribuição de diferentes saberes especializados;
b. *colaborativo*, porque produz uma partilha de saberes, implicando todos os intervenientes;
c. *comunicador*, porque implica a abertura de todos os que se envolvem nas diferentes participações;
d. *desafiador*, porque leva a que todos os intervenientes se impliquem numa constante ação reflexiva.

Ainda no que diz respeito à dinâmica das equipas e referindo-se a um contexto de educação especial, Rodrigues (2003) afirma que, com o passar do tempo, a intervenção destas equipas tem modificado a forma de atuar. Inicialmente, segundo o autor, assiste-se à constituição de equipas cujo modelo de trabalho era baseado num modelo clínico e nas quais apenas umdos intervenientes assumia a responsabilidade pelo diagnóstico e pela supervisão do sujeito em acompanhamento. Hoje, as equipas inserem-se no que podemos denominar de modelo educacional, o qual reúne um conjunto de técnicos de sectores diferentes. De acordo com as diferentes formações, estes técnicos empenham-se na observação de comportamentos e, em equipa, discutem a caracterização de cada perfil, planificam a intervenção a realizar e definem o encaminhamento de cada indivíduo.

Hoje pensa-se que o caminho a seguir será investir numa IP que implique uma intervenção multidisciplinar e familiar capaz de refletir nas suas práticas e dar respostas confiantes e na que, acima de tudo, haja companheirismo profissional. Um modelo que aponta para uma intervenção centrada na família, porque reconhece a importância que esta tem em todo o processo, assumindo a colaboração como essencial para o sucesso da tarefa. Colaboração essa que implica a partilha de objetivos, comunicação aberta e afetiva e a vontade crescente de discutir e resolver problemas em conjunto.

Em Portugal, com a criação legal das equipas de IP (Despacho conjunto n.º 891/99), tenta-se também alterar uma prática em que cada grupo profissional tem uma ação isolada, desenvolvida à imagem de "olhares particulares" ou de um serviço específico. Desta forma, a IP, no nosso país, está numa fase de profunda transformação. Por um lado, apresenta um sentido centralizado, traduzido na necessidade de serem assumidas responsabilidades políticas, por parte do Ministério, na clarificação de conceitos, filosofias e de concepção organizacional; por outro, apresenta um cariz descentralizador, de modo a permitir a tomada de decisão e, por inerência, possibilitar as diferenças de intervenção e nas interações que se possam vir a observar nas equipas de intervenção direta. É a estas equipas que se vai imputando a tarefa de operacionalizar os equilíbrios necessários para a qualidade de qualquer ação, ou seja, aqueles que se estabelecem entre os princípios teóricos e os princípios práticos. A orientação explicita para a adoção de dinâmicas de índole colaborativa poderá inferir um subtil despoletar do trabalho conjunto.

Em jeito de conclusão, poder-se-á dizer que a crescente importância dada aos primeiros tempos de vida tem levado ao questionamento dos cuidados com o desenvolvimento das crianças menores e à procura da máxima eficácia na resposta às suas necessidades. A IP surge, neste contexto, como uma procura intencional de intervir no desenvolvimento das crianças, especialmente aquelas que, pela perturbação existente, suspeita ou apenas potencial, se encontram, de algum modo, em risco de ter afetado o seu normal desenvolvimento. No entanto,

não se trata de uma tentativa de remediar problemas específicos ou recuperar falhas objetivas e delimitadas, como o conceito, mais antigo, de estimulação precoce poderia sugerir. O que está em causa é todo o desenvolvimento da criança, a família e o contexto em que ela ocorre.

2.1.3 **Intervenções e integrações da criança com autismo**

Não há cura definitiva para o autismo. Nem terapêuticas medicamentosas que lhe valham. Mas é possível melhorar a qualidade de vida das pessoas autistas, e isso passa por desenvolver capacidades e competências, corrigir comportamentos inadequados e aumentar a autonomia. No fundo ajudá-los a compreender, viver e integrarem-se melhor no mundo que os rodeia. Neste sentido existem metodologias de intervenção terapêutica e educacional que devem ser iniciadas o mais cedo possível e prolongadas por toda a vida. O envolvimento e formação da família e de todos os técnicos que trabalham com a pessoa autista são essenciais. Para ser bem-sucedido, o plano de intervenção deve ser individualizado, adequado às necessidades, características e capacidades da pessoa e adaptado à fase da vida em que se encontra.

Como reiteram Vazquez Vazquez *et al.* (2020, pp. 592-593), "[e]s necesario proporcionarles atención para que asuman una experiencia enriquecedora de aprendizaje, es por eso la preocupación en la intervención educativa será el éxito para perfeccionar las particularidades de vida de las personas con autismo". Os métodos devem assentar em modelos educativos estruturados e incluir terapias comportamentais, de fala, ocupacional e física, já que, segundo os autores convocados "[e]s clave la metodología de enseñanza que se aplica y las formas de integrarse con estos alumnos, al trabajar con un niño con autismo no se saben muy bien qué hacer, qué métodos emplear, si va a lograr que hable o no esa inseguridad es muy fuerte" (p. 593). Por outro, em Portugal, segundo Pereira (2005) ainda estamos bastante aquém do que seria desejável nesta matéria.

A evolução do autista vai depender sempre do diagnóstico precoce; da severidade e tipo de problema, tipo de tratamento; coordenação e relação entre todos estes meios de suporte (Portal da Psicologia). Percebe-se que a intervenção educacional é fulcral na melhoria significativa, na vida dos autistas, contudo existem pais e profissionais que acreditam que determinadas abordagens terapêuticas podem desempenhar um papel muito importante no desenvolvimento das capacidades comunicativas e na diminuição dos sintomas comportamentais disruptivos. Falamos da música, da arte ou de outras terapias com animai.

Hoje em dia, a educação duma criança autista, passa pela inclusão na escola de ensino regular. Pode e deve ser útil, tanto para o aluno com NEE quanto, para os ditos "normais". É tanto mais valorizada, quando mais esta comunidade respeitar o respeito pela diferença. Por isso mesmo, Cavaco (2014, p. 31) afirma que

> [i]ncluir não é só integrar [...] Não é estar dentro de uma sala onde a inexistência de consciencialização de valores e a aceitação não existem. É aceitar integralmente e incondicionalmente as diferenças de todos, em uma valorização do ser enquanto semelhante a nós com igualdade de direitos e oportunidades. É mais do que desenvolver comportamentos, é uma questão de consciencialização e de atitudes.

Deste modo, o ambiente escolar que recebe estes alunos tem de criar condições para garantir a preparação dos profissionais e a estrutura escolar, para que as crianças sejam aceites e atendidas, conforme o processo de inclusão propõe. Será, através desta inclusão, que estes vão evoluir (Cunha, 2014, p. 100). É importante que se saiba que as escolas especiais complementam e não substituem a escola comum (Manroan, 2006, p. 26).

Existem vários métodos educacionais importantes que podem auxiliar o processo de inclusão da criança autista, tais como o TEACCH –Tratamento e Educação para autistas e

crianças com deficiências relacionadas à comunicação, o Sistema de Comunicação, através de troca de figuras –PECS (*The Picture Exchange Comunication System*), o ABA –Análise Aplicada do Comportamento e o programa Son-Rise. Importante é partir da realidade individual de cada aluno autista, para que o processo inclusivo seja eficiente. É necessário o desenvolvimento de recursos capazes de satisfazer as necessidades destes alunos, sejam eles materiais, humanos ou contextuais.

Todavia, já existem algumas experiências, com resultados positivos, nas regiões de Lisboa e Centro, de integração de meninos autistas em escolas regulares do ensino pré-escolar e básico, com salas de recursos TEACCH, uma metodologia que tem dado bons resultados em crianças com autismo. Para isso a DREL (Direção Regional de Educação de Lisboa) tem como parceiros o CEACF (Centro de Estudos e Apoio à Criança e à Família) e a APPDA (Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo), que apoiam na formação dos educadores, e a DREC (Direção Regional de Educação de Coimbra) trabalha em parceria com a equipa da consulta de autismo do Hospital Pediátrico de Coimbra.

O papel do educador/professor é de grande importância na inclusão do educando. Cabe ao professor exercer o seu trabalho adequadamente. Se isso não acontecer, a inclusão será apenas mais uma palavra e não um exercício. É nesse sentido que Cunha (*op.cit.*, p. 101), afirma que

> [n]ão há como falar em inclusão sem mencionar o papel do professor. É necessário que ele tenha condições de trabalhar com a inclusão e na inclusão. Será infrutífero para o educador aprender sobre dificuldades de aprendizagem e modos de intervenção psicopedagógica se não conseguir incluir o aluno.

Sabe-se que a formação do professor só se revela competente quando este se permite conhecer e conhecer o outro. Mais válido é quando aprende com as suas próprias experiências e quando se compromete com a tarefa de ensinar (Hernández e Sancho, 2017).

Cada vez mais, a complexidade dos problemas que se colocam à escola, não permitem soluções milagrosas, ou seja, importa que o processo de acompanhamento seja previamente preparado apresentando atividades delineadas e rotineiras. Exige, portanto, uma capacidade de leitura atentada dos acontecimentos, a sua interpretação e reflexão, para que se encontrem soluções estratégicas mais adequadas para cada situação, num trabalho colaborativo/em equipa, envolvendo educador, professor, terapeutas, encarregados de educação e outros que se considerem pertinentes. Esse processo, pela sua complexidade, exige colaboração, olhares multidimensionais e uma atitude de investigação na ação e pela ação. Exige do professor a consciência de que a sua formação nunca está terminada, muito pelo contrário, será contínua, ao longo de toda a sua carreira (Alarcão, 2001)

O autismo, tal como todas as outras necessidades educacionais especiais, requer do educador/professor uma preparação adequada. O professor necessita, estar atento para cada detalhe do comportamento autista, para poder intervir adequadamente. É importante termos a noção de que qualquer tipo de intervenção educativa, para que seja produtiva, deverá partir do contexto familiar, dando-se continuidade nos demais ambientes em que a criança estará inserida (Cavaco, *op.cit.*).

O diálogo família/escola é de grande importância e valor, para as devidas intervenções na aprendizagem e na adequação dos comportamentos. A escola e família precisam de estar em concordância nas ações e nas intervenções na aprendizagem, conforme Cunha, (*op.cit.*, p. 118) afirma "professores dedicados, que não negam a ter desafios, são inspiradores para os pais. Da mesma forma que, pais afetuosos e esperançosos estimulam o professor".

Todo este trabalho de intervenção e integração da criança autista precisa de união entre todos os intervenientes envolvidos, da complementaridade dos diversos contributos que cada

um traz, para que seja possível obter o máximo de resultados positivos possíveis. Se não houver complementaridade e se esta união for uma fraude, a intervenção poderá acabar por prejudicar mais a criança do que trazer-lhe os benefícios que se procuram.

O trabalho escolar inclusivo não deve focar-se nas dificuldades apresentadas pelo indivíduo autista, mas nas suas potencialidades, visto que é o aproveitar e potenciar as capacidades de cada individuo que proporcionam maior impacto através das atividades contempladas na planificação, implementadas como propostas educativas, facilitadoras do seu desenvolvimento.

Mesmo que, para muitos, seja vista como integração, vale a pena ressaltar que é da inclusão que se trata, isto é a inclusão de uma criança autista em contexto escolar num processo contínuo. Um processo que implica um olhar atento sobre a (não) evolução, ou seja, reconhecer os pontos positivos e os negativos. Estes poderão e deverão ser partilhados entre os profissionais envolvidos no processo, para que essa partilha induza a uma reflexão e reformulação, se necessária, das estratégias a implementar. Por isso mesmo, importa ter em conta que

> la escolarización oportuna es imprescindible para la inclusión de niños con autismo en la clase regular, el docente debe disponer una variedad de instrumentos para suministrar el aprendizaje, al trabajar de esta manera ayuda a los estudiantes a tener una esperanza para optimizar su aptitud de vida, mientras a los docentes les brinda la contingencia de conocer y apreciar a estos estudiantes. (Vazquez Vazquez *et al*., *op.cit.*, p. 593)

Por sua vez, as intervenções educativas, no domínio do apoio à criança com autismo, procuram abordar os diferentes aspetos do desenvolvimento global na criança. As opções metodológicas presentes no Decreto-lei 54/2018 assentam no desenho universal para a aprendizagem e na abordagem multinível no acesso ao currículo. Esta abordagem baseia-se em modelos curriculares flexíveis, no acompanhamento e monitorização sistemática da eficácia do contínuo das intervenções implementadas, no diálogo dos docentes com os pais ou encarregados de educação e na opção por medidas de apoio à aprendizagem, organizadas em diferentes níveis de intervenção, de acordo com as respostas educativas necessárias para cada aluno adquirir uma base comum de competências, valorizando as suas potencialidades e interesses.

2.2 O PROGRAMA TEACCH – UMA RESPOSTA AO PROBLEMA

O método TEACCH foi desenvolvido em 1971 no Departamento de Psiquiatria da Faculdade de Medicina da Universidade da Carolina do Norte, nos Estados Unidos da América, por Schopler e os seus colaboradores, para apoiar as crianças com autismo (Schopler, Mesibov, Shigley e Bashford, 1984). É um programa que prevê o desenvolvimento de determinadas capacidades, tendo em conta as potencialidades de cada indivíduo autista em conformidade com a sua faixa etária, funcionalidade e independência (Schopler, Reichler e Renner, 1986). Como constatam Sanz-Cervera *et al.* 2018, p. 41), "probablemente el programa educativo para niños con TEA con mayor influencia", contemplando, segundo estes autores, "tanto las habilidades comunicativas, como las habilidades cognitivas, perceptivas, de imitación y motrices" (*idem, ibidem*).

Iniciado em 1966, o projeto de investigação teve como principal objetivo auxiliar os pais na compreensão de técnicas comportamentais e métodos de educação especial que respondessem às necessidades dos seus filhos autistas (Schopler, Mesibov, Shigley e Bashford, *op.cit*.; Schopler, Lansing, Reichler e Marcus, 2005). Inicialmente era um modelo com uma abordagem psicanalítica, mas na década seguinte, o mesmo autor, mudou para uma abordagem

mais baseada em competências (Gabbard, 2007, p. 103). Passa, então, a ser um modelo de natureza cognitivo-comportamental.

A filosofia do programa de TEACCH tem como objetivo principal ajudar a criança, com autismo e problemas relacionados com a comunicação, a crescer da melhor maneira possível, de modo a atingir o máximo de autonomia na idade adulta (Schopler, 1989). Numa perspetiva educacional, o foco do programa, está no desenvolvimento de capacidades de comunicação, organização e prazer na partilha social. É um modelo de intervenção, no âmbito dos transtornos do autismo, com base na cognição e no comportamento. Através de uma "estrutura externa", a organização de espaço, de materiais e atividades, permite criar mentalmente "estruturas internas" (a cognição), estruturas essas que são transformadas pela própria criança em estratégias de interação com o "outro" e com o(s) contexto(s) em que se integra. As crianças são sujeitas a uma prática que prevê a organização de um ambiente físico estruturado e controlado, de modo que a criança consiga enriquecer as suas experiências e, quando possível, modificar os comportamentos menos desejados ou torná-los menos amenizados, tendo em conta o reforço positivo (Farah e Goldenberg, 2001).

A estruturação da atividade educativa implica a definição de um programa educativo personalizado, que estabeleça claramente uma sequência de conteúdos e determine os procedimentos educativos a empregar para a obtenção dos objetivos que se propõe. Para que a educação da criança com autismo seja eficaz, os objetivos educativos devem situar-se sempre num contexto evolutivo, mas, ao mesmo tempo, serem suficientemente realistas, de forma a facilitarem a adaptação da criança ao seu ambiente. Neste sentido, devem ser propostos, a partir de uma avaliação específica e discutidos com os pais, de modo a selecionarem objetivos prioritários para a família.

Ao trabalhar na realização dos objetivos principais –diminuir a presença dos comportamentos mais característicos nas crianças com PEA e ajudá-las a ter uma vida mais autónoma– e se considerarmos a educação um fenómeno social, onde estão envolvidos sentimentos de coerência e a motivação, onde há a participação de todos os protagonistas que dela fazem parte, compreendemos que este programa vai ao encontro de conceitos e princípios orientadores tais como:

- a melhoria das capacidades adaptativas da criança;
- a colaboração pais/profissionais;
- a avaliação individualizada para a intervenção;
- o reforço de capacidades;
- a teoria cognitiva, que implica os conhecimentos e a comportamental, que se foca nos comportamentos;
- o modelo generalista de formação dos profissionais envolvidos que promove uma maior e mais consciente envolvimento;
- o ensino estruturado.

Numa perspetiva educacional, o foco do Programa TEACCH está no ensino de capacidades de comunicação e de organização, tal como no prazer na partilha social. Assim sendo, centra-se nas áreas fortes, frequentemente encontradas nas crianças com perturbações do espectro do autismo: o processamento visual, a memorização de rotinas e os interesses especiais. Implica-se, também, na adaptação aos diferentes níveis de funcionamento e às necessidades individuais de cada criança. A especificidade está, pois, em causa, em função do perfil da criança a quem o apoio educacional é dado, pelo que evidenciamos, também, do Programa TEACCH, duas convicções em relação as pessoas com autismo, posto que estas são:

- como nós e como tal têm direito à dignidade e
- muito diferentes de nós – elas compreendem o mundo de forma diferente, gostam e respondem a coisas diferentes.

O programa constrói-se a partir de observações, avaliações e intervenções pertinentes junto da criança com perturbações perversivas que surgem ao longo do desenvolvimento, no seu meio familiar ou escolar. Dos estudos realizados, Gabbard (2008) considera que as famílias de estatuto socioeconómico baixo têm, de uma forma geral, mais dificuldades em aceitar a importância da atividade motora no desenvolvimento da criança. Com efeito, os agentes socializadores tais como os membros da família, escola, pares e a comunicação social, podem ter um efeito significativo no aspeto do comportamento humano. De acordo com Correia (2014, p.52):

> [o] projeto TEACCH pretende promover competências adaptativas e necessárias para uma vida independente, modificando o ambiente para que este se adapte às necessidades das crianças com PEA. É um modelo de intervenção generalista e transdisciplinar, que respeita as características de cada criança, adaptando-se a elas. Envolve a família e todos aqueles que intervêm no processo educativo, diminui as dificuldades a nível da linguagem recetiva, aumenta as possibilidades de comunicação e permite diversidade de contextos.

Seguindo este pensamento, o programa contempla o ensino de capacidades de comunicação, organização e o logro dum determinado prazer na partilha social. Numa primeira fase, prevê o treino dos pais, de modo que estes se coloquem em sintonia com a comunidade educativa, para, de seguida, se debruçar na aprendizagem de competências e mais tarde, na autonomia e formação profissional do autista. Através da organização de um espaço, de materiais e atividades, é capaz de levar a criança com autismo a desenvolver determinadas estratégias sociais, sustentadas nas atividades educativas, entre outras.

Ao longo da atividade docente e profissional dos professores, aprende-se a estruturar a atividade educativa e a melhor definir um programa educativo personalizado capaz de ir ao encontro das necessidades e objetivos propostos para uma determinada área e contexto educativo. Para que a educação da criança com autismo seja relevante, os objetivos educativos de cada profissional devem ser organizados e pautados, sobre uma panóplia de recursos, competências e valores. Deve prever uma dinâmica evolutiva, mas, ao mesmo tempo, ser suficientemente realista de forma a facilitar a adaptação da criança ao seu ambiente. Neste sentido, devem ser propostos a partir de uma reflexão/avaliação específica e discutidos com toda a comunidade educativa, principalmente com os pais, de modo a identificar objetivos prioritários para a família.

A prática pedagógica resulta da capacidade de resposta da comunidade educativa. Vai depender da estrutura social ali depositada e das aspirações desta população, das oportunidades criadas e da disponibilidade dedicada ao programa (Arroteia, 2008). Neste contexto, ganhará relevância o conjunto de recursos humanos e materiais disponíveis. Há uma preocupação no contexto que envolve a criança ao nível social, na organização de atividades, espaços e sobretudo permissão para vivenciar inúmeras experiências. Essas experiências cumprem funções, apenas a nível da organização e integradoras, no que respeita ao sistema educativo. De acordo com esta matriz, percebemos que a criatividade, no modo como se trabalha com a criança autista, é uma constante em termos de desafios que se colocam neste contexto educativo. Por isso mesmo, é importante que sejam criadas condições em que a criança autista se sinta respeitada e ganhe dignidade, assumindo a sua maneira de ser, o facto de ser diferente das outras crianças com quem interage.

Trata-se de uma prática educativa, em termos de estrutura dos espaços físicos, nas intervenções personalizadas e, ao mesmo tempo, de um treino psíquico, frisando fatores essenciais na dinamização em contexto escolar como, por exemplo, o local onde se dinamizam as atividades; a organização visual, o horário semanal; a gestão de comportamentos; a comunicação expressivo-recetivo; a intervenção personalizada extensiva a toda a comunidade educativa próxima (pais e educadores). É nesse sentido que Sanz-Cervera *et al.* (*idem, ibidem*), afirmam que

> [e]l enfoque TEACCH se centra en la comprensión de la "cultura del autismo", modificando y estructurando el ambiente para adaptarlo a las dificultades centrales que presentan las personas con TEA. Los principales componentes del enfoque de intervención TEACCH incluyen: a) la organización física del ambiente, introduciendo barreras visuales y minimizando distractores; 2) horarios visuales o paneles de anticipación, que permiten a los estudiantes conocer y predecir la secuencia de acontecimientos durante la intervención; 3) sistemas de trabajo que posibilitan el trabajo autónomo a través de secuencias de actividades; y 4) actividades estructuradas visualmente, que muestran a los estudiantes los pasos que deben llevar a cabo.

É, como vimos, um modelo de intervenção que, através de um ambiente educacional complexo e em permanente adaptação –do espaço, materiais e atividades–, permite à própria criança transformar o seu ser e estar, no relacionamento que estabelece com quem interage e na apreensão e compreensão do contexto em que vive. A ação da criança vai automatizando-se e, fora da sala de aula, ela implica-se em ambientes menos estruturados a nível familiar, comunitário, social.

2.2.1 **Intervenientes no processo de aprendizagem**

Há, portanto, uma constante implicação dos pais/crianças e educadores/professores no processo de aprendizagem (Schopler, 1989); em consequência, o programa constrói-se a partir de observações, avaliações e intervenções pertinentes junto da criança com perturbações perversivas do desenvolvimento (DSM-V, 2014), no seu meio familiar ou em ambiente escolar. Correia e Serrano (*op.cit.*, p. 18, citando Simeonsson e Bailey, 1990), defendem que:

> [a] família é a componente essencial do ambiente em que a criança se desenvolve, a qual influência e é influenciada pela criança num processo contínuo e dinâmico, resultando em aspectos diferenciados para a família e para a criança em cada momento da interacção que se estabelece.

Efetivamente, qualquer intervenção educativa tem por base o desenvolvimento de determinadas capacidades e competências no ser humano, tendo em atenção que o indivíduo se vai assumindo ao longo do tempo, nas tarefas que o põem em contacto com o contexto; a sua implicação induze a modificações que tanto se registam no seu ser como no ambiente em que se integra (Rocha, 2003). Contudo, a ação educativa, neste contexto (por exemplo, o programa TEACCH), tem necessidade de se reger, focando determinados aspetos, que se considerem relevantes para podermos alcançar e experimentar situações positivas/agradáveis em contexto educativo. Estas orientações passam, sem dúvida, por um trabalho de parceria entre pais/professores/educadores. É nesse sentido que Vilan Rodríguez e Pozo Obesso (*op.cit.*, p. 1224) defendem que importa que

> [r]especto a las modalidades de escolarización, se elegirá aquella modalidad que ofrezca los recursos (materiales y humanos) necesarios en función del grado de severidad del trastorno. Los aspectos a tener en cuenta a la hora de organizar la respuesta educativa son los siguientes: la detección y atención temprana, los

> criterios y el proceso de escolarización, y las decisiones en los niveles de concreción curricular (a nivel de centro, aula e individual).

Portanto, logo a seguir aos procedimentos de diagnóstico e de avaliação, é oportuno elaborar-se o plano individual para cada criança. Este plano personalizado compreende diferentes atividades pedagógicas para os pais poderem aplicar em casa e os professores na escola, gerando-se assim uma complementaridade. É muito importante que tanto os pais como todos os intervenientes envolvidos no processo de aprendizagem em contexto escolar, se ajustem mutuamente para que utilizem as mesmas metodologias de ensino-aprendizagem, em função dos objetivos delineados à priori.

Há necessidade de diálogo e reflexão constante e até um esforço particular para que, efetivamente, as atividades propostas possam ser coordenadas, sejam elas acompanhadas em casa pelos progenitores ou na escola pelos profissionais de educação. Por exemplo, se em casa uma das atividades é a de ensinar a criança a "apagar a luz", é importante que na escola se lhe peça para fazer da mesma maneira que o fez em casa.

É preciso, também, que as atividades sejam sempre ajustadas ao conteúdo pedagógico e até ao vocabulário utilizado, para concretizar determinados comportamentos e vivenciar determinadas experiências (Pereira, 1996). Há uma avaliação constante do programa e da planificação a ele associado e, ao mesmo tempo, um desafio constante em termos da procura de novas dificuldades partilhadas pela criança, mas também por todos aqueles que a acompanham nas suas rotinas diárias (Marques, 2000). São as normas, os valores e as práticas que vão definir o sucesso ou insucesso deste trato pedagógico.

Importa que os pais participem na prática pedagógica dos professores para poder acompanhar e apoiar os seus filhos fora do contexto escolar. No cumprimento dos aspetos acima referidos, é útil recordar que o processo de aprendizagem se inicia no seio familiar. Logo, a família deve fazer parte de todo este processo de ensino-aprendizagem, porque é a estrutura que dará apoio a este durante toda a vida.

A associação da família ao processo educativo do seu educando facilita a aplicação de um conjunto de propostas educativas, numa perspetiva de minimizar determinados problemas da criança. É na família que se experimentam sucessivas formas de minimizar determinados problemas. Problemas esses que podem persistir ao longo de uma vida, perturbando e desgastando quem os vive: "Para os pais, o contato diário com a criança autista é extremamente desgastante. A família está assim exposta a um stress crónico sem expectativas de alívio a curto e a médio prazo" (Ozonoff e Rogers, 2003, p. 43).

Segundo Seeley (1985), os problemas que poderem afetar as crianças em contexto familiar, não se devem apenas à própria família ou à escola, mas sim, à inexistência de relação entre uma e outra. Esta relação permite aos pais uma maior consciencialização das necessidades e capacidades dos seus filhos (Marques, 2000). Defendemos, pois, que a implicação da família neste processo é precisa e muito oportuna. Esta implicação será crucial não só no que se refere às aprendizagens académicas, mas também às tradições, normas, valores e outras práticas sociais que vão ser de estrema importância para que a criança possa viver em sociedade. Sabemos à partida que será um processo lento, mas de carácter "obrigatório". Este modelo de intervenção pressupõe a partilha de saberes e troca de experiências entre os diferentes intervenientes: a família e os intervenientes no contexto escolar.

Durante esta partilha de saberes, há sessões de observação nas quais os pais observam o modo de desempenho de cada professor na interação com o seu filho, para depois articularem o modo como trabalham em ambiente familiar. O conteúdo do programa de casa baseia-se no plano de intervenção personalizado de cada criança e nas experiências que os pais partilham

com os docentes. Contempla atividades tendo em conta os objetivos e os métodos definidos e a seleção do material a utilizar em casa. Importa aqui realçar a importância da participação dos dois progenitores nestas sessões de partilha.

Este programa individual escolar vai ao encontro das necessidades de cada criança, assim como tem em consideração as capacidades desta em as concretizar. É desenvolvido e pensado tendo em conta o desenrolar da sua vida quotidiana. Acredita-se que este programa impulsiona um maior envolvimento parental, possibilitando a procura constante de novas atitudes e respostas para os problemas da criança (Pereira e Mota, *op..cit.*).

Este modelo de intervenção em contexto escolar, dá importância a uma estrutura ao nível de intervenções e do meio físico. Segundo um estudo efetuado por Schopler e os seus colaboradores, na década de 90, é importante existir um espaço completamente organizado, de forma a mostrar à criança o que se pretende que ela faça. As atividades são planeadas, ao longo do tempo, para fornecer a esta o sentimento de previsibilidade e de sequência temporal. Por exemplo, a criança tira de um quadro uma imagem ilustrativa da primeira atividade, executa na área de trabalho as etapas da atividade e, uma vez terminada a atividade, arruma o material no sítio e dirige-se para a área de transição, onde está o horário. Cada criança trabalha segundo o seu nível de atenção que, como vimos anteriormente, apresenta características particulares e requer um plano das atividades por períodos previstos, com um princípio e um fim bem definidos, seguidos de um período de descanso e de recompensa. Pouco a pouco, a criança vai aprender a trabalhar por períodos mais longos, até que executa todas as tarefas que estão incluídas no seu plano de intervenção. Trata-se de um processo complexo, pois tem necessidade de ter em atenção os diferentes estádios de crescimento e desenvolvimento de cada indivíduo no âmbito académico, social e familiar (Arroteia, 2008).

Schopler (1985) indica cinco fatores essenciais para que uma sala esteja bem estruturada, segundo as normas do programa de TEACCH:

- a estruturação física do espaço;
- a organização visual, como o horário diário ou modelos visuais;
- a gestão dos problemas de comportamento;
- a elaboração de um sistema de comunicação expressiva-recetiva;
- o desenvolvimento de um plano de intervenção personalizado, que permita aos educadores e pais avaliar o progresso da criança.

Para alcançar os seus objetivos, o programa apoia-se na perspetiva desenvolvimental, na colaboração dos pais e profissionais e num ensino estruturado. Para concluir, importa ainda enfatizar que a família tem um papel fundamental neste programa de intervenção. E uma vez que a família está no "centro das atenções", renegá-la causará graves problemas na educação destas crianças, tais como o afastamento do ambiente familiar e o consequente isolamento, quando se encontrar em casa.

Mais recentemente, Nistal Anta (2020), centralizando-se na permanente procura de implementação de programas com vista à solução dos transtornos do Espetro Autista, embora reconheça que "la intervención con carácter funcional, con el objetivo de generalizar los aprendizajes y potenciar las capacidades del alumnado con TEA" (p. 1184), chama a atenção para o facto de ainda se verificar "falta de evidencias científicas sobre la eficácia de estos programas" (p. 1184) evidenciando, deste modo a importância da adequação a cada caso, sempre específico. Corroboramos a posição da autora quando defende que "[e]s importante que se amplíen las muestras, se incluyan nuevas variables a los procedimientos e incluso se incorporen estudios sobre la eficacia de estos programas en otro tipo de dificultades" (p. 1192). Com efeito, há que reforçar a importância das investigações em curso contemplarem a

heterogeneidade dos casos, a particularidade/especificidade dos casos com que se confrontam, não indo por uma generalização das situações, antes focalizando-se nas especificidades com que se confrontam.

2.2.2 **A perspetiva desenvolvimental**

O programa TEACCH preocupa-se, essencialmente, com o desenvolvimento da criança autista. Neste sentido, o profissional de educação deve ter em atenção os estádios de desenvolvimento de esta, de forma a poder intervir significativamente. Ou seja, as necessidades, os défices e a adaptação da criança vão depender, em parte, da idade, em que a intervenção se inicia, e do desenvolvimento desta (Schopler, 1989). Assim, quando a criança atinge a idade escolar, a ênfase da intervenção coloca-se nas dificuldades de aprendizagem e nos problemas de comportamento. No período da adolescência e vida adulta, os objetivos visam maximizar a independência e, sempre que possível, a formação profissional.

Apesar das considerações feitas ao longo do ponto em epígrafe parece-nos importante voltar a realçar as prioridades no ensino destas crianças numa perspetiva desenvolvimentalista. Neste contexto, o método educativo prevê uma preparação prévia na sua estrutura de funcionamento, de modo a permitir aos seus intervenientes, em especial aos professores, desempenhar a sua atividade satisfazendo o melhor possível as motivações e interesses dos seus educandos (Arroteia, *op.cit*.). Este programa inicia com um diagnóstico e passa por um momento em que se auxiliam pais ou encarregados de educação para planificar e desenvolver estratégias e objetivos de intervenção.

Cuidar e educar crianças, no todo do seu ser, implica humildade em reconhecermos que, muitas vezes, somos incompetentes para decifrar e resolver determinados problemas, ou parte desses problemas. Ainda mais quando se trata de crianças com autismo. Nesta perspetiva, o professor deve associar a família ao processo educativo dos seus filhos. A participação dos pais desempenha um papel muito importante no processo de escolarização, sendo muito importante a parceria entre pais e docentes para que a troca de conhecimentos e experiências se realize (Schopler, Mesibov, Shigley e Bashford, op.cit.).

Procura-se uma conversa franca dos professores com os pais, em reuniões simples, organizadas, onde é permitido aos pais falarem e opinarem sobre todos os assuntos, será de grande validade na tentativa de entender melhor os filhos/alunos, seguindo as normativas presentes art.º 4 do Decreto-Lei 54/2018:

> [o]s pais ou encarregados de educação, no âmbito do exercício dos poderes e deveres que lhes foram conferidos nos termos da Constituição e da lei, têm o direito e o dever de participar e cooperar ativamente em tudo o que se relacione com a educação do seu filho ou educando, bem como a aceder a toda a informação constante no processo individual do aluno, designadamente no que diz respeito às medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.

Esta estratégia fornece um determinado rumo para que seja possível a realização de um conjunto de atividades importantes previstas pelo programa, sempre numa perspetiva desenvolvimental. Para além da formação, os professores ensinam aos pais as diferentes modalidades do mesmo, dão-lhes conselhos relativos à educação do seu filho, orientam-nos sobre os recursos disponíveis, criando oportunidades, para que estes se apercebam do que é o ensino estruturado.

Aqui, importa que os pais percebam que a estratégia pode variar em função das dificuldades e das oportunidades surgidas num determinado contexto, dependendo dos diferentes intervenientes. É relevante que os pais descrevem aos profissionais as características e os

comportamentos do seu filho, as atividades realizadas em casa e as diferentes tentativas para o ajudar. Só assim se pode dar sequencialidade e promover o desenvolvimento. Há necessidade de que todos tenham a verdadeira noção dos problemas e dificuldades que a criança contempla. Até porque uma criança não serve de exemplo para o comportamento de outra. Daí que Gonçalves et al. (2008, p. 13), afirmem que: "muitas destas crianças ou jovens partilham poucos episódios ou mesmo nenhuns aspetos, episódios ou conteúdos da vida escolar em casa e, com frequência, não generalizam as competências anteriormente aprendidas em outros contextos da sua vida."

A inclusão da família, para esta perspetiva desenvolvimental, é de extrema importância, pois é esta a conhecedora de aspetos comportamentais e emocionais do seu educando, assim como dos seus interesses e rotinas. Características necessárias ao cumprimento e adequação do método de ensino estruturado, pensado, planeado e implementado tendo como princípio orientador o desenvolvimento da criança. Esta partilha de saberes entre a família e os professores e outros intervenientes é importante, na medida em que cada uma das partes tem oportunidade de expressar as suas preocupações, desejos, necessidades, dificuldades. Assim, os docentes podem manifestar determinadas alterações feitas ao programa de intervenção decorrentes das avaliações e reflexões deste grupo de trabalho (Correia e Serrano, *op.cit*.).

Segundo Schopler e os seus colaboradores (1984), há tarefas precisas que os pais e profissionais devem desenvolver para que o programa educativo da criança tenha sucesso. A *ação dos pais* consiste em:

- colaborar com os profissionais fornecendo informações precisas, a fim de orientar de forma pertinente a educação do seu filho;
- aplicar em casa as estratégias de intervenção utilizadas na escola, de forma a continuar o programa educativo e generalizar as aprendizagens.

Por seu lado, *os profissionais* devem:

- ajudar os pais a reconhecer as dificuldades de aprendizagem do seu filho, com vista à definição dos objetivos educativos;
- explicar e propor técnicas de educação e tratamento para a criança, de forma que os pais possam escolher aqueles que mais convêm às necessidades do seu filho.

O conhecimento atual, a experiência e as investigações de Schopler e seus colaboradores demonstraram a importância de recorrer a um ensino estruturado, quando se fala de crianças com autismo. Esta complexidade das características de cada criança coloca em parte um extremo desafio ao nível pedagógico na planificação das atividades. Tornando-se obrigatório a avaliação individualizada e, ao mesmo tempo, compreensiva, sistematizada e contextualizada, ainda que este método tenha em atenção as necessidades e competências de cada criança (Marques, 2000). Reconhece-se atualmente que o ensino estruturado tem vindo a ter resultados positivos, publicando indicadores valiosos com crianças autistas em contexto escolar. Pelo facto de se dedicar a cada um de uma maneira diferenciada e, como o próprio nome indica, estruturada.

Neste contexto, há a preocupação de criar um ambiente acessível e mais previsível para a criança. O espaço tende a ser um espaço com fronteiras e áreas muito bem definidas, de maneira que o aluno possa obter a informação necessária ao desempenho académico (Ministério da Educação, 2008). O papel desta estrutura será mais o de estruturar e sistematizar atividades e, ao mesmo tempo, reforçar conceitos importantes, sempre na perspetiva desenvolvimental. Este espaço é planificado de acordo com as necessidades e características do aluno (Marques, 2000).

Um determinado espaço terá de ser sempre utilizado para a realização de uma determinada tarefa. Assim, a criança saberá o que se espera dela quando mais tarde voltar para aí. O ambiente de aprendizagem deve ser desprovido de "distractores" visuais ou sonoros, pois estes podem dificultar a compreensão de pistas relevantes e necessárias para a criança realizar uma determinada tarefa/aprendizagem, integrada na planificação e pensada em função do desenvolvimento que se deseja e procura incentivar.

Como já assinalamos, o contacto com modelos adequados é, sem dúvida, um aspeto relevante para a aprendizagem da criança com autismo, posto que o envolvimento social da criança é também um dos problemas do autismo. Assim a implicação dos seus colegas no ensino pode ser eficaz no desenvolvimento social e na comunicação do mesmo.

Em síntese, uma vez que as aprendizagens das crianças com autismo se constroem tendo por base as rotinas organizadas, planeadas em função do seu percurso, é necessário prever um ambiente estável e acolhedor, uma vez que o método estruturado não trata exclusivamente uma tentativa de remediar ou recuperar falhas e conceitos, mas sim o desenvolvimento da criança, com o apoio da família e dos intervenientes do próprio contexto onde a intervenção decorre. Acrescentamos, que o programa exige uma multiplicidade de saberes e intervenções, pensados e planeados na perspetiva desenvolvimental. A família tal como a escola, têm um papel ativo em todo o processo, de modo a evitar a institucionalização da criança (Franco, 2007).

2.3 PECS – PICTURE EXCHANGING COMMUNICATION SYSTEM

Segundo Mello (2007), o método PECS, de intercâmbio de figuras, foi pensado e elaborado com o intuito de auxiliar as pessoas com dificuldades graves de comunicação, como, por exemplo, as pessoas com perturbações do espectro do autismo. Através deste sistema, recorrendo a uma figura, estas pessoas, podem expressar, de maneira alternativa, sem usar a fala, aquilo que desejassem. O modo de comunicar é facilitado, permitindo comunicar eficazmente e desenvolver a espontaneidade e uma certa autonomia ao nível de uma comunicação mais funcional. O seu objetivo é desenvolver ao máximo as habilidades de comunicação. O sistema de comunicação, através da troca de figuras, ajuda as crianças a perceber que, ao comunicar, conseguem adquirir com mais facilidade as coisas que pretendem e desejam. Há estimulação permanente ao nível da comunicação. Como referem Peirats Chacón *et al.* (2019, p. 125),

> PECS es reconocido desde hace muchos años como una metodología de intervención eficaz para alumnado com TEA, en la que se ofrece un soporte a la comunicación espontánea mediante un sistema interactivo para sujetos no verbales. La comunicación se realiza a través del intercambio de un símbolo entre un individuo no hablante y su interlocutor, y las acciones más comunes a trabajar suelen ser: peticiones, elecciones y, en algunos casos, situaciones no instrumentales como la comunicación social.

O PECS foi desenvolvido nos Estados Unidos da América, pelo psicólogo Andrew Bondy e pela fono-audióloga Lori Frost. Nos estudos que realizaram, concluíram que muitas crianças autistas revelavam dificuldades em imitar, com especial atenção na imitação verbal, ou seja, na imitação de palavras. Haveria crianças com produção verbal, mas dificilmente usariam a palavra para se comunicar espontaneamente. Confrontados com estes resultados, apresentaram um método capaz de melhorar a comunicação verbal nestas crianças. Uma maneira mais fácil e socialmente aceitável. Do mesmo modo, pretendiam tornar mais fácil a comunicação este estas crianças e o seu meio envolvente (família e comunidade próxima), permitindo que a criança se tornasse mais integrada socialmente e, ao mesmo tempo, mais capaz de perceber o mundo que a rodeia, mais independente (Mello, 2003).

Esta forma simples de comunicar pode mesmo ser entendida como uma forma lúdica de aprender. Logo, tende a tornar a aprendizagem mais significativa e bastante dinâmica, desencadeando uma interação da criança com o outro. Por outro lado, é considerada por alguns autores um processo de aprendizagem lento, uma vez que a linguagem através da figura pode, contrariamente à convicção do seu criador, causar determinadas confusões na perceção da imagem e exigir uma atenção exagerada que em determinadas situações não será facilitada (AMA, 2005; APPAA, 2005). Esta estratégia, inicialmente desenvolvida para crianças do espectro autista em idade pré-escolar, atualmente é usada por crianças e adultos com transtornos do espectro autista e noutros casos, em que os diagnósticos apresentem dificuldades com a fala e a comunicação.

O PECS tenta ir ao encontro das preferências das crianças, como, por exemplo, fazendo uso de alimentos, brinquedos, livros, fotografias … para depois seriar os gostos e preferências de cada um. O material utilizado consiste em cartões com figuras que representem objetos e situações que a criança utiliza para expressar aquilo que deseja; esse material é-lhes apresentado e oferecido (AMA, 2005; APPAA, 2005a)

O primeiro objetivo é o de permutar a figura, para que a criança se possa familiarizar com ela. Mais tarde esta aprende a generalizar essa habilidade, ou seja, através de uma imagem, a criança perceberá que poderá atingir algo que quer/precisa e deseja. Passa a ser mais fácil comunicar com um grande número de pessoas diferentes, em diferentes lugares e por diferentes motivos. À medida que o plano, a estratégia vai evoluindo, aumenta o grau de exigência, em função do número de imagens por enunciado e da complexidade dos conceitos implicados (Santos e Sousa, 2009).

A criança, ao conseguir perceber e entender o exercício, fica mais tranquila, podendo de forma natural aumentar a sua autoestima; ao predispor-se para aprender, chega mesmo a comunicar verbal e espontaneamente (Carr e Felce, 2006). Torna-se uma vantagem pelo facto de poder incutir elevados índices de motivação na criança, uma vez que esta consegue o que deseja e, desse modo, atinge o que, num determinado momento, lhe faz muita falta. Como refere Mello (2007, p. 35),

> [s]e a criança conseguiu evoluir a ponto de identificar não somente objetos, mas também imagens ou fotografias, poderemos utilizar este recurso. Caso contrário, podemos usar objetos concretos diretamente relacionados com ações, como o prato para indicar comida ou o copo para indicar bebida.

Neste sentido, será útil dizer que o PECS dá à criança a possibilidade de expressar as suas necessidades e desejos de maneira muito fácil de atender. As crianças, ao utilizarem o PECS, desenvolverão a fala como efeito colateral, ou seja, ao perceberem a imagem começam a ter necessidade de se expressarem verbalmente. O PECS poderá ser uma grande ajuda em contexto de sala de aula, mas também para a família e a própria sociedade.

Do sistema resulta uma técnica de baixo custo, mas que tem necessidade de ser revista e ampliada (Mello, 2003). Mais explorada quando se justifique necessário, permitindo à criança com dificuldades de comunicação interagir em diferentes ambientes sociais. Atualmente, esta técnica poderá, ainda, ser pensada e apoiada por uma rede de recursos instalada com as novas tecnologias da informação e da comunicação, quando se considerada pertinente e oportuna, tendo em vista as especificidades de cada criança.

Na fase de descoberta, a criança tende a solicitar a ajuda dos colegas, professores ou família, facto que pode melhorar e facilitar a linguagem entre os diferentes intervenientes. Se tivermos em consideração as dificuldades destas crianças, esta é a reação esperada, já que

> [o] computador constituí um polo de atenção, num ambiente altamente controlado. Não faz pedidos verbais e não é uma fonte de instabilidade. Às mesmas perguntas esperam-se as mesmas respostas. Apesar disso pode ser uma fonte de criatividade, de exploração e brincadeira. (Murray, 1997, cit. por Telmo e Equipa Ajudautismo, 2008, p. 20)

Por outro lado, o computador pode ainda servir para ajudar a criança com perturbações do espectro do autismo a melhorar a auto consciencialização e levá-la a refletir e expressar dúvidas e sentimentos, perante uma determinada realidade (Jordan e Powell, 1990). Mais tarde, de acordo com Peirats Chacón *et al.* (*op.cit.*) realçam a importância de se criarem seis fases que, pela sua sequencialidade, permitem uma mais consolidada forma das crianças se integrarem na realidade – como intercomunicam; como se mantêm implicadas apesar do distanciamento; capacidade de interpretar as imagens; a forma com estruturam a comunicação; pertinência das respostas que dão; capacidade para comentar o que ouvem e vêm. Com a finalidade de apoiar a criança numa integração consolidada da realidade, os autores defendem que "una de las estrategias comunicativas que más se trabajan en entornos de enseñanza uno a uno es la utilización de PECS" (p. 125).

Em síntese, podemos dizer que o sistema PECS contempla um método bem estruturado e que não requer nem utiliza materiais complexos e de difícil acesso, do mesmo modo que não implica um diploma para ser aplicado. Falando de manuais, Telmo e Equipa Ajudautismo (*op.cit.*, p. 29) referem que

> [o]s cadernos de comunicação podem ser facilmente transportados e partilhados com vários adultos, mesmo desconhecidos, pois incluem imagens ou símbolos muito concretos, bem como o código escrito. Os cadernos são habitualmente constituídos por símbolos amovíveis (normalmente fixados com velcro), que podem ser retirados e manipulados pela criança e interlocutores.

É passível serem usados em vários contextos e em várias idades, mesmo pelos pais; basta que se interessem e construam conhecimento do mesmo (Wallin, 2004). A aplicação desta modelo deve depender da personalidade da criança a quem vai ser aplicado e do contexto onde esta se insere. O interesse da criança prevalece ao do professor ou de outros profissionais.

2.3.1 **Auto monitorização**

A técnica de auto monitoração é citada por Lord (1999), como parte de um programa explorado com um adolescente autista e implica uma aprendizagem e um conhecimento de si mesmo. Importa dizer que esta técnica não pode ser explorada com qualquer criança que apresente perturbações do espectro autista pois, para que seja eficaz, as crianças devem ser capazes de se observar e, ao mesmo tempo, de afastar determinados comportamentos, emoções e pensamentos pouco ajustados à situação que está a vivenciar ou a explorar; não é, portanto, aconselhada a crianças de tenra idade, já que exige muito treino por parte de quem a trabalha. É necessário estar-se suficientemente à vontade para descrever os comportamentos manifestados.

Há imensos desafios que se colocam à criança, uma vez que esta terá de perceber os seus sentimentos e pensamentos para os poder comunicar. Talvez esta técnica possa diminuir a frustração de ansiedade e de agressividade, que geralmente aparecem quando a criança não se sente compreendida e atendida nas suas necessidades. Logo, entende-se que o primeiro passo seja ajudar a criança a organizar-se e a desenvolver-se, para que o conhecimento de si mesma seja por ela pensado e compreendido. Implica, pois, fazê-la perceber que existe alguma consistência nos seus gostos e que há coisas que lhe agradam e outras que lhe desagradam.

Caberá ao terapeuta definir quais ou comportamentos a modificar, quer sejam eles pouco ajustados ou excessivos (Pereira, Riesgo e Wagner, 2008). Contudo, estes comportamentos são vistos como um resultado complexo da aprendizagem, demonstrando a necessidade de criar condições para novas aprendizagens (Araújo, 2000). Pereira (1996, p. 55) diz a propósito que

> [o] tratamento é assim visto como um processo de estabelecimento ou restabelecimento de novos comportamentos, progressivamente mais complexamente organizados. Dentro dos modelos comportamentais, são concebidos para poder ensinar à criança os padrões necessários à sua participação na comunicação natural, padrões intelectuais e emocionais.

Esta técnica acaba por ser oportuna para a criança expressar os seus desejos, necessidades, sentimentos e ideias, verbalmente, gestualmente, ou por meio de PECS. Este processamento faz a criança sentir-se compreendida; tal como em outras abordagens, ele pode ser integrado num plano de intervenção e implica a escolha da técnica mais adequada para um caso particular. Passa a haver necessidade de reorganizar determinados comportamentos, solicitando a intervenção das pessoas próximas na vida da criança com autismo. A vantagem aqui reside no facto de ser um programa lógico e, gradualmente, direcionado para as necessidades de um determinado indivíduo, atendendo às especificidades de cada criança (APPAA, 2005).

Larrosa e Lara (1998, p. 8) justificam a aplicação ou não da técnica, no acompanhamento de uma criança autista, ao afirmarem:

> [s]omos nós que definimos o outro (…) E a autoridade do outro permanece como que absorvida em nossa identidade e a reforça ainda mais…. A partir deste ponto de vista, o louco confirma a nossa razão…; a criança a nossa maturidade; o selvagem, a nossa civilização; o marginalizado, a nossa interacção; o estrangeiro, o nosso país; e o deficiente, a nossa normalidade.

Esta citação é profunda e, se a entendermos em jeito de inclusão, o seu conteúdo mantém-se muito atual. Permite-nos olhar, com outros olhos, o ensino da criança autista. É preciso termos coragem para enfrentarmos a criança autista e sermos humildade para a educar. É um longo percurso, uma longa caminhada. Nas palavras dos autores, está patente a importância de criar um ambiente de confiança, que proporcione ao indivíduo serenidade conducente à interiorização, à cognição –perceção do outro com quem interage e do contexto/mundo em que se integra. Na nossa modesta opinião, a citação chama a atenção de todo o cidadão, para uma ampla possibilidade de oportunidades, para que cada um de nós consiga compreender a interdependência que existe entre todos os seres humanos, ou seja, de como todos nós precisamos uns dos outros.

O professor /educador, ao longo da sua carreira docente, tem a oportunidade de interagir com muitas crianças. E todos sabemos o quanto algumas nos marcam para toda a vida, mesmo que o tempo de convívio tivesse sido passageiro. Outras estando muito próximas, parece que quase nos passam despercebidas. E temos, muitas vezes, a oportunidade de as definirmos, de as educar da melhor maneira possível. Ensinamos, mas aprendemos ainda mais com a sua garra e vontade de viver que muitas vezes nos deixam transparecer.

2.4 ABA – Applied Behaviour Analysis

Este método –Análise de Comportamento Aplicado– foi desenvolvido por Ivar Lovaas nos anos sessenta. Esta intervenção deve ser feita precocemente de modo a criar um impacto positivo no apoio da criança com autismo e isto porque é capaz de aumentar, diminuir, melhorar, criar ou eliminar comportamentos desajustados ao ambiente onde está inserida. Permite às crianças desenvolver determinadas competências básicas, tanto a nível social, como

cognitivo. Frequentemente diminui os comportamentos estereotipados e disruptivos e este deve ser intensivo e, pelo menos, trabalhado durante dois anos (Telmo, 2005).

Como o autismo é uma síndrome comportamental (Santos e Sousa, *op.cit.*), a análise comportamental tem sido aplicada com sucesso no ensino de crianças autistas. As teorias subjacentes a este campo são da autoria de Skinner, tendo os primeiros estudos no autismo surgido, no início da década de sessenta com vários investigadores entre os quais se salientam Charles Frerster, Ivar Lovaas, Montrose Wolf e Todd Risley.

Desde então, são muitos os investigadores que têm documentado a eficácia dos princípios e métodos ABA na construção e desenvolvimento de um grande leque de competências importantes e na redução de problemas comportamentais em indivíduos com autismo e outras doenças, em todas as idades. É uma terapia individual e requer o envolvimento de uma equipa multidisciplinar. Não usa como estratégia a punição, mas sim dá ênfase ao esforço e aos objetivos alcançados. Contempla atividades sociais, educacionais, de linguagem, cuidados pessoais, motores e mesmo brincadeiras (Lear, 2004).

Para cada aprendizagem, as habilidades a serem implementadas e comportamentos desajustados a serem reduzidos, tendem claramente a ser definidos pela observação direta. Esta observação é feita não só pelos intervenientes, mas também por observadores secundários que não participam do plano de intervenção. Parte-se do princípio de que se é possível observar um determinado comportamento, possível será modificá-lo, através dos resultados das consequências de essa conduta. Todos nós somos capazes de aprender através das associações que fazemos, desde que haja funções cerebrais inatas para aprender e praticar determinadas habilidades ou comportamentos (Joyce-Moniz, 2005).

Há necessidade de recolher informação detalhada sobre o comportamento da criança autista, para melhor poder intervir, ajudando-a, conduzindo-a a adaptar o seu comportamento a novas realidades/situações. Como refere Gonçalves (2011, p. 52)

> (...) quando se fala aprender a falar, brincar e viver como animal social complexo, todos estes podem ser ensinados, desde que existam funções cerebrais intactos para aprender e praticar as habilidades. Essa é a essência da hipótese de recuperação, para muitas crianças, os excessos e défices de autismo em grande parte resultado de bloqueio, um aprendizado que pode ser superado pelo ensino intensivo.

Tal como qualquer outro método de intervenção, requer uma planificação dessa mesma intervenção, a de determinar as competências reais da criança e as que irão ser adquiridas, selecionando estratégias de intervenção individual, assim como um currículo alternativo, ou seja, ajustado as dificuldades da criança em causa. Com base nesta planificação, nesta avaliação inicial, a aprendizagem será segmentada, feita por etapas, tendo em atenção a evolução/desenvolvimento da criança.

Há, por assim dizer, uma observação permanente do trabalho desenvolvido. Observa-se o que a criança faz e em que contexto o consegue fazer, tendo em conta o que acontecia antes e depois da intervenção. Mede-se e avalia-se frequentemente o programa, usando métodos de observação direta. Normalmente, estes dados, são esquematizados graficamente, para possibilitar a visualização do que acontece com cada habilidade e cada comportamento-problema.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Quando a equipa de trabalho denota dificuldades na criança em adquirir uma determinada competência, faz a reestruturação da planificação, ou seja, subdivide-a em pequenas fases, tornando as instruções mais claras e objetivas. Há também a preocupação de elogiar a criança sempre que esta alcance uma nova competência (Telmo, 2005).

É muito importante a participação e cooperação dos pais em todo este processo de ensino-aprendizagem. Pois desta cooperação vai depender o sucesso ou insucesso da intervenção. Segundo Joyce-Moniz (*op.cit.*), todo este processo deverá ser formalizado em diferentes ambientes e contextos, como, por exemplo, em casa, no parque de diversões, na comunidade, entre outros, sob pena de todos as habilidades adquiridas não generalizarem.

É importante ainda referir que o programa ABA, apenas admite profissionais altamente qualificados, ou seja, com conhecimentos avançados em análise de comportamento. Bondy e Beth (2002) referem que estes profissionais têm que ter atingido os critérios educacionais, de experiência profissional e de performance do *Behaviour Analyst Certification Board* e ser certificados pela *Board Certified Behavior Analysts,* BCBA, ou documentar/comprovar os mesmos treinos e experiências equivalentes.

O programa avança gradualmente, ensinando competências básicas com objetivos até à linguagem, da linguagem, da imitação verbal e não verbal, do brincar com objetivos até à linguagem expressiva e abstrata e à interação com outros nos mais variados. Múltiplas competências vão sendo desenvolvidas, quer em termos de cognição, quer em termos de interação; com o apoio da equipa que se envolve na terapia, na mente da criança, vão sendo assimiladas as características daqueles com quem interage. É assim, na interação, no ouvir o 'outro' que a criança desenvolve a linguagem e se socializa, ganhando autoconfiança e autonomia.

Em jeito de conclusão poder-se-á dizer, que este é um método de longa duração e que, portanto, tem alto custo económico, mas que, através de treino e instrução, os pais e demais pessoas que convivam com a criança autista podem aprender e utilizar, sendo eles mesmos terapeutas auxiliares na aquisição dos comportamentos funcionais à conduta da criança como um todo.

2.4.1 **Autoinstrução**

São vários os investigadores que dedicam o seu estudo às competências cognitivas e comportamentais em crianças com autismo. Esta é mais uma técnica que surge com base nos estudos de Luria e Vygotsk (Santacreu, 1999). Os autores defendem a ideia de que qualquer pessoa tem necessidade de comunicar verbalmente primeiro, para mais tarde poder desenvolver estruturas internas que lhe permitam um maior controlo em termos de pensamento e, consequentemente, de comportamento.

Segundo Santos e Morato (2012), esta é realmente uma área prioritária no autismo. Ele considera haver necessidade de num primeiro momento permitir à criança um desbloquear em termos de comunicação oral –a fala. A maneira mais simples de isso acontecer, será o professor/educador permitir pontos de afinidade com a própria criança, que a leve a confiar e perceber que ela está ali, que existe. Compete ao profissional de educação a habilidade de promover um relacionamento facilmente compreendido pela criança. Para um autista tudo deve fazer sentido, ou seja, tudo deve ser organizado, planificado e não acontecer ao acaso.

Segundo Sampaio (2005), o professor/educador pode e deve servir de modelo à criança, utilizando frequentemente instruções verbais simples. Para numa fase seguinte ser motivada a realizar a mesma atividade, havendo por parte do professor/educador, a preocupação na orientação verbal. Haverá um período de treino para que a criança depois seja capaz de dirigir essa mesma atividade. Neste momento ele terá de descrever a mesma oralmente. Esta atividade voltará a fazer sentido, mas nesta fase voltará a ser o professor/educador a ditar as ordens de execução, de modo a permitir à criança que, num momento futuro, ela consiga reproduzir a mesma autonomamente, ou seja, sem orientações verbais.

Na exploração desta técnica, poderá fazer muito sentido a utilização do computador. Sabemos que algumas crianças autistas ignoram o computador, mas que outras se fixam imediatamente a determinadas imagens ou sons. Esta prática, em crianças sem linguagem verbal, poderá demonstrar ótimos resultados, uma vez que pode motivar o aparecimento da fala. Recordemos o Programa de Comunicação Total desenvolvido e pensado para pessoas com alterações graves de linguagem e comunicação (Shaeffer, Rápale, Kollinzas, 2005); é entendido como um tipo de comunicação sem ajuda, usando dois sinais de comunicação em simultâneo: o oral –a fala e o simbolizado –o símbolo. O seu objetivo principal é desenvolver a fala deste tipo de pessoas.

No nosso entender, a técnica de autoinstrução, como tipo de procedimento pode ser explorado de forma que a criança aprenda a ter mais controlo sobre as atividades que precise realizar, assim como fornecer a si mesmo autoinstrução, no sentido de controlar o seu comportamento agressivo. É uma técnica pouco usada, uma vez que num quadro autista são poucas as crianças capazes de comunicar, estando, portanto, à disposição daquelas que evidenciam um melhor nível de comunicação.

2.4.2 **Possíveis técnicas e procedimentos para a resolução de problemas**

Educar uma criança não é tarefa fácil. Esta torna-se ainda mais difícil quando se trata de uma criança com perturbações do espectro autista. O tratamento autista requer uma intervenção partilhada, ou seja, multidisciplinar. Uma equipa de pessoas que atuem em áreas diferentes, mas que tenham os mesmos objetivos, nesta situação, implementam a melhor educação de uma criança autista. Cada profissional terá conhecimentos de áreas muito específicas, aplicando e participando com o seu conhecimento e prática. Há troca de conhecimentos e saberes, tendo em atenção o objetivo comum da equipa. Neste caso a equipa educacional deve ser composta por profissionais especializados e pela própria família, ou seja: por professores, terapeutas, encarregados de educação, auxiliares da ação educativa e, eventualmente, mais especialistas.

Sabe-se que estas diferentes técnicas de ensinar a criança autista são exploradas de modo a conceber a mudança de comportamento, assim como o desenvolvimento da linguagem e a comunicação. Por terem dificuldade em associar informação, interpretar o todo –que sabemos ser muito mais que a simples soma das partes– e em construir conceitos abstratos, as pessoas com uma Perturbação do Espectro do Autismo leem o mundo de forma diferente. Logo a dificuldade vai residir na integração da criança em meio familiar, na escola e, quando adultas, na própria sociedade.

Ao nível do ato educativo, não se conhecem terapêuticas ‘curativas’ nem ‘universais’ para estas crianças. Vale a pena ir buscar um bocadinho desta terapia ou modelo e um bocadinho de outra, para que seja possível, em termos curriculares, novas perspetivas, novas abordagens. Pensar que existem inúmeros pressupostos como ponto de partida e perceber que há diversas metas que se desejam alcançar, implica conforme Jordan (2000, p. 53), afirma, que

> [o] sistema de comunicação escolhido por pais e professores deve ter como objectivos melhorar a competência linguística das crianças, ensinar-lhe o que é a comunicação, para que serve e como estabelecê-la. A escolha do sistema mais adequado deve ter como base as características das crianças que o vão utilizar e o contexto de ensino em que as mesmas estão inseridas.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

Também deve ser feita uma avaliação constante do trabalho desenvolvido. E a valoração da sua eficácia deve ser feita em função da melhoria da autonomia da criança e do bem-estar do próprio e da família. A pessoa com Autismo conhece a realidade, por vezes até ao pormenor, mas tem dificuldade em conhecer essa outra dimensão que é a representação da realidade (Filipe, 2015).

Por isso julgamos tão importante a necessidade do professor conhecer o desenvolvimento global do aluno e as suas potencialidades, assim como quais são as maiores dificuldades para melhor realizar o seu trabalho como profissional de educação. É preciso acreditar nos saberes do docente. As situações que os professores são muitas vezes obrigados a enfrentar e a resolver apresentam características únicas, que por sua vez exigem respostas únicas (Carr e Felce, 2006).

Segundo Hewit (2006), a resolução de problemas pode ser vista como um recurso pedagógico básico através do qual as dificuldades cognitivas das crianças autistas se tornam não só mais rapidamente evidentes, mas também mais acessíveis de remediar. A criança autista deve poder beneficiar de atividades especiais, estudadas especificamente para melhorar a sua capacidade de raciocínio.

Segundo os autores referidos anteriormente, é possível esclarecer os aspetos das situações de resolução de problemas que são mais difíceis para as crianças autistas e as estratégias de ensino mais eficientes, de modo a ultrapassar essas dificuldades. O ensino assistido por computador pode permitir variações que serão testadas de uma forma sistemática em situações em que a criança pode controlar ela própria a sua aprendizagem. As tarefas apresentadas por computador podem parecer mais ativas para a maioria das crianças autistas, constituindo, assim, um bom quadro de referência para separar as dificuldades de motivação das cognitivas.

Assim, entende-se que o principal valor de um currículo cognitivo para as crianças autistas reside não tanto na maior flexibilidade que dá à aprendizagem de habilidades tradicionais, mas, principalmente, na oportunidade de lidar diretamente com algumas dificuldades cognitivas fundamentais. Muitas das práticas educativas desenvolvidas com crianças autistas têm-se concentrado em lhes proporcionar um currículo compensatório que procure compensar as suas dificuldades de aprendizagem e abrir-lhes acesso a uma gama de experiências educativas, tão lata quanto possível. Contudo, é importante que esta educação procure, no mínimo, corrigir as dificuldades do autismo, isto é, seja também um currículo de remediarão.

Os autores, acima referenciados, defendem que os princípios da resolução de problemas podem ser utilizados para conseguir isto através de diversas áreas ou no planeamento de um currículo para desenvolver a capacidade de raciocínio. Esta técnica de aprendizagem requer um trabalho sistemático, muito acima da diversificação de estratégias e adequações nos próprios materiais utilizados. Conforme Glat (2004, p. 21) defende, a criança com NEE requer "(…) um trabalho de fortalecimento e flexibilização da dinâmica familiar para a promoção do desenvolvimento global e inclusão social"; por isso, a atenção dada deve privilegiar, estimular e incentivar ao máximo a autonomia da criança para que ela possa perceber as suas dificuldades e, na medida do possível, lidar com elas.

Vendo os procedimentos como modos de atuar, ou seja, como forma de modificação de comportamentos, centramo-nos nas instruções que levam a questionar a sugestão de pistas a seguir, que apresentam variados reforços. É, pois, nesse sentido que, pensando no incentivo a dar à criança, para que possa tornar-se autónoma, o adulto –professores, pais, encarregados de educação– tem de ter como objetivo ajudar cada criança a desenvolver habilidades que permitam que, ao longo das oportunidades disponibilizada, ela se torne tão independente e bem-sucedida quanto possível.

Em consequência, há que usar uma variedade de procedimentos analítico-comportamentais –analisar cada situação, observar atentamente os diferentes comportamentos. Tal procedimento implica arranjar explicitamente múltiplas, repetidas oportunidades que envolvam a criança em atividades que a ajudem a aprender e praticar habilidades, durante cada dia, com reforço positivo abundante. Uma maneira de arranjar oportunidades de aprendizagem exige da parte do

adulto apresentar uma série diversificada de tentativas para a criança, cada tentativa consistindo de um sinal ou dica específica ou instrução, oferecendo a oportunidade da criança responder.

Tais oportunidades constituem procedimentos de tentativas discretas, mas essenciais, para desenvolver muitas habilidades necessárias às crianças com autismo. Pesquisas demonstram que o uso de procedimentos de tentativas discretas tende a produzir habilidades que não generalizam a situação de ensino para outras situações quotidianas; Sarakoff e Sturney (2004) e Lafazakis e Sturmey (2007), pelo recurso ao treinamento de habilidades comportamentais (Behabioral Skills Training –BST), empenham-se no ensino de procedimentos a crianças com atrasos no desenvolvimento.

2.5 Escola e família: um compromisso comum em Educação Especial

Há princípios básicos que são necessários para criar o envolvimento entre a escola e a família, viabilizando a promoção de uma educação inclusiva que possibilite o atendimento a crianças com necessidades especiais. Alves (2008) evidencia a importância da escola criar um espaço com um clima aberto e amigável para os encontros entre pais, professores e técnicos, possibilitando uma comunicação frequente sustentada na escuta ativa e atenta, em atitudes de empatia e de verdadeira tentativa de colaboração sem julgamentos ou falsas interpretações, de modo a que a informação circule e o acompanhamento das crianças seja assumido de forma complementar.

É assim que, por um lado, os pais se tornam parceiros do processo educativo implementado pela escola, implicando-se ativa e positivamente na dinâmica da escola; por outro lado, os órgãos de gestão e de administração das escolas, com a presença frequente dos pais, tomam mais facilmente conhecimento da realidade vivenciada em contexto familiar e das práticas do envolvimento parental. Esta aproximação gera o compromisso de ambas as partes; a escola encoraja o envolvimento parental, estabelece e ativa a relação entre pais e professores, motivando-os para uma colaboração que fomenta o diálogo e a interajuda.

Fundamentada em Vidal Esteves e Peirats Chacón (2020, p. 84), reconhecemos que "[s]erá fundamental, pues, el papel que adquieren familias, así como las personas de su entorno (...) será necesario asegurar una capacitación adecuada". Focalizando-se na relação escola/família, sustentada em estudos realizados sobre o envolvimento da família no processo de inclusão, Silva (2007) elenca um conjunto de vantagens resultantes dessa relação:

- a partilha das vivências em contexto familiar ajuda os professores no melhoramento das suas práticas;
- o reconhecimento da importância do trabalho dos professores estimula-os a criar práticas mais envolventes para os alunos;
- a valorização da escola implica-a num permanente melhoramento da oferta da educação inclusiva;
- a frequência dos encontros pais e/ou encarregados de educação com os professores leva à criação de parcerias sociais;
- a tomada de decisões torna-se uma tarefa regular, na qual toda a comunidade educativa acaba por participar.

Atualmente, a maioria dos estudos científicos sobre o autismo reconhece que os pais ocupam um papel privilegiado no desenvolvimento dos seus filhos. A este propósito, Santos (2004, p. 102) afirma que "compete aos professores chamarem as famílias, enquanto (princi)pais responsáveis pela formação e desenvolvimento dos seus filhos, prevendo e aproveitando o sentido de oportunidade de intervenção na vida da escola". Retomando Vidal Esteves e Peirats Chacón (*op.cit*., p. 94), com base nas experiências estudadas e questionadas,

defendem que "cabe tener en cuenta que, en muchas ocasiones (…) la posibilidad de limitarse a lo que ya conocía y le permitía hacerse entender."

Em termos de intervenção com as crianças autistas, este compromisso reveste-se de particular importância ao pretender dotar os pais de competências de maior autonomia e flexibilidade. A associação da família ao processo educativo do seu educando facilita a aplicação de um conjunto de propostas educativas, numa perspetiva de minimizar determinados problemas da criança. O envolvimento da família na escola é, pois, um direito, uma obrigação e um valor.

2.5.1 **O papel dos pais no processo educativo da criança com autismo**

A capacitação de pais constitui-se em um importante campo para a aplicação de princípios da Análise do Comportamento, bem como para atuação do analista do comportamento. Além disso, os pais, enquanto educadores e como parte preponderante do ambiente de seus filhos, são imprescindíveis para que se possa estabelecer mudança por meio do ensino de diferentes habilidades, bem como na promoção da saúde, educação ou prevenção de problemas de comportamento. (Zazula e Haydu, 2011, pp.100-101)

Sendo a família a protagonista na vida da criança, antes da idade escolar, daí emerge a relação direta desta com a estimulação precoce e o processo educativo. Neste contexto, educar será, pois, capacitar a criança para uma verdadeira adaptação, partindo do total aproveitamento e exploração de todas as suas capacidades, sejam elas mais ou menos desenvolvidas. É fazer emergir sentimentos de autoconfiança, autoestima e segurança, os quais terão sempre a sua génese no seio da família ou lar. É em família que a criança aprende enquanto cresce. Como afirma Gomes (2018, p. 7), "[o] envolvimento dos pais na escola é uma problemática estudada por diversos autores e é do conhecimento geral que esse envolvimento é benéfico para o aluno, para a família, para a escola e para a sociedade".

A informação/formação aos pais é primordial, pois é fundamental para as crianças que os pais compreendam que os seus filhos são diferentes, mas têm muitas possibilidades educativas. A maioria dos profissionais não têm dúvidas quanto às razões de um trabalho profundo com os pais das pessoas com problemas como os do autismo. Todavia, importa que os profissionais tenham presente que os níveis de ansiedade e estresse nessas famílias, principalmente nos cuidadores, podem ser mais elevados em decorrência do diagnóstico (muitas vezes dado de forma inconsistente e pouco clara), do desenvolvimento atípico dessas crianças, da falta de comunicação, de comportamentos de difícil manejo, de pouco suporte social e familiar. Anjos e Morais (2021).

É na família que se experimentam sucessivas formas de minimizar determinados problemas, porém nem sempre o ambiente envolvente é suficientemente calmo para atuar adequadamente e lidar com as reações das crianças. Esses problemas podem persistir ao longo de uma vida, perturbando e desgastando quem os vive: "Para os pais, o contato diário com a criança autista é extremamente desgastante. A família está assim exposta a um stress crónico sem expectativas de alívio a curto e a médio prazo" (Ozonoff e Rogers, 2003, p. 43).

Neste contexto, Pereira, Riesgo e Wagner (2008) defendem que é necessário dar aos pais a possibilidade de aprender as competências necessárias, de modo que possam iniciar certos aspetos antes da possível frequência da escola, ensinando-lhes competências básicas como "dar atenção", o "cooperar em pedidos simples", entre outros. O mesmo autor refere ainda que, os comportamentos das crianças autistas podem ser muito diferentes de contexto para contexto, uma vez que há comportamentos que são mais fáceis, ou são naturalmente apreendidos e ensinados em certos contextos, como por exemplo "fazer a cama", ou "ir ao supermercado".

Assim, os pais podem ter um papel importante não só a ajudar a generalizar e a manter certos ganhos aprendidos pelos seus filhos, como também podem aumentar o seu ritmo de aprendizagem. É, pois, "imprescindível tomar a família como campo de intervenção para fortalecer os vínculos familiares, ampliar a rede de apoio e facilitar os processos terapêuticos em torno da pessoa com autismo" (Anjos e Morais, *idem, ibidem*).

No entanto, o envolvimento parental no processo de intervenção nem sempre foi preconizado devido à influência de algumas teorias sobre o comportamento humano. Durante muitos anos, muitos profissionais supunham que os problemas das crianças autistas, emocionalmente perturbadas, eram causados pelos pais. Por esta razão, e na opinião de Pereira, Riesgo e Wagner (*op.cit.*), em vez dos apoios serem dirigidos para o modo de ajudar estes pais a lidarem melhor com os seus filhos, chegou a pensar-se que eram eles próprios que, antes à partida, deveriam beneficiar de apoio terapêutico, sendo o seu papel no processo educativo, considerando-o menos relevante e até mesmo indesejável.

Foi durante a década de setenta que alguns autores começaram a argumentar vivamente a necessidade de envolvimento parental, apelando a algumas das vantagens deste envolvimento. Com efeito, Marques (1998), citando Shaefer (1979) e Honing (1982), preconiza que este envolvimento poderia trazer como vantagens um aumento do nível de consciência dos pais, relativamente às dificuldades e capacidades do seu filho, uma adequação do seu nível de expectativas e ainda facilitar o desenvolvimento de atitudes educativas mais eficazes. Por outro lado, Marques (*op.cit.*, p.9 7) salienta que os pais não seriam apenas os primeiros e mais consistentes "professores" dos seus filhos, mas seriam também quem lhes fornecia "uma base emocional securizante" e pistas motivacionais importantes, reforçando a necessidade de seu envolvimento no processo de intervenção. Daí, que considere (*op.cit.*) que, sob estas e outras influências, os modelos de intervenção com crianças incluíram os pais nos seus programas e, nalguns casos, passaram a desenvolver programas de treino para que os pais fossem ensinados a lidar melhor com os seus filhos.

Na verdade, o que realmente é importante, é a necessária tomada de consciência de que, se por um lado nem sempre é possível traçar programas educativos completos e adequados, por outro, é sempre possível introduzir algumas modificações no sistema tradicional, de forma a satisfazer as necessidades fundamentas, as quais são capazes de proporcionar um crescimento perfeito. É desta forma que se poderão compensar, ainda que não totalmente, muitos dos entraves colocados pelas deficiências e minimizar os efeitos destas, ao nível da aprendizagem global.

Pereira, Riesgo e Wagner (*op.cit.*) referem que os estudos de envolvimento das famílias vieram assim demonstrar que é possível aos pais produzirem mudanças importantes e pelo menos alguns dos comportamentos dos seus filhos, e por outro lado, evidenciaram também que, ajudá-los a mudar não foi nem é fácil. Assim sendo, Marques (*op.cit.*) reconhece que os pais podem, sempre que útil e possível, ser ajudados a reconhecerem crenças e cognições menos adequadas, questioná-las e eventualmente substituí-las por construções mais adaptativas. Corroboramos Anjos e Morais (*idem, ibidem*): "é imprescindível tomar a família como campo de intervenção para fortalecer os vínculos familiares, ampliar a rede de apoio e facilitar os processos terapêuticos em torno da pessoa com autismo".

É neste sentido que os pais podem ser os agentes mais importantes na educação e socialização dos seus filhos. É esta visão que, desde há anos, se tenta defender, integrando-os como coterapeutas nos processos de intervenção. Como defende Fialho (2018, p. 1) "os pais devem ser coterapeutas, ou seja, devem ser capacitados para também aplicarem procedimentos

de ensino de novas habilidades e controle de comportamentos inadequados em ambiente natural.".

Nenhuma instituição, por mais bem apetrechada que esteja em todos os aspetos, poderá substituir uma família. Aqui a envolvente afetiva e emocional traduz-se num estímulo que serve de base a uma educação perfeita e com características únicas.

2.5.2 **Perfil de quem tem de lidar com uma pessoa autista**

A uma pessoa extraordinária deve corresponder um técnico/professor/educador também extraordinário. A sua formação é importante, mas determinante serão as características pessoais de quem tem de lidar diariamente com a pessoa autista. Tudo isto faz a diferença, tornando possível a coexistência e a interação num clima de estabilidade e bem-estar. O mais importante será gostar do que se faz e investir delicadamente e diariamente no que se acredita. Não basta acreditar que se é "líder", importa também deixar-se dominar.

Dada a grande delicadeza e exigência da relação que deve ser estabelecida com a pessoa autista, existe um certo número de requisitos que o técnico/professor/educador deve preencher para melhor desempenhar a sua função. Então, segundo Falcão (1999), como princípios orientadores das funções a desempenhar, ao lidar com uma pessoa autista. Sabe-se que algumas pessoas temem e evitam o "diferente", o desconhecido, o imprevisível. Outros procuram-no, cultivam-no, gostam de aventuras e desafios mentais. Parece clara a razão pela qual estas últimas estarão mais à vontade com uma pessoa autista, uma vez que, de acordo com Siegel (2008, p.56), "a criança com autismo normalmente não desenvolve comportamentos imitativos básicos. O desejo de copiar as ações do outro parece estar ausente.". A recomendação é, portanto, de aceitar a diferença de ser e estar da criança autista.

Uma vez que a pessoa autista raciocina e age, sobretudo, em função dos dados brutos recebidos, tendo uma extrema dificuldade em interpretá-los e equacioná-los em termos lógicos e abstratos, quem lida com ela, seja técnico, professor ou educador, tem necessidade de ter uma capacidade de imaginação muito rica e versátil, pois tem de compensar aquela falha, colocando-se em cada instante no papel do "outro", avaliando a perceção dos seus próprios atos e prevendo o seu efeito. Tem de fazer um esforço suplementar para pairar acima de si mesmo, de forma a analisar a situação de interação a todo o momento.

A pessoa autista por si, não retribui a atenção, logo não existe reciprocidade relacional. Este défice na reciprocidade relaciona –sócio emocional– traduz-se na falta de "habilidade de se envolveu com os outros e partilhar pensamentos e emoções[1]." (DMS-V, 2013, p. 53). Por isso, só o reconhecimento da equipa técnica e dos familiares pode ser compensador. Reconhece-se, pois, que quem lida com autistas, tem de ser capaz de dar sem receber agradecimentos diretos. Outro aspeto a considerar é que a pessoa autista não tem necessidades de comunicação iguais ao padrão normal. Como Siegel (*op.cit.*, p. 42) refere "as crianças com autismo são peritas em isolarem-se, mesmo numa sala cheia de gente"; falta-lhes o sentido de partilha social e têm tendência para o isolamento. Portanto, quem está na sua presença tem necessariamente de se saber adaptar a essa situação e modelar a sua linguagem e estilo comunicacional. Há que se esforçar por o adequar o estilo de comunicação e de interação.

Os conselhos técnicos e os apoios nem sempre funcionam ou servem para muito; quando toca a uma relação tão excecional como aquela que põe e expõe, que lida com a pessoa autista, exige-se uma certa estoicidade e uma boa autoestima. Como Falcão (*op.cit.*) recomenda, a pessoa que lida com autistas sente-se, muitas vezes só, sem apoios; por conseguinte tem de ter

[1] Tradução nossa.

a coragem de trabalhar "só no deserto" e procurar vias para enfrentar as dificuldades, tanto na relação que estabelece com os autistas, como nunca estar satisfeito com o conhecimento adquirido e implicar-se continuamento na aprendizagem do que é o autismo e das estratégias educativas a desenvolver-se. Tem, forçosamente, de estar aberto a uma permanente modificação da sua forma de ser e estar, bem como do seu saber e do ser saber fazer, mantendo-se sempre numa procura e atualização dos estudos que vão sento feitos com o objetivo de melhorar as condições de apoio ao autista.

Uma pessoa autista, tal como qualquer outro ser, pode sempre mudar as suas atitudes e comportamento. A título de exemplo, uma alteração na medicamentação e/ou uma mudança de situação –espaço físico ou de relacionamento–, podem sempre desencadear comportamentos imprevistos. A decifração e a resolução de problemas nunca têm um fim; é um evoluir sempre em processo; em consequência, a pessoa que lida com autistas tem de estar preparada para aceitar que cada pequeno progresso implica um novo problema.

Neste contexto, Falcão (*op.cit.*, p. 65), defende que

> [o] facto crucial a reter é que a aptidão de lidar com uma pessoa autista não depende basicamente da teoria ou estudo e compreensão de determinadas leis. Essa aptidão assenta sobretudo na aprendizagem em contacto directo, no exercício da própria interacção e no juízo dos seus resultados (...) a capacidade de pensar em pessoas muito diferentes de nós como estando incluídas na esfera do "nós" – representa o progresso moral, o ideal de solidariedade e integração por que vale a pena lutar.

Na sequência, do que acima abordámos e, também, das palavras de Falcão, podemos dizer que o bem-estar para cada um de nós depende, da capacidade de adaptação da nossa pessoa às necessidades da criança autista com quem interagimos, assim como do desenvolvimento das nossas aptidões. Importa entender que, para uma pessoa autista, este mundo é tão estranho para ela, como ela nos parece a nós; e, por outro lado, a pessoa que acompanha a criança autista precisa de ter sempre presente que o mundo é extremamente diversificado e exige constantes adaptações da sua parte. Com efeito, "[p]ara adaptar-se à nova rotina de cuidados e atenção à criança, o cuidador principal, quando exerce uma atividade laboral fora do ambiente doméstico, precisa, muitas vezes, abdicar de sua vida profissional para dedicar-se integralmente ao filho" (Anjos e Morais, *op.cit*., p. 9).

Daí que, ao pensar no perfil de quem tem de lidar com uma pessoa autista, há que ter em mente, o empenho em desenvolver capacidades analíticas e pedagógicas, em se implicar numa permanente avaliação e ajustamento das estratégias em curso, em estar disponível para o trabalho em equipa, procurando sempre atuar em sintonia e, com humildade, estar aberto à aprendizagem em contexto e, mesmo, ter capacidade para assumir os insucessos e recorrer à ajuda e conselho dos outros. Uma vez que a abordagem deve ser coerente e coordenada, todos os profissionais que, em equipa, lidam com a criança autista devem estar informados das atualizações e inovações que vão sendo divulgadas, abrindo vias para uma melhor adequação dos métodos e estratégias.

Se bem que exista, sempre, um programa escrito ou instrução para ensinar cada habilidade, o analista –avaliador do comportamento responsável pela programação– prepara todas os elementos da equipa que trabalha com o aluno, tendo em vista implementar os programas consistentemente. É particularmente importante que os pais sejam envolvidos em reuniões da equipa que trabalha com os seus filhos; a preparação dos procedimentos a serem implementados fora das sessões formais de ensino, numa variedade de ambientes, podem ajudar os pais a criar momentos envolventes, em casa, em jardins, na comunidade.

2.6 A INCLUSÃO EDUCATIVA DAS CRIANÇAS/PESSOAS COM AUTISMO NAS ESCOLAS

De uma escola onde o que sobressaia era a deficiência e onde esta era excluída, passou-se a uma escola que integra todo o tipo de alunos. Hoje, a inclusão escolar de crianças com deficiência faz parte da realidade do contexto escolar. Diante desta realidade, as escolas e os profissionais que nelas atuam têm novos desafios educativos, como trabalhar o respeito pelas diferenças do outro, independentemente das suas facilidades ou dificuldades, ou seja, das suas especificidades. Neste modelo, os desafios da escola são muitos e necessitam de uma atenção cada vez mais refletida conforme defende Ángeles Parilla (2021, s/p), "La inclusión (…) requiere reconocer la necesidad de trabajar colaborativamente ante-la incertidumbre que supone el reto educativo (…)".

Inclusão é uma política que busca perceber e atender às necessidades educativas especiais de todos os alunos, em salas de aulas comuns, em um sistema regular de ensino, de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos. Com efeito,

> [a] inclusão escolar teria o objetivo de colocar as crianças com necessidades especiais em contato com seus pares, o que facilitaria seu desenvolvimento e ensinaria a todo o grupo que é possível conviver com a diversidade, na construção de um mundo melhor. (Silva *et al.,* 2012, p. 233)

Tendo em consideração a inclusão da criança autista, é fundamental, começarmos por refletir sobre como se estabelecem ou podem estabelecer as relações interpessoais durante o processo de inclusão, assim como, quais serão os benefícios dessas relações, para a criança. Importa, pois, refletir sobre a metodologia a utilizar; nas ações pedagógicas que poderão ser desenvolvidas; promover a reorganização dos espaços; adaptar os currículos e adequar a formação e conscientização dos professores, sempre tendo em consideração, o desenvolvimento da criança.

A criança autista, ao entrar para a escola, encontra uma série de dificuldades; por sua vez a escola deve tem de estar preparada para receber as crianças com as suas especificidades. As dificuldades da criança passam a fazer parte da rotina dos professores e da escola como um todo. Uma maneira de melhorar a adaptação e, consequentemente, obter a diminuição dessa contingência trazida pela criança e promover a sua aprendizagem, é adaptar o currículo, desenvolver atividades diversificadas, apoiar os profissionais de diferentes áreas; entre outros, estes são aspetos cruciais para que se faça uma verdadeira inclusão escolar da criança com autismo.

De acordo com Valle e Maia (2010, p. 23), a adaptação curricular, define-se como "o conjunto de modificações que se realizam nos objetivos, conteúdos, critérios e procedimentos de avaliação, atividades e metodologia para atender as diferenças individuais dos alunos". Facilitar a flexibilização do currículo pode ser uma forma de estabelecer o vínculo e a cumplicidade entre pais e educadores/professores, onde todos podem ter uma palavra a dizer, onde todos podem estabelecer/prever condições para que estas crianças aproveitem as suas capacidades e desenvolvam competências.

Sendo a escola um espaço privilegiado de diversidade, cabe ao professor saber lidar com a heterogeneidade e com as particularidades de cada indivíduo. O professor é aquele que exerce um papel fundamental nesse processo de inclusão, pois é ele que convive diariamente com a criança, acompanhando de perto, as suas necessidades, dificuldades e avanços. No caso das crianças com autismo, devido à complexidade da síndrome e das especificidades relacionadas com os sintomas, compreende-se a necessidade de se respeitar o tempo, o ritmo e as necessidades de cada criança, possibilitando-lhes a efetiva participação nas atividades pedagógicas propostas.

O professor e a sua formação, serão pontos cruciais para que esta inclusão seja feita com sucesso e leve a cabo os desafios apresentados pelos alunos com autismo em condições de inclusão. O comportamento pedagógico do professor/educador é de extrema importância. Ele é o responsável por criar condições que permitam/facilitem a criação de ambientes de aprendizagem capazes de irem além do que está previsto ou estipulado pela legislação, ou seja, o professor/educador precisa de proporcionar condições/espaços, hábitos e conhecimentos específicos, de modo a promover uma consciência social escolar baseada no respeito pela diversidade; por isso,

> [a] preparação dos professores deverá ser o resultado de uma "atividade permanente, sistemática e planeada, baseada em necessidades reais e perspetivas de uma entidade, grupo ou pessoa, e que visa promover mudanças favoráveis em termos de conhecimentos, habilidades, hábitos e capacidades desenvolvidas pelo sujeito, o que permite um desenvolvimento integral e melhor eficácia no desempenho do seu trabalho". (Colmenares, 2010, p. 35)

O processo educativo é um processo complexo, que permite o desenvolvimento de espaços educativos que dão lugar à interação crítica e criativa entre sujeitos singulares, e não só à transmissão e assimilação disciplinar de conceitos e comportamentos estereotipados (Fávero, 2009). A continuidade e sistematicidade, o trabalho colaborativo, a flexibilidade, a intencionalidade e constante aprendizagem de novas metodologias de ensino e elementos da cultura escolar onde o professor está inserido, são pontos chave, para responder à pluralidade de necessidades e motivações de seus alunos autistas, das suas famílias, da escola e da própria sociedade onde está inserido.

Concordando com a abordagem anterior, Alves (2013) considera que a preparação do professor é um processo pessoal/individual, no entanto, deverá passar por uma dinâmica próprio de grupo (parcerias entre colegas de escola – para troca de experiências teórico-práticas entre todos os professores).

Para garantir a qualidade na inclusão pedagógica de crianças com necessidades especiais, González *et al*. (2017) propõem sessões grupais, atividades científico-metodológicas e aprimoramento de professores como componentes essenciais. Estas sessões de aprendizagem facilitarão e ajudarão os educadores a estabelecerem relações empáticas com essas crianças e a entenderem com mais precisão as qualidades que caracterizam o desenvolvimento da sua personalidade. Na ideia de Chiote (2013, p. 22),

> [i]ncluir a criança com autismo vai além de colocá-la em uma escola regular, em uma sala regular; é preciso proporcionar a essa criança aprendizagens significativas, investindo em suas potencialidades, constituindo, assim, o sujeito como um ser que aprende, pensa, sente, participa de um grupo social e se desenvolve com ele e a partir dele, com toda sua singularidade.

Entendemos, pois, que a criança autista exige que a comunidade educativa esteja aberta para ensinar e aprender. Que haja uma implicação por parte do educador/professor, de modo a investir nas suas potencialidades, facilidades para aprender. Cada vez mais, concordamos que a inclusão escolar dessas crianças é um processo de troca de experiências e saberes entre todos os envolvidos. "A maneira peculiar de estar no mundo das crianças com autismo torna a repetição de antigas práticas pedagógicas ainda mais ineficiente" (Cunha, 2013, p. 83). Esta interação facilita a socialização da criança com todos os agentes educativos, estimulando o desenvolvimento da sua capacidade cognitiva.

Uma criança autista tem necessidade de se sentir segura na escola, de conhecer novos ambientes e encontrar nesses ambientes uma oportunidade para estabelecer novas formas de

aprendizagem. É muito importante que o professor estabeleça um vínculo afetivo com a criança autista, para que o seu trabalho pedagógico se torne mais eficaz e alcance melhores resultados. Segundo Cunha (*op.cit.*), conhecer as particularidades e preferências da criança com autismo é o primeiro passo a ser dado pelo professor para alcançar o êxito na aplicação de estratégias pedagógicas e conquistar a atenção dessa criança. É também importante respeitar as diferentes fases pelas quais essa criança passa durante seu desenvolvimento.

Esta inclusão/intervenção engloba um conjunto de práticas, estratégias e recursos. Pretende-se que, de um modo multidisciplinar, se consiga adequar e disponibilizar recursos e estratégias capazes de precaver, o mais cedo possível, falhas no desenvolvimento da criança que possam vir a condicionar "o normal" posicionamento da mesma ao longo da sua vida (Carvalho, 2003, citado por Rebelo, 2011).

Cabe ao professor ser capaz de organizar/planificar situações de ensino e gerir o espaço da sala de aula com a intenção de que todos os alunos possam usufruir das mesmas oportunidades educacionais e sociais, que a escola poderá oferecer. O professor dever optar por uma pedagogia de atenção à diversidade (Figueiredo, 2013); por outro lado, envolver saberes, fazeres, reflexões, metodologias, estratégias de ensino, recursos, perspetivas avaliativas, pois, desta forma, estará a contribuir para uma escola verdadeiramente inclusiva; a preparar terreno para que todos os alunos tenham oportunidade de aprender coletivamente.

A atenção do professor sobre os diferentes ritmos de aprendizagem dos seus alunos e necessidades de cada criança indicará o caminho a ser seguido para o desenvolvimento de uma prática pedagógica inclusiva. Importa compreender as diferenças e necessidades de cada um dos alunos. O professor precisa de compreender que a criança autista possui um ritmo de trabalho diferente dos seus pares, mas, consegue avançar ao nível da aprendizagem, no entanto, esse avanço acontece de forma lenta. Como refere Vygotsky (1997), a criança autista tem as suas "fugas" repentinas, desviando a sua atenção para o que mais lhe é atrativo, dando a sessação de falta de algo muito desejado.

O professor precisará de o orientar, encaminhar para uma nova realidade, a aprendizagem. Para alguns educadores/professores não será tarefa fácil, por inúmeras razões, entre elas, a sua formação, o modo como aprenderam. Muitos professores não se sentem prontos para atender às necessidades de um aluno com autismo. Na relação em ambiente escolar, a criança com autismo também ganhará, pois aprenderá junto do professor e dos seus colegas a conhecer os desafios que compõem uma sociedade, os valores que só nesta troca social (processo de ensino/aprendizagem) farão sentido e contribuirão para que esta criança tenha o direito de ser chamado e respeitado como cidadão.

A educação desta criança não pode ser uma educação ortopédica, ou seja, uma correção de um desvio físico ou problema de saúde e muito menos se se insistir numa pedagogia menor, que apenas investe nos processos elementares do desenvolvimento, mas optar por uma educação social que favoreça a criança. As práticas devem debruçar-se sob um enfoque comportamental, estruturado a partir dos sintomas desta condição, no entanto, deve prever e impulsionar o desenvolvimento global destas crianças. Pretende-se que a criança experiencie diferentes formas de se relacionar e de se comportar, ampliando o seu repertório de experiências de aprendizagem.

A criança autista, muitas vezes, apresenta comportamentos estereotipados e descontextualizados, como por exemplo, o riso inapropriado. Nestes momentos, faz-se necessário, que o professor dirija mude o foco, a atenção desta criança noutro sentido, podendo utilizar objetos ou brinquedos, algo que lhe desperte a atenção e interesse. A criança vai ter

necessidade de aprender a comportar-se, numa determinada situação ou espaço (escola). Há uma necessidade constante de relembrar regas.

Na maior parte do tempo a criança autista está longe/distraída (no seu mundo), apenas regressa ou se concentra quando se encontra com jogos da sua preferência, brinquedos, atividades, ou em determinadas partes de brinquedos, como: a roda de um carrinho, uma máquina, que são os seus preferidos. Elas também preferem brincar só, por inúmeras razões, pela falta de iniciativa em começar e manter um diálogo, pela dificuldade em partilhar com o outro os seus objetos e pertences, face à necessidade de manter uma rotina. Nestes momentos, o professor pode e deve usufruir de um apoio extraordinário, seja ele, de uma auxiliar da ação educativa ou de um par pedagógico, recorrendo a materiais e estratégias pedagógicas atrativas para essa criança.

O ambiente escolar é considerado difícil para a criança autista, uma vez que apresenta inúmeros desafios e estímulos, através de pessoas e espaços que ela não conhece. Com toda a dificuldade ao nível da linguagem e da comunicação, que apresentam, ao frequentarem a escola, experienciam sensações e emoções novas, sentindo muita dificuldade em as gerir. Tal como referimos em parágrafos anteriores, a aprendizagem das crianças com autismo ocorre paulatinamente, logo o professor deve procurar/estudar informações para compreender os principais aspetos relacionados ao autismo. Daí que "o primeiro passo é o conhecimento. Informações específicas sobre o funcionamento autístico são ferramentas essenciais para orientar o professor no trato com esse aluno e, sobretudo, auxiliá-lo em seu desenvolvimento" (Silva *et al*., 2012, pp. 114-115).

Quando o professor faz este estudo, o seu trabalho(planificação)/desempenho com a criança, em contexto de sala de aula, torna-se mais construtivo, mais fácil. Consegue produzir e planificar ações que o ajudam a superar muitas das suas limitações. Ter uma criança com autismo na sala de aula requer da parte do professor muito empenho e dedicação para lidar com as adversidades que permeiam esta síndrome.

As atividades e estratégias de ensino devem ser diversificadas, para que o professor possa conhecer e entender as necessidades e preferências daquela criança e consequentemente adequar cada vez mais e melhor as atividades e estratégias. Essa variedade de estímulos/estratégias ajudam a criança autista a encontrar formas de melhor se concentrar nas atividades propostas, facilitando novas aprendizagens e consequentemente avanços no seu desenvolvimento.

Diante de todas as dificuldades e particularidades que o autismo apresenta, o professor tem de prestar especial atenção e começar por auxiliar a criança a desenvolver habilidades que contribuam para a aquisição da sua independência. Ou seja, estimular ou promover atividades e ou estratégias com essa criança, que facilitem o desenvolvimento da sua autonomia. A partir disso, todos os demais aspetos necessários ao desenvolvimento da criança com autismo poderão ser trabalhados de forma mais adequada. A autonomia é essencial na vida de todo ser humano e por isso deve ser estimulada/trabalhada com todas as crianças, tenham ou não, características muito próprias. Na ótica de Cunha (*op.cit.*, p. 34),

> [p]ara o aluno com autismo, a princípio, o que importa não é tanto a capacidade acadêmica, mas sim a aquisição de habilidades sociais e a autonomia. A atribuição do educador é a de promover e dispor de uma série de condições educativas em um ambiente expressamente preparado. Para que a criança autista não se torne um adulto incapaz de realizar tarefas simples do dia a dia, precisa aprender diversas atividades que a tornará mais independente durante seu crescimento.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Há estratégias que, o educador/professor pode utilizar de modo a permitir uma postura mais tranquila, por parte da criança, como por exemplo: usar uma sequência de rotinas com desenhos que representem as ações (facilitará a compreensão), levando a criança a prever o que irá fazer; também, se pode referir que fazer percursos com os pés desenhados no chão, deixando que a criança siga essa orientação. Este tipo de estratégias podem diminuir a ansiedade da criança e ajudar na familiarização com o contexto escolar. O sucesso está, certamente, na coragem do educador/professor não ter medo de criar e experimentar, de eventualmente errar. Só se aprende com tentativas e erros. Segundo Santos (2000), mesmo sem ter alcançado sucesso, uma estratégia/experiência pode ser muito valiosa e representar um aprendizado significativo e transformador. As competências associadas ao Desenvolvimento pessoal e autonomia implicam que os alunos sejam capazes de estabelecer relações entre conhecimentos, emoções e comportamentos; identificar áreas de interesse e de necessidade de aquisição de novas competências; consolidar e aprofundar as competências que já possuem, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida; estabelecer objetivos, traçar planos e concretizar projetos, com sentido de responsabilidade e autonomia. (Martins *et al.,* 2017)

Assim, importa conhecer bem a criança, para que se possam identificar quais as habilidades que ela precisa conquistar/desenvolver. As aptidões básicas como higiene pessoal, vestir, calçar são das primeiras a ser trabalhadas se assim se considerar serem necessárias para a criança. Também as aptidões motoras e acadêmicas como a leitura, a escrita, a matemática e, a par destas, há ainda aptidões básicas, motoras e académicas a trabalhar como a atenção/concentração, uma vez que uma das grandes dificuldades da criança autista na vida quotidiana é o deficit de atenção/concentração. Do mesmo modo que se deve planificar e implementar atividades, aplicando estratégias para desenvolver a parte espacial (espaço físico), a temporal (calendário), a figura funda (discriminação) e a ordem sequencial.

Para Cunha (2014), a prática pedagógica do professor de crianças com autismo deve envolver atividades que possuam caráter terapêutico, afetivo, social e pedagógico. Nesse sentido, enumera-as e caracteriza-as:

- *Terapêutico*: superar os comportamentos inadequados provenientes do comprometimento autístico e proporcionar maior qualidade de vida e independência;
- *Afetivo*: criar o vínculo com o processo de aprendizagem, com o professor e com o espaço escolar, pela mediação do interesse e do desejo, em atividades lúdicas;
- *Social:* propiciar ao autista experiências em grupo, por meio de momentos de aprendizagem em sala de aula comum e no convívio diário com os demais alunos, trabalhando a interação e a comunicação;
- *Pedagógico:* estabelecer atividades que observem a história pessoal, contemplando sua individualidade para o desenvolvimento de habilidades como aprendiz no espaço escolar.

O professor ao considerar essas quatro vertentes dá a possibilidade de a criança com autismo desenvolver as suas habilidades e competências. Mais uma vez, importa referir quanto será importante que o educador/professor diversifique as atividades escolares, pois pensar a inclusão escolar de crianças com autismo "é enriquecer e diversificar o processo de ensino aprendizagem" (Belizário Filho e Lowenthal, 2013, p. 138).

A escola deve assegurar os recursos necessários para que todos os alunos aprendam num modelo de inclusão, situação que requer currículos, métodos e técnicas adequadas; recursos e organização do espaço; professores especializados e capacitados para incluir cada criança na

vida escolar e na vida em sociedade, fornecendo-lhe condições, sempre que possível, capacitando-a para o mundo laboral.

Ainscow 1997 (cit. por Sanches e Teodoro, 2006b) defende que a escola inclusiva é uma escola com qualidade para todos, quer para os que se encontram em situações problemáticas, quer aqueles que não se encontram. A escola/professor ao disponibilizarem uma diversidade de atividades numa sequência organizada, possibilitam e favorecem a adequação de um programa educativo individual, adequado às peculiaridades reais dos seus alunos para que consigam alcançar e consolidar as suas aprendizagens (Figueiredo, 2013).

2.6.1 **O Desenho Universal de Aprendizagem**

Nas últimas décadas, surge, de uma forma acelerada, o contexto da reorganização escolar, para que se imponha uma escola cada vez mais inclusiva. Existe e persiste um movimento para alcançar metas de uma educação acessível a todos os alunos, de modo eliminar barreiras e atender às necessidades particulares de cada um. Para isso, é necessário criar circunstâncias convenientes, com a finalidade do educador/professor se sentir acolhido e se envolva, de forma efetiva, nas atividades educacionais.

O educador/professor deve assumir uma atitude permanente de pesquisa e experimentação, de modo desenvolver práticas pedagógicas eficientes, capazes de servir todos os alunos. Numa perspetiva de que adotar o novo nem sempre significa eliminar o velho, ou seja, o modo como nos ensinaram e como nós aprendemos, hoje, a escola, depara-se com uma população curricular heterogênea, reconhecendo os alunos, como protagonistas das suas aprendizagens, de acordo com os seus diferentes perfis. Muitas vezes, motivados por interesses e intencionalidades, talvez seja uma das maiores razões, para que se torne cada vez mais necessário repensar o uso da tecnologia assistida. Dentro desta nova realidade/contexto, falamos do desenho universal de aprendizagem (DUA). Um novo modelo de ensino/aprendizagem, em que todos os alunos têm direito à educação, à diversidade, às necessidades educacionais específicas e, portanto, à pluralidade de atendimento, sendo necessários e obrigatórios os diferentes mecanismos de ação.

É na década de 1970, após a aprovação da Lei de Reabilitação Profissional (Vocational Rehabilitation Act), que aparece o termo Universal Design / Design Universal (UD / DU), nos Estados Unidos (EUA), em 1973, proibindo qualquer forma de discriminação devido a questões de deficiência. A primeira definição surgiu no ano de 1984 em Boston, Massachusetts, nos Estados Unidos, no Center for Applied Special Technology (CAST), uma organização sem fins lucrativos formada por investigadores de educação para explorar novas tecnologias e proporcionar melhores experiências educacionais aos alunos com algum tipo de deficiência.

A Tecnologia Assistiva e o DUA são complementares; têm como objetivo maximizar aspetos positivos na vida de uma pessoa com deficiência (Rose et al., 2002; Edyburn, 2010; Campo e Mello, 2015; Burgstahler, 2015). O termo Tecnologia Assistiva é ainda recente, utilizado para identificar todo o monopólio de recursos e serviços, capazes de contribuir e proporcionar ou ampliar habilidades funcionais das pessoas com deficiência e consequentemente proporcionar-lhes uma vida mais independente e uma verdadeira inclusão. Traduz-se numa abordagem interdisciplinar com acessibilidade.

Ao falar de DUA, falamos de uma conceção de espaços, artefactos e produtos que visam atender, simultaneamente, a todas as pessoas, com diferentes características de forma autónoma, segura e confortável. O DUA torna possível a transformação de uma realidade de segregação, de tutela, de paternalismo, para uma realidade de cidadania, viabilizando a equiparação de oportunidades e uma sociedade inclusiva (Galvão Filho e Damasceno, 2012; Garcia, 2012). Perante a abrangência deste conceito, considera-se que os ambientes/espaços ou

produtos sejam criados ou pensados para serem usados por todas as pessoas, tenham elas necessidades especiais ou não, esperando-se que não necessitem de adaptações para atender às especificidades de cada aprendiz (Governo do Estado de São Paulo, 2010).

O DUA aparece como uma resposta de viabilidade de uma escola/educação inclusiva (Sánchez, Díez e Martín, 2016). Contempla uma estratégia didática, a qual implica o desenho de princípios universais perante um currículo, de tal modo que a aprendizagem acontece e está acessível a todos os alunos de uma maneira equitativa. Recorre a materiais didáticos inovadores/atrativos, utilizando meios tecnológicos, capazes de renovarem materiais mais tradicionais, rígidos, carentes de criatividade, por vezes pouco funcionais e criativos; é um empenho para explorar as diferentes habilidades que cada aluno apresenta, aos níveis das sensações e da motricidade, ao nível cognitivo, afetivo e linguístico (Díez e Sánchez, 2015).

A educação Inclusiva é considerada como um meio eficaz para educar todos os alunos, independentemente das suas diferenças, barreiras individuais ou sociais (UNESCO, 2015). O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa" (n.º 1 do artigo 1.º)

Assim, uma das características mais marcantes reside na descompartimentação da escola e do processo de ensino/aprendizagem. Esta abandona uma conceção restrita de "medidas de apoio para alunos com necessidades educativas especiais" e assume uma visão mais ampla, implicando que se pense a escola como um todo, contemplando a multiplicidade das suas dimensões e a interação entre as mesmas. Também é percetível, de que qualquer aluno pode, ao longo do seu percurso escolar, necessitar de medidas de suporte à aprendizagem, ou seja, apresentar necessidades educativas especiais.

O enquadramento, que a escola de hoje exige, implica compreender mudanças ao nível da organização da escola, na tomada de decisões e na ação educativa, facto que vai requerer um entendimento comum a nível concetual e terminológico por parte dos atores envolvidos no ato educativo, ou seja, este modelo de DUA. Por outro lado, implica uma implementação de recursos e estratégias que permitam à comunidade educativa, nomeadamente aos professores, enfrentar com êxito as mudanças que são supostas nesta nova prática educativa (Díez e Sánchez, *op.cit.*).

Segundo Campos e Mello (2015), devemos pensar num modelo de ensino bastante alternativo. Falamos, por exemplo, nas diferentes formas de acesso ao conteúdo pedagógico; nas diferentes formas de participação; nos diferentes estilos de aprendizagem; nas habilidades e deficiências; além dos variados contextos de aprendizagem. Como sabemos a escola comporta um conjunto de princípios, regras e saberes, experiências, que favorecem o desenvolvimento de ambientes e de recursos pedagógicos capazes de possibilitar a aprendizagem a um grande número de pessoas (crianças, adolescentes e adultos).

A conceção dos direitos humanos visa garantir a todos a igualdade de oportunidades de aprendizagem e não somente às pessoas com deficiência (Miranda, 2002; Burgstahler, 2015). Logo, a escola, um lugar privilegiado de ensino/aprendizagem, deve proteger e garantir o pleno e igual gozo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas, promovendo o direito pelo respeito e pela sua dignidade inerente.

Verificamos que o DUA visa a inclusão dos alunos por meio de um ambiente e de um currículo com possibilidades mais flexíveis; no entanto, ainda continua a ser uma área pouco conhecida, que precisamos compreender, explorar e aplicar na educação para todos, saber da possibilidade de poder transformar as barreiras físicas e tornar produtos já existentes em

produtos verdadeiramente acessíveis a todos os alunos. Se tivermos em consideração a sociedade atual, conseguimos perceber que é cada vez mais necessária esta maneira de aprender e ensinar. Pensar na acessibilidade desde a conceção dos projetos é uma solução mais atrativa e necessária à escola e aos nossos alunos.

Tendo o DUA surgido do conceito de design universal na arquitetura, quando se começaram a projetar os edifícios e os espaços públicos, de modo que todas as pessoas pudessem alcançar sem qualquer limitação. Segundo Rose e Gravel (2010), mentores do DUA, o conceito é ainda novo no campo da educação; serviram-se das tecnologias e identificaram três redes diferenciadas que estão presentes no processo de aprendizagem: as redes afetivas; as redes de reconhecimento e as redes estratégicas, correspondendo cada uma a um local particular no cérebro e tendo funções específicas (Alba, 2015). Quando se referem às redes afetivas, mais especificamente referem a motivação para a aprendizagem, que ajuda o sujeito a determinar o que é importante aprender; ao mencionarem as redes de reconhecimento remetem para o que aprendemos e, por último, relacionam as redes estratégicas com a forma aprendemos (Courey *et al.,* 2012; Meyer *et al.,* 2014).

Segundo CAST (2011), há três princípios que norteiam o desenho universal de aprendizagem; o primeiro pretende proporcionar meios múltiplos de representação, ou seja, a apresentação do conteúdo a partir de diferentes vias/modos, pois os alunos diferem na maneira de compreender a informação que lhe é apresentada; o segundo princípio, pretende proporcionar meios múltiplos de ação e expressão, ou seja, diversificar os métodos de resposta e o percurso, por exemplo, utilizar os instrumentos de tecnologias de apoio, oferecendo assim opções para a expressão e a comunicação; o terceiro está relacionado com o proporcionar modos múltiplos de autodesenvolvimento, isto, porque se considera a afetividade como um elemento importantíssimo na aprendizagem, assim como a motivação e o envolvimento dos alunos. É de notar que o funcionamento de cada um destes princípios é diferente em cada aprendizado, distinto em cada pessoa (Alba, Sánchez e Zubillaga, 2013).

Essa procura de soluções individualizadas e inovadoras só será alcançada se se permitir flexibilidade inserida no currículo e, por outro lado, se se disponibilizar formação aos professores (Rose e Gravel, 2010; Meyer *et al.,* 2014; Burgstahler, 2015). As ferramentas de suporte aos docentes fornecidas pelo DUA simplificam a avaliação do desempenho dos estudantes a respeito dos conhecimentos prévios, das potencialidades e das habilidades a adquirir. Além disso, essas ferramentas servem para detetar possíveis facilitadores, possíveis barreiras e os fatores ambientais que aumentam a participação do estudante no currículo geral (Hitchcock et al., 2002; Burgstahler, *op.cit.*).

Cada vez mais, a escola precisa de ter como objetivo fundamental o ensinar, independentemente da individualidade, necessidade especial ou dificuldade de aprendizagem dos alunos. É cada vez mais urgente encontrar alternativas múltiplas, que venham primar pelo conhecimento de todos, criar oportunidades para todos, para que haja empenho e envolvimento de todos.

2.7 A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO PARA AUTISTAS

O processo educativo constitui atualmente um dos espaços de reflexão, análise e confrontação de determinadas decisões sociais e também políticas. Neste capítulo centramo-nos na reflexão sobre a especificidade da construção do currículo no caso da criança autista. Nesse sentido, começamos por questionar conceitos fundamentais, recorrendo a estudiosos da lógica curricular – desenho, planeamento e prática.

Tentar definir currículo demonstra curiosidade na lógica curricular, justificando alguns dos porquês que explicam a centralidade de determinados conceitos educativos. Nunca esquecendo o papel da escola e do professor, abordando algumas lógicas de mudança educacional que têm imperado nas últimas décadas: uma lógica centralizada no Estado-educador, valorizando mecanismos de 'macro planificação' e visando a difusão uniforme de mudança ao todo nacional; uma lógica inspirada nas ideias de descentralização, flexibilidade, participação e autonomia locais, valorizando mecanismos de micro regulação e apelando ao envolvimento e responsabilização da sociedade civil.

Fazemos referência às lógicas, avidamente orientadas para o futuro, que constituem muitas vezes mecanismos inibidores da própria transformação da escola e da acção pedagógica, reforçando o papel da escola no que respeita à cidadania, no passado e no presente que permite a recuperação de experiências e modalidades educativas, muitas das vezes sufocadas pela modernização das próprias políticas educativas. É certo e sabido que, quando se olha para o futuro, vemos numerosas incertezas sobre o que será o futuro dos nossos filhos, dos nossos netos e dos filhos dos nossos netos. Mas pelo menos de uma coisa podemos estar seguros: se queremos que a terra possa satisfazer as necessidades dos seres humanos, que a habitam, então a sociedade humana tem de transformar-se (Morin, 2003).

Quando percebemos a relação entre o tempo vivido e o tempo por viver é que se dá o processo de formação, o qual, em parte, depende das 'soldaduras' feitas ou a serem ao longo da vida. Experimentar o ato de lembrar e de se formar criticamente, como opção político-pedagógica exige o respeito pelo esforço, pelas condições e pelas contradições da realização. Com efeito, o processo educativo constitui atualmente um dos espaços de reflexão, análise e confrontação de determinas decisões sociais e também políticas, afastando mecanismos inibidores da tão necessária transformação da escola e da ação pedagógica, reforçando o papel da escola no que respeita à cidadania, no passado e no presente.

Noutro sentido, tem-se vindo a reforçar certos domínios como o enfoque do currículo no contexto e nas especificidades dos perfis dos alunos, como o prolongamento do horário escolar e o patrocínio de iniciativas corroboradas pela ação social escolar. De um modo geral, o desafio atual não será de levar a uma focalização nas mudanças exteriores da organização escolar, mas sim de descer ao nível da sala de aula, uma vez que este é o espaço sobre o qual se centra a realidade e o objetivo principal da educação. Dito de outra forma, quando nos debatemos com mudanças aos níveis macro, meso e micro da educação, é caso para perguntarmos:

- Que currículo para autistas?
- O que fazem os professores na escola com alunos autistas, é currículo?
- E como são planeadas as práticas de ensino-aprendizagem?
- Será que as áreas extracurriculares contemplam o autismo?
- Os pais desenvolverão currículo com os filhos?

Naturalmente estamos a referimo-nos ao nível macro deste processo, isto é, aos métodos e metodologias aplicadas na sala de aula e expandidas para outros contextos, com o propósito de promover complementaridade entre as diversas atividades em que os alunos são envolvidos. Portanto, é caso para pensarmos e meditarmos sobre todas estas questões que envolvem o ensino e cuja responsabilidade é de todos os envolvidos.

Partindo a iniciativa do espaço sala de aula, cabe a cada professor implicado no currículo para autistas, repensar o currículo implementado pelo ministério, não se centrando demasiado em procedimentos de cariz normativo, não esquecendo que o progresso do sistema educativo também passa pelas dinâmicas didáticas na sala de aula focadas nos perfis específicos dos alunos, muito mais quando se trata de crianças autistas. O trabalho com qualidade, pensado e

preparado para cada situação, aumenta a qualidade das aprendizagens dos alunos, do desenvolvimento de competências específicas a cada caso concreto.

2.7.1 **Currículo – conceito e funções**

Retomando a ideia de Morin (*op.cit.*), acima evocada, a de um mundo em mutação, entendemos que importa centrarmo-nos nas mudanças curriculares e nas considerações que se têm gerado, evidenciado que é necessário que essas mudanças acompanhem as transformações que se vivem na sociedade, uma vez que elas têm levado a alterações do paradigma curricular aos vários níveis do processo educativo. Tawil (2003) põe em relevo a relação próxima que se estabelece entre o desenvolvimento curricular e as mudanças sociais, exigindo a procura de uma melhoria das condições da aprendizagem, respeitando as mudanças do contexto em que os alunos se integram. É nesse sentido que o autor apresenta o processo curricular

> – definido como la organización de secuencias de experiencias de aprendizaje– es fundamental cuando se trata de la pertinencia del aprendizaje. El desarrollo curricular consiste en una búsqueda permanente de mejora cualitativa para garantizar que la educación de los niños y jóvenes va a tomar en cuenta los cambios que se producen en la sociedad. (p. 4)

Sentimos, pois, a importância de identificar a pertinência da aprendizagem, não só dando atenção a cada situação específica, mas também às mudanças que vão ocorrendo em cada contexto. Por isso mesmo, há que entender o currículo, não só em função das indicações e normativas, tanto a nível nacional como mundial; não podemos ficar dependentes da pedagogia burocrática, já que, como defendem Formosinho e Machado (2008, p. 8), o 'currículo uniforme pronto a vestir', decidido centralmente, seja de 'tamanho único' ou de 'tamanhos estandardizados', arrasta consigo uma pedagogia uniforme, que se traduz nos mesmos conteúdos, a mesma extensão dos programas e limites estreitos para o ritmo de implementação.

Mais uma razão para não nos prendermos à uniformidade e padronização impostas pelas autoridades ministeriais. O que interessa é a atenção a dar à especificidade dos perfis bem como das situações contemporâneas, e mesmo ocasionais, vivenciadas nos diferentes contextos em que o ato educativo é desenvolvido; no nosso caso da criança autista, mais exigência sentimos, decorrente das características do seu perfil. A abertura à diversidade dos contextos e à sua evolução leva a que a flexibilidade seja tomada como um princípio a ter presente quando se pensa na caminhada a propor ao aluno, isto é, o currículo.

A nível das instituições educativas, segundo Bolívar e Bolívar Ruano (2011, p. 17), o currículo deve ser encarado como "una concepción global o un modelo de lo que la escuela debe ser con respecto a la sociedad, y cómo el contenido es seleccionado y definido al servicio de esta expresión". O percurso ou caminhada que se propõe ao(s) aluno(s) implica, portanto, a preparação de "un plan de acción que guía la enseñanza, prescribiendo, de modo anticipado, los resultados" (*idem, ibidem*).

Nesse sentido, ao pensamos no currículo, para além de contemplar ideias recolhidas nas normativas ministeriais, temos de encarar o currículo como um guia para a ação que nos propomos organizar para criar condições para a caminhada a realizar pelo(s) aluno(s). São várias as questões a nos colocarmos, para conseguirmos envolver cada um dos alunos, a saber: (i) quais os conteúdos a abordar, (ii) como os abordar, (iii) com que finalidade.

Roldão (2003, p. 28) considera o currículo como "um percurso organizativo que pretenda alcançar a aprendizagem pretendida" e defende ser necessário criar "um plano de acção, um meio para alcançar fins pretendidos seguindo uma dada linha e sequência", plano esse que

designa por programa "um instrumento a «usar» (entre outros possíveis), capaz de desenhar um percurso para alcançar um conjunto de aprendizagens curriculares pretendidas".

O princípio referido –a flexibilidade na implementação do currículo prescrito hierarquicamente –, traz a si associada a transformação. Essa transformação começa a acontecer quando, em contexto de sala de aula, começamos a refletir sobre os problemas com os quais nos confrontamos e passamos à ação, a ação de apoiar o(s) aluno(s) a partir de si, da sua realidade, para a construção de conhecimentos. Na perspetiva de Oramas (2003, p. 11), a caminhada inicia quando conseguimos implementar uma ação que permita

> la modelación de un proceso de enseñanza-aprendizaje que se proyecte desde el nivel logrado y estimule el desarrollo, que incluya nuevas formas de presentar y organizar el contenido de instrucción y educación, que además de las asignaturas tradicionales permita la diversidad en la proyección curricular, que el contenido llegue también por vías más cercanas a los motivos e intereses de los educandos.

Pelo domínio do currículo, na sua dinâmica processual centrada em quem o ensino-aprendizagem envolve, podemos afirmar que a estrutura conceptual do currículo se apoia em dois pilares fundamentais: o plano disponibilizado hierarquicamente e o conjunto de ações formativas que se organizam e levam a cabo na escola.

Por sua vez o posicionamento, nos últimos anos, no que diz respeito ao currículo é quase que, exclusivamente, assumido em termos de definição e função, isto é, seguindo as diretrizes ministeriais e a orientação escolar. Neste sentido, o projeto de escola pode e deve focar coordenadas diferentes de escola para escola; a escola é única. Cabe a cada escola definir o seu próprio projeto escolar. Os projetos são diversos, tendo em conta que 'todos somos diferentes e todos somos iguais'. A caminhada a realizar –o currículo de cada um– depende do meio em que se insere a escola, embora os conceitos básicos sejam os mesmos. Daí decorrem questões como: (i) O que é ensinar? (ii) Quando ensinar? (iii) Como ensinar? (iv) Como e quando avaliar?

Ao procurar tornar claras as funções do currículo, gera-se uma dialética permanente entre as exigências que nos são comunicadas hierarquicamente e a orientação que cada situação –o individuo e o contexto em que se integra. O currículo é, pois, uma realidade complexa. Questionando a realidade com que nos confrontamos, no século XXI, refletindo sobre as orientações herdadas, entendemos que, ainda hoje, a educação é planificada hierarquicamente. Por um lado, temos os que tomam decisões e os que acatam decisões. A possibilidade de escolha nem sempre aparece nas propostas curriculares. Educar ainda implica, para a maior parte dos decisores, modelar, aceitar/resignar-se. A educação é muito importante e, por isso, na nossa ótica, não deve ser entendida unicamente como um negócio.

É uma ofensa obrigar os alunos a estarem na escola e a seguirem um currículo, que nada tem a ver com eles, a realizarem atividades sem sentido, a envolverem-se em aprendizagens que não lhes trazem qualquer valia. Daí que entendamos que há que procurar que o projeto/plano seja concebido para mobilizar os alunos com apostas que os interessem. Neste contexto, há ainda a ter em conta a questão dos valores, que hoje são muitas vezes esquecidos, mas extremamente importantes a cultivar numa sociedade democrática. Nenhuma sociedade pode sobreviver sem coordenar os valores básicos. Deve haver maneiras democráticas de favorecer a expansão dessa harmonia na sociedade.

A educação para os valores realiza-se em todos os momentos, permeia o currículo, e também todas as interações interpessoais na escola e as relações desta com a família e a sociedade. O currículo pode ser analisado em duas perspetivas: diacrónica (horizontal) e sincrónica (verticalmente), isto é, centrado no momento em que é posto em prática, mas

também, reconhecendo o que já foi realizado e o que se espera venha a dar continuidade ao que no momento presente está a ser feito.

Neste contexto torna-se importante a ideia de "currículo" sob o ponto de vista prático. Por isso se diz que há uma grande diferença entre o professor que atua na sala de aula, sabendo por que razão faz isto e aquilo, sabendo qual o contributo para o desenvolvimento global do aluno face às urgências de competências para "poder fazer parte" da sociedade moderna complexa e em permanente mutação –não apenas o presente e o que se recupera do passado, mas também e essencialmente o que se espera do futuro. Como preparar, hoje, o ser humano para a sua inserção na realidade laboral, no contexto social de amanhã. Ventura (2009, p. 126) defende as qualidades que um professor de educação especial deve ter são

> o empenho no trabalho de equipa com o professor de ensino regular, bem como a capacidade de comunicação e a determinação em resolver problemas difíceis são qualidades fundamentais a um professor de educação especial. Ao longo da sua experiência de trabalho, deverá, ainda, desenvolver competências adicionais, tais como ser capaz de participar de forma positiva em reuniões, realizar avaliações, escrever programas individuais e ter conhecimentos sobre o currículo.

Nesta forma de trabalhar o currículo está presente, como Zabalza (2003) defende o conjunto de pressupostos delineados à partida e as metas que a equipa se propõe alcançar. Nesse sentido importa que os passos dados –a 'corrida' a fazer–, isto é, o currículo pensado em função dos diferentes perfis, leve a que o aluno alcance as metas definidas, ou seja, o desenvolvimento de habilidades e atitudes, consideradas indispensáveis à construção de conhecimentos, trabalhados ano após ano, conforme a evolução registada.

2.7.2 **Perspetiva evolutiva – contributos no âmbito do aluno autista**

É certo que ao longo dos tempos surgem muitas definições de currículo, mas importa a sua análise e uma reflexão para uma compreensão, tendo em conta as particularidades que emergem. Para entender adequadamente o sentido de currículo escolar, nos dias de hoje, poder-se-á partir de várias ideias prévias:

- o direito das crianças e dos jovens a receber uma educação que promova o desenvolvimento pessoal e cultural, facilitador de uma integração social é amplamente reconhecido pelas comunidades;
- as sociedades modernas têm convertido a escola na instância social responsável por assumir em primeiro lugar condições de desenvolver competências sociais nas crianças e jovens;
- outras instâncias sociais têm-se implicado no processo de educação, não retirando, porém, à escola o papel preponderante que desempenha sobretudo no que se refere à educação formal.

Ao longo das últimas décadas assistimos a uma evolução/transformação galopante na sociedade que hoje se assume como uma sociedade do conhecimento. Neste sentido, e porque a nada do que é educativo são alheios os valores sociais, a realidade educativa tem sido objeto de transformação e de um consequente acréscimo de exigências feitas à Escola, aos professores. Os contextos pedagógicos de hoje caracterizam-se pela heterogeneidade –ao nível social, económico, cultural, entre outros– exigindo respostas educativas diversificadas e atualizadas. Acima de tudo uma gestão eficaz e significativa.

Até porque, quando percebemos a relação entre o tempo vivido e o tempo por viver é que se dá o processo de formação, o qual, em parte, depende das "soldaduras" que fizemos e faremos dos instantes vividos. Experimentar o ato de lembrar e de se formar criticamente, como opção

político-pedagógica exige o respeito pelo esforço, pelas condições e pelas contradições da realização.

Ao definir currículo, demonstra-se a curiosidade pela lógica curricular, justificando alguns dos porquês que explicam a centralidade de determinados conceitos educativos. Nunca esquecendo o papel da escola e do professor, abordando algumas lógicas de mudança educacional, que têm imperado nas últimas décadas, numa lógica centralizada no Estado-educador, valorizando mecanismos de "macro planificação" e visando a difusão uniforme de mudança ao todo nacional; uma lógica inspirada nas ideias de descentralização, flexibilidade, participação e autonomia locais, valorizando mecanismos de micro regulação e apelando ao envolvimento e responsabilização da sociedade civil. "dominando" o currículo na sua dinâmica processual, que permite a recuperação de experiências e modalidades educativas, muitas das vezes, sufocadas pela modernização das próprias políticas educativas.

É certo e sabido, que quando se olha para o futuro, vemos numerosas incertezas sobre o que será o futuro das próximas gerações. Mas pelo menos de uma coisa podemos estar seguros: se queremos que a terra possa satisfazer as necessidades dos seres humanos que a habitam, então a sociedade humana deverá transformar-se (Morin, *op.cit.*). Sabemos apenas que o mundo de amanhã deverá ser fundamentalmente diferente do que hoje conhecemos; ciente dessa realidade, devemos, por conseguinte, trabalhar para conseguir um "mundo viável", muito mais especificamente, quando trabalhamos crianças autistas.

Nesta evolução para as modificações fundamentais dos nossos estilos de vida e dos nossos comportamentos, a educação –no seu sentido mais amplo– desempenha um papel preponderante; considerada por muitos "a força do futuro", a educação constitui por excelência a realidade do mundo atual. Numa sociedade que exige dos seus cidadãos níveis de competência profissional cada vez mais elevados, torna-se imperativo questionarmo-nos profundamente sobre questões que envolvem o conceito de competências, sua avaliação e as suas implicações a um currículo, especificamente no caso particular do autismo.

A escola de hoje encontra-se num momento de viragem; estamos numa etapa assinalada pelo aumento dos poderes de decisão das autarquias e das escolas em matéria de educação. Se outrora a instituição escolar era regulada em toda a sua dimensão pelo executivo central, no que diz respeito à sua organização, estrutura interna e ao desenvolvimento do currículo, recentemente verifica-se a descentralização desse tipo de parâmetros, repercutindo-se numa maior autonomia das instituições educativas.

Naturalmente estamos a referimo-nos ao nível macro deste processo, isto é, aos métodos e metodologias aplicadas na sala de aula. Portanto, é caso para pensarmos e meditarmos sobre todas estas questões que envolvem o ensino. É obrigação de todos os intervenientes e, em particular, de cada professor repensar o processo de ensino em função do aluno e não estar demasiado centrado em procedimentos abrangentes, esquecendo que o progresso da aprendizagem também passa pelas dinâmicas didáticas implementadas em sala de aula, especificamente, dando atenção aos perfis dos alunos.

2.7.3 **As implicações das especificidades do autismo na adequação do currículo**

Se bem que Oliveira (2008, p. 184) defenda que as "[a]dequações curriculares são respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional para favorecer todos os alunos, possibilitando o acesso ao currículo, sua participação integral e o atendimento as necessidades educacionais especiais", na ótica de Correia (2008a), a educação inclusiva faz emergir a necessidade de implementar um currículo estruturado, mas flexível, abrindo desse modo

oportunidades para resposta aos perfis específicos dos alunos e desafiando as escolas e os professores a uma abertura à diferença, de forma a ser possível a inclusão.

Com efeito, essa abertura a respostas focalizadas nos perfis específicos dos alunos, implica ajustes que se consubstanciam em estratégias diferentes das realizadas com alunos que não possuem necessidades especiais; elas surgem como forma de providenciar o acesso ao currículo preparado para quem tem alguma necessidade educativa e, assim, criar condições para a aprendizagem. As adequações curriculares são, assim, realizadas para os alunos que, por razões particulares; a via a seguir é proporcionar um currículo funcional e adequado a cada perfil, para atender às necessidades práticas do dia-a-dia do aluno.

Segundo Ventura (*op.cit.*), decorrente das qualidades que o professor de educação especial vai desenvolvendo, são-lhe confiadas funções que o levam a pensar e organizar um modelo curricular que contemple a colaboração entres todos os professores implicados, promovendo a complementaridade dos seus conhecimentos e das suas competências, de modo a conseguirem dar respostas personalizadas aos alunos.

Esse trabalho de colaboração e complementaridade implica, por parte dos professores e dos profissionais envolvidos, uma formação continuada que garanta a prática de ações que levem a manter a interdisciplinaridade na integração dos conteúdos nas atividades propostas, assim como a transdisciplinaridade que, ao ampliar a abordagem e aplicabilidade dos conteúdos, aos contextos reais dos alunos, em que eles se "sentem no seu ninho" –o seu *habitat* diário–, lhes facilita a perceção e compreensão, facilitando o aprender, através do apreender.

É, pois, tendo a contextualização inter e transdisciplinar em mente, que os professores vão renovando as metodologias conforme as situações com que se deparam e de acordo com o perfil particular de cada um dos alunos; o Parecer nº7/2018 deixa patente essa preocupação da formação ao recomendar que "seja desenvolvido um programa de formação em serviço para docentes, para lideranças de topo e intermédias, técnicos, assistentes operacionais e famílias.". Rodrigues *et al*. (2007, p. 11) já, antes, apontavam para esta preocupação da formação dos professores, afirmando que

> [a] área da Educação Inclusiva, enquanto processo de inovação da educação e enquanto paradigma de promoção da educação para todos, implica o desenvolvimento de modelos de formação de professores que, também eles, têm que ser diferentes dos modelos tradicionais.

Para além da formação sempre atualizada, é importante ter em mente que as especificidades do autismo podem, em alguns casos, requerer a reformulação do espaço físico da escola, da sala de aula mais concretamente, para oferecer condições de mobilidade e ambientes propícios às necessidades dos alunos, para que eles não se deparem na sua "caminhada" –o seu currículo– com obstáculos, com muros que impeçam que a aprendizagem aconteça; há, também, que pensar em recursos materiais específicos para a comunicação e na adaptação de material disponível na escola.

Assim sendo, a identificação do que cada aluno precisa aprender, da importância que esse(s) conteúdo(s) possa(m) ter não só em cada disciplina escolar, mas o mais importante, na funcionalidade do seu quotidiano, visando a autonomia social; daí apelarmos não só à interdisciplinaridade que resulta do trabalho colaborativo dos professores, mas também, à transdisciplinaridade, a qual requer naturalmente a participação de outros profissionais.

Estas são as implicações das especificidades do autismo consideradas nas adaptações, para que cada um aprenda o que precisa, da forma que o motiva e no tempo que precisa; revela objetivos significativos não só para o ato educativo, mas também para a vida, favorecendo desta forma uma integração na escola, numa convivência saudável.

O plano educacional individualizado cria oportunidades a todos os alunos de aprenderem ao seu ritmo e segundo as suas potencialidades mesmo que reduzida; o importante é que se sinta estimulado para a aprendizagem. Em causa, estão os quatro eixos da educação, já anteriormente referenciados –aprender a ser, aprender a estar e a se relacionar, aprender a aprender e aprender a fazer–, quer na escola, quer em contexto social e cultural (Delors, *op.cit*.).

Para a adequação do currículo, há, também, que considerar a avaliação do processo no seu todo e não apenas focalizado nas aprendizagens, a avaliação realizada não apenas pelo professor, mas pela equipa, numa perspetiva complementar e evolutiva. O *feedback* e o f*eedforward* assumem uma importância de relevo para que a adequação seja feita sequencialmente; a avaliação é um sinalizador da (re)planificação que se exige seja feita etapa a etapa, por vezes, mesmo, tarefa a tarefa.

Para a família, o contacto diário com a criança autista é extremamente desgastante, por inúmeras razões; pela dificuldade em adquirir competências básicas, em desenvolver autonomia, em se adaptar a novas situações; pela imprevisibilidade nas respostas, pela incompreensibilidade e/ou disruptividade; pelos problemas alimentares, de sono; pelas exigências em termos de rotinas e rituais; pelas crises de agressividade intensas e duradouras.

Por todas estas razões, a família está assim exposta a um stress diário, desgastante. Nesta perspetiva, todas as competências a serem trabalhadas no contexto escolar deverão ir ao encontro desta realidade. Há, pois, necessidade de uma articulação entre a família e a escola, as duas principais instituições de socialização da criança. A família e a escola são os primeiros ambientes que a criança conhece, sendo, portanto, determinantes para o seu desenvolvimento.

A escola tem a responsabilidade pela planificação de um currículo adequado, sensibilizando e apoiando os pais/encarregados de educação e a comunidade, para incentivar o seu envolvimento com vista ao desenvolvimento global do aluno. Isto é, considerar uma variedade curricular que se adeque às características individuais de cada aluno e envolver pais/encarregados de educação e comunidade. Consequentemente, esta planificação é determinante para a construção do currículo.

As relações interinstitucionais entre a escola, a família e a comunidade, são consideradas como um conjunto de esferas sobrepostas com enorme influência na aprendizagem das crianças e reconhece-se que existem práticas que as escolas, famílias e comunidade podem realizar de forma separada, mas que outras deverão ser conduzidas em conjunto (Pires e Rodrigues, 2006).

Consideramos que o processo da educação, o desenvolvimento e aplicação do currículo, deve ser dedicado a maximizar os benefícios para a criança autista, família e comunidade. Devemos normalizar, o que não significa converter em normal uma criança autista, mas em aceitá-la tal como é, com as suas dificuldades, reconhecendo-lhe os mesmos direitos que às outras crianças são dados, oferecendo-lhe os serviços pertinentes, um currículo adequado, para que possa desenvolver ao máximo as suas capacidades e viver uma vida tão normal e feliz quanto possível.

2.7.4 **Implementação do currículo – contexto(s) e interveniente(s)**

Cabe-nos, por conseguinte, trabalhar para conseguir um ‘mundo viável’. Nesta evolução para as modificações fundamentais dos nossos estilos de vida e dos nossos comportamentos, a educação –no seu sentido mais amplo– desempenha um papel preponderante. A educação considerada por muitos ‘a força do futuro’ constitui por excelência a realidade do mundo atual. Numa sociedade que exige dos seus cidadãos níveis de competência profissional cada vez mais elevados, torna-se imperativo questionarmo-nos profundamente sobre questões que envolvem o conceito de competências, sua avaliação e as suas implicações a um currículo.

A escola de hoje encontra-se num momento de viragem. Virada a página pelo seu controlo absoluto, encontramo-nos numa etapa assinalada pelo aumento dos poderes de decisão das autarquias e das escolas em matéria de educação. Se no passado, a instituição escolar é regulada em toda a sua dimensão pelo executivo central, no que diz respeito à sua organização, estrutura interna e ao desenvolvimento do currículo, recentemente verifica-se a descentralização desse tipo de parâmetros, repercutindo-se numa maior autonomia das instituições educativas.

Noutro sentido, tem vindo a reforçar certos domínios como: o gesto local do currículo, o prolongamento do horário escolar e o patrocínio de iniciativas corroboradas pela ação social escolar. Com efeito, penso que de um modo geral, o desafio atual não se deve focar em mudanças exteriores à organização escolar, mas descer ao nível da sala de aula uma vez que este é o espaço sobre o qual se centra a realidade e o objetivo principal da educação. Dito de outra forma, quando nos debatemos com mudanças aos níveis macro, meso e macro da educação, é caso para perguntarmos

Em torno da responsabilidade acrescida da escola na gestão do seu trabalho curricular, tem-se referenciado a articulação de decisão com o nível central, anteriormente o único, quer em questões de organização e gestão contextualizada, nomeadamente concretizada em projetos próprios de cada escola, desejavelmente adequados a cada grupo de alunos, sempre no sentido de melhorar o nível e qualidade das aprendizagens curriculares pretendidas por todos.

A responsabilidade acrescida é, claramente, da instituição escolar, dos professores e da equipa multidisciplinar que a acompanha, importando clarificar até que ponto o currículo do aluno autista, na sua génese e mutabilidade, assume uma vertente individualizada e uma perspetiva evolutiva, em termos do perfil do aluno, das aprendizagens a promover, assim como uma vertente abrangente de cariz interdisciplinar, de envolvência multidisciplinar, complementar e transdisciplinar.

O currículo é uma produção a nível organizacional, amplamente construída e integrada nos mecanismos organizacionais configurados pela escola (Roldão, 2000). Os métodos didáticos, os modelos dominantes da prática docente, o ato de ensinar e ensinar o quê, tal como é vivido nas escolas e, do outro lado, a incontornável estruturação que é dada ao currículo pelo esqueleto organizacional da instituição escolar, espontaneamente imutável: a organização dos tempos, dos espaços, da produção letiva, do ato de ensinar encerra e proclama processo educativo no seu todo. Um currículo bem definido e estruturado não é sinónimo de uma educação plena e totalmente positiva e muito menos quando falamos de crianças autistas. Cada uma é diferente da outra. Reage de modo diferente a um mesmo estímulo, a um espaço, ao outro.

Queremos acreditar que uma inclusão escolar bem-sucedida pode proporcionar às crianças autistas oportunidades de convivência com outras da mesma faixa etária, constituindo-se a escola, num espaço de aprendizagem e de desenvolvimento de competências pessoais e sociais. É no contexto das relações sociais que emergem a linguagem, o desenvolvimento cognitivo, o autoconhecimento e o conhecimento do outro, sendo as áreas extracurriculares, um momento privilegiado para que tal aconteça.

Num mundo tão acelerado como o que vivemos, de mudança, não devemos acreditar em soluções finais. Devemos sim, acreditar, que a educação adequada às crianças com autismo num ambiente o menos restritivo possível, não só se pode conseguir como também é desejável. Sendo as áreas extracurriculares, uma oferta curricular para todos, a criança autista está e deve estar incluída, a menos que se entenda que num determinado momento, seja prejudicial, por inúmeros motivos. Motivos esses intrínsecos a essa criança, como por exemplo, as dificuldades de integração sejam grandes e o ambiente escolar, em certos casos, tem de ser necessariamente restritivo, pensado no momento.

Pensamos que o papel dos professores é crucial, ou seja, nas atitudes que têm face à inclusão e no domínio das estratégias de ensino-aprendizagem adequadas ao perfil de cada criança autista. Reconhecemos, portanto,

> a necessidade de orientação dos professores, pois é a falta de conhecimento a respeito dos transtornos autísticos que os impede de identificar corretamente as necessidades dos seus alunos com autismo. Na medida em que o sujeito é visto somente sob o ângulo de suas limitações, a crença na sua educabilidade e possibilidades de desenvolvimento estará associada à impossibilidade de permanência desse sujeito em espaços como o ensino comum. (Jordan, 2005, citado por Camargo e Bosa, 2009, p. 69)

É necessário considerarmos, enquanto professores, que as necessidades específicas de cada criança não serão apenas determinadas pelas suas dificuldades de desenvolvimento, mas de uma forma muito pertinente, pela forma como estas se organizam, no meio envolvente em que as aprendizagens acontecem: na sala de aula ou fora do contexto de sala de aula, por exemplo no recreio.

Todos os alunos devem ter a oportunidade de aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Cabe à escola, à comunidade educativa, reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos. Podendo e devendo ter, em consideração, estilos e ritmos de aprendizagem. Garantir um bom nível de educação para todos através de currículos adequados. Fazer uma boa organização escolar; organizar estratégias pedagógicas adequadas; requerer e utilizar recursos adequados e cooperação com as respetivas da comunidade e dos encarregados de educação.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

COMPONENTE EMPÍRICA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

INTRODUÇÃO: OBJETIVO GERAL E ESPECÍFICOS DA INVESTIGAÇÃO

> O modo como nos apercebemos do real e verbalizamos essa perceção está, muitas vezes, na base de expressões metafóricas que usamos no nosso dia-a-dia.
>
> Alarcão, 2005, p.2

O mundo que nos rodeia muda a cada instante. Mudam as relações sociais, as relações organizacionais, as relações pessoais, as relações familiares, as relações económicas, as relações educacionais. Com a passagem do tempo, cada vez mais, tudo acontece num instante e, obrigatoriamente, o professor tem necessidade de se adaptar a estas mudanças, mesmo fazendo parte dela. O professor/educador tem necessidade de desenvolver competências, de se implicar em novas aprendizagens e conhecimentos, capacitando-se e recorrendo a novas ferramentas (formação contínua e contextualizada) que façam sentido e que o façam perceber o que é necessário (re)inovar, para fazer parte de uma escola capaz de implementar uma nova educação. É percetível que a tarefa do professor, nomeadamente a do professor de educação especial, tendo em consideração esta filosofia, não é tarefa fácil. Esta implantação só é possível com um envolvimento pertinente por parte do professor/educação, o que requer/prevê um novo jeito de ensinar/educar, proceder, aprender para poder mudar. É nesta perspetiva que se inscreve esta investigação, ou seja, dando relevo ao facto de que a educação é um processo de vida, uma aprendizagem contínua.

Reconhecendo e empregando a racionalidade imaginativa, foi nossa opção optarmos por interpretar o processo de investigação, neste estudo como um caminho a ser percorrido ou trilhado, onde, na escola, sempre há uma realidade dotada de riqueza e complexidade, onde, muitas vezes, é difícil seguir esse mesmo trilho, num rumo certo. Ao falarmos de um caminho/trilho a percorrer, referimo-nos à ideia de que, apesar do planeamento *a priori*, os diversos condicionantes e as dificuldades, que vão surgindo ao longo desse caminho, da viagem, da investigação, desse trilho, exigem certamente redefinições. Foi o que aconteceu ao longo desta investigação.

Iniciámos o percurso profissional no norte de Portugal e de um momento para o outro passámos a lecionar na região de Lisboa; tendo em consideração a distância, tornou-se quase impossível dar continuidade à investigação, ao estudo específico iniciado na escola de Valadares. Todavia, o trabalho que desenvolvemos na Escola de Valadares foi uma experiência que serviu de base à investigação-ação desenvolvida nestes dois últimos anos letivos. Houve uma necessidade de mudança na escola e consequentemente uma transformação nos intervenientes e acima de tudo na legislação –Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho.

O desafio foi grande. Quando, ao longo do percurso (da investigação), o pressuposto é um desenho de investigação delineado e mais ou menos contínuo. Devemos escolher e utilizar ferramentas de investigação que nos permitam e, de certo modo, nos facilitem a investigação.

Deste modo, entendemos que cabe ao investigador estar (cons)ciente das opções teóricas e metodológicas que norteiam a sua investigação.

Considerando esta forma de conceber a investigação e o seu desenvolvimento, neste capítulo, procuramos caracterizar e justificar as opções metodológicas do estudo. Para isso, fazemos referência à natureza, tipologia e finalidade do estudo, assim como aos objetivos e questões de investigação. Apresentamos e fundamentamos a escolha, apresentando exemplos de boas práticas, construindo e partilhando exemplos práticos; percursos alternativos para uma intervenção educativa com crianças autistas, numa escola regular. Fazemos uma caracterização do contexto e dos intervenientes.

Objetivo geral e específicos da investigação

Como já houve oportunidade de referir, na introdução, o objetivo geral de investigação é avaliar os resultados da implementação de um programa de intervenção pedagógica para crianças com autismo, adaptando-o e criando condições que as estimulem nas áreas da imitação; perceção; motricidade global e motricidade fina; coordenação oculo-manual; cognitiva; verbal; autonomia; socialização e comportamental.

A partir do objetivo geral, definimos os seguintes objetivos específicos:

1. Desenvolver o referencial teórico para conhecer o estado da arte sobre a intervenção escolar especializada com crianças autistas;
2. Adaptar as atividades propostas identificadas no programa de intervenção para cada criança para atingir os objetivos e as competências propostas;
3. Implementar um programa de intervenção pedagógica, para o Centro de Apoio a Aprendizagem (CAA), para as três crianças autistas, envolvidas no estudo;
4. Formar parte da equipa profissional ao longo dos três períodos do processo de avaliação de cada ano escolar em que se implementa o programa de intervenção;
5. Recolher e analisar os documentos de avaliação utilizados pelo CAA durante os três momentos de avaliação, com cada criança, ao longo dos dois anos em que se implementa o programa;
6. Evidenciar exemplos de práticas pedagógicas, sobre como intervir educacionalmente com crianças autistas, em contexto escolar, no CAA.

Finalidade da investigação

A investigação foi pensada tendo em conta a necessidade de melhorar práticas pedagógicas e de ensino no CAA, com crianças autistas. A consecução deste propósito fundamental foi apoiada numa diversidade de objetivos que, naturalmente, decorreram das ideias basilares, ao longo deste trabalho de investigação. Assim, consideramos que a finalidade principal da investigação é avaliar os resultados obtidos por três crianças com PEA, que participaram num programa de intervenção pedagógica, implementado por um CAA, numa escola publica, em Lisboa. O foco não é o domínio da avaliação em geral, mas antes o domínio específico e prático ou aplicado da avaliação pedagógica feita num determinado contexto/realidade, com um determinado grupo de alunos, com características muito própria e tendo por base o programa implementado com objetivos e competências bem definidas.

Por outro lado, pretende-se contribuir para a construção de conhecimento científico acerca de iniciativas educacionais, ou seja, evidenciar exemplos práticos de como intervir educacionalmente com crianças autistas, em contexto escolar. Prende-se com pertinência numa reflexão contínua, a qual reconhecemos que facilita um abrir de caminhos, na melhoria das práticas dos professores, da promoção da sua autonomia e da qualidade da educação oferecida

aos alunos, além de que evidencia a importância de um trabalho de equipa, de parceria, um trabalho multidisciplinar.

Ao mesmo tempo, realça medidas de trabalho multidisciplinar e o quanto é possível e pertinente, na estratégia de ensino de crianças com autismo. A investigação retrata a eficácia de intervenções com crianças autistas (aspetos positivos e negativos), um tipo de investigação pouco comum, capaz de exemplificar práticas concretas numa determinada realidade, num determinado contexto escolar.

Pelas características anteriormente mencionadas, este processo concretiza-se, através do estudo, no âmbito da intervenção pedagógico-didática em contexto de sala CAA, onde todos os intervenientes têm um papel ativo interventivo, uma opinião a dar, onde há momentos de reflexão conjunta. Nesta perspetiva, as questões e os objetivos de investigação que nortearam este estudo advêm da finalidade supracitada, havendo uma articulação entre o aprender, o ensinar, o partilhar e o opinar. Consideramos que este olhar muito individualizado possibilitou a organização de um ensino mais eficaz e permitiu criar condições para melhorar a nossa prática pedagógica.

Melhoria das práticas pedagógicas – Objetivos e Questões de investigação

Tendo em conta as considerações anteriores, o propósito central desta investigação foi delinear/adequar/criar um programa de intervenção pedagógica, visando a melhoria das práticas pedagógicas, programa esse a ser aplicado em contexto de CAA com alunos com PEA, levando à descrição do que aconteceu no que se refere às conceções, práticas e processos de avaliação pedagógica no âmbito do desenvolvimento e aplicação do programa às três crianças implicadas no estudo. Uma investigação com dinâmicas complexas, onde a monitorização do programa teve um papel determinante. Interessou-nos, por isso, descrever quem foram e que perfis tinham as três crianças implicadas, a instituição/escola e em particular o CAA. Compreender como se relacionaram com a intervenção pedagógica; como se desenvolveram e aplicaram as tarefas propostas. É importante referir que o problema de investigação obrigou necessariamente à integração, à mobilização e à utilização de uma diversidade de conhecimentos e competências de natureza pedagógica, muito particularmente no domínio da avaliação e do ensino no âmbito da EE.

A opção metodológica de fundo desta investigação é deliberadamente marcada pela perspetiva de que a autonomia, a colaboração e a proximidade entre os participantes induz a construção de processos tendentes a melhorar as práticas pedagógicas. A recolha de informação, a sua sistematização e os processos conducentes à descrição, análise e interpretação dos fenómenos de interesse foram orientados pelos seguintes princípios gerais, que decorreram e são consistentes com a opção metodológica de fundo que acaba de se enunciar quatro princípios orientadores:

- Os pontos de vista, as perceções, de todos os participantes e, muito particularmente, dos docentes de educação especial foram objetos relevantes da investigação pois foi através destes que se puderam obter descrições; análises e interpretações acerca das questões de interesse desta investigação.
- O reconhecimento da existência de uma complexa rede de relações entre uma diversidade de elementos: conceções de educação inclusivas; de ensino inclusivo; de aprendizagem; conceções sobre avaliação pedagógica, conceções sobre as práticas pedagógicas.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- A natureza das questões e dos conceitos envolvidos que mantiveram os participantes no estudo, os investigadores e os procedimentos de recolha e análise de informação.
- A descrição, análise e interpretação dos fenómenos de interesse.

Neste caso, a criação de um programa de intervenção pedagógica implicou, tanto quanto possível, tarefas a desenvolver através de uma estreita colaboração e cooperação entre a investigadora (investigação participante) e todos os intervenientes envolvidos no processo educativo destas três crianças, tendo em conta as suas experiências, conhecimentos e os significados que atribuem ao que os envolve profissionalmente. A experiência profissional vivenciada foi um fator determinante na definição dos objetivos, devido à necessidade de contextualizar e de personalizar as propostas de intervenção realizadas na escola, tendo em consideração nas características específicas de cada criança implicada no estudo. Houve sempre oportunidades para apresentar e discutir uma diversidade de situações que garantissem a necessidade educativa dos alunos e, por outro, o cumprimento das tarefas dentro das janelas temporais que foram sendo discutidas e acertadas pelos intervenientes tendo em conta as propostas de intervenção/programa, um conjunto de objetos e de dimensões de investigação que se explicitarão e apresentarão mais adiante.

Foi tendo em conta esta opção metodológica e os princípios enunciados que a investigação foi realizada ao longo de dois anos, tendo-se previsto uma persistente reflexão de todo o trabalho planificado e executado com as crianças. O desafio foi grande e levou a procurar respostas com inovações que constituíram as boas práticas que foram desenvolvidas. Com estas inovações, que focam vivências específicas de uma situação única, um trabalho ultra-específico, particular do contexto e dos intervenientes envolvidos (professores, profissionais e pais). Nesse sentido, cruzar valores sobre a diferença e as suas implicações pedagógicas na prática educativa é a prioridade da nossa implicação, não esquecendo por isso as características da cultura organizacional.

Num modelo de investigação fundamentado em metodologias qualitativas, baseado na análise documental –documentos externos e internos, nos testemunhos prestados pelos profissionais da ação educativa e dos encarregados de educação– partimos do princípio de que é determinante reconhecer que é em família que a criança aprende enquanto cresce.

A conceção da resolução do problema-alvo desta investigação resultou de uma interpretação pessoal do ensino-aprendizagem da criança autista, em contexto do CAA. Neste contexto, a perspetiva oficial aponta para uma educação inclusiva, obrigatória para todos os atores numa escola dotada de autonomia. Consequentemente, incentiva ao desenvolvimento de práticas inovadoras. A investigação fundamenta-se, portanto, na experiência direta em curso no CAA, na perceção das dificuldades que este tem em colocar em prática essas orientações e no permanente questionamento das críticas que vão surgindo e, por outro lado, no reconhecimento da necessidade de uma aposta na construção de uma escola para todos, como um valor acrescentado para a educação e uma garantia da existência de oportunidades justas para todos os alunos, incluindo as crianças autistas.

Assim, foi possível olharmos retrospetivamente e prospectivamente, concentrarmo-nos sobre a reflexão-na-ação, o que levou a uma abertura de grande envolvimento e responsabilidade, enquanto profissionais de educação, sendo que o *feedback* e o *feedforward* determinam uma contínua reformulação orientada para aprimorar as aprendizagens.

Através da interação e das respostas aos questionários, que pretenderam dar atenção às informações de todos os intervenientes, a perceção que temos do seu envolvimento é que há uma discrepância entre a realidade e os princípios teóricos, mas que, em paralelo, existem

pontos de convergência. Interessou, pois, analisar que circunstâncias e condições tornaram possível esse cruzamento e a que tipo de práticas educativas correspondem. E, para isso, partimos de uma premissa –a de que práticas/programas/ações– em curso nas escolas podem ser uma forma visível desse tipo de práticas e ser uma oportunidade de encontrar respostas ao problema colocado. Importa, pois, saber até que ponto estas formas de organização/práticas são encaradas como propiciadoras do sucesso educativo dos alunos e/ou são valorizadas como promotoras de acréscimo de competências significativas ou se se constituem como respostas no sentido de uma educação para todos, incluindo crianças com autismo.

A área do problema identificado considera-se suficientemente importante para justificar a investigação. Por outro lado, considera-se que a análise do problema dá uma boa contribuição ao corpo de conhecimentos organizados em educação. O estudo é suscetível de preencher lacunas no conhecimento atual e ajuda a resolver algumas inconsistências no conhecimento e prática dos educadores/professores.

Tratou-se, portanto, de conceber, criar, implementar e avaliar práticas que conduzissem a novas formas de interação na sala de aula. Analisar os projetos que as escolas desenvolvem, tanto ao nível dos discursos programáticos como ao nível dos dados de opinião dos seus intervenientes mais influentes é, pois, imprescindível para o sucesso. O propósito foi, ainda, o de "discutir" o maior desafio que os sistemas educativos enfrentam: desenvolver as escolas para que possam ser plenamente inclusivas e levar a que todos os alunos tenham condições de sucesso. Pretendemos, portanto, encontrar formas de aumentar a inclusão/ participação de todas as crianças autistas, em contexto escolar.

Os objetivos têm como eixo principal a colaboração pedagógica de toda uma equipa multidisciplinar, potencialmente favorecedora de mudança, inovação e produção de saberes no contexto estudado e do impacto no desenvolvimento profissional dos professores. No âmbito deste estudo foram formuladas as seguintes questões investigativas, para as quais pretendemos dar resposta e que foram norteadoras dos objetivos de investigação delineados:

- Qual a perspetiva da Comunidade Educativa sobre a inclusão de uma criança com perturbação do espectro do autismo em contexto do CAA?
- Que práticas educativas são desenvolvidas no mesmo contexto?
- Quais as expectativas dos Pais e dos Educadores relativamente ao desenvolvimento da criança com PEA?
- Qual a importância da equipa multidisciplinar e como é feita a sua articulação?
- Que instrumentos de avaliação são utilizados em contexto de CAA?
- Qual a importância da avaliação e reflexão sobre a intervenção prática educacional para a melhor inclusão da criança com autismo?
- Que vantagens e desvantagens?

Torna-se importante destacar que as duas primeiras questões de investigação se encontram mais diretamente relacionadas com a estratégia de desenvolvimento profissional e intervenção no contexto do CAA, ressaltando as suas potencialidades e constrangimentos. As últimas questões, sem perder de vista a inter-relação, com as anteriores, centram-se nos processos de organização, reflexão, investigação/formação e aprendizagem de toda a equipa multidisciplinar. A partir das questões investigativas, acima enunciadas, foram propostos os objetivos da investigação em contexto real, que resultaram do trabalho em equipa, da auscultação dos diferentes intervenientes, da necessidade de procurar estratégias adequadas a ultrapassar os obstáculos identificados e de programar atividades que respondam às especificidades dos alunos implicados. Nesse sentido delinearam-se os objetivos a seguir apresentados:

- Extrair informações que, indiretamente podem ajudar a compreender melhor este modo de intervir/educar e contribuir, para o desenvolvimento de competências investigativas e de análise reflexiva (crítica) da praxis por parte dos atores envolvidos (professores/terapeutas/encarregados de educação/a comunidade educativa).
- Caraterizar e mostrar exemplos de boas práticas e perceções dos intervenientes no processo.

Para responder às questões orientadoras da investigação foi utilizada uma diversidade de processos sistemáticos de recolha de informação que caracterizamos ao longo do texto, que se basearam numa matriz da investigação (Tabela 4 - etapas da investigação); na descrição da intervenção pedagógica (Tabela 7 e 8); num conjunto de atividades/programa de intervenção (Anexo 1- Atividades) e na avaliação da implementação do devido programa (Anexo 2- Avaliação), cuja utilização permitiu garantir níveis aceitáveis de consistência metodológica. Os principais processos utilizados foram as reuniões em que se discutia o desenvolvimento do programa a implementar, tendo em consideração cada uma das crianças, sendo feito o registo em ata. Por outro lado, as conversas informais, entre os diferentes intervenientes, também ajudaram no bom desempenho da investigação. Através destes processos, foi possível descrever, analisar e interpretar para construir/elaborar o programa de intervenção.

Sabemos que o seu resultado não pode ser generalizável a qualquer outro contexto educativo, como estratégia de mudança educacional e desenvolvimento profissional. Contudo, acreditamos que é possível servir de exemplo de boas práticas. Deste modo, não existe garantia de que este modo de intervenção se possa repetir, pois os contextos são diferenciados e guardam características singulares, porem poderá permitir que sejam percecionadas semelhanças entre esta realidade e uma outra realidade escolar e a partir das práticas implementadas, desenvolver novas interpretações e encontrar inovações adequadas.

Nesta perspetiva, as questões e os objetivos de investigação, que nortearam este estudo, advêm da finalidade supracitada: construir e partilhar uma formação participada e contínua, assente numa prática pedagógica diária, em contexto de CAA, numa intervenção pedagógica com crianças autistas.

Descrição sucinta do projeto de investigação

Pelas características anteriormente mencionadas, este processo concretiza-se através do estudo de caso de três crianças autistas, um processo em que profissionais e encarregados de educação implicados, em colaboração, seguem o mesmo rumo –trabalhar para a inclusão destas crianças. Acontece que, em contexto do CAA, tendo em consideração a intervenção pedagógico-didática, como uma forma estratégica de intervenção, inovação e desenvolvimento profissional de todos os intervenientes envolvidos (professores, encarregados de educação, terapeutas –terapeuta da fala, terapeuta ocupacional, psicomotricista, equipa médica e auxiliares da ação educativa).

Partindo de que este estudo tem por finalidade dar a conhecer exemplos de boas práticas na educação de crianças com autismo, em contexto do CAA, exemplificar e caracterizar o envolvimento de toda uma equipa multidisciplinar, no processo de ensino-aprendizagem de três crianças autistas, ou seja, dar a conhecer a prática e uma perspetiva pessoal de todos os intervenientes envolvidos e a dinâmica deste contexto escolar, na nossa perspetiva, a relevância de estudos desta natureza, prende-se ao facto de os professores, no seu trabalho pedagógico e na sua formação, ocuparem um lugar de destaque na melhoria da qualidade das aprendizagens destes alunos, ou seja, dos alunos com NEE, nomeadamente na intervenção de crianças com autismo.

Além disso, torna-se necessário assumir e enfrentar a complexidade que caracteriza a educação destas crianças, o apoio a estas famílias, o apoio aos professores/educadores, que estão na linha da frente, ou seja, no dia-a-dia no contacto e ensino destas crianças e acima de tudo, dar exemplos de uma intervenção multidisciplinar às luzes da nova legislação. Toda esta envolvência escolar e educativa torna cada vez mais necessária a realização de estudos contextualizados numa realidade escolar. Desta forma, este estudo enquadra-se numa tipificação qualitativa, num paradigma construtivista, sócio-interacionista –vivências educativas de uma equipa multidisciplinar.

A Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), da qual fazemos parte, desempenha um papel fundamental na identificação das medidas de suporte mais adequadas a cada aluno, assim como do acompanhamento e da monitorização da eficácia da sua aplicação. Nesta equipa, têm assento elementos permanentes, conhecedores da organização do agrupamento, e elementos variáveis, nos quais se incluem todos os profissionais que intervêm junto do aluno, salientando-se a participação dos pais ou encarregados de educação, cujo envolvimento em tudo o que diz respeito à educação do seu filho se consigna como um direito e um dever.

O privilégio de fazer parte integrante da EMAEI levou-nos à opção pela escolha de uma abordagem metodológica interpretativa, ao mesmo tempo de inspiração simultaneamente etnográfica, dialógica, holística e sistémica. Assumiu como critério um conjunto de crenças acerca da realidade do processo de ensino-aprendizagem contextualizado. É muito importante reconhecer que, em função dos objetivos traçados para este estudo, tornou-se essencial a adoção de uma postura interpretativa, além de uma forma holística e sistémica de modo a perceber a estratégia e dinâmica educativa do contexto onde se enquadra.

Ao mencionarmos a visão holística, referimo-nos à perceção que esta tem do mundo, o mundo como um todo integrado, como um organismo. Por outro lado, a conceção sistémica, por sua vez, baseia-se na consciência do estado de inter-relação e de interdependência essencial a todos os fenómenos físicos, biológicos, psicológicos, sociais e culturais, formando redes (Capra, 1996). Assim, entender e preparar/planificar a realidade educativa de uma criança autista, significa ter em consideração o contexto envolvente, as suas características físicas, biológicas; sociais e culturais.

O presente estudo tem como finalidade principal contribuir para a construção de conhecimento científico acerca de iniciativas educacionais nas quais a inovação legislativa, o empenho de toda uma equipa multidisciplinar e a reflexão estejam ao serviço da melhoria das práticas dos professores, da promoção da sua autonomia e da qualidade da educação oferecida aos alunos autistas.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 3: METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Tendo em conta as características da pesquisa, optou-se por um modelo de carácter qualitativo. Trata-se de identificar, analisar e interpretar os dados extraídos das tabelas de avaliação que a equipa emprega para fazer um seguimento das aprendizagens adquiridas por três crianças com PEA num contexto específico. Com objetivo de analisar e interpretar a evolução dos alunos, recolhe-se informação que ajude a compreender esses resultados.

Segundo Portela (2004), a pesquisa qualitativa caracteriza-se pela objetivação do fenómeno, hierarquização das ações a descrever, a compreender e a explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenómeno, observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural, respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos, busca de resultados os mais fidedignos possíveis, oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências. Na procura da objetivação do fenómeno, elegemos uma metodologia qualitativa que, recorrendo aos vários intervenientes no processo, com funções diversificadas que se complementam e permitem um enfoque abrangente do número limitado de crianças alvo do estudo realizado. É evidente o desejo de expressar e evidenciar uma experiência particular, pormenorizando uma determinada realidade/contexto escola, o que Geertz (1987) denomina por descrição densa.

No que se refere às características da investigação qualitativa, há uma variedade de perspetivas teóricas, o que nos leva a concluir que há dificuldade em estabelecer as características gerais deste tipo de investigação. Apesar disso, podemos encontrar na literatura resumos dos seus traços característicos, tal como apresentamos a seguir:

> (…) investigação qualitativa é um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural (…) Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspetiva dos sujeitos da investigação. As causas exteriores são consideradas de importância secundária. Recolhem normalmente os dados em função de um contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais. (Bogdan e Biklen, 1994, p. 16)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

Neste sentido, buscamos, através do estudo de caso, recorrências, relações, conexões entre os diversos elementos que compõem o objeto de estudo, na expectativa de encontrar recortes significativos ou experiências significativas. Ao optarmos por uma investigação de natureza qualitativa e interpretativa, procuramos descrever casos singulares numa busca pelas suas características comuns, neste caso, o autismo, prescindindo da inclusão de dados

estatísticos ou generalistas, havendo a preocupação de retratar uma experiência vivida, sentida ou experimentada pelos diferentes intervenientes (Sherman e Webb, 1988).

Com recurso ao estudo de caso de desenho emergente como a tipologia mais adequada à consecução dos objetivos propostos, numa sociedade na qual se pretende cultivar a Educação Inclusiva (EI) e onde é cada vez mais pertinente verificar se a inclusão ocorre na prática, procuramos seguir um caminho metodológico e de análise de dados coerente com a questão do rigor e da qualidade que deve caracterizar os estudos de natureza qualitativa e interpretativa (Coutinho, 2008). Neste âmbito, os resultados da investigação representam uma visão subjetiva, exigindo, portanto do investigador, como em qualquer tipo de investigação científica, a procura pelo rigor e qualidade científica.

Tendo em consideração a finalidade e o objeto de estudo, assim como a natureza das questões de investigação e dos objetivos que as orientam, este estudo desenvolve-se de acordo com os pressupostos de natureza qualitativa e interpretativa (Creswell, 1998; Denzin e Lincoln, 2011), na medida em que os dados são recolhidos em contexto de sala de aula com um determinado grupo de crianças, privilegiando-se a compreensão das conceções e práticas a partir da intervenção pedagógica de uma equipa multidisciplinar, suportada pelo contexto escolar e pelas diversas interações que se estabeleceram entre os vários intervenientes. Assume, pois, dois sentidos inter-relacionados: um, em que o investigador procura justificar, elaborar e/ou integrar atividades capazes de desenvolver determinadas competências nos seus alunos e outro, em que se implica em observar nas crianças progressos e registar evidências; deseja, também, dar a conhecer uma experiência muito prática, ou seja, com exemplos reais de como trabalhar em contexto de sala de aula com estas crianças autistas.

No âmbito deste estudo, tendo em consideração que as abordagens qualitativas assumem diversos caminhos metodológicos e distintos, assumimos uma inspiração etnográfica; um estudo de caso, onde os dados são analisados de forma indutiva, onde se pretende conhecer quais são as estratégias/recursos utilizados e a forma como estes são implementados pelos educadores/professores para promoverem a inclusão e a aprendizagem de alunos com PEA em contexto de sala de aula/unidade. Não foi nosso propósito modificar a situação/o contexto, mas compreendê-los tal como são. Recorremos a este tipo de investigação porque não tínhamos controlo sobre os acontecimentos e não era, portanto, possível ou desejável manipular as potenciais causas do comportamento e reações dos alunos envolvidos (Merriam, 1988; Yin, 1984 citado por Ponte, 1994).

Pretendemos identificar os elementos constituintes do caso estudado, estabelecendo a estrutura e a evolução das relações entre eles. Faz-se a medida, comparação/padrão/metro, obedecendo a uma abordagem experimental, ou seja, hipotético-dedutiva (verificatória), sustentada numa recolha de dados e de pareceres dos intervenientes envolvidos, que contemplam diversas áreas e nos permitem o enfoque abrangente referido; é o necessário, para refletir e encontrar novas formas criativas de dar resposta às especificidades com que nos confrontamos.

Todos os intervenientes envolvidos participam na elaboração da planificação estratégica e pedagógica a implementar com essas três crianças. É elaborada uma ata de trabalho; o resultado obtido é meramente qualitativo, derivado da opinião de cada profissional de educação envolvido, naquele contexto específico. Diante das características mencionadas, a ancoragem deste estudo num paradigma quantitativo é descartada, uma vez que este enfatiza

> o determinismo (uma verdade que pode ser evidenciada/retratada/vivida com exemplos/atividades práticas pedagógicas), a racionalidade (não existindo explicações contraditórias), a impessoalidade (quanto mais objetivos e menos

> subjetivos melhor), a previsão (o fim da pesquisa é encontrar generalizações capazes descontrolar e prever os fenómenos). (Coutinho, 2004, p .439)

A vantagem passa pela automaticidade e precisão, controlo de vias e limites: determinação prévia de resultados. Podemos dizer que este estudo busca o entendimento no que diz respeito à atuação do professor e de toda uma equipa multidisciplinar, no que respeita ao processo de inclusão da criança autista e na sua relação pedagógica, direcionando a investigação para as práticas pedagógicas utilizadas dentro do ambiente escolar, mais propriamente numa unidade de ensino estruturado, visando o desenvolvimento cognitivo e social de cada uma destas crianças.

Os grupos de discussão, neste caso, o trabalho de uma equipa multidisciplinar pode ser considerado uma das muitas técnicas qualitativas de coleta de informações e dados sobre um fenômeno. Huertas e Vigier (2010) definem esta ferramenta qualitativa, desenhada com o objetivo de obter informações sobre um determinado tema em um determinado espaço e tempo, com base no encontro de pessoas, que possuem certas características comuns, organizadas em grupo e orientadas por um moderador. O principal objetivo do uso desta ferramenta é obter exemplos de boas práticas, ilustrando inúmeras atividades passíveis de serem usadas em relação ao atendimento e inclusão de crianças com autismo. Conta, também, com o discurso e a opinião dos especialistas em educação especial, especificamente, no autismo. São identificados os aspetos fundamentais para melhorar a atenção educativa a esta especificidade. A parte fundamental e essencial desta pesquisa, sem dúvida, é a discussão do desenho do grupo/equipa multidisciplinar.

Com base em Suarez (2005), segue-se o desenho de um planeamento flexível, que serve de referência para orientar o estudo em causa. Começámos por realizar uma revisão exaustiva da literatura existente sobre o tema em estudo. Deste modo, foi possível definir com precisão os objetivos gerais a serem alcançados. Neste estudo, é importante conhecer a opinião e as experiências que cada um dos intervenientes (equipa multidisciplinar) tem sobre a situação e os cuidados que estas crianças necessitam em contexto escolar, isto é, opinião e experiências essas que podem influenciar positivamente o processo de ensino-aprendizagem destas crianças. Com esse propósito, propomos fazer o planeamento, a partir da observação e intervenção direta em contexto escolar, no CAA, de maneira a focar uma análise detalhada, de tudo aquilo que os seus agentes mais diretos –professores, terapeutas, equipa médica, pais, alunos e auxiliares da ação educativa– fizeram, sentiram e verbalizaram a propósito destas intervenções, evidenciando as suas opiniões e perceções sobre este modo de intervenção, não esquecendo sobretudo, exemplos muito práticos.

3.1 Amostra e Equipa multidisciplinar

A amostragem contempla as crianças selecionadas para este estudo identificadas como Criança 1, Criança 2 e Criança 3. As crianças selecionadas foram aquelas, que, sendo autistas e frequentando a escola, passavam mais de 60% do tempo no CAA, ou seja, não tinham condições comportamentais e intelectuais para estarem em contexto de sala de aula, com os restantes alunos da turma a que pertenciam. Exigiam um trabalho totalmente diferenciado dos restantes alunos da turma e, portanto, um currículo muito próprio.

Contempla, também, uma equipa multidisciplinar; o grupo de trabalho é constituído por duas psicólogas (uma escolar e outra técnica do CRI); uma terapeuta de fala; uma terapeuta ocupacional; duas professoras da educação especial; duas professoras titulares de turma; uma educadora e duas auxiliares da ação educativa. Às vezes, para reuniões extraordinárias, eram convocados representantes da equipa médica, responsável, constituída por um médico e dois

terapeutas, que acompanham cada uma das crianças na consulta de desenvolvimento no hospital da rede pública. Os três encarregados de educação estavam presentes nestas reuniões de trabalho mensalmente.

A discussão organiza-se em reuniões semanais, onde se detalha um esboço de atividades a explorar com estas crianças, para que elas desenvolvam determinadas habilidades e competências. A amostra de participantes deste estudo é estabelecida por amostragem intencional, ou seja, os elementos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem destas três crianças. Trata-se de uma amostra em que todos os participantes são informados sobre o estudo, a sua duração, o local de encontro –a Unidade de Ensino Estruturado (UEE) ou a Biblioteca Escolar (BE). Tendo em consideração a escola e as suas práticas, não foi necessário modificar qualquer modo de trabalho dos profissionais envolvidos. Segue-se a prática laboral habitual.

3.2 MÉTODOS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA A RECOLHA DE DADOS

O estudo compreende a complexidade e a ação pedagógica, uma ação dinâmica e não uma ação estática. Por outro lado, adota uma posição relativista e inspira-se numa prática pedagógica, onde se valoriza o papel do investigador/construtor do conhecimento, onde se pretende substituir as noções de explicação, previsão e controlo do paradigma quantitativo pelas de compreensão, significado e ação em que se procura penetrar no mundo pessoal dos sujeitos (Coutinho, 2004).Todos sabemos o quanto a capacidade técnica, reflexiva e criativa do educador/professor é importante e desafiante.

O estudo procura descobrir e evidenciar estratégias/atividades eficazes, de forma a desenvolver capacidades específicas de ensino-aprendizagem, numa escola inclusiva, através de um currículo conduzido pelo professor e experienciado pelo aluno (Carreiro da Costa, 2001). São, portanto, evidenciadas conceções, crenças e teorias do modo como se explora a realidade do seu dia-a-dia em contexto de sala de aula. É a partir deste contexto e da experiência letiva de vários intervenientes, que se concedem e experimentam soluções, para o problema que se explora, se questiona e interpreta, criando e organizando tarefas, que possam ir ao encontro aos interesses e conhecimento dos alunos implicados no estudo.

Pretende-se, deste modo, o estudo da construção do conhecimento prático docente, evidenciando a experiência profissional de vários especialistas em educação de crianças com PEA e a ecologia da sala de aula, enquanto contexto de escola inclusiva. É, sobretudo, a prática, a experiência pessoal e contextualizada, que justifica o estudo, tendo implicado um estudo intensivo. Há a possibilidade de testar a credibilidade, ou seja, a capacidade de os participantes confirmarem os dados; a transferibilidade, isto é, a capacidade dos resultados do estudo serem aplicados noutros contextos, noutras realidades; a consistência e a capacidade de investigadores externos seguirem o método usado pelo investigador e a aplicabilidade ou confiabilidade, a capacidade de outros investigadores ou educadores/professores confirmarem as construções do investigador (Coutinho, 2008).

Optamos por instrumentos que nos permitem construir uma visão o mais possível integrada e contextualizada, tendo em consideração a complexidade das dinâmicas de caso. Priorizamos a observação direta, através do registo narrativo, considerando as dificuldades e oportunidades que foram surgindo com determinadas situações e práticas. Em particular, nas reuniões com cada encarregado de educação e com a equipa médica, que acompanha cada criança autista. Recorremos, principalmente aos documentos e materiais produzidos pelos intervenientes educativos ou técnicos especializados, tais como psicólogo, terapeuta ocupacional, terapeuta da fala e psicomotricista. Estes materiais são complementados com a recolha de documentos da escola, nomeadamente, o PEA, com as atas referentes às reuniões de trabalho da equipa

multidisciplinar e, também, com os modos de funcionamento da escola presentes e passados, tendo em consideração a atual legislação.

Partindo do que referenciamos, anteriormente, avançamos com a análise documental. No processo da investigação, emerge, assim, uma análise documental diferenciada, que procura analisar e compreender com base nas normas que a escola estabelece e também como é que os docentes interpretam e necessariamente legitimam a sua ação, numa lógica organizativa, pedagógica e formativa. Começamos por consultar os documentos, que contemplam o perfil das crianças, a desenhar, nomeadamente, o Relatório Técnico-Pedagógico (RTP) e o Plano Educativo Individual (PEI). Estes documentos estão exemplificados no Manual de apoio à prática que é contemplado no Decreto-Lei n.º 54/2018 *Educação Inclusiva* de 6 de julho. Em segundo plano, destacamos as fontes documentais, nomeadamente, os documentos e materiais produzidos pela equipa multidisciplinar, que contribuem para complementar, no sentido de exemplificar práticas interventivas, na educação de crianças autistas.

Relativamente às fontes de informação complementar recorremos, principalmente aos documentos e materiais produzidos pelos participantes nos três estudos de caso e ao portefólio, elaborado pela professora presente ao longo da investigação. Neste enfoque, o portefólio assume um protagonismo natural/especial, pois constitui-se num documento particular que retrata/conta uma história educativa, dando ênfase ao processo de construção de conhecimento pessoal e/ou profissional dos professores.

Colocando-se em evidência o "papel ativo e inalienável do sujeito que se forma no processo da sua própria formação" (Sá-Chaves, 2005, p. 8), valorizando a singularidade, a autonomia, a consciencialização e a aprendizagem contínua, (co)construída e partilhada de uma equipa de profissionais ligados ao ensino-aprendizagem de crianças autistas. O portfólio é estruturado em três partes distintas. A primeira incide sobre a caracterização pessoal e profissional dos diferentes participantes, a segunda implica-se em retratar os materiais e documentos utilizados, e a terceira centra-se na reflexão sobre todo este processo.

Intervir e avaliar são ações consequentes da recolha de dados para análise. Neste sentido e dada a importância que a observação participante assume, torna-se necessário clarificar propósitos, tendo em consideração o que observar e como observar. Deste modo, a observação e os métodos, que empregamos, assumem contornos, que consideramos subordinados às características do contexto (à escola) e essencialmente à nossa intencionalidade enquanto investigadora, considerando um envolvimento completo com a instituição, uma vez que somos parte do corpo docente em apreço.

Inicialmente, procuramos adotar uma postura de participação mais reduzida, ou seja, menos interventiva, de forma que toda a equipa multidisciplinar se fosse habituando à nossa presença, estabelecendo paulatinamente relações de confiança. No decorrer das observações e, à medida que as relações com a equipa multidisciplinar se desenvolvem e se tornam mais empáticas, a nossa participação assume outros contornos, sendo cada vez mais intensa e evidente. Tendo em consideração, o nosso tipo de investigação, uma investigação de campo do tipo etnográfico, recorrendo à observação participante, em nossa opinião é a que reconhecemos ser a mais pertinente.

A observação participante apresenta, assim, características peculiares que a tornam um instrumento importante no âmbito desta investigação. Um dos desafios que enfrentamos é o de definir a manutenção do nível de participação adequado, de modo manter o equilíbrio entre a atitude docente e a atitude de investigação. A aproximação física e emocional é fundamental, para o envolvimento numa análise empírica minuciosa dos acontecimentos, facilitando um acesso amplo e expressivo à compreensão do contexto em que estes ocorreram.

Procuramos compreender em profundidade a dinâmica do trabalho feito em contexto do CAA (antiga UEE), as parcerias dos diferentes técnicos especializados com as professoras de educação especial e com a equipa médica que acompanha cada criança nas suas consultas de desenvolvimento. Tendo a consciência de que esta é uma tarefa que exige rigor, responsabilidade e ética, optamos por observações rigorosas e sistemáticas, através de uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem de cada aluno, sempre numa perspetiva simultaneamente descritiva e reflexiva.

Salientamos que iniciamos o período de observação a partir do início de setembro de 2018, tendo-se prolongado até junho de 2020. Foram feitas inúmeras reuniões, com o objetivo de definir e redefinir o plano de trabalho conjunto e refletir sobre o trabalho desenvolvido ao longo do tempo. Em paralelo, foi feita a recolha de informação, objetivando a melhoria do desempenho docente e a produção contextualizada do conhecimento sobre a realidade educativa. Tivemos um papel preponderante no acompanhamento e orientação das intervenções, garantindo o desenvolvimento das atividades propostas, conforme veremos mais adiante.

A observação participante é a nossa opção, a qual leva a uma recolha de dados, em contexto, na prática do dia-a-dia. Consagra-se a possibilidade de observar os acontecimentos, tal como eles acontecem, naturalmente no âmbito do processo ensino-aprendizagem, já que "por si próprios, transportam uma autenticidade não negligenciável, comparativamente às palavras proferidas ou aos registos escritos" (Hamido, 2005, p. 262); justifica-se assim o enfoque etnográfico da investigação.

As estratégias etnográficas são capazes de garantir a qualidade desejada para este estudo. Houve um envolvimento prolongado no contexto de estudo, acompanhado de uma observação e aplicação persistente como forma de apreender a sua dinâmica de funcionamento, perceber o significado que os intervenientes atribuem à experiência vivenciada e fornecer dados descritivos suficientemente ricos, capazes de exemplificar a prática diária docente, do professor de educação especial. Tratando-se de uma investigação empírica, que tem um forte cariz descritivo, primamos pela observação participante, por uma descrição profunda e uma análise consistente dos significados que os diferentes intervenientes atribuem a cada acontecimento, na experiência vivenciada ao longo de dois anos.

O nosso estudo constitui-se, portanto, num estudo de caso, com objetivos avaliativos e interpretativos (Bassey, 1999). Realizamos uma descrição rica, densa e contextualizada, a partir da qual pretendemos dar exemplos de "boas práticas" na educação com crianças com PEA. Procuramos realizar o estudo, interagindo com três crianças, todas de idades diferentes e em diferentes anos de escolaridade, em profundidade, numa perspetiva indutiva, tendo consciência do desenho aberto e emergente da metodologia que empregamos, em função do desenvolvimento em contexto naturalista, ou seja, no dia a dia, na relação diária entre o professor e os alunos.

Privilegiamos o contacto direto com a situação pesquisada, procurando evidenciar os processos e as relações que os sujeitos experienciam ao longo deste tempo. Procuramos manter um caráter aberto e flexível do desenho do estudo, assim como consideramos que esta escolha é gradual e consolidada à medida que o estudo se desenvolve. Numa fase inicial, houve a necessidade de fazer uma pesquisa detalhada de materiais/atividades capazes de servir de base à nossa prática letiva, o que nos ajudou a definir estratégias metodológicas e técnicas de recolhas de dados.

Com a intenção de responder às questões da investigação, inicialmente colocadas, a recolha de informação que se pretendia, privilegiamos a observação participante, realizada através de

uma metodologia caracterizada pela flexibilidade e recolha documental. Ao observar e interagir com os alunos autistas em diferentes contextos e a interação com os diferentes agentes educativos (equipa multidisciplinar), analisamos a sua experiência social, emocional e laboral em contexto escolar foi realizada com base no documento Avaliação (Anexo 3).

3.3 TRATAMENTO DAS INFORMAÇÕES RESULTANTES DA RECOLHA DE DADOS

Começamos por realizar a descrição das três crianças autistas acompanhadas pelo CAA, reconhecendo acontecimentos particulares relevantes para os objetivos da investigação, assim como a planificação de atividades a realizar com as crianças, tendo em consideração aspetos do nosso próprio comportamento e as suposições que construímos e que são importantes no sentido de avaliar a nossa influência como investigadora participativa.

Procuramos refletir sobre as diferentes descrições e planificações, realizando interpretações sobre o que é observado e planificado, sobre os contributos da participação dos vários intervenientes, elaborando e prevendo as áreas e competências a desenvolver por cada criança. A reflexão sobre esta participação decorre da interação regular após as reuniões, sendo que se criou o hábito de colocar regularmente questões (mini questionários que se vão complementado). Depois registam-se as repostas em tabelas de categorias de significação, o que nos ajuda a avaliar o progresso do estudo em curso.

Importa ressaltar que as notas de campo são redigidas num momento posterior à observação, procurando evitar qualquer tipo de constrangimento em relação aos diferentes intervenientes no processo de ensino-aprendizagem. Não recorremos à gravação áudio, nem à fotografia, devido à não autorização por parte da escola por causa da proteção de dados. Estas teriam sido importantes em correlação com as notas de campo, poderiam ter permitido a conservação intacta da informação, ou seja, tal qual ela é recolhida durante o trabalho de investigação.

No início do ano letivo 2018/2019, são feitas observações e reuniões exploratórias com o objetivo de compreendermos a estrutura e a dinâmica de cada turma, fundamental para alterarmos a nossa intenção inicial de acompanharmos a totalidade das atividades letivas de cada grupo/turma.

De seguida, surgem tabelas, referindo áreas e competências desenvolvidas com cada criança. Salientamos que são de extrema importância as diversas atividades que são objeto de observação, a saber, sessões presenciais no CAA e reuniões intermédias das professoras e técnicos especializados do CAA. Nas tabelas apresentamos a síntese das observações participantes selecionadas, destacando o tipo de atividade, a calendarização, os intervenientes e a técnica que empregamos na recolha dos dados.

Destacamos as atividades que foram objeto de observação; as aulas encontram-se identificadas por uma codificação própria, seguida de uma numeração correspondente *Imitação/atividade 1, 2…; perceção/atividade 1,2…; Motricidade Global/atividade 1, 2…; Motricidade Fina/atividade 1, 2…; Coordenação Oculo-manual/atividade1, 2…; Realização Cognitiva/atividade 1, 2…; Desempenho Verbal/atividade 1, 2…; Autonomia/atividade 1, 2… e Socialização/atividade 1,2….*

Tabela 1- Atividades realizadas no ano letivo 2018/2019

TIPO DE ATIVIDADE	DATA	INTERVENIENTES	RECOLHA DE DADOS
Intervenção pedagógica	12 de setembro a 14 de dezembro, 2018;	Professoras do CAA (professoras de educação especial); Técnicos	Participação/ intervenção – registo

TIPO DE ATIVIDADE	DATA	INTERVENIENTES	RECOLHA DE DADOS
	3 de janeiro, de 2019 a 5 de abril; 23 de abril a 21 de junho.	especializados e professores titulares de turma.	
Reunião da equipa multidisciplinar	12 de setembro de 2018.	Elementos permanentes e temporários (encarregados de educação e técnicos e terapeutas especializados) da equipa multidisciplinar.	Registo/notas e ata da reunião.
Reunião multidisciplinar	13 de setembro de 2018.	Professoras do CAA, educadora, encarregada de educação, técnicos especializados e equipa médica que acompanha a criança n.º 1 (JP).	Registo/notas e ata da reunião.
Reunião multidisciplinar	14 de setembro de 2018.	Professoras do CAA, professora titular de turma, encarregada de educação, técnicos especializados e equipa médica que acompanha a criança n.º 2 (O).	Registo/notas e ata da reunião.
Reunião multidisciplinar	17 de setembro de 2018.	Professoras do CAA, professora titular de turma, encarregada de educação, técnicos especializados e equipa de saúde escolar que acompanha a criança n.º 3 (DG).	Registo/notas e ata da reunião.
Reuniões mensais de grupo disciplinar (Educação especial)	Todas as primeiras quartas-feiras de cada mês.	Todos os docentes de Educação especial do Agrupamento de Escolas.	Registo/notas e ata da reunião.
Sessões de partilha semanais entre as professoras do CAA e técnicas e terapeutas especializados do CRI	Todas as quartas-feiras, durante a hora de intervalo.	Docentes da Educação Especial do CAA e técnicos e terapeutas especializados.	Registo/notas e monotorização da planificação.
Reuniões de avaliação (final de cada período letivo)	No final do 1.º P, a 17 de dezembro; No final do 2.ºP, a 10 de abril e No final do 3.º P, a 24 de junho.	Docentes da Educação Especial do CAA. Educadora/professora titular de turma e técnicos e terapeutas especializados.	Registo/notas e relatório de avaliação.
Reunião com a Encarregada de Educação (sempre que se considerasse necessário)	No final do dia, na hora em que vinha à escola buscar a criança.	Docentes da Educação Especial do CAA.	Registo/notas e ata.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabela 2 - Atividades realizadas no ano letivo 2019/2020

TIPO DE ATIVIDADE	DATA	INTERVENIENTES	RECOLHA DE DADOS
Reunião da equipa multidisciplinar	18 de setembro de 2019.	Elementos permanentes e temporários (encarregados de educação e técnicos e terapeutas especializados) da equipa multidisciplinar.	Registo/notas e ata da reunião.
Reunião multidisciplinar	25 de setembro de 2019.	Professoras do CAA, educadora, encarregada de educação, técnicos especializados e equipa médica que acompanha a criança n.º 1 (JP).	Registo/notas e ata da reunião.
Reunião multidisciplinar	02 de outubro de 2019.	Professoras do CAA, professora titular de turma, encarregada de educação, técnicos especializados e equipa médica que acompanha a criança n.º 2 (O).	Registo/notas e ata da reunião.
Reunião multidisciplinar	9 de outubro de 2019.	Professoras do CAA, professora titular de turma, encarregada de educação, técnicos especializados e equipa médica que acompanha a criança n.º 3 (DG).	Registo/notas e ata da reunião.
Reuniões mensais de grupo disciplinar (Educação especial)	Todas as primeiras quartas feiras de cada mês.	Todos os docentes de Educação especial do Agrupamento de Escolas.	Registo/notas e ata da reunião.
Sessões de partilha semanais entre as professoras do CAA e técnicas e terapeutas especializados.	Todas as quartas feiras, durante a hora de intervalo.	Docentes da Educação Especial do CAA e técnicos e terapeutas especializados.	Registo/notas e monotorização da planificação.
Reuniões de avaliação (final de cada período letivo)	No final do 1.º P, a 20 de dezembro; No final do 2.ºP, a 30 de março; No final do 3.º P, a 22 de junho.	Docentes da Educação Especial do CAA; educadora/professora titular de turma e técnicos e terapeutas especializados.	Registo/notas e relatório de avaliação.
Reunião com a Encarregada de Educação (sempre que se considerasse necessário)	No final do dia, na hora em que vinha à escola buscar a criança.	Docentes da Educação Especial do CAA.	Registo/notas e ata.

Conforme podemos observar, a partir da consulta às informações contidas nas tabelas, foram realizadas várias reuniões de equipa multidisciplinar, cuja calendarização esteve a nosso cargo, ou seja, foi da responsabilidade das professoras de educação especial, nas quais participaram todos os intervenientes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem das três crianças em estudo. Assim como, a equipa médica que acompanha a criança 1 (JP) e a criança 2 (O), a título de convite extraordinário.

Foi elaborado um calendário de reuniões logo no início do ano letivo. No entanto, por motivos demais, alguns agendamentos tiveram necessidade de ser remarcados, tendo em consideração a disponibilidade dos técnicos e professores.

A intervenção pedagógica foi feita presencialmente, à exceção do último período, de 14 de abril a 19 de junho, 2020. Aqui, por motivos de pandemia, estivemos no ensino a distância. As atividades eram planificadas, mas quem as aplicava era a encarregada de educação, com a nossa orientação e apoio online, dois dias por semana, em conformidade com a disponibilidade dos encarregados de educação.

As sessões presenciais/intervenção pedagógica eram feitas no CAA, assim como, as diferentes reuniões agendadas. A organização das atividades a serem realizadas; os momentos de síntese e troca de experiências entre todos os participantes, também ali foram feitas. Foram feitas um total de 67 sessões de partilha semanais entre as professoras do CAA e técnicas e terapeutas especializados do CRI. Destinadas ao (re)planeamento e discussão da planificação/atividades a desenvolver com cada uma das crianças. Foram ainda feitas 20 reuniões mensais de grupo disciplinar (EI); 2 reunião com a equipa médica (médico que acompanha a criança na consulta de desenvolvimento, no caso do autismo, a psicóloga e a terapeuta ocupacional); 1 reunião com a representante da equipa de saúde escolar (enfermeira), que acompanhou a criança 3 (DG).

Nesta perspetiva, recorremos à transcrição das notas de campo, assim como às atas elaboradas para cada reunião, como instrumento auxiliar da observação/participação direta das reuniões, servindo-nos de suporte à planificação de estratégias/atividades pedagógicas. Recorremos ao auxílio das atividades sugeridas e trabalhadas por uma equipa médica do hospital de Coimbra que acompanha crianças com autismo, adequando-as à nossa realidade e às nossas crianças autistas, adequações essas que foram fundamentais para a contextualização do processo de ensino-aprendizagem e de investigação.

Torna-se importante ressaltar que a ausência de um ou outro interveniente (terapeuta ou professor) nas reuniões semanais, dificultou o processo de partilha de opinião/saberes e a elaboração da planificação. As atividades pedagógicas foram planeadas ao longo do ano letivo tendo como eixo norteador os objetivos definidos no PEI de cada criança. As notas de campo foram registadas observadas de forma a não gerar inibição ou qualquer tipo de constrangimento nos alunos e intervenientes educativos.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 4: AUSCULTAÇÃO E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Ressaltamos que, ao criarem estes cenários de aprendizagem profissional, os elementos da Equipa Multidisciplinar desempenham um papel crucial. As ações implementadas por estes elementos não são estanques; muito pelo contrário, interagem e complementam-se, podendo assim privilegiar um espaço específico de aprendizagem ou levar à procura de uma conjugação de várias perspetivas, de envolvimento e motivação, tendo em consideração a especificidade de cada aluno e as suas necessidades.

Coloca-se, também, em causa, um cenário de aprendizagem fora da escola, quando convidamos a fazer parte integrante da Equipa Multidisciplinar, elementos da comunidade – pais e encarregados de educação, equipas de Saúde Escolar, Instituições–, criando uma parceria institucionalizada escola-comunidade e desenvolvendo ações e projetos que apoiam, de forma prática, a educação das crianças. Em paralelo a esta vertente integrada na realidade do dia a dia das crianças e das suas aprendizagens, continuamos a privilegiar a reflexão e a investigação a partir dessas situações reais da prática pedagógica. Nesta dialética prática/teoria, o espaço escolar constitui-se como um *locus* essencial para a (re)construção do conhecimento profissional do professor (Canário, 1998).

Percebemos esta intervenção/investigação, em que nos integramos e implicamos, numa modalidade de formação contínua, numa oficina de formação, num laboratório de aprendizagem, onde é possível criar e implementar cenários de aprendizagem ativa e significativa, numa dinâmica de aprimoramento contínuo.

A investigação desenvolve-se numa escola da zona da grande Lisboa, mais especificamente numa escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico, num CAA (Antiga Unidade de Ensino Estruturado). Neste sentido, todas as práticas pedagógicas planificadas e implementadas foram motivo de reflexão e investigação pela nossa parte, enquanto investigadora no processo de ensino-aprendizagem destas três crianças autistas, visando a melhoria da aprendizagem destas e, consequentemente, contribuindo para a (re)construção do conhecimento profissional docente.

Conforme podemos depreender, a investigação revela dimensões formativas e investigativas essenciais ao desenvolvimento profissional contínuo do professor, potenciado pela partilha e troca de saberes entre os diferentes agentes educativos chamados a intervir. A formação contínua é reconhecida como um direito e um dever, tendo como objetivo "assegurar a atualização, o aperfeiçoamento, a reconversão e o apoio à atividade profissional do pessoal docente, visando ainda objetivos de desenvolvimento na carreira e de mobilidade" e "deve ser planeada de forma a promover o desenvolvimento das competências profissionais do docente" (ME, 2007, Artigo 15º). Destacamos ainda, como objetivos fundamentais:

> (...) a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens, o incentivo à autoformação, à prática da investigação e à inovação educacional, a adequação às necessidades do sistema educativo, das escolas e dos docentes e o estímulo aos processos de mudança ao nível das escolas e dos territórios educativos. (p. 15)

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Após uma informação detalhada sobre o contexto institucional que fornece suporte à investigação, abordamos o contexto funcional onde esta se move. Importa reforçamos a ideia de que a investigação serve de veículo a uma necessidade de formação. Muitas vezes, enquanto professores, somos assaltados por dúvidas e por um sentimento de incapacidade no contato, na interação, na educação das crianças que apresentem um quadro grave de autismo. Até porque a nossa formação de base não nos facilita determinadas ferramentas precisas no dia-a-dia escolar destas crianças.

Conforme consta da Lei de Bases do Sistema Educativo (2017, p. 25), "[a] primeira consequência de uma eventual adoção do princípio subjacente ao conceito de aprendizagem ao longo da vida é a necessidade de uma visão mais integradora da articulação entre educação e formação". Desta forma, compreendermos o processo formativo/investigativo desenvolvido, como um caminho ou rumo a seguir. Sendo assim, explicitamos o seu objetivo e finalidades, identificamos o público-alvo, as metodologias empregues, as dinâmicas de formação –a reflexão partilhada, o trabalho realizado em conjunto pelos diferentes elementos da EMAEI.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA, DA COMUNIDADE E DO MEIO ENVOLVENTE

Torna-se necessário caracterizar brevemente a escola e o agrupamento a que pertence, procedendo, também, à identificação das principais situações-problema que atingem a comunidade escolar e os princípios educativos que norteiam o trabalho pedagógico da escola em questão. Trata-se de um Agrupamento de Escolas. Situa-se no concelho de Loures, distrito de Lisboa, que entrou em regime de instalação no ano letivo 2004/2005. É constituído por 13 estabelecimentos de educação e ensino. O agrupamento, ao nível do corpo docente, apresenta um total de 202 Docentes, sendo 160 Professores e Educadoras do Quadro de Agrupamento e 42 Contratados, distribuídos por todos os níveis do Ensino Básico, incluindo os Técnicos que lecionam os Cursos de Educação e Formação (CEF) e os professores afetos à Intervenção Precoce.

Apesar da discrepância na distribuição do número de alunos por escola, mais concentrados na escola-sede, as unidades educativas do agrupamento apresentam algumas características em comum, nomeadamente o facto de estarem situadas na área de influência de bairros sociais, com uma considerável presença de imigrantes provenientes de países cuja língua materna não é a língua portuguesa, o que se reflete na presença de alunos de diversas nacionalidades assim como de diversas culturas. Este facto coloca desafios acrescidos às escolas em termos de desenvolvimento de um trabalho pedagógico pautado por práticas curriculares inclusivas, que privilegiem os princípios de uma educação para a cidadania democrática. Adicionalmente, assiste-se a uma baixa escolarização dos agregados familiares, associada ao desemprego ou a situações de precariedade social e económica, o que significa, em termos de população escolar do Agrupamento, a necessidade de nos empenharmos a ultrapassar obstáculos daí decorrentes. As problemáticas mencionadas apresentam reflexos na comunidade escolar e no desenvolvimento do trabalho pedagógico, pois a escola não pode ser considerada uma 'ilha' isolada dos problemas da sociedade em que está inserida. Assim, os problemas do seu entorno e que atingem diretamente os alunos encontram eco na escola, podendo resultar em situações de (i) "redução do sucesso educativo, em relação a médias nacionais", (ii) "ocorrência frequente de práticas de violência", (iii) "níveis preocupantes de indisciplina e abandono escolar" (AEFS, 2009, p. 1), de entre outras (co)relacionadas. Desta forma, no sentido de determinar medidas mais adequadas à resolução das situações problemáticas que afligem a população escolar, embora não atinjam da mesma forma e com a mesma intensidade a sua totalidade no Agrupamento de Escolas incluído na definição do Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), o qual apresenta como objetivos principais:

> [a] melhoria da qualidade das aprendizagens traduzida no sucesso educativo dos alunos; o combate ao abandono escolar e às saídas precoces do sistema educativo; a criação de condições que favoreçam a orientação educativa e a transição qualificada da escola para avida ativa; a progressiva coordenação da ação dos parceiros educativos — incluindo o tecido institucional público, empresas e a sociedade civil — com a ação da escola e das instituições de formação presentes em áreas geográficas problemáticas; a disponibilização por parte da escola dos recursos culturais e educativos necessários ao desenvolvimento integrado da educação, da qualificação, do reconhecimento e certificação de competências e ainda da animação cultural. (Despacho Normativo, nº 55/2008, Preâmbulo, p. 43128)

Apesar de não ser nossa intensão realizar uma caracterização exaustiva do Programa TEIP, devemos salientar que os objetivos do programa se inserem numa política para a escola pública, tendo como base a "promoção da educação para todos, com qualidade, orientada para a promoção da dignidade da pessoa humana, a igualdade de oportunidades e a equidade social", visando criar condições "que permitam garantir a universalização da educação básica de qualidade e promover o sucesso educativo de todos os alunos e, muito particularmente, das crianças e dos jovens que hoje se encontram em situações de risco de exclusão social e escolar"(*idem, ibidem*).

Neste sentido e de acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento em causa, a sua inserção na política do TEIP apresenta uma dupla atribuição às escolas: serem "entidades responsáveis pela promoção do sucesso educativo" e "serem instituições centrais no processo de desenvolvimento comunitário" (AEFS, *op.cit.,* p. 1).

Nesta perspetiva, a procura de parcerias colaborativas e eficazes é um elemento fulcral para a concretização dos objetivos previstos, sendo necessária uma diversidade de medidas e ações de intervenção na escola e na comunidade. Apresentamos, de seguida, as parceiras estabelecidas.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabela 3 - Parcerias

Parceiros institucionais	☐ Ministério da Educação ☐ Câmara Municipal 1 ☐ Junta de Freguesia 1 ☐ Junta de Freguesia 2 ☐ Junta de Freguesia 3 ☐ CENFORES ☐ Proteção Civil
Parceiros da comunidade	☐ Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) ☐ Núcleo de Apoio às Crianças e Jovens em Risco (NACJR) ☐ Tribunal ☐ Equipa Multidisciplinar de Apoio ao Tribunal ☐ Centro de Saúde ☐ Polícia Municipal ☐ Polícia de Segurança Pública e Escola Segura ☐ Guarda Nacional Republicana ☐ Bombeiros Voluntários 1 ☐ Bombeiros Voluntários 2 ☐ Piscinas Municipais ☐ Escola de Prevenção e Segurança ☐ Academia de Esgrima ☐ Associação que apoio crianças e jovens desprotegidos socialmente ☐ Segurança Social ☐ Farmácia Nova ☐ Hospital ☐ Conservatório d'Artes ☐ Fundação Calouste Gulbenkian ☐ IPTrans ☐ LABFALA-Laboratório da Fala ☐ Escola Superior de Educação ☐ Instituto Superior de Ciências Educativas ☐ Instituições Particulares de Solidariedade Social e Associações Locais ☐ Associações e Coletividades
Onde participam	☐ Redes Sociais 1, 2, 3 ☐ Conselho Municipal de Educação ☐ Conselho Orientação Estratégica - IPTrans

A investigação é feita numa Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico e do Jardim de Infância. Nesta escola encontramos muitos alunos imigrantes de minorias étnicas (ciganos), sendo uma das comunidades, onde se verifica a maior incidência de algumas das problemáticas descritas anteriormente, das quais salientamos uma parte significativa de alunos provenientes de famílias com escassos recursos económicos, apresentando baixo nível de escolarização. Evidenciam-se, ainda, comportamentos desajustados dos usos, costumes e cultura dos alunos, nomeadamente, dificuldades em interiorizar e cumprir regras/limites; comportamentos disruptivos; casos de indisciplina, entre outros. Esta situação favorece em larga escala a perturbação do cumprimento dos objetivos curriculares.

Face à diversidade e heterogeneidade dos alunos, o Agrupamento de Escolas tem diversificado a sua oferta educativa e, para além do ensino regular, houve necessidade de implementar alternativas de aprendizagem que se adequem às necessidades/características dos alunos. A existência deste tipo de oferta educativa depende, anualmente, de uma proposta fundamentada da escola e de uma aprovação prévia, por parte do Ministério da Educação, no âmbito das competências que lhe são conferidas de gestão da rede escolar. Assim sendo, o Agrupamento de Escolas disponibiliza: Percursos Curriculares Alternativos (PCA); Cursos de

Educação e Formação (CEF); Turmas reduzidas, apostando "numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontrem respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social" (Decreto-Lei n.º 54/2018, preâmbulo).

As Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) inserem-se numa estratégia alargada de articulação entre o funcionamento da escola e a organização de respostas sociais, especificamente no domínio do apoio à família. Esta estratégia assenta em três grandes vertentes: Atividades de Animação e de Apoio à Família na Educação Pré-Escolar (AAAF); Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC); Componente de Apoio à Família no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CAF). Consideram-se AAAF as que se destinam a assegurar o acompanhamento das crianças na educação pré-escolar antes e ou depois do período diário de atividades educativas e durante os períodos de interrupção destas atividades.

As AEC são atividades de carácter facultativo no 1.º Ciclo do Ensino Básico e de natureza eminentemente lúdica, formativa e cultural que incidem, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, promovendo a ligação da escola ao meio envolvente, a instituições de solidariedade e de voluntariado e integram-se na Dimensão Europeia da Educação. Todas as escolas do Agrupamento desenvolvem as AEC, sendo as mesmas da responsabilidade da Câmara Municipal local, em parceria com as Associações de Pais e com as Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS); a saber, contamos no 1.º e 2.º anos de escolaridade, a Atividade Física e Desportiva (2 horas semanais); a Música (2 horas semanais) e a Expressão Artística/Dramática (1 hora semanal). Nos 3.º e 4.º anos de escolaridade, as ofertas são mais reduzidas: a Atividade Física e Desportiva (2 horas semanais) e a Música (1 hora semanal).

Os professores titulares de turma supervisionam o planeamento e desenvolvimento das atividades, realizando reuniões mensais com os professores das mesmas. Há uma boa estrutura física da escola, com salas amplas e bem localizadas. No entanto, com pouca cobertura de rede informática.

4.2 Caracterização das turmas

A nossa investigação foi realizada nas três turmas onde estão incluídas as três crianças com PEA: uma turma de Jardim de Infância, uma turma de 3.º ano e uma de 4.º ano.

A *turma A* do Jardim de Infância é composta por um grupo heterogéneo, situado na faixa etária entre os 3 e os 6 anos, existindo apenas uma criança com sete anos (uma menina com problemas de linguagem e cuja matrícula foi adiada). A turma tem 21 elementos e a sua redução prende-se com o facto de nela estar incluída uma criança com NEE, com PEA que beneficia de suporte no CAA, enquadrado em horário ajustado. A educadora da turma pertence ao quadro do Agrupamento e é licenciada no Ensino Pré-escolar.

São 12 as crianças que frequentam o Jardim de Infância, 9 provêm de meios familiares diversos. Assim, a heterogeneidade de experiências é notória. A maioria do grupo de alunos provém de famílias com um poder económico baixo, fazendo parte do bairro social. Outro aspeto importante refere-se ao facto do grupo ter crianças muito irrequietas que constantemente provocam e desafiam os outros (colegas e adultos), desestabilizando a aula; junta-se a este aspeto o facto do número de rapazes (13) ser superior ao de raparigas (8) e de gerarem brincadeiras mais violentas. Duma maneira geral, sente-se a carência de regras e hábitos de trabalho. São crianças ativas e que necessitam de estar em constante ocupação/atividade.

A *turma B* do 3.º ano é composta por 19 crianças, onze do género masculino e oito do género feminino, com idades compreendidas entre os oito e os dez anos. A turma tem dois

meninos com NEE (um com PEA e outro com um síndrome raro, que implica uma condição de cegueira). Estes possuem um horário individual que estabelece os tempos em que estão na sala de aula com os restantes colegas da turma e aqueles em que estão na unidade, no CAA; cinco alunos com dificuldades de aprendizagem e um outro com dificuldades no uso da linguagem oral (acompanhado pelo professor de Português Língua Não Materna (PLNM), recebe apoio dos serviços de terapia da fala). A docente responsável pela turma pertence também ao quadro do Agrupamento e é licenciada no Ensino Básico.

As crianças moram todas na freguesia e muitas veem do bairro social junto à escola, sendo a maior parte filhas de pais africanos e ciganos, com baixo nível de escolaridade e assim como do meio socioeconómico. Algumas crianças demonstram grande dificuldade em aceitar e cumprir as regras da sala de aula e em obedecer ao adulto. Por este motivo, as duas psicólogas da escola, implementam/aplicam um programa comportamental, com intervenção semanal.

A *turma C,* do 4.º ano é constituída por 20 alunos, 8 raparigas e 12 rapazes, com idades compreendidas entre os oito e os dez anos. É uma turma maioritariamente composta por crianças que já se conhecem desde o Pré-escolar. A maioria dos alunos é bastante sociável; são crianças interessadas e participativas. No que diz respeito ao comportamento, a turma é bastante calma e trabalhadora, com exceção de alguns alunos que, por terem dificuldades de concentração na sala de aula (cerca de 5 alunos), revelam alguns comportamentos inadequados, acabam por se distrair facilmente e são mais demorados na execução dos seus trabalhos. A professora titular de turma é licenciada no 1.º Ciclo do Ensino Básico e pertence ao quadro do Agrupamento.

Há um aluno com PEA com défice cognitivo e possui um horário individual que estabelece os tempos em que está na sala de aula com a restante turma e aqueles em que está na unidade, no CAA. Torna-se importante salientar que a inclusão das três crianças autistas nas turmas é feita, tendo em consideração as características inerentes a cada uma delas; é estabelecido um horário em conformidade.

Temos de dispor de tempo suficiente para acompanharmos a gestão e a mediação que cada Titular de Turma, quando cada criança autista passa um grande período de tempo no contexto de unidade de CAA. Neste sentido e em função da condicionante descrita, optamos por selecionar, apenas o horário em que a criança autista está em contexto de sala de aula a acompanhar o grupo/turma. Acompanhamos cada professor titular e cada grupo, nesse mesmo horário. Selecionamos o período de intervenção em que as psicólogas trabalham o comportamento indisciplinado de uma das turmas.

O facto de todos os professores titulares de turma manifestarem disponibilidade para participar do estudo e trabalharem em conjunto connosco, é um aspeto favorável para recolhermos evidências de um trabalho articulado (ou não). O número reduzido de professores titulares de turma implicados contribui para aprofundarmos o conhecimento sobre o processo didático/investigativo.

Procedemos a uma breve caracterização dos professores titulares de turma, tendo em consideração o seu perfil profissional. As profissionais de educação que, neste momento, consideramos, têm vínculo definitivo à escola, pertencendo ao quadro de nomeação definitiva. Situam-se em faixas etárias entre os 40 e 60 anos, caracterizando-se também como um grupo com vasta experiência na docência que varia entre os 20 e os 33 anos, contabilizados até ao fim do ano letivo de 2018/2019.

Torna-se importante mencionar que este grupo possui estabilidade quanto à sua situação profissional, o que favorece a realização estudo/investigação, uma vez que este se prolonga por dois anos. No que se refere à formação académica do grupo, este caracteriza-se por uma

licenciatura, no Pré-escolar e as outras duas, licenciadas no 1.º Ciclo do Ensino Básico, todas elas com motivação para a formação contínua, no âmbito do 'Desenvolvimento Profissional Docente'. Ressaltamos que nunca participam em equipas de investigação anteriormente realizadas.

De um modo geral, todas com perfil bastante marcado por uma ideia de diferenciação curricular, ou seja, baseada numa assistência ao aluno com dificuldades, tendo em atenção o perfil específico. Estão abertas a formas alternativas de organização do trabalho pedagógico com estes alunos, incluindo a vinculação do trabalho cooperativo. É, pois, possível planear processos de trabalho reflexivo, com orientação para uma aprendizagem em ambientes cooperativos. Valorizam a troca de experiências e todo o trabalho reflexivo, pelos pontos comuns a vários perfis de pensamento e ação, em matéria de diferenciação curricular.

4.3 Caracterização da Unidade de Ensino Estruturado – CAA

A criação de uma Unidade de Ensino Estruturado (UES), agora CAA, implica a adaptação de uma sala com equipamento adequado e a constituição de uma equipa interdisciplinar e coesa, considerando as condições essenciais para o desenvolvimento de uma intervenção sistemática e continuada, com base no ensino estruturado, procurando tornar este espaço mais previsível e acessível, ajudando a criança a encontrar maior disponibilidade para a comunicação, interação e para a aprendizagem. Constitui, assim, um valioso recurso pedagógico e enquadra-se num tipo de resposta educativa de intervenção especializada dirigida a alunos com PEA.

Nesta situação, implica a exploração do modelo TEACCH, que procura respeitar e adequa-se às caraterísticas de cada criança, adaptando-se à funcionalidade e necessidades da mesma. Chama a família e todos os que intervêm no processo educativo. Tem como finalidades diminuir as dificuldades ao nível da linguagem recetiva, aumentar as possibilidades de comunicação e permitir dar resposta à diversidade e estruturação de contextos.

A filosofia deste modelo é ajudar o aluno com PEA, a crescer e a melhorar os seus desempenhos e capacidades adaptativas de modo atingir o máximo de autonomia, no que respeita o processamento visual, memorização de rotinas funcionais e interesses especiais demonstrados por cada uma das crianças. Segue uma linha de orientação voltada para as necessidades individuais da criança, recorrendo a estímulos visuais e indicações claras e objetivas sobre como atuar esta deve atuar. Há, por assim dizer, um programa de intervenção a implementar; baseia-se no ensino de capacidades de comunicação, organização; partilha social. Deixando espaço para uma flexibilidade, em termos de pensar e de aprender destas crianças, permitindo ao docente encontrar estratégias mais adequadas para responder às necessidades de cada uma. A família é vista como uma aliada e parceira fundamental, no processo de ensino-aprendizagem destas crianças. Esta intervenção implica forçosamente ter continuidade em casa.

A UEE apoia todas as crianças que apresentam PEA, independentemente do seu grau de severidade e/ou de comorbidade. O espaço é estruturado de forma visualmente clara, com fronteiras físicas (armários, estantes, paredes, biombos…) e áreas bem definidas, permitindo aos alunos a obtenção de informação e organização o mais autonomamente possível, sendo essencial para garantir a estabilidade e fomentar as aprendizagens. A delimitação clara das diferentes áreas ajuda os alunos com PEA a entender melhor o seu meio e a relação entre os acontecimentos, permitindo-lhes compreender mais facilmente o que se espera que realizem em cada um dos espaços. Cada área é representada por um símbolo que informa o aluno sobre o que aí acontece.

Área de transição – corresponde ao espaço onde estão os horários individuais que orientam as atividades diárias de cada aluno, favorecendo a noção de sequência temporal,

a compreensão de ordens verbais, diminuindo os problemas de comportamento e desenvolvimento da autonomia. O aluno dirige-se a esta zona da sala sempre que termina uma atividade ou que necessite de consultar o seu horário individual. Dependendo do perfil da criança, o toque da campainha da escola indica ao aluno que se deve dirigir a esta zona.

Área de aprender – espaço de ensino individualizado, limpo de estímulos que possam distrair. Normalmente, é onde se desenvolve a atenção e a concentração, ao mesmo tempo que novas competências e tarefas são trabalhadas e consolidados com o aluno. Há que ter em consideração as pistas visuais ou verbais, ajudas físicas, reforços positivos e também atividades que vão ao encontro dos interesses do aluno. Um local onde o aluno faz as aprendizagens, colocado, preferencialmente, de frente para o adulto e de costas para fatores distrativos.

Área de trabalhar – espaço, no qual o aluno realiza de forma autónoma as atividades já aprendidas; cada aluno tem a sua área de trabalhar.

Área do trabalho de grupo – como o próprio nome indica, é uma área destinada a desenvolver atividades que, garantindo a planificação e a estrutura, promove a comunicação e a interação social. É prioritário o desenvolvimento de atividades expressivas como musicais, plásticas, jogos de grupo (lotos, dominós, jogos de memória, entre outras). Este espaço permite o convite a crianças que não frequentem o CAA, habitualmente, podendo considerar-se as da turma a que cada aluno do CAA pertence.

Área do computador – espaço onde se encontram computadores ou outros mecanismos digitais; pode ser utilizada de forma autónoma, com ajuda ou em parceria.

Área do brincar/lazer – espaço destinado às pausas, ao relaxamento, à brincadeira.

Área da reunião – espaço que privilegia a comunicação e a interação social; pode ser utilizado em vários momentos do dia, desde que todos os alunos ou a maioria se encontrem no CAA. Podem ser temas explorados com o apoio do quadro do tempo, o mapa de presenças, o calendário mensal assim como cantar e ou ouvir uma canção, histórias, vídeos.

Para além do trabalho desenvolvido nestas áreas, cuja matriz de organização e gestão é definida essencialmente pela equipa do CAA que intervém diariamente com alunos PEA, há atividades paralelas. Estas desenvolvem-se em parceria com os docentes da turma, outros docentes, técnicos (psicomotricista, terapeuta da fala, psicóloga, docentes na área das Expressões), com as assistentes operacionais, com os próprios pais/encarregados de educação, no âmbito dos objetivos e competências propostos nos Programas Educativos Individuais, que se destinam a promover a autonomia e a aprendizagem em diferentes contextos; a interação com os seus pares, no recreio; a autonomia no refeitório; a adaptação a outros meios (ida às piscinas, visitas a espaços sociais, a instituições e serviços); situações que provoquem sensações de prazer e de bem-estar físico, emocional e social na criança; atividades físicas e desportivas que possibilitam vivenciar a aplicação e respeito de regras através do jogo, adquirir noções de lateralidade, deslocar-se no espaço, adquirir autodomínio e flexibilidade motora, deslocar-se de acordo com o ritmo, melhorar a capacidade de manipulação; as expressões que ajudam a desenvolverem a motricidade fina e a estimular a imaginação/criatividade; as novas tecnologias como meio facilitador da comunicação; o desenvolvimento cognitivo.

O plano curricular visa contemplar as características individuais dos alunos que integram o CAA. Pretende equacionar os seguintes objetivos gerais:

- Desenvolver a autonomia dos alunos adequada a todos os contextos;

- Facilitar a perceção do sentido e da ordem do mundo que os rodeia de modo que possam inserir-se da melhor forma possível na sociedade;
- Garantir condições de aprendizagem, através de estratégias diversificadas, dando resposta às necessidades de cada aluno, desenvolvendo ao máximo as suas potencialidades e a sua inclusão;
- Preparar, adequadamente, as salas no que respeita aos espaços, mobiliário e material de apoio;
- Fornecer um ambiente previsível e seguro;
- Oferecer rotinas diárias consistentes para aumentar o poder de concentração;
- Ajudar os alunos a aprender meios de comunicar e formas de estruturar o seu meio, de modo que este seja consistente e previsível;
- Ter em linha de conta que o processo de aprendizagem dos alunos com PEA tem uma base visual, por tal facto, é essencial o recurso a material de apoio visual concreto, tal como imagens, desenhos ou tabelas;
- Selecionar e organizar conteúdos e objetivos funcionais de acordo com cada aluno, reavaliando e, sempre que necessário, procedendo à sua reformulação;
- Formular objetivos gerais, inerentes a competências a desenvolver nas áreas da Autonomia, Comunicação, Socialização e Desenvolvimento Curricular (atenção, perceção, memória e áreas académicas);
- Valorizar a socialização entre todos os alunos e restante comunidade educativa, proporcionando oportunidades de participação ativa e alargamento das relações afetivas;
- Orientar e apoiar os pais e encarregados de educação no processo educativo dos seus filhos;
- Ter em conta os desejos e expectativas dos pais no que se refere ao sucesso da integração e consequente desenvolvimento de cada criança.

A UEE, para além dos objetivos previstos na legislação em vigor, contempla ainda na intervenção com os alunos, os objetivos específicos que se seguem:

- Dar atenção às características individuais, ao diagnóstico e heterogeneidade das PEA;
- Desenvolver atividades básicas de vida diária, de recreio e lazer na comunidade, de forma integrada e ativa, sempre que possível;
- Utilizar regularmente um número alargado de recursos comunitários (transportes públicos, jardins, cafés, biblioteca, bancos, correios, lojas, piscina, parque);
- Sensibilizar a comunidade no sentido de ser facilitadora no processo de inclusão social;
- Proporcionar competências que futuramente serão essenciais à sua inserção/participação na comunidade (de interação social, de comunicação, de autonomia, despiste vocacional);
- Desenvolver um sentimento de bem-estar e de controlo, proporcionando ambientes seguros e de qualidade com profissionais que garantem segurança na intervenção com outros profissionais:
- Trabalhar de forma colaborativa com os restantes profissionais que intervêm no processo educativo dos alunos;
- Promover o trabalho em equipa.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

A abertura e o funcionamento desta sala envolvem várias entidades que, de uma forma articulada, proporcionam os seus recursos e possibilitaram a criação de uma Equipa Multidisciplinar de intervenção alargada. Trabalham a tempo inteiro na Unidade CAA, duas professoras de Educação Especial e duas assistentes operacionais. A tempo parcial, trabalham os técnicos do CRI, nomeadamente, uma terapeuta da fala, uma terapeuta ocupacional/psicomotricista e uma psicóloga, regularmente, com apoios semanais de alguma duração (manhã ou tarde). O CAA apoia quatro crianças com PEA e uma com o Síndrome Cri-du-chat.

4.4 CARACTERIZAÇÃO DAS CRIANÇAS COM PEA APOIADAS NA UEE

As três crianças implicadas que fazem parte do estudo, são: uma do pré-escolar; outra do 3.º ano de escolaridade e outra do 4.º ano de escolaridade.

Os objetivos principais desta investigação voltam-se para o processo de ensino-aprendizagem destas três crianças autistas, para a organização dos recursos materiais e humanos, de uma forma eficiente, dos tempos, carga horária; para a organização dos espaços de estudo, ou seja, do CAA e da própria escola, mais propriamente da turma a que pertencem estas crianças. Pretende-se criar condições para que estas crianças se tornem o mais autónomas possível.

Desta forma, definem-se as prioridades e princípios que constituem o eixo central das opções metodológicas e da reflexão/investigação acerca dos resultados alcançados. Assim, percebemos e delineamos as orientações do currículo para estas três crianças, a privilegiar:

A integração dos alunos num ambiente de aprendizagem efetiva; a aquisição de saberes e de competências estruturantes do processo de aprendizagem nas dimensões da: comunicação - em termos da oralidade e do registo, que permitissem a descrição e interpretação de acontecimentos, a estruturação do pensamento para a apresentação de ideias e a justificação de opções; organização – no âmbito da gestão do tempo e do espaço individual e coletivo; relação – ‘em termos da construção da identidade do grupo/turma, da vivência da cidadania e da ação contextualizada (intra e extra escola); saúde –no âmbito dos cuidados do corpo e do desenvolvimento físico.´ (Candeias, 2008a, p. 6).

Ressaltamos e destacamos a importância de ritmos diferentes de trabalho dos alunos; os seus interesses pessoais, ou seja, o perfil de cada uma destas crianças, facto que se reflete numa necessidade de diversificação e adequação das metodologias de trabalho, quer destinadas às crianças, quer aos profissionais de educação. A reflexão e a regulação das aprendizagens conseguidas são uma constante. No ano letivo 2019/2020, que corresponde ao segundo ano da investigação/intervenção, mantêm-se as orientações que norteiam o trabalho pedagógico da primeira etapa; no ano letivo de 2018/2019, ampliam-se os objetivos em termos de aprendizagem (o desenvolvimento das competências de leitura e escrita; melhoria da comunicação oral ou não oral, por símbolos; resolução de problemas; desenvolvimento de competências de organização). Nesse processo avaliativo participam os alunos, os professores e outros intervenientes.

Valorizam-se as opiniões dos encarregados de educação. Neste sentido, como forma de consubstanciar o processo investigativo no contexto, a sistemática de recolha de dados constitui-se numa ação fulcral. A par, as atividades realizadas pelos alunos e o seu desempenho nas mesmas constituem um importante instrumento de recolha de dados e melhoria do processo educativo destas crianças, na medida em que são alvo de discussão e reflexão nas diferentes reuniões agendadas pela equipa multidisciplinar.

Por motivos de confidencialidade não é usado o nome da criança. Para o efeito identificamos a criança n.º 1 com as letras JP; a criança n.º 2, com a letra O e a criança n.º 3, com as letras DG. De um modo geral, de seguida, apresentamos as dinâmicas, organizadas pela sequência das intervenções com cada criança, e os envolvimentos de todo um trabalho de parceria (equipa multidisciplinar), de modo a facilitar o conhecimento e o modo como planificamos a intervenção da criança em contexto escolar:

- referenciação/identificação da criança;
- avaliação das potencialidades e espectativas de desenvolvimento e de necessidades de apoio;
- elaboração do RTP e do PEI da criança;
- organização, implementação e monitorização do PEI.

4.4.1 **Criança 1 – aluno do Pré-escolar [JP]**

Situação atual e antecedentes escolares relevantes

O JP é filho único do casal e vive com os pais e a avó materna. A mãe, de 40 anos, é animadora sociocultural. O pai é vigilante e tem 41 anos de idade. De acordo com os dados de anamnese, obtidos em situação de entrevista aos pais, a gestação do JP decorre dentro dos padrões normativos. Nasce às 35 semanas, de parto distócico por ventosa; não se registam sinais de sofrimento fetal nem qualquer problema no pós-parto. Ao nível do desenvolvimento psicomotor, começa a andar por volta dos 18 meses e, no que se refere ao desenvolvimento linguístico, começa a dizer as primeiras palavras (apenas monossílabos) por voltas dos 18 meses. Porém, por volta dos 24 meses, deixa de produzir palavras. Deixa a chupeta por volta dos 2 anos de idade e apenas faz o controle esfincteriano definitivo, no decurso do ano letivo transato.

Mantém-se em casa, aproximadamente até aos três anos de idade, tendo ficado aos cuidados da avó materna. No início do 2º período, deste ano letivo, começa a frequentar o Jardim-de-Infância. É referenciado para a *Intervenção Precoce*, tendo sido avaliado pela Equipa Local de Intervenção (ELI).

De acordo com a declaração do *Departamento de Pediatria* do *Centro de Neuro-desenvolvimento* do Hospital, datada de 27 de janeiro de 2017, o JP "*tem perturbação do espectro do autismo*." Atualmente, é acompanhado no mesmo Centro Hospitalar, na consulta de desenvolvimento, com uma periodicidade semestral.

Fora do contexto escolar, mantém o acompanhamento semanal de um Técnico Superior de Educação e Reabilitação (TSER), numa clínica, a título particular. No presente ano letivo passa a ser acompanhado, na escola, semanalmente, por três técnicas do CRI – Terapeuta da Fala; Terapeuta Ocupacional e Psicóloga, uma que a equipa multidisciplinar considera necessário o acompanhamento.

Decorrente da sua problemática, o JP apresenta grandes dificuldades em interagir e em iniciar e manter-se implicado numa atividade. Apresenta alguma agitação motora e dificuldade em colaborar nas tarefas propostas, recusando-as, por vezes, e fugindo com frequência: manifesta preferência pela realização de jogos de construção, puzzle e pintura; também gosta de explorar cartões e livros de imagens, principalmente imagens de animais, apontando com o dedo e olhando para o adulto, para que este diga os nomes e imite as vozes dos mesmos. Realiza, ainda, diversos jogos de encaixe e associação (por exemplo o loto de imagens), embora geralmente com o acompanhamento e insistência do adulto. Mostra ainda curiosidade por números e letras e começa a querer ver vídeos de cozinha (sobre confeção de bolos), segundo informações dadas pelos pais.

Apesar de ter havido uma grande evolução ao nível do seu envolvimento e interesse nas atividades, o nível de colaboração do JP, bem como a sua atenção e concentração nas tarefas, ainda estão muito aquém do esperado para a idade. Na área socio-afetiva, também são notórias algumas melhorias no relacionamento com os seus pares e adultos e na interiorização das regras e rotinas da sala. Por vezes, com a insistência do adulto, já colabora na arrumação dos materiais que utiliza, embora com alguma dificuldade.

Na área da linguagem e comunicação, verifica-se que o JP já produz mais sons (incluindo vozes dos animais, por exemplo, "muuu") e repetição de sílabas, algumas vezes com significado intencional. Esporadicamente também utiliza algumas palavras (por exemplo, "papá" e "não"). No ano letivo transato apenas vocalizava alguns sons/ruídos, tendo vindo a melhorar nos últimos tempos. Com efeito, recentemente, segundo os pais, verbalizou "Jão"/ por "João"; "não"; "oi pai" (repetiu "oi pai", quando o pai lhe disse "hoje é o pai quem te deita"); "aua/água"; "oía/bom dia"; "papá dá ué ué/papá dá o telemóvel"; "ma ma, ma dá dá ué ué/mamã dá o telemóvel".

Ao nível da autonomia pessoal, tem revelado alguma evolução, havendo a destacar o facto de adquirir, no final do ano letivo transato, o controlo esfincteriano diurno (conforme já referido atrás) e de já mostrar mais tendência para ir buscar o bacio quando necessita. Segundo os pais, também já consegue calçar bem as socas.

Na alimentação, continua a revelar muito pouca autonomia, recusando a maior parte dos alimentos na refeição do almoço, havendo "dias em que não come quase nada", segundo refere a educadora. Nas suas brincadeiras, já começa a querer brincar com bonecos (principalmente cavalos); gosta de saltar no trampolim e de estar no baloiço. O seu animal preferido, atualmente, é a girafa. Os pais referem ainda que, aos fins de semana, passeiam muito com o filho, junto à praia e afirmam: "adora brincar com areia e com balões".

Para a recolha de informações sobre potencialidades, expectativas e necessidades na perspetiva do aluno e da família, são ouvidos os pais do aluno.

Relação aluno-contexto escolar

Os pais referem que o filho se adapta bem a novos contextos, "onde se quer mostrar mais independente e mais colaborante do que em casa". O JP aceita bem a intervenção/apoio especializado.

Relação aluno-contexto familiar e comunitário

Pelos pais é mencionado que têm feito tudo o que está ao seu alcance, para estimular o seu educando, no sentido de melhorar as suas competências e de promover o seu desenvolvimento global. "Apesar de o JP ser desajeitado", ao nível da motricidade grossa e da motricidade fina, pratica regularmente natação, às segundas-feiras, nas piscinas municipais, tendo-se adaptado muito bem ao meio aquático.

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

- Fatores da escola que podem facilitar:

  – O uso de várias formas de elogio/incentivo e de recompensa positiva, para que sinta segurança nas suas capacidades/potencialidades.
  – O acompanhamento individual do aluno, durante as tarefas, para garantir que as mesmas são compreendidas e executadas com sucesso.
  – A disponibilização de instruções verbais direcionadas.
  – A utilização de várias abordagens de ensino que permitam diversos modos de resposta pelo aluno (oral, prática…).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- A realização de tarefas que tenham em atenção o estilo de aprendizagem do aluno, ao nível do ritmo, da variedade, da duração e do tempo permitido para completar as tarefas.

- Fatores da escola que podem dificultar:

- Os pares não se aproximam do JP pelo facto de ele não verbalizar. É de salientar que, quando o JP vocaliza ou verbaliza, os colegas da turma mostram-se sempre muito eufóricos.

- Fatores do contexto familiar que podem facilitar:

- A disponibilidade da família em comparecer à escola sempre que solicitada.
- O facto de a presença da família ser muito estimulante, assegurando ao educando todos os apoios de que ele necessita, inclusive fora do contexto escolar.

No que diz respeito ao apoio e relacionamentos podem ser considerados como facilitadores: a família próxima, as pessoas em posição de autoridade, como é o caso da educadora titular de turma, a assistente operacional, a professora de música (que o JP adora, segundo a educadora informou), bem como os profissionais de saúde e as terapeutas do CRI pois constituem um suporte fundamental ao desenvolvimento da criança.

- Fatores da escola que podem dificultar:

Não se registam, no derredor ambiental e social do aluno, barreiras significativas ao seu desenvolvimento.

- Fatores individuais que podem facilitar:

As suas aparentes boas potencialidades e a evolução que tem vindo a acontecer. Com efeito, o JP aparenta estar agora mais colaborante e interessado nas tarefas e atividades propostas. Contudo, o seu nível de colaboração bem como a sua atenção e concentração nas tarefas ainda está aquém do esperado para a idade. Também na área socio-afetiva são notórias algumas melhorias no relacionamento com os seus pares e adultos e na interiorização das regras e rotinas da sala. Por vezes, com a insistência do adulto, o JP já colabora na arrumação dos materiais que utiliza.

Na área da linguagem e comunicação, este ano letivo, a sua produtividade verbal oral o JP já regista evolução com mais sons (incluindo vozes dos animais e repetição de sílabas, algumas vezes com significado intencional).

Com a evolução ao nível da atitude e da postura, do relacionamento com os adultos e com os pares, parece resistir mais à frustração (consegue mais facilmente o adiamento da gratificação). Já interioriza mais rotinas e regras e distingue figuras de autoridade, segundo os pais: “Quando se lhe explica, ele entende o que se lhe diz e interioriza, já não reagindo tão mal como antes”.

O gosto de utilizar o computador e o telemóvel.

- Fatores individuais que podem dificultar:

Na atividade e participação, o JP apresenta as seguintes limitações:

- Muita dificuldade em conseguir manter a concentração (focalizar a atenção), bem como em manter intencionalmente a atenção em tarefas específicas durante um intervalo de tempo (dirigir a atenção).
- Dificuldade em imitar (gestos, vocábulos) como componente básica da aprendizagem.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- Dificuldade em levar a cabo a tarefa pretendida, pelo que necessita de apoio individualizado por parte do adulto para a execução das atividades (realiza uma única tarefa simples, de forma independente).
- Muita desatenção e pouco investimento perante uma tarefa que não lhe agrade.
- Limitações significativas em compreender os significados literais e implícitos das mensagens em linguagem oral (comunicar e receber mensagens orais) e dificuldade grave/deficiência grande em produzir mensagens verbais constituídas por palavras e frases (falar) e em iniciar, manter ou finalizar uma troca de pensamentos e ideias (conversação). Não faz identificação direta de objetos e imagens (raramente aponta); não identifica objetos pela função. Não produz palavras com valor linguístico, fazendo por vezes vocalizações descontextualizadas;
- Dificuldade em realizar ações coordenadas para manusear objetos e manipulá-los utilizando as mãos, necessitando de adquirir maior destreza e precisão (utilização de movimentos finos das mãos). Do ponto de vista da motricidade grossa anda, corre e sobe (com alternância) e desce escadas, mas ainda revela dificuldade em equilibrar-se num só pé, em pedalar o triciclo e em cruzar a perna acima do joelho, quando está sentado. Na deslocação, apresenta quase sempre marcha em equino (bicos de pés).

No que respeita aos autocuidados, há melhoras, tendo deixado de usar fraldas no ano letivo transato. Apresenta também constrangimentos em vestir e despir roupa e em calçar sapatos e meias. Tem dificuldade em comer e beber sozinho, usando a colher e o copo, com tendência a entornar os líquidos.

Nas interações e relacionamentos interpessoais, verificam-se limitações em manter e controlar as interações principalmente com os colegas, de maneira contextual e socialmente apropriada (relacionamentos sociais informais), raramente tendo intenção comunicativa. Revela assim muita dificuldade na socialização, demonstrando pouca habilidade nas interações interpessoais e dificuldade ao nível do relacionamento com os pares. Apesar de tudo, mostra-se uma criança meiga, afetiva, simpática e muito ressonante ao contacto com o outro, no registo não-verbal (mantendo frequentemente o contacto ocular), parecendo querer captar o inconsciente do interlocutor, mas desvalorizando as vocalizações.

Assim, apesar de se mostrar empático, no registo de comunicação não-verbal, continua a manifestar muita dificuldade no que se refere à linguagem/comunicação verbal, tentando sempre que possível resistir às vocalizações (menos acentuadamente quando frustrado) e tendendo a agarrar a mão do adulto para expressar as suas intenções comunicativas (embora já não o faça com tanta frequência).

Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão

- Medidas universais (art.º 8.º, ponto 2)

a) Diferenciação pedagógica, no que respeita a finalidade e seus conteúdos; o tempo e modo de realização das tarefas; os recursos, as condições e os apoios disponibilidades.

b) Acomodações curriculares, incluindo:

- A localização do aluno na sala, sentando-se o aluno perto da educadora, ficando esta de pé junto ao aluno quando for altura de dar orientações; sentando-se junto de um colega (modelo positivo).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- Na apresentação do conteúdo, importa facultar pistas visuais/gráficos/ pré e pós organizadores, assegurar que as orientações são compreendidas, ensinar através de abordagens multissensoriais/ manipulativas, modelar/demonstrar/simular conceitos, usar o computador para apoiar o ensino.
- Nas tarefas, importa facultar pistas visuais/gráficos/ pré e pós organizadores, assegurar que as orientações são compreendidas e ensinar através de abordagens multissensoriais/ manipulativas, modelar/demonstrar/simular conceitos, usar o computador para apoiar o ensino.

- Medidas seletivas (art.º 9.º, ponto 2)

c) Apoio psicopedagógico – direto e/ou indireto, em sala de aula ou na sala de apoio – UEE, prestado pelo docente de Educação Especial, com o objetivo de otimizar as capacidades do aluno e proporcionar-lhe estratégias que permitam colmatar as dificuldades identificadas, tendo em conta as suas áreas fracas, a saber: linguagem; desenvolvimento motor; socialização; autonomia e cognição.

d) Apoio tutorial – devido às suas graves dificuldades no que respeita à autonomia pessoal e relacional.

- Medidas adicionais (art.º 10º, ponto 4)

e) Desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado;

f) Desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.

Necessidade de se constituir um grupo/turma com número de crianças/alunos inferior ao mínimo legal (Despacho normativo nº 10-A/2018 – artigo 3º, ponto 2).

Sim. Dadas as graves limitações que o JP apresenta em vários domínios, incluindo: os autocuidados, a comunicação/linguagem (grave dificuldade em produzir mensagens verbais, apenas vocalizando alguns sons) e a autonomia (com muito pouca autonomia pessoal, funcional e relacional, não conseguindo abordar nem realizar tarefas/atividades simples), o aluno deverá beneficiar de um grupo-turma reduzido, conforme previsto no Despacho Normativo nº 10-A/2018, artigo 3º, ponto 2. Necessita, pois, de um constante apoio individualizado/supervisão/tutoria, por parte do adulto, para conseguir realizar a maioria das atividades do quotidiano.

Recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão a mobilizar (art.º 11.º)

- Recursos humanos a mobilizar:

a) O docente de EE, para apoio psicopedagógico e reforço das suas aprendizagens;

b) Os técnicos especializados, nomeadamente nas técnicas do CRI – contribuindo para promover a evolução do JP e para potenciar o seu comportamento adaptativo;

c) As assistentes operacionais.

- Recursos organizacionais a mobilizar:

a) A equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva (EMAEI);

b) O Centro de apoio à aprendizagem (Unidade de Ensino Estruturado);

c) O Centro de recursos de tecnologias de informação e comunicação para a Educação Especial (CRTIC), ao qual irá ser solicitada a avaliação do aluno.

- Recursos da comunidade a mobilizar:

a) O centro de recursos para a inclusão.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Monitorização da eficácia das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão

A monitorização e avaliação da implementação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão assumem um carácter de continuidade, sendo que as medidas mobilizadas serão avaliadas, no que diz respeito à sua eficácia, em conselho de docentes, no final de cada período, integrando também o *feedback* dos vários intervenientes no processo educativo do aluno e entre a professora de educação especial e os técnicos do CRI (semanalmente). Dos resultados obtidos com a aplicação das medidas estabelecidas no RTP, será elaborado um relatório trimestral (relatório de apoio especializado).

Procedimentos e estratégias adotadas para o envolvimento, participação e acompanhamento dos pais/encarregado de educação e do aluno na tomada de decisão e na implementação das medidas

- O acesso a registos periódicos de avaliação contínua/formativa;
- A oportunidade de conhecer a equipa pedagógica ou outros profissionais de referência para o aluno;
- O incentivo a um contacto regular com a escola e reuniões com professores;
- A valorização das diferentes contribuições oferecidas à escola;
- A valorização do conhecimento sobre o seu educando;
- O encorajamento do seu envolvimento na aprendizagem do educando.

4.4.2 **Criança 2 - aluno do 3.º ano [O]**

Situação atual e antecedentes escolares relevantes

A criança O iniciou o seu percurso escolar no ano letivo 2013/2014 numa IPSS, tendo nesta altura beneficiado da intervenção do SNIPI. No ano seguinte, em 2014/2015, com quatro anos de idade começa a frequentar o Jardim de Infância, do nosso Agrupamento.

O O é acompanhado no Hospital, em consultas de Pedopsiquiatria da Unidade da Primeira Infância, com o Pedopsiquiatra, constando do seu processo uma informação clínica datada de 13 de março de 2014, que refere "dificuldades na interação social recíproca - com desinteresse em geral pela relação, dificuldade em manter a atenção conjunta e em concluir ciclos de interação – assim como dificuldades na comunicação e linguagem – não pronunciando palavras e não sinalizando gestualmente as suas intenções. Apresenta ainda uma hiperatividade exploratória permanente, com jogo funcional simples/exploração do espaço, e dificuldades no sono." Ainda, "apresenta o diagnóstico de Perturbação da Relação e Comunicação (Perturbação Multissistémica do Desenvolvimento)".

Desde então, passa a usufruir da intervenção de Educação Especial. A 4 de março de 2016, por solicitação parental, é elaborado uma informação clínica, do mesmo Hospital e Departamento, pela pedopsiquiatra, confirmando que o O apresenta Perturbação do Espectro do Autismo. Constam, também, do Processo outras Informações Clínicas, datadas de março de 2016, comprovando a mesma problemática. Da mesma Unidade e do mesmo Centro hospitalar, há uma Informação datada de 16 de maio de 2017, pelo pedopsiquiatra, referindo que o O apresenta um quadro de PEA, não-verbal, nível 2 (DSM-V).

Ingressa no 1.º Ciclo no ano letivo de 2017/2018, tendo sido neste mesmo ano transferido de escola, por esta apresentar as condições necessárias ao seu desenvolvimento, nomeadamente, o Centro de Apoio à Aprendizagem (UEE). No ano letivo de 2018/2019, o aluno encontra-se a frequentar o 2º ano de escolaridade, estando na maior parte do seu horário no Centro de Apoio à Aprendizagem (UEE). No ano letivo de 2019/2020, o aluno encontra-se a frequentar o 3º ano

de escolaridade, continuando a estar na maior parte do seu horário no Centro de Apoio à Aprendizagem –UEE.

Potencialidades, expectativas e necessidades na perspetiva do aluno e da família

(Para a recolha destas informações são ouvidos os pais do aluno.)

- Relação aluno – contexto escolar:

O aluno tem acompanhamento da professora de Educação Especial em contexto de Centro de Apoio à Aprendizagem (UEE). A encarregada de educação considera que o seu educando tem mantido um bom relacionamento com os professores e pares; refere que o O gosta de vir para a escola e sente que os profissionais que apoiam o seu educando, são importantes para o seu desenvolvimento. A encarregada de educação perspetiva um percurso educativo com aprendizagens mais significativas, que permitam uma maior autonomia e funcionalidade na sociedade.

- Relação aluno-contexto familiar e comunitário

A encarregada de educação menciona que o O vive num ambiente familiar atento, interessado e colaborativo. Em casa, segundo a mãe, o aluno tem desenvolvido rotinas/estratégias de acordo com orientações sugeridas pelas professoras e técnicos que trabalham diretamente com o mesmo, o que facilita a sua integração e desenvolvimento.

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

- Fatores da escola que podem facilitar:
  - Frequência de Centro de Apoio à Aprendizagem (UEE); estrutura da metodologia TEACCH; caderno de ccomunicação; terapia da fala; terapia ocupacional; hidroterapia; music'arte; atividade física-desportiva; expressões; integração na turma na hora do lanche.
- Fatores do contexto familiar que podem facilitar:
  - Interesse e participação na vida escolar, por parte da família.
- Fatores do contexto familiar que podem dificultar:
  - Competências da família para apoiar a autonomia do O nas rotinas diárias.
- Fatores individuais que podem facilitar:
  - Reage favoravelmente a afetos e a estímulos positivos.
  - Compreende melhor instruções verbais num ambiente de um para um ou em pequeno grupo.
  - Privilegia a informação visual manifestando menor dificuldade em atividades deste género.
- Fatores individuais que podem dificultar:
  - Apresentação não-verbal do PEA.
  - Comunicação não-verbal.
  - Agitação motora; dificuldades graves de atenção e concentração.
  - Dificuldade em cumprir regras dentro e fora da sala.
  - Resposta negativa quando é contrariado e contido.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão

- Medidas universais (art.º 8.º, ponto 2)

a) Diferenciação pedagógica, no que respeita a finalidade e seus conteúdos, o tempo e o modo de realização das tarefas, os recursos, as condições e os apoios disponibilidades.

b) Acomodações curriculares, incluindo:

- A localização do aluno na sala:
  - Sentar o aluno perto da professora.
  - Ficar de pé junto ao aluno quando se der orientações.
  - Sentar o aluno junto de um colega (modelo positivo).
- Na apresentação do conteúdo:
  - Facultar pistas visuais/gráficos/ pré e pós organizadores.
  - Assegurar que as orientações são compreendidas.
  - Ensinar através de abordagens multissensoriais/ manipulativas.
  - Modelar/demonstrar/simular conceitos,
  - Usar o computador para apoiar o ensino.
- Nas tarefas:
  - Facultar pistas visuais/gráficos/ pré e pós organizadores.
  - Assegurar que as orientações são compreendidas.
  - Ensinar através de abordagens multissensoriais/ manipulativas.
  - Modelar/demonstrar/simular conceitos; usar o computador para apoiar o ensino.
- Medidas seletivas (art.º 9.º, ponto 2)

c) Apoio psicopedagógico, direto e/ou indireto, em sala de aula ou na sala de apoio (UEE), prestado pela docente de Educação Especial, com o objetivo de otimizar as capacidades do aluno e proporcionar-lhe estratégias que permitam colmatar as dificuldades identificadas, tendo em conta as suas áreas fracas, a saber, desenvolver a linguagem desenvolver a motricidade, promover a socialização, a autonomia e a cognição.

d) A antecipação e o reforço das aprendizagens, contemplando a medida de gestão curricular, que inclui adaptações ao nível dos objetivos e conteúdos específicos, adequados ao perfil do aluno.

e) Apoio tutorial, devido às suas graves dificuldades no que respeita à autonomia pessoal e relacional.

- Medidas adicionais (art.º 10º, ponto 4)

f) Adaptações curriculares significativas: "(medidas de gestão curricular que têm impacto nas aprendizagens previstas nos documentos curriculares, requerendo a introdução de outras aprendizagens substitutivas e estabelecendo objetivos globais ao nível dos conhecimentos a adquirir e das competências a desenvolver)".

g) Desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado.

h) Desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.

- Necessidade de se constituir um grupo/turma com número de crianças/alunos inferior ao mínimo legal (Despacho normativo nº 10-A/2018 – artigo 3º, ponto 2)

Não. Dadas as graves limitações que o O apresenta em vários domínios, incluindo: os autocuidados, a comunicação/linguagem (grave dificuldade em produzir mensagens verbais, apenas vocalizando alguns sons) e a autonomia (com muito pouca autonomia pessoal, funcional e relacional, não conseguindo abordar nem realizar tarefas/atividades simples), o aluno frequenta maioritariamente o Centro de Apoio à Aprendizagem (UEE) pois necessita, de um constante apoio individualizado/supervisão/tutoria, por parte do adulto, para conseguir realizar a maioria das atividades do quotidiano.

- Recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão a mobilizar (art.º 11.º)
- Recursos humanos a mobilizar:

a) O docente de Educação Especial, para apoio psicopedagógico e reforço das suas aprendizagens.
b) Os técnicos especializados, nomeadamente as técnicas do CRI, contribuindo para promover a evolução do O e para potenciar o seu comportamento adaptativo.
c) As assistentes operacionais.

- Recursos organizacionais a mobilizar:

a) A equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva (EMAEI).
b) O Centro de apoio à aprendizagem (UEE).
c) O Centro de recursos de tecnologias de informação e comunicação para a Educação Especial (CRTIC), ao qual irá ser solicitada a avaliação do aluno.

- Recursos da comunidade a mobilizar:

a) Centro de recursos para a inclusão (CRI).
b) Instituições da comunidade: a Municipal (Hidroterapia e Transporte) e a Music'Arte.

- Procedimentos e estratégias adotadas para o envolvimento, participação e acompanhamento dos pais/encarregado de educação e do aluno na tomada de decisão e na implementação das seguintes medidas.
  - O acesso a registos periódicos de avaliação contínua/formativa.
  - A oportunidade de conhecer a equipa pedagógica ou outros profissionais de referência para o aluno.
  - O incentivo a um contacto regular com a escola e reuniões com professores.
  - A valorização das diferentes contribuições oferecidas à escola.
  - A valorização do conhecimento sobre o seu educando.
  - O encorajamento do seu envolvimento na aprendizagem do educando.

4.4.3 **Criança 3 – aluno do 4.º ano [DG]**

Situação atual e antecedentes escolares relevantes

Dos dois aos oito anos, o DG frequentou a escola, mas num país estrangeiro. Frequentou a creche e ingressou no primeiro ano de escolaridade do ensino básico, sempre com apoios especializados. A grande dificuldade manifesta-se na ausência de interação com as restantes crianças e do próprio adulto. Nesta altura perdeu peso de forma significativa, aumentando, também, os problemas de agressividade. Perante este quadro, os pais pediram ajuda médica e surge o diagnostico de um quadro de "PICA" e de "Perturbação de ingestão alimentar restritiva/evidente". Fez medicação em SOS (melatonina).

Inicia o terceiro ano de escolaridade, em 2018, agora em Portugal. Em reunião de equipa multidisciplinar, acordou-se que o DG frequentasse gradualmente a escola na presença da mãe, usufruindo de todos os apoios especializados na presença da mãe. Foram consideradas áreas de intervenção prioritárias: desenvolvimento pessoal, autonomia, linguagem e textos, informação e comunicação, relacionamento interpessoal bem-estar, saúde, ambiente, consciência e domínio do corpo.

Inicia a 21 de setembro, de 2019, o quarto ano de escolaridade. Em reunião de equipa multidisciplinar, ficou acordado que o DG frequentaria a escola quatro dias por semana, mas sem o acompanhamento da mãe.

Potencialidades, expectativas e necessidades na perspetiva do aluno e da família (Para a recolha destas informações foram ouvidos os pais do aluno)

- Relação aluno-contexto escolar:

A encarregada de educação refere que o DG gosta da escola e está motivado para a frequentar, acrescentando que, no passado, a criança tem experiências positivas e intervenções adequadas, facilitadores da sua adaptação à escola; interage com os adultos, mas não demonstra a mesma iniciativa com as outras crianças. Quando não dorme bem durante a noite, ou quando tem fome, não reage bem, demonstrando comportamentos de frustração/agressividade.

Segundo a mãe, o DG tem necessidade de sentir a escola como um espaço emocionalmente seguro e confortável, necessitando desenvolver um relacionamento de confiança com os adultos que interagem com ele. Caso contrário, não vai trabalhar ou aprender.

- Relação aluno-contexto familiar e comunitário:

Os pais mencionam que têm feito tudo o que está ao seu alcance, para estimular o seu educando, no sentido de melhorar as suas competências e de promover o seu desenvolvimento global.

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

- Fatores da escola que podem facilitar:

A interação gradual do DG na escola, com a definição de um horário escolar adaptado; a presença de adultos de referência para o aluno; a disponibilidade de todos os intervenientes, envolvidos no processo de ensino-aprendizagem do aluno; uma equipa multidisciplinar empenhada e preocupada em responder às necessidades e potencialidades do aluno; docentes com experiência no ensino de crianças autistas; rotinas diárias que facilitem a adaptação ao espaço escolar; a definição de um espaço de trabalho estruturado, personalizado e adaptado às necessidades do aluno, que inclui a existência de um espaço físico de referência; atividades adequadas ao perfil de funcionalidade e motivação do aluno; disponibilidade dos recursos humanos existentes e necessários para responder às necessidades e potencialidades do DG; o apoio à família por parte dos elementos educativos da escola, no sentido de estabelecer uma relação de confiança entre pais e escola.

- Fatores da escola que podem dificultar:

A segurança na escola, uma vez que o DG apresenta comportamentos de fuga frequentes; o diagnóstico de "PICA" permite ingerir objetos/substâncias não comestíveis; as alterações do padrão do sono podem comprometer o seu desempenho; a existência de um diagnóstico de perturbação de ingestão alimentar evitante /restritiva, o que dificulta a permanência do aluno num horário compatível ao grupo turma, no espaço escolar; a desregulação comportamental em contexto escolar; a iniciativa comunicativa reduzida com os seus pares.

- Fatores do contexto familiar que podem facilitar:

O envolvimento da família e o conhecimento que detêm sobre os vários diagnósticos do DG, o que constitui um fator facilitador e promotor do seu desenvolvimento na Escola; o trabalho académico que a família desenvolve em casa com o acompanhamento pedagógico da irmã do DG que é professora com experiência no apoio a alunos com NEE.

USC DE COMPOSTELA

- Fatores do contexto familiar que podem dificultar:

A falta de comunicação entre a escola e casa e a família não permite que o DG faz na escola.

- Fatores individuais que podem facilitar:

  – Gostar de ir à escola e de fazer bem os trabalhos para receber elogios.

- Prazer em atividades que envolvem tesouras, artes, pinturas e que utilizem os seus gostos e preferências como motivadores para estar sentado.
- Gostar de números e as contagens decrescentes e crescentes poderem ser utilizadas com estratégias de autorregulação.
- Facilitar a focalização da atenção quando a tecnologia é usada como ferramenta de aprendizagem.
- Gostar de brincadeiras e atividades físicas que podem ser utilizadas com objetivos pedagógicos (saltar e contar, etc.).

- Facilidade de aprender em movimento:

- Usar protetores para ouvido/auscultadores devido à sua hipersensibilidade ao ruido e para se sentir seguro e confortável.

- Facilidade no estabelecimento de uma relação de referência um adulto:

- A vontade de ser autónomo e completar certas tarefas sozinho quando se sente confiante.
- Excelente memória fotográfica que pode ser usada para estratégias de aprendizagem que utilizem imagens e fotografias.

- Fatores individuais que podem dificultar:

Dificuldade em compreender o que é esperado dele, caso não seja modelado primeiro:

- Falta de competência para se manter sentado no seu lugar na mesa de trabalho.
- Falta de autonomia na concretização de tarefas.
- Dificuldade em focar a atenção.
- Hiperatividade e necessidade de intervalos de movimento.
- Falta de competências de comunicação.
- Insegurança na escola e rejeição a comer.
- Necessidade de rotinas bem estabelecidas.
- Dificuldade em interagir com os seus pares.
- Recusa/fobia escolar, frustração e agressividade.
- Distúrbios de sono que podem ter um impacto na disponibilidade física e psíquica no dia seguinte.
- Dificuldades na motricidade fina e sensoriais.
- Exposição a perigos resultante da "PICA" e falta de capacidade cognitiva de reconhecer situações perigosas.

Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão

- Medidas seletivas (art.º 9.º, ponto 2)

Apoio psicopedagógico, direto e/ou indireto, em sala de aula ou na sala de apoio (UEE), prestado pelas docentes de Educação Especial, com o objetivo de otimizar as capacidades do aluno e proporcionar-lhe estratégias que permitam colmatar as dificuldades identificadas, tendo em conta as suas áreas fracas, a saber: linguagem, desenvolvimento motor socialização, autonomia e cognição; psicologia: linguagem, relacionamento interpessoal, desenvolvimento pessoal e autonomia, consciência e domínio do corpo; psicomotricidade: linguagem, relacionamento interpessoal, desenvolvimento pessoal e autonomia; consciência e domínio do corpo; terapia da fala: linguagem, relacionamento interpessoal, desenvolvimento pessoal e autonomia, consciência e domínio do corpo.

- Medidas adicionais (art.º 10º, ponto 4)

a) *Adaptações curriculares significativas* – medidas de gestão curricular que têm impacto nas aprendizagens previstas nos documentos curriculares, com introdução de conteúdos específicos, alternativos, inclusão de outras aprendizagens substitutivas, estabelecendo objetivos globais ao nível dos conhecimentos a adquirir e das competências a desenvolver, de modo potenciar a autonomia e o desenvolvimento pessoal e o relacionamento interpessoal. Adaptações que servem para colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, comportamento, cognição e aprendizagem.

Adaptações que têm impacto nas competências e nas aprendizagens a desenvolver com o aluno, implicando a permanência no Centro de Apoio à Aprendizagem (UEE), com apoio constante das professoras da educação especial e auxiliar da ação educativa. Apoio psicológico, psicomotricidade e apoio na terapia da fala, com os técnicos do CRI. Acesso aos Projetos do Núcleo de Apoio à aprendizagem e à inclusão (Cozinha Pedagógica e oficina de artes).

b) *Desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado* – conjunto de princípios e estratégias que organizam o espaço, o tempo, os materiais e as atividades a desenvolver, proporcionando segurança/confiança a este aluno e facilitando o processo de aprendizagem, de autonomia e a adaptação ao contexto escolar.

c) *Desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social* – capacitação dos alunos para a realização de tarefas do quotidiano, tendo em vista a sua independência, autonomia e socialização. A implementação desta medida convoca um trabalho colaborativo e de equipa, nomeadamente com os recursos técnicos do CRI.

Necessidade de se constituir um grupo/turma com número de crianças/alunos inferior ao mínimo legal (Despacho normativo nº 10-A/2018 – artigo 3º, ponto 2)

Não. Dadas as graves limitações que o DG apresenta em vários domínios, incluindo: os autocuidados, a comunicação/linguagem (grave dificuldade em produzir mensagens verbais, apenas vocalizando alguns sons) e a autonomia (com muito pouca autonomia pessoal, funcional e relacional, não conseguindo abordar nem realizar tarefas/atividades simples), o aluno passará maioritariamente o tempo no Centro de Apoio à Aprendizagem (antiga UEE). Necessita assim de um constante apoio individualizado/supervisão/tutoria, por parte do adulto, para conseguir realizar a maioria das atividades do quotidiano.

Recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão a mobilizar (art.º 11.º)

- Recursos humanos a mobilizar:

a) O docente de Educação Especial, para apoio psicopedagógico e reforço das suas aprendizagens.

b) Os técnicos especializados, nomeadamente as técnicas do CRI, contribuindo para promover a evolução do DG e para potenciar o seu comportamento adaptativo;

c) As assistentes operacionais.

- Recursos organizacionais a mobilizar:

d) A equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva (EMAEI).

e) O Centro de apoio à aprendizagem – UEE.

f) O Centro de recursos de tecnologias de informação e comunicação para a Educação Especial (CRTIC), ao qual irá ser solicitada a avaliação do aluno.

- Recursos da comunidade a mobilizar:

g) As equipas de saúde escolar.

h) O centro de recursos para a inclusão.

- Procedimentos e estratégias adotadas para o envolvimento, participação e acompanhamento dos pais/encarregado de educação e do aluno na tomada de decisão e na implementação das medidas:
  - O acesso a registos periódicos de avaliação contínua/formativa.
  - A oportunidade de conhecer a equipa pedagógica ou outros profissionais de referência para o aluno.
  - O incentivo a um contacto regular com a escola e reuniões com professores.
  - A valorização do conhecimento sobre o seu educando.
  - O encorajamento no seu envolvimento na aprendizagem do seu filho.

4.5 IDENTIFICAÇÃO DAS POTENCIALIDADES E EXPECTATIVAS DE DESENVOLVIMENTO

Por cada dinâmica de trabalho foram identificados os objetivos, os participantes, as orientações de trabalho, uma síntese das responsabilidades e intervenções de cada membro da equipa multidisciplinar, que recursos utilizar, como por exemplo, formulários e instrumentos.

A referenciação da criança pretende e identificar, de forma precoce, as dificuldades significativas, em termos de realização de atividades nos seus contextos de vida, que afetem direta ou indiretamente o seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento. A referenciação pode ser efetuada pelos encarregados de educação; pelos serviços de intervenção precoce; por docentes, técnicos dos serviços de saúde, da segurança social, da educação, incluindo os técnicos do CRI. No caso das nossas crianças, a referenciação/identificação é feita pelos encarregados de educação, à exceção da criança n.º 1, estando esta a cargo da educadora, com a ajuda da equipa de intervenção precoce, uma vez que esta criança é apoiada pela equipa.

Esta avaliação das potencialidades e expectativas de desenvolvimento e de necessidades de apoio tem como objetivo caracterizar a funcionalidade (biopsicossocial) de cada um dos alunos numa perspetiva abrangente e integrada, descrevendo as alterações das funções e/ou estruturas do corpo; os níveis de participação do aluno no contexto escolar e noutros contextos de vida; a forma como os fatores ambientais estão ligados ao seu contexto de vida; quais os fatores que facilitam a aprendizagem e o desenvolvimento ou se se constituem como obstáculos.

Tentamos descrever de forma sucinta o percurso de desenvolvimento de cada aluno, identificando as competências adquiridas ao longo da sua vida, nos contextos escolar e de vida em geral, identificar as potencialidades de desenvolvimento e as necessidades de apoio de cada aluno, identificar as expectativas do encarregado de educação relativamente à participação do aluno no contexto escolar e nos restantes contextos de vida. Participa nesta etapa o encarregado de educação, a educadora de infância, o docente titular de turma, a coordenadora e as duas docentes de Educação Especial, a psicóloga do agrupamento de escolas e psicóloga do CRI, as técnicas do CRI (terapeuta da fala, terapeuta ocupacional e psicomotricista), os técnicos de saúde que acompanham cada criança (representada por 3 elementos).

No caso da criança n.º 1 (JP), o professor que a acompanha na IP esteve presente. No caso da criança n. º3 (DG), acompanhada no Hospital, inicia na consulta de desenvolvimento e acompanhamento para autistas, a partir de maio de 2020. Por esse motivo, a reunião realiza-se sem a presença dos técnicos de saúde, estando presente uma enfermeira que faz trabalho de parceria com a escola, já que a parte da saúde da criança está comprometida, por motivos da alimentação tão restritiva da criança.

A avaliação, na sequência da referenciação implica três etapas, que passamos a identificar de seguida. Para o efeito, é relevante o contributo de todos (equipa multidisciplinar), com especial cuidado assim como o dos encarregados de educação.

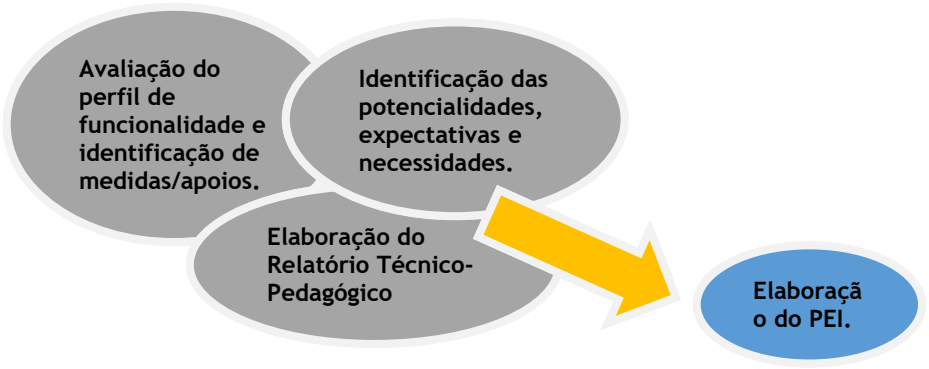


Figura 2 - Dinâmicas de trabalho da parceria

Desta dinâmica de avaliação resulta a elaboração do RTP, que descreve o perfil de funcionalidade da criança, identificando alterações nas estruturas e/ou funções do corpo, limitações da atividade e restrições à participação e fatores ambientais, prevendo a decisão sobre elegibilidade dos apoios de educação especial; as recomendações para a elaboração do PEI e para a requisição de apoios a serem requisitados; neste caso, com a concordância do encarregado de educação de cada criança.

Depois da referenciação, a avaliação, a elaboração do RTP e do PEI de cada criança, onde são identificados os objetivos de aprendizagem, as respostas e medidas educativas de apoio a implementar, onde se identificam objetivos ao nível de outras dimensões da funcionalidade do aluno com impacto nos processos de aprendizagem, bem como as respetivas respostas e medidas de apoio a implementar, a definição de objetivos, de respostas e de medidas de apoio à aprendizagem e ao desenvolvimento da funcionalidade, envolvendo cada encarregado de educação, as duas professoras de educação especial, a escola e os técnicos do CRI.

Surge a necessidade de organização e disposição do espaço, de organização de estratégias de ensino e atividades, da identificação de recursos/materiais educativos, entre outros, tendo em consideração o perfil de cada criança que descrevemos de seguida.

4.5.1 **Ponderação sobre as aprendizagens, os critérios de progressão e de certificação das crianças**

Assumem um carácter de continuidade, obedecem ao regime de avaliação das aprendizagens dos alunos, com as adaptações significativas registadas constantemente no relatório técnico-pedagógico e no plano educativo individual de cada aluno. Para cada uma destas crianças, a informação resultante da avaliação sumativa expressa-se numa apreciação descritiva sobre a evolução da sua aprendizagem, incluindo as áreas a melhorar ou a consolidar, a inscrever na ficha de registo de avaliação (Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto, Artigo 23.º, Ponto 4).

A decisão de progressão/retenção destes alunos é uma decisão pedagógica e é da responsabilidade de todos os responsáveis pela implementação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. Os alunos têm direito à emissão de diploma e de certificado de conclusão da escolaridade obrigatória. Deste certificado deve constar o ciclo ou nível de ensino concluído e a informação curricular relevante do programa educativo individual, bem como as áreas e as experiências desenvolvidas no plano individual de transição (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, Artigo 30.º, Ponto 2).

Do PEI dos alunos, constam os critérios específicos de avaliação. Estes, beneficiam de adaptações no processo de avaliação interna. Cabe ao Diretor, mediante parecer do Conselho Pedagógico e ouvido o encarregado de educação, decidir sobre as Provas de Aferição a realizar

por cada um destes alunos (Ponto 10, Artigo 26.º da Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto); ficam dispensados das Provas Finais do Ensino Básico (Ponto 2, Artigo 28.º da Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto).

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

4.6 PLANIFICAÇÃO – PREVISÃO DAS ETAPAS DE INVESTIGAÇÃO

Tendo sido feita a contextualização, focando-se na caracterização da escola, da comunidade do meio envolvente e das turmas em que estão integradas as crianças com PEA assim como no CAA, a UEE, completamos a aproximação da realidade com que nos confrontamos, com reflexões e a identificação das potencialidades com que podemos contar. As expectativas do desenvolvimento que procuramos promover conduzem-nos à ponderação sobre as aprendizagens e os critérios de progressão e de certificação das crianças

Dai decorrente, apresentamos, de seguida, uma síntese das várias etapas de investigação, a sua calendarização e a planificação de atividades que respondam à realidade com que nos confrontamos. Este planeamento resulta da tomada de conhecimento da realidade, da compreensão das limitações e potencialidades com que podemos nos confrontar.

Tabela 4 - Etapas de Investigação

ETAPAS	CALENDARIZAÇÃO	ATIVIDADES A DESENVOLVER
Delineação do Projeto de Investigação.	Depois de ter concluído o TIT.	Desenho e reflexão da prática pedagógica com crianças autistas.
Definição e caracterização do meio e público-alvo.	Ao longo do ano letivo de 2016/17. Sofreu alteração no início do ano letivo 2018/2019.	Elaboração e aplicação de instrumentos para caracterizar pessoal e profissionalmente o público-alvo. Consulta e leitura do Projeto de escola. Levantamento do número de intervenientes no processo de investigação.
Organização da estrutura de apoio à construção do *Projeto de Investigação*.	Junho de 2016.	Elaboração de um documento orientador e de síntese – *Projeto de Investigação*.
Arranque da investigação.	Setembro de 2018.	Realização de uma sessão de apresentação do *Projeto de Investigação* aos vários parceiros de educação – professores e técnicos do Centro de Apoio à Aprendizagem.
Construir conhecimento sobre modos de trabalho colaborativo na área da Educação de crianças autistas; seus efeitos no desenvolvimento profissional dos participantes /intervenientes.	Outubro de 2018 a setembro de 2020.	Definição e planeamento das atividades de investigação, envolvendo os participantes nessa construção (investigação sobre e para a ação); Realização reuniões periódicas entre todos os intervenientes; Organização escrita da investigação; Realização de uma sessão –reunião final– para apresentação dos resultados do processo formativo e investigativo.

Destacamos que as informações colhidas, ao longo da fase de delineação do *Projeto de Investigação,* foram fundamentais para a elaboração do mesmo, contendo as suas linhas enquadradoras, objetivos e finalidades, sugestões temáticas, operacionalização, recursos, avaliação e calendarização. A par do processo, foi possível uma apresentação sucinta, seguida de uma discussão sobre as temáticas a abordar e o seu modo de operacionalização, discussão essa realizada em sessões de partilha entre os diferentes intervenientes (Andrade, 2009).

Lançamos uma proposta aos intervenientes –Equipa Multidisciplinar– para a construção de um grupo de interesse –juntos para uma causa comum–, tendo em consideração as temáticas pertinentes em torno da educação das crianças autistas (Silva, 2010, p.77), sem, no entanto, excluir outras questões que pudessem emergir das experiências e motivações dos participantes. Torna-se importante ressaltar que as temáticas foram debatidas e mantidas pelos professores e

técnicos participantes como eixos orientadores, por interesse, tendo em consideração a intervenção e prática pedagógica.

Salientamos também que, para além das sessões presenciais, como forma de dar suporte ao trabalho desenvolvido e proporcionar uma comunicação mais eficiente entre todos os intervenientes foi necessária a organização, principalmente na última fase da investigação – de março a junho –, devido ao encerramento da escola por causa do Covid-19, utilizar o Microsoft Teams, aplicativo de chat, com videoconferência, que facilitou o trabalho da equipa à distância.

Reportando-nos agora à fase final da investigação, nomeadamente à etapa de pós-intervenção, dedicada à investigação sobre os resultados alcançados, destacamos que teve como objetivo principal "compreender as dinâmicas de (re)construção do conhecimento em educação de crianças com autismo, promovidas por contextos de trabalho colaborativo".

Conforme já salientámos, em momento anterior, este processo investigativo foi realizado paralelamente como formação contínua, permitindo-nos ampliar o conhecimento produzido sobre a ação educativa em contextos específicos de educação. Participaram nesta investigação duas professoras do Centro de Apoio à Aprendizagem; os técnicos do CRI (Centro de Respostas Integradas), a psicóloga, a terapeuta da fala, a terapeuta ocupacional e o psicomotricista, a enfermeira de saúde escolar, outros técnicos considerados pertinentes – acompanhamento médico –, encarregados de educação e assistente operacional.

Numa perspetiva global, as participantes do estudo situam-se na faixa etária dos 30 aos 64 anos, sendo a idade das professoras do CAA, uma com 64 e outra com 42 anos, enquanto que as técnicas do CRI se situam na faixa etária dos 30 aos 40 anos. A equipa de acompanhamento médico, situa-se numa faixa entre os 40 e 50 anos. Os encarregados de educação, numa faixa etária dos 30 aos 50 anos e a assistente operacional tem 52 anos. Esta equipa, constitui-se num grupo jovem, na sua maioria, com formação académica, licenciatura e pós-graduação, à exceção, dos encarregados de educação e assistente operacional, com formação académica baixa.

Ainda relativamente às participantes desta investigação, salientamos que as professoras do CAA, lecionam, uma com pouca experiência na docência de crianças autistas (de 1 a 5 anos), mas outra com muita experiência (mais de 20 anos). Torna-se importante mencionar que uma das professoras trabalha em regime de contrato, concorrendo para ofertas anuais, o que gera um quadro de instabilidade, incerteza e descontinuidade no exercício da docência. Outra com contrato certo. Ambas com licenciadas no 1.º Ciclo do Ensino Básico, com Pós-graduação na Educação Especial.

4.6.1 **Competências e aprendizagens a desenvolver (conhecimentos, capacidades e atitudes) nas crianças**

Tendo por base as áreas de competências definidas no Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, de acordo com os interesses, potencialidades, expectativas e necessidades do aluno, assim como expectativas da família, conforme identificado no relatório técnico-pedagógico, centramo-nos nas competências e aprendizagens a desenvolver,

As aprendizagens prendem-se com a aquisição de vocabulário; atitudes de saber estar com os outros; relacionar-se com os seus pares e aprendizagem de acordo com o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, adaptadas ao perfil do aluno, tais como: desenvolvimento pessoal; autonomia; linguagem; informação e comunicação; relacionamento interpessoal; bem-estar, saúde e ambiente; consciência e domínio do corpo e comportamento.

Tabela 5 - Aprendizagens a desenvolver

COMPETÊNCIAS E APRENDIZAGENS A DESENVOLVER[2] (conhecimentos, capacidades e atitudes)	ESTRATÉGIAS DE ENSINO[3]
Desenvolvimento pessoal e autonomia	
Colocar e retirar o casaco do cabide autonomamente; Vestir e despir roupa com ajuda; Tirar o seu material da mochila, organizar e arrumar; Saber distinguir em sala de aula, atividades de trabalho e momentos lúdicos; Realizar tarefas domésticas simples, por exemplo: pôr a mesa, estender, apanhar, dobrar roupa, vestir, lavar as mãos, despejar o lixo, arrumar os materiais que usa…; Contribuir para o aumento da sua autoconfiança; Aumentar a sua capacidade de autorregulação de resistência à frustração; Contribuir para o aumento da participação do aluno na dinâmica de sala de aula (turma); Promover a participação do aluno em atividades da sua turma (por exemplo: visitas de estudo e outras); Contribuir para que o aluno veja os docentes, técnicos especializados e assistentes operacionais como elementos securizantes; Contribuir para que o aluno se sinta seguro na escola; Promover a deslocação adequada do aluno em todo o espaço escolar; Promover a motivação para a aprendizagem; Promover a orientação do aluno na sua rotina escolar diária; Proporcionar momentos de aprendizagem que envolvam objetivos comportamentais simples que contemplem a higiene, alimentação e vestuário.	Utilização do diálogo para estimulação de comportamentos adequados e cumprimento de deveres e regras, no âmbito das aprendizagens essenciais apresentadas; Divisão das tarefas em pequenos passos, para facilitar a compreensão do aluno; Proposta de atividades lúdicas e com material específico que envolvam o aluno nas atividades práticas; Manipulação de objetos necessários em diferentes atividades do dia-a-dia; Recurso a ordens simples, concretas e precisas; Reforço positivo secundário, verbal e propiocetivo, com toques gentis; Promoção do envolvimento dos alunos da turma na inclusão do Daniel; Uniformização de procedimentos entre docentes, assistentes operacionais e técnicos, de forma a criar previsibilidade comportamental para o aluno; Utilização de imagens e fotografias das atividades diárias para a organização do seu horário escolar.
Bem-estar, saúde e ambiente	
Promover a capacidade de comunicar alguma indisposição; Promover um contacto salutar com diferentes alimentos.	Modelagem: exemplificar o modelo correto, manipulando se necessário a mão da criança.
Informação e comunicação/desempenho verbal (Língua Portuguesa)	
Comunicar para expressar sentimentos e emoções; Expressar preferências; Promover a eficácia comunicativa multimodal: modo verbal oral, imagens, desenhos, gestos…; Promover o contacto com a língua portuguesa; Diversificar o leque vocabular, nas vertentes compreensiva e expressiva; Utilizar funcionalmente expressões verbais; Associais elementos da mesma categoria semântica; Reconhecer o seu primeiro nome, por imitação e graficamente; Reconhecer palavras significativas pelo método global; Melhorar a compreensão de ordens simples.	Encorajamento da comunicação com o aluno; Promoção de atividades em que o aluno possa estimular e desenvolver a comunicação; Recurso a estratégias como: elogiar e recompensar/premiar; definição de regras claras; valorizar os comportamentos positivos e corrigir os comportamentos incorretos, com uma explicação adequada ao seu nível de compreensão; tempos de pausa; Desenvolvimento de jogos; Colaboração nas tarefas que lhe são propostas no contexto de sala de aulas, desempenando-as com as regras propostas.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

[2] Tendo por base as áreas de competências definidas no perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, de acordo com os interesses, potencialidades, expectativas e necessidades do aluno, assim como expectativas da família, conforme identificado no Relatório Técnico-Pedagógico.

[3] Identificar as ações a implementar, com enfoque no aluno e nos seus contextos, de modo a promover o desenvolvimento eficaz das competências e aprendizagens delineadas.

COMPETÊNCIAS E APRENDIZAGENS A DESENVOLVER[2] (conhecimentos, capacidades e atitudes)	ESTRATÉGIAS DE ENSINO[3]
Relacionamento interpessoal/ socialização	
Manter um comportamento adequado com os pares e adultos; Promover a inclusão e participação no contexto escolar; Estabelecer e manter o contacto ocular; Reconhecer o significado de diferentes tipos de comunicação não verbal (como por exemplo: a postura corporal, gestos, expressão facial, tom e entoação vocal…); Promover a criação de vínculos; Adequar a utilização das funções comunicativas (cumprimentar, regular o comportamento do outro, entre outras); Aumentar a iniciativa comunicativa pelo modo verbal oral; Recorrer a pessoas de referência, numa situação problemática; Aumentar os períodos de permanência na turma; Sair do Centro de Apoio à Aprendizagem, para promover a interagir com outros alunos/funcionários.	Utilização suave por parte do adulto das suas mãos, palavras e postura; Jogos…
Consciência e domínio do corpo; perceção; Coordenação oculo-manual	
Desenvolver a motricidade fina; Melhorar o empenho em jogos de encaixe ou puzzles; Aperfeiçoar o desenho e a pintura; Melhorar a manipulação fina de objetos; Aumentar os períodos de atenção/concentração; Desenvolver padrões motores básicos ao nível da motricidade global; Promover/desenvolver competências ao nível da estruturação espácio-temporal; Promover a estimulação e integração sensorial.	Construção de puzzles; Exploração e experimentação de diferentes técnicas: desenho, pintura, cobrir tracejados, recorte, colagem; Construção ou imitação de construções; Utilização de atividades que envolvam e apelem aos órgãos dos sentidos; Distribuição de diferentes texturas, cheiros, sensações; Descoberta de objetos escondidos; Recuperação de objetos caídos; Desafio para encontrar uma recompensa escondida; Jogos; Cópia de padrões; Desenho…
Matemática	
Identificar as cores principais; Reconhecer figuras geométricas; Reconhecer os números até 10; Associar o número à quantidade; Representar graficamente os números até 10.	Jogos; Materiais diversificados; Utilização (construção) de materiais manipuláveis…
Imitação	
Ajudar a que a criança aprenda a imitar comportamentos, sons...	Batimentos por imitação; Imitação vocal; Antecipação de sons em imitação; Imitação de ações para produzir sons; O toque em partes do corpo pela imitação; Incentivo a bater palmas, imitando; Imitação de movimentos de braços; Imitação do uso de objetos que fazem barulho;

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

COMPETÊNCIAS E APRENDIZAGENS A DESENVOLVER[2] (conhecimentos, capacidades e atitudes)	ESTRATÉGIAS DE ENSINO[3]
	Rabiscos por imitação; Desafio a tirar objetos de um saco por imitação; Desenho por imitação; Imitação de brincadeiras; Jogos…
Realização cognitiva	
Reconhecer o nome; Desenvolver a aptidão de indicar necessidades ou desejos de forma não verbal; Desenvolver competências de compreensão; Desenvolver a compreensão da autoimagem; Desenvolver a atenção visual; classificar…	Indicação de objetos desejados; Resposta a ordens verbais; Jogos; Emparelhamento de objetos; Localização e classificação de objetos; Ordenação de figuras; Categorização de figuras; Desafio a encontrar objetos escondidos…
Comportamento	
	Ensino de alguns comportamentos alternativos, à criança, de modo a que ela possa comunicar o seu desconforto, mas prevenindo a sua autoagressão; Interrupção comportamentos desadequados; Ensino do uso de um gesto, a criança, para ela indicar que está cansada de trabalhar ou está confusa e que não quer ser interrompida; Eliminação do comportamento de atirar materiais pelo ar, durante as sessões de trabalho; Desafio a diminuir a resposta de gritar ou chorar; Ensino a manter-se sentada à mesa durante as refeições; Ensino a inibir o ato de levar objetos à boca; Melhoramento do comportamento e a capacidade de atenção/concentração; Arquivo do trabalho terminado e estímulo a trabalho novo sem diretivas individuais ou atenção da professora.

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

Com base nos descritores operativos preconizados no Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, espera-se que haja competências para:

- Desenvolver o gosto pelo conhecimento e pelo saber;
- Valorizar as capacidades, interesses individuais e diversidade cultural;
- Desenvolver a comunicação oral;
- Promover o sucesso educativo e prevenir o abandono escolar;
- Ser autónomo e responsável na sua vida pessoal, social e escolar;
- Contactar com a língua inglesa;

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- Saber usar com segurança as tecnologias da informação e da comunicação, como meios de aprendizagens e de conhecimentos, lazer, inclusão escolar, familiar e social (os alunos uma vez por semana frequentavam a biblioteca da escola para contactarem com as tecnologias da informação e da comunicação, isto porque no CAA não tinham acesso à Internet, nem a computador).
- Desenvolver competências pessoais e sociais necessárias à inserção na comunidade;
- Adquirir competências gerais necessárias à transição da escola para a vida ativa;
- Adquirir pré-requisitos ao desempenho das atividades práticas com vista a uma futura inserção no mundo do trabalho;
- Desenvolver-se enquanto cidadão livre, capaz de exercer a sua cidadania de forma livre e consciente, respeitar-se enquanto pessoa, respeitar os outros e o meio ambiente;
- Desenvolver relações interpessoais saudáveis.

4.6.3 **Estratégias de ensino**

Importa identificar as ações a implementar, com enfoque no aluno e nos seus contextos, de modo promover o desenvolvimento eficaz das competências e aprendizagens delineadas; assim, proporcionar ao aluno um ambiente seguro e previsível que lhes permita:

- Estabelecer rotinas consistentes, estruturadas;
- Contacto físico: utilizando contacto físico para lhe atrair a atenção, olhando nos olhos e com uma voz suave e firme;
- Reforço positivo sistemático: reforçar o comportamento das crianças, recorrendo a elogios verbais, manifestações de carinho e apreço e premiar com a realização de atividades motivadoras para os alunos;
- Dar aos alunos opções de trabalho, sempre orientadas;
- Articular com a família: estabelecer uma relação com a família, sustentada na cooperação, diálogo e confiança;
- Articulação escola/técnicos e família: estabelecer uma efetiva relação entre todos os intervenientes no processo educativo e desenvolvimento dos alunos, no sentido de todos articularem na definição de estratégias e objetivos em função dos progressos verificados, de forma a ter uma atitude de apoio à criança o mais coerente possível.

Os métodos de ensino a privilegiar são: *métodos individualizantes*, ou seja, capazes de atender às características individuais e únicas dos alunos; *métodos intuitivos*, partir das suas vivências, ajudando-os a captar o máximo da realidade envolvente; *métodos multissensoriais*, envolver e desenvolver a estimulação dos diversos sentidos para captar a realidade; *métodos ativos*, desenvolver e diversificar atividades orientadas e de caráter prático; métodos socializantes, promover atividades e atitudes socializadoras, a integração social das crianças.

4.6.4 **Proposta de critérios de avaliação, de progressão ou de certificação**

Apresentamos, agora, os critérios para a avaliação, conforme os domínios em que a desenvolvemos, tendo em contra o peso a atribuir a cada um dos critérios, o valor da ponderação a ser atribuída. Importa, por inerência identificarmos os instrumentos a utilizar na avaliação que nos propomos realizar.

Tabela 6 - Critérios de Avaliação

DOMÍNIOS	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	PESO %	PONDERAÇÃO	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO
Pessoal e Social	Responsabilidade (assiduidade, pontualidade, material necessário)	15%	60%	Observação direta de comportamentos e atitudes Ficha de registo de comportamentos e atitudes Portefólios
	Participação (sala de aula, áreas/atividades extra sala)	15%		
	Comportamento (relação interpessoal, respeito pelos outros, cumprimento de regras)	15%		
	Autonomia (independência, liberdade e autossuficiência; organização do trabalho individual e do trabalho de grupo)	15%		
Cognitivo e Psicomotor	Comunicação (compreensão verbal e não verbal, uso e utilização da linguagem de forma compreensível)	10%	40%	
	Memorização (retenção e evocação de estímulos, informação recebida)	10%		
	Aplicação de conhecimentos (uso, utilização e aplicação de conceitos em situações concretas)	10%		
	Realização (execução de tarefas de forma adequada)	10%		

Periodicidade: Trimestral
Momentos de Avaliação: Trimestral
Instrumentos: Relatórios de avaliação/acompanhamentos das técnicas especializadas do CRI da ASSOL; registos de avaliação e preenchimento da ficha *Avaliação das Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão*.
A avaliação e a certificação das aprendizagens dos alunos obedecem ao regime de avaliação das aprendizagens dos alunos do ensino básico, com as adaptações constantes do relatório técnico-pedagógico e do programa educativo individual.
Para as três crianças do estudo, a informação resultante da avaliação sumativa expressa-se numa apreciação descritiva sobre a evolução da sua aprendizagem, incluindo as áreas a melhorar ou a consolidar, a inscrever na ficha de registo de avaliação (Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto, Artigo 23.º, Ponto 4).

4.6.5 **Estratégias adotadas para o processo de transição entre ciclos de educação e ensino, das crianças em estudo**

- Reuniões da equipa multidisciplinar (EMAEI) e Conselhos de Turma, no início do ano letivo/articulação vertical;
- Acautelar a articulação entre família – escola – outros serviços da comunidade (saúde e outros);
- Continuidade pedagógica com a presença dos docentes de Educação Especial nas reuniões dos conselhos de docentes/ turma e em reuniões periódicas com os técnicos especializados do CRI;
- Garantir o acesso e o sucesso, dentro da escolaridade obrigatória;

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- Contar com o apoio especializado por um docente da educação especial, na transição para a escolaridade obrigatória;
- Assegurar, sempre que possível, a continuidade dos apoios prestados por técnicos especializados;
- Criar um clima de expetativas positivas relativamente às capacidades de sucesso destes alunos;
- Criar um clima favorável à aceitação e apoio por parte dos pares, nomeadamente os da turma onde está inserido
- Manter ou diversificar as atividades já delineadas, de forma a garantir o acesso e sucesso educativo.

4.7 PROPOSTA DE ATIVIDADES

Face ao que nos foi possível investigar/questionar na componente teórica, sendo o autismo uma síndrome comportamental com características de um distúrbio do desenvolvimento, apresentando disfunções ao nível das capacidades físicas, sociais e linguísticas assim como do relacionamento com objetos e pessoas e não havendo cura para ele, consideramos importante permitir que cada criança autista tenha acesso à melhor educação e com as melhores abordagens educacionais possíveis.

E de que falamos então? Da procura de um modelo de ensino-aprendizagem, que atenda às necessidades individuais de cada criança. Nesse sentido, sustentada nas teorias que abordamos na parte teórica, encontramos condições para sugerir uma proposta de intervenção pedagógica, delineando várias atividades possíveis de desenvolver com crianças autistas, tendo em consideração algumas competências, que reconhecemos de valor e com caraterísticas que as podem implicar. Referimo-nos à: imitação, perceção, motricidade global, motricidade fina coordenação óculo-manual, realização cognitiva, desempenho verbal, autonomia, socialização e comportamento. Depois de explorar vários tipos de atividades, decidimos explorá-las com cautela, mas com muita empolgação, uma vez que a criança precisa de se sentir querida e estimulada.

Muitas destas atividades podem ser consideradas brincadeiras, mas têm de ter objetivos precisos, ou seja, elas contemplam condições para o desenvolvimento de funções cruciais na vida destas crianças. Têm, também, por objetivo o desenvolvimento das habilidades cognitivas, sensoriais, motoras, emocionais e sociais. Uma das características das atividades abordadas, que entendemos ser uma mais-valia, é a interatividade com a criança. Ao pensarmos na interação necessária ao envolvimento da criança, importa estarmos conscientes de que a comunicação em sala de aula, para a construção de conhecimentos, o despertar de habilidades, o desenvolvimento de competências, implica elementos verbais e extraverbais – a língua e o contexto. É nessa relação que o sentido do que é dito se conquista, despertando as habilidades de cada criança envolvida. Assim, promovendo conhecimento se constrói desenvolvimento de competências.

A finalidade da proposta deste conjunto de atividades, tem em atenção a comunicação/interação/participação/colaboração dos diferentes sujeitos envolvidos, porque estamos conscientes de que só assim se fortalece a capacidade inclusiva do ‘eu’ e do ‘outro’, vista no seu todo (emoção/razão), em termos do contexto educativo e da sua envolvência. Estas atividades, aplicadas ao longo dos dois anos, resultam do trabalho de parceria feita pelas professoras de educação especial e terapeutas. Importa referir que recorremos ao auxílio das atividades sugeridas e trabalhadas por uma equipa médica do Hospital de Coimbra que acompanha crianças com autismo, adequando-as à nossa realidade e às nossas crianças autistas,

adequações essas que foram fundamentais para a contextualização do processo de ensino-aprendizagem e de investigação. Baseamo-nos, também, em atividades realizadas com crianças sem problemas, mas adequadas às suas especificidades, ou seja, à nossa prática pedagógica com crianças do 1.º CEB.

Consequentemente, procuramos nas atividades propostas, uma constante motivação/estimulação e a comunicação, com os intervenientes no seu processo de ensino/aprendizagem. Trabalhamos, em concomitância, para inspirar os professores, dando-lhes exemplos práticos de rotinas diárias com crianças autistas. Numa etapa final implicamo-nos na avaliação do trabalho implementado, refletindo e questionando, de forma a dar continuidade, não só a nível desta equipa, mas servindo de desafio a outras equipas.

A dimensão multidisciplinar da equipa contribui de forma muito positiva para a implementação destas atividades que se encontram apresentadas no Anexo 1 - Atividades, do qual transcrevemos, de seguida, três exemplos de cada uma das áreas trabalhadas.

4.7.1 **Imitação**

A imitação é fundamental para a aprendizagem e para o desenvolvimento. Sem ela, a criança não pode aprender a falar nem a assumir outros comportamentos necessários à adaptação à sua cultura. O desenvolvimento de capacidades de imitação é essencial para o crescimento de qualquer criança. Diremos, mesmo, que é pré-requisito crucial para a aprendizagem. A criança com autismo, geralmente, tem problemas em aprender como imitar. Siegel (2008, p. 56) reforça esta ideia, ao afirmar que "(…) a criança com autismo normalmente não desenvolve comportamentos imitativos básicos (…) O desejo de copiar as ações do outro parece estar ausente". É, pois, necessário que as capacidades de imitação sejam bastante trabalhadas, de modo que não aprenda comportamentos bizarros. As capacidades de imitação envolvem repetições diretas e simples, tais como vocalizações ou bater de palmas, que são geralmente aprendidas muito cedo na vida de uma criança. Mas, porque, como defende Pontes (s/d, p. 35), "[p]ode haver imitação mecânica sem compreensão do significado", é indispensável que, mais tarde, encontre condições em que possa vir a aprender a imitar outras aprendizagens mais complexas. Importa, pois, que a intervenção seja o mais precocemente possível iniciada.

Este capítulo propõe uma série de atividades designadas para a aprendizagem da imitação, com especial interesse na aprendizagem da linguagem, pois quando esta está comprometida há dificuldade na capacidade imitativa da criança, já que "(…) a fala, ainda que formalmente correta, é frequentemente inadequada, por surgir fora de contexto ou por ser demasiado pretensiosa [sendo] também comuns alterações de entoação, do volume, do ritmo e da fluência do discurso" (Lima, 2012, p. 70). Tendo em conta estas limitações e, também, devido ao facto de toda a expressão verbal envolver o movimento dos lábios e língua, em muitos casos, é necessário trabalhar, em primeiro lugar, a imitação da motricidade fina e global, para que a criança aprenda os processos básicos da imitação, que lhe permitirão interagir e socializar-se.

O ato de imitar envolve muitos fatores, incluindo a motivação, a memória, o processo sensorial e o controle de todos os músculos implicados na motricidade global e a coordenação motora fina da boca e das mãos. A imitação pode ser imediata, como quando a criança repete uma palavra que lhe é dita, ou retardada, quando imita um comportamento memorizado, através da sua experiência.

A criança com autismo tem muitas dificuldades em seleccionar na memória o comportamento adequado a cada situação. Para começar um programa com a criança nesta área é necessário fazer-se uma avaliação de todas as imitações existentes. As atividades, que se

seguem, representam uma simples proposta de tipos de atividades, para cada grau de desenvolvimento, que podem ser utilizadas no ensino de capacidades de imitação

Atividade 1

FAZER BATIMENTOS POR IMITAÇÃO

Área e competências a desenvolver

Comunicação e linguagem, perceção visual; motricidade fina (agarrar); cognição; atenção/concentração.

Objetivo

Ajudar a que a criança aprenda a imitar comportamentos, sons,...

Materiais

2 colheres e um pote/bacia.

Procedimento

Sente-se com a criança à mesa e capte a sua atenção, balançando uma colher no seu campo de visão. Bata na mesa com a colher com um ritmo definido e contínuo. Com a sua outra mão, coloque outra colher na mão da criança e reforce sempre que ela a agarrar. Comece a bater com a colher na mão dela contra a mesa, da mesma maneira que está a bater com outra mão. Progressivamente, reduza a sua ajuda para ver se a criança continua a bater. Quando ela já consegue bater na mesa sem ajuda, deixe de bater na mesa e passe para o pote. Repare se a criança faz o mesmo e, se não o fizer, ajude-a. Depois de algum tempo, volte novamente à mesa e repita o procedimento, para que a criança faça o mesmo. Continue a atividade até que a criança aprenda a imitá-la a bater na mesa e no pote sem que necessite de ajuda.

Atividade 2

IMITAÇÃO VOCAL

Área e competências a desenvolver

Comunicação e linguagem (desempenho verbal e vocalização); atenção/concentração; cognição.

Objetivo

Ajudar a desenvolver a imitação vocal.

Materiais

Nenhum.

Procedimento

Sempre que a criança faça sons de forma espontânea, imite imediatamente o som que ela acabou de produzir e repare se ela responde, fazendo de novo o mesmo som. Tente manter o "diálogo" imitando os sons que ela emite. Deverá repetir os sons que ela já tenha produzido e reparar se ela os repete de novo, por imitação. Se ela repetir os sons, insista nos mesmos algumas vezes para ver se ela continua a imitá-la de forma interativa. É importante manter este "diálogo". Quando a criança começar a mostrar interesse na imitação dos sons, deixe, inicialmente, que seja ela a propor os sons e imite-os. Progressivamente, vá-lhe propondo outros sons e preste atenção à possível imitação dos mesmos. À medida que ela vai acompanhando, pode ir reforçando.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Atividade 3

ANTECIPAR SONS EM IMITAÇÃO

Área e competências a desenvolver

Comunicação e linguagem (desempenho verbal e vocalização); socialização; cognição; atenção/concentração.

Objetivo

Ajudar a desenvolver a imitação vocal, aproximando um som a uma determinada rotina física.

Materiais

Nenhum.

Procedimento

Sente-se numa cadeira com a criança no seu colo. Faça-a saltar de vez em quando, dizendo "bom, bom, bom, bom." A seguir balance-o para trás e para a frente e diga ao ritmo do movimento "la, la la ...". Depois de repetir este movimento com o som, repita e aguarde para ver se a criança antecipa o som "la, la, la ...". É importante que a criança perceba que é altura de repetir o som. Pode tocar-lhe nos lábios se entender que vai facilitar e a vai ajudar. Poderá também auxiliar, ou seja, dar o exemplo, repetindo sempre a expressão. Espere alguns segundos e, se a criança não emitir som nenhum, toque-lhe de novo nos lábios e emita o som para lhe indicar que ela deve emitir também o mesmo som. Para crianças mais velhas, que não se conseguem manter facilmente no colo, pode cantar uma cantiga, que tenha a expressão "para baixo". Deve atrasar a palavra "baixo", de modo que a criança se consiga sentar no chão. Pode repetir várias vezes a cantiga e a ação até que a criança vocalize o som. Com determinadas crianças a música e a cantiga dão melhores resultados.

Seguem, no Anexo 1, as restantes atividades preparadas para a área da imitação, da atividade 4 à 27.

4.7.2 **Perceção**

Muitos dos problemas de aprendizagem e do comportamento manifesto por crianças com autismo resultam da perceção desordenada ou do processamento deficitário da informação sensorial. Estas dificuldades podem envolver muitas modalidades de combinação dos nossos sentidos, como audição, visão, tato, olfato e gosto. Seguimos as linhas orientadoras de ações pedagógicas, apresentadas no *Manual de Apoio à Prática* (ME, 2018, p. 24), de acordo com o princípio 2, que recomenda "[p]proporcionar múltiplos meios de representação ('o quê' da aprendizagem)". Um dos problemas mais comuns nas crianças com autismo é a sua incapacidade de integrar as diferentes modalidades de informação sensorial de forma a conseguir uma imagem correta do seu meio. Daí o recorrermos a estas linhas orientadoras.

Os problemas de perceção de cada criança com autismo variam de caso para caso. Uma criança pode ou não dar conta de um som emitido perto dela ou responder inadequadamente aos sons distantes do tráfego. Outras podem ter preferência especial por um tipo de comida que não é usual, ou ficarem preocupadas com o sabor ou o cheiro dos objetos. Algumas crianças com autismo podem ser altamente responsivas a uma modalidade sensorial e não responder a outra modalidade. Importa, pois, ter em atenção que a atividade sensorial e a perceção, isto é, a ação e o raciocínio desenvolvem-se em paralelo (Kolyniak, 2010, já que o funcionamento pobre em qualquer modalidade sensorial pode causar dificuldades adaptativas. Neste sentido, as modalidades auditivas e visuais são, talvez, as mais importantes por causa da sua associação com as funções cognitivas.

Hoje em dia, há uma grande preocupação com todas as outras áreas da perceção: perceção visual; olfativa; gustativa; táctil; temporal; espacial; propriocepção (Perceção ou sensibilidade da posição, deslocamento, equilíbrio, peso e distribuição do próprio corpo e das suas partes; social… e, para isso, os técnicos recorrem a outros técnicos especialistas nessas mesmas áreas. Mas aqui, como nas outras áreas funcionais, é necessário para os pais e professores incorporar um treino de perceção no programa individual da criança. É com essa finalidade que "[a] missão da escola deve passar por promover a articulação entre os professores, os pais e, sempre que possível, o próprio aluno." (ME, 2018, p .15). Neste sentido todos devem conjugar esforços para a eliminação das barreiras, unindo esforços para pensar nas capacidades de perceção da criança com autismo, assim como em qualquer outra área.

Seguidamente damos alguns exemplos de programas especiais de aprendizagem focando essencialmente a perceção auditiva e visual que nos parecem ser mais úteis para crianças de diferentes níveis de desenvolvimento.

Atividade 1

DESCOBRIR UM OBJETO ESCONDIDO

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade fina (agarrar); socialização; cognição; atenção/concentração; perceção visual; audição; coordenação; controle.

Objetivos

Aumentar a atenção pelos objetos.

Manter uma imagem visual na memória da criança, por breves períodos.

Observar uma ação, ou seja, um objeto a ser coberto.

Manter o interesse nesse objeto por um breve período de tempo, enquanto está escondido.

Tentar descobrir o objeto.

Materiais

Um pano; comida ou brinquedo favoritos.

Procedimento

Mostre à criança o brinquedo e deixe-a manipulá-lo por um breve período de tempo. Em seguida, tire-lhe o brinquedo e coloque-o no chão mesmo à sua frente. Deixe cair o pano em cima do brinquedo imediatamente. Diga: "Oh-Oh!" e ajude-a a puxar o pano com a mão. Mostre-se contente quando o brinquedo for descoberto para a encorajar a participar na atividade. À medida que a criança se vai habituando ao jogo e começa a descobrir sozinha o objeto, reduza a sua ajuda manual.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Atividade 2

TRAJECTÓRIA VISUAL

Área e competências a desenvolver

Comunicação; imitação, motricidade fina (manipulação); socialização; cognição; atenção/concentração; perceção visual; audição; coordenação; controle.

Objetivos

Aumentar a atenção visual sobre um objetivo.

Manter uma imagem visual na memória da criança, por breves períodos.

Observar a mão de uma pessoa de forma a verificar a colocação de um objeto.

Materiais

3 taças pequenas ou tabuleiros; pequenas recompensas alimentares.

Procedimento

Comece por cativar a atenção da criança. Sente a criança do outro lado da mesa, em frente a si. Coloque os 3 tabuleiros entre vós. Distancie os tabuleiros uns dos outros. Numa das suas mãos, segure uma pequena recompensa alimentar. Pode ser, um pedaço de chocolate, uma fatia de bolo,… É importante que esta recompensa esteja visível para a criança. Coloque a recompensa num dos tabuleiros. Neste momento é importante que a criança tome a iniciativa de ir buscar a recompensa. Se isso não acontecer, deve incentiva-la a fazê-lo. Pode apontar para o tabuleiro e dizer-lhe "vai buscar". Mesmo assim, se a criança não o fizer, guie-lhe a mão até à recompensa. Repita a atividade quantas vezes for necessária, para que a criança preste atenção ao movimento da sua mão e comece a tirar a recompensa sem ajuda.

Atividade 3

RECUPERAR OBJETOS CAÍDOS

Área e competências a desenvolver

Comunicação; imitação; motricidade fina (agarrar); motricidade global; socialização; cognição; atenção/concentração; perceção visual; audição; coordenação; controle.

Objetivos

Estimular a atenção visual para localizar um objeto.

Observar um objeto, no seu cair.

Consequentemente, localizar a sua posição.

Baixar-se para o recuperar.

Materiais

1 taça pequena; 5 blocos coloridos.

Procedimento

Comece por cativar a atenção da criança. Alinhe, em cima de uma mesa, os 5 blocos. Segure a taça no seu colo. Faça com que a criança se sente perto de si. Comece por lhe dizer: "Olha" Ao mesmo tempo, empurre um dos objetos para fora da mesa. Tudo deve ser feito, como se fosse surpresa, sem intenção. Aponte e diga-lhe: "olha, vai buscar". Se a criança não manifestar interesse em o ir buscar, ajude-a a localizá-lo e apanhá-lo. Em seguida, ajude-A a colocar o bloco dentro da taça que está no seu colo. Deve neste momento, fazer-lhe um miminho e elogia-lo. Repita o procedimento com os 5 blocos. Por fim, deve dizer à criança que o jogo acabou. Pode fazer-lhe outro miminho e, eventualmente, uma pequena recompensa.

Seguem, em anexo (1), as restantes atividades preparadas para a área da perceção, da atividade 4 à 23.

4.7.3 **Motricidade global**

O desenvolvimento das competências de motricidade global é uma parte importante de qualquer programa pedagógico infantil. Apesar de estas capacidades, nas crianças com autismo e nas crianças com perturbações de desenvolvimento, se desenvolverem normalmente na maioria dos casos, é sempre necessário ensinar novas competências usando as mesmas técnicas de ensino. Neste sentido, há que ter em conta que a energia, a força e a agilidade de uma criança com autismo podem estar mais desenvolvidas do que a sua compreensão verbal ou social.

É de realçar que a motricidade global, encarada como a concretização do movimento (visual, tátil, locomoção), resulta da relação recíproca estabelecida entre a heranças biológica (genética) e a sócio histórica. A partir do nascimento de um ser, passa a haver um relacionamento com o mundo que o rodeia. Inicialmente, com movimentos reflexos, como o da sucção (mamar no peito o leite materno). Há medida que o tempo avança esses movimentos passam a uma medição sociocultural, ou seja, são aprendidos e desejados. Há uma maturação, possibilitando o aparecimento de movimentos diferentes dos reflexos. A emergência do movimento voluntário, fruto do desenvolvimento da criança, vai possibilitar novas possibilidades de interação com o mundo que o rodeia. Estas habilidades são consideradas necessárias e desejáveis para a sobrevivência e relação social (o alimentar-se; o vestir-se; o higienizar-se). Como refere Kolyniak Filho (2010, p. 56) "é a partir do nascimento que os indivíduos passam a se organizar de forma motora, inicialmente a partir de movimentos reflexos como a sucção". Reconhecemos, pois, que na vida da criança, desde cedo, há intencionalidade nos movimentos que faz. Importa ter em mente que, entre outras condições, a motricidade é de grande valor para a integração do ser humano no contexto em que vive e para a relação com o seu semelhante; dito de outra forma, é um contributo de destaque para o *saber ser* e o *saber estar e conviver*, um contributo indispensável para que o *saber* e o *saber fazer* se possam concretizar. A mesma autora afirma que a motricidade "refere-se a sensações conscientes do ser humano em movimento intencional e significativo no espaço-tempo objetivo e representado, envolvendo perceção, memória, projeção, afetividade, emoção, raciocínio. Evidencia-se em diferentes formas de expressão – gestual, verbal, cênica, plástica, etc." (Kolyniak Filho, 2002, p. 31).

Implementando um programa para a motricidade global, conjuntamente com o programa geral, podemos usar atividades divertidas que apoiem a criança na tomada de consciência do seu corpo e da sua relação com o meio. Podemos também usar essas atividades no estabelecimento de limites comportamentais e sociais apropriados, bem como no desenvolvimento de competências em quase todas as áreas de funcionamento. A hiperatividade demonstrada, por algumas crianças com autismo, pode ser gerida mais eficazmente no contexto de um programa de motricidade global.

Existe um número cada vez maior de sistemas escolares que utilizam terapeutas em currículos realizados para o desenvolvimento de motricidade global. Pensamos, no entanto, que é importante que sejam os pais e professores a desenvolver esta área e que consultem os terapeutas de motricidade apenas quando for necessário. Professores e pais estão em melhor posição para integrar essas atividades estruturadas, quer na sala de aula, quer em casa. Os problemas mais comuns das crianças com autismo, no que respeita a motricidade global, são:

1. Falta de energia e força muscular.
2. Fraco controle do equilíbrio.

3. Falta de jeito para contornar obstáculos.
4. Fraco controle na força e na velocidade.
5. Dificuldade em organizar o corpo todo numa ação motora única.

Atividade 1

BATER AS PALMAS

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade global (braços); socialização; cognição; atenção/concentração; perceção visual; desempenho verbal; controle e imitação.

Objetivos

Saber aumentar a coordenação de movimentos.

Aprender a bater as mãos.

Materiais

Nenhum.

Procedimento

O primeiro passo será sentar a criança em frente a si e próxima. Com um ritmo lento, comece a bater palmas. Ao mesmo tempo, pode ir cantando uma melodia simples: "palminhas, palminhas...". Faça uma brincadeira com a criança, de modo a que ela mantenha o interesse; por exemplo, cócegas. De seguida, segure-lhe nas mãos e ajude-a a bater palmas enquanto repete a canção. Faça-lhe cócegas mais uma vez. À medida que ela se habitua ao jogo, reduza gradualmente a sua ajuda.

Atividade 2

SENTAR-SE, SEM AJUDA

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade global (braços); socialização; cognição; atenção/concentração; perceção visual; desempenho verbal; controle e imitação.

Objetivos

Conseguir sentar-se sem ajuda.

Aprender a voltar-se, usando os braços para impulsionar o movimento.

Materiais

Nenhum.

Procedimento

Deve promover momentos de brincadeira com a criança. Sempre que pretender mudar de local dentro da sala de aula/escola/casa, deve sentá-la em primeiro lugar, só depois levantá-la para fazer a deslocação. Esta ação acaba por ser uma rotina. Enquanto a criança estiver sentada, poderá encostar-lhe o seu braço direito, sobre o braço direito dela e empurrar ligeiramente de forma a que o seu peso fique sobre o braço direito da criança. Ela vai obrigatoriamente usar a sua mão esquerda para se apoiar. Neste momento a mão esquerda servirá de apoio para a criança se levantar. À medida que se vai habituando a esta rotina, ajude-a cada vez menos.

USC DE COMPOSTELA

Atividade 3

PROCURAR UM OBJECTO

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade global (braços); motricidade fina (agarrar); socialização; cognição; atenção/concentração; perceção visual; desempenho verbal; controle e imitação.

Objetivos

Melhorar a capacidade da criança para suprimir as suas necessidades sem ajuda.

Aprender a procurar objetos.

Materiais

Animal de peluche ou outro brinquedo.

Procedimento

Comece por pendurar um peluche (animal ou outro), por exemplo muna porta ou janela. Assegure-se que o objeto fica à altura dos olhos da criança, de forma a que ela consiga chegar-lhe facilmente. Chame a atenção da criança, para tocar no boneco. Todas as vezes que a criança fizer um esforço para tocar neste, deverá recompensá-la. Quando a criança tiver aprendido a esticar-se para apanhar o brinquedo, poderá fazer um outro exercício. Coloque um brinquedo pequeno na ponta da mesa. Assegure-se que a criança vê o brinquedo e diga: "vai buscar o brinquedo". Logo que ela retire o objeto, elogie-a e deixe-a brincar por alguns minutos com esse brinquedo. Repita o procedimento várias vezes. Lembre-se que após esta atividade os objetos que estejam em cima ou nas pontas das mesas não estarão guardados. Assegure-se que objetos que se possam partir ou sejam perigosos não sejam colocados nesses locais.

Seguem, no Anexo 1, as restantes atividades preparadas para a área da motricidade global, da atividade 4 à 42.

4.7.4 **Motricidade fina**

Quando nos referimos às capacidades motoras finas, referimo-nos, particularmente, às actividades que envolvem o uso das mãos e dedos. A motricidade fina é produtora de processos e experiências que contribuem para o desenvolvimento humano e, enquanto tal, é de grande interesse para a aprendizagem.

Tal como fizemos com as outras atividades, nas de motricidade fina, aparecem exploradas, também, outras competências, nomeadamente, de imitação, percepção, motricidade global e, em especial, coordenação óculo-manual. As competências básicas envolvidas na motricidade fina, são: mover as mãos e dedos de uma forma controlada, agarrar um objeto numa mão sem assistência, manipular um objecto no desempenho de uma tarefa e usar as duas mãos coordenadamente.

As competências de motricidade fina são essenciais para a implementação de um programa de ensino individualizado, de qualquer criança. A motricidade fina "desenvolve-se com base na perceção, organização e representação espaço-temporal que possibilita um aumento progressivo da dominância lateral e do controlo dos movimentos manipulativos" (Condessa, Fialho e Andrade, 2008, p. 20). Daí que se considere que o desenvolvimento da motricidade é determinante para as aprendizagens posteriores. O sucesso de aptidões de autonomia, tais como desenhar, escrever e o sucesso de competências pré-vocacionais estão todas dependentes das capacidades de motricidade fina da criança. O controle das mãos e dos dedos é necessário em grande parte da nossa comunicação. Como referem Harms, Clifford e Cryer (2008, p. 34): "é fundamental que os materiais estejam bem organizados e que haja materiais de diferentes níveis de desenvolvimento para que as crianças consigam progredir no seu desenvolvimento". Em

consequência, à medida que a criança desenvolve um controle maior das suas mãos e dedos, as sessões de ensino, tornam-se menos frustrantes e mais agradáveis tanto para a(o) professor(a) como para a criança.

As atividades propostas são apenas uma pequena seleção das diferentes tarefas de diferentes níveis de desenvolvimento que podem ser usadas em casa ou na sala de aula com o intuito de desenvolver o controle da motricidade fina, atendendo a que "a coordenação visuomotora abarca várias funções, tais como: oculomotoras de busca e localização, fixação, seguimento e acomodação visual, e as funções apendiculares de alcance, agarrar, controle de movimentos dos braços, mãos e dedos, preensão e manipulação, sempre observando a simetria da motricidade à direita e à esquerda" (Gagliardo, 2006, p. 300). Temos, pois, em atenção que, nestas habilidades, a visão é um fator decisivo que viabiliza uma relação entre a função visual e a motora.

Atividade 1

AGARRAR UMA COLHER

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade fina (agarrar); autonomia (alimentação); socialização; cognição; atenção/concentração; perceção visual; coordenação óculo-manual; perceção visual; interação; controle e imitação.

Objetivos

Melhorar as aptidões de agarrar.

Melhorar a aptidão para comer de forma autónoma.

Agarrar uma colher com uma mão e segurá-la sem ajuda.

Materiais

Colher.

Procedimento

Deve começar por segurar uma colher e assegurar-se que a criança presta atenção na colher. Deve referir o nome "colher". Segure-lhe na mão e envolva-lhe os dedos no cabo da colher para que a criança agarre na colher com a sua ajuda física. Use a sua mão para reforçar o agarrar e para evitar que a criança deixe cair a colher. Ajude-a a segurar a colher por alguns segundos, enquanto lhe fala de forma agradável e a encoraja. Gradualmente, aumente o período de tempo em que ela deve segurar a colher antes de terminar a atividade. À medida que for verificando que a criança exerce um maior controle sobre a colher, diminua a pressão exercida pela sua mão na da criança. Finalmente, retire a mão por completo e verifique se a criança consegue segurar a mão sozinha por alguns segundos.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Atividade 2

CAIXA ESCURA

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade fina (agarrar); autonomia; socialização; cognição; atenção/concentração; perceção tátil; coordenação óculo-manual; perceção visual; interação; controle e imitação.

Objetivos

Melhorar as aptidões de agarrar objetos sem os ver.

Tirar objetos de uma caixa fechada.

Materiais

Caixa de cartão, objetos comuns (cubo, copo de plástico, colher…).

Procedimento

Faça um buraco numa caixa de cartão suficientemente grande para que, nela, caiba a mão da criança. Comece por colocar poucos abjetos (2 ou 3) dentro da caixa. Estes têm de passar pela abertura feita. Atenção às suas dimensões. Capte a atenção da criança, coloque a mão no buraco da caixa e puxe um dos objetos. Finja-se surpresa ao retirar esse objeto. De seguida, guie a mão da criança através do buraco e ajude-a a localizar um dos objetos e a retirá-lo. Repita o procedimento e recompense-o cada vez que retirar um objeto. Após ter repetido a atividade várias vezes, guie a sua mão para o buraco, mas deixe que a criança chegue ao objeto sozinha. À medida que ela for aprendendo a tarefa, o número de objetos pode aumentar ou diminuir e a caixa pode ser maior, de forma a que o espaço a explorar seja maior. Poderá mais tarde dificultar a tarefa, ou seja, pedir para que ela retire o objeto que pretende.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Atividade 3

AGARRAR OBJECTOS

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade fina (agarrar); autonomia (alimentação); socialização; cognição; atenção/concentração; perceção visual; coordenação óculo-manual; perceção visual; interação; controle e imitação.

objetivos

Melhorar o gesto de pinça e o controle motor fino.

Apanhar objetos de tamanhos variados e colocá-los numa taça.

Materiais

Taça pequena; objetos pequenos (rebuçado, amendoim, botão, cubo, borracha, caneta, chave, bola, moeda, entre outros).

Procedimento

Sente a criança numa mesa de trabalho.

Espalhe os objetos em cima da mesa, assegurando-se que estão todos ao alcance da criança. Comece por dar o exemplo, apanhando os objetos, fazendo pinça com os dois dedos e o polegar. Vá dizendo palavras simples relacionadas com cada ação, como "apanha"; "põe"; "taça"…Segure a mão da criança e guie-lhe os dedos para a posição pretendida, faça com que ela segure o objeto, dirija-lhe a mão para a taça e diga "põe!". Use a sua outra mão para o ajudar a libertar o objeto na taça. Elogie-o e recompense-o imediatamente. Repita a atividade as vezes necessárias até que a criança consiga autonomamente o que se pretende. É importante perceber quais os objetos que a criança tem mais dificuldade em segurar. Pode e deve ajudar nessa altura. Lembre-se de usar a linguagem, como por exemplo "põe", cada vez que colocar o objeto na taça.

Seguem, no Anexo 1, as restantes atividades preparadas para a área da motricidade fina, da atividade 4 à 26.

4.7.5 **Coordenação óculo-manual**

Uma das caraterísticas do transtorno do espetro autista é, para além da dificuldade na comunicação e na socialização, o domínio motor, ou seja, a coordenação de capacidades. Assim, é especialmente importante considerar os níveis de desenvolvimento nas tarefas que envolvem a coordenação óculo-manual, sobretudo porque, como defendem Catelli, D'Antino e Balscovi-Assis (2016, p. 64), é "fundamental compreender as características das habilidades motoras das crianças com TEA como um caminho para orientar uma intervenção precoce". Mesmo que a criança tenha bom domínio, em termos de competência de motricidade fina, a sua coordenação óculo-manual pode ter um nível baixo devido a problemas de perceção.

A maioria das capacidades de motricidade fina descritas, pretendem ensinar à criança como agarrar e manipular objeitos. A coordenação óculo-manual envolve a coordenação dessas competências e, ainda, as capacidades de perceção. Como por exemplo, agarrar um lápis e usá-lo para riscar espontaneamente, numa tarefa de motricidade fina. Usar o mesmo lápis para passar por cima (ou desenhar) de um padrão simples. Estas tarefas tanto envolvem a coordenação da motricidade fina como as capacidades de perceção. É nesta complementaridade que, segundo Payne e Isaacs (2007), a coordenação óculo-manual, na sua complexidade –o equilíbrio corporal, a coordenação óculo manual, a lateralidade, a direccionalidade, as perceções temporais e espaciais– aprimora a função cognitiva.

As atividades de perceção, motricidade fina e coordenação óculo-manual, aqui sugeridas, estão intimamente relacionadas. No entanto, o professor não deve entender que os níveis de desenvolvimento da criança nestas funções vão ser os mesmos. É extremamente importante que o professor faça uma avaliação cuidada do nível funcional de cada criança, para que seja possível delinear um programa efetivo, adequado e individualizado. As atividades, que se seguem, são uma amostra de tarefas que podem ser usadas para melhorar a coordenação óculo-manual e estão agrupadas em duas categorias: desenho e manipulação de materiais. As que envolvem o desenvolvimento do controle óculo-manual são especialmente importantes na programação pré-profissional; as de desenho, a este nível, constituem a base para uma eventual aprendizagem da escrita. O desenvolvimento e consolidação das competências de coordenação óculo-manual são um dos aspetos mais importantes do crescimento e adaptação da criança.

Atividade 1

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade fina (manipulação); autonomia; socialização; cognição; atenção/concentração; perceção visual; coordenação óculo-manual; perceção visual; interação; controle e imitação.

Objetivos

Aprender a empilhar caixas.

Compreender a noção de em cima, em baixo e chão.

Materiais

5 Caixas de cereais ou outras; cesto.

Procedimento

Colocar as 5 caixas de cereais dentro do cesto. Sente-se com a criança, no chão. Retire uma caixa do cesto e coloque-o no chão. Depois tire outra caixa e coloque-a em cima da primeira. Repita o procedimento até todas as caixas estarem empilhadas, ou seja, umas em cima das outras. O objetivo, neste momento é deitá-las ao chão. Ao mesmo fazer um barulho, mas divertido. Coloque novamente todas as caixas dentro do cesto. Recomece a atividade, com a ajuda da criança. Coloque a primeira e as restantes dê à criança para ser ela a colocá-las. Repita o procedimento, retirando progressivamente a sua ajuda.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Atividade 2

TRABALHO PRÉ-PUZZLE - I

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade fina (manipulação); autonomia; socialização; cognição; atenção/concentração; perceção visual; coordenação óculo-manual; perceção visual; interação; controle e imitação.

objetivos

Aumentar as competências de agarrar um objeto e de o atirar a um alvo.

Colocar um objeto numa lata vazia.

Materiais

5 latas; 5 objetos iguais/semelhantes que caibam dentro da lata (lego, bolas ou outros).

Procedimento

Coloque as 5 latas, em fila, em cima da mesa, mesmo em frente à criança. Coloque as bolas dentro de uma caixa (caixa de sapatos ou outra) ao seu lado. Agarre numa bola e mostre à criança como a deixar cair dentro da lata. Guie-lhe a mão de forma a que ela apanhe uma outra; dirija a mão à lata e deixe cair a bola dentro da lata. Repita a atividade até cada lata ter uma bola dentro. Gradualmente, reduza a sua ajuda, tendo em consideração o desempenho da criança. Deve observar cuidadosamente a criança e, se necessário, auxiliar. Quando todas as bolas estiverem dentro das latas, remova os materiais e recompense a criança, com algo positivo para ela.

Atividade 3

TRABALHO PRÉ-PUZZLE – II

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade fina (agarrar); autonomia; socialização; cognição; atenção/concentração; perceção visual; coordenação óculo-manual; perceção visual; interação; controle e imitação.

Objetivos

Aumentar a capacidade de agarrar um objeto e lançá-lo ou colocá-lo num alvo.

Colocar um objeto num dos compartimentos da caixa de ovos.

Materiais

Caixa dos ovos, com 12 buracos (ou mais); 12 contas grandes (podem ser bugalhos, nozes…).

Procedimento

Coloque a embalagem de cartão dos ovos vazia mesmo em frente à criança. Ponha uma das contas à sua frente e aponte para um dos espaços vazios da caixa de cartão e diga "põe". Elogie a criança e recompense-a imediatamente se ela fizer alguma tentativa para segurar na conta e depositá-la num dos espaços vazios que pertencem à caixa de ovos. Se lhe parecer que ela não entende, dirija-lhe a mão nessa atividade. Repita o procedimento até colocar todas as contas na embalagem. Reduza gradualmente a assistência até que a criança consiga libertar a conta na embalagem. De início, deverá apontar para a caixa vazia no sentido de a orientar a sua atividade. Quando estiver familiarizada com a atividade, diga "põe", mas não aponte. Verifique se ela consegue localizar visualmente o recipiente vazio e colocar a conta, lá dentro.

Seguem, no Anexo 1, as restantes atividades preparadas para a área óculo-manual, da atividade 4 à 36.

4.7.6 **Realização cognitiva**

Vamos trabalhar duas áreas: a compreensão recetiva da linguagem, através de símbolos e unidades simbólicas da comunicação e as aptidões de realização, tais como: emparelhar, categorizar e sequencializar, necessárias para organizar e compreender a informação do ambiente que rodeia a criança. Como defendem Lima e Almeida (2007, s/p),

> [a] Linguagem Recetiva, composta pelo feedback auditivo e visual, é responsável pela capacidade de compreender a palavra falada. Existe uma relação intrínseca e recíproca entre a receção e expressão. É preciso compreender antes que a palavra possa ser usada com significado na comunicação

Estas capacidades de compreensão são facilitadas pela linguagem recetiva, que recorre à audição e à visão; quanto mais atenta a criança estiver aos sons e às imagens, melhor compreende o que foi expresso. No entanto, consideramos que a linguagem não é um pré-requisito para levar a cabo todas as tarefas de realização cognitiva, até porque, nem todas as crianças com autismo, desenvolvem essa capacidade, muito pelo contrário, apresentam inúmeras dificuldades e limitações.

Há crianças que aprendem capacidades cognitivas não verbais, com mais facilidade do que outras, que aprendem mais facilmente a falar do que a realizar. Neste sentido é pertinente pensar que tipo de resposta educativa, melhor se aplica a cada criança, a cada aluno e descobrir quais os tipos de resposta que a criança prefere dar.

Apresentamos e selecionamos ilustrações da linguagem recetiva, nomeadamente o ensino de orientações tais como: "senta", "vem", "pára" e "vai". Num sentido mais elaborado, pretendemos que a criança faça a indicação de nomes de objetos; nomes de familiares, assim como consiga a expressão através de frases simples.

As aprendizagens cognitivas não verbais "necessitam de objetos concretos para reconhecer aquilo que lhe é apresentado, fato esse confirmado ao nos depararmos com o desempenho das crianças na prova de identificação de objetos, em que todos obtiveram êxito" (Lima e Almeida *op.cit*, s/p); planeiam exercícios de correspondência de pares de objetos/ou imagens; agrupamento de objetos ou figuras pelas suas funções e características; distinção de substâncias comestíveis de não comestíveis; assim como, categorização e sequencialização de imagens.

Como profissionais de educação, consideramos que todas as funções cognitivas desta natureza são certamente aprendidas mais facilmente quando a criança conhece e reconhece as palavras mais relevantes, quando reproduz falando, no entanto, entendemos também, que as poderá aprender sem conhecer essas essas palavras; com efeito, "[à] medida que o sistema fonológico da criança se desenvolve, as representações mentais tornam-se mais aperfeiçoadas. É provável que os aperfeiçoamentos tragam melhorias em algumas habilidades cognitivas, melhorias no acesso às formas faladas das palavras" (Mishima, 2014, p. 24). Certamente que, sem essas melhorias, a o conhecimento é construído com mais dificuldade.

Estas capacidades de realização são especialmente importantes para uma criança, se pensarmos em termos futuros, por exemplo, num percurso de aprendizagem na área da profissionalização.

Atividade 1

RECONHECER O NOME

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia; socialização; realização cognitiva – linguagem recetiva; atenção/concentração; perceção auditiva; perceção visual; interação e controle.

Objetivos

Reconhecer o nome.

Conseguir desviar a atenção, quando é chamado pelo nome.

Materiais

Voz.

Procedimento

De forma regular, ao longo da aula, diga o nome da criança em voz alta e clara. Se ela olhar para si recompense-a imediatamente (pode ser com um abraço ou outra pequena recompensa que ela goste). Se, a criança não responder à chamada, coloque-se no seu campo de visão e chame-a de novo. Aproxime-se dela e repita o seu nome várias vezes. Recompense a criança de cada vez que ela mover a cabeça, olhando para si ou para quem a chamar (mesmo que não faça o contacto visual). À medida que a criança vai respondendo, tente chamá-la na durante a realização de outras atividades.

Atividade 2

INDICAR OBJECTOS DESEJADOS

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia; socialização; realização cognitiva – linguagem recetiva; atenção/concentração; perceção auditiva; perceção visual; interação e controle.

Objetivos

Desenvolver a aptidão de indicar necessidades ou desejos de forma não verbal.

Apontar para um objeto desejado.

Materiais

Recompensas comestíveis, brinquedos favoritos ou saídas para fora da sala de aula (quando o aluno gosta de passear pelo recreio da escola).

Procedimento

Comece, por exemplo, por lhe mostrar, o símbolo do recreio e coloque-o na mesa em frente à criança. Não a deixe alcançar a recompensa, neste caso, o recreio, até que a tenha ajudado a apontar esse bem desejado. Deixe a criança olhar para a recompensa e aponte para ela. Depois, ajude a criança a aponte a mesma recompensa, antes de lha dar. Repita a atividade muitas vezes durante o dia. À medida que a criança vai adquirindo a ideia de apontar, mesmo que a tenha de ajudar, não perca qualquer oportunidade durante o dia de a encorajar a apontar. Retire a sua ajuda gradualmente, à medida que a criança vá compreendendo que pode apontar corretamente quando deseja algo. É mais fácil, quando a criança gosta preferencialmente de um objeto e esse objeto possa ser a recompensa. Quando a criança começar a apontar sozinho, dê-lhe, por exemplo, 2 objetos e leve-a a apontar espontaneamente indicando que quer algo. No princípio, a criança, provavelmente, irá indicar os seus desejos, apontando à sua volta. Gradualmente deve encorajá-la a apontar corretamente com o dedo, ajudando-a a mantê-lo na posição correta.

Atividade 3

RESPONDER A ORDENS VERBAIS

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia; socialização; realização cognitiva – linguagem recetiva; atenção/concentração; perceção auditiva; perceção visual; interação e controle.

Objetivos

Desenvolver competências de compreensão (ordens verbais).

Atender a uma ordem verbal.

Materiais

Voz.

Procedimento

Esta atividade requer 2 pessoas. Cada uma das pessoas (A e B) deve ter consigo um pequeno grupo de recompensas (desejadas pela criança com quem se vai trabalhar). Devem sentar-se frente a frente, sentando a criança ao lado da pessoa B. A pessoa A deve começar por chamar a criança "anda cá", mostrando uma recompensa. No princípio, a pessoa B poderá ter necessidade de encorajar a criança para que ela caminhe para a recompensa. Quando a criança se aproximar da pessoa A, esta deve dar-lhe a recompensa. Este processo deve repetir-se várias vezes e os adultos devem alternar os seus papéis. À medida que a criança vai correspondendo ao pedido, deve retirar progressivamente as recompensas e as ajudas. Se a criança tentar movimentar-se antes da ordem ser dada, segure-a até que a ordem seja dada. Quando a criança for capaz de corresponder a essa ordem, durante a atividade controlada, comece a generalizar a sua compreensão da palavra das seguintes maneiras:

- Chame-a quando ela está perto, mas não está a olhar.

- Chame-a quando estiver atrás dela, de forma a que ela tenha de se virar para chegar até si.

Seguem, no Anexo 1, as restantes atividades preparadas para a área realização cognitiva, da atividade 4 à 32.

4.7.7 **Desempenho verbal**

Estas seções de atividades foram planificadas de modo a desenvolver a linguagem expressiva da criança com autismo. Selecionámos um grupo de atividades para cada nível de desenvolvimento da linguagem de forma a ilustrar uma variedade de estratégias, tendo em conta os respetivos objetivos na aprendizagem da linguagem. Como Lima e Almeida (2007, s/p) defendem,

> [a]s diferenças existentes quanto à época em que a linguagem surge são determinadas por diferenças no ritmo de desenvolvimento de cada indivíduo, estimulação de linguagem, condições emocionais, maturidade social, hereditariedade, doenças ou outros fatores que venham afetar o processo de aquisição do desenvolvimento global da criança.

Por isso mesmo, tendo em conta estas diferenças na evolução da linguagem de cada criança bem como os fatores que contribuem para o seu desenvolvimento, importa que as aulas devem ser planeadas a título individualizado, uma vez que cada criança apresenta défices, capacidades especiais e interesses de comunicação diferentes. As atividades propostas não representam em exclusivo o programa, nem sugerem o currículo; vão sendo estruturadas, à medida que a criança adquire novas capacidades, dividindo-se "o desenvolvimento da linguagem em fase pré-lingüística, em que são vocalizados apenas fonemas e a fase lingüística, na qual a criança

começa a falar palavras isoladas e passíveis de serem compreendidas" (Lima e Almeida, 2007, s/p).

Com a exploração destas atividades pretendemos que a criança comece a vocalizar; use palavras simples; faça pequenas frases; dê respostas sociais; descreva ações e acontecimentos; faça perguntas e participe na conversação social. Colocar perguntas à criança centradas no nome de objetos da sala, nas suas cores, nos sons que possam estar associados, que usam para tentar comunicar/interagir e facilitar a compreensão, as sensações té ter em atenção que "[a] linguagem oral é um instrumento fundamental para que as crianças possam ampliar suas possibilidades de inserção e participação nas diversas práticas sociais." (Santos e Farago, 2015, p. 113).

Antes de iniciarmos o processo de intervenção, neste âmbito, é indispensável empenharmo-nos numa avaliação minuciosa dos domínios linguísticos e comunicativos da criança. Tendo em atenção que os primeiros anos de vida são decisivos para a construírem os seus conhecimentos linguísticos, esta avaliação permitirá o diagnóstico e a preparação de uma intervenção precoce adequada a cada perfil.

Reconhecendo que os pais são figuras fundamentais para o desenvolvimento da linguagem nas crianças pois ninguém melhor do que eles as conhecem. Portanto, estas propostas de atividade podem e devem ser exploradas pelos pais e professores, por forma a dar continuidade ao trabalho realizado em cada sessão; é, pois, importante que se crie uma articulação consolidada a escola e as famílias. Com essa finalidade, à escola cabe disponibilizar aos pais estratégias orientadoras para que no contexto familiar, possam ir pondo em prática as mesmas atividades, envolvendo as crianças e integrando-as.

Cria-se, assim a colaboração necessária, entre os diversos intervenientes no atendimento à criança para que o processo de intervenção tenha resultados regulares e mais consolidados. Como Santos e Farago (*op.cit.*, p. 115) afirmam: "a partir dessa interação e do diálogo com outras pessoas, a criança (...) começa a comparar, classificar, inferir, deduzir, criando modalidades de memória e imaginação indicando situações de desejo e objetos do mundo externo". O vocabulário vai aumentando, à medida a criança cresce e, em consequência, há que ir propondo atividades, recorrendo a trocas verbais, a partir das experiências vivenciadas, com vista a mantê-la envolvida e motivada, reforçando assim o desenvolvimento da linguagem.

Os objetivos delineados para estas atividades focalizam-se na linguagem tendo em conta sentido que o significado tem para a criança, de modo a ser útil e adequado ao seu nível de desenvolvimento. Por exemplo, a primeira palavra simples que deve ser escolhida deve corresponder ao que ela quer. Para uma criança pode ser "carro", para outra pode ser "bolo" e para outra "bebé". O vocabulário é escolhido porque tem significado e porque é útil para a criança e está de acordo com o seu nível de desenvolvimento.

Cada atitude assumida pelo adulto deve ir ao encontro do interesse da criança, de forma a tornar as atividades o mais interessantes possível. Por exemplo, algumas crianças gostam de cantar, outras de movimentos corporais, outras de figuras e outras de construir puzzles. A atenção da criança e a sua cooperação na atividade é positiva quando as atividades contêm materiais ou ações que ela considera intrinsecamente interessantes. Tentamos ilustrar uma vasta seleção de atividades de ensino estruturado.

A linguagem, normalmente, desenvolve-se através da imitação. Como Santos e Farago (*op.cit.*, p. 120),

> [é] importante que os adultos ao falarem com as crianças tenham cuidado com a própria fala pois são para elas modelo de falantes – falar de forma clara sem imitar

> o jeito com que elas falam, sem infantilizações. As diversas possibilidades e situações comunicativas e expressivas irão desenvolver as capacidades lingüística das crianças.

Quando a criança ouve uma palavra e a copia, a sua linguagem começa a ser uma real comunicação somente quando ela ouve as palavras e entende o seu significado. A criança pode dizer muitas palavras, mas não ser capaz de as usar espontaneamente, ainda que as perceba a nível da linguagem recetiva. Para as crianças que não falam, os sinais manuais ou símbolos são combinados com o discurso no início das atividades de linguagem. Contudo, as atividades que recorrem a códigos não verbais não fazem parte deste conjunto de propostas de atividades.

Atividade 1

COMEÇAR A VOCALIZAR

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia; socialização; realização cognitiva – linguagem; perceção auditiva; interação individual; desempenho verbal (vocalização); interação; imitação (vocal), auto-ajuda; controle; realização verbal e vocabulário.

Objetivo

Fazer um som percetível, quando rebenta bolas de sabão.

Materiais

Frasco de bolas de sabão.

Procedimento

Sente-se à mesa com a criança à sua frente. Ponha o frasco de bolas de sabão entre si e a criança. Sopre algumas bolas ou deixe a criança soprar. Rebente algumas bolas com o seu dedo e diga ao mesmo tempo "po", bem audível, de cada vez que rebenta uma bola. Repare se a criança presta atenção às bolas e ao som. Continue a fazer bolas de sabão e ajude a criança a rebentá-las com o dedo, fazendo o mesmo som. Imite os sons que a criança faz e regresse ao som "po". Se ela não tentar imitar o som, cative a sua atenção, para a sua boca, enquanto lhe mostra como se faz o som. Ajude-a a colocar a boca de maneira a produzir o som. Sopre mais bolas e repita a atividade até que ela comece a emitir o som sozinha. Não se esqueça de fazer um elogio à criança, sempre que tente ou imita o som.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Atividade 2

SONS DE CONSOANTES

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia; socialização; realização cognitiva – linguagem; perceção auditiva; interação individual; desempenho verbal (vocalização); interação; imitação (vocal), auto-ajuda; controle; realização verbal e vocabulário.

Objetivos

Repetir sons de consoantes.

Cantar.

Materiais

Livro de histórias ou figuras de um cão, uma vaca e um pato.

Procedimento

Sente a criança à sua frente, no chão, num sítio confortável. Cante uma cantiga que tenha animais. Quando nomear cada um dos animais mostre a respetiva figura e emita o som que ele faz. Quando mostra a figura, verifique se a criança está a olhar para ela e depois direcione a sua atenção para a observação da sua boca a articular os sons dos animais. verbalize as consoantes, repetindo-as. Use os seus dedos para posicionar os lábios da criança, encorajando-a a repetir a consoante. Repita este procedimento, mas não espere que de início a criança faça mais do que sons iniciais aproximados. À medida que a vê mais capaz, encoraje-a a criar os sons de forma mais clara e a terminar a palavra. Encoraje-a também a cantar o refrão "EEEE-I, EEEE-I. OH".

Atividade 3

COMBINAÇÃO DE SONS

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia; socialização; realização cognitiva – linguagem; perceção auditiva; interação individual; desempenho verbal (vocalização); interação; imitação (vocal), auto-ajuda; controle; realização verbal e vocabulário.

Objetivos

Desenvolver a capacidade de vocalização.

Combinar 2 sons de forma expressiva.

Materiais

Voz.

Procedimento

Sente a criança no seu colo e pratique sons das consoantes já conhecidas. Uma vez que a criança já está familiarizada e a consegue imitar, comece a combinar as mesmas consoantes com vogais. Por exemplo, depois da criança imitar o som "B" várias vezes, hesite alguns segundos e então diga "B-OO". Se ela só repetir o som "B", não a elogie imediatamente, mas repita a combinação, verbalizando o som da vogal. Se a criança tentar combinar os sons, faça um elogio. Lembre-se que só deve usar sons que a criança já repete com sucesso.

Seguem, no Anexo 1, as restantes atividades preparadas para a área desempenho verbal, da atividade 4 à 35.

4.7.8 **Autonomia**

Nesta seção de atividades prevemos dinamizar competências capazes de desenvolver a independência da criança com autismo em relação ao ambiente que a rodeia, principalmente, no que respeita à alimentação, à utilização da casa de banho e à higiene e ao vestuário. Consideramos pontos chave, nas rotinas diárias destas crianças. Conforme Melo (2014, p. 32) afirma "a realidade dos estudantes com NEE é específica, pois precisam aprender a comer sozinhos, escovar os dentes e desenvolver enfim habilidades que permitam-lhes realizar com autonomia as atividades da vida diária".

São competências muito importantes para a independência da criança; sem elas, a criança autista, torna-se extremamente dependente. Reconhecendo que "[a] capacidade de comunicar desenvolve no indivíduo um sentimento de autonomia, autoestima e valorização pessoal" (Pereira, 2016, p. 27), implicamo-nos em organizar as atividades, com a finalidade de criar condições para a sua autonomia, uma vez que "[o] facto de se ver como um individuo igual aos outros, mas independente, capaz de expressar os seus desejos, interesses e sentimentos contribui para o seu desenvolvimento pessoal." (Pereira, *idem, ibidem.*).

Entendemos que as atividades planeadas devem ser incorporadas numa rotina diária, em casa e na escola, em conformidade com os dois espaços e lembramos que "o professor de apoio educativo tem um amplo leque de atribuições, sendo inclusive um mediador entre a gestão da escola, os professores, os pais, os técnicos da educação, da saúde e com o próprio aluno." (Melo, *op.cit.*, p. 36).

O número de atividades descritas neste tópico é meramente simbólico, pelo facto de ser uma área que abarca um grande número de possibilidades de intervenção. A partir deste pequeno exemplo, importa adequar outras estratégias, tendo em consideração as necessidades de cada criança autista, as suas características específicas passamos a apresentar os princípios que nos orientam na criação das atividades:

- Forte preferência por certo tipo de comida, o que se pode aproveitar para ensinar os aspetos relacionados com a autonomia, durante a alimentação, quando está a ingerir os seus alimentos preferidos.
- Uso dos gestos claros e das demonstrações (símbolos) para colmatar as aptidões pobres na comunicação linguística que, muitas vezes, impedem o docente de se expressar verbalmente para conduzir a criança.
- Uma forte necessidade de igualdade ou gosto por rotinas; logo que uma rotina seja ensinada, a criança pode ter dificuldades em generalizar para outras situações ou contextos diferentes.
- Utilização inadequada dos sentidos, ou seja, a hipersensibilidade ou hiposensibilidade ao estímulo; as respostas da criança, por exemplo, a vários sabores ou cheiros; ao estar molhada; com frio ou zangada ou com medo podem ser extraordinariamente fortes ou inexistentes;
- Capacitação da atenção, sendo que a criança obrigatoriamente vai necessitar de uma estrutura e de sinais visuais ou auditivos para a manterem atenta.

As atividades apresentadas neste tópico foram escolhidas e planificadas de modo a ilustrar técnicas de ensino que têm em conta as características da criança autista apontadas anteriormente, isto é, técnicas comportamentais e métodos de educação adequados às crianças autistas, com vista a responder às suas necessidades. Tendo em consideração a especificidade de cada criança autista, importa verificar quais as capacidades de resposta nesta área de funcionamento, para melhor adequar as estratégias de ensino/aprendizagem. Tivemos, pois, a preocupação de ilustrar tarefas concretas, capazes de capacitar a criança para uma

aprendizagem generalista, que lhe permita generalizar uma aprendizagem ou comportamento, de uma determinada situação, para outra distinta.

Atividade 1

COMER COM AS MÃOS

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia (alimentar); socialização; realização cognitiva; perceção auditiva e visual; interação individual e social; motricidade fina (agarrar); imitação; autoajuda e controle.

Objetivos

Desenvolver aptidões autónomas para se alimentar.

Agarrar e comer alimentos com a mão.

Materiais

Alimentos, como por exemplo, pão, cenouras cozidas, salsichas, banana, maçã, entre outros.

Procedimento

Sente a criança em frente à mesa e coloque alguns dos alimentos sugeridos, mesmo à sua frente. É importante saber qual a sua comida preferida e a que ela rejeita sempre. Cative a atenção da criança e pegue num alimento, verbalizando o seu nome. Coma um dos alimentos e faça gestos exagerados, de modo a demonstrar que a comida é muito boa. Se a criança não a imitar ou brincar com a comida, oriente-lhe a mão, para que o faça. É importante que continue a dar o exemplo. Lembre-se de fazer movimentos deliberados e tente manter a atenção da criança. Elogie-a de cada vez que ela coma, mesmo com a sua ajuda. À medida que aumentam as capacidades de motricidade fina da criança, vá reduzindo progressivamente, o tamanho dos alimentos.

Atividade 2

BEBER POR UM COPO

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia (alimentar); socialização; realização cognitiva; perceção auditiva e visual; interação individual e social; motricidade fina (agarrar); imitação; autoajuda e controle.

Objetivos

Beber por um copo.

Manter o copo com as duas mãos e levá-lo à boca.

Materiais

Copo de plástico; sumo favorito ou água.

Procedimento

Muitas crianças com autismo bebem por um copo, quando o adulto lhe segura o copo. Por outro lado, são pouco recetivas à mudança; por isso, há necessidade dessa mudança ser progressiva. Só assim, a criança aceitará a mudança sem ficar perturbada, ou seja, pretendemos que seja ela a pegar no copo e a beber o sumo ou a água. Pode seguir o exemplo: sente-se perto da criança, segure o copo nas suas mãos e leve-o à sua boca, dê o exemplo. Usando outro copo, coloque as mãos dela no copo com as suas por cima e ajuda-a a levar o copo à boca; mais tarde segure-lhe os pulsos firmemente, para que ela se sinta segura, mas que seja ela a segurar o copo. Reduza a ajuda a um toque no braço para que a criança recorde o que fazer.

Atividade 3

COMER COM A COLHER

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia (alimentar); socialização; realização cognitiva; perceção auditiva e visual; interação individual e social; motricidade fina (agarrar); imitação; autoajuda e controle.

Objetivos

Desenvolver aptidões autónomas na alimentação.

Comer, usando uma colher.

Materiais

Colher.

Procedimento

Depois da criança ter aprendido como apanhar alimentos, pode começar a usar a colher para comer de forma independente. Enquanto ela está a aprender a comer com a colher, use a comida que ela mais aprecia e que seja fácil de apanhar com a colher. Coloque-lhe a colher na mão mantendo suavemente a sua mão na mão da criança e oriente-a até à comida. Devagar direcione a mão da criança para a boca. Elogie a criança logo que ela faça uma tentativa, mesmo que tenha sido com ajuda. À medida que a tarefa se vá tornando mais fácil, reduza o seu apoio, começando por aliviar a pressão nas mãos dela, passando a apoiar com as suas mãos os pulsos e, mais tarde, os braços. Por fim, retire a ajuda. Repita o procedimento com diferentes comidas até que a criança consiga manobrar a colher e comer sem ajuda.

Seguem, no Anexo 1, as restantes atividades preparadas para a área da autonomia, da atividade 4 à 19.

4.7.9 **Socialização**

A socialização inclui o estabelecimento de comportamentos sociais positivos e a diminuição das peculiaridades do autismo e dos problemas de comportamento. Sendo a escola um espaço de socialização por excelência, cabe-lhe criar condições que viabilizem a interação social; nesse envolvimento, as relações estabelecidas contribuem para outras áreas problemáticas. Embora as capacidades sociais coincidam com todas as outras áreas funcionais, elas são tratadas separadamente. Segundo Del Prette, Paiva e Del Prette (2005, p. 101),

> [u]ma atividade de grupo, estruturada de modo análogo ou simbólico a situações cotidianas, cria oportunidade para desempenhos específicos, permitindo que o facilitador avalie os comportamentos observados e utilize as contingências pertinentes para fortalecer e/ou ampliar o repertório de habilidades sociais dos participantes.

A consciência social não é compreendida instintivamente e no autismo é também uma área deficitária, a interação social e as capacidades do jogo social têm de ser ensinadas. Com efeito, "as crianças com autismo apresentam notáveis ganhos na interação social recíproca e no jogo simbólico, que envolve o jogo paralelo e a proximidade com os pares" (Sanini, Sifuentes e Bosa, 2013, p. 102). Apesar das crianças com autismo conseguirem memorizar e mecanizar alguns comportamentos sociais de cortesia, a ênfase desta aprendizagem está no iniciar o contacto social e na promoção de oportunidades para as envolver nos jogos de interação social que proporcionam prazer.

Esta demonstração de atividades foca-se no empenho em aumentar as ~~de~~ capacidades sociais na criança autista, uma vez que a competência social é sustentada num conjunto de comportamentos que vão sendo apreendidos no decurso das interações sociais; essas interações vivenciadas em grupos, em situações diversificadas e em contextos diferentes levaram a incluir atividades de autocontrolo necessárias para seguir regras sociais comuns, tal como o respeitar a sua vez e a propriedade dos outros. Estas atividades ensinam novas capacidades e conceitos que promovem o comportamento social adequado.

Atividade 1

BRINCAR

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia; socialização; realização cognitiva; desempenho verbal (vocalização) perceção auditiva e visual; interação individual e social; imitação (vocal); autoajuda e controle.

Objetivos

Interagir socialmente.

Tolerar o contacto físico.

Materiais

Nenhum.

Procedimento

É muito importante envolver a criança em pequenas atividades que envolvam o contacto físico. Verbalize sempre o contacto e tentar que a criança imite os sons que vai fazendo. Utilize sons simples como "eia" ou "uau". Se a criança mantiver um contacto limitado, deve continuar a atividade, falando lenta e calmamente com ela. A brincadeira pode passar por levantar a criança ou por baloiçar. Faça-o apenas uma vez em cada sessão: contudo, a brincadeira pode ser repetida várias vezes no mesmo dia. Aumente, gradualmente, o tempo que a criança tolera a presença e o contacto físico. À medida que a sentir relaxada pode aumentar para duas vezes em cada sessão. Desta forma irá aumentar a aceitação da interação física.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Atividade 2

CÓCEGAS

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia; socialização; realização cognitiva; desempenho verbal (vocalização) perceção auditiva e visual; interação individual e social; imitação (vocal); autoajuda e controle.

Objetivos

Interagir socialmente.

Divertir-se.

Tolerar o contacto físico.

Materiais

Boneco.

Procedimento

Sente-se com a criança no chão, por exemplo em cima do tapete ou sofá (confortavelmente). Pegue no boneco e diga: "Olha, (nome da criança)." Tente captar a atenção da criança para o brinquedo, se necessário, passando com ele no seu campo de visão. Use o boneco para tocar na criança, muito carinhosamente, fazendo-lhe cócegas. Certifique-se de que não está a ser demasiado intrusivo. Quando lhe tocar deve sorrir e sussurrar algumas palavras agradáveis. De início, faça-o por pequenos períodos. À medida que a tolerância da criança aumentar, aumente a quantidade de cócegas. Pare de lhe fazer cócegas, para ver se ela faz algum tipo de movimento que indique que quer continuar. Continue a atividade enquanto a criança mostrar prazer nela.

Atividade 3

ESCONDE - ESCONDE

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia; socialização; realização cognitiva; desempenho verbal (vocalização) perceção auditiva e visual; interação individual e social; imitação (vocal); autoajuda e controle.

Objetivos

Desenvolver competências de interação e contacto visual.

Jogar.

Materiais

Uma toalha.

Procedimento

Sente-se em frente à criança com os joelhos dele junto aos seus. Segure a toalha, entre vós, para que a criança não a consiga ver. Pergunte "Onde está (nome da criança)?" e levante lentamente a toalha para que ela veja os seus olhos. Diga "cu-cu" e faça-lhe cócegas rapidamente. Cuidado para não a assustar. Repita a atividade várias vezes. Confirme se a criança olha, para ver se os seus olhos aparecem, por trás da toalha. Repare se ela começa a antecipar a rotina/o jogo. Ponha a toalha em cima da sua cabeça e retire-a lentamente. Depois, coloque-a na cabeça da criança e repita a atividade. Lembre-se de lhe fazer cócegas quando ela olhar para si. Veja se a criança começa a pedir cócegas, olhando para si. Gradualmente vá aumentando o tempo entre a criança olhar para si e o fazer-lhe cócegas, para aumentar o contacto visual.

Seguem, no Anexo 1, as restantes atividades preparadas para a área socialização, da atividade 4 à 23.

4.8 COMPORTAMENTO, ANÁLISE E INTERVENÇÃO

Ao longo deste tópico pretendemos ilustrar como manusear técnicas úteis para ultrapassar estes problemas de comportamento, nomeadamente, quando estes estão relacionados com o ato de ensino-aprendizagem, ou seja, quando o comportamento problema aparece no contexto de ensino do currículo ou quando a criança apresenta comportamentos que perturbam as atividades de ensino e são incompatíveis com a aprendizagem de novas capacidades. Importa, pois,

> verificar de que maneira a criança com autismo é compreendida no espaço escolar, visto que vem acompanhada de atitudes e comportamentos imprevisíveis, levando o professor a reconhecer que as estratégias convencionais para estabelecer contato não funcionam, e que estão diante de um desafio para articular seu programa de ensino, de modo a envolver seu aluno com autismo que tem peculiaridades para processar a aprendizagem. (Melo, 2014, pp. 35,36)

Os comportamentos são geralmente associados aos comprometimentos na comunicação, às dificuldades na interação social e às atividades restrito-repetitivas. Focar-nos-emos nas cinco áreas de comportamento problema das crianças com autismo são:

- a autoagressão, como bater-se com as mãos ou bater com a cabeça;
- a agressão, como uma bofetada rápida ou uma cuspidela;
- a disrupção, por exemplo, atirar objetos, gritar ou deixar a mesa;
- a repetição insistente, incluindo a persistente declamação de objetos ou questões intermináveis; e
- a impulsividade, não saber onde começar evitando o contacto físico, pouco tempo de atenção, e incapacidade para aceitar a mudança nas suas rotinas diárias.

Compreendemos que as melhores técnicas para a aprendizagem comportamental passam por uma integração na estrutura de ensino. O programa educativo pode ser mantido com a gestão do comportamento subordinado a aspetos do currículo. No entanto, os comportamentos mais disruptivos, podem influenciar a continuação do ensino, esses comportamentos devem ser evitados antes da criança continuar a participar em atividades de aprendizagem. Nestas situações, o comportamento deve ser subordinado à gestão do comportamento particular. Como Silva (2011, p. 216) defende, "[a] metodologia consiste em modificar os comportamentos inadequados da criança, substituindo-os por outros mais funcionais (...) isso envolve premiá-la e elogiá-la a cada comportamento realizado de forma adequada.".

A nossa experiência mostra-nos que os docentes se tornam mais capazes em ensinar as crianças com autismo, quando conseguem controlar os seus problemas comportamentais, durante o processo de ensino-aprendizagem. Seguimos e apoiamo-nos em exemplos de anteriores intervenções, no entanto, adaptados à nossa realidade educativa. Não temos a intenção de dar uma lista completa de intervenção a nível do comportamento, mas apenas apresentamos algumas estratégias interventivas.

Depois da reunião inicial, auscultação dos encarregados de educação foram desenvolvidas estratégias educativas, pautadas pelos interesses dos alunos com o objetivo de diminuir os comportamentos disruptivos. A par das intervenções educativas, tentamos intervir no comportamento de cada criança, de forma mais saudável para si e para os outros, diminuindo de forma expressiva os comportamentos disruptivos, tendo sido inclusivamente, anulado

alguns. No final do processo, concluímos que o contributo das estratégias utilizadas na modificação do comportamento dos alunos implicados no estudo, valorizaram o ato educativo.

Estratégia 1

AUTO-AGRESSÃO - Ferir ou roer as costas da mão.

Descrição do comportamento
Criança que frequenta o 3.º ano de escolaridade, mas com "idade mental" diferente da cronológica, ao nível dos 6/7 anos. Consideração da comunicação expressiva própria da idade mental de 4 anos. Sempre que era apresentada uma atividade ou se mudava de atividade, a criança mordia a mão. Mão com ferimentos. Recorrendo à punição; às chamadas de atenção; censura; ou dando uma pequena palmada na mão e nenhuma destas estratégias teve sucesso.

Análise
O comportamento apresentado, de morder, é uma forma da criança comunicar o seu stress. Com este comportamento, a criança consegue, com bastante sucesso, obter o que quer ou interromper as tarefas que se lhe foram pedidas. A sua dor física não é suficientemente forte para prevenir as feridas na sua mão. A criança precisa de uma forma alternativa para comunicar o seu stress. Logo, o professor deve perceber e considerar uma atitude preventiva. Implicar compromissos, como por exemplo, ajudar mais a criança; dividir as tarefas em pequenos passos e dar-lhe um substituto para o que ela quer e não pode ter.

Objetivo
Ensinar à criança alguns comportamentos alternativos, de modo que ela possa comunicar o seu desconforto, mas prevenindo a sua autoagressão.

Intervenção
Durante a proposta de atividades, observe a criança cuidadosamente de maneira que possa intervir antes ou no momento em que ela começa a morder-se. Momentaneamente, deve estender-lhe a mão, bloqueando o movimento de ela se morder. Segure-lhe na mão, guiando-a para cima da mesa, dizendo: "mãos em cima da mesa". Abane a cabeça e diga não quero (aqui vai depender do motivo de tanto stress). Faça com que a criança a imite e comece a ter outra atitude. Deve assumir um compromisso com ela, ou seja, ajudá-la a terminar a tarefa; elogiar o seu comportamento e dar-lhe uma recompensa.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Estratégia 2

AUTO-AGRESSÃO - Dar pancadas com a cabeça.

Descrição do comportamento

É um menino o pré-escolar muito ativo. Apresenta uma boa coordenação motora. Ao nível da expressão oral, emite apenas, cerca de 5 palavras. No entanto, conhece e percebe outras, demonstrando-o, através do seu comportamento. O seu estado de espírito é flutuante. Bate frequentemente com a cabeça, quando está mal disposto ou até quando é interrompido na atividade, que escolheu. Este comportamento é bastante angustiante para a sua família (pais), mas não causa danos físicos na própria criança. Nenhuma punição, nem nenhum afeto especial parece mudar esta situação.

Análise

A criança sabia que sempre que se batesse com a cabeça, teria a atenção de todos. Percebia que, quando se batia, conseguia o que desejava e não entendia ser um comportamento indesejado ou punitivo.

Objetivo

Diminuir este comportamento de bater com a cabeça, não lhe dando atenção ou mudando as suas ordens.

Intervenção

Durante uma atividade, sente a criança à mesa, colocando a mesa e a cadeira afastadas da parede, para que a criança não possa chegar com a cabeça à parede. Se a criança começar a bater com a cabeça na mesa, retire o material que está a utilizar e volte-lhe o corpo de costas para a mesa, contando até 10. Volte a colocar a criança na posição inicial e dê-lhe os materiais para ela começar de novo a atividade. Deve dar-lhe uma pequena ajuda, para ser mais fácil recomeçar. Não se esqueça de a elogiar, assim que recomece a atividade. Repita a estratégia sempre que a criança bater com a cabeça, mas não a deixe abandonar a tarefa sem que a termine. Esta estratégia deve ser continuada no tempo. É importante o registo do comportamento da criança (ver tabela abaixo). O elogio é muito importante quando a criança se empenha numa atitude positiva de não autoagressão.

Registo de comportamento

DATA	ATIVIDADE	N.º EPISÓDIOS – BATER COM A CABEÇA

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Estratégia 3

AGRESSÃO - Cuspir nas pessoas

Descrição do comportamento

A criança frequenta o 4.º ano de escolaridade, mas uma idade mental de 5. Cospe, com alguma regularidade para cima de outras crianças e ocasionalmente para adultos. Não tem o mesmo comportamento com os seus pais. Por mais que se tenha antecipado este comportamento e se tenha feito chamadas de atenção e punido, não tem havido sucesso. A criança não é capaz de perceber explicações verbais e os limites das suas consequências. O cuspir não é geralmente provocado; é espontâneo.

Análise

Não sabemos qual a causa deste comportamento com os seus colegas, mas sabemos que em relação aos adultos, a criança demonstra a capacidade de controlar este comportamento sempre que é necessário.

Objetivo

Interromper este comportamento (cuspir).

Intervenção

Peça a um colega que chame a criança para participar numa atividade. Essa atividade deve ser escolhida tendo em consideração a criança, ou seja, importa adequá-la ao seu perfil de funcionalidade. Esta atividade deve implicar o tempo de espera pela sua vez de intervir. Sente a criança junto do colega, para que tenha a possibilidade de cuspir. Cada vez que ela cuspir ao colega, ponha-lhe piripiri na língua. Depois, faça-a voltar à atividade que estavam a desenvolver. Anote, na tabela (ver figura abaixo), cada vez que este comportamento ocorre. Quando "o cuspir" estiver controlado durante estas atividades, assuma o mesmo procedimento sempre que a criança cuspir noutras pessoas (normalmente usa-se vinagre, mas como a criança em causa gosta de vinagre, sugerimos piripiri; tenha em atenção não usar nada que a criança goste, caso contrário não resultará). Esta atividade deve ser feita, também, em casa, em contexto familiar.

Registo de comportamento

2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA	SÁBADO	DOMINGO

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Estratégia 4

AGRESSÃO - Bater na cara do adulto

Descrição do comportamento

A criança frequenta o pré-escola e uma idade funcional, de cerca de 2 meses. Não possui qualquer sistema de comunicação verbal ou gestual. Bate no rosto das pessoas. O comportamento ocorre, quando se lhe exige atenção, ou seja, quando desempenha atividades da rotina diária e durante as sessões de ensino-aprendizagem.

Análise

Este comportamento da criança é uma forma de comunicar que não gosta de uma determinada situação, uma resposta à frustração ou confusão. Uma vez que a comunicação é o nosso principal objetivo no desenvolvimento desta criança, não queremos, nem podemos eliminar a expressão dos seus sentimentos, mas antes criar condições para ela desenvolver uma melhor forma de transmitir a sua mensagem/resposta. Se a criança aprender a comunicar os seus desejos, a necessidade de esbofetear será eliminada.

Objetivo

Ensinar a criança a usar um gesto para indicar que está cansada de trabalhar ou está confusa e que não quer ser interrompida.

Intervenção

Sempre que a criança tentar bater-lhe, durante uma sessão de ensino-aprendizagem, segure-lhe a sua mão (calmamente) e diga-lhe: "não bate". Ensine-lhe um gesto alternativo para dizer: "acabou" (coloca-se os dedos debaixo do queixo). Reforce o sinal com um elogio e deixe a criança brincar uns momentos com o que ela quiser. Em seguida, retome a sessão de trabalho. Ajude a criança, se necessário e elogie-a; ensine-a criança a fazer o sinal para comunicar que "acabou". Quando ela estiver pronta para esbofeteá-la, concorde sempre em deixar que ela pare de trabalhar uns instantes, após ter feito o sinal aprendido. A sua resposta deve indicar à criança que a está a perceber. Quando a criança aprender este sinal durante as sessões de trabalho, pode usar a mesma técnica, durante as sessões de aprendizagem de rotinas diárias.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Estratégia 5

DISRUPÇÃO - Atirar objetos

Descrição do comportamento

A criança frequenta o 4.º ano de escolaridade, sem linguagem. As sessões de trabalho na escola e em casa tornaram-se difíceis devido ao seu comportamento, que consiste em atirar para o chão os materiais de trabalho. Este comportamento é mais frequente quando se exige que faça tarefas das quais não gosta ou quando não consegue obter o que quer. Foram pensadas e aplicadas várias intervenções, para modificar este comportamento, mas sem qualquer sucesso – *repreensões verbais; ignorar o comportamento; obrigá-la a apanhar tudo; mudar a estrutura das sessões de trabalho e bater-lhe firmemente na mão cada vez que atirava objetos.* A criança não gosta de ser restringida fisicamente.

Análise

Ao atirar objetos, a criança controla, com sucesso, o ambiente. Consegue interromper a atividade sempre que o desejar. Este comportamento é potencialmente perigoso para si e para os outros, uma vez que não possui a capacidade de julgar o que se parte, o que é de valor e o que de mal pode acontecer. A criança não consegue inibir o seu comportamento, a não ser que entenda que esse comportamento acarreta consequências desagradáveis. Tendo em consideração o perfil desta criança, seria a restrição física.

Objetivo

Eliminar o comportamento de atirar materiais pelo ar, durante as sessões de trabalho.

Intervenção

Deve começar por remover objetos de valor, de forma a ficarem fora do seu alcance; dê-lhe atenção, antes de ele chegar perto de um determinado objeto para o atirar; não lhe dê atenção se ele atirar algo. Durante as sessões de ensino-aprendizagem, apresente-lhe tarefas fáceis. Sempre que atirar um objeto, responda imediatamente, dizendo com voz firme: "não atira". De seguida, segure-lhe nas mãos, de forma a ficarem em cima da mesa e de forma a que ela não as consiga mexer. Conte silenciosamente até trinta. De seguida, liberte-lhe as mãos, volte-se para ela e dê continuidade à atividade. Não se levante para apanhar o objeto que ele atirou fora. Reserve material extra para que possa completar a tarefa sem se levantar. Repita este procedimento cada vez que ele se levantar. Se ela não atirar o objeto, elogie-a e recompense-a (recompensa alimentar ou outra), dizendo "bom trabalho", sorrindo e aplaudindo.

Anote numa grelha este acontecimento (ver figura abaixo).

Registo de comportamento

DATA	ATIVIDADE	Nº DE VEZES EM QUE ATIROU FORA OBJETOS	RECOMPENSAS POR NÃO TER ATIRADO

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Estratégia 6

DISRUPÇÃO - Gritar, chorar, recusas verbais quando se exige que obedeça a exigências simples.

Descrição do comportamento

A criança frequenta o 3.º ano de escolaridade e apresenta um funcionamento borderline, isto é, um padrão global de instabilidade nos relacionamentos interpessoais, na autoimagem e nos afetos, bem como uma acentuada impulsividade (DSM IV). Reage a quase todas as interações com uma resposta negativa, gritando "não...pára...não quero fazer" ou, então, chora. Este comportamento, muito frequente, continua até que os professores cedam. O mesmo acontece em casa, com a família. A criança recusa sair de casa para fazer compras com a sua mãe, em seguida chora para que a deixem ir, depois recusa entrar no carro… Na escola, um pedido simples, relativamente à sua autonomia, causa o mesmo tipo de resposta. Pais e professores/educadores, inicialmente, tentaram usar uma variedade de recompensas para cada ação cooperativa: elogio; comida; atividades favoritas ou tempo extra para brincar. Nenhuma destas abordagens resultou.

Análise

As recusas não parecem estar ligadas a dificuldades inerentes às atividades, mas sim ao facto de ter de mudar para atividades ou rotinas novas. A criança não tem uma ideia definida do que quer, excetuando o facto de manter o controlo da situação. A punição ou a recompensa não é suficiente para vencer a sua forte aversão à mudança da rotina.

Objetivo

Diminuir a resposta de gritar ou chorar.

Intervenção

Deve-se começar por registar o comportamento da criança (ver exemplo abaixo), para perceber que atitude resultará com ela: (i) ignorar o seu comportamento, (ii) fornecer ajuda frequente através de indução ou manipulação (iii) colocar uma recompensa alimentar num local visível para lhe ser dada, imediatamente, a seguir ao término da tarefa. Sente-se com a criança e dê-lhe uma tarefa simples e não verbal (emparelhar, colorir, entre outras). Coloque a recompensa alimentar perto dela e diga-lhe que a pode ter, assim que terminar a tarefa. Ignore os protestos e comece a atividade. Deve ser o professor a iniciar a tarefa, para que a criança a deve continuar. Em seguida, ajude-a, fisicamente, a seguir com a atividade. Não use indutores verbais, mas sorria à medida que a criança vai fazendo o que se pretende. Não dê atenção aos sons ou palavras, mas ajude-a com frequência, movendo as suas mãos, se ela parar de trabalhar. Assim que a tarefa tiver terminado, faça-lhe uma festa, sorria e dê-lhe a recompensa alimentar (ou outra).

Registo de comportamento

DATA	ATIVIDADE	N.º DE INDUÇÕES	COMPORTAMENTO DE GRITAR OU CHORAR (nenhum, ligeiro, moderado, severo)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Estratégia 7

DISRUPÇÃO - Sair da mesa à hora das refeições

Descrição do comportamento

A criança frequenta o 4.º ano de escolaridade. Apresenta uma boa coordenação e é extremamente ativa. É demasiado distraída e ativa para ouvir explicações verbais. As refeições eram constantemente interrompidas pelo comportamento da criança – saltava e corria. Quando punida, reagia com birras.

Análise

O comportamento da criança demostra uma tensão contínua à hora das refeições, quer devido à expetativa da possibilidade dela se comportar mal; quer devido ao facto de ter de gerir o seu comportamento disruptivo; quer pelo facto de apresentar uma alimentação muito seletiva e restritiva. A criança manifestava satisfação com a atenção positiva ou com a atenção negativa prestada por parte dos adultos. Para modificar este comportamento, é necessário dar-lhe atenção apenas quando ela se comportar de forma apropriada; retire a comida quando ela não conseguir sentar-se à mesa e comer do seu prato.

Objetivo

Ensinar a criança a manter-se sentada à mesa durante as refeições.

Intervenção

É importante lembrar que pretendemos recompensar o bom comportamento com atenção e elogio e não queremos recompensar o mau comportamento com qualquer tipo de atenção. Sente a criança à mesa. Quando ela se levantar ignore-a completamente. Não a chame nem sequer olhe para ela. Quando ela se voltar e sentar, olhe para ela, sorria e diga: "Muito bem. Sentar para comer". Neste momento, se tentar tirar comida sem estar sentada, não discuta com ela, mas coloque o prato no centro da mesa e não lho dê a não ser que ela se sente na sua cadeira. Na escola, podemos usar a hora do lanche para treinar. Podemos sentar para lanchar em conjunto; partilhar. Quando o lanche tiver terminado, remova toda a comida da mesa. Não lhe permita que faça o lanche a seguir à refeição, exceto sumos ou água. A criança deve esperar até à próxima refeição, para que este procedimento seja eficaz. No caso de a criança fazer uma restrição alimentar, a comida deve ser colocada num local de fácil acesso e em local bem visível, de modo que perceba que está alí. Pode e deve fazer o registo do número de vezes em que a criança se levantou da mesa (ver tabela abaixo).

Registo de comportamento

DATA	REFEIÇÃO	N.º DE VEZES EM QUE SE LEVANTA DA MESA	LANCHES QUE SE DERAM, EM SEGUIDA

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Estratégia 8

REPETIÇÃO – Colocar na boca objetos não comestíveis.

Descrição do comportamento

Criança frequenta o 4.º ano de escolaridade; sem interação verbal; boa motricidade global; boa memória para rotinas. Apesar de não ler, nem verbalizar, entende a mensagem falada. A sua atividade favorita é rasgar e mastigar, por exemplo, pequenos pedaços de papel, plástico, fios do sofá. Quando passeia pelo jardim ou recreio da escola, coloca paus, flores, folhas e essencialmente ervas, na boca. Muita dificuldade em se alimentar – alimentação restritiva e seletiva. A criança fica muito perturbada quando as suas rotinas são interrompidas. Reage com comportamentos agressivos e descontextualizados.

Análise

A criança não tem a capacidade de inibir o ato de levar à boca objetos; no entanto, quando induzida, deita fora (às vezes com alguma resistência). Alheia-se do que está a fazer. Este comportamento é potencialmente perigoso devido ao facto de poderem existir ervas venenosas no jardim (químicos) e de se poder engasgar.

Objetivo

Ensinar a criança a inibir o ato de levar objetos à boca.

Intervenção

Vamos começar por ensinar a criança a ler/identificar um cartão com a regra e usá-lo para inibir os seus impulsos. Assim que ela o aprenda a fazer não necessitará do indicador do adulto para o fazer. Este procedimento pode resultar em diferentes situações:

1- Durante as sessões de trabalho, coloque um copo e uma colher perto dela. Em frente ao copo, coloque um cartão: "usar a colher para tirar o papel". Assim que ela esquecer e agarrar o papel com os dedos, não diga nada, mas remova rapidamente o copo e atire o papel fora. Aponte para o cartão verbalize a ação correta. Explique: "esqueceste a regra, vamos tentar mais tarde". Tente novamente, após uns 5 a10 minutos.

2- Durante as sessões de trabalho, coloque algum do material que ela gosta de colocar na boca, perto dela. Coloque um cartão perto disso com a inscrição: "na boca, não". Explique-lhe a regra e diga-lhe que se se lembrar da regra, durante 10 minutos, pode ser recompensada (recompensa comestível ou outra); no caso desta criança, a recompensa será ouvir uma música.

3- No tampo da mesa; no sofá; na cadeira; na tablete, coloque um cartão "na boca não". Não lhe forneça indicações verbais. Vigie a criança e sempre que se esquecer e colocar algo na boca, aproxime-se, intervenha, desligando a tablete, por exemplo, durante alguns minutos. Aponte para o cartão e abane a cabeça. Não lhe ralhe nem a tente confortar se ela parecer zangada ou aborrecida.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Estratégia 9

REPETIÇÃO – Perguntas perseverantes "Que horas são?" independentemente da resposta ou da situação.

Descrição do comportamento

Trata-se de uma a frequentar o 3.º ano de escolaridade, com excesso de peso. Tem um forte interesse e uma memória excelente para os aniversários das pessoas, números de telefone, números de matrícula e horas. As questões acerca do tempo são as mais frequentes e mais perseverantes. Pergunta as horas mesmo quando está em frente a um relógio que possa ver facilmente.

Análise

A criança não tem a capacidade de inibir o ato de perguntar as horas.

Objetivo

Ensinar a criança a inibir o ato de perguntar as horas.

Intervenção

Foram feitas inúmeras tentativas, a única que melhor resultou foi desviar a atenção para uma nova atividade e ignorar a pergunta.

Estratégia 10

DÉFICE – Curtos períodos de atenção, fraco controlo dos impulsos, agressividade.

Descrição do comportamento

Frequenta o pré-escolar e é extremamente ativa, com muita energia. Em termos verbais encontra-se ao nível de uma criança com 2 anos de idade. É impulsiva e distraída; tem dificuldade em se sentar para fazer as refeições e muita dificuldade para fazer a higiene diária e para se vestir (muito irrequieta). Consegue compreender algumas ordens simples se combinadas com gestos, quando está a prestar atenção. A criança não usa medicação para controlar o seu nível da atividade.

Análise

O período de atenção da criança e o tempo em que ela permanece implicada na tarefa são competências básicas para o progresso ao nível da linguagem como para a autonomia e a frequência de um programa ao nível pré-escolar. É benéfico que inicie por melhorar a sua atenção e controlar a sua impulsividade durante sessões de ensino estruturado, no qual, a criança sabe à partida o que se pretende que ela faça, com intervalos de brincadeira.

Objetivo

Melhorar o comportamento e a capacidade de atenção/concentração.

Intervenção

Delimite a sua área de trabalho, de forma que a criança possa ver onde vai trabalhar e onde vai brincar. Comece com uma atividade simples, uma atividade que saiba que a criança consegue fazer, por exemplo, um puzzle simples de 2/3 ou 4 peças. Coloque o puzzle em cima da mesa e remova uma das peças para que a criança a coloque no local adequado. Cative a sua atenção, dizendo-lhe para completar o puzzle. Elogie-a e, neste momento, dê-lhe uma recompensa. Em seguida, dirija-a para a área de brincar. Após cerca de 30 segundos, chame a criança para repetir a tarefa. Da segunda vez, remova 2 peças do puzzle. Volte a recompensar a criança e diga-lhe para ir brincar. Quando a criança ficar habituada a esta rotina aumente o tempo da tarefa. Siga o mesmo procedimento. Desta forma, é possível aumentar a quantidade de trabalho que ela faz antes de se levantar. Não alongue demasiado a tarefa até que a criança consiga terminar a tarefa mais curta sem necessitar da ajuda.

Estratégia 11

DÉFICE – Falta de iniciativa para mudar de atividade durante períodos de trabalho na escola.

Descrição do comportamento

Trata-se de uma criança que frequenta o 3.º ano de escolaridade. Na sala de aula ela aprendeu a trabalhar de forma independente numa tarefa estruturada, mas era incapaz de passar à tarefa seguinte, sem a orientação da professora.

Análise

A criança tornou-se dependente da orientação do adulto, para dar continuidade à mudança de tarefa. Esta capacidade para iniciar a mudança de uma atividade para outra é essencial para a sua adaptação ao meio, para uma situação futura de trabalho protegido. Os professores podem desenvolver um sistema de recompensa, para que a criança se motive a iniciar o seu trabalho sem necessitar de atenção individual.

Objetivo

Arquivar trabalho terminado e tirar trabalho novo sem diretivas individuais ou atenção da professora.

Intervenção

Coloque em uso um sistema de recompensas, no qual a criança receba inicialmente um prémio por cada situação em que, voluntariamente, guarde o trabalho terminado e tire trabalho novo, sem que seja necessário orientá-la, através de um acenar de cabeça, de apontar ou verbalizar. Inicialmente, pode ajudar a criança, dando uma diretriz verbal sem olhar para a criança, por exemplo: "tens de guardar o trabalho, sozinha". Depois, deixe a criança continuar sozinha. Ajude-a apenas, se sentir dificuldades. Coloque uma caixa com recompensas em cima da sua secretária e de cada vez que ela inicie uma ação sem ajuda, preste atenção positiva, dando-lhe uma recompensa. É importante, também, tempo livre, para que a criança brinque. Por exemplo, por cada 3 recompensas, poderá deixar a criança brincar. Assim que a criança iniciar as tarefas por si com maior frequência, pode e deve aumentar o número de recompensas que ela necessita de juntar para ganhar tempo livre, para poder brincar.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 5: ANÁLISE DOS DADOS RECOLHIDOS

Avançamos, neste capítulo, com a apresentação dos resultados obtidos com a investigação realizada, concentrando-nos na sua análise, procurando evidenciar os resultados da evolução de cada criança que participou no projeto de intervenção. Nas tabelas, em seguida apresentadas, referente à intervenção pedagógica nos anos escolares 2018/2019 e 2019/2020. Na primeira tabela, focamo-nos na análise dos dados recolhidos, tendo em consideração as áreas disciplinares e não disciplinares, contempladas no Plano das Atividades (Anexo 1); a segunda tabela, referente à intervenção pedagógica no ano escolar 2019/2020, contempla o conjunto de atividades diferenciada pela cor cinzenta, realizadas na etapa do ensino à distância, a partir do início no tempo de pandemia –Covid-19–, do qual transcrevemos, de seguida, um exemplo de cada uma das tabelas apresentadas no seu todo, no Anexo 2.

A intervenção foi feita ao longo de 2 anos, com 3 crianças autistas, em contexto de CAA. Apresentamos no quadro anterior o resumo da intervenção pedagógica referente ao ano escolar 2018/2019 e 2019/20, que consistiu na escolha e codificação da atividade, data e objetivos a serem trabalhados com as crianças.

A escolha das atividades não foi aleatória, obedecendo ao critério de circunscrever a diversidade de atividades efetivadas ao longo do período de observação. Foi tida em consideração a disponibilidade de cada criança e as capacidades de realização destas, o que significa que o grau de dificuldade de cada atividade explorada variou de criança parta criança. Desta forma, através da seleção de atividades dos três períodos letivos, ao longo dos 02 anos, procuramos perceber o *continuum* da intervenção pedagógica, no ponto seguinte ser feita a avaliação desta intervenção pedagógica.

Torna-se importante mencionar a multiplicidade de estratégias consideradas pela interveniente como importantes para o seu desenvolvimento profissional, sendo de salientar: as sessões de trabalho da equipa do CAA; as reuniões intermédias dos profissionais e técnicos especializados do CRI com os encarregados de educação das três crianças; a elaboração/ construção de materiais didáticos, de entre outras. Nesta perspetiva, a gestão do tempo foi um aspeto fundamental, considerado pela investigadora.

O processo de reflexão neste contexto não prescindiu da experimentação de estratégias didáticas, por parte da investigadora, visto que, pelo seu caráter metodológico acional, implicou a conceção, desenvolvimento, experimentação de estratégias de ensino e materiais pedagógicos-didáticos, com o objetivo de ajuizar a sua utilidade e pertinência. Assim, a reflexão sobre as práticas é catalisadora da experimentação de novas estratégias de trabalho em contexto de CAA, sendo apelativa e motivadora neste sentido, na medida em que coloca a tónica na componente prática e na aquisição/ aplicação de um saber cada vez mais aprofundado, assente na reflexão crítica, na observação e na experimentação.

Tabela 7 - Intervenção pedagógica ano escolar 2018/2019

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA (INVESTIGADOR PARTICIPANTE)	
CODIFICAÇÃO DA ATIVIDADE	OBJETIVOS
Data	**19-09-2018 a 21-09-2018**
Perceção Atividade 5	- Reconhecer sons como meio de comunicação, que precede um acontecimento, como por exemplo, parar uma determinada atividade quando a campainha tocar;

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA (INVESTIGADOR PARTICIPANTE)	
CODIFICAÇÃO DA ATIVIDADE	OBJETIVOS
Motricidade Global Atividade 2; 7; 12	- Sentar-se e levantar-se sem ajuda; - Aprender a apanhar um objeto do chão sem perder o equilíbrio; - Aprender a caminhar sem ajuda;
Motricidade Fina Atividade 1	- Agarrar uma colher com uma mão e segurá-la sem ajuda – comer de forma autónoma;
Coordenação Oculo-manual Atividade 2	- Agarrar um objeto e atirá-lo a um alvo; colocar um objeto numa lata vazia;
Realização Cognitiva Atividade 1	- Reconhecer o nome, quando é chamado;
Desempenho verbal Atividade 1; 11	- Fazer um som percetível, quando, por exemplo, rebenta bolas de sabão; - Cantar;
Autonomia Atividades 1; 11	- Agarrar e comer alimentos com a mão; - Usar a casa de banho de um modo adequado e independente;
Socialização Atividades 1; 2	- Brincar; - Tolerar o contacto físico.

Tabela 8 - Intervenção pedagógica ano escolar 2019/2020

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA (INVESTIGADOR PARTICIPANTE)	
CODIFICAÇÃO DA ATIVIDADE	OBJETIVOS
Data	**16-09-2019 a 20-09-2019**
Imitação Atividade 20	- Imitar sérias de ações simples envolvendo bonecos;
Perceção Atividade 4;11	- Aumentar a atenção visual; - Emparelhar sons de diversos objetos;
Motricidade Global Atividade 11; 15;25;31	- Saber apanhar a bola sem ajuda; - Aprender a abrir gavetas e armários sem ajuda, para satisfazer as suas próprias necessidades; - Melhorar a sua coordenação – saltar; - Melhorar a sua consciência corporal - fazer cambalhotas;
Motricidade Fina Atividade 3;9;19;21	- Apanhar objetos de tamanhos variados e colocá-los numa taça; - Desenvolver a capacidade de dirigir o dedo a um alvo -pressionar um botão sem ajuda de forma a obter um resultado desejado; - Prender molas de roupa nos bordos de uma caixa de sapatos; - Usar a tesoura - cortar tiras de papel;
Coordenação Oculo-manual Atividade 17;26;33	- Copiar objetos comuns com a plasticina; - Ligar pontos para formar letras maiúsculas;
Realização Cognitiva Atividade 11;24;31	- Ligar pontos para realizar formas simples e desenhos; - Procurar e apontar um objeto na sala de aula; - Dar a cor correta quando pedida; - Apontar para a figura correta, quando se faz uma questão envolvendo, quem, o quê ou onde;
Desempenho verbal Atividade 6	- Dizer “Olá.” e “Adeus.” de forma independente e em situações apropriadas;
Autonomia/ Atividade 12;	- Lavar-se;
Socialização Atividade 1;5; 21;2	- Interagir socialmente; -Tolerar o contacto físico; - Dar um beijo;

USC

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA (INVESTIGADOR PARTICIPANTE)	
CODIFICAÇÃO DA ATIVIDADE	OBJETIVOS
	- Brincar.

5.1 APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Recordamos que consideramos a avaliação como um processo regulador do ensino e da aprendizagem. Tendo em consideração o percurso escolar delineado para as três crianças implicadas no estudo, a avaliação tem por objetivo melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem, adequando e individualizando estratégias/atividades, suprir as dificuldades de aprendizagem de cada criança e, acima de tudo, retificar procedimentos e reajustar o ensino em função dos objetivos fixados. Surge no sentido de acompanhar a evolução das competências específicas, a utilizar dentro da sala do CAA, com base nas seguintes áreas de desenvolvimento: Imitação, Perceção, Motricidade global, Motricidade fina, Coordenação óculo-manual, Realização cognitiva, Desempenho verbal, Autonomia e Socialização.

O documento de avaliação usado é planificado e implementado por todos os intervenientes implicados, envolvendo a educadora e as professoras titulares de turma de cada uma das crianças; docentes de Educação Especial (2); técnicas do CRI (terapeuta da fala; terapeuta ocupacional; psicomotricista e psicóloga); alunos do conservatório de Música (2) e as encarregadas de educação de cada uma das crianças. Foi concebido por ano de escolaridade, de forma a permitir a obtenção de resultados fiáveis sobre a aprendizagem, fornecendo indicadores da consecução, centrando-se nos conteúdos e objetivos definidos para cada criança. É apresentado sob forma de tabela, por ano letivo e por criança, contemplando critérios de avaliação da componente prática e/ou experimental, de acordo com a natureza do planificado. Elaborado no início do mês de outubro de cada ano letivo, tal como podemos ver no Anexo 3.

Pela sua natureza, permite dar resposta individualizada às necessidades específicas de cada criança, pressupondo o desenho de uma avaliação aberta, possibilitando que, num dado contexto, se proceda à organização flexível da estrutura e dos processos que melhor conduzem às aprendizagens pretendidas. Fornece um diagnóstico individualizado, reorientando o trabalho de formação em função dos interesses expressos e das dificuldades diagnosticadas em cada criança. Nesse sentido, o documento, relativo à avaliação das aprendizagens, é construído de um modo contínuo, no final de cada período, por ano de escolaridade, relativamente a cada uma das crianças.

A seguir, apresentamos os resultados dessa avaliação, através da sua representação gráfica, tendo por base a avaliação feita ao longo do período de investigação. Procedemos à sua análise, tentando, sempre que se torne pertinente, avançar com as primeiras inferências. Faz-se a comparação, usando o qualificador NA *–Não Alcançada*; QA *–Quase Alcançada*; TA– *Totalmente Alcançada*, tendo em consideração as competências por áreas: imitação; perceção; motricidade (fina e grossa); coordenação óculo-manual; realização cognitiva; desempenho verbal; autonomia e socialização.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

5.1.1 **Avaliação da criança n.º 1 - JP ao longo do ano 2018/2019 e 2019/2020**

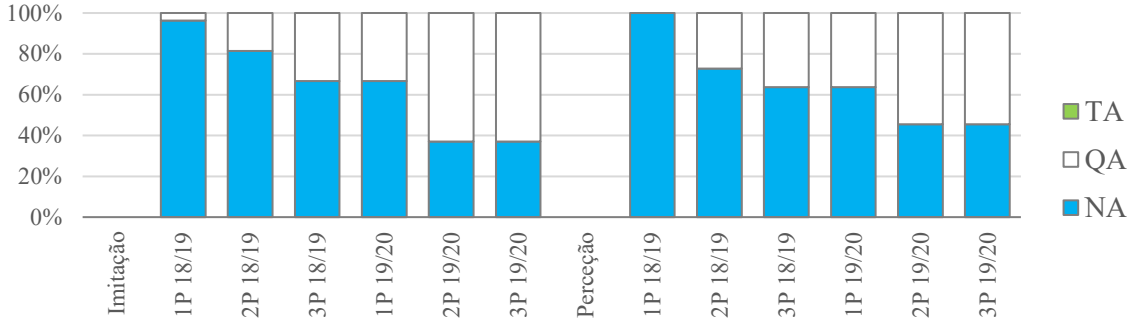


Gráfico 1 - Avaliação das competências Imitação e Perceção (JP)

O gráfico apresenta os resultados da avaliação da evolução das competências, realizada trimestralmente, resultados esses referentes à imitação e perceção, da criança n.º 1-JP, nos anos letivos 2018/2019 e 2019/2020.

a) Competências da imitação

Na primeira avaliação feita, podemos observar que a criança teve muitas dificuldades em atingir sucesso, apresentando uma percentagem de 96% no que concerne às competências NA. No segundo período, essa percentagem cai para os 81%, o que significa que há progresso. A percentagem de competências/objetivos QA sobe lentamente, para os 19%. A tendência, no final do terceiro período mantém-se, ou seja, a criança evolui nas suas aprendizagens, mas a um ritmo lento. A percentagem de competências NA é de 67%, enquanto a percentagem de competências QA sobe para 33%.

No ano letivo 19/20, no final do primeiro período, a percentagem da evolução das competências, tendo em atenção os objetivos traçados, é a mesma que se regista, no final do terceiro período do ano letivo anterior. Ao longo do segundo e terceiro períodos, a percentagem da evolução das competências situa-se no grau de QA – 63%, diminuindo o valor de competências NA - 37%.

b) Competências da perceção

Na avaliação final do primeiro período (18/19), o JP apresenta, tal como na área da imitação, muitas dificuldades ao nível das competências trabalhadas, no âmbito da perceção. No final do segundo período, há um progresso ao nível da aquisição de competências, no âmbito da perceção. A percentagem de competências NA torna-se menor – cerca de 73% e dá lugar ao aumento do qualificador de competências QA – cerca de 27%. No final do terceiro período, a percentagem de competências QA volta a aumentar, situando-se nos 36%.

No ano seguinte, na avaliação final do primeiro período, repete-se a avaliação do terceiro período, do ano letivo anterior. Na avaliação do segundo período, a percentagem de competências QA sobe, fixando-se na casa dos 55%, valor que se volta a registar na avaliação do terceiro período.

Nos dois anos de implementação do programa de intervenção, o JP apresenta resultados que indicam um desenvolvimento positivo em termos de competências ao nível da imitação e da perceção. Considera-se, ainda assim, que esta evolução poderia ter sido mais evidenciada. No entanto, todos os elementos envolvidos no processo avaliativo, reconhecem no JP maiores competências ao nível da imitação e perceção.

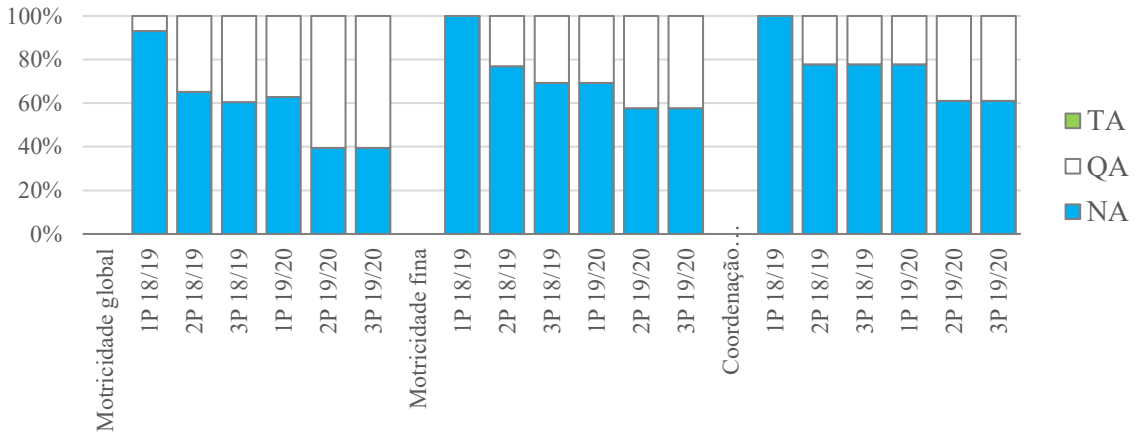


Gráfico 2 - Avaliação das competências Motricidade e Coordenação óculo-manual (JP)

O gráfico apresenta os resultados da avaliação da evolução das competências da criança n. º1-JP, realizada trimestralmente, referentes à motricidade global, motricidade fina e coordenação óculo-manual, nos anos letivos 2018/2019 e 2019/2020.

a) Competências da motricidade global

Na avaliação do primeiro período (18/19), a criança apresenta um baixo sucesso ao nível da aquisição das competências trabalhadas. Na avaliação do segundo período, o JP apresenta um progresso significativo ao nível das aprendizagens QA - 35%. A tendência, no final do terceiro período mantém-se, no entanto, com crescimento menor ao nível das competências QA, ou seja, aumenta apenas 5% comparativamente à avaliação do período anterior.

No ano letivo 19/20, no final do primeiro período, a percentagem da evolução das competências, tendo em atenção os objetivos traçados, baixa ao nível de competências QA comparativamente com a avaliação do terceiro período do ano letivo anterior, situando-se, neste momento, nos 37%. Ao longo do segundo e terceiro períodos, a percentagem da evolução das competências situa-se no grau de QA e volta a subir, situando-se nos 60%.

b) Competências da motricidade fina

No que respeita à avaliação do primeiro período 18/19, podemos considerar que o aluno não conseguiu atingir resultados positivos em termos de percentagens dos qualificadores QA e TA. No segundo período, há um progresso significativo ao nível da evolução das aprendizagens. A percentagem de competências/objetivos QA sobe para os 23%. A tendência, no final do terceiro período mantém-se, ou seja, a percentagem de competências/objetivos QA sobe para os 31%.

No ano letivo 19/20, a avaliação final do primeiro período repete os valores da avaliação feita no último período do ano letivo anterior, ao nível dos qualificadores NA, QA e TA. Na avaliação do segundo período, há uma pequena evolução ao nível do qualificador QA, que evolui para os 42%. Não há alteração na avaliação do terceiro período, ou seja, repetem-se os valores do segundo período.

c) Competências da coordenação óculo-manual

No final do primeiro período 18/19, em todas as competências trabalhadas, no âmbito óculo-manual, o JP volta a apresentar dificuldades, apresentando um valor de 100%, no que

concerne às aprendizagens NA. No final do segundo período, essa dificuldade torna-se menor, baixando o valor das aprendizagens NA – cerca de 78%, dando lugar ao aumento do qualificador de competências QA – cerca de 22%. A avaliação do terceiro período repete os valores da avaliação do segundo período, portanto, não se registam progressos.

No ano seguinte (19/20), na avaliação final do primeiro período, repete-se a avaliação do terceiro período, do ano letivo anterior. Na avaliação do segundo período a percentagem de competências QA volta a subir, fixando-se na casa dos 39%, valor que se regista, de novo, na avaliação do terceiro período.

Ao nível da avaliação da intervenção pedagógica, podemos dizer que houve evolução nas aprendizagens e nas competências ao nível da motricidade e da coordenação óculo-manual. No entanto, reconhecemos haver um longo caminho a percorrer, uma vez que a criança não atinge o grau TA em nenhuma das áreas.

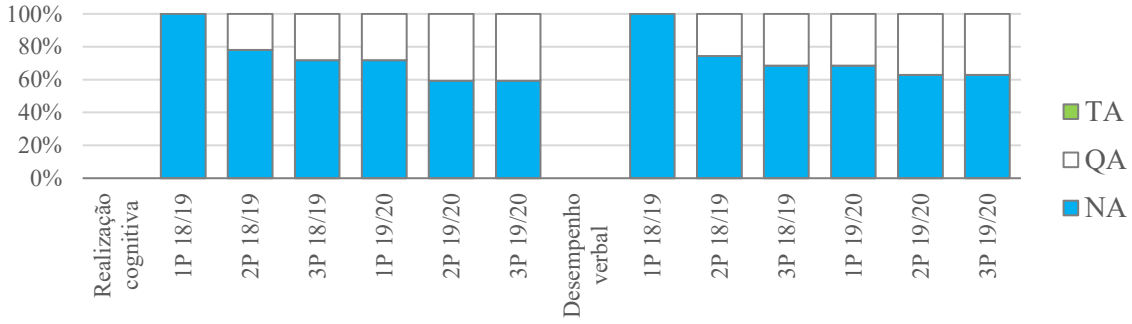


Gráfico 3 - Avaliação das competências Realização cognitiva e Desenvolvimento verbal (JP)

O gráfico apresenta os resultados da avaliação da evolução das competências, referentes à realização cognitiva e desempenho verbal, da criança n.º 1-JP, nos anos letivos 2018/2019 e 2019/2020, realizada trimestralmente.

a) Competências da realização cognitiva

No que respeita a competências de realização cognitiva, podemos observar que, na avaliação do primeiro período (18/19), a criança apresenta dificuldades significativas, na aquisição das competências previstas e trabalhadas. No segundo período, a percentagem das aprendizagens NA cai para os 78%, o que significa que há progresso. A percentagem de competências/objetivos QA sobe para os 22%. A tendência, no final do terceiro período, mantém-se. A percentagem de competências QA volta a subir para 28%.

No ano letivo 19/20, no final do primeiro período, a percentagem da evolução das competências, tendo em atenção os objetivos traçados, é a mesma que se regista, no final do terceiro período do ano letivo anterior. Ao longo do segundo e terceiro períodos, há uma melhoria ao nível do resultado de competências QA - 41%, no entanto, é ainda notória a dificuldade da criança em adquirir novas competências dentro da mesma área.

b) Competências de desempenho verbal

No final do primeiro período 18/19, no âmbito do desempenho verbal, o JP obteve insucesso nas aprendizagens previstas. No final do segundo período, esse insucesso torna-se menor, apresentando um valor de 74%, no que concerne às aprendizagens NA. Há um aumento do qualificador de competências QA - 26%. No final do terceiro período, a percentagem de competências QA aumenta de novo, situando-se nos 31%.

No ano 19/20, na avaliação final do primeiro período, repete-se a avaliação do terceiro período de 18/19. Na avaliação do segundo período, a percentagem de competências QA sobe novamente, ficando na casa dos 37%, valor que se regista de novo na avaliação do terceiro período.

Em suma, podemos dizer que, o JP, inicialmente, mostrou dificuldade em alcançar as aprendizagens previstas no que respeita à realização cognitiva e ao desempenho verbal. No entanto, com o passar do tempo, foi adquirindo melhores resultados, ultrapassando algumas das suas dificuldades. Tendo em consideração a última avaliação, consideramos que, a criança tem necessidade de continuar a trabalhar competências dentro destas duas áreas, de modo melhorar ainda mais o seu aproveitamento.

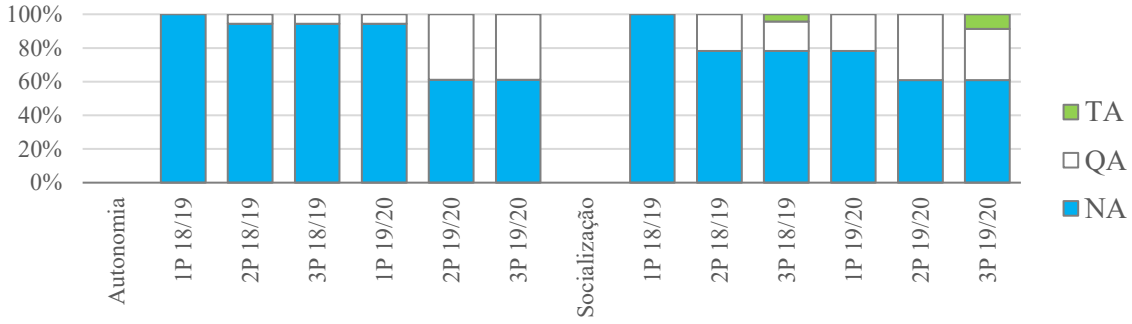


Gráfico 4 - Avaliação das competências Autonomia e Socialização (JP)

O gráfico apresenta os resultados da avaliação da evolução das competências, referentes à autonomia e socialização, da criança n.º 1-JP, nos anos letivos 2018/2019 e 2019/2020, realizada trimestralmente.

a) Competências da autonomia

No que respeita competências de autonomia, podemos observar que, na avaliação do primeiro período 18/19, a criança apresenta dificuldades no que concerne à aquisição de novas aprendizagens. Na avaliação do segundo período, o JP já faz algumas aquisições, uma vez que a percentagem de competências NA cai para os 94%. A percentagem de competências/objetivos QA sobe lentamente, para os 6%. No final do terceiro período nota-se que não houve qualquer evolução no desenvolvimento de competências.

No ano letivo 19/20, no final do primeiro período, a percentagem da evolução das competências, tendo em atenção os objetivos traçados, é a mesma que se registou, na avaliação final do terceiro período do ano letivo anterior. Ao longo do segundo e terceiro períodos, nota-se que a criança fez progressos. A percentagem da evolução das competências QA sobe para os 39%. No entanto, o JP continua a revelar algumas dificuldades, uma vez que a percentagem de competências NA continua alta, na casa dos 61%.

b) Competências de socialização

Como podemos ler na interpretação do gráfico, na avaliação do final do primeiro período 18/19, o JP revela muitas dificuldades ao nível de competências de socialização. Na avaliação feita, no final do segundo e terceiro período, do mesmo ano letivo, essa dificuldade torna-se muito menor e a percentagem de competências NA desce para 78% e dá lugar ao aumento do qualificador de competências QA, apontando para 22%. No entanto, não se evidencia qualquer desenvolvimento de competência TA.

No ano seguinte, na avaliação do final do primeiro período, repete-se a avaliação do terceiro período, do ano letivo anterior. Na avaliação do segundo e terceiro período, a percentagem de competências QA volta a subir, fixando-se na casa dos 39%, o que significa progressos ao nível da aquisição de competências de socialização. Na última avaliação feita, o aluno já consegue 9% de competências TA.

Ao nível da avaliação da intervenção pedagógica, podemos dizer que a criança teve evolução nas aprendizagens e nas competências no referente à autonomia e à socialização. Consegue melhores resultados/progressos na área da socialização. Perante este cenário, importa que as dinâmicas pedagógicas, no futuro, continuem a prever a melhoria das aprendizagens do JP. Devem ser estudadas e interpretadas à luz das suas dificuldades, de modo a permitir que a criança continue a evoluir de forma positiva.

No gráfico abaixo, podemos analisar em maior pormenor os resultados da distribuição da soma dos níveis QA e TA, à esquerda e somente do nível TA à direita, no que concerne as áreas trabalhadas (imitação; perceção; motricidade global; motricidade fina; coordenação óculo-manual; realização cognitiva; desempenho verbal; autonomia e socialização), da criança n. º1-JP.

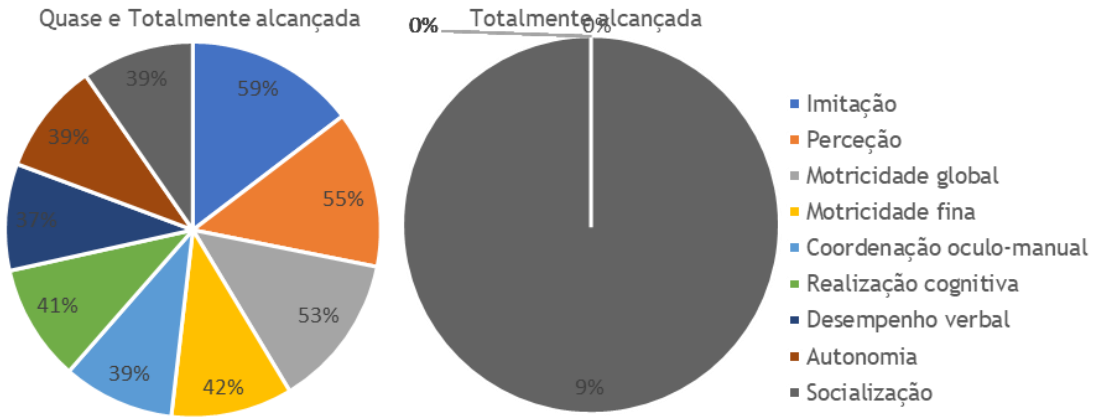


Gráfico 5 - Distribuição da soma dos níveis Quase e Totalmente Alcançadas e apenas Totalmente Alcançadas (JP)

Tendo em consideração a análise do gráfico acima, podemos dizer que o JP conseguiu alcançar resultados positivos em todas as áreas trabalhadas, no entanto, com algumas discrepâncias. Na soma dos níveis QA e TA (esquerda), podemos verificar que, na área da imitação, a criança atingiu 59% das competências/aprendizagens previstas; no âmbito da perceção, foram atingidas no montante de 55%; na motricidade global, 53%; na motricidade fina, 42%; na coordenação óculo-manual, 39%; na realização cognitiva, 41%; no desempenho verbal, 37%; ao nível da autonomia e socialização 39%.

A área da imitação foi a que evoluiu de uma forma mais positiva ao longo do tempo, seguindo-se as áreas da perceção; da motricidade global; da motricidade fina; da realização cognitiva; por fim, a área da autonomia e socialização e por fim o desempenho verbal.

No que respeita à análise das aprendizagens TA (direita), o JP obteve 9% numa das áreas trabalhadas (socialização). Em todas as restantes áreas apresenta uma percentagem de 0%, o que significa que não houve competências TA nas áreas da imitação, perceção, motricidade

global, motricidade fina coordenação óculo-manual, realização cognitiva, desempenho verbal e autonomia.

Como sabemos, o valor máximo possível de sucesso teria de ser 100% no que respeita às aprendizagens TA, valor que não se registou. Podemos verificar que, em termos de resultado positivo, fica pelo qualificador QA e as percentagens oscilam entre um valor mínimo de 37% e um máximo de 59%, correspondendo uma média de 44,9%, ou seja, a um desvio aproximado de 55,1% de um resultado QA e TA.

5.1.2 **Avaliação da criança n.º 2 - O ao longo do ano 2018/2019 e 2019/2020**

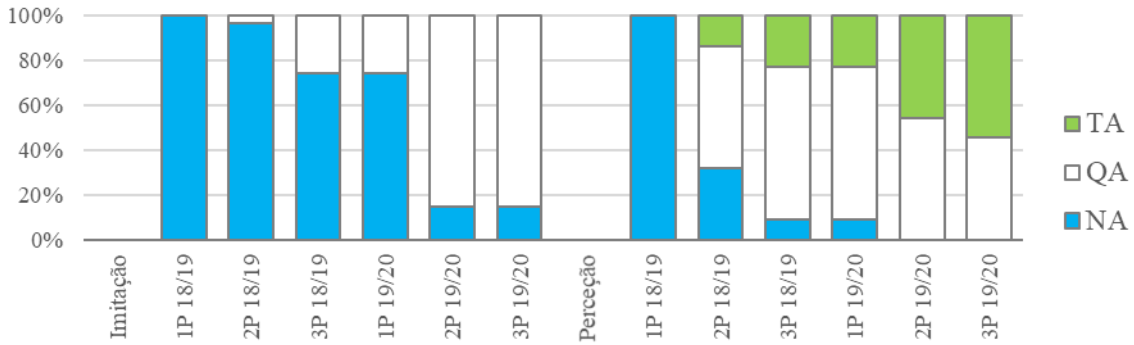


Gráfico 6 - Avaliação das competências Imitação e Perceção (O)

O gráfico apresenta os resultados da avaliação da evolução das competências, referentes à imitação e perceção, da criança O, nos anos letivos 2018/2019 e 2019/2020, realizada trimestralmente.

a) Competências de imitação

No gráfico, podemos observar que na avaliação feita no final do primeiro período 18/19, a criança O apresentou muitas dificuldades na aquisição de novas competências ao nível da imitação. No final do segundo período, já é possível identificar algum progresso nas aprendizagens; no entanto, esse progresso acontece de forma lenta, uma vez que a percentagem de competências/objetivos QA sobe muito lentamente, para os 4%. No final do terceiro período, o progresso torna-se mais significativo, uma vez que a percentagem de competências QA sobe para 26%.

No ano letivo 19/20, no final do primeiro período, a percentagem da evolução das competências, tendo em atenção os objetivos traçados, é a mesma que se regista, no final do terceiro período do ano letivo anterior. Ao longo do segundo e terceiro períodos, a percentagem da evolução das competências situa-se no grau de QA e volta a subir, situando-se nos 85%, o que significa um grande progresso ao nível da aquisição de novas competências, embora a criança continue a apresentar uma percentagem de 0% ao nível das aprendizagens TA.

b) Competências de perceção

Tendo em consideração as competências trabalhadas, no âmbito da perceção, a criança, na avaliação final do primeiro período (18/19), apresentou inúmeras dificuldades em progredir na aquisição de novas aprendizagens. No final do segundo período, a dificuldade torna-se muito menor, ou seja, a percentagem do qualificador das aprendizagens NA desce para os 32% e dá lugar ao aumento do qualificador de competências QA, cerca de 55%. No final da avaliação do

terceiro período, a percentagem de competências QA volta a aumentar, situando-se nos 68%. Apresentando, neste momento, uma percentagem de 23% de competências TA.

No ano seguinte, na avaliação do final do primeiro período, repete-se a avaliação do terceiro período, do ano letivo anterior. Na avaliação do segundo período de 19/20 a percentagem de competências QA volta a subir, fixando-se na casa dos 68%. Tendência que se volta a registar na avaliação do terceiro período, ou seja, as competências QA, passam a situar-se nos 45%. Neste momento, a percentagem de competências TA volta a subir, situando-se nos 55%, não se registando qualquer percentagem de valor nas competências NA.

Tendo em consideração a avaliação feita, podemos dizer que houve uma grande evolução nas aprendizagens e nas competências ao nível da imitação e da perceção no O. Ele apresenta uma avaliação muito positiva em termos percentuais nos qualificadores das aprendizagens QA e TA, o que significa que, de um modo geral, a criança atingiu os objetivos gerais delineados à partida. No entanto, no futuro, há que continuar a trabalhar estas competências, tendo em consideração, as satisfações, frustrações, motivações e perceções da própria criança, pois, só assim, esta aprendizagem terá o seu proveito. Daqui decorre que a intervenção pedagógica foi pertinente e interessante para a criança, permitindo a aquisição de novos saberes.

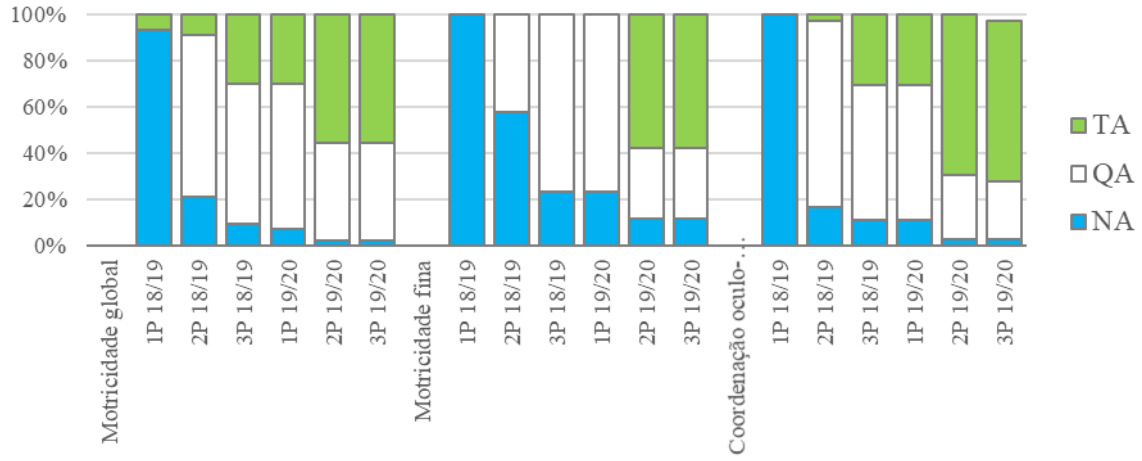


Gráfico 7 - Avaliação das competências Motricidade e Coordenação óculo-manual (O)

O gráfico apresenta os resultados da avaliação da evolução das competências, referentes à motricidade global, motricidade fina e coordenação óculo-manual, da criança n.º 2 O, nos anos letivos 2018/2019 e 2019/2020, realizada trimestralmente.

a) Competências de motricidade global

No gráfico, podemos observar que, ao longo do primeiro período 18/19, em todas as competências trabalhadas no âmbito da motricidade global, a criança apresentou algumas dificuldades, isto se tivermos em consideração a percentagem de 93% no que concerne às competências NA. Por outro lado, um aspeto muito positivo, que consiste na aquisição de algumas aprendizagens TA - 7%. No segundo período, a criança demonstra um progresso muito significativo, uma vez que a percentagem do qualificador das aprendizagens NA cai para os 21%. A percentagem de competências/objetivos QA sobe para os 70%, enquanto as aprendizagens TA passam a apresentar uma percentagem de 9%. A tendência, no final do terceiro período, mantém-se, ou seja, a percentagem ao nível das aprendizagens/objetivos TA

sobe para os 30%, descendo para os 60%, o qualificador das aprendizagens/objetivos QA, registando-se apenas 9% de aprendizagens NA.

No ano letivo 19/20, no final do primeiro período, a criança continua a manifestar progressos ao nível das suas aprendizagens, ou seja, a percentagem das competências NA volta a baixar – 7%; sobe para os 63% as competências/objetivos QA e mantem a percentagem nos 30% das aprendizagens TA. Ao longo do segundo período, essa tendência mantem-se. Há um total de 56% de aprendizagens/objetivos TA; 42% ao nível de aprendizagens QA e apenas 2% no que respeita ao qualificador das aprendizagens NA. Na avaliação final do terceiro período, os resultados mantêm os valores da avaliação do segundo período.

b) Competências de motricidade fina

No que respeita a competências de motricidade fina, podemos observar que na avaliação do primeiro período 18/19, o O apresenta dificuldades no desenvolvimento de novas aprendizagens, pois é evidente uma percentagem de 100% no que concerne às competências NA. No segundo período, essa percentagem cai para os 58%, o que significa que há um progresso significativo. A percentagem de competências/objetivos QA sobe para os 42%. A tendência, no final do terceiro período, mantém-se, ou seja, a percentagem de competências/objetivos NA volta a baixar para os 23%, enquanto o qualificador QA passa para os 77%.

No ano letivo 19/20, a avaliação final do primeiro período, repete os valores ao nível dos qualificadores NA, QA e TA, o que significa que não houve progresso, nem retrocesso comparando com os resultados da última avaliação feita. Na avaliação do segundo período, há uma grande evolução ao nível do qualificador TA, que dispara para os 58%, descendo a percentagem do qualificador NA, situando-se apenas nos 12%, assim como no qualificador QA, que se situa nos 31%. Não há alteração na avaliação do terceiro período, ou seja, repetem-se os valores da avaliação do segundo período.

c) Competências de coordenação óculo-manual

No que respeita a competências de coordenação óculo-manual, na avaliação final do primeiro período 18/19, podemos registar grandes dificuldades na aquisição de novas aprendizagens, na criança. No final do segundo período de, 18/19, há uma avaliação muito positiva, a percentagem das aprendizagens NA torna-se muito menor, cerca de 17% e dá lugar ao aumento do qualificador de competências QA, cerca de 81%; com valor de 3% ao nível do qualificador TA. Na avaliação do terceiro período, a tendência mantém-se, ou seja, as aprendizagens/objetivos ao nível do qualificador TA sobem para os 31%; descendo a percentagem para 58%, no que respeita ao qualificador QA e para os 11% no qualificador NA.

No ano seguinte (19/20), na avaliação final do primeiro período, volta-se a repetir a avaliação do terceiro período do ano letivo anterior. Na avaliação do segundo período de 19/20, a percentagem de competências QA volta a descer, fixando-se na casa dos 28%, assim como na casa dos 3% no qualificador NA, subindo o nível das competências TA para 69%, valor este que se volta a registar na avaliação do terceiro período. Percentagens que retratam uma evolução significativa ao nível da evolução das aprendizagens na criança.

Ao nível da avaliação da intervenção pedagógica, podemos dizer que houve evolução nas aprendizagens e nas competências da motricidade e da coordenação óculo-manual, no entanto, a criança deve continuar a trabalhar essas competências para continuar a desenvolver novas aprendizagens.

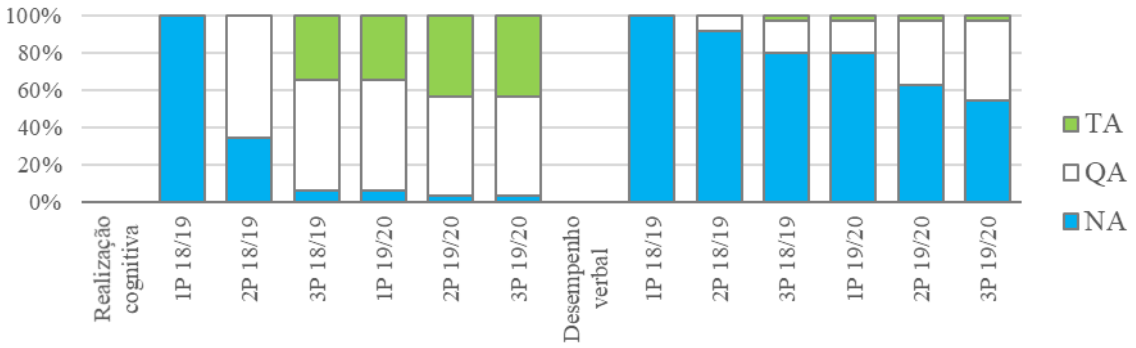


Gráfico 8 - Avaliação das competências Realização cognitiva e Desenvolvimento verbal (O)

O gráfico apresenta os resultados da avaliação da evolução das competências, referentes à realização cognitiva e desempenho verbal, da criança n. º2 O, nos anos letivos 2018/2019 e 2019/2020, realizada trimestralmente.

a) Competências de realização cognitiva

No que respeita a competências de realização cognitiva, podemos observar que, ao longo do primeiro período 18/19, a criança manifestou dificuldades em todas as competências trabalhadas no âmbito da realização cognitiva, apresentando uma percentagem de 100% no que concerne às competências NA. No segundo período, essa percentagem cai para os 34%, o que significa que há progresso ao nível da aquisição de novas aprendizagens. A percentagem de competências/objetivos QA sobe para os 66%. No final do terceiro período, a percentagem de competências NA é de apenas 6%, enquanto a percentagem de competências QA sobe para 59% e de 34%, no que respeita às competências TA.

No ano letivo 19/20, no final do primeiro período, a percentagem da evolução das competências, tendo em atenção os objetivos traçados, é a mesma que se regista, no final do terceiro período do ano letivo anterior. Na avaliação do segundo período, a percentagem de competências NA cai para apenas 3%; diminuindo, também a percentagem de competências QA, situando-se na casa dos 53%, subindo a percentagem das aprendizagens TA – 44%. Em termos de valores percentuais, a avaliação, no final do terceiro período, é a mesma do segundo período. Este resultado evidencia grandes progressos ao nível das aprendizagens feitas pela criança.

b) Competências de desempenho verbal

No que respeita a competências de desempenho verbal, no final do primeiro período 18/19, a criança O apresenta um total de 100% nas aprendizagens NA, o que significa que teve muitas dificuldades ao nível do desenvolvimento verbal. No final do segundo período, essa percentagem torna-se um pouco menor – cerca de 91% e dá lugar a um pequeno aumento do qualificador de competências QA – cerca de 9%. No final do terceiro período, a percentagem de competências QA volta a aumentar ligeiramente, situando-se nos 17% e 3%, no que respeita ao qualificador TA. No entanto, a percentagem de competências NA continua muito elevada, apresentando uma percentagem de 80%. Neste momento, podemos dizer que há evolução nas aprendizagens, apesar da criança continuar a demonstrar dificuldades no desenvolvimento de competências de desempenho verbal.

No ano 19/20, na avaliação final do primeiro período, repete-se o valor registado na do terceiro período, do ano letivo anterior. Na avaliação do segundo período, a percentagem de

competências QA volta a subir, fixando-se na casa dos 34%, dando lugar a um decréscimo no qualificador de aprendizagens NA – 63%. Mantem-se a avaliação na percentagem de 3%, no qualificador TA. Na avaliação do terceiro período, a tendência volta a manter-se, ou seja, a percentagem de competências NA desce para 54%; sobe para 43% ao nível das competências QA e mantém o valor de 3% no que respeita ao qualificador das aprendizagens TA.

Ao nível da avaliação da intervenção pedagógica, podemos dizer que houve evolução nas aprendizagens e nas competências ao nível da realização cognitiva e do desempenho verbal. Podemos concluir que a criança continua a manifestar mais dificuldades na área verbal, tendo apresentado uma percentagem baixa, no que respeita ao desenvolvimento e aquisição de competências verbais.

Ficou patente, que o O necessita, que se continue a estimular competências verbais, ou seja, será conveniente continuar a adequar estratégias de ensino e a utilizar métodos e materiais que permitam tal ajustamento e estes serão fatores determinantes no reencontro da criança com a aprendizagem, permitindo-lhe obter maior sucesso, quer na aprendizagem em geral quer no desempenho verbal em particular.

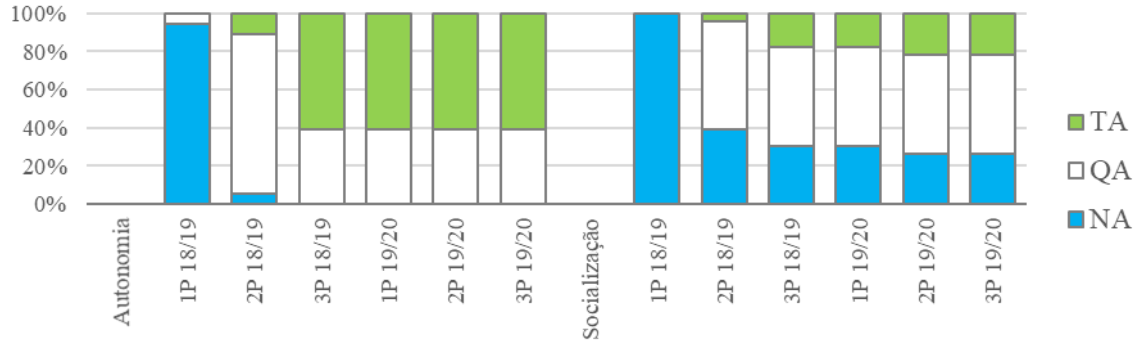


Gráfico 9 - Avaliação das competências Autonomia e Socialização (O)

O gráfico apresenta os resultados da avaliação da evolução das competências, referentes à autonomia e socialização, da criança n.º 2 O, nos anos letivos 2018/2019 e 2019/2020, realizada trimestralmente.

a) Competências de autonomia

No que respeita a competências de autonomia, podemos observar que, ao longo do primeiro período 18/19, a criança apresenta uma percentagem de 94% no que concerne às competências NA e 6% nas competências QA. Este resultado, implica dizer que a criança teve dificuldades na aquisição de novas competências. No segundo período, torna-se evidente uma grande evolução em termos de competências autónomas; a percentagem de aprendizagens NA cai para os 6%, dando lugar ao aumento exponencial das aprendizagens QA – 83% e TA – 11%. Na avaliação do terceiro período, a tendência de progresso ao nível das aprendizagens mantem-se. Diminui a percentagem do qualificador QA – 39%, para dar lugar ao aumento da percentagem das aprendizagens TA – 61%.

No ano letivo 19/20, no final do primeiro período, a percentagem da evolução das competências, tendo em atenção os objetivos traçados, é a mesma que se registou, no final do terceiro período do ano letivo anterior, registando-se os mesmos valores em termos de avaliação final do segundo e terceiro período, ou seja, não se verificando qualquer progresso nas aprendizagens ao nível da autonomia.

b) Competências de socialização

No que respeita ao desenvolvimento de competências de socialização, na avaliação do primeiro período de 18/19, o aluno revelou muitas dificuldades na aquisição das competências trabalhadas, apresentando um total de 100% nas aprendizagens NA. No final do segundo período, essa percentagem torna-se muito menor, cerca de 39% e dá lugar ao aumento do qualificador de competências QA – cerca de 57%, para 4% no qualificador TA. Na avaliação final do terceiro período a tendência de progresso mantem-se, mas com valores menos significativos, ou seja, 30% ao nível das aprendizagens NA, 52% nas aprendizagens QA, passando para 17% ao nível das aprendizagens TA.

No ano 19/20, na avaliação do final do primeiro período, repete-se a avaliação do terceiro período, do ano letivo anterior. Na avaliação do segundo período, a criança continua a evidenciar progressos, no entanto, menos significativos comparativamente com a avaliação feita no final do ano letivo anterior. A percentagem das aprendizagens NA cai para os 26%, mantem-se a percentagem de 52% ao nível das aprendizagens QA, subindo ligeiramente as percentagens TA para 22%. A avaliação do terceiro período repete os valores percentuais da avaliação do segundo período, ou seja, não se registam progressos na criança ao nível da socialização.

Ao nível da avaliação da intervenção pedagógica, podemos dizer que houve evolução nas aprendizagens e nas competências ao nível da autonomia e socialização. No entanto, as dificuldades de relacionamento social da criança constituem uma das maiores preocupações. Todos os intervenientes no processo educativo da criança, devem, em momento futuro, passar a ter uma maior preocupação de intervenção, visando resolver ou atenuar, sobretudo, os problemas associados ao baixo aproveitamento ao nível de competências interpessoais, ou seja, dar continuidade à exploração de competências que visem o desenvolvimento de capacidades de autonomia e socialização.

No gráfico abaixo, podemos analisar em maior pormenor os resultados da distribuição da soma dos níveis QA e TA à esquerda e somente do nível TA à direita, das áreas trabalhadas (imitação; perceção; motricidade global; motricidade fina; coordenação óculo-manual; realização cognitiva; desempenho verbal; autonomia e socialização), da criança n. º2-O.

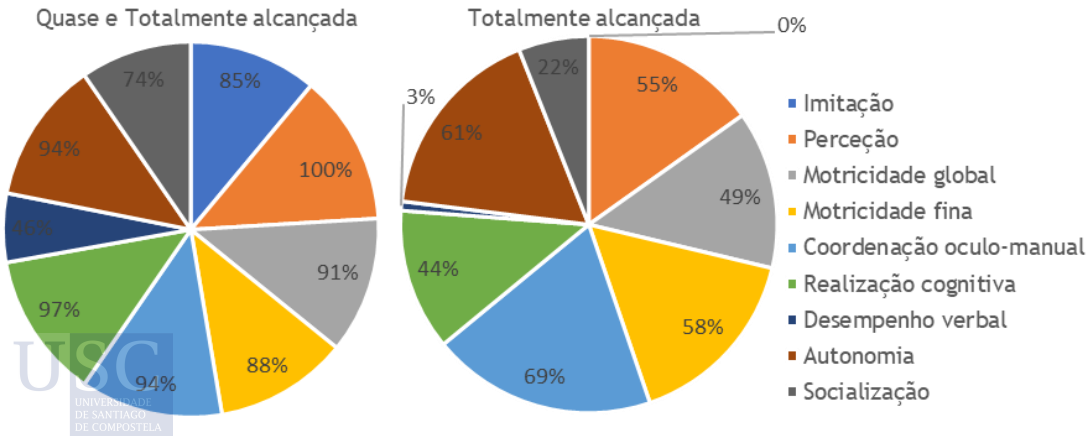


Gráfico 10 - Distribuição da soma dos níveis Quase e Totalmente Alcançadas e apenas Totalmente Alcançadas (O)

Tendo em consideração a análise do gráfico acima, podemos dizer que a criança O conseguiu alcançar resultados positivos em todas as áreas trabalhadas; no entanto, registam-se alguns resultados percentuais diferenciados. Na soma dos níveis QA e TA (esquerda), podemos verificar que, na área da imitação, a criança atingiu 85% das competências/aprendizagens previstas; no âmbito da perceção foram atingiu os 100%; na motricidade global – 91%; na motricidade fina – 88%; na coordenação óculo-manual – 94%; na realização cognitiva – 97%; no desempenho verbal – 46%; ao nível da autonomia – 94% e na socialização – 74%.

A área da perceção foi a que evoluiu de uma forma mais positiva ao longo do tempo, seguindo-se a área da realização cognitiva; equiparadas estão as áreas da coordenação óculo-manual e autonomia, motricidade global, motricidade fina, imitação, socialização e, por fim, a do desempenho verbal.

No que respeita à análise das aprendizagens TA (direita), a criança O, na área da imitação não alcançou qualquer percentagem; ao nível do desempenho verbal apresenta 3%; no âmbito da socialização – 22%; ao nível da realização cognitiva – 44%; na motricidade global – 49%; na perceção – 55%; na motricidade fina – 58%; na autonomia – 61% e na coordenação óculo-manual – 69%. O valor máximo possível de sucesso teria de ser 100% no que respeita às aprendizagens TA, valor que não se registou.

Podemos verificar que, em termos de resultado positivo, alcança o qualificador das aprendizagens TA e as percentagens oscilam entre um valor mínimo de 0% e um máximo de 69%, correspondendo-lhe uma média de 40,1%, ou seja, a um desvio aproximado de 59,9% de TA. O que significa que a criança evoluiu nas suas aprendizagens.

5.1.3 **Avaliação da criança n.º 3 - DG ao longo do ano 2018/2019 e 2019/2020**

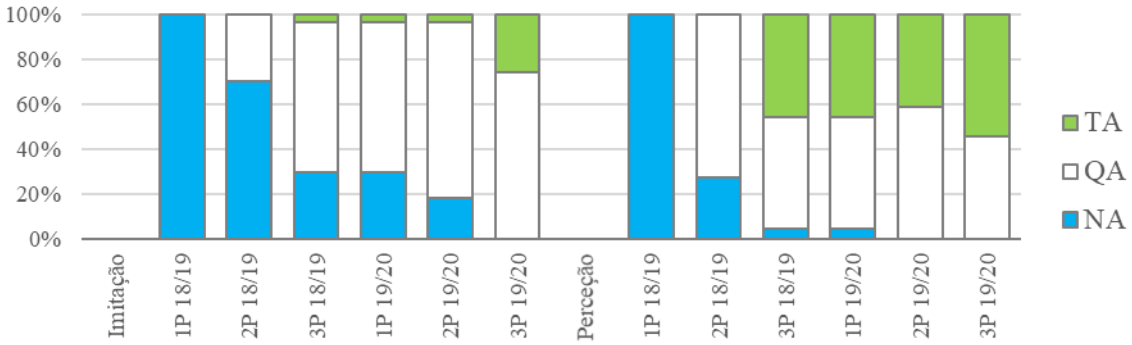


Gráfico 11 - Avaliação das competências Imitação e Perceção (DG)

O gráfico apresenta os resultados da avaliação da evolução das competências, referentes à imitação e perceção, da criança n.º 3 DG, nos anos letivos 2018/2019 e 2019/2020, realizada trimestralmente.

a) Competências de imitação

No que respeita à avaliação das competências de imitação, podemos observar que ao longo do primeiro período 18/19, a criança apresenta dificuldades na aquisição de novas aprendizagens, uma vez que a percentagem de competências NA é de 100%. No segundo período, essa percentagem cai para os 70%, o que significa que o DG evoluiu, ou seja, fez novas aprendizagens. A percentagem de competências/objetivos QA sobe para os 30%. A tendência, no final do terceiro período, mantém-se. A percentagem de competências NA cai para os 30%,

enquanto a percentagem de competências QA sobe para 67% e 4% ao nível das competências TA.

No ano letivo 19/20, no final do primeiro período, a percentagem da evolução das competências, é a mesma que se regista, no final do terceiro período do ano letivo anterior. Na avaliação do segundo período, a percentagem da evolução das competências situa-se no grau de QA e volta a subir, situando-se nos 78%, contra uma percentagem de 19% ao nível de competências NA, mantendo-se o valor de 4% ao nível das competências TA. Na avaliação do terceiro período, há uma percentagem de 0% ao nível das aprendizagens NA; diminuindo para 74% o qualificador referente às aprendizagens QA e aumentando para 26% as aprendizagens TA. Em suma, podemos dizer que a criança teve uma grande evolução, tendo em consideração os objetivos delineados à partida.

b) Competências de perceção

No que respeita a competências de perceção, no final do primeiro período 18/19, no âmbito da perceção, a criança DG volta a apresentar dificuldades, atingindo um total de 100% nas aprendizagens NA. No final do segundo período, essa percentagem torna-se muito menor, cerca de 27% e dá lugar ao aumento do qualificador de competências – QA, cerca de 73%. No final do terceiro período, a percentagem de competências QA diminui, situando-se nos 50%; aumentando significativamente a percentagem das competências TA – 45%. Diminui para 5% o qualificador das aprendizagens NA. Há, pois, a registar um progresso significativo.

No ano seguinte, na avaliação do final do primeiro período, repete-se a avaliação do terceiro período, do ano letivo anterior. Na avaliação do segundo período, a percentagem de competências QA volta a subir ligeiramente, fixando-se na casa dos 59%, diminuindo para 41% ao nível das aprendizagens TA e desce o valor para 0% nas aprendizagens NA. Na avaliação do terceiro período, o aluno volta a recuperar ligeiramente as suas aprendizagens, subindo para 55% o qualificador das aprendizagens TA, diminuindo para 45% as aprendizagens QA e mantendo o resultado, ao nível das aprendizagens NA da avaliação do período anterior.

Ao nível da avaliação da intervenção pedagógica, podemos dizer que houve evolução nas aprendizagens e nas competências ao nível da imitação e da perceção. A criança teve uma evolução exponencial nas aprendizagens durante a avaliação do segundo e terceiro período de 18/19, mantendo um crescimento menos significativo nas avaliações do último ano de intervenção (19/20). No entanto, reconhecemos haver necessidade de continuar a trabalhar, com esta criança, com vista a manter as competências adquiridas e a desenvolver e a atingir novos objetivos.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

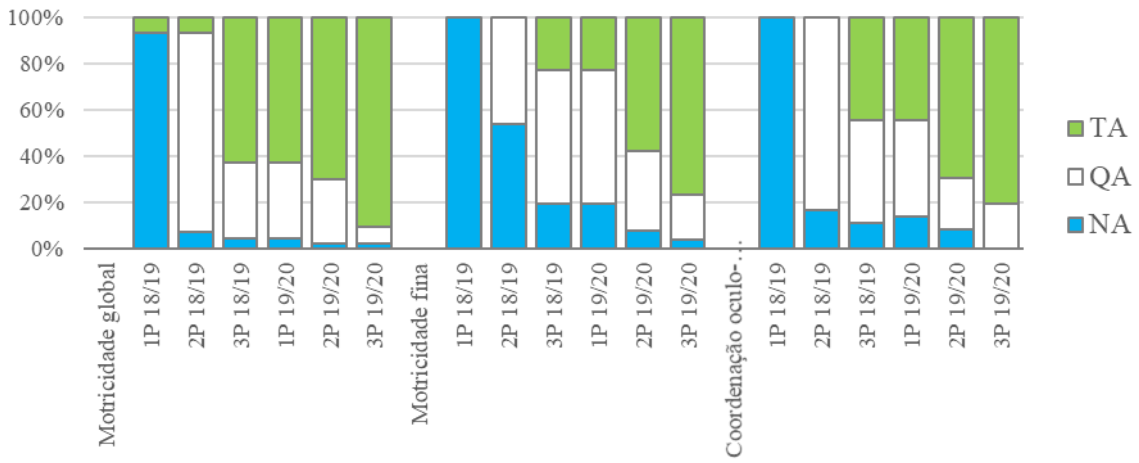


Gráfico 12 - Avaliação das competências Motricidade e Coordenação óculo-manual (DG)

O gráfico apresenta os resultados da avaliação da evolução das competências, referentes à motricidade global, motricidade fina e coordenação óculo-manual, da criança n.º 3 DG, nos anos letivos 2018/2019 e 2019/2020, realizada trimestralmente.

a) Competências de motricidade global

No que respeita a competências de motricidade global, podemos observar que, ao longo do primeiro período 18/19, a criança apresenta uma percentagem de 93% no que concerne às competências NA e 7% no que respeita às competências TA. No segundo período a percentagem de competências QA sobe para 86%; descendo a percentagem ao nível das competências NA – 7%, mantendo-se a percentagem no qualificador das aprendizagens TA. Estes valores significam que houve um progresso significativo. A tendência, no final do terceiro período, mantém-se; ao nível das competências QA vemos referida a percentagem de 33%; 63% de aprendizagens TA; baixando para 5% a percentagem de competências NA.

No ano letivo 19/20, no final do primeiro período, a percentagem da evolução das competências, tendo em atenção os objetivos traçados, ao nível da motricidade global, mantem os valores da avaliação feita no final do ano letivo anterior, o que significa que a criança não evoluiu, mas também não regrediu. Na avaliação do segundo período baixa o nível de competências QA, situando-se, nos 28%; 70% é o valor referente às aprendizagens TA e apenas 2% no que respeita ao qualificador das aprendizagens NA. Ao longo do terceiro período, a percentagem da evolução das competências situa-se no grau de TA e volta a subir para os 91%, contra uma percentagem de apenas 7% ao nível de competências QA e 2% no que se refere às aprendizagens NA. Esta avaliação reflete a facilidade que a criança manifestou na aquisição de novas competências ao nível da motricidade global, atingindo um resultado globalmente muito positivo.

b) Competências de motricidade fina

No que respeita a competências de motricidade fina, podemos observar que na avaliação do primeiro período 18/19, a criança apresenta uma percentagem de 100% no que concerne às competências NA, ou seja, manifestou dificuldade em se adaptar e adquirir novas competências. No segundo período essa percentagem cai para os 54%, o que significa que há um progresso significativo em termos de aquisição de novas aprendizagens. A percentagem no desenvolvimento de competências QA sobe para os 46%, não se registando qualquer registo de

competências no qualificador TA. A tendência, no final do terceiro período, mantém-se, ou seja, quer relativamente à percentagem no desenvolvimento de competências, quer ao alcance dos objetivos NA que diminui para 19%, enquanto o qualificador das aprendizagens QA passa para os 58% e as aprendizagens TA sobe para os 23%.

No ano letivo 19/20, a avaliação final do primeiro período, repete os valores da avaliação do último período do ano letivo anterior ao nível dos qualificadores NA, QA e TA. Na avaliação do segundo período, há uma evolução ao nível do qualificador TA, que evolui para os 58%; descendo a percentagem do qualificador NA, situando-se nos 8%, assim como relativamente às aprendizagens QA – 35%. Na avaliação do terceiro período continua a ser evidente uma evolução em termos de competências ao nível da motricidade fina na criança. A percentagem de competências TA sobe para os 77%; desce a percentagem de competências QA para os 19%, baixando para 4% o qualificador das aprendizagens NA.

c) Competências de coordenação óculo-manual

No que respeita a competências de coordenação óculo-manual, no final do primeiro período 18/19, o DG apresenta um total de 100% nas aprendizagens NA. No final do segundo período, essa percentagem torna-se muito menor – 17% e dá lugar ao aumento do qualificador de competências QA – 83%. A avaliação do terceiro período repete a tendência da avaliação do período anterior, diminuindo a percentagem ao nível das aprendizagens NA – 11%; assim como o qualificador das aprendizagens QA – 44%. Aumenta a percentagem de competências TA, situando-se nos 44%.

No ano seguinte – 19/20, na avaliação final do primeiro período, volta-se a repetir a avaliação do terceiro período, do ano letivo anterior. Na avaliação do segundo período, de novo, se registam progressos significativos. Repete-se a diminuição da percentagem ao nível das aprendizagens NA – 8%, assim como ao nível das aprendizagens QA – 22%. Volta a subir a percentagem ao nível das aprendizagens TA – 69%. No final do terceiro período, o progresso é ainda mais evidente. Deixam de se registar qualquer desenvolvimento de competências NA; diminui o valor de competências QA – 19%, subindo as aprendizagens TA para 81%.

Ao nível da avaliação da intervenção pedagógica, podemos dizer que houve uma grande evolução nas aprendizagens e no desenvolvimento das competências no que concerne à motricidade. No que se refere à coordenação óculo-manual, o resultado é ainda mais significativo, uma vez que, na última avaliação, não se regista qualquer aprendizagem NA. No entanto, reconhecemos que deverão continuar a ser trabalhadas as áreas mencionadas, para que o aluno possa progredir ainda mais e continue a desenvolver novas competências.

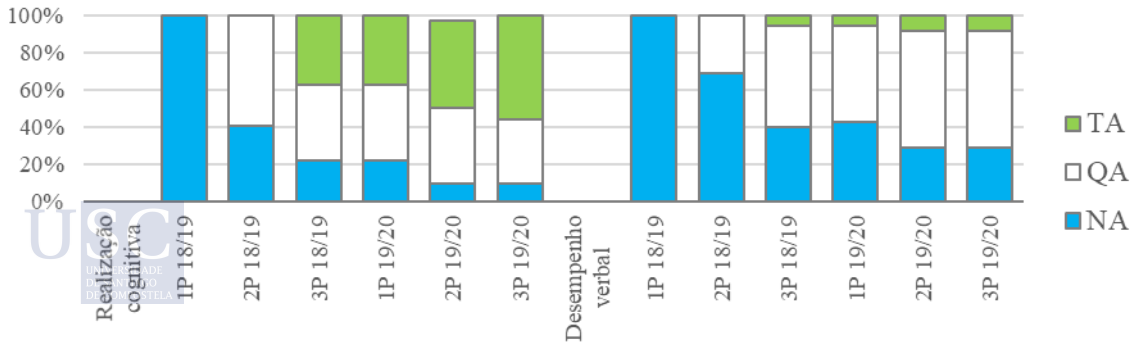


Gráfico 13 - Avaliação das competências Realização cognitiva e Desenvolvimento verbal (DG)

O gráfico apresenta os resultados da avaliação da evolução das competências, referentes à realização cognitiva e desempenho verbal, da criança n.º 3 DG, nos anos letivos 2018/2019 e 2019/2020, realizada trimestralmente.

a) Competências de realização cognitiva

No que respeita a competências de realização cognitiva, podemos observar que, ao longo do primeiro período 18/19, a criança apresenta uma percentagem de 100% no que concerne às competências NA. No segundo período, essa percentagem cai para os 41%, o que significa que há algum progresso. A percentagem de competências/objetivos QA sobe para os 59%. A tendência, no final do terceiro período, mantém-se. A percentagem de competências NA baixa para 22% enquanto a percentagem de competências QA diminui para 41%, dando lugar a uma percentagem de 38% no que concerne às competências TA.

No ano letivo 19/20, no final do primeiro período, a percentagem da evolução das competências, tendo em atenção os objetivos traçados, é a mesma que se regista, no final do terceiro período do ano letivo anterior. No registo de avaliação do segundo período, a percentagem da evolução das competências situa-se em 47% no grau TA, contra uma percentagem de 41% ao nível de competências QA e apenas 9% no que respeita às competências NA. Na avaliação final do ano, terceiro período, mantém-se a percentagem de 9% ao nível das aprendizagens NA; baixando a percentagem ao nível das aprendizagens QA – 34% e aumentando nas aprendizagens TA para 56%. A avaliação feita reflete a evolução que houve nas aprendizagens do DG.

b) Competências de desempenho verbal

No que respeita a competências de desempenho verbal, no final do primeiro período 18/19, o DG apresenta um total de 100% nas aprendizagens NA, o que reflete a dificuldade apresentada pela criança em adquirir novas aprendizagens no âmbito verbal. No final do segundo período, essa percentagem torna-se menor, cerca de 69% e dá lugar ao aumento do qualificador de competências QA – 31%. No final do terceiro período, a percentagem de competências QA volta a aumentar, situando-se nos 54%; diminui a percentagem ao nível das competências NA – 40%, evidenciando-se apenas 6% nas aprendizagens TA.

No ano 19/20, na avaliação final do primeiro período, sobe ligeiramente a percentagem das competências NA – 43%, diminuindo a percentagem ao nível das competências QA – 51% e mantendo-se a percentagem de 6% nas aprendizagens TA. Com esta avaliação é evidente um pequeno retrocesso na aprendizagem da criança ao nível verbal. Na avaliação do segundo período, a percentagem de competências QA volta a subir, fixando-se na casa dos 63%; sobe, também a percentagem das aprendizagens TA – 9%, diminuindo as competências NA – 29%. São os valores, de novo, registados na avaliação do terceiro período.

Ao nível da avaliação da intervenção pedagógica, podemos dizer que houve evolução nas aprendizagens e nas competências ao nível da área cognitiva e do desempenho verbal. No entanto, a criança obtém melhores resultados ao nível cognitivo e maiores dificuldades no desempenho verbal. Torna-se importante definir estratégias com vista a uma maior precisão ao nível verbal e criar uma correlação entre as medidas objetivas de avaliação, ou seja, continuar a estimular as competências adquiridas e promover estratégias que permitam o desenvolvimento de novas respostas verbais por parte do DG.

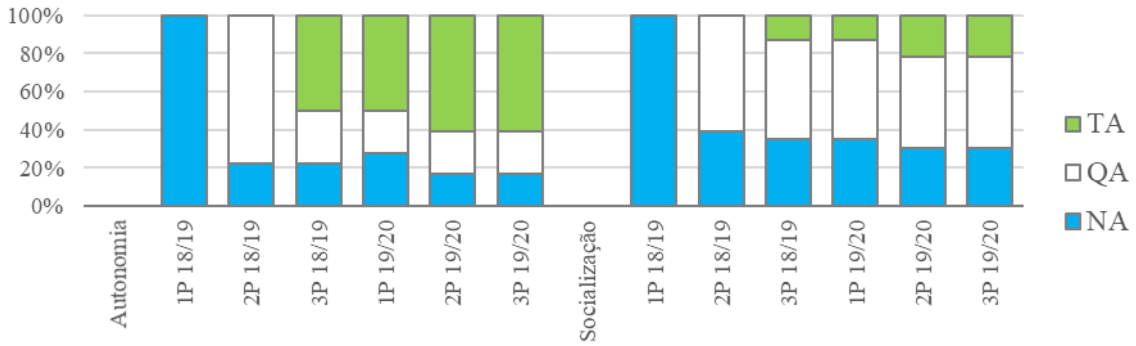


Gráfico 14 - Avaliação das competências Autonomia e Socialização (DG)

O gráfico apresenta os resultados da avaliação da evolução das competências, referentes à autonomia e socialização da criança n.º 3 DG, nos anos letivos 2018/2019 e 2019/2020, realizada trimestralmente.

a) Competências de autonomia

No que respeita a competências de autonomia, podemos observar que, ao longo do primeiro período 18/19, a criança apresenta uma percentagem de 100% no que concerne às competências NA, ou seja, muitas dificuldades em ser autónomo. No segundo período, essa percentagem cai para os 22%, dando lugar ao aumento da percentagem relativa às competências QA – 78%, o que significa que há um progresso significativo, o aluno passa a apresentar maior disponibilidade autónoma. No final do terceiro período, o valor da percentagem ao nível das aprendizagens NA é igual à avaliação do período anterior; diminui para 28% o qualificador das aprendizagens QA, dando lugar ao aumento exponencial de 50% das aprendizagens TA, resultado esse, muito positivo.

No ano letivo 19/20, no final do primeiro período, a percentagem da evolução das competências, tendo em atenção os objetivos traçados, volta a registar um pequeno progresso, diminuindo a percentagem para 17% no que respeita às aprendizagens NA; mantém-se o valor de 22% nas competências QA, dando lugar a um aumento no que respeita às aprendizagens TA – 61%. Na avaliação final de terceiro período, os valores repetem as aprendizagens registadas no período anterior, não se registando qualquer progresso.

b) Competências de socialização

No que respeita a competências de socialização, no final do primeiro período 18/19, a criança DG apresenta um total de 100% nas aprendizagens NA, ou seja, muitas dificuldades ao nível das habilidades sociais. No final do segundo período, essa percentagem torna-se muito menor, cerca de 39% e dá lugar ao aumento do qualificador de competências QA – 61%. Na avaliação do terceiro período, volta a registar-se a diminuição da percentagem de competências NA – 35%, diminuindo, também, a percentagem do qualificador das aprendizagens QA, situando-se nos 52% e dando lugar a 13% das aprendizagens TA.

No ano seguinte, na avaliação do final do primeiro período, repete-se a avaliação do terceiro período, do ano letivo anterior. Na avaliação do segundo período, volta a registar-se um pequeno progresso, descendo para 30%, no que respeita às aprendizagens NA, assim como 48% no qualificador referente às aprendizagens QA e aumentando para 22% as competências TA. Estes valores voltam a ser registados na avaliação do terceiro período.

Ao nível da avaliação da intervenção pedagógica, podemos dizer que houve progresso nas aprendizagens e nas competências ao nível da autonomia e da socialização. Face à avaliação feita, é lícito considerar que ainda há um caminho a percorrer, nomeadamente no que concerne à exploração e operacionalização de novas competências ao nível da autonomia e da socialização.

No gráfico abaixo, podemos analisar em maior pormenor os resultados da distribuição da soma dos níveis QA e TA à esquerda e somente do nível TA à direita, das áreas trabalhadas (imitação; perceção; motricidade global; motricidade fina; coordenação óculo-manual; realização cognitiva; desempenho verbal; autonomia e socialização), da criança n. º3 DG.

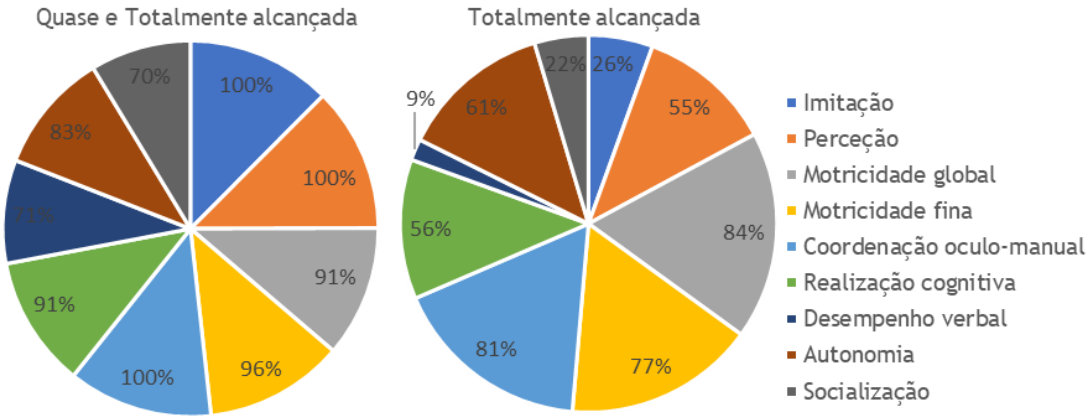


Gráfico 15 - Distribuição da soma dos níveis Quase e Totalmente Alcançadas e apenas Totalmente Alcançadas (DG)

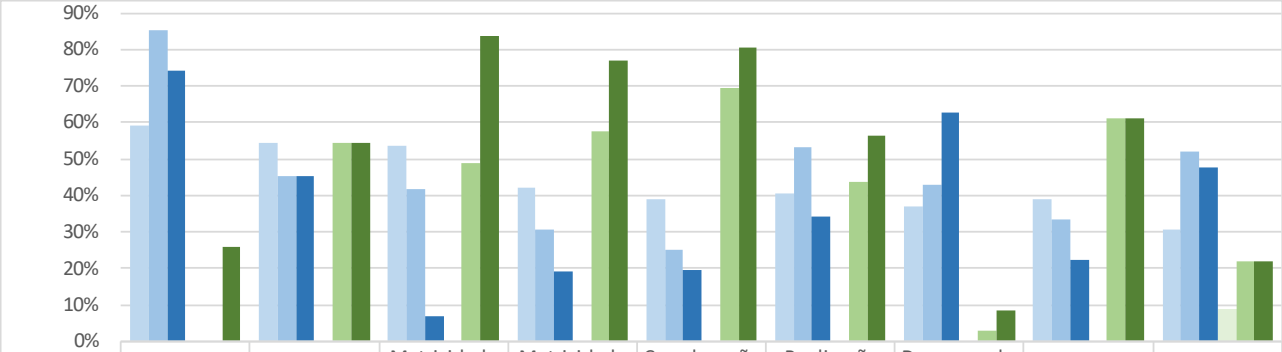
Tendo em consideração a análise do gráfico acima, podemos dizer que a criança DG conseguiu alcançar resultados positivos em todas as áreas trabalhadas; no entanto, com alguns resultados percentuais diferenciados. Na soma dos níveis QA e TA (esquerda), podemos verificar que: na área da imitação, a criança atingiu 100% das competências/aprendizagens previstas; no âmbito da perceção foram atingidas os 100%; na motricidade global 91%; na motricidade fina 96%; na coordenação óculo-manual 100%; na realização cognitiva 91%; no desempenho verbal 71%; ao nível da autonomia 83% e na socialização 70%.

Depois da área da motricidade fina, as áreas da imitação, perceção e coordenação óculo-manual foram as que evoluíram de uma forma mais positiva ao longo do tempo; equiparadas as áreas da motricidade global e realização cognitiva; autonomia; desempenho verbal; e por fim socialização. No que respeita à análise das aprendizagens TA (direita), o DG, alcançou 9% na área do desempenho verbal; 22% na socialização; 26% no âmbito da imitação; 55% na perceção; 56% na realização cognitiva; 61% na autonomia; 77% na motricidade fina; 81% na coordenação óculo-manual e 84% na motricidade global.

O valor máximo possível de sucesso seria 100%; todavia, no que respeita às aprendizagens TA, em todas as áreas trabalhadas, este valor não se registou. Verificamos, contudo, queo DG, em termos de resultado positivo, alcançou o qualificador das aprendizagens TA, oscilando as percentagens entre um valor mínimo de 9% e um máximo de 84%, correspondendo a uma média de 52,3%, ou seja, a um desvio aproximado de 47,7% do resultado de TA.

5.1.4 **Sistematizando**

No gráfico que se segue, podemos encontrar a súmula do desenvolvimento das competências – percentagens/valores, tendo em conta os objetivos delineados a nível das QA e TA, contemplando as três crianças implicadas no estudo.



	Imitação	Perceção	Motricidade global	Motricidade fina	Coordenação oculo-manual	Realização cognitiva	Desempenho verbal	Autonomia	Socialização
JP-QA	59%	55%	53%	42%	39%	41%	37%	39%	30%
O-QA	85%	45%	42%	31%	25%	53%	43%	33%	52%
DG-QA	74%	45%	7%	19%	19%	34%	63%	22%	48%
JP-TA	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	9%
O-TA	0%	55%	49%	58%	69%	44%	3%	61%	22%
DG-TA	26%	55%	84%	77%	81%	56%	9%	61%	22%

Gráfico 16 - resumo das percentagens/valores das competências/objetivos QA e TA das três crianças

O gráfico mostra, relativamente às 3 crianças envolvidas no estudo, em percentagens, os valores QA em tons de azul e os TA, em tons de verde.

Considerando a avaliação do primeiro período do primeiro ano em estudo (18/19) e tendo em atenção os objetivos delineados em termos da previsão do desenvolvimento das competências identificadas, em todas as áreas trabalhadas, de um grosso modo, as três crianças manifestaram dificuldades iniciais. Atingiram uma percentagem aproximada dos 100% de competências NA. Assim, concluímos que as percentagens encontradas no final do estudo, após dois anos de intervenção pedagógica, em contexto de CAA, com a aplicação do programa selecionado/delineando e adequado/adaptado às três crianças, com resultados de avaliação com o qualificador QA e TA, refletem uma evolução no desenvolvimento das competências das crianças.

Considerando a área da imitação, vemos que as três crianças alcançaram resultados positivos, porém com percentagens diferentes; apenas a criança n.º 3 conseguiu atingir o qualificador TA, tendo a criança n.º 1 e a criança n.º 2 ficado pelo qualificador QA. As três crianças atingiram percentagens acima dos 50% no qualificador QA.

Na área da perceção, as três crianças voltam a apresentar resultados positivos. A criança n.º 1 ficando-se pelo qualificador QA e as outras duas crianças – O e DG – atingindo o qualificador das aprendizagens TA, com uma percentagem acima dos 50%.

Na motricidade global, tendo em consideração a avaliação feita, vemos que a criança n.º 3 atinge uma elevada percentagem ao nível das aprendizagens TA, acima dos 80%, tendo a criança n.º 2 ficado perto dos 50%. A criança n. º1 consegue atingir resultados positivos, ou

seja, há evolução, mas essa evolução não é tão evidente como nas outras duas crianças, conseguindo apenas atingir o qualificador das aprendizagens QA, com uma percentagem que passa pouco dos 50%.

Ao nível da motricidade fina, a evolução continua a ser mais significativa na criança n.º 2 e na criança n.º 3. Ambas as crianças atingem percentagens acima dos 50%, sendo que a criança n. º3 consegue uma percentagem acima dos 75%, ao nível do qualificador TA. A criança n. º1 volta a não atingir o qualificador TA, conseguindo uma percentagem próxima dos 40% ao nível das aprendizagens QA.

Na avaliação da coordenação óculo-manual, a tendência mantém-se. Todas as crianças alcançam progressos, mas com maior expressividade, no caso da criança n.º 2 e da criança n.º 3, respetivamente, para cada uma, próxima dos 70% e acima de 80%, no que concerne às aprendizagens TA. JP apenas atinge o qualificador QA, com uma percentagem próxima dos 40%.

Na área da realização cognitiva, as três crianças alcançam progressos, embora comparativamente com a área anterior, a percentagem seja menor. A criança n.º 2 e a criança n.º 3 voltam a alcançar uma percentagem próxima dos 50% no que respeita às competências TA, enquanto a criança n.º 1 apenas atinge uma percentagem próxima dos 40%, no que respeita ao qualificador das competências QA. Importa referir que, embora a criança n.º 2 tenha atingido o patamar das competências TA, a percentagem das aprendizagens QA foi superior à percentagem das aprendizagens TA.

No desempenho verbal, todas as crianças evidenciam progressos; todavia, esta é a área, onde se evidenciam as percentagens mais baixas. Apenas a criança n.º 2 e a criança n.º 3 atingem o qualificador das aprendizagens TA, sem, no entanto, chegar aos 10%. No que respeita às competências QA, apenas a criança n.º 3 atinge uma percentagem superior a 50%. A criança n.º 1 e a criança n.º 2 não conseguem alcançar os 50%.

Quanto à autonomia, O e DG atingem o patamar das aprendizagens TA com uma percentagem próxima dos 60%. JP volta a não alcançar qualquer percentagem ao nível do qualificador TA, ficando no patamar das aprendizagens QA.

Por fim, na área da socialização, as três crianças conseguem alcançar progressos. Pela primeira vez, a criança n.º 1 consegue atingir o qualificador das aprendizagens TA, no entanto, com uma percentagem baixa, próxima dos 10%. Neste mesmo qualificador, a criança n.º 2 e a criança n.º 3 atingem a mesma percentagem, próxima dos 20%.

Podemos dizer que, de um modo geral, houve claramente evolução nas aprendizagens das três crianças, tendo em consideração os objetivos traçados à partida.

Fazendo uma análise comparativa entre as três crianças, a criança que apresenta o resultado mais positivo é a n.º 3, a criança com maior idade e que, no último ano do estudo, frequentava já o quarto ano de escolaridade. Esta consegue atingir uma percentagem de 100% nas áreas da imitação, perceção e da coordenação óculo-manual, quando se adicionam os qualificadores QA e TA, atingindo, nas restantes áreas, valores percentuais elevados, todos acima dos 70%.

USC
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

De seguida, vem a criança n.º 2 que, no último ano de intervenção frequentava o terceiro ano de escolaridade. Quando adicionamos os qualificadores QA e TA, esta apresenta uma percentagem de 100% na área da perceção e percentagens elevadas, nas restantes áreas, todas acima dos 74%, à exceção do desempenho verbal que fica pelos 46%.

Por último, aparece a criança n.º 1, a mais nova, a frequentar o pré-escolar. Tendo em consideração a soma do qualificador QA com o TA, a área com resultado mais positivo é a área da imitação que não passa do 59% e um valor mínimo na área do desempenho verbal – 37%.

Registamos que, no caso da criança DG, nas áreas da imitação, da perceção e da coordenação óculo-manual, houve 100% de desenvolvimento, já que a adição das competências QA e TA é de 100%, o que significa, que a avaliação feita no início do estudo, no que respeita ao qualificador NA passou de 100% para 0% no final do estudo. O mesmo acontece com a criança O, na área da perceção. No caso da criança JP, isso não acontece, uma vez que em nenhuma das áreas esta percentagem é conseguida. Este resultado implica uma observação muito positiva, ou seja, tanto a criança O como a criança DG conseguiu atingir os resultados pretendidos nestas áreas. Podemos considerar que as condições em que se deram os processos de ensino/aprendizagem, as metodologias de ensino e o grau de adequação do programa às características dos indivíduos foram adequadas.

Apesar de se conseguirem valores percentuais altos de sucesso (acima dos 50%), nenhuma criança conseguiu a totalidade.

Do gráfico percebe-se ainda que há competências onde foi mais fácil atingir o qualificador TA, já que, as barras verdes ultrapassam claramente as azuis. É o caso da motricidade global e fina, da coordenação óculo-manual e da autonomia, pelo menos nas crianças O e DG. Também se deduz facilmente, que a criança JP teve muitas dificuldades no desenvolvimento já que apenas na área da socialização se vê uma barra verde (apenas 9%). Neste caso, a percentagem de competências NA ainda é elevada, aproximadamente no valor de 55%.

Tendo em consideração os dados analisados, consideramos que a idade foi um dos fatores que mais influenciou os resultados positivos, ou seja, quanto maior é a idade da criança maior foi o sucesso atingido. As crianças, que frequentavam 1.º Ciclo do Ensino Básico, conseguiram melhores resultados, quando comparados com o resultado apresentado pela criança que frequentava o pré-escolar.

Face aos resultados, somos levados a aceitar que o principal objetivo desta investigação – avaliar os resultados da evolução vivida por três alunos com TEA entre os 3 e os 10 anos, que participaram numa proposta de intervenção pedagógica da equipa multidisciplinar de um CAA ao longo dos anos letivos 18-19 e 19-20, concebido e extremamente positivo, uma vez que considera exemplos muito práticos e concretos no âmbito da intervenção pedagógica com crianças com PEA.

Uma das primeiras questões, que também é uma das mais importantes, consiste em estabelecer uma rotina com a criança. Isso porque esse cuidado garante maior previsibilidade no dia-a-dia, o que ajuda a criança autista a receber maior estímulo nas suas obrigações. As atividades físicas e a atribuição de tarefas são outras das questões recomendadas, pois ajudam a promover o desenvolvimento físico e a estimular o senso de responsabilidade perante uma proposta de atividade ou uma simples interação.

Foi igualmente essencial que os pais e os profissionais envolvidos nesta intervenção pedagógica soubessem reconhecer e elogiar o envolvimento e os esforços de cada criança, tendo sido esse um estímulo que fez toda a diferença na aplicação deste programa de intervenção pedagógica.

Muito importante foi percebermos que o resultado foi positivo, o que possibilitou o aumento da qualidade de vida nos nossos alunos. Por isso, investir nas questões abordadas neste

programa de intervenção, pode ser uma forma eficaz de conquistar bons resultados numa intervenção pedagógica com crianças com PEA. Consideramos, portanto, pertinente, no futuro, esta estratégia pedagógica ser implementada, recorrendo às novas tecnologias de informação e comunicação.

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

CONCLUSÕES E PROSPEÇÕES

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Sendo a investigação em contexto uma atividade que seguiu de perto, melhor, que acompanhou a nossa atividade docente e que a atualizou permanentemente, na medida em que retrata uma realidade vivida num determinado contexto educativo, tornou-se um pertinente exemplo muito prático da *praxis* pedagógica.

No presente trabalho de investigação, a finalidade principal foi contribuir para a construção de conhecimento acerca de estratégias/práticas pedagógicas com crianças autistas em contexto de CAA. Nesta perspetiva, assumimos como objeto de estudo, inúmeras atividades adequadas à realidade da nossa escola e principalmente dos nossos alunos, com base em atividades propostas e trabalhadas por uma equipa de profissionais do Hospital de Coimbra – selecionadas pela sua natureza de exemplaridade, com crianças autistas.

Feita a implementação do programa (ao longo de dois anos letivos – 18/19 e 19/20), seguiu-se uma reflexão/avaliação dos professores e técnicos, tendo em consideração a implementação do mesmo programa. Como resposta ao objetivo geral, os resultados foram avaliados a partir dos documentos de avaliação gerados ao longo da intervenção; foram feitas adaptações e criadas condições para estimular as crianças nas diferentes áreas identificadas. A proposta resultou de um conjunto de objetivos, competências e ações / estratégias educacionais que foram sendo desenhadas e implementadas pela própria equipe.

Começámos por desenvolver o referencial teórico para conhecer o estado da arte sobre a intervenção escolar especializada com crianças autistas, objetivo este que nos permitiu criar a sustentação das mudanças que nos propúnhamos, para implementar o envolvimento eficaz das crianças (objetivo específico 1). Foi assim criado o programa de intervenção pedagógica que esteve em ação ao longo de dois anos letivos.

Daí, considerámos relevante repensar estratégias que facilitaram adaptar as atividades propostas, identificadas no programa de intervenção, para cada criança atingir os objetivos e as competências propostas (objetivo específico 2). Foi tido em atenção o conjunto de competências/objetivos delineados e planificados estrategicamente, que viabilizaram o desenvolvimento de novas competências nas três crianças implicadas, ou seja, focalizando as capacidades ao nível da imitação; perceção; motricidade global e motricidade fina; coordenação oculo-manual; cognitiva; verbal; autonomia; socialização e comportamental. Neste contexto, houve sempre a preocupação de melhoria da qualidade da educação oferecida a estas crianças.

Ao implementar o programa de intervenção pedagógica, apresentado e explorado em contexto –o do CAA–, as três crianças tiveram a oportunidade de interagir diariamente com as suas turmas, ou seja, fazer novas aprendizagens em contexto de sala de aula, juntamente com os seus pares, sempre que se considerou pertinente e oportuno (objetivo específico 3).

É, pois, nesse contexto, que o trabalho em equipa representou uma oportunidade para se estabelecer uma ação interdisciplinar, definindo a criação de vínculos, trocando ideias e socializando o conhecimento. Com vista a formar parte da equipa profissional, ao longo dos três períodos do processo de avaliação de cada ano escolar em que o programa de intervenção (objetivo específico 4) foi implementado; nesta dinâmica interdisciplinar, surgiram as inovações pedagógicas e a socialização das experiências.

Daí resultou o engajamento num processo de reflexão ao longo das sessões, envolvendo a equipa multidisciplinar, já que um dos objetivos delineados para este trabalho foi o de "discutir" o maior desafio que os sistemas educacionais enfrentam –desenvolver as escolas para que possam ser totalmente inclusivas e permitir que todos os alunos tenham sucesso. Pretendeu-se, portanto, encontrar formas de aumentar a inclusão/participação de todas as crianças autistas no contexto escolar; é com esse propósito que nos empenhámos em recolher e analisar os

documentos de avaliação utilizados pelo CAA durante os três momentos de avaliação, com cada criança, ao longo dos dois anos em que se implementou o programa (objetivo específico 5).

Sendo um projeto de formação contínua, onde se retrataram algumas dificuldades iniciais no acompanhamento do processo –a adaptação à nova escola, ao ambiente escolar e à dinâmica de trabalho própria de um grupo de trabalho com experiência conjunta. Sendo oa investigadora o único elemento estranho/novo, houve a preocupação em evidenciar as características representativas do processo de ensino-aprendizagem implementado pelo programa de intervenção. O contexto educativo, nas suas especificidades, obrigou-nos a um período de grande adaptação e habituação; foi um período intenso de observações exploratórias, de modo a compreender a lógica de funcionamento e definir as fontes e os instrumentos mais adequados para a recolha de dados. Daí resultou a preocupação em evidenciar exemplos de práticas pedagógicas, sobre como intervir educacionalmente com crianças autistas, em contexto escolar, no CAA (objetivo específico 6).

Na qualidade de investigadora da própria prática, tivemos voz ativa na elaboração de novas hipóteses, para a realização das práticas pedagógicas. Abrimo-nos a aprender e compreender a relação dialética entre sujeito e objeto, teoria e prática, reconhecendo que a pesquisa-ação, sendo importante para estudos qualitativos em educação, nos permitiu ser participante ativa, através das relações interativas que se foram criando, abrindo novas possibilidades para a resolução de situações problemáticas. As reflexões conclusivas que se apresentam estão alicerçadas nos resultados obtidos ao longo da investigação.

Assim, e tendo em consideração todos os dados que recolhemos, foi possível encontrar um contributo para o objetivo a que a investigação se propunha. Deste modo, podemos reiterar que o programa educativo implementado foi adequado, capaz de potenciar o desenvolvimento de competências delineadas à partida; os resultados eram previsíveis, uma vez que as idades das três crianças eram diferentes.

As crianças que frequentavam o 1º Ciclo do Ensino Básico –a criança n. º2 - O e a criança n.º 3 - DG– conseguiram melhores resultados do que a criança n.º 1 - JP que frequentava o pré-escolar. No último ano letivo (último período), a pandemia COVID-19 obrigou a alterações nos contextos educativos e nos processos de ensino-aprendizagem, gerando novas interações entre os alunos, os pais/cuidadores, os professores/outros profissionais e a escola. A incerteza e as mudanças nas dinâmicas relacionais e de aprendizagem podem ter condicionado ou influenciado, também, os resultados finais da investigação. Toda a comunidade educativa enfrentou novos desafios excecionais e foi notória a implicação dos diversos intervenientes para em colaboração

Nesta nova forma de estar na escola, as crianças tiveram a oportunidade de pensar o mundo de um jeito especial e muito próprio. Foi a partir destas relações, que as crianças interagiram com a realidade em que viviam e que passaram a "ler" e compreender o mundo que as rodeava. Muitas vezes, através de uma simples brincadeira, na hora de recreio, as crianças tiveram a oportunidade de recorrer às suas habilidades com maior precisão, para um bom desenvolvimento, situação que favoreceu o reforço de novas competências e a construção das aprendizagens previstas no seu currículo e oportunidade de novas aprendizagens ao longo da vida.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Importa, também, referir que as relações que se estabeleceram com os encarregados de educação destas três crianças e outras instituições da comunidade facilitaram a compreensão e diagnóstico da evolução de determinadas competências nas próprias crianças, que permitiu e facilitou a adequação contínua das estratégias e atividades a implementar. Estes momentos

constituíram ocasiões para conhecer as suas necessidades e expetativas educativas, ouvir as suas opiniões e sugestões, incentivar a sua participação, e, ainda, para combinar as formas de participação que melhor correspondiam às suas disponibilidades. A avaliação feita desta interação foi positiva.

Para nos certificarmos do contributo para o conhecimento da prática pedagógica e para apurarmos se o trabalho atingiu os objetivos a que se propunha, procurámos incessantemente uma resposta baseada na análise da nossa intervenção educativa. Como houve oportunidade de referir, este estudo focalizou o trabalho diário do CAA, durante dois anos letivos, pondo em evidência a pesquisa-ação como um recurso metodológico de investigação das práticas pedagógicas de professores da educação especial e do trabalho de parceria que é feito por uma equipa multidisciplinar em contexto escolar/escola regular pública.

Reiteramos que o viés por vezes apresentado enfatiza a importância desse tipo de metodologia para a melhoria das práticas pedagógicas. Nesse sentido, buscou-se identificar conjuntamente soluções alternativas para situações problemáticas da nossa prática pedagógica. Tendo este trabalho surgido da procura inerente de uma formação contínua, pela dificuldade de encontrar uma formação tida como pertinente, consideramos que a formação foi contextualizada, feita num determinado espaço com uma determinada comunidade educativa. Só assim conseguimos reunir condições para refletir e em consequência criar novos conhecimentos. Aprendemos quando criamos condições para o fazer, essencialmente interagindo com o meio e com o mundo que nos rodeia.

Relativamente à utilização da pesquisa-ação nesta investigação, realçamos que esta assumiu, grande importância e contribuiu para a melhoria das nossas práticas pedagógicas enquanto professora/investigadora, pois permitiu-nos ir fazendo, etapa a etapa, reflexões críticas sobre situações problemáticas da prática pedagógica e possibilitou, também, em grupo, envolver-nos num conjunto de práticas e reflexões, em que a intersubjetividade contribuiu significativamente.

Relativamente às opções metodológicas deste estudo, detalhamos atividades muito concretas e específicas, tornando-se necessário o enquadramento deste estudo no contexto da investigação qualitativa, com destaque para a recolha de dados em contexto natural, valorizando os elementos contextuais significativos e a subjetividade dos participantes, através dos significados que cada um foi atribuindo às experiências que vivenciaram.

Tendo em consideração as características do objeto de estudo, a natureza das questões e dos objetivos de investigação, este estudo desenvolveu-se de acordo com os pressupostos de natureza qualitativa e interpretativa, através de um estudo de caso(s). Não podemos deixar de dizer que o estudo apresentou algumas limitações advindas de fatores que influenciaram diretamente o seu desenho e o processo de condução e que apresentam uma relação estreita com o paradigma de investigação em que se insere.

No âmbito deste trabalho, a par das potencialidades evidenciadas no sentido de descrever e analisar exemplos de boas práticas pedagógicas com crianças autistas e exemplos de comportamentos disruptivos nestas crianças, é dada ênfase na compreensão holística dos fenómenos, destacamos a subjetividade como elemento presente no processo de investigação e na análise dos dados recolhidos, guiada, em grande medida, pelos quadros de referência da investigadora.

Outro aspeto a destacar diz respeito ao facto de termos privilegiado fontes de evidência e instrumentos de investigação que valorizaram a perceção do sujeito sobre as experiências vivenciadas, sob a forma de documentos produzidos no âmbito do caso estudado. Apesar de destacamos as marcas da subjetividade que lhes são características, tínhamos a convicção de

que este tipo de fontes/estratégias seriam aquelas mais adequadas epistemologicamente. Teria sido importante, ter procurado minimizar o impacto da subjetividade, através da triangulação metodológica, recorrendo e procurando múltiplos instrumentos de recolha de dados, oriundos de fontes diversificadas e que possibilitassem olhares distintos sobre o objeto de estudo. Todavia, garantimos a validade e credibilidade do processo investigativo, implicando a ética profissional, a técnica de confirmar e implicando-nos, etapa a etapa, na análise de dados.

Tendo em consideração a implicação num estudo contextualizado, evidenciámos alguma dificuldade inerente ao facto de adotarmos uma metodologia que investigou a prática pedagógica no seu contexto natural (CAA), facto que exigiu um tempo prolongado para apreender a sua dinâmica de funcionamento e a partilha de experiência entre os diferentes intervenientes implicados no estudo. Desta forma, como a fonte de dados é o ambiente natural, tivemos que lidar com as interferências contextuais e respeitar a dinâmica da escola, o que nos levou a optar por um desenho emergente, caracterizado por inúmeras reformulações ao longo do processo investigativo.

No entanto, foram considerados espaços interligados e tempos simultâneos e diferenciados, numa dinâmica que envolvia a participação dos intervenientes nas reuniões informais com os encarregados de educação no final do dia, ou seja, nem sempre esteve presente a investigadora, sendo que cada espaço e tempo possuíam objetivos próprios, mas sem perder de vista a finalidade macro da investigação. Outra dificuldade que tivemos no período inicial teve a ver com a própria compreensão da dinâmica da investigação, pelo seu caráter aparentemente menos sistemático e construído no dia-a-dia em contexto de sala de aula.

Refletindo sobre as limitações, com que nos confrontámos, é de salientar o facto de não ter sido possível realizar a gravação em áudio das diferentes reuniões agendadas com os diferentes intervenientes, por falta de consenso entre os professores acerca deste procedimento de registo de dados e por outro lado pela legislação atual relativa à proteção de dados, que assim o exige. Na ausência do registo em áudio, apoiámo-nos nas notas de campo, tiradas em cada reunião, como forma de preservar os acontecimentos considerados relevantes para a concretização dos objetivos do estudo e nas atas lavradas em cada sessão. Contudo, na nossa opinião, apesar dos constrangimentos que poderia gerar, o registo áudio teria sido o mais adequado, na medida em que teria permitido a preservação dos dados com a máxima eficácia e o mínimo de distorção.

Um dos maiores desafios do processo de avaliação foi o de aferir como as atividades sugeridas e objetivos delineados foram integrativos, capazes de ajudar estas crianças autistas. A sua avaliação foi sistemática como meio de integração e desenvolvimento de cada criança. A eficácia baseou-se no progresso individual de cada criança tendo-se escolhido e adaptado inicialmente, cada uma das atividades a cada criança. A avaliação previu o enquadramento e o esforço de todos os intervenientes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, na procura constante e determinada do bem-estar destas crianças, abordando os diversos aspetos do desenvolvimento global, isto é, nas várias áreas contempladas no programa em curso.

Uma outra limitação da pesquisa diz respeito à impossibilidade de se generalizar os resultados desta investigação noutros contextos, na medida em que se trata de um estudo de caso. Concordamos que o conhecimento em profundidade de um caso pode ajudar na compreensão de outros casos, através de uma generalização naturalística que permite ao leitor a associação do que foi observado a acontecimentos vividos em contextos diferenciados. É ainda de salientar que as limitações foram percebidas como oportunidades e possibilidades para melhorar o trabalho, gerando (re)definições no processo investigativo que foram pertinentes para a consecução dos objetivos deste trabalho.

Importa ainda referir que, ao longo dos anos, em que estivemos implicada no nosso desenvolvimento profissional, ou seja, matriculada no programa de investigação/doutoramento, estivemos sempre condicionada pelo contexto, e muitos acontecimentos que o puderam transformar. O ser durante muitos anos, professora contratada pelo Ministério da Educação Português e nunca ter um local de trabalho certo, ou seja, ter a necessidade de todos os anos mudar de escola, acabámos por estar sempre a fazer e desfazer malas. Por outro lado, a falta de incentivo remuneratório, o precário plano de carreira oferecido e o tipo de autonomia existente para que, enquanto professora realizasse atividades de desenvolvimento profissional. Desde logo, um dos desafios que se colocou a todo este processo foi a atribuição de diferentes orientações ao longo do tempo. Aqui, cada professor/orientador era, simultaneamente, ator, autor e criador, queremos com isto dizer, diferente.

A consciencialização e o reconhecimento das profundas transformações que se têm operado nas sociedades atuais, a organização e o desenvolvimento dos sistemas educativos levam-nos à procura de conhecimento que nos abre oportunidades para inovações educacionais muito diferentes daquelas que nos foram ensinadas. Tivemos necessidade de repensar os modelos e as práticas da nossa formação inicial, de nos empenharmos numa formação contínua, capaz de nos facilitar o desenvolvimento de competências sempre em renovação –um ensino digno e competente– adequado às crianças com NEE.

Gostaríamos de acentuar a importância que esta investigação assumiu no nosso desenvolvimento profissional, considerando que um trabalho de investigação se inscreve sempre numa história de vida e, como tal, a escolha deste tema de estudo encontra-se relacionada com as experiências que vivenciámos ao longo do nosso percurso pessoal e profissional. A este respeito mencionamos a nossa formação inicial enquanto Professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com formação especializado na Educação Especial e o trabalho que desenvolvemos no âmbito do CAA.

A partir da nossa investigação, conseguimos mostrar que é na escola, em especial com as Equipas Multidisciplinares, cujos intervenientes se implicam de forma complementar no processo de ensino-aprendizagem das crianças com NEE, em especial nas crianças com autismo, que podemos, pelas suas funções, sustentadas no reconhecimento mutuamente dos seus diversos valores, tornarmo-nos capazes de resolver problemas e de desenvolver novas formas de trabalho. Em consequência, proporcionam, profissionalmente, novas formas de aprendizagem, significativas, criando uma cultura de trabalho colaborativo, trabalho esse que se torna bastante positivo e significativo em termos de ensino-aprendizagem.

Observar e perceber a evolução dos alunos no processo de construção do conhecimento foi algo bastante gratificante, ao longo da investigação. Foi desta forma, também, que podemos examinar se o programa de intervenção aplicado no CAA e no espaço escolar estava adequado a cada uma das crianças. Ainda com base nesta observação e avaliação podemos constatar/avaliar que fez sentido manter aquela planificação (programa). As três crianças alcançaram resultados positivos, ou seja, houve evolução**,** em ordem cronológica, de cada uma das crianças, mas não sabemos se o desenvolvimento das aprendizagens pode ou não ter contribuído para o maior sucesso de acordo com a idade do aluno e outras experiências vividas fora daquele contexto escolar. Todavia, a partir desta reflexão, consideramos que as evidências registadas, resultantes da avaliação dos resultados da implementação do programa de intervenção pedagógica –objetivo geral da nossa investigação– comprovam que os objetivos específicos foram sendo alcançados ao longo do processo.

No que diz respeito à presente investigação, de forma semelhante, esta foi fundamental no nosso desenvolvimento pessoal e profissional, gerando aprendizagens no âmbito das áreas

que envolvem este estudo, nomeadamente no aprofundamento, individual e colaborativo, do conhecimento da realidade do CAA, no ensino de crianças com autismo, através das suas características, potencialidades e constrangimentos. Torna-se necessário referenciar que crescemos em simultâneo com as nossas crianças e os nossos parceiros interventivos (técnicos especializados do CRI); no estudo e no papel que desempenhamos ao longo da investigação, reconhecemos o contributo trazido para que a aprendizagem tivesse um duplo sentido.

Diante disso, os nossos conhecimentos enquanto investigadora e professora foram (re)dimensionados, motivando-nos para a realização de futuras investigações e para o desenvolvimento de novos projetos de investigação. Ao longo deste processo, as aprendizagens que realizámos foram potenciadoras no sentido de (re)dimensionar o nosso trabalho, abrindo novas perspetivas e possibilidades de ação e representando uma oportunidade de desenvolvimento pessoal e profissional.

Nesta perspetiva, a análise que efetivámos ao longo deste trabalho buscou seguir uma lógica que parte do diálogo e partilha de saberes e experiências entre todos os intervenientes, como forma de contextualizar a natureza das ações e práticas pedagógicas. Desta forma, foi evidenciada a importância de uma formação de profissionais reflexivos, flexíveis, dinâmicos, capazes de solucionar problemas relacionados com a sua prática pedagógica e de tomar decisões educativas contextualizadas, criticamente fundamentadas e refletidas – uma "aprendizagem ao longo da vida" (Lei de Bases do Sistema Educativo, *op.cit.*, p.24).

De acordo com a caracterização que fizemos desta intervenção, podemos situá-la no âmbito de processos de inovação educativa, associados à renovação pedagógica, à mudança e à melhoria das práticas, uma vez que é pouco comum contarmos com a oferta detalhada de atividades capazes de desenvolver objetivos específicos nas crianças autistas. A este respeito, recuperamos o facto de a investigação ter tido como objetivo evidenciar práticas pedagógicas em contexto de CAA (antigas UEE), numa expectativa da sua melhoria, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes, contribuindo para a mudança das aprendizagens de alunos autistas em contexto escolar e familiar. A reflexão e a avaliação dos resultados, constituíram metas que foram concretizadas, fomentando uma reflexão sobre as vivências, experiências e interações em contexto do CAA, assim como, uma compreensão mais elaborada e complexa da realidade encontrada na escola de hoje.

Daí decorrente, foi possível compreender que este estudo de caso pode vir a potenciar, além da melhoria do processo de ensino-aprendizagem, a construção de conhecimento científico focalizado na prática, podendo constituir-se uma fonte importante para o desenvolvimento e avaliação de novas práticas, para o desencadeamento de reflexões sobre a temática em estudo e para o avanço do conhecimento científico em educação.

Consideramos que esta investigação-ação, concebida como uma estratégia de supervisão e desenvolvimento profissional, insere-se no cerne de processos de mudança, melhoria e inovação da realidade profissional e educacional (especial). Os resultados apresentados reiteram a importância da construção de conhecimento profissional através de processos que valorizam a investigação das práticas pedagógicas dos/pelos professores como fonte de conhecimento e de melhoria do trabalho realizado em sala de aula (CAA). Neste contexto, compreendemos que exemplos de boas práticas pedagógicas, evidenciadas na procura de atingir o objetivo específico 6, ganham destaque como dispositivo promotor da autonomia do professor, visando a criação de ambientes promotores de construção, sustentação e desenvolvimento da autonomia profissional.

Tendo em consideração o objetivo principal deste estudo –a implementação de um programa– com a finalidade de contribuir para a construção de conhecimento da prática e

realidade diária pedagógica em contexto de CAA, ao serviço da melhoria da prática dos professores e das aprendizagens dos alunos autistas, acreditamos que o estudo permitiu avançar na construção de conhecimento em educação, ao compreendermos e avaliarmos os contornos que a partilha pedagógica pode assumir em contextos tão diferenciados, a saber, uma ação de formação continuada em contexto de colaboração interinstitucional (dentro da própria escola/agrupamento).

Desta forma, mesmo conscientes das limitações do estudo, perspetivamos implicações muito positivas, na reflexão sobre a prática pedagógica evidenciada, mesmo que direcionada por finalidades pessoais, profissionais e políticas (educativas).

Destacamos alguns aspetos a considerar em processos que envolveram a aplicação desta proposta de atividades, como estratégia formativa e prática pedagógica: (i) a busca pelo desenvolvimento do conhecimento profissional e de soluções para os problemas que enfrentamos no quotidiano da sala de aula (CAA); (ii) o recurso a uma formação/intervenção que promova a valorização dos contextos reais de trabalho (escola) e o desenvolvimento e a procura de intervenções educativas pautadas pela colaboração, negociação, reflexão, partilha de papéis e de modos – desenvolvimento profissional; (iii) o estímulo à colaboração entre os intervenientes e favorecer a criação de um clima afetivo-relacional construtivo; (iv) a facilitação de processos de reflexão capazes de gerar autocompreensão/autoaprendizagem; pela divulgação dentro e fora do contexto académico.

Consciente de que o trabalho realizado explorou apenas uma das parcelas da complexidade que envolve a realidade do processo de ensino-aprendizagem das crianças autistas e tendo em consideração as limitações identificadas, assim como os aspetos anteriormente delineados, consideramos importante destacar algumas sugestões para futuras investigações. Neste sentido, reconhecemos como importante a realização, a curto prazo, de outros estudos na mesma vertente do que realizámos, com o objetivo de compreender o processo de ensino-aprendizagem: projetos de intervenção pedagógica a realizar em parceria com outras escolas ou instituições universitárias e também a exploração e reflexão das experiências que emergem em contextos escolares diferenciados, dinamizadoras pelos professores.

Nesta perspetiva, poder-se-á dizer que o estudo realizado merece ser aprofundado, salientado, para colmatar algumas das limitações identificadas. Será então relevante empreender um estudo de natureza etnográfica para observar os modelos/estilos/prática pedagógica do professor de Educação Especial, tendo em consideração crianças com características semelhantes às que foram acompanhadas, no nosso estudo, acompanhamento esse aliado aos saberes que o profissional é desafiado a construir a partir do seu envolvimento no ato de ensinar e aprender em colaboração com outros professores, técnicos especializados e encarregados de educação. Uma das lacunas do nosso estudo, que poderá vir a ser explorada, diz respeito a uma investigação mais aprofundada sobre o envolvimento dos alunos e sobre as aprendizagens potenciadas pela sua participação –uma proposta de materiais pedagógico-didáticos.

Para finalizar, sublinhamos que uma nova investigação poderá ser realizada, a partir da organização de ações de formação/intervenção nas práticas, que cada professor aplica em diferentes contextos educativos singulares, avaliando o seu impacto na reflexão dos professores sobre a sua própria *praxis* educativa e na compreensão das condicionantes que limitam a sua ação.

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

BIBLIOGRAFIA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Ainscow, M. (1997). Educação para todos: torná-la uma realidade: In M. Ainscow, G. Porter & M. Wang (1997). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional (Comunicação apresentada na Conferência Mundial sobre "Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade". Salamanca.

Alarcão, I. (2005). *A metáfora entre o experiencialismo e a transformação. d@es - docência e aprendizagem no ensino superior divulgação on-line*. pp.1-13. Disponível em http://www.dce.ua.pt/leies/daes/daes_artigos.htm acedido em abril de 2018.

Alarcão, I. (org.). (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade.* Porto Alegre: Artmed Editora.

Alba, C. (2015). Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales para el logro de una enseñanza accesible. En J. Navarro, M. Fernández, F. Soto & F. Tortosa, (Ed.), *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos*, 1º ed. Murcia: Región de Murcia Consejería de Educación. Disponível em https://bit.ly/2ccLNvf acedido em janeiro de 2021.

Alba, C., Sánchez, P. & Zubillaga, A. (2013). *Pautas sobre el Diseño Universal de Aprendizaje 2.0* (versión traducida al español). Madrid. Disponível em https://bit.ly/2Wnczbf acedido em maio de 2020.

Alves, A. J. (2013). *Investigação-ação e formação contínua de professores na pós-modernidade: Um estudo em dinâmicas de formação num agrupamento de escolas TEIP*. Relatório de Pós-Doutoramento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Alves, P J. P. (2009). *Sabedoria. Definição, multidimensionalidade e avaliação*. Tese de Doutoramento. Coimbra: Universidade Católica, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Alves, P. (2008). *Contributo da família para o desenvolvimento cognitivo e comportamental*. Instituto Piaget: *Campus* Universitário de Almada.

AMA (2005). *Associação Mão Amiga: Associação de Pais e Amigos de Pessoas Autistas*. Disponível em www.maoamiga.org acedido em junho de 2019.

Amado, J. e Freire, I. (2009). *A(s) indisciplina(s) na escola: Compreender para prevenir*. Coimbra: Ed. Almedina.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th edition) – DSM-V. Washington, DC: APA.

Andrada, M. *et al.* (2012). *Vigilância Nacional da Paralisia Cerebral aos 5 anos de idade. Crianças nascidas entre 2001 e 2003*. Federação APPC. Sociedade Portuguesa de Pediatria, Unidade de Vigilância Pediátrica. Surveillance of Cerebral Palsy in Europe. Coimbra: Gráfica de Coimbra, Lda. Disponível em https://www.fappc.pt/wp-content/uploads/2013/10/Relatorios_doc_6_PVNPC5A.pdf acedido em julho de 2018.

Antoniadis A. &Videlock, J. L. (1991). In search of teamwork: A transactional approach to team functioning, (1), pp.157-167. *Infant-Toddler Intervention.*

APPDA. (2003). Livro de Actas do *Congresso Internacional Autism-Europe – O Sonho Comanda a Vida.* Lisboa: Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo.

Aquino, J. G. (maio/ago 2011). Da (contra)normatividade do cotidiano escolar: problematizando discursos sobre a indisciplina discente. *Cadernos de Pesquisa*, (41) 143, pp. 456-484.

Araújo, C. (2000). *O processo de individuação no autismo*. São Paulo: Mennon.

Arroteia, J. C. (2008). *Educação e Desenvolvimento – Fundamentos e Conceitos.* Aveiro: Universidade de Aveiro.

Associação de Psiquiatria Americana (2014). *DMS-V: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. Porto Alegre: ABP, Artmed.

Associação de Psiquiatria Americana. (2002). *DSM-IVR: Manual do Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*. Lisboa: Climepsi Editores.

Associação de Psiquiatria Americana. (2014). *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais* (DMS-V-5 5ª Ed.). Lisboa: Climepsi Editores.

Bandeira, C. L. (2012). *Perturbações do Espectro do Autismo – Manual prático de intervenção.* Lisboa: Lidel.

Baptista, C. R. (2002). Integração e autismo: análise de um percurso integrado. In C. R. Baptista & C. A. Bosa (Orgs.), *Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção*, pp. 127-139. Porto Alegre: Artmed.

Barkley, R. A. (2006). *Transtorno de Défice de Atenção/Hiperatividade: Manual para Diagnóstico e Tratamento*. Porto Alegre: Artmed.

Barkley, R. A., T. L., Crosswait, C., Moorehouse, M., Fletcher, K., Barrett, S., Jenkins, L. Metevia, L. (2002). Preschool children with disruptive behavior: Three-year outcome as a function of adaptative disability. *Development psychopathology*, 14, 45-67.

Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. Buckingham: Open University Press.

Bautista Jiménez, R. (1997). Necessidades Educativas Especiais. Lisboa: Dinalivro, Coleção Saber Mais.

Belizário Filho, J. & Lowenthal, R. (2013). A inclusão escolar e os transtornos do espectro do autismo. In C. Schimidt (Org.). *Autismo, educação e transdisciplin*aridade. Campinas.

Benavante, A. (1996). *A Literacia em Portugal – Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Conselho Nacional de Educação.

Bettelheim, B. (1987). *A fortaleza vazia*. São Paulo: Martins Fontes.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.* Porto: Porto Editora.

Bolivar. A. & Bolívar Ruano, M. R. (2008). La Didáctica en el Núcleo del Mejoramiento de los Aprendizajes. Entre la Agenda Clásica y Actual de la Didáctica. *In Perspectiva Educacional,* (50)2, pp.5-16.

Bolsoni-Silva, A. T. & Marturano, E. M. (2002). Práticas educativas e problemas de comportamento: uma análise à luz das habilidades sociais. *Estudos de Psicologia*, 7 (2), pp. 227-235. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Bondy, A. S. & Beth, S-A. (2002). *The Pyramid Approach to Education in Autism.* Newyork, DE: Pyramid Educational Products, Inc.

Borges, M. F. P. (2000). *Autismo – Um Silêncio Ruidoso. Perspectiva empírica sobre o Autismo no Sistema Regular do Ensino.* Monografia. Almada: Instituto Piaget. Disponível em www.educare.pt

Bosa, C. & Callias, M. (2000). Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. *Psicologia Reflexiva Crítica,* (13) 1, pp.167-177. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722000000100017&script=sci_abstract&tlng=pt acedido em fevereiro de 2019.

Braga, C. da C. S. (2010). *Perturbações do Espectro do Autismo e Inclusão: Atitudes e Inclusão dos pais, professores e educadores de infância.* Braga: UM, Instituto de Educação. Disponível em https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14595/1/Tese.pdf acedido em fevereiro de 2019.

Brophy, J. (1996). *Teaching problem students*. New York: Guilford Press.

Bueno, J. S. (2003.) Cegueira e estereotipias. In: M. B. Martín & S. T. Bueno, *Deficiência visual: aspectos psicoevolutivos e educativos*, pp.153-160.

Burgstahler, S. E. (2015). *Universal design in higher education: from principles to practice*. 2ne ed. Harvard.

Caldas, R. M. S. (2018). *A utilização de estratégias educativas diferenciadas como promoção da aprendizagem em crianças com Problemas de Comportamento – Estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. Porto: ESEPF. Disponível em http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2704/1/Relat%C3%B3rio%20final%20P%C3%B3s-Gradua%C3%A7%C3%A3o%2C%20Rute%20Caldas.pdf acedido em novembro de 2019.

Camargo, S. P. H., Bosa, C. A. (2009). Competência Social, Inclusão Escolar e Autismo: *Revisão Crítica da Literatura. Psicologia e Sociedade*, pp. 65-74.

Campos, T, & Mello, M. A. (2015). *O desenho universal e a tecnologia assistiva como potencializadores dos processos de ensino e aprendizagem:* Parte II. Medicina de Reabilitação, v. 93. Disponível em http://technocare.net.br/portal/wp-content/uploads/2015/05/desenho_universal.pdf acedido em agosto de 2019.

Cantweel, D. Baker, L. & Rutter, M. (1984). Families of autistic and dysphasic children – Family life and interaction patterns. *Archives of General Psychiatry,* 36, pp. 682-688.

Caparrós, E., García, M. & Sierra, J. E. (2021). Educación inclusiva hoy: sentido y sensibilidades. Entrevista a Ángeles Parrilla. Márgenes, *Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2 (1),

226-230. Disponível em https://revistas.uma.es/index.php/mgn/article/view/11696/12520 acedido em fevereiro de 2021.

Cardoso, M. F. & Françozo, M. F. C. (2015) Jovens irmãos de autistas: expectativas, sentimentos e convívio. *Revista Saúde*, 41(2), pp.87-98.

Carneiro, C. R. T. (2012). *A Percepção dos professores sobre a importância da atividade lúdica na Educação Especial.* Dissertação de Mestrado. Lisboa: Escola Superior João de Deus.

Carneiro, C. R. T., Martinelli, S. de C., Sisto, F. F. (2003). Autoconceito e Dificuldades de Aprendizagem na Escrita. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. (16) 3.

Carr, D. & Felce, J. (April 2006). Increase in production of spoken words in some children with autism after PECS teaching to Phase III. *Journal of Autism and Developmental Disabilities,* 37(4), pp.780-787.

Carreiro da Costa, X (2001). From the Curriculum as texto to the Curriculum Students Experience in Physical Education. In: Keh Nyit Chin e Hank Jwo. The Exchange and Development of Sport Culture in East and West. AIESEP Taiwan, 2001 International Conference Proceedings, 30-44.

Carvalho, P. (2003). *Refletir a Integração*. Viseu: Instituto Piaget.

CAST (2011). Design for Learning Guidelines – Desenho Universal para aprendizagem. APA. Universal version 2.0. Disponível em www.cast.org / www.udlcenter.org acedido em fevereiro de 2020.

Cavaco, N. (2014). *Minha criança é diferente? Diagnóstico, prevenção e estratégia de intervenção e inclusão das crianças autistas e com necessidades educacionais especiais*. Rio de Janeiro: Wak Editora.

Centro de Reabilitação Profissional de Gaia (2015). *Necessidades Especiais de Educação Parceria entre a Escola e o CRI: Uma Estratégia para a Inclusão.* Estoril: Editora CERCICA.

César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos para todos. In D. Rodrigues (org.) *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade.* Porto: Porto Editora.

Chaplin, T. M., & Aldao, A. (2013). Gender Differences in Emotion Expression in Children: A Meta-Analytic. *Psychological Bulletin*, 139(4), pp. 735–765.

Chapman, J. W., Tunmer, W. E. & Prochnow, J. E. (2000). Early reading-related skills and performance, reading self-concept, and the development of academic self-concept: a longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), pp.703-708.

Clark, R. E. (2001). *Learning from media: arguments, analysis, and evidence*. Greenwich, CT: Information Age Pub.

CNE (2018). *Parecer nº 7/2018 sobre regime jurídico da educação inclusiva no âmbito da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*. Lisboa: CNE.

Colmenares, M. (2010). *La preparación del nuevo maestro* (Tesis en Opción al título académico de Máster en Ciencias Pedagógicas). Instituto Pedagógico Latinoamericano y del Caribe.

Condessa, I., Fialho, A. & Andrade, R. (2008). O Projecto P.I.R.A.T.A.- C.B e as Expressões Artísticas na Educação Básica. In *Actas. do 1º Congresso Internacional em Estudos da Criança – "Infâncias Possíveis, Mundos Reais"*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.

Coplan, R. J. & Arbeali, K. A. (2009). Peer Interactions and Play in Early Childhood. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen, *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups*, pp.143-155. New York: The Guilford Press.

Coplan, R. J., & Rubin, K. H. (2010). Social withdrawal and shyness in childhood: History, theories, definitions, and assessments. In K. H. Rubin & R. J. Coplan (Eds.), *The development of shyness and social withdrawal*, pp. 3–20) The Guilford Press.

Correia, L. M e Serrano, A. M. (2000). *Envolvimento parental em intervenção precoce – das práticas centradas na criança às práticas centradas na família.* Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2003b). O sistema educativo português e as necessidades educativas especiais ou quando inclusão quer dizer exclusão, pp. 11-39. In L. M. Correia (Org.). *Educação Especial e Inclusão – Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2004). Problematização das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais. *Análise Psicológica,* 2 (xxii), pp. 369-376. Disponível em https://jpn.up.pt/pdf/problematizacao_criancas_nee_mcorreia.pdf acedido em dezembro de 2018.

Correia, L. M. (2008a). *A Escola Contemporânea e a Inclusão de alunos com NEE. Considerações para uma educação com sucesso*. Coleção Impacto Educacional. Porto: Porto Editora.
Correia, L. M. (2008b). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais* – Um guia para educadores e professores. Porto: Porto Editora.
Correia, L. M. (Org.). (2003a). *Educação Especial e Inclusão – Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.
Correia, L. M. e Serrano, A. (1994). Impacto dos Programas de Intervenção Precoce na Criança e na Família. *Revista Portuguesa de Educação*, 7, pp. 85-93.
Correia, M. (2014). *Autismo e atraso de desenvolvimento*. Lordelo: Fundação Lord.
Cosme, Ariana & Trindade, R. (Jan. 2007). Escola a tempo inteiro: o que fazer? *A Página da Educação*, Ano 16, 163), pp. 20-32.
Costa, T. (2010). *Psicanálise com crianças: passo a passo*. Rio de Janeiro: Zahar.
Courey, J. S., Tappe, P., Sike, J. & Le Page, P. (2012). Improved lesson planning with universal design for leaning (UDL). *Teacher Education and Special Education*, 36(1), 7-27.
Coutinho, C. (2004). Quantitativo versus qualitativo: questões paradigmáticas na pesquisa em avaliação. In Actas do XVII colóquio ADMEE-Europa| 18-20 novembro. pp.436-448.
Coutinho, C. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. Educação Unisinos, 12 (1), pp.5-15.
Coutinho, M. T. B. (1996). Intervenção precoce: Dificuldades, necessidades e expectativas das famílias. *Integrar,* (10), pp. 5-16.
Creswell, J. (1998). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. Thousand Oaks, Sage Publications.
Cunha, E. (2013). *Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas*. Rio de Janeiro: Wak Editora.
Cunha, E. (2014). *Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família. 5ª* ed. Rio de Janeiro: Wak Ed.
Del Prette, Z., Paiva, M. & Del Prette, A. (2005). Contribuições do Referencial das Habilidades Sociais para uma Abordagem Sistemática na Compreensão do Processo de Ensino-Aprendizagem. *Interações*, 20 (10) 57-72. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-29072005000200005&lng=pt&nrm=iso acedido em fevereiro de 2020.
Delors, J. (org.). (1998). *Educação um Tesouro a Descobrir* – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez Editora.
Denzin, N. K. & Lincoln, Y. (2011). The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin e Y.S. Lincoln (eds.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications, pp. 1-20.
DGE (2015). *Necessidades Especiais de Educação - Parceria entre a Escola e o CRI: Uma Estratégia para a Inclusão.* Estoril: CERCICA.
Dias, M. (2005). *Como abordar… A construção de uma escola mais eficaz*. Porto: Areal Editora.
Díez, E. & Sánchez, S. (2015). *Diseño Universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad. Aula Abierta*, (43), 87-93. Disponível em https://bit.ly/2HD8w7n acedido em setembro de 2019.
Du Paul, G. J. e Stoner, G. (2007). *TDAH nas escolas: Estratégias de avaliação e intervenção*. S. Paulo: M. Books.
EADSNE. (2008). *Processo de Avaliação em Contextos Inclusivos: Questões-chave para Políticas e Práticas*. Dinamarca: European European Agency for Development in Special Needs Education.
Farah, L. S. D. e Goldenberg, M. (2001). O autismo entre dois pontos. *Revista Cefac*, 3. São Paulo.
Faure, E. (org.). (1974). *Aprender a ser*. Relatório para a UNESCO. Lisboa: Bertrand.
Fávero, O. *et al.* (Org.) (2009). *Tornar a educação inclusiva.* Brasília: UNESCO.
Fernandes, J. V. (2001). *Saberes, competências e afectos.* Lisboa: Plátano Edições Técnicas,
Ferreira, V. G. (2013). *Refletindo sobre a Prática Pedagógica.* Relatório de Mestrado. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais.

Fialho, J. (2018). Autismo: A importância da capacitação dos pais. *Portal Comporte-se.* Lisboa: Ed. Gulbenkian. Disponível em https://www.comportese.com/secao/artigos/autismo acedido em maio de 2019.

Figueiredo, R. (2013). A formação de professores para a inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. In M. T. E. Mantoan, (Org.). *O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis: Vozes.

Filipe, C. N. (2015). *Crescer e viver diferente.* Lisboa: BNP.

Fisher, N., Happé, F. & Dunn, J. (2005). The relationship between vocabulary, grammar, and false belief task performance in children with autistic spectrum disorders and children with moderate learning difficulties. *Journal of Child Psychology*, 46, pp. 409- 419.

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa* (2ª ed.). Madrid: Ediciones Morata.

Fonseca, V. (2007). Dificuldades de aprendizagem: na busca de alguns axiomas. *Revista Psicopedagogia*, 24 (74). Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S010384862007000200005&script=sci_arttext acedido em outubro de 2018.

Formosinho, J., & Machado, J. (2008). Currículo e Organização:as Equipas Educativas como Modelo de Organização Pedagógica. *In Currículo sem Fronteiras, vol. 8, n.º 1*, pp. 5-16.

Franco, V. (2007). Dimensões transdisciplinares do trabalho de equipe em intervenção precoce. *Interação em Psicologia,* 11 (1), pp. 113-121. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/233922138_Dimensoes_transdisciplinares_do_trabalho_de_equipeem_intervencao_precoce acedido em março de 2019.

Freire, P. (2004). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Frith. U. (2004). *Autismo: Hacía una explicación del enigma,* 2ª ed. Psicología. Madrid: Alianza Editorial.

Gadia, C. A., Tuchman, R.., Rotta, N. T. (2004). Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. *Jornal de Pediatria*, 80, (2) (supl). pp. 83-94. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/jped/v80n2s0/v80n2Sa10.pdf acedido em julho de 2019.

Gagliardo, H. G. (2006). Desenvolvimento da Coordenação Visomotora. In M. V. Moura Ribeiro & V. M. Gonçalves, *Neurologia do Desenvolvimento da Criança*, pp. 297- 312. Rio de Janeiro: Revinter.

Gallagher, R. J. & Tramil, J. (1998). Para além da parte H: Implicações da Legislação de Intervenção Precoce na Organização de Parcerias de Colaboração escola/comunidade. In L. M. Correia & A. M. Serrano (org.). *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce*, pp. 33-64. Porto: Porto Editora.

Galvão Filho, T. A. & Damasceno, L. L. (2012). As novas tecnologias e a tecnologia assistida: utilizando os recursos de acessibilidade na educação especial. In: III *Congresso Ibero-Americano de Informática na Educação Especial*. Anais. Fortaleza, MEC.

García, T. e Rodríguez, C. (1997). A criança autista. In R. Bautista Jiminéz, *Necessidades Educativas Especiais,* pp. 249-269. Lisboa: Dinalivro.

Gazal, C. (2007). *A criança feliz – Do nascimento aos três anos. Um guia para pais*. Barcarena: Editorial Presença.

Gedeão, A. (1984). *Poemas póstumos*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.

Geertz, C. (1987). Thick description: toward an interpretive theory of culture. In *The interpretation of cultures: selected essays*. New-York: Basic Books, pp. 3-30.

Gerrtz, C. (2001). *Nova luz sobre a antropologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

Glat, R. (2004). Uma família presente e participativa: o papel da família no desenvolvimento e inclusão social da pessoa com necessidades especiais. *Anais do 9º Congresso Estadual das APAE*. Minas Gerais. Disponível em http://www.eduinclusivapesquerj.pro.br/livros_artigos/pdf/familia.pdf acedido em janeiro de 2019.

Gomes, C. & Mendes, E. (2010). Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de belo horizonte. Revista Brasileira de Educação Especial, 16 (3), 375-396.

Gomes, F. S. & Geraldes, S. (2005). Necessidades das famílias de crianças com perturbações do espectro do autismo. Um estudo com 40 famílias. *Inclusão,* 6, pp. 45-61.

Gomes, M. L. F. L. (2013). *Os Nós da Escola e a Inclusão.* Relatório Final de Mestrado em Ciências da Educação. Viseu: Universidade Católica, Faculdade de Educação e Psicologia.

Gomes, M. M. (2018). *O Envolvimento da Família de Alunos com Necessidades Educativas Especiais na Escola – um estudo de caso.* Almada: Escola Superior de Educação Jean Piaget. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/29380/1/Maria%20Jos%C3%A9%20Gomes%20-%20ESE.pdf acedido em fevereiro de 2020.

Gonçalves, A. (2011). *Os Modelos de Intervenção são eficazes para melhorar a Inclusão de Crianças com Autismo.* Dissertação de Mestrado. Lisboa: ESAG. Disponível em https://recil.grupolusofona.pt/jspui/bitstream/10437/1492/1/Mestrado%20final%20entregue%20em%2016%20de%20setembro%20-%20N1_S.pdf acedido em maio de 2018.

Gonçalves, A., Carvalho, A., Mota, C. P., Lobo, C., Correia, M. C., Monteiro, P. L., Soares, R. S., Miguel, T. S. (2008). *Unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo – Normas orientadoras.* Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação de desenvolvimento Curricular, Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo.

Gonçalves, E. D., Catrib, A. M. F., Vieira, N. F. C. e Vieira, L. J. E. de S. (jan./mar. 2008). A promoção da saúde na educação infantil. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, (12) 24, pp.181-92.

Governo de São Paulo. (2010). Desenho universal: habitação de interesse social no Estado de São Paulo. p.14-35. Disponível em http://www.mpsp.mp.br/manualdesenho-universal acedido em abril de 2019.

Griesi-Oliveira, K. & Sertié, A. L. (2017). Transtornos do espectro autista: um guia atualizado para aconselhamento genético. *Instituto Israelita de Ensino e Pesquisa Albert Einstein* v. 15, n. 2. p. 233−238. São Paulo.

Gullone, E., Ollendick, T. H. & King, N. J. (2006). The Role of Attachment Representation in the Relationship Between Depressive Symptomatology and Social Withdrawal in Middle Childhood. *Journal of Child and Family Studies*, (15) 3, pp. 271–285.

Hamido, G. (2005). *Meta-análise do processo de (re)construção coletiva de um projeto curricular de formação de professores.* Tese de Doutoramento. Lisboa: DEFCUL Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (documento policopiado).

Harms, T., Clifford, R. & Cryer, D. (2008). *Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância*. Porto: Legis Editora.

Harwood, M. D. & Farrar, M. J. (2006). Conflicting emotions: the connection between affective perspective taking and theory of mind. *British Journal of Development Psychology*, 24, pp. 401-418.

Hazemi, R. & Hailes, S. (2001). *The digital university: building a learning community* (1st ed.). New York: Springer.

Hernández, F. & Sancho, J. M. A (janeiro, 2017). Formação a partir da experiência vivida. *Pátio revista pedagógica* (10) 40. Porto Alegre.

Hewitt, S. (2006). *Compreender Autismo: Estratégias para Alunos com Autismo nas Escolas Regulares.* Porto: Porto Editora.

Hinshaw, S., Lahey, B. & Hart, E. (2008). Issues of taxonomy and comorbidity in the development of conduct disorder. *Development and Psychopathology*, 5, pp. 31-49. Disponível em https://www.cambridge.org/core/journals/development-and-psychopathology/listing?q=Issues+of+taxonomy+and+comorbidity+in+the+development+of+conduct+disorder.+&_csrf=R4FqFqVo-ARPPS5RoCcDqWDdxWu3aY0nrxAc&searchWithinIds=A3CE155C6198F798EC1E12D318FD5983 acedido em fevereiro de 2018.

Hitchcock, C., Meyer, A., Rose, D. & Jackson, R. (2002). Providing new access to the general curriculum. Universal Design for Learning. In: *Teaching exceptional children*, Vol. 35, No.2, pp. 8-17.

Imprensa Nacional – Casa da Moeda. (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo.* Diário da República, 1ª série – N.º 237: Lei nº 46/86 de 14 de Outubro. Lisboa: ME.

Imprensa Nacional – Casa da Moeda. (1999). *Despacho Conjunto* n.º 891/99, *Orientações reguladoras da intervenção precoce para crianças com deficiência ou em risco de atraso grave do*

desenvolvimento e suas famílias. Diário da República, 19 de Junho, pp. 15.566-15.568. Lisboa: ME.

Imprensa Nacional – Casa da Moeda. (2005). *Despacho Conjunto* n.º 24/2005. Diário da República, Série II de 2005-02-03. Lisboa: ME.

Imprensa Nacional – Casa da Moeda. (2008). *Decreto-Lei n.º 3/2008*. Lisboa: Diário da República n.º 4 de 7 de janeiro, Série I. Lisboa: ME.

Imprensa Nacional – Casa da Moeda. (2018). Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018. Lisboa: ME.

Iribarry, I. N. (2003). Aproximação sobre a transdisciplinaridade: Algumas linhas históricas, fundamentos e princípios aplicados ao trabalho de equipe. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (3), pp. 483-490.

Jordan, R. & Powell, S. (1990). *The Social Curricular Needs of Autistic Children and adults*. London W5: The Associations of Head Teachers of Autistic Children and Adults.

Jordan, R. (2000). *Educação de Crianças e Jovens com Autismo.* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Jordan, R. (2005). Managing Autism and Asperger´s syndrome in current educational provision. Pediatric Rehabilitation, (8), pp.104-112. Disponível em https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2562/1/ClaudiaMartins.pdf acedido em maio de 2018.

Joyce-Moniz, L. (2005). A Modificação do Comportamento. Teoria e prática da Psicoterapia e Psicopedagogia Comportamentais. Lisboa: Livros Horizonte.

Kanner, L. (1943). Autistic Disturbances of Affective Contact. *Nervous Child: Journal of Psychopatology, Psychotherapy, Menta. Hygiene, and Guidance of the Child,* (2), pp. 217-250.

Kolyniak Filho, C. (2002). Contribuições para o ensino em motricidade humana*. Revista Discorpo*, 13, pp. 27-39. Disponível em https://docplayer.com.br/5040722-Motricidade-e-aprendizagem-algumas-implicacoes-para-a-educacao-escolar.html acedido em setembro de 2019.

Kolyniak Filho, C. (2010). Motricidade e aprendizagem: algumas implicações para a educação escolar. *Revista Construção Psicopedagógica*, 18, 17, pp. 53-66. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542010000200005 acedido em dezembro de 2018.

Krepsky, M. C. (2004). *Dificuldades de aprendizagem: Movimentos discursivos na voz dos alunos.* 2004. 179. Blumenau: Universidade Regional de Blumenau.

Lafazakis, M. & Sturmey, P. (2007). Training parent implementation of discrete-trial teaching: effects on generalization of parent teaching and child correct responding. *Journal of Applied Behavior Analysis*, (40,) 685-689.

Larrosa, J. & Perez de Lara, N. (Org.). (1998). *Imagens do Outro*. Petrópolis: Vozes.

Lear K. (2004). *Help us learn: a self-paced training program for aba Part I: training manual*. Toronto: Ontario.

Learning Disabilities Association of Ontario. (2001). *Learning disabilities: A New definition.* 1 (3). Disponível em http:/www.ldao.on.ca/pei/ defdraft.html acedido em novembro de 2019.

Leitão, M. L. (2007). *Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais: Atitudes dos educadores de infância e dos professores do 1ºciclo do ensino básico*. Açores: Universidade dos Açores.

Levine, D. (2015). Revisitando Georg Simmel. *Sociologia & Antropologia*, *5* (1), pp. 31-52. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/sant/v5n1/2238-3875-sant-05-01-0031.pdf acedido em janeiro de 2020.

Lima, C. B. (2012). *Perturbações do Espectro do Autismo – Manual Prático de Intervenção*. Lisboa: Editora Lidel.

Lima, C. da S. e & Almeida, M. A. (2007). Característica da Linguagem Receptiva e Expressiva de indivíduos deficientes mentais. *IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar* de Educação Especial. Disponível em http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2007/187.pdf acedido em setembro de 2019.

Lima, F. R. (2014). Entrelace entre dificuldades de aprendizagem e produção do fracasso escolar: algumas ponderações teórico-práticas. *Psicologia – O Portal dos Psicólogos.* Disponível em https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0784.pdf acedido em dezembro de 2019.

Lippi, J. (2005). Autismo e Transtornos Invasivos do Desenvolvimento. *Revista Histórica do conceito, diagnóstico e classificação.* Disponível em http://www.psiqweb.med.br/infantil/autismo.html acedido em janeiro de 2020.

Lopes, A. (2001). *Libertar o desejo, resgatar a inovação*: *a construção de identidades profissionais docentes.* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Lopes, J. (2001). Problemas de Comportamento, Problemas de Aprendizagem, Problemas de Ensinagem. Coimbra: Quarteto.

Lord, C. (1999). Tratamento do adolescente autista. In M. A. Reineche, F. M. Datilio & A. Freeman, A. *Terapia com crianças e adolescentes – manual para a prática clínica.* Porte Alegre: Artmed.

Machado, R. (2009). *Educação especial na escola inclusiva: políticas, paradigmas e práticas.* São Paulo: Cortez.

Maduro, S. I. L. (2011). *A Relação entre a Teoria da Mente e Cognição Social em Crianças em Idade Pré-Escolar.* Dissertação de Mestrado. Lisboa: ISPA. Disponível em http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/5372/1/11808.pdf acedido em dezembro de 2018.

Mantoan, R. G. (2006). Igualdade e diferenças na escola**:** como andar no fio da navalha. In:M. T. E. Mantoan, R. G. Prieto & V. A. Arantes (org), *Inclusão escolar: Pontos e Contrapontos,* Capítulo I, 15 – 29. São Paulo: Summus.

Marques, C. C. (2000). *Perturbações do Espectro do Autismo – Ensaio de uma Intervenção Construtivista Desenvolvimentista com mães*. Coimbra: Quarteto Editora.

Marques, R. (2002). *O envolvimento das famílias no processo educativo: Resultados de um estudo em cinco países*. Disponível em http://www.eses.pt/usr/ramiro/texto/htm acedido em setembro de 2018.

Marques, T. (2002). Autismo: que intervenção? *Cidade Solidária,* 8, pp. 991-104.

Martins, G. d'Oliveira, Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Acosta Carillo, J. L., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A. da, Horta, M. J. da V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V. & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral da Educação. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf acedido em setembro de 2019.

Martins, S. C. (2005). Portugal, um lugar de fronteira na Europa: uma leitura de indicadores sócio educacionais. *Sociologia. Problemas e Práticas*, 49, pp. 141-161.

Marturano, E. M. e Elias, L. C. dos S. (jan./mar. 2016). Família, dificuldades no aprendizado e problemas de comportamento em escolares. *Educar em Revista*, (59) pp. 123-139.

Maughan, B. & Hagell, A. (1996). Poor readers in adulthood: psychosocial functionning. *Development and Psychopatology*, 8, pp. 457-476.

Maughan, B. (1995). Long-term outcomes of developmental reading problems. *Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines,* 36 (3), pp. 357-371.

Meireles-Coelho, C. (2005). *Educação na era da globalização*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Meireles-Coelho, C., Izquierdo, T. e Santos, C. (2007). Educação para todos e sucesso de cada um: do Relatório Warnock à Declaração de Salamanca. In J. M. Sousa (Org.). *Actas do IX Congresso da SPCE: Educação para o sucesso: políticas e actores*. Vol. 2, pp.178-189. Porto: SPCE.

Mello, A. M. S. Ros de (2007). *Autismo – Guia prático*. 5ª ed. São Paulo: AMA. Disponível em http://www.autismo.org.br/site/images/Downloads/7guia%20pratico.pdf acedido em outubro de 2018.

Melo, K. G. de (2014). *O processo de ensino-aprendizagem da criança com autismo, na sala do ensino regular* (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Universidade Lusófona, Instituto de Educação. Disponível em https://recil.grupolusofona.pt/bitstream/10437/6157/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf acedido em setembro de 2019.

Mendes, A; Souza, S. e Dama, S. (2007). *O papel da escola no processo de ensino aprendizagem do aluno hiperativo*. Ubiratã/PR: Faculdade Dom Bosco.

Mendes, E. (2007). Qualidade das práticas em intervenção precoce. *Actas da Jornada sobre Investigação* (pp. 96-109). Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre.

Mendes, M. E. S. T. (2010). *Avaliação da Qualidade em Intervenção Precoce.* Tese de doutoramento. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Mercedes Belinchón, C. (2008). Avances en el Diagnóstico. Infocop Online. Dsiponível em http://www.infocop.es/view_article.asp?id=1871 acedido em janeiro de 2021.

Meyer, A., Rose, D. H. & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. Wakefield: CAST Professional Publishing.

Minayo, M. C. de S. (1988). Saúde-doença: uma concepção popular da etiologia. *Cadernos de Saúde Pública* [online]. (4) 4, pp. 363-381. Disponível em http://www.scielosp.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102311X1988000400003&lng=en&nrm=iso acedido em janeiro de 2018.

Ministério da Educação (2005). *Despacho Conjunto* n.º 24/2005. Diário da República, Série II de 2005-02-03. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.

Ministério da Educação (2008). *Decreto-Lei n.º 3/2008*. Lisboa: Diário da República n.º 4 de 7 de janeiro, Série I. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.

Ministério da Educação (2008). *Educação Especial - Manual de apoio à prática*. Lisboa: DGIDC.

Ministério da Educação (2016). *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Direção Geral da Educação.

Ministério da Educação (2018). Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.

Ministério da Educação (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática.* Lisboa: Direção Geral da Educação. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf acedido em fevereiro de 2019.

Ministério da Educação. (2018). *Para uma Educação Inclusiva – Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Direção Geral da Educação. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf acedido em setembro de 2019.

Ministério da Saúde. (2009). *Decreto-Lei* n.º 281/2009 de 6 de Outubro. Lisboa: Diário da República n.º 193/2009, Série I, 6 de Outubro.

Ministério do Trabalho e da Segurança Social. (2007). *Acordo para a reforma da formação profissional*. Lisboa: MTSS. Disponível em http://www.catalogo.anqep.gov.pt/boDocumentos/getDocumentos/151 acedido em maio de 2018.

Miotto, E. C. (2012). *Neuropsicologia Clínica.* São Paulo: Roca.

Miranda, A. S. (2002). Recomendações de acessibilidade digital em cursos de educação a distância via web para portadores de deficiência visual. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.

Mishima, F. (2014). *Caracterização da linguagem recetiva e expressiva, fonologia, vocabulário de memória de trabalho de crianças com histórico de subnutrição em idade precoce.* Disponível em https://teses.usp.br/teses/disponiveis/17/17151/tde-26072014-123627/publico/dissertacaofinalfabiola.pdf-acedido em junho de 2019.

Morin, E. (2003). *Educar na era Planetária*. Porto Alegre: Ed. Cortez.

Morin, E. (2005). *Introdução ao Pensamento Complexo*. Porto Alegre: Ed. Sulina.

Moura, S. G. e Barreira, M. M. L. (jul./dez. 2017). Agressividade infantil no contexto escolar: contribuições do psicólogo para a formação de professores. *Revista Humanidades*, (32) 2, pp. 236-249. Fortaleza: Centro de Ciências da Comunicação e da Gestão. Disponível em https://periodicos.unifor.br/rh/article/viewFile/7480/5551 acedido em setembro de 2019.

National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD). (1994). *Collective perspectives on issues affecting learning disabilities: Position papers and statements*. Austin, TX: PRO-ED.

Naves, E. C. V. e Castro, E. M. (2012). A Hiperatividade no Contexto Escolar. *Cadernos da FUCAMP*, (10) 13, pp. 56-70. Monte Carmelo: Centro Universitário Mário Palmeiro.

Nelson, K., Skwerrer, D., Goldman, S., Henseler, S., Presler, N. & Walkenfeld, F. (2003). Entering a community of minds: An experiential approach to "Theory of mind". *Human Development,* 46, pp. 24- 46.

Nicolescu, B. (2000). Um novo tipo de conhecimento: Transdisciplinaridade. In: CETRANS – Centro de Educação Transdisciplinar. *Educação e transdisciplinaridade*. São Paulo: Triom.

Nóvoa, N. F., Franco, S. C. D. e Silva, H. A. (jan.-abr., 2018). Teoria de Piaget: Revisão sistemática da Produção académica no campo da Educação. *Revista de Educação – Argumentos Pró-Educação* (3) 7, pp.118-144.

Nozes, R. C. T. (2018). *Intervenção com famílias de crianças em risco familiar e ambiental.* Dissertação de Mestrado. Instituto Politécnico de Portalegre. Disponível em https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/22783/1/A%20Interven%C3%A7%C3%A3o%20com%20Fam%C3%ADlias%20de%20Crian%C3%A7as%20em%20Risco%20Familiar%20e%20Ambiental%20-%20Raquel%20Nozes.pdf acedido em dezembro de 2018.

Nunes, A. P. L. (2014). O Jovem com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental na Sociedade. Dissertação de Mestrado. Viseu: Escola Superior de Educação João de Deus.

Oliveira, A. A. S. (2008). Adequações curriculares na área da deficiência intelectual: algumas reflexões. In: A. A. S Oliveira, S. Omote & C. R. M. Giroto (Org.) *Inclusão escolar: as contribuições da educação especial*. São Paulo: Cultura Académica Marilia.

Oramas, M. (2003). Diagnóstico Pedagógico Currículo Escolar y Calidad de la Educación. *In Perspectivas, n.º 125*. Disponível em http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/Prospects/ProspectsPdf/125s/125-s.pdf acedido em janeiro de 2018.

Pereira, A. S. e Mota, E. D. (2005). Acção social e aconselhamento psicológico no ensino superior: investigação e intervenção – *Actas do Congresso Nacional.* Coimbra: Serviços de Acção Social da Universidade de Coimbra.

Pereira, A., Riesgo, R. S., Wagner, M. B. (2008). Autismo infantil: tradução e validação da Childhood Autism Rating Scale para uso no Brasil. *Jornal de Pediatria* (84)6.

Pereira, E. (1996). *Autismo: do Conceito à Pessoa*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação e Integração de Pessoas com Deficiência.

Pereira, E. (1999). *Autismo: O Significado como Processo Central*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração de Pessoas com Deficiência.

Pereira, E. (2005). *Autismo. A família e a escola face ao autismo*. Porto: Galivro

Pereira, J. M. M. M. (2016). A *Comunicação aumentativa e alternativa enquanto fator de Inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus. Disponível em: https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/14218/1/Jacinta%20Pereira.pdf acedido em setembro de 2017.

Piaget, J. (2002). *A psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Pierangelo, R. & Giuliani, G. (2009). *Assessment in Special Education: A Practical Approach*. New Jersey: Pearson.

Pimentel, J. Z. S. (2004). *Perspetivas Teóricas em Psicologia e sua Influência na Intervenção Precoce*. Lisboa: Secretariado Nacional para a reabilitação das pessoas com deficiência.

Pimentel, J. Z. S. (2005). *Intervenção focada na Família: Desejo ou Realidade.* Lisboa: Secretariado Nacional para a reabilitação das pessoas com deficiência – IEFP.

Pinto, F. E. M. (2009). Quem é o sujeito psicológico? Algumas reflexões e apontamento teóricos futuros. *Psicologia – O Portal dos Psicólogos.* Disponível em https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0505.pdf acedido em setembro de 2018.

Pinto, M. J. S. & Serrano, A. M. (2015). Evaluation of family participation in the support provided by the early childhood teams. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (11), p.11-53.

Pires, C. (Janeiro, 2003). Do outro lado do muro. *Revista Notícias Magazine*, 556, pp. 28-32. Porto: Jornal de Notícias.

Pires, E. e Rodrigues, D. (2006). Contributos para o estudo da Relação Escola Família na Educação Pré-Escolar. In D. Rodrigues (org.), *Investigação em Educação Inclusiva*, pp.95-109. Cruz Quebrada: FMH Edições.

Plaisance, E. (2003). Évolution historique des notions. In Brigitte Belmont et Aliette Verillon, *Diversité et handicap à l'école. Quelles pratiques éducatives pour tou s*? Paris: Institut national de recherche pédagogique (INRP).

Ponte, J. P. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante*, 3(1), 3-18.

Pontes, A. T. A. (s/d). *Transtornos do Espectro do Autismo* – Diapositivos apresentados no Instituto Fernandes Figueira, Fundação Oswaldo Cruz. Lisboa: Ministério da Saúde de FioCruz. Disponível em http://www.lncc.br/~alm/neupsico12/adailton.pdf acedido em agosto de 2019.

Powell, S. & Jordan, R. (1997). *Autism and Learning: a guide to good practice.* London: David Fulton.

Preece, J. (2000). *Online communities: designing usability, supporting sociability*. New York: John Wiley.

Prior, M. (1996). *Understanding specific learning difficulties*. Hove: Psychology Press.

Quinhones-Levy, P. (2004). Saúde e Qualidade de Vida. Lisboa: APPDA. Disponível em http://www.psiqweb.med.br/infantil/autismo.html acedido em setembro de 2019.

Ramalho, J., Silva, C. e Cruz, C. (set.-dez., 2009). Rev. Brasileira Educação Especial, (15) 3, p.359-368. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/250990929_Intervencao_precoce_na_epilepsia acedido em dezembro de 2017.

Ramalho, V. (2015). *Lá em casa mandam eles? – Como lidar com as birras, a oposição e o desafio*. Braga: Psiquilíbrios Edições.

Ramos, F. (org.). (2000). *A Intervenção Precoce e a Criança com Síndroma de Down*. Porto: Porto Editora.

Rebelo, L. (2011). *A autocontenção dos professores sobre a criança a criança autista em contexto escolar.* Dissertação de Mestrado, Escola Superior Almeida Garrett. Lisboa. Disponível em: http://recil.grupolusofona.pt/xmlui/bitstream/handle/10437/1478/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20-%20Liliana%20Rebelo.pdf?sequence=1 acedido em maio de 2019.

Reis, H. I. S., Pereira, A. P. & Almeida, L.S. (2014). Intervención precoz nas perturbacións do espectro do autismo en Portugal. In C. L. J. Casas (Org.), *Maremagnum:* ansiedad, acoso e inclusión en las personas con autismo, p.47-55. Galícia.

Reis, M. D. (2011). *Necessidades Educativas Especiais de Carácter Permanente e Temporário e terapias.* Covilhã: Universidade da Beira Interior.

Rocha, M. (2003). *Desenvolvimento cognitivo no Autismo: Um estudo de caso*. Viseu: Instituto Piaget.

Rodrigues, D. (2003). *Perspetivas sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. (2011). *Educação inclusiva. Dos conceitos às práticas de formação*. Lisboa: Instituto Piaget.

Rodrigues, D. (Org.). (2007). *Investigação em Educação Inclusiva*. Lisboa: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva.

Rodrigues, D. *et al*. (2007). *Percursos de educação inclusiva em Portugal: dez estudos de caso*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana.

Roeser, R. W. & Eccles, J. S. (2000). Schooling and mental health. In A. J. Samenroff, M. Lewis, S. M. Miller (orgs.). *Handbook of developmental psychopathology,* pp.135-156.

Roldão, M. do C. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências: as questões dos professores.* Porto: Editorial Presença.

Rosa, F. M. P. (2010). *Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no 2º Ciclo do Ensino Básico: A Perspectiva dos seus Pares*. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa.

Rosales, C. (1995). *Avaliar é Reflectir sobre o Ensino.* 2ª ed. Porto: Ed. ASA.

Rose, D. H. & Gravel, J. W. (2010). *Technology and learning: Meeting special student's needs. National Center on Universal Design for Learning*. Disponível em

http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/TechnologyandLearning.pdf acedido em setembro de 2018.

Rose, D. H., Meyer, A. & Hitchcock, C. (2002). *The universally designed classroom: Accessible Curriculum and Digital Technologies*. Cambridge: Harvard Education.

Rousseau, J.-J. (2007). *Do contrato social*. São Paulo: Martin Claret.

Sá-Chaves, I. (2005). Nota de apresentação. In I. Sá-Chaves (org.), *Os "portfolios" reflexivos (também) trazem gente dentro: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Colecção CIDInE. Porto: Porto Editora, pp. 7-19.

Sampedro, M. F., Blasco, G. M., & Hernández, A. M. (1999*). A criança com Síndrome de Down. Necessidades Educativas Especiais*. 2ª ed. Lisboa: Dinalivro.

Sanches I. & Teodoro A. (2006a). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspetivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83.

Sanches, I. & Teodoro, A. (2006b). Educação, Multideficiência e Ensino Regular: Um Processo de Mudança de Atitude. *Revista Lusófona de Educação*, 8, pp. 63-83.

Sanches, I. (2001). *Necessidades Educativas Especiais e apoios e complementos educativos. no quotidiano do professor*. Porto: Porto Editora.

Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, (5) pp.127-142.

Sánchez, S., Díez, E. & Martín, R. (2016). El Diseño Universal para atender a la diversidad en la educación. *Contextos Educativos*, 9, 121-131. Disponível em https://doi.org/10.18172/con.2752 acedido em março de 2018.

Sanini, C., Sifuentes, M. & Bosa, C. A. (Jan-Mar 2013). Competência Social e Autismo: O Papel do Contexto da Brincadeira com Pares. *Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Vol. 29 n. 1, pp. 99-105. Disponível em https://www.scielo.br/pdf/ptp/v29n1/12.pdf acedido em março de 2019.

Sanseverino, M. (julho, 2005). Hiperatividade. *Revista do Educador. Guia Prático para Professores de Educação Infantil*, (3) 30.

Santacreu, J. (1999). O treinamento em auto-instruções. In: V. E. Caballo, *Manual de técnicas de terapia e modificação do comportamento*. São Paulo: Santos.

Santiago, E. A., Tavares, J. Taveira, M. C., Lencastre, L. e Gonçalves, F. (2001). Promover o sucesso académico através da avaliação e intervenção. *Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior,* 6 (3), pp.31-43.

Santos, A. (2000). *Ensino a distância & tecnologias de informação*. Lisboa: FCA.

Santos, B. (2007). *Comunidade Escolar e Inclusão – quando todos ensinam e aprendem com todos.* Horizontes Pedagógicos. Instituto Piaget. Lisboa.

Santos, I. M. & Sousa, P. M. (2009). Como Intervir na Perturbação Autista. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Santos, I. M. & Sousa, P. M. (2014). Como Intervir na Perturbação autista. *Psicologia – O Portal dos Psicólogos*. Disponível em https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0262.pdf acedido em dezembro de 2019.

Santos, M. G. da S. & Farago, A. C. (2015). O desenvolvimento da oralidade das crianças na Educação Infantil. In *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade.* São Paulo, Bebedouro, 2 (1): 112-133. Disponível em: https://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/35/06042015200343.pdf acedido em janeiro de 2019.

Santos, P. R. F. (2014). *Isolamento social, Qualidade da Vinculação e Presença de Indicadores Depressivos em Jovens Adolescentes.* Dissertação de Mestrado. Lisboa: ISPA-IU.

Santos, S. & Morato, P. (2012). Acertando o passo! Falar de deficiência mental é um erro: deve falar-se de dificuldade intelectual e desenvolvimental (DID). Por quê? *Revista Brasileira de Educação Especial*, 18(1), pp.3-16.

Sarakoff, R. A. & Sturmey, P. (2004). The effects of Behavioral Skills Training on staff implementation of discrete-trial teaching. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 37, 535-538. Disponível em https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1901/jaba.2004.37-535 acedido em setembro de 2017.

Sarmento, T., Ferreira, F. I. & Madeira, R. (2017). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto: Porto Editora.

Schaeffer, B., Rápale, A. y Kollinzas, G. (2005). *Habla signada para alumnos no verbales*. Madrid: Alianza Editorial.

Schechter, R. & Grether, J. K. (2008). Continuing increases in autism reported to California's Developmental Services System: Mercury in retrograde. *Archive of General Psychiatry, 65* (1), 19-24.

Schopler, E. (1985). *An individualized educational program: Conversion of a Psychoeducational Profile into an individualized teaching program*. Mons: Université de Mons-Hainault.

Schopler, E. (1989). Principles for directing both education, treatment and research*,* pp.167-183. In C. Gillberg (ed.). *Diagnosis and treatment of autism*. Schopler, E. Mesibov, G. B., Shigley, R. H. & Bashford, A. (1984). Helping autistic children through their parents: The TEACCH model*,* pp. 65-81. In E. Schopler & G. B. Mesibov (eds). *The effects of autism in the family.*

Schopler, E. Mesibov, G. B., Shigley, R. H. & Bashford, A. (1984). Helping autistic children through their parents: The TEACCH model*,* pp.65-81. In E. Schopler & G. B. Mesibov (eds). *The effects of autism in the family.* New York: Plenum Press.

Schopler, E., Lansing, M. D., Reichler, R. J. & Marcus, L. M. (2005). P*sychoeducational Profile: Third edition* (PEP 3). Texas: Pro-Ed.

Schopler, E., Reichler, R. & Renner, B. (1986). *Childhood Autism Rating Scale (CARS).* Los Angels: Westen Psychological Services.

Seeley, D. (1985). *Education through partnership*. Washington D.C.: American Enterprise Institute for Public Research. Disponível em https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2562/1/ClaudiaMartins.pdf acedido em julho de 2019.

Serrano, A. (2007). *Redes Sociais de Apoio e sua Relevância para a Intervenção Precoce*. Porto: Porto Editora.

Serrano, A. e Correia, L. (2005). Parcerias Pais-Professores na Educação da Criança com NEE. In L. Correia Inclusão e Necessidades Educativas Manuela Gonçalves e Cristina Simões 174 Especiais: Um guia para educadores e professores (pp. 61-70). Porto: Porto Editora.

Serrano, A. e Correia, L. (2005a). Inclusão e Intervenção Precoce: para um começo educacional promissor. In L. Correia Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores (pp. 53- 59). Porto: Porto Editora.

Sherman, R. R. & Webb, R. B. (1988). Qualitative research in education: a focus. In R. R. Sherman & R. B. Webb (eds.), *Qualitative research in education: focus and methods*. Philadelphia, PA: The Falmer Press, pp. 2-21.

Siegel B. (2008). *O mundo da criança com autismo: compreender e tratar perturbações do espectro do autismo.* Porto: Porto Editora.

Siegel, B. (2008). *O mundo da criança com autismo: compreender e tratar perturbações do espectro do autismo*. Porto: Porto Editora.

Silva, A; Gaiato, M & Reveles, L. (2012). *Mundo singular: entenda o autismo*. Rio de Janeiro: Objetiva.

Silva, M. (2004). *A Colaboração entre Pais e Crianças com Necessidades Educativas Especiais e os Professores no Jardim-de-Infância*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.

Silva, M. O. E. (2011). *Gestão das Aprendizagens na sala de aula Inclusiva.* Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Silva, M., & Mulick, J. (2009). Diagnosticando o Transtorno Autista: Aspectos Fundamentais e Considerações Práticas. Psicologia, Ciência e Profissão, 29 (1), 116- 131.

Silva, R. M. C. (2012). *Quando os Problemas de Comportamento criam Necessidades Educativas Especiais.* Dissertação de Mestrado. Coimbra: IPC, ESEC. Disponível em https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/11088/4/RITA_SILVA.pdf acedido em fevereiro de 2019.

Skiner, E. A. & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the Classroom: Reciprocal Effects of Teacher Behavior and Students Engagement across the School Year. *Journal of Educational Psychology,* 83(4), pp.571-581.

Souza A. C. R. F., Mazzega L. C., Armonia A. C., Pinto F. C. A., Bevilacqua, M., Nascimbeni R. C. D., Tamanaha A. C. & Perissinoto, J. (2015). Estudo comparativo da habilidade de imitação no

Transtorno Específico de Linguagem e no Transtorno do Espectro do Autismo. *Revista CoDAS*, 27 (2), pp.142-147. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/codas/v27n2/pt_2317-1782-codas-27-02-00142.pdf acedido em setembro de 2017.

Stake, R. (2009). A arte da investigação com estudos de caso. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Stevanato, I. S., Loureiro, S. R., Linhares e M. B. M., Marturano, E. M. (2003). Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. *Psicologia em Estudo,* 8 (1), pp.67-76.

Tawil, S. (2003). Cambios Curriculares una Perspectiva Global. *In Perspectivas, vol. XXXIII, n.º 125*. Disponível em http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/Prospects/ProspectsPdf/125s/125-s.pdf acedido em janeiro de 2019.

Telmo, I. C. & Equipa do Ajudautismo (2008). *Formautismo – Manual de formação em autismo para professores e famílias.* Lisboa: APPDA. Disponível em http://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2015/08/LIVRO-DE-FORMA%C3%87%C3%83O-AUTISMO.pdf acedido em dezembro de 2019.

Telmo, I. C. (2005). *Manual de Educação de Adultos em Autismo SocratesGrundtvig "Projecto lado a lado".* Lisboa: APPDA.

Toledo, A. (2008). *O homem, um animal promissor.* 2ª ed. São Paulo: EDICON.

Trindade, R. e Cosme, A. (2010). *Escola, educação e aprendizagem*: desafios e respostas pedagógicas. Rio de Janeiro: WAK Editora.

UNESCO (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Referência de Acção para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Jomtien: UNESCO.

UNESCO (2015). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible* 4. Francia: UNESCO. Disponível em https://bit.ly/2ejZBWa acedido em janeiro de 2017.

Valle, T. G. M. & Maia, A. C. B. (2010). *Aprendizagem e comportamento humano.* São Paulo: Cultura acadêmica.

Valverde, A. A., Araújo, C. R. S., Magalhães, L. de C., & Cardoso, A. A. (Set.2020). Relação entre integração visomotora e destreza manual em crianças com transtorno do desenvolvimento da coordenação. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, *28*(3), 890-899. Epub. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2526-89102020000300890 acedido em dezembro de 2020.

Vasconcelos, A. da S. C. (2018). *Gestão Escolar e Educação Inclusiva: Um estudo de caso sobre a Formação continuidade de Professores na Unidade de Educação Básica Liberalino de Jesus Pereira.* Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade Fernando Pessoa.

Ventura, M. (2009). *O professor e a escola inclusiva: contributos psico-sociai*s. Universidade Aberta. Lisboa.

Viaro, M. E. (s/d). *Michaelis – Dicionário Etimológico.* Disponível em https://www.dicionarioetimologico.com.br/sindrome/

Villas Boas, B. M. F. (2002). O projeto pedagógico e a avaliação. In *Bases Pedagógicas do Trabalho Escolar* II, Mod. III, vol. 1. Eixo Integrador: Educação e Trabalho.

Vygotsky, L. (1997). *Obras Escogidas. Fundamentos de defecto logia.* Madrid: Visor.

Vygotsky, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem.* São Paulo: Martins Fontes.

Wallin, J. M. (2004). *Visual supports.* Disponível em: http://www.polyxo.com/visualsupport/index.html

Warnock. M. (1978). *Special Educational Needs. Report of Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: HMSO.

Weiszflog, W. (2000). *Michaelis Moderno dicionário de Inglês-Português, Português-Inglês*. S. Paulo: Editora Melhoramentos.

Wing, L. (1981). Asperger's syndrome. A clinical account. *Psycolological Medicine* (11) pp.115-129. New York.

Wing, L. (1995). A abordagem educacional para crianças autistas. Teoria, prática e avaliação. In E. C. Gauderer (ed). *Autismo e outros atrasos do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Revinter.

Zabalza, M. A. (2003). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.

Zazula, R. & Haydu, V. B. (2011). Análise aplicada do comportamento e capacitação de pais – Revisão de artigos publicados pelo Journal of Applied Behavior Analysis. *Acta Comportamentalia*, (20)1 pp. 87-107. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/pdf/actac/v20n1/a07.pdf acedido em novembro de 2018.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

ANEXOS

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

ANEXO 1 – ATIVIDADES

IMITAÇÃO

Atividade 1

FAZER BATIMENTOS POR IMITAÇÃO

Área e competências a desenvolver

Comunicação e linguagem, perceção visual; motricidade fina (agarrar); cognição; atenção/concentração.

Objetivo

Ajudar a que a criança aprenda a imitar comportamentos, sons,...

Materiais

2 colheres e um pote/bacia.

Procedimento

Sente-se com a criança à mesa e capte a sua atenção, balançando uma colher no seu campo de visão. Bata na mesa com a colher com um ritmo definido e contínuo. Com a sua outra mão, coloque outra colher na mão da criança e reforce sempre que ela a agarrar. Comece a bater com a colher na mão dela contra a mesa, da mesma maneira que está a bater com outra mão. Progressivamente, reduza a sua ajuda para ver se a criança continua a bater. Quando ela já consegue bater na mesa sem ajuda, deixe de bater na mesa e passe para o pote. Repare se a criança faz o mesmo e, se não o fizer, ajude-a. Depois de algum tempo, volte novamente à mesa e repita o procedimento, para que a criança faça o mesmo. Continue a atividade até que a criança aprenda a imitá-la a bater na mesa e no pote sem que necessite de ajuda.

Atividade 2

IMITAÇÃO VOCAL

Área e competências a desenvolver

Comunicação e linguagem (desempenho verbal e vocalização); atenção/concentração; cognição.

Objetivo

Ajudar a desenvolver a imitação vocal.

Materiais

Nenhum.

Procedimento

Sempre que a criança faça sons de forma espontânea, imite imediatamente o som que ela acabou de produzir e repare se ela responde, fazendo de novo o mesmo som. Tente manter o "diálogo" imitando os sons que ela emite. Deverá repetir os sons que ela já tenha produzido e reparar se ela os repete de novo, por imitação. Se ela repetir os sons, insista nos mesmos algumas vezes para ver se ela continua a imitá-la de forma interativa. É importante manter este "diálogo". Quando a criança começar a mostrar interesse na imitação dos sons, deixe, inicialmente, que seja ela a propor os sons e imite-os. Progressivamente, vá-lhe propondo outros sons e preste atenção à possível imitação dos mesmos. À medida que ela vai acompanhando, pode ir reforçando.

Atividade 3

ANTECIPAR SONS EM IMITAÇÃO

Área e competências a desenvolver

Comunicação e linguagem (desempenho verbal e vocalização); socialização; cognição; atenção/concentração.

Objetivo

Ajudar a desenvolver a imitação vocal, aproximando um som a uma determinada rotina física.

Materiais

Nenhum.

Procedimento

Sente-se numa cadeira com a criança no seu colo. Faça-a saltar de vez em quando, dizendo "bom, bom, bom, bom." A seguir balance-o para trás e para a frente e diga ao ritmo do movimento "la, la la ...". Depois de repetir este movimento com o som, repita e aguarde para ver se a criança antecipa o som "la, la, la ...". É importante que a criança perceba que é altura de repetir o som. Pode tocar-lhe nos lábios se entender que vai facilitar e a vai ajudar. Poderá também auxiliar, ou seja, dar o exemplo, repetindo sempre a expressão. Espere alguns segundos e, se a criança não emitir som nenhum, toque-lhe de novo nos lábios e emita o som para lhe indicar que ela deve emitir também o mesmo som. Para crianças mais velhas, que não se conseguem manter facilmente no colo, pode cantar uma cantiga, que tenha a expressão "para baixo". Deve atrasar a palavra "baixo", de modo que a criança se consiga sentar no chão. Pode repetir várias vezes a cantiga e a ação até que a criança vocalize o som. Com determinadas crianças a música e a cantiga dão melhores resultados.

Atividade 4

IMITAR AÇÕES PARA PRODUZIR SONS

Área e competências a desenvolver

Comunicação e linguagem (desempenho verbal e vocalização); imitação, motricidade; socialização; cognição e atenção/concentração.

Objetivos

Levar a criança a imitar sons e aumentar a atenção visual para as ações de outra pessoa. Aprender a imitar sons de sílabas singulares através de ações físicas simples.

Materiais

Nenhum.

Procedimento

Atenção:

a) coloque os seus dedos perto dos lábios e diga "SHHHH".

b) bata suavemente nos seus lábios com a sua mão e emita um som, "u u u u u u u u".

c) estale os seus lábios, como um beijo.

Escolha uma das ações acima descritas. Comece por demonstrar a ação e de seguida ajude a criança a imitá-la através do movimento das mãos. Progressivamente, reduza a quantidade de ajuda à medida que ela vai aprendendo a produzir o som por ela própria. Pode voltar a repetir a demonstração da 1ª ação, até verificar que ela está a perceber e colaborar. Pode, então, passar à seguinte atividade.

Atividade 5

TOCAR PARTES DO CORPO IMITANDO

Área e competências a desenvolver

Comunicação e linguagem (desempenho verbal e vocalização); imitação, motricidade; socialização; cognição e a atenção/concentração; coordenação óculo-manual, controle

Objetivo

Aprender a observar uma pessoa e imitar as suas ações.

Materiais

Nenhum.

Procedimento

Coloque-se face a face com a criança e faça o que for necessário para chamar a sua atenção. Assim que ela olhar para si, diga-lhe: "Toca no nariz." Pode e deve colocar o seu dedo (indicador) no nariz. Se ela não imitar, pegue no dedo (indicador) dela com a sua outra mão e toque-lhe no nariz, repetindo esta ação várias vezes, para que possa perceber. De seguida volte a dizer para ela tocar no nariz. Pode e deve reforçar a ação, colocando também a sua mão no seu nariz. Quando o objetivo é alcançado, torna-se importante sorrir. Elogie-a ou dê-lhe uma recompensa (comestível), mesmo que a tenha ajudado. Repita este procedimento até ela conseguir responder, de forma consistente e sem ajuda. Assegure-se de que todas as vezes, em que repete o procedimento, a criança olha para si (enquanto diz para ela tocar no nariz). Recompense-a sempre que ela emita uma resposta apropriada. Após ela ser capaz de tocar o nariz, pelo menos 90% das vezes, em resposta à sua solicitação, ao seu comando verbal, vá introduzindo o mesmo procedimento, mas agora, utilizando outras partes do corpo, como por exemplo: o cabelo, a boca, os pés, … É importante que cada uma das ações fique bem interiorizada.

Atividade 6

BATER PALMAS, IMITANDO

Área e competências a desenvolver

Comunicação; imitação, motricidade; socialização; cognição; controle; atenção/concentração; coordenação óculo-manual.

Objetivo

Aprender a imitar movimentos feitos por outra pessoa.

Materiais

Nenhum.

Procedimento

Sempre numa posição de face a face, pedir que a criança olhe para si. Faça o que for preciso para captar a sua atenção. Comece por bater palmas lentamente. De seguida agarre as mãos dela e bata as palmas. É importante haver uma recompensa de imediato. Bata as suas mãos novamente e certifique-se que ela está a olhar para si. Bata novamente as suas mãos e faça-lhe sinal para ela o fazer também. Se ela fizer algum sinal para o imitar, ajude-a a completar a ação e recompense-a imediatamente. Se ela continuar sem entender o que se espera dela, deve continuar a guiar as mãos durante o movimento, recompensando-a, de cada vez, de forma mais espaçada. Gradualmente, tente reduzir a sua assistência, para que ela possa aprender que tem de bater as suas mãos a fim de obter outra recompensa.

Atividade 7

IMITAR MOVIMENTOS DE BRAÇOS

Área e competências a desenvolver

Comunicação; imitação, motricidade global; socialização; cognição e a atenção/concentração; coordenação óculo-manual, controle.

Objetivos

Melhorar a imitação motora e a consciência corporal.

Compreender "em cima", "fora" e "em baixo".

Imitar movimentos simples sem assistência, sem ajuda.

Materiais

Nenhum.

Procedimento

Sente-se em frente da criança e diga: "Olha criança.". Coloque os braços acima da sua cabeça e diga. "Braços para cima". Se ela não responder, coloque-lhe os braços acima da cabeça, segure-os um instante e repita: "Braços para cima". Levante os seus braços acima da sua cabeça enquanto ela faz o mesmo. Repita: "Braços para cima.". Coloque os seus braços para baixo e diga: "Braços para baixo". Se necessário, ajude-a a colocar os braços para baixo. Repita novamente: "Braços para baixo", enquanto os dois seguram os braços em baixo. Então coloque os braços na lateral e diga: "Braços para fora". Tente fazer com que ela imite sem assistência. à medida que ela vai executando melhor a tarefa, mova ocasionalmente os braços sem emitir o comando verbal ou emita o comando verbal sem mover os braços. Verifique se ela antecipa a ação ou o comando.

Atividade 8

IMITAR O USO DE OBJETOS QUE FAZEM BARULHO

Área e competências a desenvolver

Comunicação; imitação; motricidade fina (manipulação); socialização; cognição; atenção/concentração; coordenação óculo-manual, controle.

Objetivos

Melhorar manuseamento de objetos, a atenção ao uso de materiais.

Imitar de forma apropriada o uso de 3 objetos diferentes.

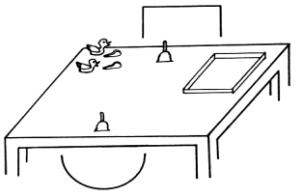
Materiais

2 brinquedos de apertar; 2 campainhas; 2 apitos; 1 caixa de tamanho médio.

Procedimento

Sente-se em frente à criança. Pouse os brinquedos de lado. De seguida, pegue no primeiro lote de brinquedos, coloque um em frente à criança e o outro guarde para si. Chame a atenção da criança para el olhar para si e faça o movimento apropriado com o brinquedo (ex.: aperte-o ou, no caso do apito, sopre). Continue a usar o brinquedo e, com outra mão, ajude-a a fazer o mesmo movimento. Repita a ação com o seu próprio brinquedo e diga: "faz tu". Se ela tentar imitar a sua ação, deve dar-lhe uma recompensa. Coloque os brinquedos na caixa. Repita o procedimento com os outros 2 brinquedos. Se ela os tentar usar de forma inapropriada (ex.: abanar o brinquedo de apertar), pare a ação e demonstre o seu uso correto. Sempre que necessário, ajude-a a realizar a ação correta. Gradualmente retire a sua ajuda.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA



Atividade 9

IMITAR MOVIMENTOS DE LÁBIOS

Área e competências a desenvolver

Comunicação; imitação; motricidade; socialização; cognição; controle; atenção/concentração; coordenação óculo-manual.

Objetivo

Fazer a imitação do movimento dos lábios do professor.

Materiais

Espelho (opção).

Procedimento

Sente-se de frente para a criança e assegure-se que ela está a olhar para si. Execute os seguintes movimentos e faça com que ela os imite:

- Comprima os lábios firmemente e depois abra-os.
- Franza os lábios, esticando-os o mais possível.
- Franza os lábios e depois abra-os num sorriso grande.
- Esfregue o lábio inferior no superior.
- Esfregue o lábio superior no inferior.

Deve recompensar a criança, sempre que ela tenha um comportamento apropriado. Nesta altura, a recompensa poderá ser a sua bebida favorita. Deverá usar palhinha, no sentido de a encorajar a usar melhor os seus lábios. Se ela tiver dificuldade em olhá-la de frente, sente-se ao seu lado e faça os exercícios ao espelho.

Atividade 10

RABISCAR POR IMITAÇÃO

Área e competências a desenvolver

Comunicação; imitação; motricidade fina; manipulação; socialização; cognição; atenção/concentração; coordenação óculo-manual (desenho).

Objetivos

Aumentar a imitação do uso de materiais e desenvolver competências básicas do uso do lápis de carvão.

Rabiscar por 2-3 segundos numa folha larga de papel.

Materiais

Lápis grossos; papel.

Procedimento

Sente-se à mesa, de frente para a criança. Coloque um lápis à sua frente e guarde um para si. Coloque uma folha de papel na mesa de forma a ser facilmente alcançada pelos dois. Rabisque no papel por 2 ou 3 segundos com o seu lápis. Coloque, em seguida, o lápis na mão dele e ajude-o a rabiscar durante alguns segundos. Recompense-o e coloque uma folha nova na mesa. Repita o procedimento, mas desta vez o objetivo é fazer com que ela rabisque sem ajuda manual. Se ela não imitar, pegue-lhe na mão e faça com que ela rabisque. Assim que ela começar a imitar varie os riscos duma forma repetitiva (circular ou horizontal/vertical). O objetivo é fazer com que ela imite os diferentes traços à medida que a professora os executar.

Atividade 11

IMITAR MOVIMENTOS VULGARES DE AUTONOMIA

Área e competências a desenvolver

Comunicação; imitação; motricidade; autonomia (lavar-se).

Objetivos

Aumentar competências motoras e ensinar competências comuns de autoajuda.

Imitar com sucesso 3 ações comuns de autoajuda.

Materiais

Pente; toalha; escova de dentes.

Procedimento

Sente-se na mesa de frente para a criança com o pente, a toalha e a escova de dentes alinhados para que ela veja quantas ações tem de realizar. Segure o pente e diga: "pentear o cabelo", passando o pente lentamente pelo cabelo. De seguida, deve colocar o pente na sua mão e ajudá-lo a pentear-se. Coloque o pente à sua frente e faça o gesto de pentear dizendo: "pentear o cabelo". Se ela agarrar o pente e fizer algum gesto que indique uma intenção de pentear, recompense-a imediatamente. Se ela não imitar a ação proposta, guie a sua mão, através do movimento pretendido e tente fazer com que desempenhe a tarefa de forma independente. Repita este procedimento até ela imitar a sua ação sem assistência/ajuda. Repita também o procedimento de forma independente com a toalha de rosto usando como pista verbal a expressão "limpar a cara". Com a escova de dentes, usar como pista a expressão verbal "lavar os dentes". Nesta fase, é importante que a criança imite os gestos e não propriamente o lavar os dentes; pentear-se ou limpar o rosto/mãos. Pretende-se que estas atividades a ajudem, em primeiro lugar, a copiar os movimentos. Devemos, neste nível, preocuparmo-nos em fazer com que ela copie os movimentos.

Atividade 12

TIRAR OBJETOS DE UM SACO POR IMITAÇÃO

Área e competências a desenvolver

Comunicação; imitação, motricidade; socialização; cognição; controle; atenção/concentração; coordenação óculo-manual.

Objetivos

Aumentar a atenção no uso de materiais pelo professor.

Imitar de forma apropriada o uso de 5 objetos do quotidiano.

Materiais

Taça, bacia ou saco; 5 brinquedos comuns (bola, carro de brincar, chávena, escova do cabelo, puzzle).

Procedimento

Coloque os 5 brinquedos na taça, na bacia ou no saco.

Se a criança manifestar dificuldades em manter a atenção, será melhor usar a bacia ou a taça para que ela veja quantas vezes tem de desempenhar a tarefa antes desta estar completa. Escolha um brinquedo. Assegure-se que a criança está a olhar para si e use o objeto da forma apropriada (role a bola, mova o carrinho,…). Em seguida, dê-lhe o objeto e faça com que ela repita a ação. Ajude-a apenas se precisar. Após ter copiado a ação com sucesso, ponha de lado esse mesmo objeto e selecione outro. Repita o procedimento até se esgotarem os brinquedos.

Atividade 13

IMITAR OS SONS DE OBJETOS

Área e competências a desenvolver

Comunicação; desempenho verbal; vocalização; imitação; motricidade; socialização; cognição; atenção/concentração.

Objetivos

Melhorar a articulação e aumentar a atenção aos movimentos dos lábios.

Imitar com sucesso os sons associados a 3 brinquedos ou objetos comuns.

Materiais

3 brinquedos comuns ou objetos de casa com sons diferentes (ex.: relógio, campainha, carrinho de brincar).

Procedimento

Coloque os 3 objetos num dos lados da mesa onde a criança possa ver exatamente em quantas partes se divide a tarefa. Escolhe um dos brinquedos/objetos e emita o som geralmente associado a este brinquedos/objetos. Se brinquedos/objetos tiverem uma ação particular, combine o som e o movimento. Capte a atenção da criança, para que esta olhe para si e repita o som. De seguida, dê-lhe o objeto e toque-lhe nos lábios para indicar que ela deve reproduzir esse som. Não se preocupe se ela não reproduz o som de forma exata. Após ela ter imitado o som associado ao primeiro brinquedo/objetos, coloque-o na outra parte da mesa e repita o procedimento com outros brinquedos/objetos. Continue a atividade até usar os 3 brinquedos/objetos. Exemplos de objetos que podem ser associados a sons: a) relógio – "tic-tac" ; b) campainha – "Turim"; carrinho – "pó-pó"; d) comboio – "uu-uu".

Atividade 14

DESENHAR LINHAS HORIZONTAIS, POR IMITAÇÃO

Área e competências a desenvolver

Comunicação; imitação; motricidade; socialização; cognição; atenção/concentração; coordenação óculo-manual; controle.

Objetivos

Imitar o professor, no que respeita ao uso de materiais.

Ganhar prática em controlar um lápis.

Desenvolver a compreensão dos passos que envolvem uma determinada tarefa.

Desenhar 3 linhas horizontais, por imitação.

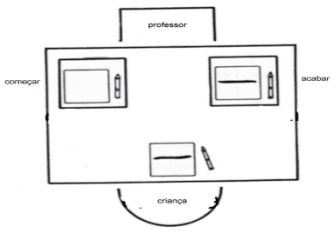
Materiais

3 lápis; 3 folhas de papel; 2 tabuleiros.

Procedimento

Este movimento deve ser rápido. Neste momento não se deve deixar a criança rabiscar a folha. Quando ela tiver feito a linha horizontal com o primeiro lápis, coloque esse trabalho no tabuleiro vazio correspondente às atividades terminadas. Tire um outro lápis (ver figura). Repita o procedimento usando uma nova folha. Há medida que a criança vai sendo mais autónoma, gradualmente retiramos a nossa ajuda. Quando todos os lápis estiverem no tabuleiro das atividades terminadas, o exercício está completo.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA



Atividade 15

IMITAR MOVIMENTOS DAS MÃOS

Área e competências a desenvolver

Comunicação; imitação; motricidade (braços e mãos); socialização; cognição; atenção/concentração; coordenação óculo-manual; controle.

Objetivos

Melhorar a imitação de movimentos simples das mãos.

Imitar movimentos simples das mãos, como por exemplo, bater palmas.

Jogar.

Materiais

Contas; fio.

Procedimento

Normalmente as crianças gostam de enfiar contas. Dê-lhe um fio e uma conta e deixe-a enfiar. Pode dar o primeiro exemplo. Para enfiar novas contas no fio, faça com que a criança bata palmas. Aqui importa que o professor dê o exemplo, antes de lhe dar uma nova conta. Inicialmente a criança vai precisar de ajuda, ou seja, com as suas mãos vai ajudar a criança a bater palmas. Quando ela perceber que terá de bater palmas para receber uma nova conta, é altura de mudar a atividade de imitação para outra, como por exemplo, a de bater na mesa. Neste exercício, estamos a usar as contas como fator de motivação. Se a criança não gostar de contas, esta atividade não vai ter o resultado esperado e haverá que fazer outra escolha no seu lugar.

Atividade 16

IMITAR COM PLASTICINA

Área e competências a desenvolver

Comunicação; Imitação; motricidade fina (manipulação); socialização; cognição e a atenção/concentração.

Objetivos

Aumentar a atenção ao uso de materiais por parte do professor e desenvolver controle do movimento das mãos.

Imitar movimentos simples envolvendo plasticina.

Materiais

Plasticina.

Procedimento

De uma barra de plasticina, vamos dividi-la em quatro pedaços iguais. De seguida, vamos colocá-las em cima da mesa, onde a criança as possa ver. Dê-lhe, uma dessas porções, enquanto fica com uma para si. Assegure-se de que a criança olha para si. Molde a plasticina em forma de cobra e enquanto está a moldar a plasticina diga-lhe: "faz tu". Se ela não a tentar imitar ou se ela não fizer um movimento de rolar a plasticina, use a sua mão para a ajudar, ou seja, coloque a sua mão em cima da dela para a poder ajudar. Quando a criança começar a usar a plasticina sozinha, recompense-a, colocando o material usado de parte. Repita o procedimento com as duas porções de plasticina por usar. Desta vez faça com que a criança pressione a plasticina como se fosse uma panqueca. Pode novamente ajudar, se necessário. Quando terminada a tarefa, colocar o resultado final ao lado das anteriores. É importante repetir esta atividade muitas vezes, para ela melhorar a sua motricidade fina. À medida que ela ganha perícia, pode usar novos movimentos e produzir novas formas.

Atividade 17

TOCAR DUAS PARTES DO CORPO POR IMITAÇÃO

Área e competências a desenvolver

Comunicação; imitação, motricidade fina (mãos/braços); socialização; cognição; controle; atenção/concentração; coordenação óculo-manual (duas mãos).

Objetivos

Aumentar a atenção e desenvolver aptidões de imitação mais complexas.

Imitar uma série de três ações, envolvendo o toque simultâneo de duas partes diferentes do corpo.

Materiais

Nenhum.

Procedimento

A criança deve estar de pé, voltada para si. Assegure-se que ela olha para si. Toque uma parte diferente do corpo com cada mão. Por exemplo, coloque uma mão em cima da cabeça e a outra na barriga. Exagere o movimento, de modo a cativar a atenção da criança. Indique-lhe que tem de a imitar. Diga-lhe: "faz tu". Volte a repetir o movimento. Esta ação deve manter-se durante algum tempo, de modo que a criança consiga imitar. Se ela não fizer nenhum esforço para imitar, coloque-lhe as mãos em posição, ou seja, de modo que o possa ajudar. Se tentar imitar, mas tiver dificuldade em realizar as duas ações, para a ajudar, pode dizer ao mesmo tempo: "toca cabeça e barriga".

Atividade 18

IMITAR EXERCÍCIOS COM O QUEIXO

Área e competências a desenvolver

Comunicação; imitação; motricidade; socialização; cognição; atenção/concentração; coordenação; controle.

Objetivos

Desenvolver competências orais motoras necessárias ao desenvolvimento da linguagem.

Desenvolver uma série de movimentos do queixo e da língua imitando o professor.

Materiais

Nenhum.

Procedimento

Sente-se de frente para a criança e diga: "faz como eu." Faça os seguintes movimentos para que ela os imite:

1. Abra e feche a boca, batendo os dentes.
2. Fixe a cabeça e mova o queixo para a esquerda e depois para a direita. Provavelmente, a criança vai necessitar de ajuda. Ajude com a sua mão.
3. Faça um movimento exagerado, como se estivesse a mastigar e faça com que ela o imite.
4. Deite a língua de fora, coloque-a para dentro, novamente para fora, mova-a para a esquerda e para a direita.

Deve dar uma recompensa. Poderá ser algo que ela goste muito de comer, como por exemplo, um bocadinho de chocolate; gomas, ...

USC DE COMPOSTELA

Atividade 19

IMITAR O USO DE MATERIAIS

Área e competências a desenvolver

Comunicação; imitação; motricidade; socialização; cognição; atenção/concentração; coordenação; controle.

Objetivos

Desenvolver a imitação do uso de materiais.

Imitar de forma apropriada o uso variado de materiais comuns.

Materiais

Colher de madeira e tacho; bola, chave, afiador; borracha.

Procedimento

Sente-se em frente à criança. Coloque em cima da mesa os seis objetos. Tire um desses objetos e faça com que a criança o olhe com atenção. Neste momento, pode evidenciar a utilidade desse mesmo objeto. Por exemplo, se estiver com o afiador, pode afiar um lápis. Peça-lhe para imitar a sua ação, com a sua ajuda se necessário. Substitua o objeto e repita o procedimento com o segundo objeto. Use o mesmo objeto de formas diferentes e verifique que a criança copia a ação. Neste momento, deve ter em atenção que a criança não repita uma outra ação demonstrada com o objeto anterior. Evite escolher os objetos e formas previsíveis. Pode, inclusive, usar o mesmo objeto duas vezes seguidas com diferentes ações, mas lembre-se de guardar os objetos com os outros, mesmo que pretenda demonstrá-lo novamente.

Exemplos:

1. Lançar a bola.
2. Bater no pote com a colher.
3. Rolar a bola.
5. Mexer no pote com a colher.
5. Rodar a chave.
6. Atirar a bola ao ar.
7. Afiar o lápis.
8. Atirar a borracha.

Atividade 20

IMITAR BRINCADEIRAS COM BONECOS

Área e competências a desenvolver

Comunicação; imitação, motricidade; socialização; cognição; atenção/concentração; interação.

Objetivos

Aprender aptidões de jogo através da imitação.

Imitar sérias de ações simples envolvendo bonecos.

Materiais

2 bonecos ou peluches; 2 toalhas pequenas; 2 lenços; 2 colheres pequenas; 2 chávenas pequenas; 2 caixas pequenas.

Procedimento

Sente-se confortavelmente com a criança. Pode usar um colchão. Dê-lhe cada um dos objetos acima mencionados e guarde um conjunto para si. Comece por colocar a sua boneca à sua frente e nesse instante pede à criança para fazer o mesmo. Só a ajude se ela parecer confusa. Coloque a boneca na caixa e ponha a toalha por cima, como se fosse deitá-la. Ajude a criança a fazer o mesmo com a boneca dela. Repita o procedimento com o lenço para limpar o nariz da boneca. Use as colheres para alimentar a boneca e a chávena para lhe dar de beber.

Atividade 21

IMITAR SONS DE ANIMAIS

Área e competências a desenvolver

Comunicação; imitação; desempenho verbal (vocalização); cognição; atenção/concentração; coordenação; controle.

Objetivos

Melhorar a articulação, a atenção e imitação dos movimentos da boca.

Imitar os sons de cinco animais diferentes.

Materiais

Animais de brincar ou desenhos de animais, que emitam sons distintos.

Procedimento

Comece por cativar a atenção da criança. Sente a criança do outro lado da mesa, em frente a si. Coloque os objetos ou desenhos em cima da mesa. Tire um dos animais e mostre-lho. Faça o som associado ao animal. Assegure-se que a criança está a olhar para a sua boca. Exagere no som e faça os movimentos da boca de forma clara e distinta. Faça com que ela toque na sua boca enquanto faz o som. Dê-lhe o animal e encoraje-a a emitir o som em questão. Recompense-a por tentar imitar e ajude-a com os movimentos da boca. Animais adequados para trabalhar esta competência incluem o cão, o gato, o carneiro, a vaca e a abelha.

Atividade 22

JOGOS MUSICAIS COM AS MÃOS

Área e competências a desenvolver

Comunicação; imitação, motricidade (fina; movimento das mãos); socialização; cognição e a atenção/concentração; coordenação; controle.

Objetivos

Copiar os movimentos das mãos e posições durante as canções.

Abrir e fechar os punhos, imitando o adulto.

Colocar as mãos no colo, na cabeça e atrás das costas imitando o adulto.

Materiais

Nenhum.

Procedimento

Escolha uma melodia simples, que se repita várias vezes. Comece a cantar…

"Abre… fecha… abre… fecha,
bate as palmas, palmas, palmas.
Abre … fecha … abre … fecha.
põe as mãos no colo, colo, colo."

A letra da melodia pode variar, como por exemplo,

"pôr atrás das costas" e "pôr na cabeça."

O professor deve sentar-se numa cadeira, de frente para a criança e, lentamente, começar a cantar. Ajude-o a mover as suas mãos, logo após ter feito a ação, para que a criança perceba que tem de imitar. Logo que esta perceba o que se pretende, o professor pode acelerar o ritmo.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Atividade 23

IMITAÇÃO AVANÇADA COM PLASTICINA

Área e competências a desenvolver

Comunicação; imitação (vocal); motricidade fina (manipulação); perceção visual; socialização; cognição; atenção/concentração; coordenação; controle.

Objetivos

Aprender a aumentar a atenção aos movimentos do professor.

Desenvolver força nos dedos.

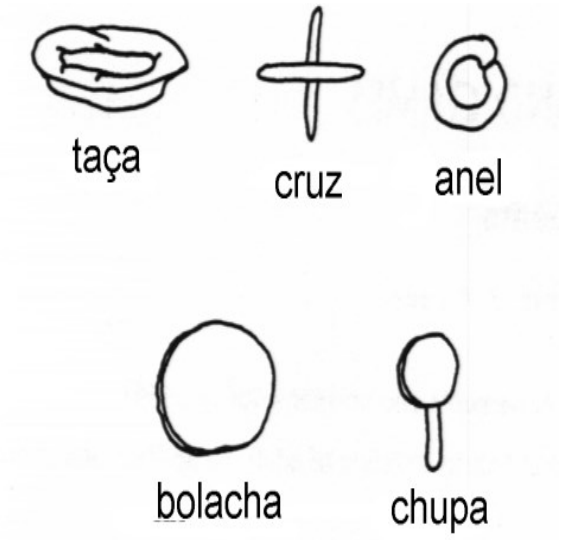
Imitar a construção de três figuras simples feitas com plasticina.

Materiais

Plasticina.

Procedimento

Coloque seis pedaços de plasticina em cima da mesa. Coloque três em frente à criança e guarde três para si. Cative a atenção da criança. Com um pedaço, construa um objeto simples e familiar à criança, como por exemplo, uma taça (ver figura). Faça com que a criança imite a sua construção. Diga-lhe: "faz como eu." É muito provável que tenha de a ajudar. Deve continuar a moldar a sua taça, para que ela tenha um modelo a imitar. Quando a criança tentar imitar a construção coloque de lado as duas supostas taças e recompense-a. Siga o mesmo procedimento com os restantes pedaços de plasticina. Diga-lhe o nome do objeto, em questão, de forma repetida e encoraje-o a imitar. Se ela demonstrar dificuldade, é bom solicitar a ajuda de uma terceira pessoa. Esta pode ajudá-la, servindo-lhe de exemplo, enquanto continua a moldar o objeto sem interrupções.



USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Atividade 24

IMITAR MOVIMENTOS DE ANIMAIS

Área e competências a desenvolver

Comunicação; imitação; motricidade global; socialização; cognição; atenção/concentração; coordenação; controle.

Objetivos

Melhorar a imitação motora mais complexa.

Encorajar a imitação de memória.

Imitar os movimentos de três animais.

Materiais

Três animais (peluche ou outros) ou três figuras de animais. Devemos escolher animais com movimentos distintos, tais como: um pássaro, um coelho ou um elefante.

Procedimento

Escolha um espaço amplo, sem mesas ou cadeiras que estorvem o movimento. Mostre á criança um dos animais e deixe ficar os outros num local visível, para que a criança perceba que a atividade terá uma sequência. Capte a atenção da criança. Mostre-lhe, por exemplo, o pássaro. Diga-lhe: "olha, o pássaro", "o pássaro voa." Bata os braços como se estivesse a voar e diga: "um pássaro voa." Tente fazer com que a criança o imite por uns segundos. Inicialmente, é possível que tenha de a ajudar a fazer os movimentos. O objetivo é repetir a atividade com os outros animais. Quando a criança tiver feito a atividade algumas vezes, pode aproveitar para ligar o nome do animal à figura/objeto. Deste modo, também começa a associar a palavra à imagem (leitura e escrita visual). Quando ela conseguir imitar estas ações com facilidade, mostre-lhe um dos animais, hesitando alguns segundos, de modo a perceber se ela se antecipa nos movimentos. Se a criança se mostrar confusa, pelo facto da professora não se antecipar, continue a atividade de imitação por mais algumas sessões. É extremamente necessário darmos tempo à criança, para que esta se sinta à vontade com a tarefa.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Atividade 25

JOGO DA ESTÁTUA

Área e competências a desenvolver

Comunicação; imitação, motricidade; socialização; cognição; atenção/concentração; coordenação; controle.

Objetivos

Melhorar a motricidade global.

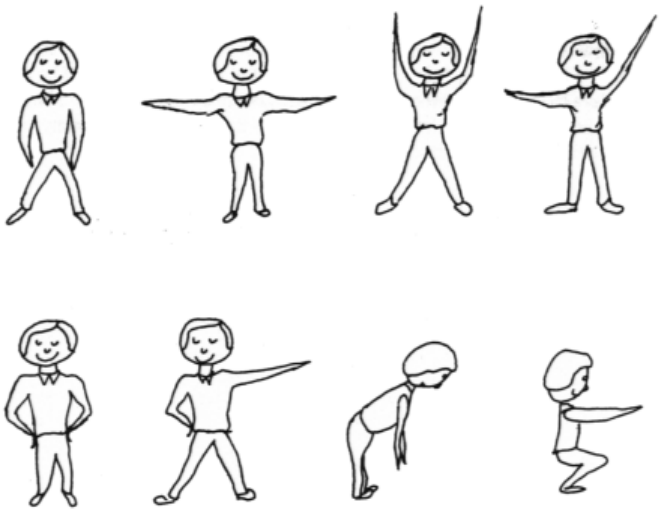
Imitar pessoas ou bonecos em diferentes posições.

Materiais

Figuras de pessoas em várias posições.

Procedimento

Comece por mostrar a imagem de uma pessoa de pé. Assuma essa posição, ajudando a criança a assumir essa mesma posição. Se possível, peça ajuda a uma terceira pessoa. Esta poderá auxiliar a criança, enquanto o professor desempenha o modelo. Inicie a tarefa com posições mais fáceis, de modo a que a criança não perca o equilíbrio. À medida que a criança for acompanhando, pode aumentar o grau de exigência na posição (ver figura).



USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Atividade 26

IMITAR AÇÕES COM DUAS ETAPAS

Área e competências a desenvolver

Comunicação; imitação, motricidade; socialização; cognição (sequencialização); atenção/concentração; coordenação; controle.

Objetivos

Melhorar a atenção.

Imitar as ações de outra pessoa e memorizar uma sequência.

Imitar pessoas ou bonecos em diferentes posições.

Materiais

Figuras de pessoas em várias posições.

Procedimento

O primeiro passo é cativar a atenção da criança. De seguida, apresente uma sequência de duas figuras, cada uma com uma posição diferente. Pretende-se que a criança desempenhe cada uma das posições seguindo a sequência proposta. Acompanhe-a na sua execução. Deve sempre recompensá-lo, quando realize corretamente a atividade. De seguida, a criança deve desempenhar sozinha as ações pretendidas. Se ela desempenhar apenas uma parte da sequência ou se entender a ordem de forma errada, deve-a ajudar/guiar. Recompense-a novamente. Exemplo de sequências com duas etapas:

1. Tocar na porta e de seguida andar à volta da mesa;
2. Fechar a porta e sentar-se numa cadeira específica;

a) Bater na mesa e depois bater na porta;
b) Sentar-se numa cadeira e depois correr para a porta,…

Atividade 27

IMITAR MUDANÇAS DE SOM (VELOCIDADE E VOLUME)

Área e competências a desenvolver

Comunicação; imitação, motricidade fina (manipulação); socialização; cognição; atenção/concentração; perceção; audição; coordenação; controle.

Objetivos

Melhorar a atenção e desenvolver conceitos de imitação de *alto/baixo, devagar/depressa.*

Imitar mudanças de velocidade e de volume, enquanto bate com uma colher numa panela.

Materiais

2 colheres; 2 panelas.

Procedimento

Sente-se com a criança à mesa. Coloque uma panela e uma colher à frente da criança e reserve o mesmo material para si – uma de cada para si. Comece por cativar a atenção da criança, batendo com a colher na panela a um ritmo regular e moderado. Faça com que ela imite as suas batidas. Ajude-a a começar se necessário, mas tente ajudar o menos possível. Deve bater na sua panela ao ritmo da criança. Quando os vossos ritmos estiverem quase iguais, comece a bater na sua panela a um ritmo mais veloz (assegure-se que a mudança de ritmo seja nítida). Se a criança não aumentar o ritmo para igualar-se ao seu, use a sua outra mão para a guiar para o ritmo pretendido, dizendo-lhe: "bate mais depressa". Quando ela aumentar o ritmo, mesmo que seja com a sua assistência, diminua novamente o ritmo e veja se a criança o imita. Repita a atividade as vezes necessárias, até que a criança consiga prestar atenção à velocidade das suas batidas e imita um padrão aproximado. Quando esta conseguir imitar, com sucesso, a sua velocidade, use a mesma estratégia para lhe ensinar a prestar atenção ao volume.

PERCEÇÃO

Atividade 1

DESCOBRIR UM OBJETO ESCONDIDO

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade fina (agarrar); socialização; cognição; atenção/concentração; perceção visual; audição; coordenação; controle.

Objetivos

Aumentar a atenção pelos objetos.

Manter uma imagem visual na memória da criança, por breves períodos.

Observar uma ação, ou seja, um objeto a ser coberto.

Manter o interesse nesse objeto por um breve período de tempo, enquanto está escondido.

Tentar descobrir o objeto.

Materiais

Um pano; comida ou brinquedo favoritos.

Procedimento

Mostre à criança o brinquedo e deixe-a manipulá-lo por um breve período de tempo. Em seguida, tire-lhe o brinquedo e coloque-o no chão mesmo à sua frente. Deixe cair o pano em cima do brinquedo imediatamente. Diga: "Oh-Oh!" e ajude-a a puxar o pano com a mão. Mostre-se contente quando o brinquedo for descoberto para a encorajar a participar na atividade. À medida que a criança se vai habituando ao jogo e começa a descobrir sozinha o objeto, reduza a sua ajuda manual.

Atividade 2

TRAJECTÓRIA VISUAL

Área e competências a desenvolver

Comunicação; imitação, motricidade fina (manipulação); socialização; cognição; atenção/concentração; perceção visual; audição; coordenação; controle.

Objetivos

Aumentar a atenção visual sobre um objetivo.

Manter uma imagem visual na memória da criança, por breves períodos.

Observar a mão de uma pessoa de forma a verificar a colocação de um objeto.

Materiais

3 taças pequenas ou tabuleiros; pequenas recompensas alimentares.

Procedimento

Comece por cativar a atenção da criança. Sente a criança do outro lado da mesa, em frente a si. Coloque os 3 tabuleiros entre vós. Distancie os tabuleiros uns dos outros. Numa das suas mãos, segure uma pequena recompensa alimentar. Pode ser, um pedaço de chocolate, uma fatia de bolo … É importante que esta recompensa esteja visível para a criança. Coloque a recompensa num dos tabuleiros. Neste momento é importante que a criança tome a iniciativa de ir buscar a recompensa. Se isso não acontecer, deve incentivá-la a fazê-lo. Pode apontar para o tabuleiro e dizer-lhe "vai buscar". Mesmo assim, se a criança não o fizer, guie-lhe a mão até à recompensa. Repita a atividade quantas vezes for necessária, para que a criança preste atenção ao movimento da sua mão e comece a tirar a recompensa sem ajuda.

Atividade 3

RECUPERAR OBJETOS CAÍDOS

Área e competências a desenvolver

Comunicação; imitação; motricidade fina (agarrar); motricidade global; socialização; cognição; atenção/concentração; perceção visual; audição; coordenação; controle.

Objetivos

Estimular a atenção visual para localizar um objeto.

Observar um objeto, no seu cair.

Consequentemente, localizar a sua posição.

Baixar-se para o recuperar.

Materiais

1 taça pequena; 5 blocos coloridos.

Procedimento

Comece por cativar a atenção da criança. Alinhe, em cima de uma mesa, os 5 blocos. Segure a taça no seu colo. Faça com que a criança se sente perto de si. Comece por lhe dizer: "Olha" Ao mesmo tempo, empurre um dos objetos para fora da mesa. Tudo deve ser feito, como se fosse surpresa, sem intenção. Aponte e diga-lhe: "olha, vai buscar". Se a criança não manifestar interesse em o ir buscar, ajude-a a localizá-lo e apanhá-lo. Em seguida, ajude-A a colocar o bloco dentro da taça que está no seu colo. Deve neste momento, fazer-lhe um miminho e elogiá-lo. Repita o procedimento com os 5 blocos. Por fim, deve dizer à criança que o jogo acabou. Pode fazer-lhe outro miminho e, eventualmente, uma pequena recompensa.

Atividade 4

ENCONTRAR UMA RECOMPENSA ESCONDIDA

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade fina (agarrar); motricidade global; socialização; cognição; atenção/concentração; perceção visual; audição; coordenação; controle.

Objetivos

Aumentar a atenção visual.

Virar uma chávena para encontrar uma recompensa.

Materiais

Chávena; rebuçados, amendoins, uvas, chocolate.

Procedimento

Comece por sentar a criança do outro lado da mesa, em frente a si. Cative a atenção da criança. Pegue numa das recompensas que escolheu. Assegure-se que a criança está atenta ao que está a fazer. Coloque a recompensa na mesa à sua frente. Lentamente, coloque a chávena virada ao contrário em cima da recompensa. De seguida, segure-lhe a mão e ajude-o a tirar a chávena, fingindo-se surpresa quando encontra a recompensa, diga: "olha, um rebuçado". Repita o procedimento com outra recompensa, mas desta vez, encoraje-a e tirar a chávena sozinha. Continue a atividade até ela perceber que tem de remover a chávena sem ajuda.

Atividade 5

RECONHECER SONS FAMILIARES

Área e competências a desenvolver

Motricidade global; socialização; cognição; atenção/concentração; perceção; audição; coordenação; controle.

Objetivos

Alertar para sons familiares. Reconhecê-los como meio de comunicação, que precede um acontecimento.

Parar uma determinada atividade quando a campainha tocar.

Olhar na direção do som.

Olhar para um adulto.

Materiais

Campainha.

Procedimento

Deve escolher duas atividades que pretende trabalhar, como por exemplo: tomar banho e andar de carro. Antes de iniciar as atividades toque a campainha atrás da criança e diga: "banho" ou "carro". É importante que a instrução seja curta e muito objetiva. Aqui basta uma palavra e não uma frase. Se tocar a campainha e a criança não se virar, coloque-se ao seu lado para que note o movimento visualmente. Não o deve deixar ver o movimento da campainha, a não ser que, perceba que ela não se apercebe do som. À medida que se habitua com esta rotina, a criança notará o som com mais rapidez. Toque sempre a campainha antes destas duas atividades e não use a campainha noutras ocasiões. Quando ele se habituar a estas atividades comece a espaçar o som.

Atividade 6

ASSOCIAÇÃO AUDITIVA

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade global; socialização (interação); cognição; atenção/concentração; perceção visual; audição; coordenação; controle.

Objetivos

Aumentar a perceção auditiva da criança.

Aprender a associar dois sons diferentes.

Aprender a discriminar dois sons.

Antecipar a ação associada a cada um dos sons.

Materiais

Nenhum.

Procedimento

Escolha dois sons engraçados e combine-os com duas atividades engraçadas. Por exemplo: pode optar por fazer-lhe cócegas e dizer: "ti-ti-ti" ou bater palmas e dizem: "buuuum". Lembre-se sempre de associar o mesmo som com a mesma atividade. A criança, eventualmente, associará os sons às atividades distintas. Após ter repetido esta rotina muitas vezes, faça uma atividade sem a outra. Faça-lhe cócegas sem o som, para ver se a criança se antecipa. Por exemplo: hesite uns segundos antes de lhe fazer cócegas e diga: "ti-ti-ti". Verifique se ela se antecipa. Diga "buum" e verifique se ele antecipa o gesto de bater as mãos.

Atividade 7

RECUPERAR OBJETOS

Área e competências a desenvolver

Comunicação (linguagem); motricidade fina (agarrar); motricidade global; socialização (emparelhar); cognição; atenção/concentração; perceção visual; audição; coordenação; controle.

Objetivos

Aumentar a atenção visual e a capacidade em discriminar objetos da criança.

Aprender a pesquisar um espaço, na procura de um objeto desejado.

Aprender a recuperar esse objeto, sem se distrair com estímulos estranhos.

Materiais

Caixa média; 3 pares de objetos comuns (exemplo: sapatos, pratos, bananas).

Procedimento

Espalhe 3 objetos familiares em sítios visíveis da sala. Sente-se com a criança num local da sala, onde seja possível ver os 3 objetos. Mostre-lhe um dos pares de objetos que escolheu. Por exemplo, segure um sapato e diga: "vai buscar o sapato". Neste momento, se a criança manifestar dificuldades em localizar o objeto, poderá apontar na sua direção. Se, mesmo assim, a criança continuar com dificuldades, deve pegar na sua mão e guiá-la até ao sapato, dizendo: "vai buscar o sapato". Coloque os dois sapatos no ponto de partida e de seguida, dentro da caixa. Recompense-o assim que o par de objetos estiver na caixa, mesmo que o tenha ajudado na tarefa. Repita a atividade até que todos os objetos se encontrem dentro da caixa. Num primeiro momento, a ordem deve ser muito clara, como: "vai buscar o sapato". À medida que, a criança, vai desenvolvendo a linguagem, poderá substituir por: "vai buscar o par".

Atividade 8

JOGO DA CONCHA

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade fina (agarrar); motricidade global; socialização; cognição; atenção/concentração; perceção visual; audição; coordenação; controle.

Objetivos

Ajudar a aumentar a perceção visual e memória da criança.

Aprender a associar dois sons diferentes.

Aprender a discriminar dois sons e a antecipar a ação associada a cada um dos sons.

Materiais

3 copos; várias recompensas (rebuçados; chocolates; amendoins…).

Procedimento

Sente-se à mesa e coloque a criança à sua frente. Comece por colocar os três copos em cima da mesa, voltados ao contrário, mesmo em frente á criança. Cative a atenção da criança. Diga-lhe: "olha o rebuçado" (deve ser algo que a criança gosta muito). Esconda a recompensa debaixo de um dos copos. Não os mova nem os troque de posição. Diga-lhe: "tira o rebuçado", apontando para os copos, para que ela perceba que deve procurar a recompensa. Neste momento, se a criança estiver confusa, deve guiá-la pela mão para levantar o copo desejado. Aja como se estivesse contente por achar a recompensa, elogie-a e dê-lhe a recompensa. O exercício deve ser repetido, de modo a que criança consiga descobrir a recompensa debaixo dos três copos. É importante que a criança esteja a prestar atenção ao movimento da sua mão.

Atividade 9

COPIAR PADRÕES COM BLOCOS

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade fina (agarrar); motricidade global; socialização; cognição; atenção/concentração; perceção visual; audição; coordenação; controle.

Objetivos

Aumentar a capacidade de perceção visual da criança.

Aprender a colocar objetos num local específico.

Aprender a dispor quatro blocos de acordo com um padrão pré-estabelecido.

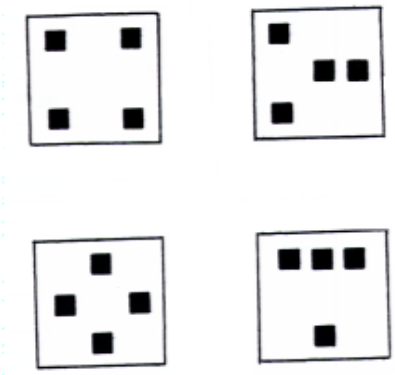
Materiais

Quatro blocos (peças de lego); cartões ou papel branco.

Marcadores.

Procedimento

Faça um número de folhas de trabalho, utilizando cartão, cartolina ou papel. Execute o traçado exterior de um quadrado. Dentro desse quadrado, desenhe 4 quadrados dispostos de formas variadas, tal como é mostrado na figura. Coloque uma das folhas de trabalho à frente da criança. Depois, dê-lhe um bloco dizendo-lhe: "põe em cima de cada quadrado" ou "Põe na casinha". Neste momento, será importante auxiliar a criança, ou seja, ajudá-la a fazer o primeiro exemplo. Recompense-o imediatamente. Repita o procedimento até os 4 blocos estarem nas devidas posições. Repita o procedimento com uma segunda cartolina, mas no quarto bloco, tente que a criança coloque a peça sem ajuda. Verifique se ela procura o quadrado que falta preencher. Reduza gradualmente a sua ajuda.



USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Atividade 10

DISCRIMINAR DESENHOS

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade fina (agarrar); motricidade global; socialização; cognição (emparelhar); atenção/concentração; perceção visual; audição; coordenação; controle.

Objetivos

Aumentar competências visuais.

Emparelhar pares idênticos de desenhos simples.

Materiais

Papel; marcadores ou lápis.

Procedimento

Use marcadores grossos para fazer desenhos simples, mas cheios (ver figura). Deve fazer em duplicado. Coloque em cima da mesa todos os desenhos que fez, de modo que a criança o possa visualizar. Retire cada um dos pares que combinam com os que estão expostos e guarde-os. Dê-lhe um dos desenhos que retirou e guardou e diga-lhe: "procura o desenho igual". Neste momento, a criança vai precisar de ajuda. Segure-lhe a mão e dirija-a aos desenhos que estão expostos. Se o desenho não for igual, diga-lhe: "não é igual". Faça a comparação. Quando encontrar o desenho igual, diga-lhe: "este é igual". E coloque os dois cartões lado a lado, assegurando-se que a criança está a ver enquanto compara os desenhos. Repita o procedimento até todos os desenhos estarem emparelhados. No início não use mais que 3 desenhos por conjunto. Aumente gradualmente, o número e complexidade dos desenhos.



USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Atividade 11

DISCRIMINAR OBJETOS QUE PRODUZEM SONS

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade fina (manipulação); socialização; cognição; atenção/concentração; perceção visual; audição; coordenação; controle.

Objetivos

Aumentar a perceção auditiva.

Emparelhar os sons de diversos objetos.

Materiais

3 pares de objetos que produzam um som, como por exemplo, castanholas; sino; campainha, boneco de apertar; apito,…

Procedimento

Sente-se com a criança numa mesa. Coloque 2 objetos diferentes em cima da mesa, em frente à criança. Guarde 2 objetos iguais para si e coloque-os à sua frente. Use um deles para reproduzir um som. De seguida, segure a mão da criança e ajude-a a usar o objeto igual, de forma a produzir o mesmo som. Coloque-o no mesmo lugar e repita o procedimento com o segundo objeto. Depois de ter usado os dois objetos, que estavam em cima da mesa, pode repetir o exercício. Tente que a criança o faça sem ajuda, ou seja, incentive-a a reproduzir o mesmo som. Verifique se ela escolhe o objeto correto. Se ela não o fizer, pare-a e guie-lhe as mãos para objeto correto. Repita o procedimento, alternando entre os dois objetos. Quando a criança for capaz de escolher o objeto de forma consistente, comece a variar o padrão de escolha de forma a não alternar entre os dois (por exemplo, escolha, por duas vezes, o primeiro e uma vez o segundo). Por fim, coloque os seus objetos numa caixa atrás das costas. Escolha um deles e produza um som de forma a que a criança não consiga ver qual está a usar. Faça com que ela escolha o objeto correto e emita o som apropriado. À medida que a criança vai adquirindo mais competências, aumente os números de objetos e sons. É importante que escolha objetos que produzam um som distinto.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Atividade 12

CAIXA DE ENCAIXES

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade fina (agarrar e manipulação); socialização; cognição (emparelhar); atenção/concentração; perceção visual; audição; coordenação óculo-manual; controle.

Objetivos

Melhorar a procura visual da criança.

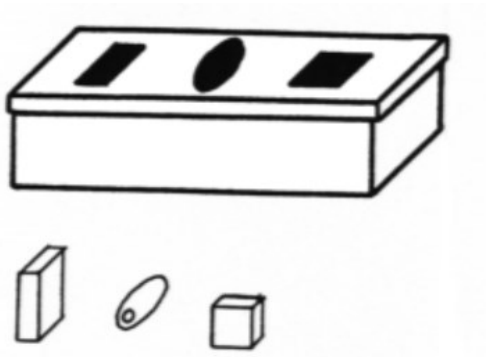
Aprender a emparelhar objetos.

Materiais

Caixa de sapatos; 3 objetos de vários tamanhos e formas, por exemplo, peças de lego.

Procedimento

Corte o formato de três objetos simples na tampa da caixa de sapatos. Assegure-se que os objetos podem ser introduzidos nesses espaços sem dificuldade. Selecione um dos objetos e demonstre à criança como o colocar no sítio correto, inserindo-o na caixa. Dê-lhe um segundo objeto. Se a criança manifestar dificuldade, ajude-a, guiando-lhe a mão para um orifício. Se não couber diga: "não" e mova a mão para o orifício seguinte. Quando encontrar o sítio, correto diga: "sim". Ajude-a a inserir o objeto. Repita o procedimento até a criança conseguir colocar todos os objetos sem assistência/ajuda. Quando esta caixa se tornar fácil para ele, construa uma mais difícil com diferentes objetos.



USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Atividade 13

COPIAR PADRÕES COM BLOCOS

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade fina (agarrar e manipulação); socialização; cognição (emparelhar); atenção/concentração; perceção visual; audição; coordenação óculo-manual; controle; imitação.

Objetivos

Aumentar, na criança, a capacidade de perceber diferenças em desenhos.

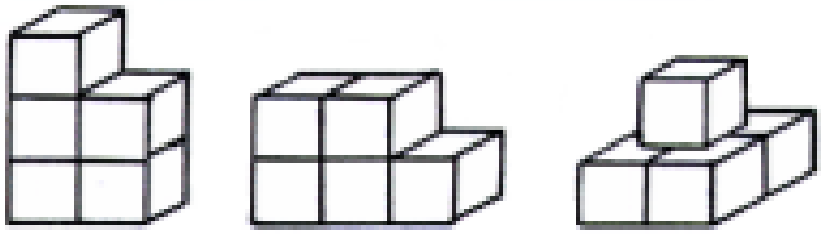
Aprender a imitar o uso de materiais para copiar desenhos.

Materiais

10 blocos.

Procedimento

Sente-se com a criança na mesa e coloque à sua frente 5 blocos, guardando 5 para si. Diga-lhe: "olha" e disponha os seus blocos de uma forma distinta (ver figura), assegurando-se que ela está a prestar atenção à forma como dispõe os cubos ou blocos. Aponte para os blocos que ele tem à frente e diga: "faz tu". De início terá de lhe guiar as mãos para que ele consiga colocar os cubos de forma apropriada. Repita o procedimento com 3 padrões diferentes por sessão. Reduza a sua assistência/ajuda assim que ele começar a copiar os desenhos sozinha. Recompense-a cada vez que conseguir copiar corretamente a disposição dos cubos da professora.



USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Atividade 14

ESCOLHER FORMAS

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade fina (agarrar e manipulação); socialização; cognição (emparelhar); atenção/concentração; perceção visual; audição; coordenação óculo-manual; controle.

Objetivos

Ajudar a aumentar a atenção visual.

Aprender a emparelhar formas e objetos.

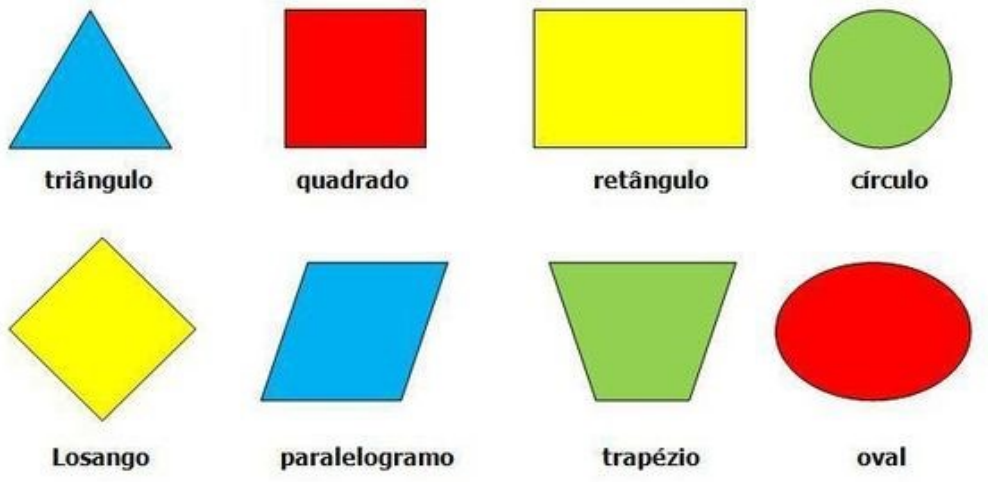
Escolher 3 formas diferentes.

Materiais

Papel grosso colorido.

Procedimento

Desenhe e corte vários triângulos, quadrados e círculos, usando para isso papel grosso. Cada forma é do mesmo tamanho e cor (ver figura). Coloque um exemplar de cada um em frente à criança. Inicialmente, deverá usar apenas três figuras. Dê-lhe as outras figuras (uma de cada vez) e peça-lhe para as colocar no conjunto apropriado. Se a criança se mostrar confusa, guie-lhe a mão para emparelhar as formas de maneira correta, dizendo; "é esta" ou "não é esta". Pode e deve chamar as figuras pelo nome correto (quadrado, triângulo, círculo, …) De início, a criança poderá não entender os nomes, mas com o treino, habituar-se-á.



USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Atividade 15

DISCRIMINAR TAMANHOS E FORMAS

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade fina (agarrar e manipulação); socialização; cognição (emparelhar); atenção/concentração; perceção visual; audição; coordenação óculo-manual; controle.

Objetivos

Aumentar a capacidade de atenção visual da criança.

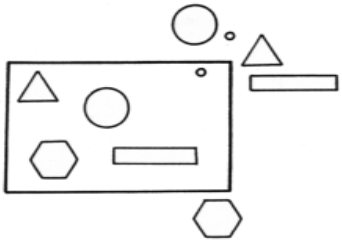
Aprender a emparelhar formas ou diferentes tamanhos.

Materiais

Papel; cartão; cola; tesouras.

Procedimento

Corte pares de quadrados, triângulos, círculos e retângulos de diferentes tamanhos. Assegure-se que todas as formas são da mesma cor. Cole um dos conjuntos numa cartolina e guarde as formas correspondentes (ver figura). Coloque a cartolina em frente à criança. Dê-lhe uma das formas e faça com que ela procure a figura correspondente. Se ele parecer confusa, mostre-lhe como colocar a figura no sítio correto, comparando-a com as figuras da cartolina, uma a uma. Repita o procedimento, até todas as formas terem sido colocadas.



Atividade 16

PUZZLES

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade fina (agarrar e manipulação); socialização; cognição (emparelhar); atenção/concentração; perceção visual; audição; coordenação óculo-manual; controle.

Objetivos

Aumentar a capacidade de perceção visual e de perceção da forma, da criança.

Aprender a observar.

Saber organizar as peças de um puzzle.

Materiais

Um puzzle simples (3 a 4 peças).

Procedimento

Sente-se com a criança numa mesa. Retire todas as peças do puzzle. Coloque a estrutura do puzzle em frente da criança. Guarde as peças num local onde ela não as possa ver. Comece por colocar uma das peças em cima da mesa, mesmo em frente da criança e diga-lhe: "olha". Assegure-se de que a criança está a olhar para a peça. Ajude-a a rodar, até que a peça fique no local certo. Repita o procedimento com as outras peças, retirando a assistência manual de forma gradual. Recompense-a de cada vez que ela conseguir colocar corretamente as peças. Se a criança mostrar dificuldades em colocar a peça no encaixe, dê-lhe toda a assistência possível, antes dela se mostrar frustrada. O objetivo da tarefa é simplesmente encaixar as peças nos locais certos.

Atividade 17

PUZZLES

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade fina (agarrar e manipulação); socialização; cognição (emparelhar); atenção/concentração; perceção visual; audição; coordenação óculo-manual; controle.

Objetivos

Aumentar a capacidade de perceção visual e de perceção da forma, da criança.

Aprender a observar.

Saber organizar as peças de um puzzle.

Materiais

Um puzzle simples de 3 ou 4 peças.

Procedimento

Sente-se com a criança junto a uma mesa. Retire todas as peças do puzzle e espalhe-as em cima da mesa, de forma a que fiquem, ao lado da criança. Diga-lhe: "olha" e aponte para uma das peças. Quando ela olhar, diga-lhe para a colocar. Se necessário, guie-lhe as mãos para que segure a peça, para que a compare com os vários encaixes, para que a consiga colocar no local apropriado. Se a criança a tentar colocar num local errado, pare-a e dirija-a para local correto. Repita o procedimento até todas as peças estarem no puzzle. Trata-se de uma tarefa preceptiva primária. Não se preocupe demasiado se a criança não conseguir colocar totalmente a peça no encaixe. Recompense-a cada vez que ela descubra o encaixe correto.





USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Atividade 18

DISCRIMINAR CORES

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade fina (agarrar e manipulação); socialização; cognição (emparelhar); atenção/concentração; perceção visual; audição; coordenação óculo-manual; controle.

Objetivos

Aumentar a capacidade de atenção visual da criança.

Aprender a discriminar diferentes cores.

Materiais

8 objetos diferentes (4 de uma cor e os outros 4 de outra cor diferente). Deve ter o cuidado de escolher cores muito parecidas; 2 Tabuleiros.

Procedimento

Coloque os dois tabuleiros em frente da criança. No primeiro exercício poderá colorir o fundo do tabuleiro com a com desejada, para facilitar a compreensão da criança. Dê-lhe os objetos, um de cada vez, nomeando sempre a cor. Faça com que a criança coloque dentro do tabuleiro o objeto de acordo com a sua cor. Se a criança colocar o objeto no tabuleiro correto, diga: "sim, é verde". Recompense-o imediatamente. Continue o procedimento até todos os objetos estarem colocados nos tabuleiros corretos. Quando a criança demonstrar à-vontade com esta tarefa, adicione uma terceira cor. É importante nomear sempre a cor em voz alta, de modo que a criança vá percecionando a diferença dos sons. Para tornar o exercício mais complexo, basta não colorir o fundo do tabuleiro. Dizer apenas "azul"; "amarelo"; "verde".

Atividade 19

COMBINAR CORES

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade fina (agarrar e manipulação); socialização; cognição (emparelhar); atenção/concentração; perceção visual; audição; coordenação óculo-manual; controle.

Objetivos

Aprender a discriminar entre cores diferentes.

Melhorar a atenção visual e as competências de emparelhar da criança.

Materiais

Blocos coloridos (legos); papel a combinar (papel de lustro).

Procedimento

Comece por colocar em cima da mesa duas folhas de papel de lustro de cores diferentes. Guarde os blocos coloridos para si. Dê à criança um dos blocos que guardou e diga-lhe para ele procurar a folha da mesma cor e a colocar em cima. Se necessário, guie-lhe a mão. Dê-lhe o segundo bloco (da mesma cor), para ver se a criança consegue identificar a posição deste bloco. Se isso acontecer, elogie-a imediatamente. Vá-lhe dando os restantes blocos, de modo que ela os coloque em cima da cor correta. Repita o procedimento com os mesmos materiais, mas não a guie pela mão. Se neste momento, ela tentar colocar um bloco em cima de uma cor diferente diga: "não" e guie-a pela mão para o local apropriado. Repita o procedimento até que a criança consiga colocar os blocos em cima das folhas corretas, sem assistência/ajuda. À medida que a tarefa começa a ficar fácil para ela, introduza blocos e novas folhas de papel de lustro de outra cor diferente.

Atividade 20

PERCEÇÃO DE SONS

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade fina (manipulação); socialização; cognição (emparelhar); atenção/concentração; perceção audição; audição; coordenação óculo-manual; controle; imitação.

Objetivos

Melhorar a perceção auditiva da criança.

Aprender a perceber um número de sons diferentes e a imitar esses sons.

Materiais

Nenhum.

Procedimento

Sente-se à mesa e coloque a criança à sua frente. Batendo com os dedos na mesa, chame a criança pelo nome, de modo que ela fique atenta. Faça uma pequena pausa entre cada batida, de maneira que os sons sejam distintos. Encoraje-a a fazer o mesmo, guiando-a pela sua mão para bater na mesa duas vezes. Elogie-a e recompense-a imediatamente. Repita o procedimento, mas desta vez bata três vezes. Ajude novamente a criança a bater na mesa. Recompense-a. Por fim bata apenas uma vez. Volte a ajudar a criança. À quarta vez, bata novamente duas vezes, mas não a ajude. Se ela tentar bater mais ou menos vezes diga: "não" e bata duas vezes. Ajude-a a bater duas vezes. Repita o procedimento até a criança conseguir imitar, de forma consistente, o número de vezes que o professor bateu.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Atividade 21

JOGO DE DOMINÓ

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade fina (manipulação); socialização; cognição (emparelhar); atenção/concentração; perceção visual; audição; coordenação óculo-manual; controle; interação.

Objetivos

Aprender a jogar dominós com outra pessoa.

Aprender a emparelhar conjuntos.

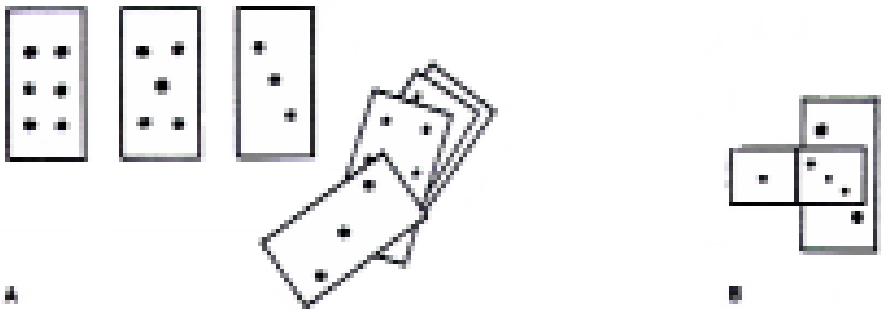
Saber esperar a sua vez.

Materiais

Conjuntos de dominós e conjuntos de cartas pintadas com os padrões dos dominós.

Procedimento

Coloque as cartas em linha, na mesa (ver figura abaixo). Dê à criança, uma carta de cada vez para que ela a coloque em cima da semelhante/igual (colocar as cartas com duas pintas juntas, com três pintas juntas, com quatro pintas juntas, …). Não lhe peça para contar as pintas, pois o objetivo é fazer com que a criança reconheça visualmente cada conjunto. Quando a criança conseguir realizar essa tarefa sem dificuldade, mostre-lhe que cada carta é como uma das metades duma peça de dominó. Pratique esse emparelhar com uma carta e com a metade de uma peça de dominó. Quando a criança conseguir realizar esta atividade com diferentes peças, é altura de iniciar um jogo do mesmo género, um jogo em que joga ela e a professora, uma de cada vez. Colocam-se 6 dominós num tabuleiro. Os jogadores tiram um dominó do tabuleiro e verificam se combinam com as cartas que estão dispostas na mesa. Se tal não acontecer, as jogadoras podem tirar um dominó extra do monte. Não se joga por competição ou para contar pontos. Este jogo serve apenas para combinar conjuntos e para aprender a jogar em equipa.



USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Atividade 22

COPIAR A SEQUÊNCIA DE UM DESENHO

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade fina (manipulação); socialização; cognição (emparelhar); atenção/concentração; perceção audição; desempenho verbal; controle e imitação.

Objetivos

Aprender a reconhecer uma sequência e copiá-la.

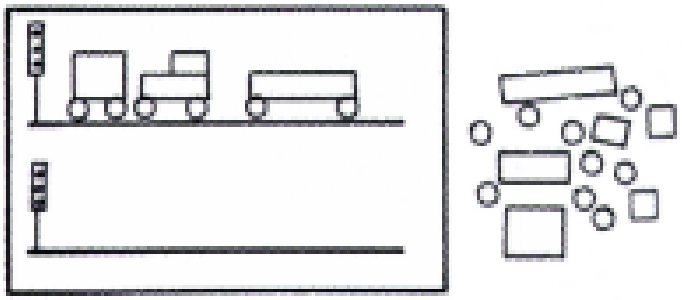
Saber copiar uma sequência de cortes de papel.

Materiais

Papel colorido, cortado em várias formas: (i) rodas pretas; (ii) retângulos e quadrado, sendo dois de cada tamanho. Papel branco com duas linhas desenhadas (ver figura).

Procedimento

Comece por mostrar a folha de trabalho à criança, apontando para o semáforo desenhado à esquerda. Diga-lhe: "olha, vou fazer uma fila com carros parados no semáforo". Pode utilizar uma expressão mais simples, dependendo da criança. Junte as rodas e os quadrados para formar uma linha com 3 carros. Peça à criança para repetir: "primeiro o carro vermelho e grande, depois o carro azul e por fim o verde comprido". De seguida, peça à criança para, na linha de baixo, fazer uma linha de carros iguais à que fez. Após ela ter juntado as peças corretamente, peça-lhe para as passar para o papel. No dia seguinte, use um tema diferente mas ainda com uma sequência de 3 objetos, como por exemplo: caixas grandes, médias e pequenas debaixo de uma árvore; em cima de uma mesa,… Assegure-se que a criança trabalha sempre da esquerda para a direita. Quando verificar que ela entende a sequência, faça com que ela copie sequências de formas e cores, que não são representativas de objetos concretos. Pode usar jogos: de encaixes; como por exemplo a atividade 17 e outros.



USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Atividade 23

LEITURA GLOBAL

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade fina (manipulação); socialização; cognição (emparelhar); atenção/concentração; perceção visual; desempenho verbal; controle e imitação.

Objetivos

Aprender a ler globalmente 5 a 10 palavras.

Aprender a emparelhar a palavra escrita com o objeto.

Saber dizer corretamente diferentes palavras.

Materiais

Cartões; fita-cola; palavras escritas.

Procedimento

Coloque as palavras nos cartões e faça 5 cópias de cada palavra. No início, poderá associar a imagem à palavra (ver figura abaixo). Primeiro, ensine a criança a emparelhar as palavras para ter a certeza de que ela sabe que são as mesmas (ver figura). Na fase seguinte, vai colar com fita-cola, a palavra ao objeto em questão (por exemplo: cole a palavra "mesa" no objeto "mesa",…). Sente a criança na cadeira, segure o cartão e pergunte - "o que diz neste cartão?" Se ela mostrar dificuldade, ajude-a e peça-lhe para colocar o cartão no objeto real. Quando ela o fizer, tranquilize-a dizendo - "muito bem, mesa, …". De seguida, peça-lhe para repetir a palavra. Continue com este jogo diariamente, dando-lhe ajuda assim que a criança hesitar. Quando vir que ele se lembra das palavras, remova os cartões previamente colados ao objeto e veja se ela ainda consegue ler os cartões e apontar ou colocar o rótulo no objeto. Se a criança conseguir lembrar-se das palavras por uma semana, sem ajuda do objeto real, então tente ensinar-lhe mais algumas. Procure palavras que lhe sejam úteis mais tarde quando lhe quiser dar instruções tais como: "apaga a luz" ou "lava os dentes".

CÃO



MESA

MOTRICIDADE GLOBAL

Atividade 1

BATER AS PALMAS

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade global (braços); socialização; cognição; atenção/concentração; perceção visual; desempenho verbal; controle e imitação.

Objetivos

Saber aumentar a coordenação de movimentos.

Aprender a bater as mãos.

Materiais

Nenhum.

Procedimento

O primeiro passo será sentar a criança em frente a si e próxima. Com um ritmo lento, comece a bater palmas. Ao mesmo tempo, pode ir cantando uma melodia simples: "palminhas, palminhas...". Faça uma brincadeira com a criança, de modo que ela mantenha o interesse; por exemplo, cócegas. De seguida, segure-lhe nas mãos e ajude-a a bater palmas enquanto repete a canção. Faça-lhe cócegas mais uma vez. À medida que ela se habitua ao jogo, reduza gradualmente a sua ajuda.

Atividade 2

SENTAR-SE, SEM AJUDA

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade global (braços); socialização; cognição; atenção/concentração; perceção visual; desempenho verbal; controle e imitação.

Objetivos

Conseguir sentar-se sem ajuda.

Aprender a voltar-se, usando os braços para impulsionar o movimento.

Materiais

Nenhum.

Procedimento

Deve promover momentos de brincadeira com a criança. Sempre que pretender mudar de local dentro da sala de aula/escola/casa, deve sentá-la em primeiro lugar, só depois levantá-la para fazer a deslocação. Esta ação acaba por ser uma rotina. Enquanto a criança estiver sentada, poderá encostar-lhe o seu braço direito, sobre o braço direito dela e empurrar ligeiramente de forma que o seu peso fique sobre o braço direito da criança. Ela vai obrigatoriamente usar a sua mão esquerda para se apoiar. Neste momento a mão esquerda servirá de apoio para a criança se levantar. À medida que se vai habituando a esta rotina, ajude-a cada vez menos.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Atividade 3

PROCURAR UM OBJECTO

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade global (braços); motricidade fina (agarrar); socialização; cognição; atenção/concentração; perceção visual; desempenho verbal; controle e imitação.

Objetivos

Melhorar a capacidade da criança para suprimir as suas necessidades sem ajuda.

Aprender a procurar objetos.

Materiais

Animal de peluche ou outro brinquedo.

Procedimento

Comece por pendurar um peluche (animal ou outro), por exemplo muna porta ou janela. Assegure-se que o objeto fica à altura dos olhos da criança, de forma que ela consiga chegar-lhe facilmente. Chame a atenção da criança, para tocar no boneco. Todas as vezes que a criança fizer um esforço para tocar neste, deverá recompensá-la. Quando a criança tiver aprendido a esticar-se para apanhar o brinquedo, poderá fazer um outro exercício. Coloque um brinquedo pequeno na ponta da mesa. Assegure-se que a criança vê o brinquedo e diga: "vai buscar o brinquedo". Logo que ela retire o objeto, elogie-a e deixe-a brincar por alguns minutos com esse brinquedo. Repita o procedimento várias vezes. Lembre-se que após esta atividade os objetos que estejam em cima ou nas pontas das mesas não estarão guardados. Assegure-se que objetos que se possam partir ou sejam perigosos não sejam colocados nesses locais.

Atividade 4

APANHAR

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade global (braços); socialização; atenção/concentração; perceção visual; interação individual; cognição; linguagem; controle e imitação.

Objetivos

Aprender a melhorar as competências motoras – braços.

Desenvolver a interação social.

Praticar Jogos (jogo da apanhada da bola) com outra pessoa.

Materiais

Bola tamanho médio.

Procedimento

Comece por colocar a criança à sua frente de pé. Vire-lhe as palmas da mão para cima e dê-lhe uma bola. De seguida, coloque as suas mãos da mesma maneira, e diga: "dá-me a bola" ou opte por fazer apenas um gesto que tenha o mesmo significado. Se a criança estiver com dificuldade, repita as palavras ou gestos e tire-lhe a bola. Elogie-a imediatamente, mesmo que tenha tido ajuda. Repita o procedimento até que a criança aprenda a lidar com a bola. Distancie-se um pouco mais e atire a bola devagar. Neste momento pretende-se que a criança a apanhe. Inicialmente a criança pode manifestar dificuldade em apanhar a bola. Poderá ajudá-la. Volte ao início do jogo, mas agora a bola fica nas mãos da criança. Diga-lhe para ela lhe dar a bola ou faça um gesto apropriado para esse efeito. Se a criança ficar confusa, mime a ação, atirando você a bola. O jogo deve continuar, até que a criança perceba a brincadeira/jogo. Não se esqueça do elogio.

Atividade 5

PASSAR *POR CIMA* E FICAR *EM CIMA* DE OBSTÁCULOS

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade global (braços); socialização; cognição; atenção/concentração; perceção visual; controle e imitação.

Objetivos

Aumentar a capacidade de coordenação da criança.

Aprender a passar por cima ou ficar em cima de diversos obstáculos.

Aumentar a confiança nas capacidades relacionadas com a motricidade global.

Materiais

Caixas de sapatos; banco; livro grande; pacotes do leite.

Procedimento

Comece por dispor uma série de caixas de sapatos e pacotes de leite no chão da sala. Mostre à criança como passar por cima de cada obstáculo usando movimentos exagerados para despertar a atenção da criança. De seguida, ajude-a a passar por cima, mesmo que para isso, a tenha de levantar ligeiramente, dizendo ao mesmo tempo: "por cima", todas as vezes que passar por cima de um obstáculo. Depois da criança conseguir passar por cima dos pacotes de leite e das caixas de sapatos passe ao próximo exercício. Encontre um banco baixo ou um livro largo e ajude a criança a ficar em cima desse objeto. Pode começar pelo livro. Demonstre como fica em cima do livro (1º um pé e depois o outro), dizendo: "em cima". Se a criança manifestar dificuldades, ajude-a a imitar as suas ações. Repita a atividade tantas vezes quantas forem necessárias até conseguir realizar a atividade sem assistência/ajuda. Não espere que a criança responda corretamente apenas aos comandos verbais: "em cima" e "por cima". Aponte sempre para o topo do objeto quando quiser que ele fique em cima do livro ou banco.

Atividade 6

CORRIDA DE OBSTÁCULOS

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade global (corpo); socialização; cognição; atenção/concentração; perceção visual; controle e imitação.

Objetivos

Melhorar a coordenação e o equilíbrio da criança.

Desenvolver a sua capacidade para seguir um percurso visual.

Aprender a seguir um percurso envolvendo movimentos ("debaixo de", "em cima de" ou "à volta de").

Materiais

Séries de obstáculos simples; mobília; corda/fita.

Procedimento

Comece por colocar uma corda/fita colorida, em torno dos móveis da sala de aula. Pode e deve passá-la por baixo das cadeiras; por cima das mesas; contornar o armário, … Capte a atenção da criança e coloque uma recompensa no final da corda/fita. De seguida deve fazer o percurso várias vezes com a criança, não esquecendo que a recompensa no final é dele. Verifique se a criança consegue realizar o percurso sozinho. Deve ficar perto da criança para poder auxiliá-la se necessário (dirija a atenção para a corda). Numa fase inicial, o percurso deve ser simples e ir-se fazendo mais complicado à medida que a criança vai aprendendo a fazê-lo.

Atividade 7

APANHAR BRINQUEDOS DO CHÃO

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade global (braços); motricidade fina (agarrar); socialização; cognição; atenção/concentração; perceção visual; controle e imitação.

Objetivo

Melhorar o equilíbrio da criança.

Aprender a apanhar um objeto do chão sem perder o equilíbrio.

Materiais

Peluche; peças de lego; bola; caixa pequena.

Procedimento

Coloque um peluche no meio do chão da sala, afastado da mobília e de potenciais perigos. Conduza a criança até ao brinquedo e mostre-lhe que se dobra/baixa para o apanhar. Coloque o brinquedo novamente no chão e peça á criança para apanhar ela, o peluche. Ajude-a se necessário. Recompense-a, deixando-a brincar com o peluche alguns minutos. Repita o procedimento tantas vezes quanto as necessárias, até que a criança seja capaz de se baixar para apanhar o objeto sem perder o equilíbrio. Quando a criança estiver segura do seu equilíbrio, espalhe pelo chão da sala, vários objetos/brinquedos (mais pequenos). Comece com 2 ou 3 peças de lego ou bolas. Coloque-as no chão, num sítio visível, quando a criança estiver com atenção. Leve consigo uma caixa e caminhe com a criança até ao local onde estão esses brinquedos. Faça com que ele apanhe os objetos e os coloque na caixa. Elogie-a quando todos os objetos estiverem na caixa.

Atividade 8

BLOCOS GRANDES

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade global (corpo); socialização; cognição; atenção/concentração; perceção visual; controle e imitação.

Objetivos

Melhorar a capacidade da criança de caminhar enquanto transporta objetos.

Aprender a apanhar, carregar e empilhar blocos (legos ou outros materiais).

Materiais

4 Caixas de sapatos; papel colorido.

Procedimento

Transforme as caixas de papel em blocos, forrando-as com o papel colorido. Espalhe os blocos no chão, assegurando-se que estão visíveis para a criança. Dirija a atenção da criança para um dos blocos e diga: "vai buscar o bloco". Faça com que ela apanhe a caixa e a traga de volta. Ajude-a apenas se ele precisar. Repita o procedimento até a criança conseguir recolher todos os blocos. Mostre-lhe como se empilham os dois primeiros blocos e faça com que ela empilhe os seguintes. Ajude-a se necessário. Quando estiverem todos empilhados, deixe-a dar um pontapé e recomeçar.

Atividade 9

SUBIR DEGRAUS SEM ATERNAR OS PÉS

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade global (corpo); socialização; cognição; atenção/concentração; perceção visual; controle e imitação.

Objetivos

Melhorar a coordenação e o equilíbrio da criança.

Aprender a subir degraus.

Melhorar a capacidade da criança em se movimentar.

Materiais

Degraus/escadas; fio/lápis.

Procedimento

Esta atividade deverá ser feita apenas depois da criança conseguir pisar objetos (exemplo: atividade 5). Quando a criança conseguir pisar objetos de forma consistente, poderá começar a trabalhar com os degraus/escadas, ou seja, subir e descer degraus. É importante que coloque a criança de pé em frente às escadas. Fique ao seu lado e segure-lhe na mão, para a apoiar. À medida que vai subindo, é importante ir orientando a criança verbalmente: "para cima" ou qualquer outra expressão. Comece por colocar o seu pé esquerdo em cima do degrau. Repita: "para cima". Dê-lhe um pequeno empurrão até que a criança levante o seu pé esquerdo e a possa imitar. Ajude-a se necessário. Elogie a criança. Quando ela conseguir subir 3 degraus, com a sua ajuda, continue o exercício, mas agora apenas agarrando num dedo seu. À medida que as suas capacidades e confiança aumentam, faça com que a criança suba os degraus, mas em vez de a deixar segurar um dos seus dedos, faça com que ela segure a ponta de um lápis, enquanto o adulto segura a outra ponta. Depois, substitua o lápis por um fio. Finalmente, suba ao seu lado, sem qualquer ajuda, apenas para que a criança se sinta segura. Repita o exercício quantas vezes for necessário.

Atividade 10

ROLAR UMA BOLA 1

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade global (braço); socialização; cognição; atenção/concentração; coordenação óculo-manual; perceção visual; controle e imitação.

Objetivos

Saber seguir um objeto visualmente.

Aprender a apanhar uma bola e a fazê-la rolar sem ajuda.

Material

Bola grande.

Procedimento

Deve começar por se sentar no chão, em frente á criança com uma distância não muito grande (1,50 m.). Chame a atenção da criança e role de vagar a bola na sua direção, dizendo: "olha a bola". Neste momento se a criança se deslocar para apanhar a bola, peça que a devolva. Inicialmente, é provável que necessite de uma terceira pessoa que se sente por detrás dele e lhe guie as mãos. Quando a criança autonomamente perceber o que se pretende com o exercício, pode rolar a bola em diferentes direções. Aqui importa que a criança siga visualmente a bola, para que a possa apanhar.

Atividade 11

ROLAR A BOLA 2

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade global (braço); socialização; cognição; atenção/concentração; coordenação óculo-manual; perceção visual; controle e imitação.

Objetivos

Aprender a rolar uma bola.

Melhorar os movimentos do braço.

Saber apanhar a bola sem ajuda.

Material

Bola grande.

Procedimento

Comece por se sentar no chão e sente a criança ao seu lado, de frente para uma parede. Inicialmente, a criança poderá querer levantar-se. Deve impedir. Coloque a bola no campo de visão da criança e role-a, devagar, contra a parede. Apanhe-a quando ela voltar para trás. De seguida ajude a criança a fazer o mesmo gesto, colocando as suas mãos em cima das dela. Ajude-a também a apanhar a bola quando esta voltar. Deve reduzir gradualmente a sua ajuda. O objetivo é que a criança consiga autonomamente fazer o exercício.

Atividade 12

CAMINHAR SEM AJUDA

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade global (corpo); Motricidade fina (agarrar); socialização; cognição; atenção/concentração; coordenação óculo-manual; perceção visual; controle e imitação.

Objetivos

Melhorar o equilíbrio da criança.

Desenvolver as suas capacidades motoras.

Aprender a caminhar sem ajuda (para crianças PEA que necessitam ajuda para caminhar)

Materiais

Metro articulado; fita colante colorida; corda.

Procedimento

Comece por delimitar uma área para andar. Esta área deve estar livre. Coloque duas cordas no chão. Uma representará a linha de partida e a outra, a linha de chegada. Inicialmente a distância entre estas duas linhas deve ser curta, para ser alargada gradualmente, à medida que a criança vá alcançando o desejado. Deve escolher uma recompensa (ter em consideração o gosto da criança) e colocá-la depois da linha de chegada. Coloque-se na linha de partida e ajude a criança a chegar à linha de chegada. Segure-a pelas mãos. Neste momento, se a criança não tentar mudar os pés, deve forçar levemente, de modo que haja movimento. Pode pedir ajuda a uma terceira pessoa. Deixe a criança parar descansar se necessário, mas mantenha-a numa posição ereta, para fortalecer os músculos das pernas. À medida que a criança se tornar mais autónoma, deixe que faça o percurso segurando apenas uma das suas mãos. Quando a criança conseguir andar, nem que seja um curto espaço, passe à fase seguinte. Faça com que ela segure a ponta de um metro articulado, enquanto a professora segura a uma pequena distância, do outro lado. Continue com o exercício até que a criança vá aumentando a sua capacidade para andar. Não se esqueça de ir movendo a sua mão, ou seja, de a ir afastando no metro articulado. Quando ela conseguir andar com a ajuda do metro articulado, na sua abertura máxima, substitua-o por um pedaço de corda (com o comprimento aproximado do metro articulado) e repita o procedimento. Quando conseguir fazer este exercício, deve tentar que ela o faça autonomamente e sem ajuda. De início, deve manter-se junto da criança, para que a possa auxiliar, se necessário. Depois vá-se afastando, há medida que ela for andando.

Atividade 13

CAMINHAR PARA OS LADOS E PARA TRÁS

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade global (corpo); socialização; cognição; atenção/concentração; coordenação óculo-manual; perceção visual; controle e imitação.

Objetivos

Melhorar o equilíbrio da criança.

Ajudar a desenvolver várias formas de andar.

Aprender a andar para os lados e para trás enquanto mantém o equilíbrio

Materiais

Fio; brinquedo.

Procedimento

Deve começar por amarrar um brinquedo a um fio, de modo que dê para arrastar pelo chão. Coloque a criança ao seu lado e pegue na sua mão arrastando o fio e o brinquedo pelo chão, que ficou para trás. Vá arrastando. Mude de direção, ou seja, pode agora caminhar às arrecuas; de lado, …. É importante dirigir a atenção da criança para o brinquedo, de modo que esta tenha de voltar a cabeça para o ver enquanto anda. Se notar falta de atenção da criança, poderá optar por outro brinquedo. Um que faça barulho, capaz de despertar a atenção da criança. Quando sentir que a criança se movimenta, arrastando o peluche, com alguma facilidade, faça com que ela puxe o brinquedo à volta de móveis, para que se acostume a prestar atenção ao que está à sua frente e atrás de si.

Atividade 14

EXERCÍCIOS DE EQUILÍBRIO: TOQUES NOS DEDOS DOS PÉS

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade global (corpo); socialização; cognição; atenção/concentração; coordenação óculo-manual; perceção visual; controle e imitação.

Objetivos

Aumentar a flexibilidade da criança.

Melhorar a sua condição física.

Materiais

Nenhum.

Procedimento

Comece por sentar-se no chão, pousando as suas palmas das mãos no chão. Sente a criança ao seu lado e faça com que ela assuma a mesma posição que a sua (imitação). Devagar, dobre-se pela cintura até tocar os joelhos. Gradualmente tente chegar com as mãos aos pés, sem dobrar excessivamente os joelhos. Pode repetir o exercício numa posição de pé. Ao longo deste exercício, poderá ser importante ter a ajuda de uma terceira pessoa, para ajudar a criança a fazer/imitar os seus gestos.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Atividade 15

ABRIR GAVETAS E ARMÁRIOS

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade global (braço); motricidade fina (agarrar); socialização; cognição; atenção/concentração; coordenação óculo-manual; perceção visual; controle e imitação.

Objetivos

Aumentar a capacidade da criança em satisfazer as suas próprias necessidades.

Desenvolver a força das suas mãos e dos seus braços.

Aprender a abrir gavetas e armários sem ajuda.

Materiais

Pequenos brinquedos; armários com gavetas e portas.

Procedimento

Comece por captar a atenção da criança. Esconda o seu brinquedo favorito num armário. Lentamente, abra a porta do armário e volte a mostrar-lhe o brinquedo. Feche novamente a porta do armário. Coloque a mão da criança na porta e ajude-a a abrir. Volte a mostrar-lhe o brinquedo e deixe-a brincar com ele por uns instantes. Repita o procedimento muitas vezes, reduzindo de forma gradual a sua ajuda até ela conseguir abrir a porta de forma autónoma. Repita o procedimento para ensinar a criança a abrir gavetas. É importante que os armários e gavetas abram com facilidade, para que não fique frustrado. Mais uma vez, lembre-se que a partir deste momento tudo o que estiver dentro deste armário ou gaveta estão ao alcance da criança. Impor retirar objetos perigosos que aí estejam.

Atividade 16

PERMANECER NUM SÓ PÉ

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade global (corpo); socialização; cognição; atenção/concentração; coordenação óculo-manual; perceção visual; controle e imitação.

Objetivo

Melhorar o sentido do equilíbrio da criança.

Materiais

2 cadeiras; metro articulado.

Procedimento

Comece por colocar duas cadeiras juntas, numa sala, onde haja espaço livre. Coloque a criança à sua frente. Cada uma de vós agarra-se a uma cadeira. Assegure-se que a criança a olha e, lentamente, levante um pé do chão. Faça-lhe sinal para que a imite. Neste momento, se a criança estiver com dificuldades, assegure-se que está agarrada à cadeira e force para que levante o pé. Mais uma vez poderá ser útil a ajuda de uma terceira pessoa. Repita o procedimento até que a criança consiga ficar num só pé, enquanto está segura à cadeira. Retire a cadeira e segure-lhe a mão enquanto mantém a posição. Quando a criança se sentir segura a agarrar a sua mão, faça com que ela segure a extremidade de um metro articulado, pondo a sua mão perto da dela. Lentamente afaste a sua mão para a outra ponta do metro articulado. À medida que a criança vai conseguindo melhorar as suas competências, vá retirando a ajuda, até que ela consiga ficar de pé num só pé.

Atividade 17

DAR PONTAPÉS NUMA BOLA

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade global (pernas); socialização; cognição; atenção/concentração; coordenação óculo-manual; perceção visual; interação; controle e imitação.

Objetivos

Melhorar a coordenação da criança.

Materiais

Duas cadeiras; bola (grande e leve – ver imagem).

Procedimento

Alinhe duas cadeiras, de frente uma para a outra, junto a uma parede. Delimite o outro espaço lateral com caixas, mesas deitadas ou outros materiais, para criar uma espécie de corredor. É importante que a criança e o professor possam dar pontapés à bola, sem que esta role para os lados. O exercício será feito inicialmente com o professor sentado numa cadeira e a criança na segunda cadeira. Depois de estarem sentados, com cuidado empurre a bola na sua direção e encoraje a criança a fazer o mesmo. Se a criança manifestar dificuldades, poderá pedir ajuda a uma terceira pessoa, para manipular os seus pés, de modo a chutar a bola. Logo que consiga chutar a bola, mesmo com ajuda, deve recompensar a criança. Encoraje novamente a criança a pontapear a bola. Com o passar do tempo, poderá dificultar a atividade, retirando as barreiras: as caixas ou mesas, que estão a fazer o corredor.



Atividade 18

PERMANECER NAS PONTAS DOS PÉS

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade global (pernas); socialização; cognição; atenção/concentração; coordenação óculo-manual; perceção visual; interação; controle e imitação.

Objetivo

Melhorar a força nas pernas da criança.

Melhorar o seu sentido do equilíbrio.

Materiais

Nenhum.

Procedimento

Coloque-se de frente para a criança e capte a sua atenção. Lentamente, eleve-se nas pontas dos pés e volte à posição inicial. Repita o movimento, mas apontando para os pés, para que a criança veja o movimento associado. Segure a criança pelos braços e lentamente eleve-a um pouco. A criança deve ser apoiada por si. Repita várias vezes o exercício, até que ela se habitue a permanecer em bicos de pés. Vá reduzindo gradualmente a sua ajuda, até que a criança seja capaz de autonomamente ficar em bicos de pés.

Atividade 19

EXERCÍCIOS DE EQUILÍBRIO - PULAR

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade global (pernas); socialização; cognição; atenção/concentração; coordenação óculo-manual; perceção visual; interação; controle e imitação.

Objetivo

Ajudar a melhorar a coordenação da criança.

Melhorar a sua força nas pernas e a sua condição física geral.

Materiais

Fio; esponja.

Procedimento

Comece por colocar a criança à sua frente. Comece a pular. Num momento seguinte, peça à criança que a imite, enquanto contínua a pular. Neste momento, se a criança mostrar dificuldade, se ela não a tentar imitar, segure-a pelos braços e levante-a ligeiramente. Não se esqueça de continuar a pular. Há medida que a criança vai percebendo o exercício, vá reduzindo a sua ajuda. Para dificultar o exercício de pular, pendure uma esponja, de maneira que quando a criança pula, consiga tocar. Lembre-se que poderá usar outro material sem ser a esponja. Recompense a criança, quando esta for capaz de tocar no objeto suspenso. À medida que a criança vai melhorando a sua prestação, aumente a altura da esponja, mas certifique-se que continua dentro do seu alcance.

Atividade 20

JOGO DE BOLICHE

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade global (braços); socialização; cognição; atenção/concentração; coordenação óculo-manual; perceção visual; interação; controle e imitação.

Objetivos

Aumentar a força dos braços da criança.

Melhorar a precisão dos seus braços, para atingir um alvo.

Materiais

Bola grande; pacotes do leite vazios; fita autocolante colorida.

Procedimento

Alinhe 6 pacotes do leite num padrão, por exemplo: 3-2-1. Cole uma fita colorida no chão, aproximadamente a 2 metros dos pacotes. Mostre à criança como se posicionar atrás da linha e rolar a bola para derrubar os pacotes de leite. Volte a colocar os pacotes na sua posição original. Ajude a criança a rolar a bola. Elogie a criança por derrubar qualquer pacote. Anote quantos pacotes é que ela derruba de cada vez que lança a bola. À medida que o jogo se torne fácil para ela, aumente gradualmente a distância entre a linha e os pacotes. Depois da criança perceber e jogar autonomamente, pode fazer equipa com ela, jogando um de cada vez. Use uma marca simples num cartão para que ele veja a quantidade de pacotes que conseguiu derrubar e a quantidade de pacotes que o professor derrubou. Encoraje-a a divertir-se com o jogo sem que este se torne competitivo.

Atividade 21

ATIRAR UM PROJÉTIL

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade global (braços); socialização; cognição; atenção/concentração; coordenação óculo-manual; perceção visual; interação; controle e imitação.

Objetivo

Desenvolver movimentos de atirar e aprender a dirigir um projétil a um determinado alvo.

Materiais

2 Projeteis (poderá usar peluches; bolas…). caixa.

Procedimento

Comece por se sentar ao lado da criança. Capte a sua atenção e demonstre-lhe como atirar o projétil. Opte por um movimento lento. Dê à criança outro projétil para que consiga minimamente controlar a sua mão e a sua força. Quando a criança conseguir atirar o projétil sem ajuda, comece a desenvolver o ato de atirar o projétil a um alvo específico. Coloque uma caixa no chão, à frente da criança. Ajude-a a deixar cair o projétil dentro desta. Diga: "caixa". De início faça o exercício muito próximo da caixa. Pode tocar na caixa para lembrar a criança do sítio alvo. Quando a criança conseguir deixar cair de forma consistente o projétil dentro da caixa, deve repetir o exercício, afastando a caixa. Mantenha um quadro com registos fáceis, como por exemplo: I -1, relativamente ao número de vezes que a criança consegue atirar com sucesso o projétil dentro da caixa.

Atividade22

SUBIR DEGRAUS (ESCADAS), ALTERNANDO OS PÉS

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade global (corpo); socialização; cognição; atenção/concentração; coordenação óculo-manual; perceção visual; interação; controle e imitação.

Objetivos

Melhorar o sentido do equilíbrio da criança.

Aumentar a capacidade de se mover de forma independente.

Materiais

Escadas.

Procedimento

Quando a criança se sentir confortável a subir escadas sem alternar os pés (atividade 9), comece a ensiná-la a colocar um pé em cada degrau. Se possível, coloque uma terceira pessoa atrás da criança, para a segurar e fazê-la sentir-se confiante, enquanto o professor demonstra como é que ela deve fazer. Comece por colocar a criança de frente para as escadas. Pode iniciar com o pé direito, apontando para o 1.º degrau. Se a criança manifestar dificuldades, ajude-a a colocar o pé direito no 1.º degrau, mantendo o pé esquerdo no chão. Elogie a criança, de imediato, mesmo que esta tenha sido ajudada. Neste momento, ao pretender subir para o 2.º degrau, deve mudar o pé que está no chão. Leve a criança a fazer, também, esse movimento, apontando para o degrau desejado. Volte ao elogio. Repita o procedimento, dando à criança apenas a ajuda necessária, até que ela consiga subir os degraus, alternando os pés.

Atividade 23

PERCURSO COM OBSTÁCULOS

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade global (corpo); socialização; cognição; atenção/concentração; coordenação óculo-manual; perceção visual; interação; controle e imitação.

Objetivos

Melhorar o controlo que criança tem do seu corpo.

Aumentar o seu sentido do equilíbrio.

Materiais

Cadeiras; vassouras; caixas; mobília; corda.

Procedimento

Esta atividade, apenas deve ser explorada, quando a criança conseguir completar um percurso simples, contornando obstáculos sem assistência/ajuda (atividade 13). Comece por construir um percurso mais difícil com poucos obstáculos. A orientação da criança será a corda ao longo do percurso que fez. Num primeiro momento, deve acompanhar a criança para a ajudar sempre que necessário. Vá chamando a atenção da criança para seguir a corda. À medida que a criança vai adquirindo a competência para seguir um determinado percurso mais ou menos simples, pode e deve aumentar a dificuldade desse percurso, tal como gatinhar debaixo de uma mesa, saltar por cima de uma vassoura, passar por entre dois armários, saltar de um tapete para o outro, … Por fim poderá explorar um percurso que envolva a saída da sala de aula ou do espaço onde explorou a atividade. Nesta atividade importa, sobretudo, o equilíbrio e o controle corporal da criança.

Atividade 24

EXERCÍCIOS DE EQUILÍBRIO: SALTO DE SAPO

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade global (pernas); socialização; cognição; atenção/concentração; coordenação óculo-manual; perceção visual; interação; controle e imitação.

Objetivos

Aumentar a coordenação da criança.

Melhorar a força nas suas pernas e a sua condição física geral.

Materiais

Nenhum.

Procedimento

Para desenvolver esta atividade deve escolher um espaço onde haja um tapete ou relva, para que a criança não se magoe. Comece por se agachar e mostrar à criança o salto que pretende. Ao mesmo tempo pode fazer um som, para cativar a atenção da criança. Ajude-a a assumir a posição de agachada. Deve insistir com ela nesta posição durante alguns minutos para que se habitue. Salte algumas vezes e leve a criança a imitá-la. Se possível, coloque uma terceira pessoa atrás da criança para a segurar enquanto ele salta. De início, é provável que a criança consiga fazer apenas um ou dois saltos, mas mesmo assim ela precisa de um grande elogio. Repita a atividade quantas vezes for necessário, para que a criança consiga fazer o exercício sem a ajuda.

Atividade 25

SALTAR

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade global (pernas); socialização; cognição; atenção/concentração; coordenação óculo-manual; perceção visual; interação; controle e imitação.

Objetivos

Aumentar o sentido do equilíbrio da criança.

Melhorar a sua coordenação**.**

Materiais

Giz de várias cores.

Procedimento

Coloque a criança ao seu lado. Cative a sua atenção e comece a saltar com os dois pés juntos. Depois faça com que ela salte consigo. Se a criança mostrar dificuldade, deve levantá-la ligeiramente para facilitar o seu salto. Repita a atividade até que a criança consiga saltar sem assistência. Quando a criança conseguir saltar de forma independente, desenhe com giz de várias cores, no chão, várias linhas. As linhas não devem ser muito distanciadas umas das outras. A criança deverá conseguir saltar de uma para a outra com os pés juntos. Juntamente com a criança, coloque-se em frente à 1.ª linha (a de partida) e salte para a linha seguinte. Faça com que a criança a imite. Quando a criança conseguir saltar facilmente com os dois pés, repita o mesmo procedimento, mas com outras formas de saltar – saltar em dois pés, com os braços levantados, saltar só com um pé, saltar com os pés alternados, …

Atividade 26

EXERCÍCIOS DE EQUILÍBRIO

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade global (corpo); socialização; cognição; atenção/concentração; coordenação óculo-manual; perceção visual; interação; controle e imitação.

Objetivos

Aumentar a agilidade e a condição física geral da criança.

Melhorar o seu equilíbrio, sabendo mantê-lo, enquanto faz movimentos de braços e pernas.

Materiais

Nenhum.

Procedimento

Comece por se colocar de joelhos e mãos no chão. Coloque a criança ao seu lado. É importante que os dois estejam na mesma direção, para que lateralidade não se confunda. No início, deverá solicitar ajuda de uma terceira pessoa, para ajudar a criança a imitar os seus movimentos. Comece por levantar um braço, depois o outro, a perna, a perna esquerda e o braço direito, … Todos estes movimentos devem ser feitos de vagar, dando tempo à criança para seguir o seu exemplo.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Atividade 27

ROLAR

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade global (corpo); socialização; cognição; atenção/concentração; coordenação óculo-manual; perceção visual; interação; controle e imitação.

Objetivos

Melhorar as capacidades físicas em geral, da criança.

Nenhum.

Procedimento

Escolha uma área aberta e numa superfície macia, como um tapete ou relva. Assegure-se que a criança a está a observar e deite-se com os braços colocados ao lado do corpo. Mostre-lhe como se rola para a frente e para trás nessa posição. Ajude a criança a assumir uma posição semelhante e faça com que ela role numa direção. Não permita que ela role de forma anárquica, mas sim como se pretende. Quando a criança conseguir rolar sozinha para esse lado, pare-a e mostre-lhe como rolar na direção oposta. Para dificultar a atividade, poderá marcar linhas no chão, uma de partida e outra de chegada, para demarcar a distância a percorrer. Mostre-lhe como deve proceder.

Atividade 28

ANDAR NUMA FITA

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade global (corpo); socialização; cognição; atenção/concentração; coordenação óculo-manual; perceção visual; interação; controle e imitação.

Objetivo

Melhorar o sentido do equilíbrio da criança.

Aprender diferentes estilos de marcha.

Saber usar diferentes estilos de marcha sem perder o equilíbrio.

Materiais

Fita adesiva colorida.

Procedimento

Comece por colocar a fita no chão, delineando o percurso pretendido. Cative a atenção da criança e mostre-lhe como percorrer a fita, andando normalmente. Quando percorrer a fita pela segunda vez, faça com que a criança a siga. Por fim, ela deve fazer o percurso sozinha. Recompense a criança de cada vez que completar um percurso. Assim que a criança domine a marcha simples de andar sobre a fita, demonstre um segundo ritmo e leve-a a imitá-la. Outro tipo de marcha que pode usar será o de andar para trás com um pé atrás do outro; andar de lado, sem cruzar as pernas; andar para a frente com um pé no lado direito da fita e outro do lado esquerdo; saltar de lado mantendo os dois pés juntos; andar de lado, cruzando os pés;…

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Atividade 29

ATIRAR UMA BOLA ATRAVÉS DE UM PNEU

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade global (braços); socialização; cognição; atenção/concentração; coordenação óculo-manual; perceção visual; interação; controle e imitação.

Objetivo

Aprender a atirar a um alvo.

Materiais

Pneu; corda forte; bola média.

Procedimento

Pendure um pneu de forma a que fique a cerca de um metro do chão. Faça com que a criança permaneça em frente do pneu e ajude-a a atirar a bola pelo buraco. Elogie-a imediatamente. Gradualmente, reduza a ajuda à medida que a criança vai começando a perceber o que se espera dela. Quando conseguir atirar a bola pelo buraco, com facilidade, alargue a distância. Anote, numa tabela, com um símbolo simples, as vezes em que a criança obteve sucesso e a que distância. Assegure-se que a criança consegue atirar a bola, pelo buraco, pelo menos 7 vezes, em 10. Só assim, poderá aumentar a distância entre a criança e o pneu, para que não balance durante a atividade.

Atividade 30

DRIBLAR UMA BOLA

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade global (braços); socialização; cognição; atenção/concentração; coordenação óculo-manual; perceção visual; interação; controle e imitação.

Objetivos

Aumentar o controle braço/mão da criança.

Desenvolver a sua coordenação óculo-manual.

Materiais

Bola grande de praia ou outra qualquer que não seja pesada.

Procedimento

Capte a atenção da criança. Comece por driblar a bola algumas vezes. De seguida, segure a mão da criança e faça o mesmo. Não se esqueça de a recompensar, imediatamente. Reduza, gradualmente, o controle da sua mão à medida que a criança vai conseguindo driblar a bola. De início, é provável que a criança apenas consiga driblar a bola uma ou duas vezes. Mesmo assim deve encorajá-la no sentido de driblar a bola o máximo de vezes que ela conseguir.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Atividade 31

CAMBALHOTAS

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade global (braços); socialização; cognição; atenção/concentração; coordenação óculo-manual; perceção visual; interação; controle e imitação.

Objetivo

Aumentar a coordenação e o equilíbrio da criança.

Melhorar a sua consciência corporal.

Materiais

Nenhum.

Procedimento

Preferencialmente, escolha uma área aberta. Deve ter um tapete ou relva. Capte a atenção da criança. Ao mesmo tempo que executa uma cambalhota, faça-o com entusiasmo, dizendo: "éééia" (ou qualquer outro som). É importante que a criança perceba o quanto pode ser divertido fazer uma cambalhota. Se possível, faça-o com a ajuda de uma terceira pessoa. Esta pode ajudar a criança a executar os movimentos, enquanto a professora continua a demonstrar o modelo de atividade proposta. Coloque-se de cócoras com as duas mãos no chão e ajude a criança a assumir a mesma posição. Coloque o queixo da criança junto do peito. Ajude-a a inclinar-se para a frente, lentamente e empurre-lhe as pernas para que complete a cambalhota. Faça uma "festa" e elogie a criança. Reforce a atividade imediatamente. Repita o procedimento, reduzindo de forma gradual a sua ajuda até que a criança consiga fazer a cambalhota sozinha.

Atividade 32

PASSOS DE ELEFANTE

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade global (corpo); socialização; cognição; atenção/concentração; coordenação óculo-manual; perceção visual; interação; controle e imitação.

Objetivos

Aumentar o sentido do equilíbrio da criança.

Melhorar a sua capacidade de movimento.

Materiais

Nenhum.

Procedimento

Demonstre à criança, como é a forma de andar do elefante; dobre-se pela cintura e deixe cair os braços, balouçando-os. Assegure-se que a criança está a prestar atenção ao que faz. Diga-lhe: "olha, sou um elefante". Ajude a criança a assumir a mesma posição. Mantenha-se ao seu lado, demonstrando o que ela tem de fazer. Poderá solicitar a ajuda de uma terceira pessoa, para a ajudar a assumir a posição enquanto executa o movimento proposto. De início, não espere que a criança assuma a posição por muito tempo. Mas, à medida que ela executa com mais confiança a atividade, afaste-se para que ela ande como um elefante.

Atividade 33

CORRIDA DE BATATAS

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade global (corpo); socialização; cognição; atenção/concentração; coordenação óculo-manual; perceção visual; interação; controle e imitação.

Objetivos

Aumentar o sentido do equilíbrio da criança.

Melhorar o controle da sua mão.

Materiais

Colher larga; batata pequena.

Procedimento

Assegure-se que a criança está a prestar atenção, enquanto o professor equilibra uma batata, numa colher, durante alguns segundos. De seguida, comece a andar devagar, equilibrando a batata. Após ter demonstrado o que pretende, coloque a colher na mão da criança e ajude-a a equilibrar a batata. À medida que a criança se sentir mais confiante, equilibre a batata, reduza a ajuda. Só depois, da criança conseguir equilibrar a batata sozinha, poderá fazer com que ela ande equilibrando a batata em cima da colher. Quando ela começar a demonstrar um maior à vontade em dominar a tarefa, faça com que ela percorra uma distância maior. Pode fazer uma corrida com ela. No entanto, não permita que as corridas se tornem competitivas.

Atividade 34

TRAVE

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade global (corpo); socialização; cognição; atenção/concentração; coordenação óculo-manual; perceção visual; interação; controle e imitação.

Objetivo

Aumentar o sentido do equilíbrio da criança.

Materiais

Banco comprido, com aproximadamente 20 cm de largura (usado na ginástica); uma tábua; dois blocos de cimento; um banco.

Procedimento

Encontre um espaço aberto onde não existam desníveis no terreno ou possíveis perigos. Também poderá optar por fazer a atividade no ginásio da escola. Comece por colocar a tábua no chão e fazer com que a criança caminhe em cima dela. Deste modo a criança irá sentir-se mais segura. Depois de caminhar sobre a tábua, coloque o banco comprido em frente à tábua, para que a criança caminhe em cima do banco. De início, é provável que tenha de segurar-lhe a mão e andar ao seu lado. Gradualmente, reduza a ajuda, fazendo com que a criança segure apenas a ponta do seu dedo e, mais tarde, a ponta de um lápis enquanto você segura a outra ponta. De seguida, substitua o lápis por um fio. Finalmente tente fazer com que ela ande sem ajuda. Quando a criança andar por cima do banco sem ajuda, poderá aumentar o grau de dificuldade da tarefa. Substitua o banco, pela tábua em cima de dois blocos de cimento, para que a altura seja maior. Repita a atividade várias vezes, ajudando a criança sempre que ela precisar.

Atividade 35

PERCURSO AVANÇADO DE OBSTÁCULOS

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade global (corpo); socialização; cognição; atenção/concentração; coordenação óculo-manual; perceção visual; interação; controle e imitação.

Objetivos

Melhorar o equilíbrio e a coordenação da criança.

Aumentar a sua força e condição física geral.

Materiais

Vários.

Procedimento

Quando a criança conseguir fazer um percurso de obstáculos sem problemas, como o da atividade 23, construa um ligeiramente maior e com um grau de dificuldade maior. Use os objetos do percurso descrito na atividade 23 (pois já lhe são familiares). Acrescente outros materiais como, por exemplo, o banco comprido mencionado na atividade anterior. Siga o mesmo procedimento, descrito nos percursos de obstáculos (atividades 13 e 23), com dificuldade simples ou moderada. Use uma corda, para demarcar o percurso, como nas atividades mencionadas anteriormente. Deve acompanhar a criança no percurso, para se assegurar que ela sabe o que fazer em cada obstáculo. Quando a criança tiver aprendido o percurso, anote num quadro, o tempo que demora a percorrê-lo. Recompense a criança, cada vez que terminar o percurso. Dê-lhe algo especial cada vez que bater o seu próprio recorde de tempo.

Atividade 36

ACERTAR NUMA BOLA

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade global (braços); socialização; cognição; atenção/concentração; coordenação óculo-manual; perceção visual; interação; controle e imitação.

Objetivos

Aumentar a força dos braços da criança.

Desenvolver a sua coordenação óculo-manual.

Materiais

Bola grande de esponja; fita adesiva colorida; corda; bastão leve de plástico ou madeira.

Procedimento

Ligue a ponta de uma corda a uma bola grande de esponja. Em seguida, cubra a esponja e a bola com fita adesiva para impedir que a bola se solte. Dependure a bola, de forma a que fique ao nível dos ombros da criança. Assegure-se que a área que escolheu está desimpedida, o suficiente, de forma a poder balançar o bastão sem partir nada. Ajude a criança a movimentar o bastão algumas vezes. Inicialmente, sem tentar acertar na bola. De seguida, ajude-a a movimentar o bastão devagar e a bater na bola. Elogie-a imediatamente. Gradualmente, reduza o controle das suas mãos à medida que a criança aprende o movimento. Assegure-se que a bola retorna à sua posição inicial (parada), cada vez que a criança lhe tenta bater. Não permita que ela bata na bola de forma desordenada.

Atividade 37

CARRINHO DE MÃO

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade global (braços); socialização; cognição; atenção/concentração; coordenação óculo-manual; perceção visual; interação; controle e imitação.

Objetivos

Desenvolver a força dos braços da criança.

Melhorar a sua coordenação.

Materiais

Nenhum.

Procedimento

Diga à criança que vai brincar de carrinho de mão. Faça com que a criança se ajoelhe e coloque as mãos no chão. Coloque-se por detrás dela e levante-lhe as pernas de forma a que o seu peso fique colocado nas mãos. Inicialmente, não a segure nesta posição por mais que uns segundos. Assim que lhe colocar as pernas no chão, elogie-a imediatamente. À medida que os seus braços se fortalecem e a sua confiança aumenta, aumente o tempo da atividade. Comece, também, a levantar os pés um pouco mais. Tenha cuidado para não colocar demasiada pressão nos braços, antes da criança estar preparada para isso. Quando a criança se sentir confortável nesta posição fixa, faça com que ela comece a andar para a frente. Coloque, no chão duas linhas, distanciadas entre si. Uma das linhas representará a partida, outra a chegada. A criança deve perceber exatamente o que se pretende.

Atividade 38

PUXAR UM OBJECTO PESADO

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade global (corpo); motricidade fina (agarrar); socialização; cognição; atenção/concentração; coordenação óculo-manual; perceção visual; interação; controle e imitação.

Objetivos

Aumentar a força das mãos da criança.

Melhorar o seu desenvolvimento muscular geral

Materiais

Corda de aproximadamente 1 metro de comprimento; caixa larga; fita adesiva colorida; materiais diversos (livros, pedras, brinquedos…), para adicionar peso à caixa.

Procedimento

Comece por colocar a fita adesiva no chão, para formar uma linha, que será o ponto de partida. Vai precisar de atar a corda à caixa. Agarre o outro extremo da corda e mostre à criança como a puxar. Coloque a caixa na sua posição original e ajude a criança a puxar a caixa. Repita a atividade até que a criança demonstrar alguma autonomia na execução desta tarefa. Deve reduzir, gradualmente, a sua ajuda. Para tornar a atividade mais difícil, adicione mais peso à caixa. Deve ter o cuidado para que a caixa não fique demasiado pesada.

Atividade 39

CABO DE GUERRA

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade global (corpo); motricidade fina (agarrar); socialização; cognição; atenção/concentração; coordenação óculo-manual; perceção visual; interação; controle e imitação.

Objetivos

Aumentar a força das mãos da criança

Melhorar o seu desenvolvimento muscular geral.

Materiais

Fita adesiva colorida; corda, com mais ou menos 1 metro de comprimento.

Procedimento

Comece por colocar a fita adesiva no chão, para formar uma linha. Coloque a corda no chão, em cima da linha. Deve ficar metade para cada lado. Segure uma ponta da corda e a criança segura a outra ponta. Faça com que ela a puxe, enquanto, você também a puxa. Faça-o com suavidade. Elogie a criança imediatamente. Gradualmente, comece a puxar a corda, cada vez, com mais força. É importante, que a criança vá aumentando a força que faz. Lembre-se de não tornar a atividade frustrante para a criança, ou seja, tome atenção à força aplicada.

Atividade 39

EXERCÍCIOS DE EQUILÍBRIO: SALTOS

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade global (corpo); socialização; cognição; atenção/concentração; coordenação óculo-manual; perceção visual; interação; controle e imitação.

Objetivos

Aumentar a coordenação dos braços e pernas da criança.

Materiais

Nenhum.

Procedimento

Escolha um espaço aberto, onde se possam mover sem esbarrar nos objetos. Fique de pé e coloque a criança de frente para si. A criança deve imitar tudo o que fizer. Pode solicitar a ajuda de uma terceira pessoa. Eleve os seus braços acima da cabeça, até que as palmas das mãos se encontrem e volte a colocá-los caídos ao lado do corpo. Ajude a criança a assumir a mesma posição e os mesmos movimentos. Repita esta parte do exercício até ela conseguir levantar os braços sem ajuda. Coloque-se de frente para a criança e tente que ela imite, agora, somente os movimentos das pernas. Salte, afastando as pernas e depois volte a saltar juntando-as. Ajude a criança, apenas se ela necessitar. Quando ela conseguir imitar os movimentos dos braços e das pernas separadamente, passará ao ponto seguinte. Combine estes dois movimentos. Salte afastando as pernas e batendo as palmas acima da cabeça. Registe o número de vezes que a criança consegue fazer, o exercício, sem se cansar.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Atividade 40

SALTAR À CORDA

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade global (corpo); socialização; cognição; atenção/concentração; coordenação óculo-manual; perceção visual; interação; controle e imitação.

Objetivo

Aumentar a capacidade de coordenação da criança.

Materiais

Corda.

Procedimento

Comece por atar a ponta da corda a um objeto fixo. Peça a outra pessoa para segurar a outra ponta da corda. A terceira pessoa deve afastar a corda do chão, mas a uma distância muito pequena, para iniciar. Coloque-se, com a criança ao meio da corda. Diga-lhe: "salta". Levante a criança do chão enquanto, também salta. De início, tente apenas um salto de cada vez, para aumentar a confiança da criança. Gradualmente, reduza a sua ajuda, mesmo que não seja capaz de saltar devidamente. Quando a criança começar a saltar sozinha, afaste-se da corda, mas continue a ajudá-la, dizendo: "salta", no tempo apropriado. Para dificultar a atividade, pode subir a corda; balançar a corda, … Mas atenção, não torne a atividade demasiado difícil.

Atividade 41

MACACA

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade global (corpo); socialização; cognição; atenção/concentração; coordenação óculo-manual; perceção visual; interação; controle e imitação.

Objetivos

Melhorar o sentido do equilíbrio da criança

Aumentar a sua coordenação muscular

Melhorar as suas competências de contagem.

Aprender a jogar corretamente à macaca.

Materiais

Fita adesiva colorida; pedra ou almofadinha apropriada, como se vê na imagem.

Procedimento

Desenhe os quadrados no chão ou delimite-os com fita adesiva forte, tal como está apresentado na figura. Assegure-se que os quadrados são grandes e as linhas visíveis. De início, será mais fácil para a criança, se não existirem números nos quadrados, para não o confundirem. Mostre-lhe como se salta com um pé nos quadrados únicos e com dois pés nos quadrados duplos. Assim que ela conseguir percorrer o caminho de ida e volta, ensine-lhe como se joga à macaca. Use uma almofadinha ou uma pedra. Quando a criança conseguir reconhecer os números e aprender a contar, numere, então, os quadrados da macaca. De seguida, faça com que ele siga os números, sequencialmente, ou salte para os que indicar.

Atividade 42

TRAVE AVANÇADA

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade global (corpo); motricidade fina (agarrar); socialização; cognição; atenção/concentração; coordenação óculo-manual; perceção visual; interação; controle e imitação.

Objetivo

Melhorar o sentido do equilíbrio da criança.

Materiais

Trave/banco (ver atividade 34); duas caixas; 5 objetos pequenos (bola, boneco de peluche, boneca, copo, esponja, etc.).

Procedimento

Quando a criança conseguir andar pela trave/banco sem problemas, ensine-a a carregar pequenos objetos, enquanto realiza o percurso da trave/banco. Coloque uma caixa com 5 objetos, num extremo da trave e uma outra caixa vazia na outra extremidade. Faça com que a criança retire um objeto da caixa cheia, percorra a trave/banco e o deposite na caixa vazia. Repita o procedimento até que os objetos tenham sido transferidos para a caixa vazia.

MOTRICIDADE FINA

Atividade 1

AGARRAR UMA COLHER

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade fina (agarrar); autonomia (alimentação); socialização; cognição; atenção/concentração; perceção visual; coordenação óculo-manual; perceção visual; interação; controle e imitação.

Objetivos

Melhorar as aptidões de agarrar.

Melhorar a aptidão para comer de forma autónoma.

Agarrar uma colher com uma mão e segurá-la sem ajuda.

Materiais

Colher.

Procedimento

Deve começar por segurar uma colher e assegurar-se que a criança presta atenção na colher. Deve referir o nome "colher". Segure-lhe na mão e envolva-lhe os dedos no cabo da colher para que a criança agarre na colher com a sua ajuda física. Use a sua mão para reforçar o agarrar e para evitar que a criança deixe cair a colher. Ajude-a a segurar a colher por alguns segundos, enquanto lhe fala de forma agradável e a encoraja. Gradualmente, aumente o período de tempo em que ela deve segurar a colher antes de terminar a atividade. À medida que for verificando que a criança exerce um maior controle sobre a colher, diminua a pressão exercida pela sua mão na da criança. Finalmente, retire a mão por completo e verifique se a criança consegue segurar a mão sozinha por alguns segundos.

Atividade 2

CAIXA ESCURA

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade fina (agarrar); autonomia; socialização; cognição; atenção/concentração; perceção tátil; coordenação óculo-manual; perceção visual; interação; controle e imitação.

Objetivos

Melhorar as aptidões de agarrar objetos sem os ver.

Tirar objetos de uma caixa fechada.

Materiais

Caixa de cartão, objetos comuns (cubo, copo de plástico, colher…).

Procedimento

Faça um buraco numa caixa de cartão suficientemente grande para que, nela, caiba a mão da criança. Comece por colocar poucos abjetos (2 ou 3) dentro da caixa. Estes têm de passar pela abertura feita. Atenção às suas dimensões. Capte a atenção da criança, coloque a mão no buraco da caixa e puxe um dos objetos. Finja-se surpresa ao retirar esse objeto. De seguida, guie a mão da criança através do buraco e ajude-a a localizar um dos objetos e a retirá-lo. Repita o procedimento e recompense-o cada vez que retirar um objeto. Após ter repetido a atividade várias vezes, guie a sua mão para o buraco, mas deixe que a criança chegue ao objeto sozinha. À medida que ela for aprendendo a tarefa, o número de objetos pode aumentar ou diminuir e a caixa pode ser maior, de forma a que, o espaço a explorar seja maior. Poderá mais tarde dificultar a tarefa, ou seja, pedir para que ela retire o objeto que pretende.

Atividade 3

AGARRAR OBJECTOS

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade fina (agarrar); autonomia (alimentação); socialização; cognição; atenção/concentração; perceção visual; coordenação óculo-manual; perceção visual; interação; controle e imitação.

Objetivos

Melhorar o gesto de pinça e o controle motor fino.

Apanhar objetos de tamanhos variados e colocá-los numa taça.

Materiais

Taça pequena; objetos pequenos (rebuçado, amendoim, botão, cubo, borracha, caneta, chave, bola, moeda, entre outros).

Procedimento

Sente a criança numa mesa de trabalho.

Espalhe os objetos em cima da mesa, assegurando-se que estão todos ao alcance da criança. Comece por dar o exemplo, apanhando os objetos, fazendo pinça com os dois dedos e o polegar. Vá dizendo palavras simples relacionadas com cada ação, como "apanha"; "põe"; "taça"…Segure a mão da criança e guie-lhe os dedos para a posição pretendida, faça com que ela segure o objeto, dirija-lhe a mão para a taça e diga "põe!". Use a sua outra mão para o ajudar a libertar o objeto na taça. Elogie-o e recompense-o imediatamente. Repita a atividade as vezes necessárias até que a criança consiga autonomamente o que se pretende. É importante perceber quais os objetos que a criança tem mais dificuldade em segurar. Pode e deve ajudar nessa altura. Lembre-se de usar a linguagem, como por exemplo "põe", cada vez que colocar o objeto na taça.

Atividade 4

DESENVOLVER A "PINÇA"

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade fina (agarrar); autonomia (alimentação); socialização; cognição; atenção/concentração; perceção visuall; coordenação óculo-manual; perceção visual; interação; controle e imitação.

objetivos

Desenvolver o gesto de pinça.

Melhorar o controle motor fino.

Separar pequenos pedaços de plasticina e colocá-los numa lata.

Materiais

Plasticina; lata.

Procedimento

Sente a criança em frente a si, à mesa de trabalho. Tire a plasticina da lata e deixe-a ao alcance da criança. Comece por dar o exemplo à criança, enrolando um pedaço de plasticina, até formar uma pequena cobra. Agarre na mão da criança ajude-a a formar uma pequena cobra. È importante que a criança esteja a observar o que se está a fazer. Use um movimento exagerado para demonstrar como moldar um pequeno pedaço de plasticina. Usando o movimento de pinça (polegar e o indicador), segure esse pequeno pedaço de plasticina, mesmo em frente ao campo de visão da criança. Diga "põe" e coloque-o dentro da lata. De seguida, ajude a criança a executar o mesmo procedimento. Repita a atividade muitas vezes, reduzindo o controle da sua mão sobre a da criança, à medida que sentir a ela está a usar corretamente os dedos e a mão. Faça com que a criança perceba exatamente, o número de vezes a desempenhar a atividade. Para isso, use um determinado número de recompensas, colocando-as num local bem visível. Cada vez que a criança colocar um pedaço de plasticina na lata, receberá uma recompensa.

Atividade 5

TIRAR AÇÚCAR COM UMA COLHER

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade fina (manipulação; agarrar); autonomia (alimentação); socialização; cognição; atenção/concentração; perceção visual; coordenação óculo-manual; perceção visual; interação; controle e imitação.

Objetivos

Aumentar a capacidade de agarrar.

Manipular objetos.

Desenvolver competências para uma alimentação autónoma.

Usar uma colher para transferir açúcar de um recipiente para o outro.

Materiais

Colher; açúcar; 2 taças ou outro recipiente.

Procedimento

Quando a criança se sentir confortável a segurar a colher por curtos períodos de tempo (**ver** atividade 1), comece a ensiná-la a usar a colher. Coloque um açucareiro e uma taça vazia, em cima da mesa, mesmo em frente da criança. Coloque a colher na mão da criança e reforce o ato de agarrar colocando a sua mão sobre a mão dela. Guie-lhe o movimento de forma, a que introduza a colher no açúcar, fazendo um movimento exagerado. Repita este movimento muitas vezes antes de transferir o açúcar para o recipiente vazio. Quando achar que a criança já adquiriu a noção do movimento, ajude-a a tirar uma pequena porção de açúcar e transferi-la para o outro recipiente. De início as taças devem estar próximas, mas à medida que a criança adquirir maior domínio da atividade, coloque-as afastadas entre si. Inicialmente a criança deve começar por transferir apenas 1 ou 2 colheres de açúcar. Só depois deste treino deverá aumentar gradualmente a quantidade de colher de açúcar a transferir. O objetivo é treinar a criança para que ela transfira todo o açúcar. Reduza, progressivamente, o controle da sua mão, direcionando-lhe o pulso, depois o braço e, finalmente, solte-lhe o braço.

Atividade 6

APANHAR MOEDAS

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade fina (agarrar); autonomia (alimentação); socialização; cognição; atenção/concentração; perceção visuall; coordenação óculo-manual; perceção visual; interação; controle e imitação.

Objetivos

Aumentar o controlo da motricidade fina e as capacidades de agarrar.

Apanhar moedas e colocá-las num frasco.

Materiais

Moedas; frasco de café com tampa de plástico com uma ranhura.

Procedimento

Corte a tampa do frasco de café, de forma, a que caiba uma moeda. Comece por colocar duas moedas em cima da mesa, mesmo em frente à criança. Capte a atenção da criança. Diga "olha, a moeda". Muito devagar apanhe uma das moedas fazendo uma pinça exagerada com o indicador e o polegar. Acene com a moeda à frente do rosto da criança, no sentido de chamar a sua atenção. Coloque a moeda na ranhura do frasco. Ajude a criança a repetir o seu gesto, guiando-lhe os dedos. Recompense a criança imediatamente e deixe-a sair da mesa por alguns momentos. Repita o procedimento, adicionando gradualmente mais algumas moedas. Deve colocar em cima da mesa, todas as moedas que pretende que a criança coloque no frasco para que ela saiba exatamente quando a tarefa termina. Não se esqueça de verbalizar cada ato, como "põe"; "apanha a moeda"… As expressões usadas devem ser curtas e objetivas. Dar tempo à criança para descodificar a ordem dada.

Atividade 7

ABRIR RECIPIENTES

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade fina (mãos); autonomia (alimentação); socialização; cognição; atenção/concentração; perceção visual; coordenação óculo-manual; perceção visual; interação; controle e imitação.

Objetivos

Aumentar o controlo da motricidade fina.

Aumentar a força das mãos e a cooperação das duas mãos.

Abrir recipientes diferentes para obter uma recompensa.

Materiais

Caixas de sapatos; frascos do café com tampa de plástico; caixa de sapatos pequena; recompensas alimentares.

Procedimento

Sente-se com a criança num lugar onde estejam confortáveis. Poderá ser à mesa, no chão… Segure numa das caixas e chame a tenção da criança: "olha". Mostre-lhe a recompensa. Lentamente, mova a recompensa para dentro da caixa e feche-a. Assegure-se que a criança observa as suas mãos e abra a caixa lentamente. Finja-se surpresa e mostre-lhe a recompensa que foi colocada dentro da caixa. Feche novamente a caixa e dê-lha para as suas mãos. Diga-lhe: "abre". Se a criança não conseguir abrir a caixa, ajude-a. Se ela não entender o que se pretende, segure-lhe nas mãos e guie-lhe a ação. Assim que, a criança abrir a caixa, recebe a recompensa e esta caixa deverá ser colocada de lado. Repita o mesmo procedimento, utilizando outros recipientes. Tenha em atenção, quais os recipientes que a criança consegue abrir com maior facilidade e os que tem mais dificuldade. Se considerar que a criança tem maior dificuldade em abrir um determinado recipiente, deverá substituí-lo por outro. O principal objetivo é que a criança pratique a abertura de diferentes recipientes.

Atividade 8

JOGO DE DAR E RECEBER

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade fina (agarrar); autonomia (alimentação); socialização; cognição; atenção/concentração; perceção visuall; coordenação óculo-manual; perceção visual; interação; controle e imitação.

Objetivos

Melhorar o agarrar e largar objeitos.

Desenvolver competências interativas.

Tirar objetos de uma caixa e dá-los a outra pessoa.

Tirar objetos de uma pessoa e colocá-los dentro de uma caixa.

Materiais

2 caixas de sapatos; objeitos de diferentes tamanhos e formas (lego, peças de um jogo (puzzle), chave, pente, escova de dentes…).

Procedimento

Sente-se à mesa, em frente da criança. Coloque uma caixa do seu lado esquerdo e outra do seu lado direito. Coloque alguns objeitos dentro de uma das caixas. De seguida, retire um deles e diga à criança: "toma". Verifique se ela o agarra. Se neste momento a criança mostrar dificuldades, coloque-lhe o objeto na mão e feche-lhe a mão, em torno deste. A seguir, aponte para a caixa vazia e diga: "põe". Guie a mão da criança na direção da caixa, ajudando-a a largar o objeto. Recompense-a imediatamente. Repita o procedimento até todos os objeitos terem sido transferidos de uma caixa para outra. Assim que considerar, que a criança tiver aprendido a atividade, encoraje-a a retirar, agarrando um objeto de dentro da caixa e a dar-lho. Aponte para a caixa e diga: "dá." Se a criança não corresponde, continue a manter esse gesto da mão e, com a outra mão dirija a mão da criança, a fim de desempenhar a atividade que se pretende. Quando a criança lhe der um objeto, coloque-o na caixa e recompense-a. A atividade deve terminar depois da criança lhe dar todos os objetos. Assim que a criança tiver aprendido as duas rotinas, varie as atividades de forma a trabalhar o "dar"; "tirar" e "colocar/põe". Estes termos poderão ser trabalhados em dias diferentes. Desta forma a criança vai ter de se habituar a ouvir instruções para entender o que é suposto fazer.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Atividade 9

PRESSIONAR BOTÕES

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade fina (manipular); autonomia (alimentação); socialização; cognição; atenção/concentração; perceção visual; coordenação óculo-manual; perceção visual; interação; controle e imitação.

objetivos

Aumentar o controlo da motricidade fina.

Desenvolver a capacidade de dirigir o dedo a um alvo.

Pressionar um botão sem ajuda de forma a obter um resultado desejado.

Materiais

Qualquer objeto ou brinquedo em que o facto de pressionar um botão provoca um resultado interessante (uma caixa de música, uma campainha; um peluche…).

Procedimento

Sente-se à mesa com a criança, colocando o objeto à vossa frente. Capte a sua atenção da criança e mostre-lhe como se pressiona o botão para que o objeto ou brinquedo funcione. Lentamente dirija o seu dedo indicador, na direção do botão. Deve chamar a atenção da criança, para que esta o veja carregar no botão. Esta lentidão do gesto torna-se necessária para que a criança faça uma associação entre o dedo e o resultado de pressionar o botão. Quando pressionar o botão, deve sorrir, bater palmas ou fingir-se excitado, no sentido de demonstrar que a atividade é divertida. Prepare-lhe o brinquedo, para ser ele o próximo a pressionar o botão. Segure-lhe na mão e dirija-lhe o dedo para o botão. Ajude a criança a pressionar o botão. Repita a atividade várias vezes, de modo que a criança perceba o que se pretende. Vá retirando a sua assistência, removendo a sua mão para o pulso da criança; em seguida para o cotovelo e; finalmente, afaste-se do braço dela. Quando ela conseguir pressionar o botão sem ajuda, mude para um segundo brinquedo similar ao primeiro. Inicialmente deve ter o cuidado de escolher objetos ou brinquedos com o botão bem visível.

Atividade 10

TIRAR MEIAS

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade fina (manipular); autonomia (vestir); socialização; cognição; atenção/concentração; perceção visual; coordenação óculo-manual; perceção visual; interação; controle e imitação.

Objetivos

Descobrir objeitos.

Tirar o invólucro de objetos.

Vestir e despir de forma independente.

Descobrir uma recompensa puxando uma meia.

Materiais

Meia larga; garrafa de plástico; recompensas (alimentares ou outra que a criança prefira).

Procedimento

Chame a atenção da criança, acenando com uma recompensa alimentar. De seguida, coloque a recompensa dentro da garrafa. Não deve tampar a garrafa. Coloque a meia na abertura da garrafa, de forma a que fique um pouco solta. Segure na mão da criança e ajude-a a puxar a meia. Depois, ajude a criança a obter a recompensa. Repita a atividade muitas vezes, mas assegure-se, que a criança, vê sempre a recompensa a ser colocada dentro do recipiente. Diminua a sua assistência assim que a criança conseguir puxar a meia sem a sua ajuda. Para dificultar a tarefa, repita a atividade, enfiando a meia na garrafa de forma mais profunda, ou seja, de modo a que a criança tenha mais dificuldade em a retirar. Mais tarde, depois da criança conseguir fazer o exercício sem ajuda, poderá complicar ainda mais o exercício, colocando e retirando a meia do pé da criança. Aqui deverá recompensar também a criança.

Atividade 11

DOBRAR PAPEL

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade fina (manipular); autonomia); socialização; cognição; atenção/concentração; perceção visual; coordenação óculo-manual; perceção visual; interação; controle e imitação.

Objetivos

Desenvolver a motricidade fina, aprendendo a dobrar papel.

Dobrar uma folha de papel sem ajuda.

Materiais

Folha de papel.

Procedimento

Coloque-se por detrás da criança, enquanto esta está sentada à mesa. Demonstre-lhe como dobrar uma folha de papel. Faça movimentos lentos e deliberados. Após a sua demonstração, tire outra folha de papel, colocando-a em frente à criança. Comece por lhe guiar as mãos. Neste primeiro momento, poderá dobrar a folha apenas ao meio. Repita a atividade, até que a criança consiga dobrar a folha de papel ao meio. Não se preocupe, se o papel não ficou bem dobrado ou se a tarefa não está terminada. Coloque cada folha de papel dobrada numa pilha. Reduza, gradualmente, o controle das mãos até que a criança consiga desempenhar a tarefa sozinha. Quando a criança conseguir dobrar o papel sem ajuda, faça com que ela desempenhe uma segunda dobra. Sente-se ao lado dela. Cada um de vós fica com uma folha. Dobre a sua folha e faça com que ela desempenhe a mesma ação. Poderá pedir ajuda a uma terceira pessoa, que supervisionará o trabalho da criança e ajudará se necessário, quando repetir a segunda dobra no papel.

Atividade 12

COMEÇAR A COLORIR

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade fina (manipulação); autonomia; socialização; cognição; atenção/concentração; perceção visuall; coordenação óculo-manual; perceção visual; interação; desenhar; controle e imitação.

objetivos

Desenvolver competências elementares para colorir.

Agarrar um lápis e fazer dois ou três riscos, ao acaso, numa folha.

Materiais

2 lápis grossos; folha de papel; 1 caixa pequena.

Procedimento

Sente-se ao lado da criança, na sua mesa de trabalho. Coloque ali: os lápis; o papel e a caixa. Tire uma folha de papel e um lápis e faça dois ou três rabiscos ao acaso. Use o mesmo lápis e a mesma folha de papel e tente fazer, com que a criança repita o que fez. Coloque-lhe o lápis na mão da criança; a sua mão em cima da mão da dela e ajude-a a rabiscar por alguns segundos. Deve elogiar a criança. Coloque o papel nas tarefas acabadas e o lápis na caixa. Repita o procedimento com o segundo lápis. Reduza, gradualmente a sua ajuda, até que, a criança consiga segurar o lápis e rabiscar sozinha. Encoraje-a a rabiscar por períodos longos, mas dê-lhe somente alguns lápis. É importante quer a criança não se sinta perdida e confusa.

Atividade 13

BOLAS DE SABÃO

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade fina (manipulação/agarrar); autonomia (alimentação); socialização; cognição; atenção/concentração; perceção visuall; coordenação óculo-manual; perceção visual; interação; controle e imitação.

Objetivos

Agarrar.

Tirar a tampa de um frasco de "bolas de sabão" e fazer bolas de sabão.

Materiais

O brinquedo.

Procedimento

Comece por sentar a criança. Coloque o brinquedo à frente da criança, mas com a tampa solta. Retire a peça do brinquedo que serve para fazer as bolas de sabão e sopre, de modo a fazer as ditas bolas de sabão. Coloque-o novamente no frasco de forma solta. Segure a mão da criança e dirija-lhe os movimentos até ela fazer algumas bolas de sabão. Ajude a criança a arrumar o objeto, mas aqui deve tampar o frasco (brinquedo). De seguida ensine a criança a abrir o frasco. Se necessário poderá ajudá-la a concluir a tarefa. Repita a atividade até a criança conseguir tirar a tampa sem ajuda e fazer as bolas de sabão.

Atividade 14

DESAPERTAR TAMPAS DE FRASCOS

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade fina (coordenação das duas mãos); autonomia; socialização; cognição; atenção/concentração; perceção visual; coordenação óculo-manual; perceção visual; interação; controle e imitação.

Objetivos

Melhorar o controlo da motricidade fina.

Desenvolver a cooperação das duas mãos; força das mãos e rotação do pulso.

Desapertar a tampa de um frasco sem ajuda.

Materiais

Frascos pequenos com tampas de desapertar ou garrafas de água, recompensas (alimentares ou outras).

Procedimento

Comece por sentar a criança em frete a uma mesa. Coloque o material selecionado (frascos ou garrafas) à sua frente. Mostre a recompensa à criança. Depois da criança prestar atenção ao que está a fazer, tire a tampa de um dos frascos, coloque a recompensa lá dentro e ponha a tampa no frasco de forma a ficar solta. Dê-lhe o frasco e diga – "Tira" a tampa. Coloque as mãos da criança no frasco e ajude-a a desempenhar a tarefa para que obtenha a recompensa que está no interior do frasco. Repita o procedimento com os diferentes frascos. Reduza progressiva a sua ajuda, até que, a criança conseguir abrir os frascos sozinha. Lembre-se de verificar sempre, que as tampas não estejam demasiado apertadas.

Atividade 15

EXERCÍCIOS DE DEDOS

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade fina (manipulação e coordenação das mãos); autonomia; socialização; cognição; atenção/concentração; perceção visual; coordenação óculo-manual; perceção visual; interação; controle e imitação.

objetivos

Aumentar o controle dos dedos.

Desempenhar movimentos simples com os dedos, sem assistência/ajuda.

Materiais

Nenhum.

Procedimento

Comece por sentar a criança confortavelmente. Sente-se de frente para a criança. Chame a atenção da criança. Faça movimentos simples com os dedos e leve a criança a imitá-lo. Tente mexer todos os dedos. Pode pedir ajuda a uma terceira pessoa, para orientar a criança, enquanto vai dando o exemplo. Não se esqueça de ir falando, pois assim a criança vai percebendo a sua linguagem, o que se pretende. Use expressões curtas e diretas. Elogie a criança sempre que ela a tente imitar. Repita a atividade, vaiando os movimentos simples dos dedos. Importa planificar movimentos individuais dos dedos e em conjunto.

Atividade 16

PUXAR CORDÕES

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade fina (manipulação e agarrar); autonomia; socialização; cognição; atenção/concentração; perceção auditiva; coordenação óculo-manual; perceção visual; interação; controle e imitação.

Objetivos

Agarrar.

Desenvolver as competências da motricidade fina.

Puxar um fio, com um determinado objetivo.

Materiais

Boneco ou peluche, que fale ou emita sons, quando se puxa um fio.

Procedimento

Mostre à criança o brinquedo que vai usar. Pode deixar que a criança o toque por alguns segundos. Assegure-se que a criança o olha. Mostre-lhe como puxar o fio do brinquedo para que este fale. Quando o boneco parar de emitir sons, guie a mão da criança para que puxe o fio. Ajude-a apenas se ela parecer confusa. Recompense a criança de imediato, por esta ter puxado o fio. Finalmente, ensine a criança a puxar o fio sem ajuda. Deve fazer com que ela utilize as duas mãos para concluir a tarefa.

usc UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Atividade 17

EXERCÍCIOS DE MÃOS

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade fina (agarrar); autonomia; socialização; cognição; atenção/concentração; perceção visual; coordenação óculo-manual; perceção visual; interação; controle e imitação.

Objetivos

Aumentar a força das mãos.

Apertar uma esponja ou uma bola macia um determinado número de vezes.

Materiais

Esponja; bola macia de borracha.

Procedimento

Sente-se ao lado direito da criança e coloque a sua palma da mão direita voltada para cima. Com a sua mão esquerda coloque-lhe a mão direita na mesma posição. Feche a mão lentamente e diga: "fecha". De seguida diga: "abre" e coloque a mão na posição original. Repita o procedimento usando a sua mão esquerda para o ajudar a abrir ou fechar a mão. Lembre-se de usar as expressões "abre" e "fecha" para facilitar a comunicação, ou seja, para que a criança perceba o que se pretende. Repita o procedimento até que a criança consiga abrir e fechar o punho algumas vezes seguidas, com orientação verbal. Quando a criança conseguir desempenhar a tarefa corretamente com a mão direita, coloque-se do outro lado da criança e trabalhe a outra mão, ou seja, a sua mão esquerda. Repita o mesmo procedimento. Só depois usará a esponja para fazer o exercício. Finalmente substitua a esponja por uma bola de borracha e continue o treino. Deve colocar a sua mão a desempenhar a mesma tarefa, para que a criança tenha um modelo a imitar.

Atividade 18

MOLAS DE ROUPA

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade fina (manipulação e coordenação das mãos); autonomia; socialização; cognição; atenção/concentração; perceção visual; coordenação óculo-manual; perceção visual; interação; controle e imitação.

Objetivos

Aumentar o controle motor fino e a força das mãos.

Prender molas de roupa nos bordos de uma caixa de sapatos.

Materiais

Molas da roupa de plástico; caixa de sapatos.

Procedimento

Antes de iniciar a atividade, verifique se as molas não são demasiado rígidas, para que a criança as consiga trabalhar com alguma facilidade. Segure a mola em frente ao rosto da criança e mostre como se abre e fecha a mola. Dê-lhe a mola para que ela a possa manusear. Passe ao próximo passo. Chame a atenção da criança e diga: "olha". Prenda a mola no bordo da caixa. Coloque uma mola na mão da criança e use a sua mão para a ajudar a abrir e prender a mola no bordo da caixa. Reduza gradualmente a sua assistência, até que a criança consiga desempenhar a atividade sozinha. Quando a criança conseguir abrir e prender a mola no bordo da caixa sozinha, pode deixar um número de molas ali pousadas, para que a criança as prenda todas. Por fim, ensine a criança a retirar cada uma das molas que prendeu. Recompense a criança, de cada vez que realizar essa atividade.

Atividade 19

SEGUIR COM O DEDO

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade fina (manipulação e coordenação das mãos); autonomia; socialização; cognição; atenção/concentração; perceção tátil; coordenação óculo-manual; perceção visual; interação; controle e imitação.

Objetivos

Melhorar o controle das mãos e dos dedos.

Contornar com o dedo formas.

Materiais

Objetos comuns (bolo; livro; um prato: uma peça de lego…).

Procedimento

Segure o dedo indicador da criança e, lentamente, trace o contorno exterior de uma série de objetos que selecionou. Fale com ela de forma reconfortante, enquanto faz o exercício. Reduza, gradualmente, a sua ajuda. Verifique se ela vai fazendo o contorno dos objetos sozinha. Se a criança começar o traçado de forma impaciente ou impulsiva, acalme-a verbal ou, se necessário, fisicamente. À medida que ela se habituar à sensação tátil desses objetos, introduza outros. Nunca se esqueça do elogio.

Atividade 20

DOBRAR PAPEL

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade fina (manipulação); autonomia; socialização; cognição; atenção/concentração; perceção visual; coordenação óculo-manual; perceção visual; interação; controle e imitação.

objetivos

Aumentar o controle motor fino.

Aumentar a coordenação das mãos.

Discriminar a cor.

Fazer um brinquedo, dobrando papel.

Materiais

Papel colorido; fio; cola.

Procedimento

Comece por mostrar à criança as diferentes fitas coloridas. Poderá ter já um exemplar feito e dependurado ou pousado em cima da mesa, para a criança perceber o que se pretende fazer. Mostre, à Criança como dobrar uma tira colorida. Se a criança for recetiva e nomear as cores, aproveite para as trabalhar, ou seja, vamos dobrar a "tira amarela"; agora a "tira azul"… Se a criança não souber as cores, aponte para as fitas, que ela deve dobrar. Se ela hesitar, guie-lhe as mãos até que o trabalho esteja completo.



USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Atividade 21

CORTAR

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade fina (manipulação); autonomia; socialização; cognição; atenção/concentração; perceção visual; coordenação óculo-manual; perceção visual; interação; controle e imitação.

Objetivos

Aumentar o controle da motricidade fina.

Aprender a usar a tesoura.

Cortar ao acaso tiras de papel.

Materiais

Tesoura; papel.

Procedimento

Antes de iniciar a atividade, deve fazer cortes numa folha de papel, para que, numa fase inicial, a criança complete o corte. Coloque o material (folha de papel e tesoura) em frente à criança. Chame a atenção da criança e dê o exemplo. Ajude a criança a pegar na tesoura adequadamente. Use as suas mãos para reforçar o ato de agarrar a tesoura por parte da criança e para controlar os seus movimentos. Manipule o abrir e fechar da tesoura (várias vezes). Depois diga "cortar", de cada vez que a tesoura fecha. Ajude a criança a prolongar os cortes. À medida que, perceber mais destreza no movimento das mãos da criança, reduza a ajuda prestada. Não se preocupe se os cortes não saírem direitos. Encoraje a criança a terminar apenas os cortes já efetuados pois, dessa forma, a tarefa terá um fim delimitado e ela não se sentirá frustrada.

Atividade 22

PARAFUSOS E PORCAS

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade fina (manipulação); autonomia; socialização; cognição; atenção/concentração; perceção visual; coordenação óculo-manual; perceção visual (emparelhar); interação; controle e imitação.

Objetivos

Aprender a discriminar tamanhos.

Melhorar as capacidades motoras finas.

Emparelhar parafusos e porcas de tamanhos diferentes, sem ajuda.

Materiais

Parafusos e porcas (ter em consideração tamanhos diferentes, mas que formem conjunto); 2 tabuleiros.

Procedimento

Comece por ensinar a criança a emparelhar peças soltas (sem encaixe de madeira como suporte), usando as duas mãos de forma cooperativa. Inicialmente, com as peças de tamanho igual. De seguida, coloque dois tabuleiros em cima da mesa – um com um parafuso e outro com uma porca. Demonstre, como enroscá-los. Volte a colocar o material na mesma posição. Ajude a criança a enroscar o par. Repita o procedimento até que a criança consiga completar a peça sem ajuda. Para dificultar a atividade, coloque mais um parafuso e uma porca em cada tabuleiro (do mesmo tamanho). Termine a atividade, utilizando peças de tamanhos diferentes.

Atividade 23

FLOCOS DE NEVE

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade fina (manipulação/agarrar); autonomia; socialização; cognição; atenção/concentração; perceção visual; coordenação óculo-manual; perceção visual; interação; controle e imitação.

Objetivos

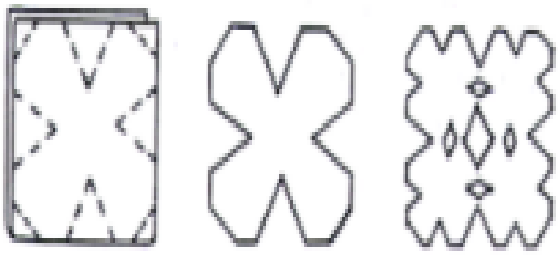
Dobrar papel; usar tesouras; dobrar e cortar folhas de papel ao mesmo tempo.

Materiais

Folhas; tesoura.

Procedimento

Comece por Colocar um quadrado de papel à sua frente e outro em frente à criança. Chame a atenção da criança, diga "olha" e dobre o papel ao meio. Em seguida, segure nas suas mãos e ajude-o a fazer o mesmo. Diga "outra vez" e volte a dobrar a folha ao meio. Leve a criança a fazer o mesmo, preferencialmente sem a sua ajuda. Com um lápis, desenhe floco de neve, sítio por onde será cortado com a tesoura (ver figura). Faça o recorte com a tesoura. Abra o papel e mostre-se entusiasmado com o desenho obtido. Poderá colar o trabalho na janela, para mostrar como gostou do trabalho que a criança fez. É provável que necessite de ajudar a criança no recorte, nas primeiras tentativas.



Atividade 24

PENDURAR ROUPA

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade fina (manipulação/agarrar); autonomia; socialização; cognição; atenção/concentração; perceção visual; coordenação óculo-manual; perceção visual; interação; controle e imitação.

objetivos

Aumentar a força muscular.

Aumentar o período de atenção.

Pendurar roupas numa corda, usando molas.

Materiais

Molas da roupa; toalhas; lenços; meias; corda; cesto.

Procedimento

Estenda a corda, de forma que fique ao nível dos ombros da criança. Coloque a roupa num cesto, aos seus pés, e as molas numa caixa. Dependure a primeira peça de roupa, para exemplificar o que se pretende. Ajude a criança, guiando-lhe as mãos. Depois ajude-a, por gestos e palavras, da seguinte forma "tira a meia."; "tira a mola"… Se verificar, que a criança tem alguma dificuldade particular, como por exemplo, em abrir a mola, pratique este exercício antes de continuar/avançar.

Atividade 25

TACHAS – I

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade fina (manipulação/agarrar); autonomia; socialização; cognição; atenção/concentração; perceção visual; coordenação óculo-manual; perceção visual; interação; controle e imitação.

Objetivos

Aumentar o controle da motricidade fina.

Aumentar a força dos dedos.

Pregar tachas num quadro de cortiça.

Materiais

Tachas; quadro de cortiça.

Procedimento

Sente-se à mesa, com a criança e coloque o quadro à sua frente. Coloque as tachas ao lado. Assegure-se que a criança está a olhar para si, quando apanhar a primeira tacha. Use um movimento de pinça, para apanhar a tacha. Pressione a tacha, de forma a que fique presa na cortiça. Segure nos dedos da criança e repita o procedimento. Aponte para a segunda tacha e diga "põe no quadro" e aponte para o quadro. Se a criança manifestar dificuldades, guie-lhe a mão. À medida que a criança vai melhorando a sua atividade, vá reduzindo a ajuda. De início, escolha apenas 3 ou 4, mas à medida que a criança aprende a tarefa, aumente o número de taxas a colocar no quadro de cortiça.

Atividade 26

TECER COM TIRAS

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade fina (manipulação); autonomia; socialização; cognição; atenção/concentração; perceção visuall; coordenação óculo-manual; perceção visual; interação; controle e imitação.

Objetivos

Aprender a tecer, usando padrões regulares.

Compreender a noção de em cima e em baixo. Mover o papel de acordo com essas noções.

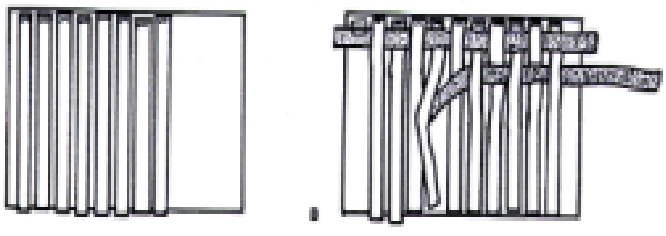
Materiais

Tiras de papel de duas cores; fita-cola; cola; régua; lápis; tesoura.

Procedimento

Cortar o papel em tiras de 3cm iguais (azul - 20 cm; vermelho - 30 cm). Coloque uma folha lisa na mesa, para formar a base do trabalho. Cole as tiras azuis no cimo da folha trabalho (ver figura). Segure uma tira vermelha e teça-a nas azuis, da direita para a esquerda (ver figura). Enquanto faz a demonstração vá dizendo "em cima; em baixo", à medida que vai tecendo. De seguida, será a vez da criança repetir o procedimento. Dê à criança outra fita vermelha e ajude-a a passar por baixo e por cima das fitas azuis. Utilize palavras simples: "olha; agora vai para cima e agora, para baixo". Assim que a criança perceber o que se espera, afaste-se e veja se ela parece confusa. Após a fita estar colocada corretamente, segure-a com um pedaço de fita-cola. Quando o padrão ficar completo, elogie a criança e dê-lhe a tesoura para aparar as pontas. Use o trabalho como enfeite da sala de aula, para que a criança se sinta motivada a fazer outro.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA



COORDENAÇÃO ÓCULO-MANUAL

Atividade 1

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade fina (manipulação); autonomia; socialização; cognição; atenção/concentração; perceção visual; coordenação óculo-manual; perceção visual; interação; controle e imitação.

Objetivos

Aprender a empilhar caixas.

Compreender a noção de em cima, em baixo e chão.

Materiais

5 Caixas de cereais ou outras; cesto.

Procedimento

Colocar as 5 caixas de cereais dentro do cesto. Sente-se com a criança, no chão. Retire uma caixa do cesto e coloque-o no chão. Depois tire outra caixa e coloque-a em cima da primeira. Repita o procedimento até todas as caixas estarem empilhadas, ou seja, umas em cima das outras. O objetivo, neste momento é deitá-las ao chão. Ao mesmo fazer um barulho, mas divertido. Coloque novamente todas as caixas dentro do cesto. Recomece a atividade, com a ajuda da criança. Coloque a primeira e as restantes dê à criança para ser ela a colocá-las. Repita o procedimento, retirando progressivamente a sua ajuda.

Atividade 2

TRABALHO PRÉ-PUZZLE - I

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade fina (manipulação); autonomia; socialização; cognição; atenção/concentração; perceção visual; coordenação óculo-manual; perceção visual; interação; controle e imitação.

Objetivos

Aumentar as competências de agarrar um objeto e de o atirar a um alvo.

Colocar um objeto numa lata vazia.

Materiais

5 latas; 5 objetos iguais/semelhantes que caibam dentro da lata (lego, bolas ou outros).

Procedimento

Coloque as 5 latas, em fila, em cima da mesa, mesmo em frente à criança. Coloque as bolas dentro de uma caixa (caixa de sapatos ou outra) ao seu lado. Agarre numa bola e mostre à criança como a deixar cair dentro da lata. Guie-lhe a mão de forma a que ela apanhe uma outra; dirija a mão à lata e deixe cair a bola dentro da lata. Repita a atividade até cada lata ter uma bola dentro. Gradualmente, reduza a sua ajuda, tendo em consideração o desempenho da criança. Deve observar cuidadosamente a criança e, se necessário, auxiliar. Quando todas as bolas estiverem dentro das latas, remova os materiais e recompense a criança, com algo positivo para ela.

Atividade 3

TRABALHO PRÉ-PUZZLE – II

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade fina (agarrar); autonomia; socialização; cognição; atenção/concentração; perceção visual; coordenação óculo-manual; perceção visual; interação; controle e imitação.

Objetivos

Aumentar a capacidade de agarrar um objeto e lançá-lo ou colocá-lo num alvo.

Colocar um objeto num dos compartimentos da caixa de ovos.

Materiais

Caixa dos ovos, com 12 buracos (ou mais); 12 contas grandes (podem ser bugalhos, nozes…).

Procedimento

Coloque a embalagem de cartão dos ovos vazia mesmo em frente à criança. Ponha uma das contas à sua frente e aponte para um dos espaços vazios da caixa de cartão e diga "põe". Elogie a criança e recompense-a imediatamente se ela fizer alguma tentativa para segurar na conta e depositá-la num dos espaços vazios que pertencem à caixa de ovos. Se lhe parecer que ela não entende, dirija-lhe a mão nessa atividade. Repita o procedimento até colocar todas as contas na embalagem. Reduza gradualmente a assistência até que a criança consiga libertar a conta na embalagem. De início, deverá apontar para a caixa vazia no sentido de a orientar a sua atividade. Quando estiver familiarizada com a atividade, diga "põe", mas não aponte. Verifique se ela consegue localizar visualmente o recipiente vazio e colocar a conta, lá dentro.

Atividade 4

ANÉIS

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade fina (manipulação); autonomia; socialização; cognição; atenção/concentração; perceção visual; coordenação óculo-manual (controle); perceção visual; interação; controle e imitação.

Objetivos

Melhorar a coordenação óculo-manual e o controle da motricidade fina.

Enfiar 4 anéis numa estaca sem ajuda.

Materiais

Anéis; estaca.

Procedimento

Coloque a estaca à frente da criança e mostre-lhe os anéis. É conveniente cativar a atenção da criança, para que ela possa ver como vai colocar o anel na estaca. Depois, tire o anel e repita o procedimento. Dê o segundo anel à criança e diga-lhe "põe". Dê-lhe a ajuda necessária, guiando-lhe a mão para a atividade pretendida. Repita o procedimento até que todos os anéis estejam introduzidos na estaca. Elogie a criança sempre que colocar um anel na estaca e recompense-a quando todos os 4 anéis estiverem introduzidos. É importante que a criança perceba que terminou a atividade, ou seja, que os anéis terminaram.

Atividade 5

EMPILHAR BLOCOS

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade fina (agarrar); autonomia; socialização; cognição; atenção/concentração; perceção visual; coordenação óculo-manual (controle); perceção visual; interação; controle e imitação.

Objetivos

Melhorar a coordenação óculo-manual e o controle da motricidade fina; empilhar 4 blocos sem ajuda.

Materiais

4 blocos (caixas ou outro material).

Procedimento

Coloque 4 blocos na mesa, à frente da criança. É conveniente cativar a atenção da criança; demonstre como se empilham os blocos no sentido de formar uma torre. Desfaça a torre e coloque os blocos na posição original. Coloque um dos blocos diretamente à frente da criança. Tire um segundo bloco e diga "põe em cima". Coloque-o em cima do primeiro. Assegure-se que ela está a olhar enquanto empilha o segundo bloco. Depois deve segurar-lhe a mão e ajudá-la a apanhar o terceiro bloco, para colocar em cima dos outros; ao mesmo tempo diga "põe em cima." Repita o procedimento com o quarto bloco, mas, desta vez, aponte e diga "põe em cima". Dê-lhe a oportunidade de ela empilhar o último bloco sozinha. Se considerar que a criança continua confusa, ajude-a. Quando todos os blocos estiverem empilhados, a atividade termina. Repita o procedimento até a criança conseguir empilhar os blocos sem ajuda.

Atividade 6

CUBOS EM LATA

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade fina (agarrar); autonomia; socialização; cognição; atenção/concentração; perceção visual; coordenação óculo-manual (controle); perceção visual; interação; controle e imitação.

Objetivos

Aumentar a motricidade fina e atenção; colocar 4 blocos num frasco.

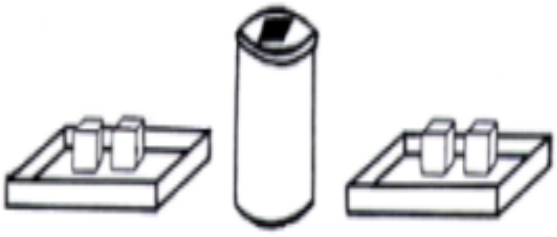
Materiais

Frasco de café com um corte na tampa; 4 blocos; 2 tabuleiros.

Procedimento

Coloque o frasco de café na mesa, entre si e a criança. Depois, coloque dois cubos em cada tabuleiro e um de cada lado do frasco, como se pode ver na ilustração abaixo. Aponte para um cubo e diga "põe dentro". Se houver necessidade, segure-lhe na mão e oriente-a na atividade pretendida. Aponte para um bloco no outro tabuleiro e repita o procedimento. Assegure-se que a criança está a olhar para a sua mão enquanto aponta para os blocos. Alterne os cubos dos tabuleiros, para que ela seja forçada a mover os seus olhos.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA



Atividade 7

ENCAIXES

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade fina (manipulação); autonomia; socialização; cognição; atenção/concentração; perceção visual; coordenação óculo-manual (controle); perceção visual; interação; controle e imitação.

Objetivos

Aumentar a capacidade de direcionar um objeto para um alvo específico.

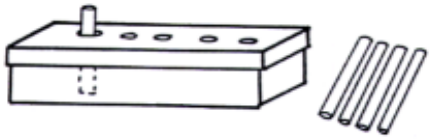
Inserir 5 cavilhas num quadro sem ajuda.

Materiais

Caixa de sapatos; cavilhas (podem ser feitas do pau da vassoura ou outro).

Procedimento

Coloque a caixa de sapatos, com os encaixes pretendidos e as cavilhas no sítio, mesmo em frente à criança. Manipule a mão dela para que ela tire todas as cavilhas e as coloque na mesa. De seguida, deve ajudar a criança a pegar na cavilha para a colocar num dos encaixes, aponte para uma das cavilhas e aponte para um dos buracos e diga "põe dentro". Ajude-a apenas na introdução da primeira cavilha, reduzindo gradualmente, a ajuda prestada. Se a ajudar na introdução da primeira cavilha, volte a retirá-la e deixe que ela a volte a reintroduzir. Repita o procedimento com todas as cavilhas. Após a criança se habituar a esta rotina, diga-lhe "põe", mas não aponte para uma peça específica ou para um buraco. Recompense-o quando todas as cavilhas estiverem na caixa.



Atividade 8

ESTOJO DE LÁPIS

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade fina (manipulação); autonomia; socialização; cognição; atenção/concentração; perceção visual; coordenação óculo-manual (controle); perceção visual; interação; controle e imitação.

Objetivos

Melhorar a manipulação de objetos e controlar a direção para um alvo.

Colocar 4 lápis nos furos de um estojo sem ajuda.

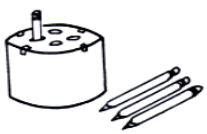
Materiais

Lata (sumo, vegetais ou outra); cartão; 4 lápis.

Procedimento

Construa um estojo de lápis simples, fazendo furos numa peça de cartão e colando-a no cimo da lata, como mostra a figura. Coloque o estojo e os 4 lápis à frente da criança, em cima da mesa. Cative a atenção da criança, para que ela o veja a colocar o primeiro lápis num dos furos do estojo. De seguida, dê-lhe um lápis e guie-lhe a mão para um dos furos, enquanto diz "põe dentro". Elogie-a imediatamente. Dê-lhe um terceiro lápis, aponte para outro furo e diga "põe dentro". Ajude-a só se for necessário. Pare de apontar para os furos e veja se ela é capaz de localizar os furos vazios e tenta lá colocar os lápis.

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA



Atividade 9

COLORIR

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade fina (manipulação); autonomia; socialização; cognição; atenção/concentração; perceção visual; coordenação óculo-manual (desenho); perceção visual; interação; controle e imitação.

Objetivos

Melhorar o controle da mão e desenvolver competências de colorir.

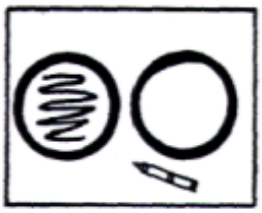
Fazer 4 ou 5 marcas com um lápis dentro de um espaço delimitado por uma linha grossa.

Materiais

Lápis; papel; marcadores.

Procedimento

Usando um marcador faça dois círculos ou quadrados numa folha de papel, contornos grossos, escuros e claramente visíveis, como mostramos na figura, em baixo. Coloque uma folha de papel e dois lápis na mesa em frente da criança. Pegue num lápis e faça alguns rabiscos dentro do espaço delimitado pelo círculo. Dê-lhe um segundo lápis e diga "Faz tu". Ajude-a a agarrar o lápis e a rabiscar por alguns segundos dentro do círculo. Elogie-a. Remova a folha e repita o procedimento com uma segunda folha. De início a criança não entenderá a ideia de colorir dentro de um espaço delimitado. Continue a fazer as marcas apenas dentro das linhas; use a sua mão para que ela faça o mesmo. Retire, gradualmente, o controle da mão à medida que ela conseguir colorir de uma forma controlada. Recompense-a sempre que completar uma folha de trabalho.



Atividade 10

ENFIAR CONTAS – I

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade fina (coordenação das duas mãos); autonomia; socialização; cognição; atenção/concentração; perceção visual; coordenação óculo-manual (controle); perceção visual; interação; controle e imitação.

objetivos

Incrementar a coordenação óculo-manual e o uso cooperativo das duas mãos.

Enfiar duas contas num pino enquanto o segura com a outra mão.

Materiais

Pino de enfiar e contas.

Procedimento

Coloque o pino em cima da mesa e dê à criança uma conta, guiando-lhe a mão para que a enfie. Pegue numa segunda conta, mostre-a e diga "põe aqui", apontando para o pino. Ajude-a apenas se for necessário. Quando estiverem duas pintas no pino, coloque-o de lado e ponha outro na mesa. Desta vez tente que ela ponha o pino sem a sua ajuda. Quando a criança conseguir fazê-lo com a base assente na mesa, ajude-a a segurar o pino com uma mão e a enfiar as contas com a outra. De início terá que a ajudar com as suas mãos, mas vá retirando a assistência à medida que a ela vai progredindo.

Atividade 11

ENFIAR CONTAS – II

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade fina (coordenação das duas mãos); autonomia; socialização; cognição; atenção/concentração; perceção visual; coordenação óculo-manual (controle); perceção visual; interação; controle e imitação.

Objetivos

Incrementar a coordenação óculo-manual e o uso cooperativo das duas mãos.

Colocar duas contas num suporte sem ajuda.

Materiais

Pino de enfiar e contas.

Procedimento

Quando a criança conseguir colocar as contas num pino (atividade anterior, tente que o faça num objeto mais flexível, mas ainda rígido, como por exemplo um tubo de plástico. Demonstre como fazê-lo, segurando o tubo com uma mão e usando a outra para apanhar as contas. Depois dê-lhe o tubo e ajude-a a segurá-lo com uma mão. Ajude a criança a colocar as contas no tubo e quando ela o conseguir, recompense-a. Reduza o seu apoio à medida que ela vai progredindo.

Atividade 12

ENFIAR CONTAS – III

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade fina (coordenação das duas mãos); autonomia; socialização; cognição; atenção/concentração; perceção visual; coordenação óculo-manual (controle); perceção visual; interação; controle e imitação.

Objetivos

Incrementar a coordenação óculo-manual e o uso cooperativo das duas mãos.

Enfiar 5 contas num atacador de sapato, sem ajuda.

Materiais

Atacador de sapato; contas.

Procedimento

Depois da criança conseguir enfiar as contas no tubo sem ajuda (atividade anterior), utilize um cordão ou atacador de sapato. Dê um nó numa das extremidades para que as contas não saiam. Comece por fazer uma demonstração de como enfiar a conta no fio, cativando a atenção da criança. De seguida, faça com que seja a criança, a segurar no atacador com a uma das mãos e a enfiar a conta com a outra mão. Ajude-a a enfiar a primeira conta e a fazê-la deslizar até ao nó do fio. Repita a atividade até enfiar às 5 contas. No princípio, haverá necessidade de lhe ensinar o que cada mão terá de fazer, para que ela consiga usá-las cooperativamente. Repita a atividade até que ela consiga colocar as 5 contas sem ajuda.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Atividade 13

MOLAS DE ROUPA

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade fina (manipular e emparelhar); autonomia; socialização; cognição; atenção/concentração; perceção visual; coordenação óculo-manual (controle); perceção visual; interação; controle e imitação.

Objetivos

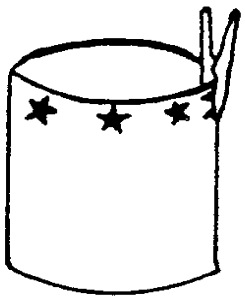
Emparelhar; desenvolver a força manual; olocar 6 molas de roupa no lugar assinalado numa lata (caixa ou outra).

Materiais

6 molas de roupa de cores diferentes; lata (caixa ou outra).

Procedimento

Quando a criança conseguir colocar molas de roupa numa caixa sem ajuda, comece a ensinar-lhe a colocar molas em sítios marcados; ver figura abaixo. Desenhe 6 estrelas no lado exterior da lata e vire-as para cima, para que ele coloque as molas diretamente nas estrelas. Se quiser usar esta tarefa para o emparelhar das cores, poderá desenhe as estrelas com as cores das molas. Depois dê-lhe uma mola aponte para a estrela e diga "põe aqui". Se ela a tentar colocar em qualquer lado do tubo aponte para a estrela e repita "põe aqui". Se a criança estiver confusa, guie-lhe a mão para que a mola seja colocada em cima da estrela. Quando ela conseguir colocar as 6 molas sem a sua ajuda, diga ocasionalmente "põe aqui", sem apontar. Veja se ela procura as estrelas ainda vazias para colocar a mola. Nunca se esqueça de elogiar a criança.



Atividade 14

TRABALHAR O PRÉ-DESENHO

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade fina (manipulação); autonomia; socialização; cognição; atenção/concentração; perceção visual; coordenação óculo-manual (desenho); perceção visual; interação; controle e imitação.

Objetivos

Aumentar o controle manual e desenvolver as primeiras competências de desenho.

Traçar três linhas num prato de açúcar ou farinha com um dedo.

Materiais

Um prato; açúcar ou farinha.

Procedimento

Espalhe o açúcar num prato. Pegue no dedo indicador da criança e mostre-lhe como fazer linhas retas. Reduza o seu apoio à medida que ela começar a fazer marcas sozinha. Quando a criança perceber toda a atividade, faça marcas e tente que ela as imite. Faça padrões na vertical e horizontal.

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Atividade 15

BRINQUEDOS DE ENCAIXE

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade fina (manipulação); autonomia; socialização; cognição; atenção/concentração; perceção visual; coordenação óculo-manual (controle); perceção visual; interação; controle e imitação.

Objetivos

Aumentar a coordenação óculo-manual.

Aprender a usar adequadamente os brinquedos.

Fazer uma construção simples de 3 encaixes.

Materiais

Brinquedos de encaixe.

Procedimento

Certifique-se de que a criança está a olhar para si e faça as três construções. Ponha o seu modelo na mesa e dê-lhe peças para ela fazer construções semelhantes. Ajude-a a copiar o primeiro modelo, controlando as suas mãos. Coloque a construção ao lado da sua. Dê-lhe as peças para fazer o segundo modelo. Ajude-a se ela parecer confusa. À medida que ela for controlando melhor a atividade, retire a sua ajuda e aumente o número de peças da construção. Recorde que demasiadas peças em frente dela podem desorganizá-la.

Atividade 16

MOLDAR PLASTICINA – I

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade fina (manipulação); autonomia; socialização; cognição; atenção/concentração; perceção visual; coordenação óculo-manual (controle); perceção visual; interação; controle e imitação.

Objetivos

Incrementar a coordenação óculo-manual e desenvolver a capacidade de copiar objeitos.

Copiar três objetos comuns com a plasticina.

Materiais

Plasticina; 3 objeitos comuns com formas simples (por ex.: bola, bolacha, cobra ou outros).

Procedimento

Sente a criança à mesa. Coloque um dos objetos a serem copiados mesmo à sua frente, assim como dois pedaços de plasticina. Nomeie o objeto a copiar e certifique-se de que ela está a olhar. Se estiver a fazer uma bola diga “olha, é uma bola”. Quando ela olhar mostre-lha e coloque-o ao lado do objeto original. Depois, aponte para o segundo objeto e faça o mesmo. Neste momento, se a criança não fizer nenhum movimento com a plasticina ajude-a a começar, com a sua mão. Se ela não compreender ajude-a, com as suas mãos, a moldar a bola. Reforce imediatamente e repita o procedimento com os outros objetos. À medida que ela for sendo mais capaz e independente, retire o seu apoio.

Atividade 17

MOLDAR PLASTICINA – II

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade fina (manipulação); autonomia; socialização; cognição; atenção/concentração; perceção visual; coordenação óculo-manual (controle); perceção visual; interação; controle e imitação.

Objetivos

Aumentar a coordenação óculo-manual; aprender a usar adequadamente os jogos e desenvolver a capacidade de reproduzir cópias de representações bidimensionais.

Moldar com plasticina figuras representadas por desenhos.

Materiais

Plasticina.

Desenho de três objetos comuns e familiares à criança (devem ser muito claros para ela – podem ser desenhados ou recortados de uma revista, se possível devem representar os mesmos objetos trabalhados na atividade anterior).

Procedimento

Quando a criança conseguir moldar a plasticina para copiar os objetos com estes presentes, ensine-a a moldar objetos a partir de figuras. Coloque dois bocados de plasticina em cima da mesa e uma figura a reproduzir. Certifique-se de que ela está a olhar para a figura. Diga "olha, é uma bola" e aponte para a figura. Depois pegue num bocado de plasticina e faça uma bola. Aponte para o segundo bocado de plasticina e diga "olha, faz a bola". Se a criança lhe parecer confusa, ajude-a a começar. Coloque a segunda bola perto da figura e aponte para o conjunto dizendo "bola". Faça um elogio e repita o procedimento com as outras duas figuras.

Atividade 18

PARTES DE UM TODO

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade fina (manipulação); autonomia; socialização; cognição; atenção/concentração; perceção visual; coordenação óculo-manual (controle); perceção visual; interação; controle e imitação.

Objetivos

Reconhecer a relação entre as partes e o todo e juntar as partes corretamente para formar um objeto.

Juntar, sem ajuda, as partes de uma figura dividida em duas.

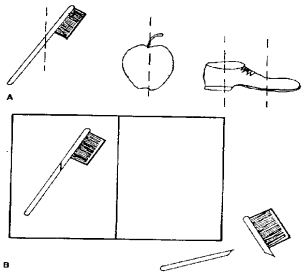
Materiais

Papel de cor; papel branco; lápis; tesoura; cola.

Procedimento

Corte partes de objetos que, quando juntas, formem um objeto que a criança reconheça facilmente. Desenhe uma linha no meio de uma folha branca e num dos lados da linha coloque o modelo do objeto, como mostra a figura abaixo. Mostre à criança as duas partes do objeto e como deve colocá-las no outro lado da folha que contém o modelo. Certifique-se de que ela está a olhar para si enquanto as coloca diretamente no outro lado da folha. Nomeie o objeto e retire as duas partes novamente. Diga-lhe que junte as duas partes; se ela parecer confusa, ajude-a a rodar as partes até que encaixem adequadamente e depois cole o desenho no papel. Pendure o desenho na sala de aula para mostrar que tem orgulho no seu trabalho. À medida que ela for dominando a tarefa divida as figuras em 3 ou 4 partes e repita o procedimento.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA



Atividade 19

PINÇAS

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade fina (manipulação); autonomia; socialização; cognição; atenção/concentração; perceção visual; coordenação óculo-manual (controle); perceção visual; interação; controle e imitação.

Objetivos

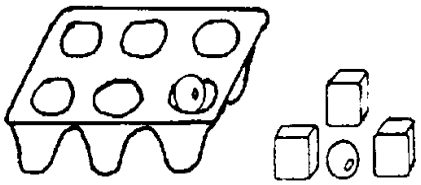
Aumentar a coordenação óculo-manual; aumentar o controle da motricidade fina e a capacidade de movimentar objeitos; egar em 6 objeitos pequenos com pinças e colocá-los em copos ou cartões dos ovos.

Materiais

Pinças pequenas e flexíveis; cartão/caixa de ovos; pequenos objeitos (blocos, contas ou outros).

Procedimento

Coloque 2 ou 3 objetos pequenos em cima da mesa em frente à criança. Cative a atenção da criança e mostre-lhe como se usa a pinça. Certifique-se de que ela está a olhar para si e use a pinça para pegar num dos objeitos e colocá-lo num buraco do cartão de ovos (ver figura abaixo). Liberte o objeto no cartão abrindo a pinça. Tente que a criança o imite no uso da pinça. Ajude-a a pegar-lhe de forma adequada. Com a outra mão aponte para o objeto que ela deve pegar e diga "põe este". Ajude-a a controlar a pinça e a pegar no objeto. Depois encaminhe-a para o cartão e ajude-a a libertar o objeto. Inicialmente terá que apontar para um buraco vazio para que a criança saiba onde deixar o objeto. Pode e deve usar vários objeitos para que ela aprenda a manusear a pinça. Diminua a ajuda, à medida que a criança vá percebendo e controlando melhor a tarefa.



Atividade 19

DESENHO: LINHAS HORIZONTAIS

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade fina (manipulação); autonomia; socialização; cognição; atenção/concentração; perceção visual; coordenação óculo-manual (desenho); perceção visual; interação; controle e imitação.

objetivos

Aumentar o controle manual; desenvolver competências de desenho; desenhar linhas horizontais unindo pontos.

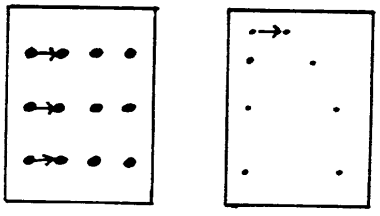
Materiais

Papel; lápis; marcadores.

Procedimento

Usando os marcadores, prepare várias folhar de trabalho desenhando 5 ou 6 conjuntos de pontos bem visíveis com cerca de 1 cm de intervalo, como podemos ver na figura abaixo. Dê um lápis à criança e ajude-a a colocar o lápis no ponto da esquerda. É sempre necessário descrever a atividade. Pode dizer "por cima" e guie-lhe a mão para que vá passando por cima dos outros pontos até ao último da direita. Repita esta atividade várias vezes. Reduza a ajuda manual à medida que sentir que a criança começa a mexer o lápis sozinha. Faça um elogio por cada folha completa. Gradualmente, poderá aumentar o grau de dificuldade, aumentando a distância entre os dois pontos.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA



Atividade 20

DESENHAR CÍRCULOS

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade fina (manipulação); autonomia; socialização; cognição; atenção/concentração; perceção visual; coordenação óculo-manual (desenho); perceção visual; interação; controle e imitação.

Objetivos

Desenvolver competências básicas de desenho.

Unir uma série de pontos para formar e completar círculos de um desenho simples.

Materiais

Papel; lápis; marcadores.

Procedimento

Comece por fazer vários desenhos simples, nos quais o círculo forme uma parte importante do desenho. Use os marcadores para fazer a figura, mas desenhe o círculo apenas com uma série de pontos bem visíveis, como no exemplo abaixo. Dê à criança um lápis e uma folha. Nomeie o objeto e aponte para o que falta. Guie a mão dela para desenhar o círculo que falta, unindo os pontos. Reduza a ajuda à medida que a criança perceba o que se espera dela. Observe a criança e veja se ela consegue descobrir, no desenho, onde está o círculo para completar.



Atividade 21

CORTAR COM TESOURA

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade fina (coordenação das duas mãos); autonomia; socialização; cognição; atenção/concentração; perceção visual; coordenação óculo-manual (controle); perceção visual; interação; controle e imitação.

Objetivos

Controlar a tesoura e a coordenação óculo-manual.

Cortar tiras de papel através de uma linha bem demarcada.

Materiais

Papel; tesoura; marcador.

Procedimento

Com um marcador desenhe linhas grossas ao longo de uma folha branca, com cerca de 2cm de intervalo. Dê à criança a folha, ajudando-a a segurá-la com as mãos. Aponte para uma das linhas e diga "corta". Se a criança parecer confusa ou se tentar cortar em qualquer parte, guie as suas mãos para a linha mais próxima. Faça-lhe um elogio. A atividade deve ser repetida tantas vezes, quanto as necessárias para ela conseguir cortar as linhas sem ajuda. Quando ela já tiver percebido que deve cortar quando aponta para a linha, experimente dizer apenas "corta" (sem apontar).

Atividade 22

RECORTAR FIGURAS

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade fina (coordenação das duas mãos); autonomia; socialização; cognição; atenção/concentração; perceção visual; coordenação óculo-manual (controle); perceção visual; interação; controle e imitação.

Objetivo

Cortar figuras simples sem ajuda.

Materiais

Livro de pintar; tesoura; lápis.

Procedimento

Quando a criança tiver aprendido como cortar uma linha (atividade anterior), ensine-lhe a recortar figuras. Os livros de pintar são excelentes para estes trabalhos. Primeiro, tente que a criança recorte figuras apenas com linhas retas, mas à medida que aumenta a coordenação das mãos, pode começar a trabalhar figuras com curvas simples. Se os desenhos estiverem pintados torna-se mais fácil para a criança recortar. Quando ela chegar ao fim de uma linha ajude-a a mudar de direção. Quando ela terminar, faça-lhe um elogio e cole a pintura no caderno dela. Pode não demonstrar, mas vai gostar certamente.

Atividade 23

QUADRO COM PORCAS E PARAFUSOS

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade fina (manipulação); autonomia; socialização; cognição; atenção/concentração; perceção visual; coordenação óculo-manual (controle); perceção visual; interação; controle e imitação.

Objetivos

Melhorar a coordenação óculo-manual.

Juntar e arrolhar a rolha à garrafa.

Materiais

Caixa de sapatos (tampa); 9 garrafas de plástico usadas.

Procedimento

Antes de iniciar a atividade, construa um quadro simples, usando a tampa de uma caixa de sapatos, tal como visualiza na figura abaixo. Cative a atenção da criança e comece por enroscar uma das tampas disponíveis. Segure a mão da criança e ajude-a a agarrar a segunda tampa, fazendo pinça. De seguida, guie a mão da criança e ajude-a a enroscar a tampa. Finalmente, aponte para outra rolha disponível e diga "põe tu". Se ela tentar colocar a rolha, elogie-a imediatamente e ajude-a a terminar a tarefa. Repita a atividade muitas vezes, reduzindo a sua ajuda até que ela seja capaz de completar a tarefa sem ajuda. Não espere que a criança consiga apertar a rolha totalmente. De início, é provável que a criança consiga apenas realizar duas ou e repita o procedimento. voltas. Quando a criança conseguir executar um quadro simples tal como está descrito, construa um mais avançado usando peças de tamanhos diferentes. Deve iniciar, no máximo, com e repita o procedimento. peças e ir aumentando gradualmente.



USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Atividade 24

COSER CARTÃO

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade fina (coordenação das duas mãos; agarrar); autonomia; socialização; realização cognitiva - sequencialização; atenção/concentração; perceção visual; coordenação óculo-manual (controle); perceção visual; interação; controle e imitação.

Objetivos

Desenvolver competências organizadas de coser.

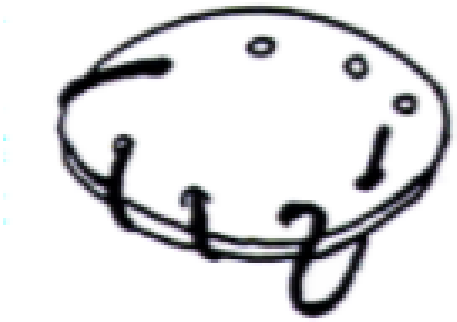
Passar um fio pelos furos de um cartão de forma sequencial.

Materiais

Cartão grosso com furos; atacador de um sapato.

Procedimento

Mostre o cartão com furos à criança e faça com que ela toque em cada furo com o indicador. Ver imagem abaixo. Deve ajudá-la nesta tarefa. Faça-o no sentido dos ponteiros do relógio. Ajude-a a agarrar o fio com a mão e a passá-lo pelo primeiro furo. À medida que a atividade avance diga "para cima/para baixo". Ajude-a a deixar cair o fio. Em seguida, repita o procedimento, alternando a mão direita para o movimento ascendente e a mão esquerda para o movimento descendente. A repetição constante das diretrizes vai fazer com que a criança organize a tarefa. À medida que a criança começar a iniciar a tarefa sem as diretrizes verbais, retire a sua ajuda por completo. Continue, no entanto, a verificar se ela não se esquece da direção e se não salta buracos.



USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Atividade 25

DESENHAR LETRAS DE IMPRENSA

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade fina (manipulação); autonomia; socialização; cognição; atenção/concentração; perceção visual; coordenação óculo-manual (desenhar); perceção visual; interação; controle e imitação.

Objetivos

Desenvolver competências de escrita.

Melhorar a coordenação óculo-manual.

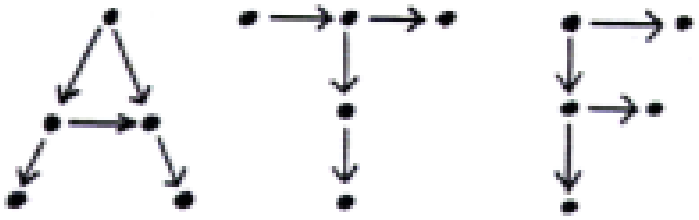
Ligar pontos para formar letras maiúsculas.

Materiais

Papel; lápis; marcador.

Procedimento

Prepare folhas de trabalho, desenhando letras maiúsculas, formadas por pontos. Coloque uma pinta de uma cor para indicar o ponto de partida e use setas para indicar a direção dos movimentos. As folhas devem conter letras constituídas por linhas recas (ver figura). Dê o lápis, à criança e guie-lhe a mão para desenhar as letras. Dê-lhe diretrizes verbais simples à medida que traça as letras, como por exemplo, "para baixo, para cima, para o lado", para indicar as direções que as linhas deverão tomar. Quando a criança estiver familiarizada a atividade, com o que se pretende, aumente o espaço entre os pontos e faça-os menos grossos. Finalmente, veja se ela consegue desenhar as letras somente através das suas diretrizes verbais.



Atividade 26

DESENHAR CÍRCULOS E QUADRADOS

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade fina (manipulação); autonomia; socialização; cognição; atenção/concentração; perceção visual; coordenação óculo-manual (desenhar); perceção visual; interação; controle e imitação.

objetivos

Aumentar as competências de desenho.

Desenvolver a coordenação óculo-manual.

Ligar pontos para desenhar círculos e quadrados.

Materiais

Papel; lápis; marcadores.

Procedimento

Prepare várias folhas de trabalho, com um círculo ou um quadrado, sendo as linhas exteriores pontos. Os pontos devem ser claramente visíveis e, inicialmente, próximos um dos outros. Coloque uma dessas folhas e um lápis à frente da criança. Segure-lhe no indicador e, lentamente, trace a forma das figuras que a folha de trabalho contém. À medida que move o seu dedo diga "ponto". Após repetir esta atividade muitas vezes, dê-lhe o lápis e ajude-a a ligar os pontos. Continue a dizer "ponto". Repita a atividade várias vezes, usando novas folhas de trabalho. Quando a criança começar a ligar os pontos sozinha, reduza o número de pontos de cada figura e trace pontos cada vez com menos pressão de forma a que fiquem desenhados com menos tinta logo, mais claros. Quando o número de pontos tiver sido reduzido a 4 por figura, tire uma folha de papel em branco e desenhe apenas metade do círculo ou do quadrado. Verifique se a criança completa a outra metade.

Atividade 27

DESENHAR CRUZES E DIAGONAIS

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade fina (manipulação); autonomia; socialização; cognição; atenção/concentração; perceção visual; coordenação óculo-manual (desenho); perceção visual; interação; controle e imitação.

Objetivos

Aumentar as competências de desenho.

Aumentar a coordenação óculo-manual.

Ligar pontos para formar cruzes e linhas diagonais.

Materiais

Papel; lápis; marcadores.

Procedimento

Faça várias folhas de trabalho, desenhando conjuntos de pontos que formam cruzes ou linhas diagonais. Use uma cor diferente para indicar o ponto de partida (ver figura abaixo). Comece com as folhas de trabalho que contenham apenas as linhas diagonais. Dê o lápis à criança e guie-lhe as mãos para que ligue os pontos. É importante dar instruções verbais, como por exemplo "ponto, ponto, ponto". À mediada que a criança começa a mover o lápis sozinha, retire, progressivamente, o controlo das mãos. No entanto, pode continuar a repetir "ponto, ponto, ponto". Repita o procedimento usando folhas de trabalho que contenham cruzes formadas por pontos. À medida que as suas aptidões aumentam, use menos pontos por padrão e faça-os mais leves/claros. Quando a criança conseguir conectar somente dois pontos pequenos, desenhe uma linha diagonal ou uma cruz e veja se ela as consegue copiar sem quaisquer que lhe sirvam de referência.



Atividade 28

DESENHAR (DECALQUES)

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade fina (manipulação); autonomia; socialização; cognição; atenção/concentração; perceção visual; coordenação óculo-manual (desenho); perceção visual; interação; controle e imitação.

Objetivos

Melhorar a coordenação óculo-manual.

Controlar o lápis e a capacidade em desenhar formas.

Desenhar figuras geométricas simples, usando inicialmente um decalque e, em seguida, sem qualquer referência.

Materiais

Cartão grosso; lápis; papel.

Procedimento

Prepare decalques simples cortando quadrados, círculos e triângulos de peças de cartão forte. Coloque essas peças em cima da mesa de forma que a criança veja quantas vezes terá de desempenhar a tarefa. Coloque o primeiro decalque numa folha, à frente da criança e ajude-a a mover o dedo no interior do decalque. Repita o procedimento com o lápis na mão da criança. Remova o decalque e mostre-lhe o desenho que acabou de executar. Repita o procedimento os restantes decalques. Recompense a criança após cada decalque feito, mesmo que tenha sido feito com ajuda. Vá reduzindo o controlo da sua mão até que, a criança consiga traçar o decalque sozinha. À medida que a criança vai adquirindo experiência com o decalque, faça com que trace apenas metade da figura e, na outra metade, execute o desenho sem o modelo. Continue a desenhar a forma com e sem o decalque. Reduza o controlo da mão até que ela consiga desenhar a forma com e sem o decalque.

Atividade 29

DESENHAR: CONVERTER FORMAS EM DESENHOS

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade fina (manipulação); autonomia; socialização; cognição; atenção/concentração; perceção visual; coordenação óculo-manual (desenho); perceção visual; interação; controle e imitação.

Objetivos

Melhorar as competências de desenho.

Desenvolver a imaginação.

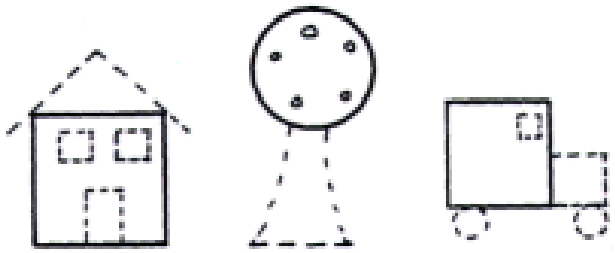
Converter figuras simples em desenhos vulgares.

Materiais

Papel; lápis.

Procedimento

Faça várias folhas de trabalho, cada uma delas contendo um círculo ou um quadrado. Pegue numa dessas folhas e um lápis e mostre à criança como decorá-la de forma a convertê-la num objeto que lhe é familiar (como mostra a figura). Por exemplo: mostre-lhe um quadrado e diga "olha. Desenha uma casa". Dê-lhe um lápis e guie-lhe a mão para decorar um quadrado, fazendo-o parecido com uma casa. Segure o seu dedo e contorne o traçado original, dizendo "quadrado". De seguida, segure a imagem à sua frente e diga "casa". Após o ter ajudado a converter o quadrado em casa (muitas vezes), aligeire o controlo da mão e, quando estiver quase a terminar o desenho, verifique se ela o consegue terminar sozinha. Gradualmente, tente fazer com que ela desenhe porções maiores da figura sozinho.



USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Atividade 29

IMPRIMIR O NOME PRÓPRIO

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade fina (manipulação); autonomia; socialização; realização cognitiva (emparelhar); atenção/concentração; perceção visual; coordenação óculo-manual (desenho); perceção visual; interação; controle e imitação.

Objetivos

Melhorar a coordenação óculo-manual.

Emparelhar.

Imprimir as letras do primeiro nome da criança com cópia de um modelo.

Materiais

Papel colorido; papel branco; lápis.

Procedimento

Corte as letras referentes ao nome da criança (no caso, o exemplo: S-C-O) em papel colorido. As letras devem ter cerca de 8cm tamanho. Trace os contornos exteriores das mesmas debaixo do modelo. Desenhe as mesmas letras, uma terceira vez, constituídas por pontos (ver figura abaixo). Faça várias folhas de trabalho iguais. Coloque uma destas folhas em frente à criança. Dê-lhe um conjunto de letras e faça com que ela as emparelhe com as do modelo. Se ela necessitar de ajuda, mostre-lhe como emparelhar letra a letra até que ela o consiga fazer. Em seguida, faça com que pinte as letras da segunda fila. Ajude-a a colorir dentro das linhas, guiando-lhe a mão. Finalmente, faça com que ligue os pontos da terceira fila. Ajude-a, se necessitar. Diga "ponto, ponto, ponto", enquanto ela vai ligando os pontos. Repita as letras, nesta sequência. Cada vez que a criança combinar, pintar as letras ou juntar os pontos que as formam, não se esqueça de dizer o nome da letra. Tente fazer com que a criança repita o nome da letra (nem que seja um som). Além disso, cada vez que ela completar uma sequência, repita o nome total e peça-lhe parar fazer o mesmo. Use apenas uma folha por sessão.



USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Atividade 30

DESENHAR: COMPLETAR FIGURAS SIMPLES

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade fina (manipulação); autonomia; socialização; cognição; atenção/concentração; perceção visual; coordenação óculo-manual (desenho); perceção visual; interação; controle e imitação.

Objetivos

Aumentar as competências de desenho e a perceção.

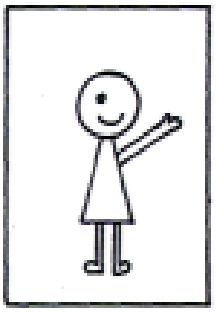
Observar uma figura, perceber o que falta e completar o desenho.

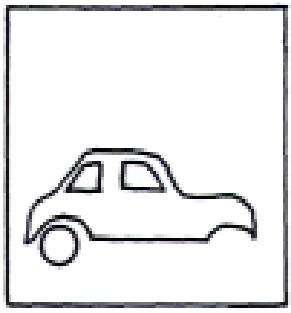
Materiais

Papel; lápis.

Procedimento

Desenhe vários objetos simples. Deixe por desenhar uma parte óbvia da figura (ver figura abaixo). Dê-lhe uma folha e um lápis. Segure no seu indicador e ajude a criança a percorrer o traçado do desenho. Assegure-se que ela está a olhar para o desenho à medida que move os seus dedos. Quando chegar à parte do desenho que foi omitida, diga "oh oh, não está". Ajude-a a completar o desenho. Recompense a criança imediatamente. Tire uma segunda folha. Repita o procedimento muitas vezes. À medida que ela se habituar à tarefa, verifique se consegue localizar a parte que falta sem que tenha de mover o seu dedo pelo desenho inteiro.





USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Atividade 31

DESENHAR FORMAS E DESENHOS

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade fina (manipulação); autonomia; socialização; cognição; atenção/concentração; perceção visual; coordenação óculo-manual (desenho); perceção visual; interação; controle e imitação.

Objetivos

Aumentar as competências de desenho.

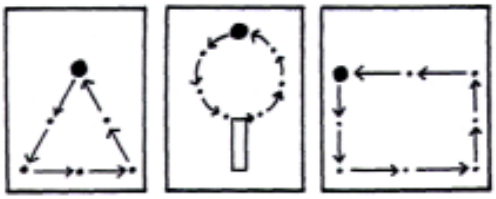
Ligar pontos para realizar formas simples e desenhos.

Materiais

Papel, lápis, marcadores.

Procedimento

Faça várias folhas de trabalho com pontos de lápis que formam desenhos simples e formas, como na figura abaixo. Use um ponto colorido a fim de indicar o início do desenho e setas para indicar a direção pela qual deverá mover o lápis. Ajude a criança a unir os pontos para completar os desenhos. Retire a sua ajuda, assim que ela começar a unir os pontos sozinha. À medida que ela se tornar mais apta a ligar os pontos, separe mais os pontos e trace-os de forma mais leve.



Atividade 32

TACHAS

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade fina (agarrar - manipulação); autonomia; socialização; cognição; atenção/concentração; perceção visual; coordenação óculo-manual (desenho); perceção visual; interação; controle e imitação.

Objetivos

Aumentar a capacidade de agarrar e direcionar um objeto a um alvo.

Colocar 12 tachas num quadro de cortiça num padrão delimitado através de bocados de papel colorido.

Materiais

Tachas; quadro de cortiça; papel colorido

Procedimento

Coloque uma tacha mesmo em frente à criança e guie a sua mão, no sentido de a apanhar com cuidado, pela ponta. Em seguida, guie-lhe a mão para espetar a tacha no quadro de cortiça. Repita o procedimento até que a criança consiga colocar as tachas ao acaso sem ajuda. Depois, coloque 12 pontos de papel colorido autocolante, delimitando alguns objeitos facilmente reconhecíveis, pela criança, tais como uma casa ou uma cara. Espalhe as tachas, na mesa, em frente à criança. Aponte para uma delas e, em seguida, aponte para um dos papeis e diga "põe". Se ela tentar colocar a tacha em qualquer sítio que não o papel, guie-lhe a mão gentilmente para o local apropriado. Repita o procedimento com as restantes tachas. À medida que ela se habituar à tarefa, diga ocasionalmente "põe", mas não aponte para o papel. Veja se a criança pode localizar visualmente um ponto vazio e colocar a tacha. Se, mesmo assim, a criança lhe parecer confusa, aponte rapidamente para um dos pontos, para que a criança, não se sinta frustrada. Não se esqueça do elogio.

Atividade 33

ESCREVER NÚMEROS

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade fina (manipulação); autonomia; socialização; cognição; atenção/concentração; perceção visual; coordenação óculo-manual (desenho); perceção visual; interação; controle e imitação.

Objetivos

Desenvolver competências de escrita; seguir pontos para desenhar algarismos.

Materiais

Papel; lápis; marcadores.

Procedimento

Comece por fazer números constituídos por pontos (aproximadamente 10 cm de tamanho). Assegure-se que os pontos são claramente visíveis e, no início, deverão estar muito perto uns dos outros. Use um ponto de cor para indicar o ponto de partida e setas para indicar a direção (ver figura abaixo). Coloque uma folha de trabalho em frente à criança e dê-lhe um lápis. Guie-lhe a mão no sentido de ligar todos os pontos. Diga "ponto", todas as vezes que o lápis atingir um deles. Quando terminar de ligar os pontos, diga o nome do número. O objetivo da atividade é fazer, somente, que a criança se habitue a ouvir o nome do algarismo. Quando ela conseguir ligar os pontos sem ajuda, use menos pontos por número e faça os pontos com menos pressão, ou seja, mais clarinhos. Quando atingir o estádio de ter apenas 3 ou 4 pontos por número, tente fazer com que ela copie o número sem a sua ajuda manual, usando esse mesmo padrão. De início, limite cada sessão a uma ou duas folhas de trabalho, mas, gradualmente, aumente a duração da tarefa à medida que esta se tornar mais fácil para a criança.

Atividade 34

LABIRINTOS

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade fina (manipulação); autonomia; socialização; realização cognitiva - linguagem recetiva; atenção/concentração; perceção visual; coordenação óculo-manual (desenho); perceção visual; interação; controle e imitação.

Objetivos

Melhorar o controlo do lápis e desenvolver competências de desenho.

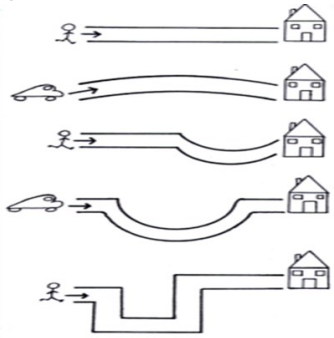
Completar labirintos simples, desenhando uma linha entre duas linhas paralelas afastadas entre si (aproximadamente 1 cm).

Materiais

Papel; lápis; folhas plastificadas (para serem reutilizadas).

Procedimento

Prepare um número de labirintos simples, tal como os que pode ver na figura abaixo. Faça apenas um labirinto por página e, se possível, plastifique-o, para que possa ser reutilizado. Mostre à criança, como começar do lado esquerdo e desenhar uma linha intermédia direcionada para o lado direito. Dê-lhe o lápis e guie-lhe a mão de modo que não desenhe fora das linhas. Reduza a ajuda à medida que ela for conseguindo desenhar uma linha entre as do labirinto. Assim que a criança conseguir fazer o exercício com alguma facilidade, faça labirintos mais divertidos, colocando figuras no início e no final destes.



USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Atividade 35

DESENHAR UMA PESSOA

Capítulo 1: Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade fina (manipulação); autonomia; socialização; realização cognitiva - linguagem recetiva; atenção/concentração; perceção visual; coordenação óculo-manual (desenho); perceção visual; interação; controle e imitação.

Objetivos

Desenvolver competências de desenho,

Entender conceitos referentes ao corpo.

Desenhar a figura humana (simples).

Materiais

Papel; lápis.

Procedimento

Sente-se, à mesa, ao lado da criança. Professor e aluno deverão ter um papel e um lápis à frente. Cative a atenção da criança e diga "olha, desenha a cabeça". O professor deve começar por desenhar um círculo na sua folha de papel e dizer "cabeça". De seguida, aponte para a folha de papel da criança e diga "faz tu", "desenha a cabeça". Se a criança tiver dificuldade, ajude-a a começar. Após ter desenhado a cabeça, segue-se o desenho dos olhos – "Desenha os olhos"; faça uns olhos na sua imagem (devem ser simples). Logo de seguida, faça com que a criança desenhe os olhos na sua imagem "faz tu, os olhos". Ajude a criança apenas se parecer extremamente confusa. Repita o procedimento com as restantes partes do corpo. Mantenha o seu desenho simples de forma de forma que a criança a consiga imitar facilmente (pode pedir a ajuda de outra pessoa, enquanto faz o seu desenho, para que possa auxiliar a criança). Lembre-se de nomear cada parte do corpo à medida que a for desenhando. Deve iniciar com apenas três partes do corpo e, gradualmente, adicionar outras partes.

Atividade 36

DESENHAR CATEGORIAS

Área e competências a desenvolver

Comunicação; motricidade fina (manipulação); autonomia; socialização; realização cognitiva - categorização; atenção/concentração; perceção visual; coordenação óculo-manual (desenho); perceção visual; interação; controle e imitação.

Objetivos

Aumentar as competências de desenho.

Estimular a maginação.

Desenvolver a capacidade de categorizar objetos.

Desenhar de forma independente.

Executar um desenho, tendo por base uma categoria (de um objeto desenhado pelo professor).

Materiais

Papel; lápis.

Procedimento

Selecione uma categoria com a qual a criança está familiarizada e que contenha um número de objetos diferentes que ela consiga desenhar (frutos, brinquedos, carros, aviões, barcos...); pode imprimir o desenho pretendido, para que sirva como modelo. Dê-lhe uma folha de papel e diga "vamos desenhar frutos". Depois diga-lhe "uma maçã". Diga "uma maçã é um fruto". De seguida, desenhe um fruto diferente. Mostre-o à criança. Peça para que ela faça o mesmo. Se a criança se mostrar confusa, diga "uma banana" e ajude-a, "desenha uma banana". Assim que a criança se sentir mais apta na tarefa de desenhar diferentes membros das diferentes categorias, dê-lhe mais escolhas e tente fazer com que ela escolha o que quer desenhar. Deve saber que, de início, terá de ajudar a criança no desenho, até que esta aprenda a associar os desenhos e os objetos.

REALIZAÇÃO COGNITIVA

Atividade 1

RECONHECER O NOME

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia; socialização; realização cognitiva – linguagem recetiva; atenção/concentração; perceção auditiva; perceção visual; interação e controle.

Objetivos

Reconhecer o nome.

Conseguir desviar a atenção, quando é chamado pelo nome.

Materiais

Voz.

Procedimento

De forma regular, ao longo da aula, diga o nome da criança em voz alta e clara. Se ela olhar para si recompense-a imediatamente (pode ser com um abraço ou outra pequena recompensa que ela goste). Se, a criança não responder à chamada, coloque-se no seu campo de visão e chame-a de novo. Aproxime-se dela e repita o seu nome várias vezes. Recompense a criança de cada vez que ela mover a cabeça, olhando para si ou para quem a chamar (mesmo que não faça o contacto visual). À medida que a criança vai respondendo, tente chamá-la na durante a realização de outras atividades.

Atividade 2

INDICAR OBJECTOS DESEJADOS

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia; socialização; realização cognitiva – linguagem recetiva; atenção/concentração; perceção auditiva; perceção visual; interação e controle.

Objetivos

Desenvolver a aptidão de indicar necessidades ou desejos de forma não verbal.

Apontar para um objeto desejado.

Materiais

Recompensas comestíveis, brinquedos favoritos ou saídas para fora da sala de aula (quando o aluno gosta de passear pelo recreio da escola).

Procedimento

Comece, por exemplo, por lhe mostrar, o símbolo do recreio e coloque-o na mesa em frente à criança. Não a deixe alcançar a recompensa, neste caso, o recreio, até que a tenha ajudado a apontar esse bem desejado. Deixe a criança olhar para a recompensa e aponte para ela. Depois, ajude a criança a aponte a mesma recompensa, antes de lha dar. Repita a atividade muitas vezes durante o dia. À medida que a criança vai adquirindo a ideia de apontar, mesmo que a tenha de ajudar, não perca qualquer oportunidade durante o dia de a encorajar a apontar. Retire a sua ajuda gradualmente, à medida que a criança vá compreendendo que pode apontar corretamente quando deseja algo. É mais fácil, quando a criança gosta preferencialmente de um objeto e esse objeto possa ser a recompensa. Quando a criança começar a apontar sozinho, dê-lhe, por exemplo, 2 objetos e leve-a a apontar espontaneamente indicando que quer algo. No princípio, a criança, provavelmente, irá indicar os seus desejos, apontando à sua volta. Gradualmente deve encorajá-la a apontar corretamente com o dedo, ajudando-a a mantê-lo na posição correta.

Atividade 3

RESPONDER A ORDENS VERBAIS

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia; socialização; realização cognitiva – linguagem recetiva; atenção/concentração; perceção auditiva; perceção visual; interação e controle.

Objetivos

Desenvolver competências de compreensão (ordens verbais).

Atender a uma ordem verbal.

Materiais

Voz.

Procedimento

Esta atividade requer 2 pessoas. Cada uma das pessoas (A e B) deve ter consigo um pequeno grupo de recompensas (desejadas pela criança com quem se vai trabalhar). Devem sentar-se frente a frente, sentando a criança ao lado da pessoa B. A pessoa A deve começar por chamar a criança "anda cá", mostrando uma recompensa. No princípio, a pessoa B poderá ter necessidade de encorajar a criança para que ela caminhe para a recompensa. Quando a criança se aproximar da pessoa A, esta deve dar-lhe a recompensa. Este processo deve repetir-se várias vezes e os adultos devem alternar os seus papéis. À medida que a criança vai correspondendo ao pedido, deve retirar progressivamente as recompensas e as ajudas. Se a criança tentar movimentar-se antes da ordem ser dada, segure-a até que a ordem seja dada. Quando a criança for capaz de corresponder a essa ordem, durante a atividade controlada, comece a generalizar a sua compreensão da palavra das seguintes maneiras:

Chame-a quando ela está perto, mas não está a olhar.

Chame-a quando estiver atrás dela, de forma a que ela tenha de se virar para chegar até si.

Atividade 4

SENTAR-SE

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia; socialização; realização cognitiva – linguagem recetiva; atenção/concentração; perceção auditiva; perceção visual; interação; imitação, motricidade e controle.

Objetivos

Desenvolver competências de compreensão (ordens verbais).

Sentar-se em resposta a uma ordem verbal.

Materiais

3 cadeiras, incluindo uma mais pequena.

Procedimento

Coloque as três cadeiras de maneira a que duas fiquem de frente a uma cadeira, com uma distância de alguns pés. Esta atividade requer duas pessoas. Uma das pessoas deve sentar-se, na cadeira, em frente das outras. A criança e um adulto devem estar de pé, em frente às suas cadeiras de forma a que os olhos da criança estejam ao nível da pessoa que está sentada. Esta pessoa diz "criança (nome), senta-te", de forma clara e firme. O adulto que está perto da criança senta-se e pode ajudar a criança a sentar-se. Quem dá a ordem deve imediatamente recompensar a criança. Repetir a atividade tantas vezes quantas as necessárias até que a criança comece a antecipar a ordem verbal e já não necessite da ajuda do adulto.

Atividade 5

JOGAR AO "PÁRA E ANDA"

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia; socialização; realização cognitiva – linguagem recetiva; atenção/concentração; perceção auditiva; perceção visual; interação; imitação, motricidade e controle.

Objetivos

Desenvolver competências de compreensão (ordens verbais).

Parar e andar, em resposta a uma ordem verbal, enquanto caminha.

Materiais

Nenhum.

Procedimento

Agarre na mão da criança e caminhe com ela à volta da sala de aula. Ocasionalmente diga "pára". Obrigue-a a parar e insista nessa posição durante alguns segundos. Não se esqueça de a elogiar. Depois, diga "anda". Comece a andar de novo. Repita este processo muitas vezes. Repare se ela começa a parar quando ouve a palavra ou se pára porque a mantém nessa posição. Quando a criança começar a antecipar a paragem, depois de ouvir a ordem, solte-lhe a mão enquanto caminham lado a lado.

Atividade 6

RECONHECER A SUA PRÓPRIA IMAGEM AO ESPELHO

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia; socialização; realização cognitiva – linguagem recetiva; atenção/concentração; perceção auditiva; perceção visual; interação e controle.

Objetivos

Desenvolver a compreensão da autoimagem.

Reconhecer o nome.

Apontar para a própria imagem, no espelho, em resposta à pergunta: "onde está a criança (nome)"?

Materiais

Espelho de corpo inteiro.

Procedimento

Esta atividade apenas deve ser desenvolvida se a criança souber o seu nome e responder à chamada. Leve a criança para a frente de um espelho de corpo inteiro e mostre-lhe a sua imagem. Guie-lhe a mão, para tocar no espelho, para que perceba que não é outra criança que está do outro lado. Ajude-a a movimentar os braços (para cima e para baixo), para que ela repare que a imagem faz o mesmo. Depois diga "onde está a criança (nome)?" e ajude-a a apontar para si própria e depois para a sua imagem no espelho. Aponte para o espelho e diga "está ali a criança (nome)". Repita a atividade algumas vezes durante o dia, até que a criança comece a generalizar a sua imagem. Se a criança ficar assustada com o espelho ou se fixar o olhar para ele, ajude-a a ultrapassar este momento. Chame a atenção da criança para a imagem no espelho, enquanto esta passa em frente. Não termine a atividade, até que a criança se sinta confortável com a sua imagem refletida.

Atividade 7

EMPARELHAR OBJETOS COMUNS - I

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia; socialização; realização cognitiva – emparelhar; atenção/concentração; perceção auditiva; perceção visual; interação; imitação, motricidade e controle.

Objetivos

Aumentar a capacidade de emparelhar.

Desenvolver a atenção visual.

Olhar a mão da professora e conseguir encontrar um objeto igual, de entre um conjunto de 4 objetos.

Materiais

4 pares de objetos idênticos (meias, tachas, blocos, colheres, lápis, etc.); caixa pequena.

Procedimento

Coloque um exemplar dos 4 objetos na mesa em frente à criança. Guarde os objetos iguais (no colo), para que não os veja. Coloque a caixa perto de si. Segure um dos objetos, que tem no colo e faça com que a criança encontre o correspondente, de entre os objetos que estão dispostos na mesa. Por exemplo, segure uma meia e diga "criança (nome), dá a meia". Aponte para o grupo de objetos que está disposto na mesa. Quando ela apanhar, ou indicar o item correto, elogie-a e coloque os dois objetos na caixa. Repita a atividade até que todos os objetos estejam dentro da caixa.

Atividade 8

EMPARELHAR OBJECTOS CONHECIDOS – II

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia; socialização; realização cognitiva – emparelhar; atenção/concentração; perceção auditiva; perceção visual; interação; imitação, motricidade e controle.

Objetivos

Aumentar as competências de emparelhar.

Desenvolver a atenção visual.

Encontrar o par para cada objeto a partir de um conjunto de outros objetos.

Materiais

4 pares de objetos idênticos; 1 caixa grande.

Procedimento

Comece por colocar todos os objetos dentro de uma caixa. Sente-se no chão, com a caixa entre si e a criança. Pegue num dos objetos, mostre-o e diga "olha, procura o outro". Depois, aponte para a caixa e ajude-a a procurar o par entre os restantes objetos. Coloque o par de lado e recompense a criança. Repita a atividade até emparelhar todos os objetos que se encontram na caixa. Esta atividade apenas deve ser feita depois da criança conseguir emparelhar objetos.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Atividade 9

EMPARELHAR FIGURAS E OBJECTOS

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia; socialização; realização cognitiva – emparelhar; atenção/concentração; perceção auditiva; perceção visual; interação; imitação, motricidade e controle.

Objetivos

Desenvolver competências cognitivas de emparelhar; emparelhar 5 figuras de objetos simples com os objetos reais.

Materiais

Objetos comuns com figuras correspondentes (as figuras podem ser desenhadas ou recortadas de um livro de figuras ou de colorir).

Procedimento

Comece por colocar as figuras em cima da mesa, mesmo em frente à criança e mantenha os objetos no seu colo para que ela não se distraia. Dê-lhe os objetos, um de cada vez, e peça-lhe que coloque na figura idêntica. De início, deve começar com apenas uma figura e um objeto. Incentive a criança a colocar o objeto correspondente em cima da imagem e elogie-a de imediato. Quando sentir que a criança já compreendeu a tarefa apresentada, coloque duas figuras em cima da mesa, de forma a que ela tenha de escolher a que corresponde ao seu objeto. Se ela colocar o objeto em cima da imagem correta diga "sim, é (repetindo o nome do objeto)". Recompense-a imediatamente. Se ela tentar colocar o objeto na figura errada, repita o nome desse objeto e guie-lhe a sua mão para a figura correta. Repita o procedimento, adicionando mais figuras até que ela consiga fazer as 5, numa sessão.

Atividade 10

CLASSIFICAÇÃO SIMPLES

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia; socialização; realização cognitiva – categorização; atenção/concentração; perceção auditiva; perceção visual; interação; imitação, motricidade e controle.

Objetivos

Aumentar as competências cognitivas de classificar; desenvolver a atenção visual; classificar dois grupos de objetos.

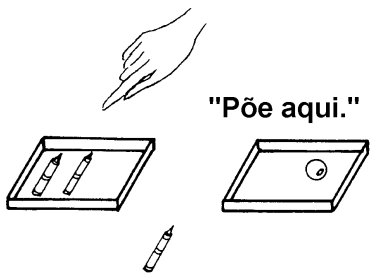
Materiais

2 tabuleiros; 4 lápis; 4 contas.

Procedimento

Ponha os tabuleiros dispostos em cima da mesa, em frente à criança e coloque uma conta num delas e um lápis noutro. Dê-lhe um lápis de cada vez, dizendo "põe aqui", apontando para o tabuleiro correto (ver figura abaixo). Se sentir dificuldade da parte da criança, guie-lhe a mão para que coloque o objeto no tabuleiro certo. Quando a criança tiver colocado corretamente todos os lápis, repita o procedimento com as contas. Tente apontar apenas na primeira conta, depois dê-lhe o comando verbal. Se a criança estiver confusa, aponte para o tabuleiro certo. Tente retirar, gradualmente, todas as pistas visuais. Repita a atividade muitas vezes, até que a criança pegue num objeto e o ponha no lugar correto, sem qualquer tipo de ajuda. Por fim, poderá dificultar a atividade, alternando lápis e contas. É importante que a criança conheça bem o padrão que se pretende.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA



Atividade 11

LOCALIZAÇÃO RECEPTIVA DOS OBJECTOS

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia; socialização; realização cognitiva – linguagem recetiva; atenção/concentração; perceção auditiva; perceção visual; interação; imitação, motricidade fina e controle.

Objetivos

Reconhecer nomes de objetos comuns.

Desenvolver competências de procura visual.

Procurar e apontar um objeto na sala de aula.

Materiais

Uma mesa; 2 cadeiras; 4 objetos comuns que sejam familiares à criança.

Procedimento

Escolha 4 objetos comuns, que a criança conheça. Comece por sentar a criança em frente à mesa, colocando em cima desta, um a um dos quatro objetos, dizendo o seu nome. Depois, coloque os objetos em locais bem visíveis dentro da sala de aula. Estenda os braços por cima da mesa segure as mãos da criança e pergunte-lhe "onde está (nome do objeto)". Não a deixe levantar-se e ir buscar o objeto. Tente que ela se mantenha sentada, procurando os objetos com o olhar. Apontar o objeto pretendido. É muito importante que a criança aprenda a usar gestos, como por exemplo, o apontar. Repita a atividade com os 4 objetos. Se a criança manifestar dificuldade em procurar o objeto com o seu olhar, dirija-lhe os olhos para o objeto pretendido. Repita sempre o nome desse objeto e ajude a criança a apontar com o seu dedo. Encoraje-a a repetir o nome do objeto. Depois da criança conseguir apontar o nome de todos os objetos, dê-lhe instruções para ela ir buscar o objeto. Certifique-se de que enfatiza a diferença entre "onde está a bola?" e "vai buscar a bola". Quando a criança conseguir localizar e apontar, com sucesso, cada um dos objetos, deve dificultar a atividade. Distribua os objetos antes da criança entrar na sala. Estes devem estar visíveis, ao acesso visual da criança.

Atividade 12

APRENDER OS NOMES DOS MEMBROS DA FAMÍLIA; PROFESSORA E ASSISTENTE OPERACIONAL

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia; socialização; realização cognitiva – linguagem recetiva; atenção/concentração; perceção auditiva; perceção visual; interação; imitação, motricidade fina e controle.

Objetivos

Aprender a identificar os membros da família e outras pessoas próximas.

Dar/distribuir um objeto à pessoa escolhida, por ordem verbal.

Materiais

Qualquer tipo de objeto ou brinquedo familiar à criança.

Procedimento

Quando ensinar à criança os nomes dos seus familiares, da professora ou da assistente operacional deve fazê-lo, ensinando um de cada vez. Comece por sentar a criança à sua frente, numa cadeira ou no chão. Dê-lhe um objeto familiar, como por exemplo uma bola e diga: "dá à professora". Estenda a mão para que ela saiba que lhe deve dar a bola. Repita este procedimento várias vezes. Quando a criança lhe der a bola sem problemas, junte outra pessoa, por exemplo a assistente operacional. Sente a outra pessoa ao seu lado, de frente para a criança, e diga: "dá a bola à Ana". Devolva a bola à criança e diga: "dá a bola à professora". A professora deve estender as mãos para segurar a bola. Neste momento, se a criança tentar dar a bola novamente à Ana, direcione a sua atenção para a professora e repita a ordem. Repita a atividade tantas vezes quantas as necessárias até a criança fazer a distinção dos nomes. Quando a tarefa for clara para a criança, deixe de estender as mãos e observe se ela consegue decidir a quem dar a bola, sem qualquer pista visual, apenas pelo nome. Quando a criança conseguir discriminar os dois nomes, adicione uma terceira pessoa e repita todo o procedimento. Poderá fazer a atividade, utilizando a fotografia, por exemplo, dos pais e repetir as instruções. Neste caso, cole a fotografia em cima da mesa de trabalho e leve a criança a colocar o objeto em cima da mesma, quando receber a instrução.

Atividade 13

FRASES VERBAIS E NOMINAIS

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia; socialização; realização cognitiva – linguagem recetiva; atenção/concentração; perceção auditiva; perceção visual; interação; imitação, motricidade fima e controle.

Objetivos

Desenvolver a compreensão de ordens (verbos).

Ensinar o significado dos verbos, em associação com os adjetivos comuns.

Materiais

1 bola.

Procedimento

Quando a criança lhe der a bola face a um pedido, comece a ensinar-lhe nomes para outras atividades a fazer com a bola. Faça o pedido: "dá-me a bola". Estenda as suas mãos para que a criança lhe dê a bola. Depois diga: "(nome da criança) atira a bola". Certifique-se de que ela a observa quando atira a bola contra a parede. Dê-lhe a bola e guie as suas mãos para atirar a bola enquanto diz: "atira a bola". Repita "atira a bola", várias vezes. A criança deve perceber a diferença entre o atirar e o dar a bola. Depois da criança começar a dar resposta às duas indicações, faça-o sequencialmente, até que ela consiga cumprir a ordem dada. Repita o procedimento, adicionando outras indicações verbais. Acrescente apenas um verbo de cada vez. Uma vez aprendida uma nova indicação, certifique-se de que está clara a distinção com as anteriormente aprendidas.

Atividade 14

EMPARELHAR DE FIGURAS

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia; socialização; realização cognitiva – emparelhar/linguagem recetiva; atenção/concentração; perceção auditiva; perceção visual; interação; imitação, motricidade fina e controle.

Objetivos

Desenvolver competências cognitivas de emparelhar.

Compreender que um nome pode representar vários objetos diferentes.

Emparelhar figuras de objeitos semelhantes, com aspeto diferente.

Materiais

Figuras de vários objetos semelhantes, mas diferentes (por exemplo, vários sapatos diferentes).

Procedimento

Prepare um grupo de figuras de um tipo de objetos, por exemplo, sapatos. Misture outras figuras que não sejam sapatos. Comece por mostrar uma figura de sapatos à criança e diga: "olha, é um sapato". Depois diga: "procura o sapato". Se a criança tiver dificuldade aponte para a imagem pretendida. Peça-lhe todas as figuras com sapatos que estiverem em cima da mesa. Se a criança lhe der apenas uma figura e deixar de procurar, chame novamente a atenção desta e diga: "procura os outros sapatos". Tente trabalhar com a maior variedade de figuras de sapatos possível. É importante que a criança se aperceba que a palavra "sapato" pode referir-se a diferentes objetos com um aspeto totalmente diferente.

Atividade 15

DISCRIMINAÇÃO DE COMER E BEBER

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia; socialização; realização cognitiva – categorização/ linguagem recetiva; atenção/concentração; perceção auditiva; perceção visual; interação; imitação, motricidade fina; auto-ajuda; alimentação e controle.

Objetivos

Reconhecer alimentos.

Aumentar a capacidade de categorizar os alimentos.

Escolher figuras (diferentes alimentos), diferenciando as de comer e beber.

Materiais

Desenhos de diferentes tipos de alimentos (bebidas e comidas).

Procedimento

Sente-se em frente à criança e diga: "hora das figuras". Mantenha as figuras no seu colo, para que a criança não se distraia. Mostre-lhe uma figura com um alimento comestível e diga: "olha, é para comer". Certifique-se de que ela olha para a figura e a coloque em frente dela. Aqui, poderá recorrer a símbolos, capazes de representar o comer e o beber, para auxiliar a criança. Depois pegue noutra figura de algo para beber e diga: "olha, é para beber". Repita as palavras "comer" e "beber". Vá colocando as figuras de acordo com o pretendido. Neste momento não dê importância ao nome dos alimentos. Repita o procedimento com todos os cartões, utilizando apenas as palavras "beber" e "comer". Quando terminar diga: "acabou a hora das figuras". Deixe que a criança brinque por alguns instantes. Repita o procedimento, durante 2 ou 3 dias. Quando sentir que a criança percebeu a tarefa, peça-lhe para indicar em que grupo deve colocar a figura que lhe mostra. Comece por lhe pedir que indique onde colocar apenas um ou dois cartões por sessão. E aumente gradualmente o número, até que ela coloque todas as figuras sozinha nos grupos corretos, sem ajuda.

Atividade 16

COMPREENSÃO DE FRASES DUPLAS

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia; socialização; realização cognitiva – linguagem recetiva; atenção/concentração; perceção auditiva; perceção visual; interação; imitação, motricidade fina; auto-ajuda e controle.

Objetivos

Desenvolver a compreensão recetiva de frases complexas.

Executar adequadamente ordens duplas.

Materiais

4 objetos comuns, como por exemplo: colher, carro, copo, brinquedo favorito (outros).

Procedimento

Comece por estabelecer um lugar específico, ao qual a criança deve regressar, depois de cada ordem ou sequência. Tenha sempre disponível uma recompensa para lhe dar no fim da tarefa. Dê à criança uma ordem, como por exemplo "dá-me a bola" e dê-lhe uma segunda ordem "depois senta-te". Se a criança se distrair e não conseguir completar a tarefa, traga-a de novo para a cadeira e repita as ordens. De início deixe-a cumprir as ordens, separadamente, mas à medida que ela começa a compreender a tarefa dê-lhe as duas ordens seguidas. Se lhe parecer que ela se perde, pergunte "o que é a seguir?" de forma a cativar/reforçar a sua atenção. Após a criança conseguir executar a frase de duas indicações, onde a segunda ordem é sempre "depois senta-te"; comece a formar frases um pouco mais difíceis. Por exemplo, pode começar por sentá-la na cadeira e dizer-lhe: "vai buscar o copo e coloca-o na mesa". É importante que a criança conheça e identifique os objetos em causa.

Atividade 17

COMPREENSÃO RECEPTIVA DAS FUNÇÕES

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia; socialização; realização cognitiva – linguagem recetiva/categorização; atenção/concentração; perceção auditiva; desempenho verbal; perceção visual; interação; imitação, motricidade fina; auto-ajuda e controle.

Objetivo

Aumentar a compreensão recetiva; reconhecer o nome e a utilidade de objetos comuns.

Apontar, sem ajuda, o objeto solicitado.

Materiais

Algo de comestível e algum brinquedo.

Procedimento

Coloque os materiais pretendidos em locais visíveis, dentro da sala de aula e sente a criança à mesa. Segure os braços da criança sobre a mesa e pergunte: "onde está a coisa para comer"? Aguarde que ela observe toda a sala em busca, por exemplo, de uma maçã. Faça com que a criança aponte para o fruto e repita o nome desse fruto. É importante que a criança não se levante para ir buscar os alimentos/objetos. Ela deve aprender a manter-se sentada e a usar os gestos ou linguagem. Repita o procedimento com os outros objetos, referindo sempre a sua função. Mude os objetos e a localização periodicamente para que obrigue a criança a desenvolver a sua atenção. Certifique-se de que os objetos lhe são familiares e que estão claramente visíveis na sua perspetiva. À medida que as competências na resposta da criança aumentam, peça-lhe para encontrar um segundo objeto com a mesma função. Se ela se confundir, aponte para alguns dos objetos expostos na sala e pergunte: "isto é de comer"? Encoraje-a a abanar a cabeça ou a responder negativamente de alguma forma, se o objeto mostrado não estiver associado à categoria que referiu.

Atividade 18

EMPARELHAR FIGURAS

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia; socialização; realização cognitiva – encaixe; atenção/concentração; perceção auditiva; desempenho verbal; perceção visual; interação; imitação, motricidade fina; auto-ajuda e controle.

Objetivos

Aprender a reconhecer figuras; completar um jogo de encaixes, com 4 formas simples.

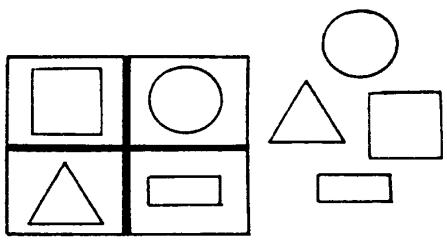
Materiais

Cartão espesso; marcador preto.

Procedimento

Faça um loto em cartão espesso, dividido em quatro partes por um traço grosso e desenhe quatro formas (quadrado, retângulo, círculo e triângulo). Copie as formas e recorte-as. Coloque o cartão em frente à criança e guarde as formas recortadas (ver figura abaixo). Dê-lhe uma forma de cada vez dizendo "põe no sítio (nome)" e, ao mesmo tempo, nomeie a forma para que a criança vá ouvindo os nomes. Se a criança lhe parecer confusa, ajude-a, guiando-lhe a mão de modo a que faça a correspondência correta. Repita o procedimento com as outras formas. Continue a atividade até que ela consiga completar o loto sem ajuda. Depois da criança conseguir completar o loto, dê-lhe o lote das quatro figuras e guarde outro igual para si. Mostre-lhe uma das formas e diga "dá-me o triângulo". Ajude-a a encontrar a figura correspondente e a entregá-la a si.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA



Atividade 19

IDENTIFICAÇÃO DE ANIMAIS

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia; socialização; realização cognitiva – linguagem recetiva; perceção auditiva; desempenho verbal; perceção visual; interação; imitação, motricidade fina; auto-ajuda e controle.

Objetivos

Desenvolver a compreensão recetiva dos nomes dos animais.

Dar o animal correto, quando solicitado.

Materiais

3 animais (peluche, borracha ou desenho), por exemplo, um cão, um gato e um leão.

Procedimento

Mostre cada um dos animais à criança durante um intervalo de tempo. Aproveite e diga o nome de cada um deles (algumas vezes). Dê-lhe o animal para a mão, para que o possa sentir, ver e brincar. Enquanto isso, repita o seu nome e depois diga "(nome da criança), dá-me o cão". Quando ela lhe der o animal, repita o procedimento com os outros animais. Quando a criança tiver ouvido os nomes dos 3 animais, várias vezes, deixe-os todos sobre a mesa e diga "(nome da criança), dá-me o cão". Se ela der o animal errado, direcione a sua mão para o cão e repita o nome do animal. Repita a tarefa até que a criança lhe der corretamente os animais, sem ajuda. Gradualmente, vá juntando novos animais, sempre com o mesmo tipo de procedimento. Adicione apenas um animal de cada vez e mantenha apenas três animais em cima da mesa de cada vez.

Atividade 20

EMPARELHAR BLOCOS

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia; socialização; realização cognitiva – emparelhar – linguagem recetiva; perceção auditiva; interação individual; desempenho verbal; perceção visual; interação; imitação, motricidade fina; auto-ajuda e controle.

Objetivos

Desenvolver capacidades para emparelhar.

Desenvolver a atenção visual.

Desenvolver capacidades de interação,

Construir uma torre, colocando um bloco igual ao da professora.

Materiais

Blocos coloridos.

Procedimento

Divida os blocos em 2 grupos idênticos, cada um com o mesmo número e a mesma cor. Diga à criança "vamos construir uma torre". Comece por colocar um bloco e de seguida ajude a criança a colocar outro igual, por cima. Por exemplo, coloque um bloco vermelho e diga "põe um bloco vermelho". É importante verbalizar a cor do bloco, à medida que vai fazendo a atividade com a criança. Repita o procedimento com a outra cor, até os blocos estarem todos numa torre. Lembre o nome da cor do bloco cada vez que a criança o sobrepõe. Inicialmente a criança não responderá ao nome das cores, mas poderá começar a usar pelo facto de ter ouvido tão consistentemente.

Atividade 21

EMPARELHAR OBJECTOS

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia; socialização; realização cognitiva – emparelhar – linguagem recetiva - categorização; perceção auditiva; interação individual; desempenho verbal; perceção visual; interação; imitação, motricidade fina; autoajuda e controle.

Objetivos

Categorizar os objetos no contexto em que são usados.

Associar pares de objetos.

Materiais

Uma caixa média; pares de objetos que normalmente se encontram associados, por exemplo, meia e sapato, escova de dentes e pasta de dentes e outros.

Procedimento

Sente-se na mesa com a criança. Comece por colocar 3 objetos na mesa, mesmo em frente à criança. Dois dos objetos devem formar um par. Estes objetos devem ser familiares à criança, ou seja, a criança deve conhecê-los. Por exemplo, pode colocar um sapato, uma meia e um animal (peluche). Aponte para os objetos e pergunte: "(nome da criança) quais são os que ficam juntos"? Aguarde pela resposta da criança, espere que lhe indique o par correto e que lho dê. Quando a criança encontrar o par, deve guardar os três objetos dentro da caixa. Se a criança mostrar dificuldades em encontrar o par, deve ajudá-la com uma questão simples acerca da função dos dois objetos a emparelhar. Pode perguntar, por exemplo, "qual é que vai para o pé"? Registe quantos objetos a criança consegue associar e em que categorias revela mais dificuldades. À medida que a tarefa progride, vá intercalando pares que a criança discrimina facilmente com outros que lhe causam alguma dificuldade.

Atividade 22

CATEGORIZAR FIGURAS

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia; socialização; realização cognitiva – linguagem recetiva - categorização; perceção auditiva; interação individual; desempenho verbal; perceção visual; interação; imitação, motricidade fina; autoajuda e controle.

Objetivos

Escolher categorias.

Escolher figuras de objetos familiares, pelas suas funções comuns.

Materiais

Figuras de objetos, agrupadas de forma clara, pelas suas funções.

Procedimento

Coloque um conjunto de figuras, espalhadas pela mesa, mesmo em frente da criança e diga-lhe que tipo de figuras quer que ela lhe dê. Por exemplo, coloque a figura de uma maçã, uma bola, um carro, um prato de sopa, uma toalha, uma colher e um sabonete. Peça à criança para lhe dar um objeto para ir ao banho. Deve aguardar a resposta da criança. Se ela lhe der o sabonete, mas se esquecer de outros objetos relevantes, como por exemplo, da toalha, direcione a sua atenção para a figura e pergunte: "o que é que é usamos mais para o banho"? Se ela não conseguir encontrar, dê-lhe uma pista verbal do tipo "a toalha também é precisa para o banho"? Se a criança, mesmo assim, continuar a não lhe dar a figura, diga "toalha, tu precisas dela quando tomas banho". Mantenha sempre as categorias variadas, mas bem definidas. Pode usar brinquedos, alimentos, animais, ou rapazes e raparigas. Certifique-se de que a ideia básica é familiar à criança. Quando ela entender a tarefa, introduza novas figuras de itens diferentes, com as quais a criança se encontre menos familiarizada. Desta forma ela aumentará o vocabulário ou a compreensão.

Atividade 23

ORDENAMENTO POR FUNÇÃO

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia; socialização; realização cognitiva – linguagem recetiva – categorização; perceção auditiva; interação individual; desempenho verbal; perceção visual; interação; imitação, motricidade fina; autoajuda e controle.

Objetivos

Compreender a relação entre objetos.

Compreender as funções semelhantes dos objetos e separá-los de acordo com essa função.

Ordenar objetos familiares em grupos, de acordo com a sua função.

Materiais

2 ou 3 caixas médias; 2 ou 3 grupos de objetos com funções relacionadas, por exemplo, *grupo 1*- colher, copo e prato; *grupo 2*- meia, calças e camisola).

Procedimento

Comece por cativar a atenção da criança. Certifique-se, que ela está a olhar para si e a vê-la colocar um objeto de cada grupo em caixas separadas. Diga o nome de cada objeto, à medida que o coloca na caixa. Depois, dê à criança as outras imagens, uma de cada vez, e peça-lhe para as colocar na caixa certa. Por exemplo, segure a meia e diga "olha (nome da criança), uma meia, para usar" e coloque-a numa das caixas. Depois segure uma colher e diga "olha, (nome da criança) uma colher, para nos ajudar a comer" e repita o procedimento. Depois, dê-lhe um prato e diga "olha, um prato; onde o vais colocar?" Se a criança tentar colocar o prato na caixa errada, guie a sua mão para a caixa correta. Se ela o colocar na caixa certa, sem ajuda, faça um elogio. Gradualmente aumente o número de imagens. Quando a criança estiver familiarizada com a tarefa, adicione uma terceira caixa com outra categoria diferente.

Atividade 24

IDENTIFICAÇÃO RECEPTIVA DE CORES

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia; socialização; realização cognitiva – linguagem recetiva - categorização; perceção auditiva; interação individual; desempenho verbal; perceção visual; interação; imitação, motricidade fina; autoajuda e controle.

Objetivos

Reconhecer cores.

Desenvolver o conhecimento recetivo dos nomes das cores primárias.

Dar a cor correta quando pedida.

Materiais

Blocos coloridos; papel**;** botões.

Procedimento

Quando a criança conseguir fazer corresponder os blocos de acordo com a sua cor (atividade desenvolvida anteriormente), inicie o treino de resposta às cores pelo nome. Na atividade referida planificada/sugerida anteriormente, a criança já esteve exposta aos nomes das cores. Agora, precisa de associar o nome com a cor do bloco. Selecione blocos vermelhos, amarelos e azuis. Dê um a um à criança e diga várias vezes "bloco azul". Depois diga "dá-me o bloco azul". Repita o mesmo procedimento, com os cubos vermelhos e amarelos. Se a criança pegar no cubo errado, guie a sua mão para o correto, manifestando em voz alta sempre a cor do bloco. Continue a atividade, até que a criança consiga identificar e dar-lhe as três cores, ou seja, responda ao seu pedido. De forma a generalizar esta aprendizagem, repita o mesmo procedimento, usando botões coloridos ou pedaços de papel. Gradualmente, vá introduzindo novas cores, uma de cada vez.

Atividade 25

ENCONTRAR OBJECTOS ESCONDIDOS

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia; socialização; realização cognitiva – linguagem recetiva; perceção auditiva; interação individual; desempenho verbal; perceção visual; interação; imitação, motricidade fina; autoajuda e controle.

Objetivos

Seguir instruções verbais, para encontrar objetos comuns.

Materiais

Objetos comuns da sala de aula.

Procedimento

Inicie a tarefa, escondendo 2 ou 3 objetos que sejam familiares à criança. Inicialmente todos os objetos devem estar escondidos na mesma sala. Dê à criança orientações simples, envolvendo o objeto que ela deve procurar e a área onde deve fazê-lo. Por exemplo, "(nome da criança) dá-me o copo que está debaixo da mesa". Sempre que a criança concretiza o pedido, deve fazer-lhe um elogio. As expressões/orientações escolhidas devem ser conhecidas pela criança. À medida que a atividade progride, esconda mais objetos pela sala, em locais cada vez mais complicados. A dificuldade da localização também deve ir aumentando, por exemplo, "dá-me a bola que está atrás da porta e dentro da caixa".

Atividade 26

O QUE É QUE NÃO PERTENCE?

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia; socialização; realização cognitiva – categorização; perceção auditiva; interação individual; desempenho verbal; perceção visual; interação; imitação, motricidade fina; autoajuda e controle.

O**bjetivos**

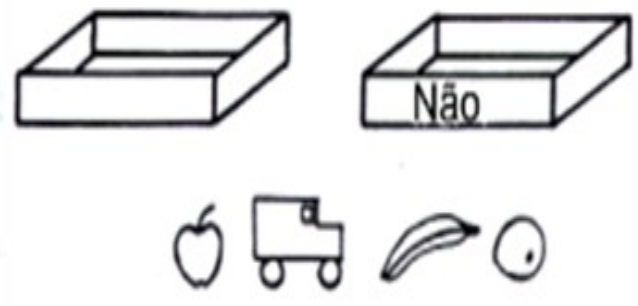
Retirar um objeto que não pertence a uma determinada categoria.

Materiais

2 caixas médias; grupos de 4 objetos (3 com funções ou características semelhantes, como por exemplo, 1 banana, 1 maçã, 1 laranja e 1 carro de brincar).

Procedimento

Sente-se, à mesa com a criança. Coloque os 4 objetos mesmo em frente à criança. Demonstre como encontrar um objeto que não pertence à categoria. Por exemplo, coloque todos os objetos na sua frente e pergunte "qual é que não pertence"? É importante cativar a atenção da criança. Aponte cada objeto individualmente, referindo "a maça é para comer"; "a banana é para comer"; "a laranja é para comer"; "o carro não é para comer". Se achar necessário, pode comer um dos frutos, para lhe mostrar que o carrinho é diferente. Coloque os frutos numa caixa e o carrinho noutra. Após ter demonstrado a tarefa, repita o procedimento com outros 4 objetos. Por exemplo, um bolo, uma bolacha, um rebuçado e um livro. Peça-lhe que coloque numa caixa os que pertencem e na outra caixa os que não pertencem. Trabalhe apenas uma categoria de cada vez. No entanto, deve incluir categorias novas com objetos que já lhe são familiares.



USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Atividade 27

ORDENAR SEQUÊNCIAS DE FIGURAS

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia; socialização; realização cognitiva – sequencialização e linguagem recetiva; perceção auditiva; interação individual; desempenho verbal; perceção visual; interação; imitação, motricidade fina; auto-ajuda e controle.

Objetivos

Aprender as sequências temporais.

Aprender e compreender rotinas diária.

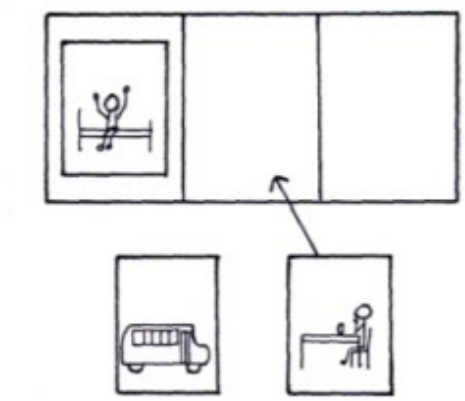
Ordenar 3 figuras que traduzem atividades diárias e a forma como decorrem ao longo do dia.

Materiais

Figuras (recortadas ou desenhadas) de uma criança, executando atividades quotidianas, como por exemplo, acordar e levantar-se; ir para a escola; comer e ir para a cama.

Procedimento

Comece por mostrar as figuras à criança, pela ordem na qual as atividades se devem desenvolver durante o dia. Verbalize "(nome da criança), primeiro levantas-te da cama", mostrando-lhe a figura correspondente, continue "de seguida, tomas o pequeno almoço" e mostre a figura, dizendo-lhe "finalmente vais para a escola.". Quando tiver a certeza de que a criança olhou para as 3 figuras e que acompanhou a sua sequência, retire-as de cima da mesa para as desordenar. Dê instruções à criança, para que seja ela a recomeçar a atividade. Diga "(nome da criança), qual é a primeira"? Se reparar que a criança aponta ou lhe dá a figura correta diga "sim, primeiro levantas-te da cama". Esta atividade deve iniciar apenas com 3 cartões, aumentando o número à medida que a criança for progredindo. Tenha em conta que os desenhos devem ser claros e devem traduzir rotinas familiares à criança (ver imagem abaixo).



USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Atividade 28

MONTAR PARTES DO CORPO

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia; socialização; realização cognitiva –linguagem recetiva; perceção auditiva; interação individual; desempenho verbal; perceção visual; interação; imitação, motricidade fina; auto-ajuda; controle e coordenação óculo-manual; realização verbal e vocabulário.

Objetivo

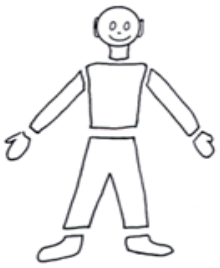
Ordenar partes corporais.

Materiais

Papel colorido; tesouras; cartolina**.**

Procedimento

Recorte as várias partes do corpo. De início, deve usar apenas 3 peças para representar o corpo: cabeça, tronco e pernas. À medida que a criança progride com as competências, adicione os pormenores faciais, as mãos os pés e outras (ver imagem abaixo). Cative a atenção da criança, para lhe mostrar como se colocam as peças adequadamente. Vá nomeando cada peça que coloca, pelo nome. Desmanche a figura e peça à criança que a coloque corretamente. Inicialmente, deve ajudar a criança, guiando-lhe a mão para o local correto, caso tenha dúvidas ou erre. Repita a tarefa, até ela consiga colocar as três peças no local correto. Quando a criança for capaz, autonomamente, de construir o puzzle de 3 peças sem ajuda, vá acrescentando gradualmente mais peças ao puzzle. Lembre-se de nomear cada peça que a criança coloca. Ao demorar algum tempo pela repetição, el vai-se habituando a ouvi-los.



Atividade 29

ADJECTIVOS OPOSTOS

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia; socialização; realização cognitiva – linguagem recetiva, categorização, leitura; perceção auditiva; interação individual; desempenho verbal; perceção (sabor); interação; imitação, motricidade fina; autoajuda; controle e coordenação óculo-manual; realização verbal e vocabulário.

Objetivos

Agrupar vários alimentos, de acordo com “doce” e “amargo”; reconhecer os opostos.

Materiais

Alimentos doces (rebuçados, bolos, bolachas, sumos…); alimentos amargos (limão, lima); papel; marcador.

Procedimento

Faça um rótulo a dizer “doce” e outro “amargo”. Se a criança tiver dificuldades ao nível da leitura, pode recorrer à imagem, para ela se manter envolvida. Coloque o material em cima da mesa, mostre-o à criança, repetindo algumas vezes “doce” e “amargo”,. Mantenha os alimentos no seu colo, para que a criança não se distraia. Dê-lhe um alimento de cada vez; dê-lhe a provar e pergunte “é doce ou amargo?”. Dê a resposta, diga “é Doce” e retire um bocado do alimento e coloque perto do rótulo correspondente. Cative a atenção da criança e repita “este é Doce”. Repita o procedimento com os restantes alimentos e coloque-os nos locais corretos. Depois de todos ordenados pergunte à criança se quer algo doce ou amargo, não a deixe dirigir-se aos alimentos antes de fazer a escolha, tanto por gestos como por palavras aproximadas. Gradualmente vá retirando a sua ajuda. Dê-lhe um alimento para comer e peça-lhe que lhe indique onde o deve colocar. Repita com os restantes alimentos.

Atividade 30

ORDENAR SEQUÊNCIAS DE FIGURAS II

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia; socialização; realização cognitiva – sequencialização, linguagem recetiva; perceção auditiva; interação individual; desempenho verbal; perceção (sabor); interação; imitação, motricidade fina; autoajuda; controle e coordenação óculo-manual; realização verbal e vocabulário.

Objetivos

Compreender sequências.

Desenvolver/compreender o conceito de primeiro, seguinte e último;

Ordenar três figuras, após ouvir uma história.

Materiais

Livro de desenhos ou uma sequência de cartões dos quais é possível contar uma história.

Procedimento

Selecione três figuras de um livro de histórias, capazes de representar claramente as cenas de uma história. Conte a história à criança e vá colocando as figuras, na posição correta. Certifique-se de que a criança olha para a sequência. Verbalize algum detalhe da figura, de forma a melhorar a atenção da criança. Quando acabar de contar a história, recolha as figuras e desordene-as. Pergunte à criança "qual é a primeira", "qual é a seguir" e "qual é a última". Após cada questão, ajude a criança a colocar a figura na ordem correta. Quando a criança for capaz de fazer a sequência corretamente, tente que ela lhe reconte partes da história. Não se preocupe se a criança demorar muito tempo para começar ou se ela se perder em detalhes das figuras.

Atividade 31

COMPREENSÃO DE QUESTÕES

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia; socialização; realização cognitiva – linguagem recetiva e categorização; perceção auditiva; interação individual; desempenho verbal; perceção (sabor); interação; imitação, motricidade fina; autoajuda; controle e coordenação óculo-manual; realização verbal e vocabulário.

Objetivos

Responder a uma variedade de questões.

Apontar para a figura correta, quando se faz uma questão envolvendo, quem, o quê ou onde.

Materiais

Figuras de objetos, como por exemplo, bola, carro, cadeira, cama ou outros.

Figuras de animais, como por exemplo, cão, cavalo, vaca, gato ou outros.

Figuras de pessoas, como por exemplo, mãe, pai, bebé, bombeiro ou outros.

Procedimento

Escolha uma figura de cada grupo e apresente-as, colocando-as, em frente à criança. Cative a sua atenção e certifique-se de que ela está a ouvi-la. Coloque, por exemplo, uma vaca, uma pessoa e uma bola, em cima da mesa e pergunte-lhe "quem guia o carro"? Ajude a criança a escolher a imagem correta. Quando a criança for capaz de proceder corretamente à escolha, face à pergunta "quem?", passe para a pergunta "o quê?". Coloque a figura de um carro, de um bebé e de um cão e pergunte "o que é que a mãe guia?". Quando a criança selecionar a imagem que responde à pergunta "o quê?", comece a alternar as questões. Por exemplo, mostre-lhe figuras de uma bola, de um bombeiro, de um cão, e de uma cama e pergunte-lhe "o que é que morde?", "quem guia o carro dos bombeiros?" e "onde é que tu dormes?" Se a criança escolher a figura errada, repita a questão, verbalizando as palavras chave. Ajude a criança com pistas verbais se for absolutamente necessário.

Atividade 32

PROPOSIÇÕES

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia; socialização; realização cognitiva – linguagem recetiva; perceção auditiva; interação individual; desempenho verbal; perceção (sabor); interação; imitação, motricidade fina; autoajuda; controle e coordenação óculo-manual (desenho); realização verbal e vocabulário.

Objetivos

Compreender conceitos de posição.

Desenhar, numa área especificada, por ordem verbal.

Materiais

Lápis; papel.

Procedimento

Ao iniciar a atividade, prepare várias folhas de papel com desenhos simples. Numa das filhas pode desenhar uma árvore, uma menina e uma casa. Noutra, pode ser um quadrado, um círculo e um triângulo. Sente-se ao lado da criança e entregue-lhe as folhas. Dê-lhe ordens simples, envolvendo expressões como: "dentro", "debaixo", "à volta", "ao lado" … Comece, por exemplo, por lhe dar a folha com a casa, a menina e a árvore e diga "faz um círculo à volta da menina". Pode, também, pedir-lhe que faça uma linha debaixo da casa ou fazer um triângulo ao lado da árvore. É importante, que a criança conheça os nomes de todos os elementos que estão na folha saiba desenhar tudo aquilo que lhe pediu. À medida que as competências progridem, vá gradualmente aumentando o grau de dificuldade. Pode, por exemplo, dar-lhe dois lápis e pedir-lhe que faça um quadrado azul dentro do círculo.

DESEMPENHO VERBAL

Atividade 1

COMEÇAR A VOCALIZAR

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia; socialização; realização cognitiva – linguagem; perceção auditiva; interação individual; desempenho verbal (vocalização); interação; imitação (vocal), auto-ajuda; controle; realização verbal e vocabulário.

Objetivo

Fazer um som percetível, quando rebenta bolas de sabão.

Materiais

Frasco de bolas de sabão.

Procedimento

Sente-se à mesa com a criança à sua frente. Ponha o frasco de bolas de sabão entre si e a criança. Sopre algumas bolas ou deixe a criança soprar. Rebente algumas bolas com o seu dedo e diga ao mesmo tempo "po", bem audível, de cada vez que rebenta uma bola. Repare se a criança presta atenção às bolas e ao som. Continue a fazer bolas de sabão e ajude a criança a rebentá-las com o dedo, fazendo o mesmo som. Imite os sons que a criança faz e regresse ao som "po". Se ela não tentar imitar o som, cative a sua atenção, para a sua boca, enquanto lhe mostra como se faz o som. Ajude-a a colocar a boca de maneira a produzir o som. Sopre mais bolas e repita a atividade até que ela comece a emitir o som sozinha. Não se esqueça de fazer um elogio à criança, sempre que tente ou imita o som.

Atividade 2

SONS DE CONSOANTES

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia; socialização; realização cognitiva – linguagem; perceção auditiva; interação individual; desempenho verbal (vocalização); interação; imitação (vocal), auto-ajuda; controle; realização verbal e vocabulário.

Objetivos

Repetir sons de consoantes.

Cantar.

Materiais

Livro de histórias ou figuras de um cão, uma vaca e um pato.

Procedimento

Sente a criança à sua frente, no chão, num sítio confortável. Cante uma cantiga que tenha animais. Quando nomear cada um dos animais mostre a respetiva figura e emita o som que ele faz. Quando mostra a figura, verifique se a criança está a olhar para ela e depois direcione a sua atenção para a observação da sua boca a articular os sons dos animais. verbalize as consoantes, repetindo-as. Use os seus dedos para posicionar os lábios da criança, encorajando-a a repetir a consoante. Repita este procedimento, mas não espere que de início a criança faça mais do que sons iniciais aproximados. À medida que a vê mais capaz, encoraje-a a criar os sons de forma mais clara e a terminar a palavra. Encoraje-a também a cantar o refrão "EEEE-I, EEEE-I. OH".

Atividade 3

COMBINAÇÃO DE SONS

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia; socialização; realização cognitiva – linguagem; perceção auditiva; interação individual; desempenho verbal (vocalização); interação; imitação (vocal), auto-ajuda; controle; realização verbal e vocabulário.

Objetivos

Desenvolver a capacidade de vocalização.

Combinar 2 sons de forma expressiva.

Materiais

Voz.

Procedimento

Sente a criança no seu colo e pratique sons das consoantes já conhecidas. Uma vez que a criança já está familiarizada e a consegue imitar, comece a combinar as mesmas consoantes com vogais. Por exemplo, depois da criança imitar o som "B" várias vezes, hesite alguns segundos e então diga "B-OO". Se ela só repetir o som "B", não a elogie imediatamente, mas repita a combinação, verbalizando o som da vogal. Se a criança tentar combinar os sons, faça um elogio. Lembre-se que só deve usar sons que a criança já repete com sucesso.

Atividade 4

EXCLAMAÇÕES SIMPLES

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia; socialização; realização cognitiva – linguagem; perceção auditiva; interação individual; desempenho verbal (vocalização); interação; imitação (vocal), auto-ajuda; controle; realização verbal e vocabulário.

Objetivos

Desenvolver aptidões preliminares de vocalização.

Repetir e usar exclamações simples.

Materiais

Bola.

Procedimento

Convide a criança a jogar à bola. Durante o jogo, baixe a bola e diga "OH-OH!". Repita o jogo e emita o som muitas vezes. Tente que a criança produza o mesmo som espontaneamente. Ajude-a a emitir o som pondo os lábios em "O", se achar que ela está com dificuldades. Logo que a criança comece a emitir o som consigo, baixe a bola e hesite antes de emitir o som, para ver se ela vocaliza bem sozinha. Sempre que a criança imitir o som, faça um grande elogio. Quando, a criança for capaz, de emitir o som "OH-OH!" sozinha ao ver a bola a baixar, comece a propor-lhe outro som como, por exemplo, "OOOOOOH", mostrando excitação. Mostre à criança o seu brinquedo favorito ou uma recompensa comestível e produza o som. Leve-a a emitir o mesmo som antes de lhe dar a recompensa. Quando a criança conseguir fazer ambos os sons, comece a criar situações para que ela reproduza os sons. Deve distinguir entre os dois sons.

Atividade 5

PRIMEIRAS PALAVRAS

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia; socialização; realização cognitiva – linguagem; perceção auditiva; interação individual e social; desempenho verbal (vocalização); imitação (vocal), auto-ajuda; controle; realização verbal e vocabulário.

Objetivos

Desenvolver vocalizações.

Imitar palavras significativas.

Usar palavras simples de forma expressiva e apropriada.

Materiais

Bola; biscoito; boneca; fotografia da mãe e do pai.

Procedimento

As melhores palavras para começar o discurso são normalmente "Mãe" e "Pai". Comece por colocar a criança sentada no seu colo e voltada para si. Capte a atenção da criança. Aponte para a imagem da mãe e diga "Mãe". Agarre-lhe as mãos e aponte para a imagem e diga "Mãe". Recompense a criança sempre que ela tente emitir algum som, demonstrando vontade de dizer a mesma palavra. À medida que a criança vai ficando mais confortável com a atividade, reduza a recompensa dando-lha só quando ela diz claramente a palavra pretendida. Repita o mesmo processo com a palavra "Pai". Outras palavras fáceis de lhe ensinar poderão ser "papa, bola, bebé …". Contudo, quando pretender ensinar essas palavras é importante que tenha os objetos nomeados à sua frente para que ela possa concretizar o que está a nomear. Quando ensinar as primeiras palavras é importante recordar que deve escolher palavras com uma ou duas sílabas.

Atividade 6

CUMPRIMENTAR E DESPEDIR-SE

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia; socialização; realização cognitiva – linguagem; perceção auditiva; interação individual e social; desempenho verbal (vocalização); imitação (vocal), auto-ajuda; controle; realização verbal e vocabulário.

Objetivos

Desenvolver vocabulário social apropriado ao cumprimento e despedida.

Fazer gestos.

Dizer "Olá." e "Adeus." de forma independente e em situações apropriadas.

Materiais

Nenhum.

Procedimento

Sempre que entrar ou sair de uma sala na qual esteja também a criança, aproveite a oportunidade para trabalhar com ela os cumprimentos e as despedidas. Sempre que entrar nessa sala, levante a mão sorria e diga "olá, (nome da criança)". Sempre que estiver com ela numa sala e entrar outra pessoa, ajude-a a utilizar o gesto para cumprimentar a pessoa que entra. Quando sentir um esforço por parte da criança, ou seja, quando esta tentar vocalizar uma palavra, faça um grande elogio. Repita o procedimento com o "adeus". Sempre que sair da sala diga "adeus, (nome da criança)." e faça o gesto. Assegure-se que ela está a olhar para si antes de sair da sala. Se não fizer qualquer tentativa para vocalizar ou acenar, hesite alguns momentos à porta e continue a acenar e a dizer adeus. Se ela continuar a não imitar qualquer das suas ações, faça com que uma terceira pessoa se sente perto dela para a ajudar a imitar o ato de acenar, sempre que alguém entra ou sai da sala.

Atividade 7

DIZER O PRÓPRIO NOME

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia; socialização; realização cognitiva – linguagem; perceção auditiva; interação individual e social; desempenho verbal (vocabulário); imitação (vocal), auto-ajuda; controle; realização verbal e vocabulário.

Objetivos

Desenvolver a linguagem expressiva.

Desenvolver o autoconceito.

Referir o seu nome.

Materiais

Espelho.

Procedimento

Depois da criança reconhecer o seu nome de forma recetiva, encoraje-a a referir-se a si própria pelo seu nome. Coloque-a em frente ao espelho e mostre-lhe o reflexo. Leve-a a apontar para a imagem e questione "Quem é? É (nome da criança).". Comece por dizer o nome dela, mas não termine a tarefa enquanto ela não fizer uma tentativa. Elogie imediatamente por qualquer tentativa que faça. Gradualmente, elimine a sua ajuda. Quando tentar generalizar o uso do nome, mesmo fora do espelho, é importante dar-lhe diferentes oportunidades durante o dia. Por exemplo, à mesa, durante a hora de almoço, podem todos dizer o nome apontando para si próprios, quando chegar a vez da criança, ajude-a, se ela necessitar.

USJ UNIVERSIDADE DE SANTARÉM

Atividade 8

SONS AMBIENTAIS

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia; socialização; realização cognitiva – linguagem recetiva; perceção auditiva; interação individual e social; desempenho verbal (vocalização); imitação (vocal), autoajuda; controle; realização verbal e vocabulário.

Objetivos

Desenvolver a capacidade para jogar.

Falar.

Fazer barulhos ambientais e sons de animais.

Materiais

Um carro de brincar; um avião; um cão e um gato (peluche).

Procedimento

Quando a criança conseguir imitar os sons de objetos sem auxílio, ensine-a a identificar esses sons receptivamente e a usá-los expressivamente. Coloque o cão e o carrinho em cima da mesa em frente dela e diga "(nome da criança), dá-me aquele que faz rummm". Verbalize o som de forma clara. Quando a criança lhe der o carrinho, agradeça e diga "boa, (nome da criança)". Depois, pergunte "o que é que este faz?" Ajude a criança a produzir o som, se ela precisar. Repita a atividade com um segundo par de objetos com sons sempre bem percetíveis. Certifique-se se a criança já aprendeu claramente a imitar os objetos que lhe vai solicitar.

Atividade 9

VERBOS

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia; socialização; realização cognitiva – linguagem recetiva; perceção auditiva; interação individual e social; desempenho verbal (vocalização); imitação (vocal), autoajuda; controle; realização verbal e vocabulário.

Objetivos

Desenvolver o conhecimento e o uso de verbos simples.

Aumentar as competências de linguagem expressiva.

Materiais

Figuras de pessoas a fazer atividades comuns.

Procedimento

Sente a criança na mesa, à sua frente. Mostre-lhe uma figura de um homem a fazer uma ação simples e clara, que ela seja capaz de reconhecer. Por exemplo, um homem a correr e diga: "olha, o homem está a correr". Verbalize claramente o verbo, para que ela perceba o foco da lição. Repita várias vezes a frase: "o homem está a correr". Depois peça à criança que lhe diga o que é que o homem está a fazer. Recompense-a por qualquer tentativa de verbalizar o verbo correr. Os verbos mais indicados para começar são: sentar, comer, dormir, saltar, entre outros. Aproveite todas as oportunidades do dia, para que a criança possa usar/verbalizar os verbos aprendidos. Inicialmente deve trabalhar apenas com dois ou três verbos e gradualmente ir aumentando, à medida que a criança os vá aprendendo. Lembre-se de reforçar todos os verbos que a criança foi aprendendo ao longo das sessões anteriores.

Atividade 10

NOMEAR ELEMENTOS DA FAMÍLIA

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia; socialização; realização cognitiva – linguagem recetiva; perceção auditiva; interação individual e social; desempenho verbal (expressão); imitação (vocal), autoajuda; controle; realização verbal e vocabulário.

Objetivos

Aumentar a linguagem expressiva e as capacidades de comunicação.

Nomear cada membro da família sem ajuda.

Materiais

Fotografias de todos os membros da família, incluindo animais de estimação (devem ser fotografias facilmente reconhecidas).

Procedimento

Comece por mostrar à criança apenas uma fotografia de cada vez. Aponte para a fotografia e diga "Mãe, esta é a mãe". Depois, pergunte: "(nome da criança) quem é esta? Tente que seja, a criança, a dar a resposta. Se ela hesitar, cative a sua atenção, e repita você mesma a palavra lentamente, para que ela a perceba e a tente imitar. Repita o procedimento até que a criança consiga identificar a primeira figura pelo menos cinco vezes, sem ajuda. Adicione uma segunda fotografia e repita o mesmo procedimento. Depois, alterne as duas fotografias, com uma sequência fixa. Quando a criança tiver aprendido dois nomes, adicione mais membros da família, seguindo sempre o mesmo procedimento.

Atividade 11

CANTAR

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia; socialização; realização cognitiva – linguagem recetiva; perceção auditiva; interação individual e social; desempenho verbal (vocalização); imitação (vocal), autoajuda; controle; realização verbal e vocabulário; compreensão do tom vocal.

Objetivos

Falar.

Cantar.

Materiais

Nenhum.

Procedimento

Sente-se no chão com a criança. Comece por cantar uma canção muito simples para ela ouvir. Use gestos e mude o seu tom durante a canção, para que a criança diferencie o cantar do falar normal. Use, também, as suas mãos e expressão facial para lhe mostrar como é divertido cantar. Quando reparar que a criança está a prestar atenção à sua canção, tente envolvê-la. Por exemplo, tente que ela bata palmas ao ritmo. Quando ela começar a participar ao nível motor, hesite ocasionalmente durante a canção e toque-lhe na boca para indicar que ela deve cantar também. Certifique-se de que ela olha para a sua boca e cante mais lentamente para que a perceba. Deve elogiar todas as tentativas que ela faça para vocalizar a canção. Gradualmente, comece a exigir-lhe uma participação mais ativa. Mais tarde encoraje-a a imitar as suas modificações no tom de voz.

Atividade 12

CONCEITO DE MAIS

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia; socialização; realização cognitiva – linguagem recetiva; perceção auditiva; interação individual e social; desempenho verbal (vocabulário); imitação (vocal), autoajuda; controle; realização verbal e vocabulário.

Objetivos

Desenvolver competências sociais.

Fazer pedidos.

Materiais

Alimentos.

Procedimento

Pegue numa quantidade de algo que sabe que a criança gosta e coloque em cima da mesa. Não deixe que ela retire nenhum dos alimentos imediatamente. Mantenha a criança atenta. Quando ela lhe prestar atenção, recompense-a com um alimento e pergunte: "(nome da criança), queres mais?". Verbalize a palavra "mais" claramente e repita-a várias vezes. Depois, mostre-lhe outro pedaço da recompensa e repita a questão novamente. Se ela tentar obter a recompensa sem dar a resposta adequada, retire o reforço da sua frente e repita a questão. Não a satisfaça sem que faça uma tentativa de verbalizar a palavra. Quando o fizer, elogie imediatamente e diga: "sim, (nome da criança), mais." Repita o procedimento até que as recompensas terminem. Esta atividade deve ser repetida todos os dias até que a criança aprenda a pedir mais sempre que o pretender. É natural que depois de aprender o conceito, passe a pedir mais de tudo aquilo que lhe derem e que ela gostar. Tente agir de forma compreensiva e consistente.

Atividade 13

PALAVRA/FRASE

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia; socialização; realização cognitiva – linguagem recetiva; perceção auditiva; interação individual e social; desempenho verbal (vocabulário); imitação (vocal), autoajuda; controle; realização verbal e vocabulário.

Objetivos

Aperfeiçoar as competências comunicativas.

Aumentar o vocabulário.

Expressar a necessidade e o desejo usando as palavras.

Materiais

Escadas; triciclo; bola.

Procedimento

Quando ensinar a linguagem expressiva é importante que tenha em conta todas as pequenas oportunidades que surgem ao longo do dia. Por exemplo, quando a criança quer descer as escadas para ir brincar, hesite por instantes, no cimo da escada. Pergunte "o que é que queres fazer?" e depois sussurre-lhe "descer as escadas", verbalizando bem a palavra "descer". Repita a palavra-chave as vezes que achar necessárias. Outras atividades possíveis incluem solicitar-lhe que diga "empurra", quando brinca com um triciclo, ou "atire" ou "agarre" quando se brinca com a bola. Poderá ainda trabalhar as palavras "abraça", "beija", "abre", "fecha". Nesta altura, a criança já terá capacidades de executar sons e é importante que aprenda quando usar as palavras e como fazê-lo. Limitando os pedidos a frases de uma palavra, vai permitir-lhe aprender o que é que cada palavra traduz realmente e como pode usá-la para obter o que precisa.

Atividade 14

O QUE É QUE QUERES?

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia; socialização; realização cognitiva – linguagem recetiva; perceção auditiva; interação individual e social; desempenho verbal (vocabulário); imitação (vocal), autoajuda; controle; realização verbal e vocabulário.

Objetivos

Implementar capacidades de linguagem expressiva e vocabulário.

Indicar aquilo que pretende pelo nome, tendo que escolher perante dois objetos.

Materiais

3 pares de objetos comuns que lhe são familiares (um dos pares deve ser algo que ele aprecie verdadeiramente).

Procedimento

A criança precisa de aprender que pode usar a linguagem para pedir as coisas que pretende. Uma boa forma de começar a apoiá-la a desenvolver essa capacidade é levá-la a escolher entre dois objetos, quando um é realmente algo que ela pretende e o outro é algo que não lhe desperta muita atenção. Sente a criança em frente à mesa e coloque um par de objetos em cima. Por exemplo, pode usar um carrinho que ele goste e um copo. Agarre as suas mãos às mãos da criança e aponte com elas cada um dos objetos, nomeando-os. Repita os nomes várias vezes, mantendo sempre o contacto com as mãos da criança. Continue a segurar as mãos dela e pergunte-lhe "qual é que queres?" Se ela disser "carro" ou fizer qualquer tentativa de dizer a palavra, recompense-a por isso e deixe-a brincar com o objeto escolhido, por alguns minutos. Repita o procedimento até que todos os pares de objetos se esgotem.

Atividade 15

CONCEITO DE POSSE

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia; socialização; realização cognitiva – linguagem recetiva; perceção auditiva; interação individual e social; desempenho verbal (expressão); imitação (vocal), autoajuda; controle; realização verbal e vocabulário.

Objetivos

Desenvolver a expressão verbal.

Identificar objetos, tendo em consideração a pessoa a quem pertencem.

Materiais

Objetos que pertençam aos membros da família, que sejam claramente identificáveis com cada pessoa, por exemplo, um sapato da mãe; os óculos do pai; a boneca da irmã; entre outros.

Procedimento

Comece por sentar a criança à mesa e coloque os objetos sobre a mesa. Pegue em cada um dos objetos individualmente e identifique-os, dizendo "sapato da mãe" ou "óculos do pai". É importante verbalizar o nome e a posse de cada objeto. Após a identificação de cada objeto, peça-lhe que os identifique receptivamente, ou seja, diga "(nome da criança), dá-me o sapato da mãe". Repita o procedimento com todos os objetos. Quando a criança conseguir identificar receptivamente todos os objetos, repita a atividade e pergunte-lhe "de quem é o sapato?"; se ela hesitar, ajude-a com o som inicial. Não se esqueça do elogio, sempre que a criança tentar identificar o pedido, por exemplo "sapato da mãe"; é uma resposta aceitável.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Atividade 16

JOGO SIM – NÃO

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia; socialização; realização cognitiva – linguagem recetiva; perceção auditiva; interação individual e social; desempenho verbal (vocabulário); imitação (vocal), autoajuda; controle; realização verbal e vocabulário.

Objetivos

Saber ouvir.

Conhecer o nome de objetos.

Usar adequadamente o *sim* ou *não,* quando questionado, relativamente a um objeto.

Materiais

2 caixas pequenas; 5 a 8 objetos comuns que a criança reconheça facilmente, por exemplo, sapato; bola; colher; sabonete; copo; pente; entre outros.

Procedimento

Sente-se à mesa, em frente à criança com as duas caixas no meio de vós. Mostre-lhe cada um dos objetos. Tire um objeto da caixa e segure-o em frente à criança. Certifique-se de que ela está a olhar para o objeto e pergunte-lhe: "isto é um sapato?" De início, terá que, provavelmente, responder à questão e só depois ela estará apta a imitá-la. Diga – "não, isto não é um sapato"; de seguida, coloque o objeto dentro da outra caixa para que ela saiba que a tarefa terminou. Faça o mesmo com todos os objetos. Há medida que a tarefa progride, a criança responderá "sim" ou "não", ou então fará sinais com a cabeça. Gradualmente, encoraje a criança a dizer a frase mais completa, como por exemplo, "sim, é um copo". Inicie com um pequeno número de objetos e gradualmente aumente o número, à medida que a concentração melhora. Tente generalizar este tipo de respostas em questões simples durante o desempenho de outras atividades.

Atividade 17

NOMEAR ANIMAIS

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia; socialização; realização cognitiva – linguagem recetiva; perceção auditiva; interação individual e social; desempenho verbal (vocabulário); imitação (vocal), autoajuda; controle; realização verbal e vocabulário.

Objetivos

Aprender vocabulário.

Nomear 4 animais sem ajuda.

Materiais

Animais de peluche, borracha ou desenhos.

Procedimento

Enquanto trabalha com a criança na identificação recetiva dos animais (atividade já explorada anteriormente), verifique se ela parece conseguir expressar o nome do animal. Comece por colocar 4 animais em cima da mesa em frente à criança. Peça-lhe que lhe dê cada um dos animais. Por exemplo "dá-me o cão"; repita o nome do animal várias vezes, mesmo depois da criança já lho ter dado. Depois de ter explorado todos os animais, questione a criança, pegando num deles e perguntando "(nome da criança) o que é isto?"; se ela precisar de ajuda, dê-lhe o som inicial e depois hesite, permitindo que ela acabe a palavra. Faça um elogio imediato por qualquer tentativa de verbalizar o nome do animal. Há medida que a criança for progredindo na tarefa, vá retirando a sua ajuda até que ela diga sozinha o nome de todos os animais propostos.

Atividade 18

NOMEAR OBJETOS

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia; socialização; realização cognitiva – linguagem recetiva e leitura (opcional); perceção auditiva e visual; interação individual e social; desempenho verbal (vocabulário); imitação (vocal), autoajuda; controle; realização verbal e vocabulário.

Objetivos

Aumentar as competências para responder a questões; nomear um número de imagens.

Materiais

Objetos de uso comum, agrupados em categorias, por exemplo maçã, banana, bolacha, bolo, entre outros.

Procedimento

Quando a criança for capaz de identificar receptivamente cada um dos alimentos escolhidos, comece a ensiná-la a vocalizar o nome de cada um dos frutos escolhidos. Distribua os objetos pela sala por lugares em que fiquem visíveis e pergunte "o que é que é de comer?"; de início, a criança pode querer apontar ou agarrar o alimento correto; se impedida de se levantar, pode apontar e dizer: "boa, o que é isso?". Nomeie o objeto várias vezes e tente que a criança repita as suas palavras. Dado que algumas palavras exigem uma articulação cuidada, podem ocorrer meias palavras ou respostas parciais, mas faça o elogio pelo esforço ou tentativa. Se a criança não conseguir identificar um determinado alimento, escolha outro e continue a atividade.

Atividade 18

COMPREENSÃO DE FRASES

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia; socialização; realização cognitiva – linguagem recetiva, leitura (opcional) e sequencialização; perceção auditiva e visual; interação individual e social; desempenho verbal (expressão); imitação (vocal), autoajuda; controle; realização verbal e vocabulário.

Objetivos

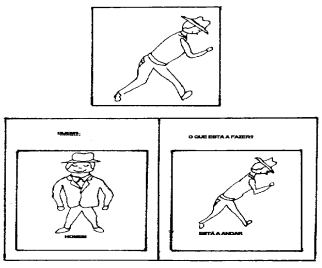
Usar frases; descrever figuras, usando frases simples.

Materiais

Folha de cartolina; figuras de pessoas envolvidas em ações comuns, como correr, andar, dormir, entre outras.

Procedimento

Divida a cartolina em duas partes, uma com a palavra "quem*"* e outra com a frase "o quê?", como vê na figura abaixo. Comece por colocar a cartolina em cima da mesa, em frente à criança. Inicie com 3 cartões com pessoas envolvidas em tarefas simples de identificar, por exemplo, 3 figuras de um homem a andar. Se pretender trabalhar a leitura, legende cada uma das figuras adequadamente. Mostre à criança duas cartas e descreva a ação, diga "olha, o homem está a andar". Coloque a figura em cima da cartolina depois de ter a certeza de que ela está a olhar. Depois pegue noutra figura com a mesma ação (com a personagem sempre do mesmo sexo) e coloque-a debaixo da palavra "quem". Cative a atenção da criança para a segunda figura e diga "oha, quem é?"; tente fazer com que a criança responda "o homem." ou algo adequado, do tipo "o menino" ou "o rapaz". Se ela não responder, direcione a atenção para a segunda figura e repita o mesmo procedimento. Repita o procedimento com a terceira figura. Finalmente tente que a criança coloque as duas ideias numa frase. Repita o procedimento, usando outras ações simples como nadar, andar, saltar… Certifique-se de que as ações são claras e de que o sexo da personagem é claramente visível.



USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Atividade 20

TAMANHO

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia; socialização; realização cognitiva – linguagem recetiva, leitura (opcional) e sequencialização; perceção auditiva e visual; interação individual e social; desempenho verbal (vocabulário); imitação (vocal), autoajuda; controle; realização verbal e vocabulário.

Objetivos

Desenvolver o uso adequado de adjetivos.

Dizer ou assinalar "grande" / "pequeno" em resposta à questão – "de que tamanho é?".

Materiais

2 objetos idênticos de diferentes tamanhos, por exemplo, cubos ou botões.

Procedimento

Quando a criança identificar receptivamente objetos de acordo com o seu tamanho, peça-lhe que identifique o tamanho expressivamente. Comece por colocar dois cubos na mesa em frente à criança e diga "dá-me o grande". Se a criança responder assertivamente, faça um elogio. Pergunte "de que tamanho é este cubo? Se a criança mostrar dificuldades na resposta ajude-a "olha, é grande, agora diz tu". Volte ao elogio se ela tentar dizer. De forma a evitar confusão, trabalhe estes dois tamanhos intensamente, mas expressivamente apenas um dos conceitos até a criança o assimilar. Só depois deve começar a pedir-lhe que identifique ambos.

Atividade 21

ELE E ELA

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia; socialização; realização cognitiva – categorização; perceção auditiva e visual; interação individual e social; desempenho verbal (vocabulário); imitação (vocal), autoajuda; controle; realização verbal e vocabulário.

Objetivos

Desenvolver o uso de pronomes pessoais.

Usar "ele" e "ela" adequadamente, quando identifica o masculino e o feminino nas figuras.

Materiais

Desenhos de revistas com homens e mulheres ou rapazes e raparigas em atividades que são familiares à criança; certifique-se que o género de cada personagem está facilmente identificável.

Procedimento

Sente-se próximo da criança, já com um conjunto de figuras à sua frente. Mostre-lhe, uma figura, por exemplo, onde o homem está sentado e diga "olha ele está sentado"; verbalize bem o pronome de forma clara e mais alto. Repita o procedimento com a figura de uma mulher. Com as figuras ao lado uma da outra sobre a mesa, capte a atenção da criança e repita os pronomes "ele" e "ela", apontando para as respetivas figuras. Repita o procedimento com todas as figuras que selecionou. Não se esqueça de verbalizar o pronome e coloque as figuras nos respetivos grupos (homens/mulheres). Tente que a criança lhe indique em que grupo deve colocar uma das figuras; se ela não conseguir, ajude-a com o som inicial. É importante usar frases curtas e simples, assim como selecionar imagens com atividades que ela conheça.

Atividade 22

EM CIMA/EM BAIXO

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia; socialização; realização cognitiva – categorização; perceção auditiva e visual; interação individual e social; desempenho verbal (vocabulário); imitação (vocal), autoajuda; controle; realização verbal e vocabulário.

Objetivo

Usar ou sinalizar "em cima" e "em baixo", para indicar a localização de uma recompensa desejada.

Materiais

3 copos; reforços alimentares.

Procedimento

Sente-se à mesa com a criança e mostre-lhe os reforços alimentares. Esconda um deles debaixo de um copo e peça-lhe para o tirar. Repita esta atividades alguns minutos para o familiarizar. Depois coloque o reforço alimentar em cima do copo e peça-lhe que o retire. Quando a criança estiver familiarizada em procurar, por exemplo, o chocolate dentro e em cima do copo, continue a atividade, mas agora usando as expressões (em cima/em baixo). Por exemplo, "olha (nome da criança), debaixo" e coloque o reforço debaixo do copo. Depois de repetir várias vezes, coloque o reforço debaixo e pergunte "onde está?" e responda lentamente "debaixo.". Motive a criança para começar a responder. Faça um elogio, por qualquer tentativa.

Atividade 23

RESPONDER A QUESTÕES COM "OU"

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia; socialização; realização cognitiva – categorização; perceção auditiva e visual; interação individual e social; desempenho verbal (expressão); imitação (vocal), autoajuda; controle; realização verbal e vocabulário.

Objetivo

Fazer escolhas de forma independente quando lhe dão duas alternativas concretas e expressar essa escolha verbalmente.

Materiais

Objetos da sala de aula que lhe são familiares e que lhe agradam.

Procedimento

Quando a criança apresenta dificuldades em se expressar, é importante que o professor aproveite todas as oportunidades do dia, para desenvolver essa competência com a criança. Por exemplo, antes de iniciar a "hora do conto", selecione dois livros e coloque-os em frente da criança. Aponte para cada um dos livros, separadamente e pergunte "queres este ou aquele?". Quando a criança se dirigir para um deles repita a questão e diga "(nome da criança) diz, este". Encoraje-a a verbalizar o que quer sempre que lhe oferece à escolha. Quando a criança já estiver habituada a questões com "ou" e conseguir responder-lhe verbalmente, comece a introduzir questões para respostas mais especificas envolvendo nomes de objetos, categorias ou cores. Por exemplo, agarre num cubo vermelho e pergunte-lhe "(nome da criança), este cubo é vermelho ou azul?"; se ela hesitar na resposta, mostre-lhe outro cubo vermelho e nomeie a cor, depois um cubo azul e nomeie, também, a cor. Ajude a criança com a resposta, se sentir dificuldade ou hesitação. Esta atividade, também, pode ser implementada, usando reforços alimentares; brinquedos ou qualquer outra coisa que desperte interesse na criança. Cada criança é um caso.

Atividade 24

CONVERSA ESTRUTURADA

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia; socialização; realização cognitiva – categorização; perceção auditiva e visual; interação individual e social; desempenho verbal (conversação); imitação (vocal), autoajuda; controle; realização verbal e vocabulário.

Objetivos

Responder adequadamente a questões simples; desenvolver competências sociais básicas.

Materiais

Figuras de revistas.

Procedimento

Nesta altura, o vocabulário da criança, à partida, já melhorou consideravelmente. No entanto, precisa de aprender a usar as suas palavras para manter um diálogo com outra pessoa. Para esse efeito, a criança precisa de praticar, de forma a participar em diálogos/situações estruturadas. Sente-se na mesa em frente à criança. Planeie o assunto para a conversa. Deverá fazer três questões simples, como por exemplo: (i) "(nome da criança), o que é que podemos comprar no supermercado?"; (ii) "Como é que vamos para o supermercado?"; (iii) "O que que fazemos com as compras do supermercado?". Depois da criança ter dado uma resposta satisfatória, mude de tema. Deve contabilizar o número de respostas adequadas. Se a criança tiver dificuldades em responder adequadamente, use figuras auxiliares e dê-lhe pistas. Por exemplo, se ela não responder "carro" para a segunda questão, mostre-lhe a figura de um carro e repita a questão. É importante usar temas que lhe despertem interesse. À medida que a criança for aderindo melhor à conversa, vá retirando as ajudas ou pistas visuais. Não se esqueça do elogio.

Atividade 25

TRANSMITIR UMA MENSAGEM SIMPLES

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia; socialização; realização cognitiva – categorização; perceção auditiva e visual; interação individual e social; desempenho verbal (conversação); imitação (vocal), autoajuda; controle; realização verbal e vocabulário.

Objetivos

Desenvolver competências de comunicação; desenvolver competências de memória; desenvolver competências sociais; lembrar uma mensagem pequena e transmiti-la verbalmente a outra pessoa.

Materiais

Nenhuns.

Procedimento

Para explorar esta atividade são precisas, pelo menos, duas pessoas adultas. Sente a criança numa sala e tenha outra pessoa numa sala próxima. Leve a criança à outra sala, para que ela veja que está lá outra pessoa. Cada adulto deve ter consigo algumas recompensas (alimentares ou outras), para dar à criança. Antes de iniciar a atividade, ambas devem combinar a mensagem a transmitir, de forma a poderem saber se a criança a transmitiu bem. Dê à criança uma mensagem pequena e peça-lhe para ir dizê-la à outra pessoa. Coloque-a na direção correta e repita a mensagem. Quando ela chegar à outra pessoa e não disser a mensagem, esta pode começar por ajudar "o que é que a Ana disse?". Quando a criança transmitir a mensagem, recompense-a e dê-lhe uma mensagem semelhante para ela levar de volta à outra pessoa. Comece apenas com duas mensagens e duas viagens e gradualmente vá aumentando o número de viagens e a complexidade das mensagens. Lembre-se de que a criança tem de compreender bem a mensagem, senão ficará confusa e será incapaz de a recordar corretamente.

Atividade 26

PLURAIS

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia; socialização; realização cognitiva – categorização; perceção auditiva e visual; interação individual e social; desempenho verbal (expressão); imitação (vocal), autoajuda; controle; realização verbal e vocabulário.

Objetivo

Usar os plurais adequadamente, quando identifica grupos de objetos familiares.

Materiais

Objetos de uso comum que a criança reconheça, por exemplo, carrinho de brincar, bolas, cubos, entre outros.

Procedimento

Sente a criança na mesa e coloque os objetos na sua frente. Nomeie os objetos à medida que pega neles. Por exemplo, pegue num carrinho de brincar e diga "olha (nome da criança)**,** um carrinho de brincar". Quando ela lhe quiser pegar pergunte "o que é isto?", quando lhe responder "carro.", coloque vários carrinhos em cima da mesa e diga – "Olha (nome da criança)**,** carrinhos"; verbalize bem o plural. Repita a palavra "carros" várias vezes. Depois, aponte para o carro e diga "carro." Aponte para o conjunto de vários carros e diga "carros". Não se esqueça de verbalizar bem a diferença entre as duas palavras. De seguida, aponte para a bola e pergunte "o que é, (nome da criança)?". Quando ela responder "bola.", repita a questão para o conjunto de bolas. Se a criança mostrar dificuldade ajude-a, repetindo som "S" mais alto, após a palavra "bola" e peça-lhe que repita.

Atividade 27

NOMEAR FIGURAS GEOMÈTRICAS

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia; socialização; realização cognitiva – categorização; perceção auditiva e visual; interação individual e social; desempenho verbal (vocabulário); imitação (vocal), autoajuda; controle; realização verbal e vocabulário.

Objetivos

Aumentar a linguagem expressiva.

Identificar e nomear verbalmente três figuras simples, como por exemplo, círculo, quadrado e o triângulo.

Materiais

Figuras geométricas recortadas em formas de círculo, triângulo e quadrado.

Procedimento

Quando a criança for capaz de lhe dar a figura geométrica apropriada ao pedido (atividade explorada em atividade anterior), comece a explorar, para que ela diga o nome das figuras. Comece a atividade pedindo-lhe, por exemplo, o quadrado "(nome da criança), dá-me o quadrado". Depois da criança lhe dar a figura correta, sustenha-a à frente dela e diga pausadamente o nome da figura várias vezes. Pergunte "(nome da criança), que figura é?". Repita o nome da figura várias vezes, para que ela associe a palavra "figura" com as palavras "círculo", "triângulo" e "quadrado". Depois de fazer este procedimento várias vezes, encoraje a criança a responder sozinha.

Atividade 28

VERBALIZAR O USO DOS OBJECTO

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia; socialização; realização cognitiva – categorização; perceção auditiva e visual; interação individual e social; desempenho verbal (expressão); imitação (vocal), autoajuda; controle; realização verbal e vocabulário.

Objetivo

Explicar verbalmente o uso de objetos comuns.

Materiais

4 objetos de uso comum que lhe sejam familiares, como por exemplo, um livro, uma colher, um brinquedo, um copo, entre outros.

Procedimento

Quando a criança estiver familiarizada com os objetos e conseguir mimar o seu uso (atividade explorada anteriormente), tente que ela verbalize o seu uso. Por exemplo, dê-lhe um livro e diga: "Olha (nome da criança), um livro. O que é que fazes com um livro?". Como ela sabe fazer o uso adequado do livro, provavelmente, irá começar por o ler. Não lho dê até que ela tente verbalizar o uso do livro. Repita o procedimento com outros objetos. Lembre-se que deve pronunciar claramente o uso dos objetos para que ela tenha um modelo correto para imitar.

Atividade 29

QUESTÕES TEMPORAIS

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia; socialização; realização cognitiva – categorização; perceção auditiva e visual; interação individual e social; desempenho verbal (vocabulário); imitação (vocal), autoajuda; controle; realização verbal e vocabulário.

Objetivos

Aumentar a compreensão.

Desenvolver conceitos temporais.

Expandir o vocabulário.

Responder com uma palavra a questões simples acerca do tempo em que um determinado evento ocorre.

Materiais

Imagens de pessoas a realizar ações que lhe são familiares, por exemplo, imagem de um menino a dormir ou de um menino a correr, entre outras.

Procedimento

Mostre à criança uma figura e explique-lhe o que se passa. Mostre-lhe, por exemplo, uma figura com um menino a dormir e pergunte: "o que está o menino a fazer?". Quando a criança lhe responder "a dormir", diga "Certo. O menino está a dormir. O menino dorme *à* noite*"*. Repita a palavra "noite" várias vezes em conjugação com a palavra "dormir". Repita este procedimento com as outras figuras, mostrando as atividades e conjugando-as com a localização temporal em que ocorrem. Repita várias vezes as palavras "manhã", "tarde", "noite" para que se tornem bem claras. Depois pergunte "Quando é que o menino dorme?" se a criança hesitar, ajude-a com o som "N". À medida que ela evolui tente inverter a questão, "O que é que o menino faz à noite?" para que ela responda "Dorme.". Retire a ajuda da figura.

Atividade 30

CONTAGEM

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia; socialização; realização cognitiva – categorização; perceção auditiva e visual; interação individual e social; desempenho verbal (vocabulário); imitação (verbal), autoajuda; controle; realização verbal e vocabulário.

Objetivos

Aumentar o vocabulário.

Desenvolver o conceito de número.

Contar sem ajuda.

Materiais

Blocos.

Procedimento

Certifique-se que a criança é capaz de imitar os sons dos números. Trabalhe com apenas 5 blocos. Conte os blocos em voz alta e lentamente, mova os blocos para outra posição. Faça isto várias vezes e hesite antes de dizer o último número para ver a reação da criança. Depois, peça-lhe 3 blocos. Espere que a criança lhe dê os blocos. Conte-os em voz alta, não dizendo o último número de cada grupo. Repita o procedimento várias vezes, mas de início peça-lhe que identifique apenas o primeiro número. Gradualmente, peça-lhe que identifique os 2 últimos e vá aumentando a quantidade de números exigidos à medida que ela melhora a sua resposta.

Atividade 31

NOMEAR CORES

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia; socialização; realização cognitiva – linguagem expressiva; perceção auditiva e visual; interação individual e social; desempenho verbal (vocabulário); imitação (verbal), autoajuda; controle; realização verbal e vocabulário.

Objetivo

Nomear expressivamente quatro cores primárias.

Materiais

Blocos coloridos com a cor vermelha, amarela, verde e azul.

Procedimento

Sente-se à mesa em frente à criança. Coloque os 4 blocos coloridos na mesa em frente dela. Quando a criança for capaz de responder à questão "dá-me o bloco azul." (atividade explorada anteriormente); comece a trabalhar o conhecimento expressivo das cores. Enquanto faz a atividade, vá repetindo os nomes das cores frequentemente, falando de forma clara e audível. No decorrer da atividade aponte para um dos blocos e pergunte: "que cor é esta?". Ajude a criança, sussurrando o nome da cor. Recompense-a imediatamente se ela fizer algum esforço para verbalizar a palavra. Continue a atividade aumentando as oportunidades dela se exprimir quanto às cores. Gradualmente vá envolvendo outras cores.

Atividade 32

RECONTAR A HISTÓRIA – I

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia; socialização; realização cognitiva – linguagem expressiva; perceção auditiva e visual; interação individual e social; desempenho verbal (conversação); imitação (verbal), autoajuda; controle; realização verbal e vocabulário.

Objetivos

Desenvolver as competências de expressão linguística e a memória.

Relatar uma história, com ajuda.

Materiais

Computador ou tablete.

Procedimento

Utilize o computador ou a tablete para verem e ouvirem uma história. Escolha uma do agrado da criança, que seja breve e simples. Depois da criança ter visto a série, coloque-lhe algumas questões simples acerca do que acabou de ver. Tente que ela lhe conte toda a história. Ajude-a com questões muito simples que a possam orientar. Tente que ela fale o máximo acerca daquilo que viu e aconteceu; isto vai permitir-lhe aprender a falar sobre coisas concretas e que lhe interessam. Esta é uma atividade que pode ser repetida mesmo durante os tempos de lazer, sem que ele sinta que está a ser forçado a trabalhar.

Atividade 33

RECONTAR A HISTÓRIA – II

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia; socialização; realização cognitiva – linguagem expressiva; perceção auditiva e visual; interação individual e social; desempenho verbal (conversação); imitação (verbal), autoajuda; controle; realização verbal e vocabulário.

Objetivos

Aumentar as competências de conversação.

Desenvolver competências sociais.

Descrever características de uma figura.

Materiais

Um livro de contos infantis.

Procedimento

Sente-se confortavelmente com a criança de forma a que ela veja o livro claramente. Mostre-lhe uma figura. Recorde que o objetivo é descrever a figura. Poderá ajudar a criança, colocando questões simples em relação à imagem, como por exemplo, "O que é que o menino tem vestido?"; "Como é que ele se sente? Está triste ou contente?"; "Há animais na figura?"

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Atividade 34

ONTEM, HOJE E AMANHÃ

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia; socialização; realização cognitiva – linguagem expressiva; perceção auditiva e visual; interação individual e social; desempenho verbal (expressão); imitação (verbal), autoajuda; controle; realização verbal e vocabulário.

Objetivos

Aumentar o vocabulário.

Usar adequadamente palavras como "ontem", "hoje" e "amanhã".

Materiais

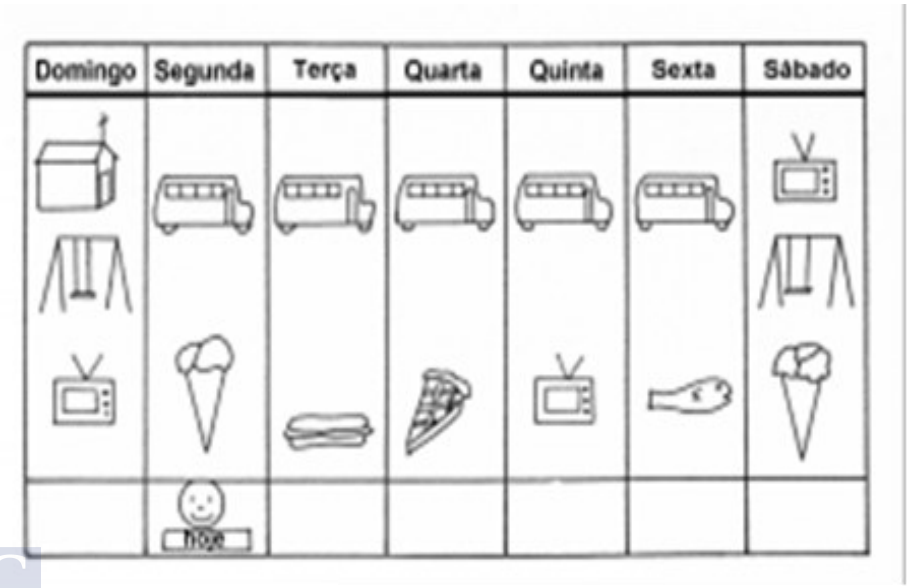
Uma folha de cartolina;

Marcadores;

Fotografias que representem acontecimentos da rotina da criança.

Procedimento

Faça uma grelha representando os dias da semana, como pode ver na figura abaixo. Use figuras para representar as atividades que a criança faz durante o dia e explique-lhe o significado da grelha. Comece por lhe explicar o que fará hoje; verbalize a palavra "hoje" e peça-lhe para repetir o que vai fazer hoje. Pode deixar de fora uma outra atividade e depois perguntar-lhe: "Que mais vais fazer hoje?" Depois da criança ter assimilado a noção de "hoje", pode começar a trabalhar a noção "ontem". Ande, na grelha, para trás um dia e diga "olha, (nome da criança), ontem foste para a escola, comeste hambúrgueres ao jantar e foste brincar para a rua."; verbalize bem o "ontem", repetindo várias vezes. Depois pergunte à criança o que fez ontem. Se ela se confundir, remeta-a para a grelha. Quando a criança tiver aprendido a usar as duas expressões, repita o mesmo procedimento para "amanhã".



USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Atividade 35

OS DIAS DA SEMANA

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia; socialização; realização cognitiva – linguagem expressiva; perceção auditiva e visual; interação individual e social; desempenho verbal (expressão); imitação (verbal), autoajuda; controle; realização verbal e vocabulário.

Objetivos

Desenvolver a linguagem expressiva.

Compreender conceitos de tempo.

Nomear os dias da semana.

Materiais

Grelha com os dias da semana.

Procedimento

Quando a criança já dominar o uso das expressões de "ontem", "hoje" e "amanhã" adequadamente (atividade anterior), comece a ensinar-lhe os nomes dos dias da semana. Proceda do mesmo modo que fez para lhe ensinar as referidas expressões "ontem", "hoje" e "amanhã". Por exemplo, "olha, (nome da criança), hoje é segunda-feira e tu vais para a escola"; tente que ele repita o que acabou de dizer. Repita o procedimento com a frase - "Ontem foi domingo, fomos ao jardim e jantámos pizza."; depois de ter isto bem treinado, faça questões do tipo: "Ontem foi domingo. O que é que fizemos no domingo?". Depois nomeie os 7 dias de semana por ordem e tente que ela os repita consigo.

AUTONOMIA

Atividade 1

COMER COM AS MÃOS

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia (alimentar); socialização; realização cognitiva; perceção auditiva e visual; interação individual e social; motricidade fina (agarrar); imitação; autoajuda e controle.

Objetivos

Desenvolver aptidões autónomas para se alimentar.

Agarrar e comer alimentos com a mão.

Materiais

Alimentos, como por exemplo, pão, cenouras cozidas, salsichas, banana, maçã, entre outros.

Procedimento

Sente a criança em frente à mesa e coloque alguns dos alimentos sugeridos, mesmo à sua frente. É importante saber qual a sua comida preferida e a que ela rejeita sempre. Cative a atenção da criança e pegue num alimento, verbalizando o seu nome. Coma um dos alimentos e faça gestos exagerados, de modo a demonstrar que a comida é muito boa. Se a criança não a imitar ou brincar com a comida, oriente-lhe a mão, para que o faça. É importante que continue a dar o exemplo. Lembre-se de fazer movimentos deliberados e tente manter a atenção da criança. Elogie-a de cada vez que ela coma, mesmo com a sua ajuda. À medida que aumentam as capacidades de motricidade fina da criança, vá reduzindo progressivamente, o tamanho dos alimentos.

Atividade 2

BEBER POR UM COPO

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia (alimentar); socialização; realização cognitiva; perceção auditiva e visual; interação individual e social; motricidade fina (agarrar); imitação; autoajuda e controle.

Objetivos

Beber por um copo.

Manter o copo com as duas mãos e levá-lo à boca.

Materiais

Copo de plástico; sumo favorito ou água.

Procedimento

Muitas crianças com autismo bebem por um copo, quando o adulto lhe segura o copo. Por outro lado, são pouco recetivas à mudança; por isso, há necessidade dessa mudança ser progressiva. Só assim, a criança aceitará a mudança sem ficar perturbada, ou seja, pretendemos que seja ela a pegar no copo e a beber o sumo ou a água. Pode seguir o exemplo: sente-se perto da criança, segure o copo nas suas mãos e leve-o à sua boca, dê o exemplo. Usando outro copo, coloque as mãos dela no copo com as suas por cima e ajuda-a a levar o copo à boca; mais tarde segure-lhe os pulsos firmemente, para que ela se sinta segura, mas que seja ela a segurar o copo. Reduza a ajuda a um toque no braço para que a criança recorde o que fazer.

Atividade 3

COMER COM A COLHER

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia (alimentar); socialização; realização cognitiva; perceção auditiva e visual; interação individual e social; motricidade fina (agarrar); imitação; autoajuda e controle.

Objetivos

Desenvolver aptidões autónomas na alimentação.

Comer, usando uma colher.

Materiais

Colher.

Procedimento

Depois da criança ter aprendido como apanhar alimentos, pode começar a usar a colher para comer de forma independente. Enquanto ela está a aprender a comer com a colher, use a comida que ela mais aprecia e que seja fácil de apanhar com a colher. Coloque-lhe a colher na mão mantendo suavemente a sua mão na mão da criança e oriente-a até à comida. Devagar direcione a mão da criança para a boca. Elogie a criança logo que ela faça uma tentativa, mesmo que tenha sido com ajuda. À medida que a tarefa se vá tornando mais fácil, reduza o seu apoio, começando por aliviar a pressão nas mãos dela, passando a apoiar com as suas mãos os pulsos e, mais tarde, os braços. Por fim, retire a ajuda. Repita o procedimento com diferentes comidas até que a criança consiga manobrar a colher e comer sem ajuda.

Atividade 4

USAR COLHER

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia (alimentar); socialização; realização cognitiva; perceção auditiva e visual; interação individual e social; motricidade fina (agarrar); imitação; autoajuda e controle.

Objetivos

Saber estar sentado à mesa na hora da refeição; comer com uma colher.

Materiais

Uma colher.

Procedimento

Deve escolher alimentos que seja necessário usar colher, como por exemplo, a sopa, o iogurte, ou outros. Comece por sentar a criança na mesa e colocar a comida à sua frente. Chame a atenção da criança para a colher, dizendo "olha, (nome da criança), vamos comer com a colher". Nas primeiras tentativas, deve colocar-lhe a colher na mão e guiar com a sua mão. Gradualmente reduza a ajuda até que ela consiga controlar a colher. Se a criança tentar usar os dedos, retire o prato para o centro da mesa e diga "não, estamos a comer com a colher". Ponha novamente o prato em frente à criança, colocando-lhe a colher na mão. Se necessário, volte a ajudá-la. Sempre que ele tentar colocar os dedos, retire o prato da sua frente por um minuto, e demonstre novamente o uso da colher. Este procedimento vai ensinar-lhe que se quiser comer, terá que fazê-lo com a colher. É importante usar comida que a criança aprecie. Para melhores resultados, não se deve permitir que ela petisque entre as refeições. Este programa deve ser aplicado de forma consistente, na escola, quando a criança come na escola e e em casa, quando come em casa. Não se deve permitir que a criança, ora coma com as mãos, ora com os dedos.

Atividade 5

BEBER POR UM COPO

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia (alimentação); socialização; realização cognitiva; perceção auditiva e visual; interação individual e social; motricidade fina (agarrar); imitação; autoajuda e controle.

Objetivos

Desenvolver competências de autonomia e independência; beber por um copo.

Materiais

Um copo inquebrável.

Procedimento

Comece por sentar a criança numa mesa, sentando-se em frente dela. Dê-lhe um copo e deixe-a brincar com ele alguns segundos, para que se habitue. Depois, pegue no copo e mostre-lhe como agarrar com as duas mãos. Coloque as duas mãos da criança no copo e elogie a criança por esta o agarrar adequadamente. Lentamente, leve-lhe o copo à boca e volte a colocá-lo na mesa. Repita o gesto. Quando a criança se sentir confortável a pegar no copo, coloque-lhe uma pequena porção de líquido. Guie as mãos da criança até ao copo, para o agarrar e ajude-a a levar o copo à boca, dizendo: "bebe". É importante escolher um líquido que a criança goste; isso vai facilitar esta aprendizagem. Repita o procedimento, as vezes necessárias, para que a criança consiga beber sem ajuda. Gradualmente diminua a ajuda e incentive a criança a pegar sozinha no copo para beber. É provável, inicialmente, que ela entorne alguns pingos da bebida; não pare a meio da atividade para limpar, isso poderá perturbar a aprendizagem. A criança necessita de uma ordem contínua, por forma a aprender a rotina adequadamente.

Atividade 6

DESCALÇAR MEIAS

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia (vestir-se); socialização; realização cognitiva; perceção auditiva e visual; interação individual e social; motricidade fina (agarrar/manipulação); imitação; autoajuda e controle.

Objetivos

Despir-se de forma e independente.

Descalçar meias.

Materiais

Uma meia larga; uma garrafa.

Procedimento

É importante começar por usar uma meia bem larga, que poderá ser de adulto e uma garrafa de plástico. Capte a atenção da criança, coloque dentro da garrafa uma recompensa (alimentar) e, depois, aperta um pouco a tampa. Ponha a meia lentamente no topo da garrafa. Pegue na mão da criança e ajude-a a tirar a meia da garrafa. Depois ajude-a a ver a recompensa. Repita o procedimento até que a criança consiga agir sozinha, sem necessitar da sua ajuda. Quando o conseguir, utilize a mesma meia para colocar no seu pé. Para isso, é importante que a criança esteja bem sentada (confortável). Ajude-a a retirar a meia. Repita a atividade algumas vezes com a meia grande. Quando a criança for capaz de tirar a meia grande autonomamente, repita a atividade, com uma meia à sua medida. Comece por pedir-lhe para colocar a meia na garrafa; gradualmente coloque a meia no pé e tente que ela a retire. Ajude-a se precisar e não deixe que ela se sinta frustrada.

Atividade 7

COMER COM UM GARFO

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia (alimentação); socialização; realização cognitiva; perceção auditiva e visual; interação individual e social; motricidade fina (agarrar/manipulação); imitação; autoajuda e controle.

Objetivos

Desenvolver capacidades de autonomia.

Comer com um garfo.

Materiais

Um garfo de plástico.

Procedimento

Depois da criança ter aprendido a comer com a colher, introduza gradualmente o garfo. Tente usar um garfo de plástico resistente. Use comida que seja facilmente comestível com o garfo e que a criança goste. Mostre-lhe como pegar no garfo e demonstre como deve levá-lo à boca. Coloque-lhe o garfo na mão e com a sua mão ajuda-a a levar o garfo à boca. Repita o procedimento várias vezes. Quando a criança for capaz de fazer este movimento, coloque pequenos pedaços de comida num prato. Ajude-a a pegar no garfo e guie a sua mão, para que apanhe a comida. Ajude a criança a levar o garfo à boca com a comida. Pode dar o exemplo, ou seja, pode comer, usando um garfo. À medida que a criança for desenvolvendo a capacidade de pegar e comer com o garfo, reduza a sua ajuda. Não se esqueça do elogio e de escolher comida apreciada pela criança.

Atividade 8

DESTIRGUIR ALIMENTOS QUE SE PODEM COMER DE OUTROS QUE NÃO SE PODEM COMER

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia (alimentação); socialização; realização cognitiva; desempenho cognitivo (categorização e linguagem recetiva); perceção auditiva e visual; interação individual e social; motricidade fina (agarrar/manipulação); imitação; autoajuda e controle.

Objetivos

Desenvolver capacidades de autonomia.

Distinguir alimentos que pode comer de outros que não pode comer.

Materiais

Vários alimentos (ter em atenção as preferências da criança); substâncias não comestíveis (não tóxicas) por exemplo, objetos, cubos, pedras, contas, entre outros.

Procedimento

Sente-se com a criança à mesa. Coloque um pedaço de comida em cima da mesa e um objeto não comestível, por exemplo, um bocado de chocolate e uma pedra. Cative a atenção da criança, dizendo-lhe: "come". Se a criança escolher a pedra, segure-lhe na mão e diga: "não é para comer". Depois dirija-lhe a mão para o chocolate e diga: "é para comer". Faça um elogio por estar a comer o elemento correto. Remova, rapidamente, a pedra e substitua por outro par, um alimento e um não alimento. Repita o procedimento, variando os pares; tente incorporar os mais variados objetos. Lembre-se do elogio sempre que a criança faça a escolha acertada.

Atividade 9

VESTIR O CASACO OU UMA CAMISOLA

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia (vestir); socialização; realização cognitiva; perceção auditiva e visual; interação individual e social; motricidade fina (agarrar/manipulação); imitação; autoajuda e controle.

Objetivos

Vestir-se sozinho.

Vestir um casaco.

Materiais

Casaco ou camisola.

Procedimento

Repita o seguinte procedimento, de cada vez que ajudar a criança a vestir o casaco ou uma camisola. Coloque o braço esquerdo na manga esquerda e coloque a manga direita sobre o ombro direito. Diga: "(nome da criança), veste a camisola". Ajude-a a vestir o braço direito. Faça-lhe um elogio. Repita este passo, muitas vezes, reduzindo gradualmente a sua ajuda até que a criança consiga colocar o braço na manga correta, estando o outro braço previamente já na manga do casaco. Somente quando ela conseguir completar, com sucesso este passo sem a sua ajuda, deve tentar o próximo passo. Mostre-lhe como colocar o braço esquerdo, através da primeira manga, abrindo o casaco ou a camisola. Mostre-lhe como segurar a camisola/casaco aberto, todas as vezes que inicia esta atividade. Proceda como anteriormente. Quando a criança estiver familiarizada a desempenhar os dois passos com as duas mangas, hesite antes de colocar a segunda manga sobre o ombro, com o intuito de verificar se ela localiza por si a segunda manga. Deve dar instruções verbais "(nome da criança), veste a camisola/casaco", de todas as vezes que inicia esta a atividade. Reduza gradualmente a sua ajuda. É provável que esta aprendizagem demore bastante tempo.

Atividade 10

VESTIR AS CALÇAS

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia (vestir); socialização; realização cognitiva; perceção auditiva e visual; interação individual e social; motricidade fina (agarrar/manipulação); imitação; autoajuda e controle.

Objetivos

Vestir-se; vestir as calças.

Materiais

Calças.

Procedimento

Quando estiver a vestir a criança enfie-lhe as calças até às ancas e tente que ela as puxe para cima. Coloque-lhe as mãos no cós das calças, com a sua ajuda e diga "puxa as calças". Elogie cada esforço que ela faça. Repita o procedimento até sentir que a criança está a puxar sozinha as calças. Retire, gradualmente, a sua ajuda. Quando a criança conseguir puxar as calças acima dos joelhos, tente que as puxe desde os tornozelos. Neste momento, a criança terá que se dobrar mais. Faça-a parar, lentamente, para que ela perceba como o fazer. Apenas deve avançar para outro passo, depois de consolidar o anterior. Reforce verbalmente o que a criança deve fazer. Quando a criança conseguir puxar as calças sozinha, tente que ela as coloque nos pés corretamente. Comece por lhe ensinar como deve fazer. Sente-a numa cadeira e ponha as calças na frente, na posição correta e diga: "(nome da criança), veste as calças". Guie-lhe as mãos para que enfie os pés nas calças. Repita o procedimento várias vezes. Inicialmente, vai ter que ajudar a criança a encontrar a parte da frente das calças e confirmar se ela tem um pé em cada perna, antes de as puxar para cima. Mostre-lhe sempre as calças da mesma forma, para que ela aprenda a ver qual o lado da frente. Não se esqueça do elogio.

Atividade 11

CONTROLO DE ESFÍNCTERES

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia (higiene); socialização; realização cognitiva; perceção auditiva e visual; interação individual e social; motricidade fina (agarrar/manipulação); imitação; autoajuda e controle.

Objetivos

Desenvolver hábitos de higiene pessoal; usar a casa de banho de um modo adequado e independente.

Materiais

Casa de banho.

Procedimento

Neste treino o fator mais importante é a manutenção de uma atitude positiva. Qualquer mostra de desagrado, negativismo ou desaprovação pode ser sentida pela criança. Ensine esta atividade da mesma forma que tem ensinado outras. Dê-lhe regularmente pistas orais, usando uma linguagem simples, como por exemplo, "xixi", "molhado", "seco". O elogio será sempre necessário. Normalmente, é mais eficaz o reforço positivo, após o sucesso de uma tarefa do que mostrar reprovação, após um incidente. Comece por lhe despir a roupa apenas na casa de banho, sempre que ocorrer um incidente. Isto permite-lhe que faça a associação da falha à casa de banho. Leve a criança à casa de banho de hora a hora cerca de 5 minutos de cada vez. Certifique-se de que ela está calma e descontraída, sem se mostrar descontente. Inicialmente, fique com ela. Tenha qualquer coisa à mão (recompensa), sempre que fizer na sanita ou bacio. Após passarem os 5 minutos retire a criança da sanita, mas se não fez a necessidade não lhe dê a recompensa. Escreva a hora de cada ida à casa de banho e dos acidentes para descobrir o horário natural das necessidades. Em casa, a família, deve ter o cuidado especial de levar a criança à casa de banho, logo que esta acorde; depois das refeições, antes de sair para a rua e antes de ir para a cama. Deve haver a preocupação de registar os resultados, sempre que a sentar na sanita. A folha de casa, poderá ser a mesma da escola (ir e vir na mochila). Mostre-lhe os resultados, colocando uma estrela dourada nas situações em que a criança teve sucesso, para que ela compreenda que está satisfeita.

Atividade 12

TOMAR BANHO

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia (lavar-se); socialização; realização cognitiva; perceção auditiva e visual; interação individual e social; motricidade fina (agarrar/manipulação); imitação; autoajuda e controle.

Objetivo

Lavar-se.

Materiais

Sabonete; esponja; água.

Procedimento

Esta atividade deve ser feita, em casa, durante a hora do banho. Quando estiver a dar banho à criança, ensaboe bem os braços dela, até fazer muita espuma. Dirija-lhe a atenção para as bolinhas de espuma, dê-lhe a esponja para a mão e guie a sua mão para a água. É importante dar dicas verbais, como por exemplo, "põe água/lava o braço/tira a espuma". Ajude a criança a espremer a esponja com água para cima do braço. Repita o procedimento para outras partes do corpo sempre que lhe der banho. Quando sentir que a criança já consegue fazer a tarefa sozinha, vá reduzindo a sua ajuda. É conveniente verbalizar, quando a tarefa tiver terminado, dizendo – "já está". Quando o banho terminar deve ensinar a criança a espremer a esponja e a arrumá-la. Isto é importante porque, não só fortalece os músculos das mãos, como também permite que a criança compreenda o estabelecimento da rotina e o fim da tarefa.

Atividade 13

ABOTOAR BOTÕES NUMA PEÇA (CARTÃO E TECIDO)

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia (vestir-se); socialização; realização cognitiva; perceção auditiva e visual; interação individual e social; motricidade fina (coordenação, agarrar); imitação; autoajuda e controle.

Objetivos

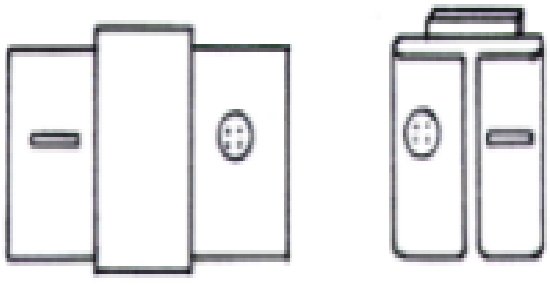
Vestir-se; aumentar a coordenação motora; enfiar um botão grande, numa casa.

Materiais

Cartão; um botão; tecido.

Procedimento

Comece por construir um quadro, para abotoar um botão, colando um cartão a meio do tecido, pregando o botão num extremo e fazendo uma casa no outro (ver figura abaixo). Sente a criança à mesa de trabalho e coloque o quadro em cima da mesa à frente dela. Posicione-se por detrás da criança, pegando-lhe nas mãos e guie-as para o botão. Direcione a sua atenção para o botão e para a casa. Ajude-a para que agarre o botão e o enfie na casa. Ajude a criança a puxá-lo com o polegar e o dedo indicador, dizendo: "puxa". Elogie-a por qualquer esforço que ela faça. Repita o procedimento tantas vezes quantas as necessárias para que aprenda a abotoar o botão. É importante a ajuda verbal. De início a criança vai precisar de muita ajuda para compreender como puxar o botão. Quando sentir que a criança já é capaz de o fazer sem ajuda, use um bocado de tecido com mais do que um botão e siga o mesmo procedimento.



USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Atividade 14

ABOTOAR BOTÕES EM PEÇAS DE VESTUÁRIO

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia (vestir-se); socialização; realização cognitiva; perceção auditiva e visual; interação individual e social; motricidade fina (coordenação, agarrar); imitação; autoajuda e controle.

Objetivos

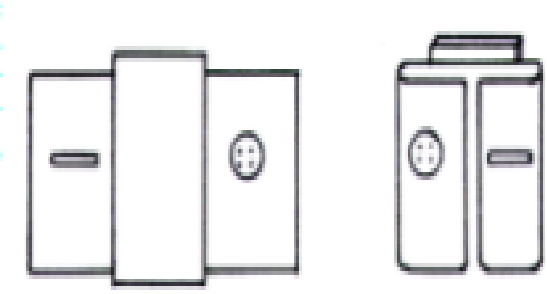
Vestir-se; desenvolver competências de coordenação motora; apertar e desapertar botões.

Materiais

Camisa ou camisola com botões grandes.

Procedimento

Deve escolher uma peça de vestuário com botões grandes, que se apertem e desapertem facilmente. Quando a criança apertar os botões do quadro de abotoar (atividade anterior), ensine-lhe como abotoar, por exemplo, numa camisola. Quando a criança estiver a usar uma camisola de botões, guie-lhe as mãos para os botões. Tente que ela segure uma parte da camisola enquanto empurra o botão para a casa. É importante verbalizar as ações, dizendo, por exemplo, "puxa" para que ela puxe o botão com o dedo indicador e o polegar. Elogie a criança e repita o procedimento com os outros botões. Depois de repetir várias vezes a atividade, tente gradualmente, retirar a ajuda. Será mais fácil de aprender, se começar por apertar e desapertar a partir de baixo.



Atividade 15

ENTORNAR

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia (alimentação); socialização; realização cognitiva; perceção auditiva e visual; interação individual e social; motricidade fina (manipulação); imitação; autoajuda e controle.

Objetivos

Aumentar a autonomia ao nível da alimentação; desenvolver competências de motricidade fina; deitar líquidos de um jarro para copos.

Materiais

Jarro de plástico; copos de plástico transparentes; corantes alimentares.

Procedimento

Comece por colocar alguma água no jarro e junte-lhe algumas gotas de corante alimentar. Tenha cuidado para o jarro não estar demasiado cheio; isso pode dificultar a tarefa. Coloque 2 copos de plástico transparente, em cima da mesa e ponha um marcador para que a criança veja até onde deve colocar o líquido. Ajude-a a pegar no jarro e a direcioná-lo para os copos; depois diga "deita" e ajude-a a deitar o líquido no copo. Quando se aproximar da linha desenhada diga "pára" e puxe-lhe a mão para trás gentilmente. Elogie a criança imediatamente. Repita a atividade as vezes que achar necessárias para que a criança consiga colocar líquido nos copos sem salpicar excessivamente a mesa. Vá diminuindo a sua ajuda física e verbal para que aprenda quando deve parar. A partir do momento em que ela conseguir fazer a tarefa sozinha, permita-lhe que deite os líquidos nos copos em todas as oportunidades que surgirem, quer para si próprio, quer para os colegas de mesa ou, em casa, para o resto da família.

Atividade 16

LAVAR OS DENTES

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia (higiene); socialização; realização cognitiva; perceção auditiva e visual; interação individual e social; motricidade fina (manipulação); imitação; autoajuda e controle.

Objetivos

Desenvolver hábitos de higiene pessoal.

Lavar os dentes.

Materiais

Escova de dentes; paste de dentes.

Procedimento

Coloque a criança em frente ao espelho. Faça-a olhar para o seu reflexo, enquanto lava os dentes. Dê-lhe a escova de lavar os dentes para a mão, enquanto lhe põe a pasta de dentes. Fique posicionada atrás da criança, olhe para o espelho e guie-lhe a mão com a escova para a boca, muito devagar. Tente que a criança vá movendo a escova muito lentamente para cima e para baixo contra os dentes. Gradualmente, vá retirando a sua ajuda; de início, poderá começar por lhe colocar um pouco de pasta de dentes na ponta do dedo e massajar lentamente as gengivas para o sensibilizar para o uso da pasta e da escova. A escova deve ter sedas suaves, para que a criança possa esfregar os dentes suavemente, para não ferir as gengivas. É normal que no início a criança apenas permita uma ou duas escovadelas. À medida que se sentir mais confiante, vá tentando aumentar o número de escovadelas e a área lavada.

Atividade 17

VESTIR-SE

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia (vestir-se); socialização (independência); realização cognitiva; perceção auditiva e visual; interação individual e social; motricidade fina (manipulação); imitação; autoajuda e controle.

Objetivos

Acordar com o despertador.

Vestir-se num determinado período de tempo.

Materiais

Despertador.

Procedimento

Esta atividade será feita, em casa, com a família. Comece por ajudar a criança a escolher aquilo que quer vestir no dia seguinte, antes dela ir para a cama. Deixe todas as peças de roupa necessárias num determinado local para que seja fácil de encontrar. Mostre-lhe o relógio despertador e ensine-lhe como desligar o despertador. Nas primeiras manhãs ajude a criança a levantar-se da cama e a desligar o despertador, antes de continuar com o resto do programa. Quando tiver a certeza de que ela já é capaz de desligá-lo sozinha, mostre-lhe o relógio e diga-lhe que terá que estar completamente vestida quando o ponteiro chegar ao sinal desenhado para receber uma recompensa (mostre-lhe onde assinalou). Mantenha-se no quarto, mas apenas ajude, se sentir que a criança está confusa ou frustrada. Elogie sempre o esforço que ela conseguir vestir-se e recompense com qualquer coisa que ela goste, especialmente, sempre que ela terminar de se vestir a tempo.

Atividade 18

PREPARAR UM LANCHE

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia; socialização (independência); realização cognitiva; perceção auditiva e visual; interação individual e social; motricidade fina (manipulação); imitação; autoajuda e controle.

Objetivo

Preparar um pequeno lanche, autonomamente.

Materiais

Comida para um pequeno lanche e utensílios de cozinha necessários.

Procedimento

Esta atividade será feita, em casa, com a família; poderá ser feita na escola, na cantina, durante a hora do lanche. Planeie um lanche simples para que a criança o prepare. Por exemplo, pão com manteiga, bolachas com doce, cereais com leite, entre outros. Use a sua imaginação e os gostos da criança para escolher o lanche. Se a preparação do lanche implicar ingredientes com medidas diferentes, deixe-os já preparados em caixinhas separadas. Primeiro guie os passos da criança em cada lanche. Ajude se necessário e oriente a criança verbalmente. Quando sentir que já consegue fazer sozinha, dê-lhe liberdade de escolha para comer o que lhe apetecer e como fazer. Tente variar os lanches, para que a criança aprenda uma série de ações ao mesmo tempo, como por exemplo, cortar, barrar, tirar açúcar ou farinha com a colher, mexer o leite, deitar leite num copo ou outras.

Atividade 19

TOMAR BANHO AUTONOMAMENTE

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia (higiene); socialização (independência); realização cognitiva; desempenho verbal (vocabulário) perceção auditiva e visual; interação individual e social; motricidade fina (manipulação); imitação; autoajuda e controle.

Objetivos

Tomar banho autonomamente.

Regular a temperatura da água para o fazer.

Materiais

Fita vermelha e azul.

Procedimento

Esta atividade será feita, em casa, com a família. Antes de deixar a criança brincar com as torneiras da casa de banho, ensine-lhe como controlar a temperatura da água, usando a torneira misturadora. Coloque uma marca vermelha, bem visível, na torneira de água quente e diga-lhe que isso significa 'quente'. Depois deixe a água correr na mão dela até ficar quente, mas não demasiado, dizendo: "está morna, está boa". De seguida, deixe correr até a água ficar demasiado quente, para que a criança possa usar, passe a mão muito rapidamente pela água (cuidado para não estar demasiado quente) e diga: "Oh! Está tão quente.". Mostre uma expressão de desagrado para que ela perceba. Coloque, então, a marca azul na torneira da água fria e ensine-lhe como usar esta torneira. Ensine-lhe a rodar as duas torneiras lentamente e a experimentar a temperatura da água. Quando a criança conseguir regular a temperatura corretamente, peça-lhe apenas que a chame, antes de tomar banho, para verificar se está realmente correta e depois poderá deixá-lo tomar banho sozinha.

SOCIALIZAÇÃO

Atividade 1

BRINCAR

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia; socialização; realização cognitiva; desempenho verbal (vocalização) perceção auditiva e visual; interação individual e social; imitação (vocal); autoajuda e controle.

Objetivos

Interagir socialmente.

Tolerar o contacto físico.

Materiais

Nenhum.

Procedimento

É muito importante envolver a criança em pequenas atividades que envolvam o contacto físico. Verbalize sempre o contacto e tentar que a criança imite os sons que vai fazendo. Utilize sons simples como "eia" ou "uau". Se a criança mantiver um contacto limitado, deve continuar a atividade, falando lenta e calmamente com ela. A brincadeira pode passar por levantar a criança ou por baloiçar. Faça-o apenas uma vez em cada sessão: contudo, a brincadeira pode ser repetida várias vezes no mesmo dia. Aumente, gradualmente, o tempo que a criança tolera a presença e o contacto físico. À medida que a sentir relaxada pode aumentar para duas vezes em cada sessão. Desta forma irá aumentar a aceitação da interação física.

Atividade 2

CÓCEGAS

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia; socialização; realização cognitiva; desempenho verbal (vocalização) perceção auditiva e visual; interação individual e social; imitação (vocal); autoajuda e controle.

Objetivos

Interagir socialmente.

Divertir-se.

Tolerar o contacto físico.

Materiais

Boneco.

Procedimento

Sente-se com a criança no chão, por exemplo em cima do tapete ou sofá (confortavelmente). Pegue no boneco e diga: "Olha, (nome da criança)." Tente captar a atenção da criança para o brinquedo, se necessário, passando com ele no seu campo de visão. Use o boneco para tocar na criança, muito carinhosamente, fazendo-lhe cócegas. Certifique-se de que não está a ser demasiado intrusivo. Quando lhe tocar deve sorrir e sussurrar algumas palavras agradáveis. De início, faça-o por pequenos períodos. À medida que a tolerância da criança aumentar, aumente a quantidade de cócegas. Pare de lhe fazer cócegas, para ver se ela faz algum tipo de movimento que indique que quer continuar. Continue a atividade enquanto a criança mostrar prazer nela.

Atividade 3

ESCONDE - ESCONDE

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia; socialização; realização cognitiva; desempenho verbal (vocalização) perceção auditiva e visual; interação individual e social; imitação (vocal); autoajuda e controle.

Objetivos

Desenvolver competências de interação e contacto visual.

Jogar.

Materiais

Uma toalha.

Procedimento

Sente-se em frente à criança com os joelhos dele junto aos seus. Segure a toalha, entre vós, para que a criança não a consiga ver. Pergunte "Onde está (nome da criança)?" e levante lentamente a toalha para que ela veja os seus olhos. Diga "cu-cu" e faça-lhe cócegas rapidamente. Cuidado para não a assustar. Repita a atividade várias vezes. Confirme se a criança olha, para ver se os seus olhos aparecem, por trás da toalha. Repare se ela começa a antecipar a rotina/o jogo. Ponha a toalha em cima da sua cabeça e retire-a lentamente. Depois, coloque-a na cabeça da criança e repita a atividade. Lembre-se de lhe fazer cócegas quando ela olhar para si. Veja se a criança começa a pedir cócegas, olhando para si. Gradualmente vá aumentando o tempo entre a criança olhar para si e o fazer-lhe cócegas, para aumentar o contacto visual.

Atividade 4

BALOIÇAR

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia; socialização; realização cognitiva; desempenho verbal (vocalização); motricidade global; perceção auditiva e visual; interação individual e social; imitação (vocal); autoajuda e controle.

Objetivos

Desenvolver competências de interação social

Brincar.

Utilizar o baloiço.

Materiais

Baloiço**.**

Procedimento

Coloque a criança no baloiço por alguns minutos. Sorria e sussurre-lhe suavemente, por exemplo, "tlin-tlão, tlim-tlão". Gradualmente reduza a ajuda à medida que a criança baloiçar sozinha. Se ela ficar excitada e começar a andar muito depressa, segure-a e sussurre-lhe novamente as mesmas palavras. Tente que ela ande no baloiço com um determinado ritmo (o que achar seguro). Se a criança continuar excitada retire-a do baloiço e continue a sorrir e a sussurrar para que acalme. Depois, coloque-a novamente no baloiço e controle a velocidade da atividade.

Atividade 5

DAR UM BEIJO

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia; socialização; realização cognitiva; desempenho verbal (vocalização) perceção auditiva e visual; interação individual e social; imitação (vocal); autoajuda e controle.

Objetivos

Desenvolver competências de interação e contacto visual

Tocar com a boca na face do adulto.

Dar um beijo, quando solicitado.

Materiais

Nenhum.

Procedimento

Mesmo que a criança não goste muito de ser tocada ou de receber carinho, abraços ou beijos, pode e deve aprender a dar um beijo. Deve ser ensinada e recompensada por fazê-lo. Depois da criança ter aprendido a dar-lhe um beijo e apresentar menos medo da proximidade física; quando a mãe (ou outra pessoa), a vier buscar à escola, pode pedir, por exemplo, "dá-me um beijo". Esta atividade pode e deve ser explorada no ambiente familiar, ao mesmo tempo, para que a aprendizagem seja mais positiva. Comece por se virar para a criança e lhe pedir: "dá-me um beijinho". Toque-lhe na face com a sua mão. Encoste a sua cara, para que os lábios da criança lhe toquem. Faça um elogio e leve a criança para brincar. Faça esta atividade diariamente, para que a criança a beije sempre que lhe solicitar. Uma vez que a rotina esteja adquirida, tente afastar um pouco a sua face por forma a que ela tenha que fazer algum esforço para lhe dar o beijo. Deixe a criança afastar-se, caso comece a manifestar desagrado. A rotina deve ser explicada à família. Tente que, em casa, lhe peçam o mesmo. Agradeça sempre o esforço realizado pela criança.

Atividade 6

BRINCAR COM O CAMIÃO (carrinho de brincar)

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia; socialização; realização cognitiva; desempenho verbal; perceção auditiva e visual; interação individual e social; imitação (vocal); motricidade global (braço); autoajuda e controle.

Objetivos

Desenvolver competências de interação e contacto visual.

Jogar/brincar.

Empurrar um camião (brinquedo).

Materiais

Camião de brincar; recompensa comestível.

Procedimento

Sente-se com a criança no chão, com alguma distância de intervalo entre os dois. Cative a atenção da criança: "olha, um camião." e empurre o camião na sua direção. Poderá colocar-lhe dentro, um alimento que ela goste. Enquanto coloca a recompensa, a criança deve estar o olhar para si. Encoraje-a a empurrar o camião outra vez para si, depois de tirar a recompensa. De início, poderá ser necessário pedir a ajuda de outra pessoa. Essa pessoa ficará sentada ao lado da criança, para o ajudar a retirar a recompensa e a empurrar o camião de volta. Use a palavra "camião" várias vezes para que a criança se vá habituando a ela. Continue a atividade enquanto a criança se mostrar interessada.

Atividade 7

AJUDAR OS OUTROS

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia; socialização; realização cognitiva; desempenho verbal; perceção auditiva e visual; interação individual e social; imitação (vocal); motricidade global (braço); autoajuda e controle.

Objetivos

Desenvolver competências de interação e contacto visual.

Compreender o que a outra pessoa quer,

Colocar os restos de comer no lixo.

Materiais

Guardanapos; um prato com resto de comida.

Procedimento

Peça à família da criança para a ajudar nesta atividade. A atividade deve ser feita após as refeições. No fim da refeição, ajude a criança a retirar os restos do prato (certifique-se de é capaz de o fazer sem causar problemas). Leve-a até aos guardanapos das outras pessoas, um de cada vez, e peça que cada membro da família pegue nele e diga "(nome da criança, por favor, deita fora" e depois agradeça. Na escola, a atividade pode ser feita durante a hora de almoço, com os restantes colegas da turma. Peça à família para demonstrar que gosta da ajuda que a criança está a dar e demonstre que ela está a fazer qualquer coisa para eles. Encoraje também, a criança a olhar para as pessoas, à medida, que pega no guardanapo. Isto pode ser feito se segurarem o guardanapo até que a criança olhe para eles. Devem sempre agradecer: "obrigado". Quando a criança for capaz de realizar esta rotina, a todas as refeições, generalize pedindo-lhe que deite fora coisas, periodicamente durante o dia. As suas orientações devem ser claras e concisas. A criança deve sabe onde está o balde do lixo.

Atividade 8

ESCONDIDAS

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia; socialização (interação individual); realização cognitiva (linguagem recetiva); desempenho verbal; perceção auditiva e visual; interação individual e social; imitação (vocal); motricidade fina (corpo); autoajuda e controle.

Objetivos

Esconder-se de uma pessoa e depois procurar por outra que está escondida.

Desenvolver o desejo de procura e de interação com os outros.

Materiais

Nenhum.

Procedimento

Comece a atividade, ensinando a criança a esconder-se. Deve pedir a ajuda de outra pessoa. Essa pessoa pode ser um colega de turma ou, por exemplo, a auxiliar da ação educativa. A terceira pessoa deve pegar na mão da criança e dizer: "esconde-te da professora." Deve levá-lo para trás da porta, de uma cadeira ou para debaixo da mesa. Ensinar-lhe apenas 3 locais diferentes, onde se possa esconder, durante a atividade. Deve repetir a ordem: "esconde-te". Depois, ajude a criança a esconder-se num dos locais anteriormente ensinados. Deve ir verbalizando, perguntando à criança: "onde está a (nome da criança)?". Depois, deve ajudar a criança a aparecer e a levantar o braço para dizer onde está. A professora deve correr para ela e dar-lhe um grande abraço. Depois da criança aprender como se esconder e mostrar quando é chamado, faça com que a outra pessoa se esconda num dos 3 locais anteriores e ajude a criança a procurá-la quando perguntar: "onde está a …?". À medida que a criança for entendendo a atividade, encoraje-a a esconder-se onde quiser e sem ajuda.

Atividade 9

BRINCAR COM UM BRINQUEDO (BONECO)

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia; socialização (interação individual); realização cognitiva (linguagem recetiva); desempenho verbal; perceção auditiva e visual; interação individual e social; imitação (motricidade); motricidade fina (corpo); autoajuda e controle.

Objetivos

Aumentar as capacidades de interação.

Desenvolver a capacidades de brincar.

Desenvolver uma rotina de 3 ou 4 passos na interação com um boneco.

Materiais

Boneca; escova de pentear o cabelo; luva para higiene.

Procedimento

Mais uma atividade para fazer em casa. Tente que a criança interaja com a boneca, tal como você; interage com ela. Estabeleça rotinas para a criança realizar com a boneca, semelhantes às suas próprias rotinas. Por exemplo, quando vai deitar a criança, faça com que ela vá deitar também a boneca. Após lavar a cara à criança, faça com que a criança lave a cara da boneca com a luva. Pode, também, pentear o cabelo da criança e fazer com que a criança penteie a boneca, também. Depois, leve a criança a colocar a boneca na cama ou numa caixa e a tapá-la com uma toalha. Use a sua imaginação para enriquecer as rotinas que vão permitir à criança aprender a interagir com a boneca. Tente que a criança se sinta responsável pelos cuidados a dispensar ao boneco.

Atividade 10

JOGOS COOPERATIVOS COM CUBOS

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia; socialização (interação individual); realização cognitiva (sequencialização); desempenho verbal; perceção auditiva e visual; integração oculo-manual (controlo) interação individual e social; imitação (motricidade); motricidade fina (corpo); autoajuda e controle.

Objetivos

Sequenciar.

Desenvolver o conceito de torre.

Alternar a colocação de cubos numa torre.

Materiais

Cubos.

Procedimento

Sente-se em frente da criança numa mesa ou no chão. Coloque 3 cubos em frente de cada uma. Aponte para os cubos e diga "põe aqui um" e aponte para o topo do cubo que já colocou. Guie a mão da criança para colocar o segundo cubo, se necessário. Depois da criança colocar o cubo, volte a colocar um dos seus em cima do que ele colocou. De seguida, aponte para os que ainda restam e volte a dizer: "põe aqui um". Repita o procedimento até colocarem todos os cubos na sequência correta. Depois da criança perceber a sequência, abandone as pistas verbais e a ajuda física e aguarde para ver se ela antecipa a sua vez.

Atividade 11

INTERAGIR COM FANTOCHES

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia; socialização (interação individual); realização cognitiva; desempenho verbal (conversação); perceção auditiva e visual; integração oculo-manual (controlo) interação individual e social; imitação (motricidade); motricidade fina (corpo); autoajuda e controle.

Objetivos

Aumentar a interação social.

Desenvolver as capacidades de jogo.

Desenvolver a imaginação.

Falar (opcional).

Usar apropriadamente o seu fantoche para interagir com o fantoche de outra pessoa.

Materiais

2 fantoches.

Procedimento

Coloque um dos fantoches na sua mão e use-o para brincar com a criança. Faça-lhe cócegas com o fantoche e represente uma conversação social simples utilizando uma voz falsa (característica dos fantoches); encoraje-a a responder ao boneco de forma apropriada. Tente que a criança olhe para o fantoche e não para a sua cara. Quando a criança perceber a brincadeira, dê-lhe o outro fantoche e mostre-lhe como usá-lo. Tente que ela use o fantoche dela para interagir com o seu. Experimente fazer cócegas com o seu fantoche no dele para ver se ela reage ao boneco e não a si. Comece por fazer sessões curtas, mas tente aumentar o número de interações, à medida que a criança se sente mais à vontade com a brincadeira.

Atividade 12

BRINCAR AO "FAZ DE CONTA"

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia; socialização (interação individual); realização cognitiva; desempenho verbal (conversação); perceção auditiva e visual; integração oculo-manual (controlo) interação individual e social; imitação (motor); motricidade fina (corpo); autoajuda e controle.

Objetivos

Desenvolver capacidades de jogo interativo.

Jogar.

Materiais

Nenhum.

Procedimento

Tente envolver a criança numa pequena sequência de "faz de conta". Inicialmente estas sequências devem ser curtas e extremamente simples, provavelmente apenas com uma ou duas frases acompanhadas de ações fáceis e compreensíveis. Inicialmente caber-lhe-á a maior parte da representação, mas tente que a criança se interesse pelo que estão a fazer. A criança precisará de muita ajuda para que consiga perceber o que se espera dela, por isso seja especialmente paciente. Envolva a criança na atividade. No princípio, provavelmente, ela só imitará as suas ações sem perceber o conceito de "faz de conta". Repita a atividade tantas vezes até que ele participe ativamente. Episódios simples de "faz de conta" podem ser:

a) Faz de conta que ambos são árvores:

Diga "(nome da criança) vamos ser árvores". Levante os braços como se fossem ramos e peça-lhe para a imitar. Depois diga "aí vem o vento." E sopre com os lábios ao mesmo tempo que abana os braços, como se fossem ramos ao vento.

b) Faz de conta que vão dar um passeio de carro:

Sente-se num banco perto da criança e finja que está a sentar-se num carro. Faça: "brrumm brrumm". Tente que a criança a imite nas suas ações. Levante-se do banco e finja que está a fechar a porta de um carro. Deve sempre utilizar uma linguagem simples.

Atividade 13

LIMPAR O TAMPO DA MESA

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia; socialização (interação individual); realização cognitiva; desempenho verbal (conversação); perceção auditiva e visual; integração oculo-manual (controlo) interação individual e social; imitação (motor); motricidade fina (corpo); autoajuda e controle.

Objetivos

Aprender a ser organizado; estar atento; aderir a rotinas.

Limpar o tampo da mesa depois de cada sessão de ensino/aprendizagem.

Materiais

Tabuleiro; esponja ou pano; pequena bacia; toalha de papel.

Procedimento

Mantenha os materiais utilizados sempre no mesmo lugar. Antes de cada atividade, confirme se tudo está no lugar e pronto a ser usado. No fim de cada sessão na mesa, deverá ir com a criança até ao tabuleiro e fazer com que ela o leve até à mesa e o poise numa cadeira. Assim a mesa ficará livre para ser limpa. Inicialmente, a criança, poderá precisar de ajuda, até para transportar o tabuleiro. Se perceber que a criança consegue levar uma bacia com água sem derramar, encha-a até meio e coloque-a no tabuleiro. Se ele não conseguir, leve você a bacia com água. Pegue na mão da criança e mostre-lhe como limpar a mesa com a esponja húmida. Faça-o, através de passos simples para que ela não fique confusa. Ensine-lhe a limpar a mesa sempre da mesma maneira, começando de dentro para fora. Depois coloque a esponja no tabuleiro e repita o procedimento com a toalha de papel. Finalmente, faça com que a criança leve o tabuleiro de volta ao seu lugar. Concluída esta atividade, deixe a criança relaxar um bocadinho, deixe-a brincar livremente.

Atividade 14

JOGO DO "TIRA E DÁ"

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia; socialização (interação individual); realização cognitiva; desempenho verbal (expressão); perceção auditiva e visual; integração oculo-manual (controlo) interação individual e social; imitação (motor); motricidade fina (corpo); autoajuda e controle.

Objetivos

Aumentar a consciência e o prazer de dar e receber; dar um objeto a uma pessoa, receber um objeto em troca e dizer "obrigado".

Materiais

Caixa grande.

Pequenos brinquedos.

Recompensas (comestíveis ou não).

Procedimento

Para desenvolver esta atividade necessitará do auxílio de um amigo da criança (poderá ser um elemento da turma). Coloque a caixa com os brinquedos no chão; sente-se com a criança e o amigo à volta da caixa. Peça ao amigo/colega da criança para tirar um brinquedo da caixa e lho dar. Deve agradecer, dizendo: "obrigada". De seguida, peça-lhe para tirar outro brinquedo da caixa (por exemplo, o brinquedo favorito da criança) e o dar à criança. Deve, neste momento, ajudar a criança a receber o brinquedo e a dizer: "obrigada". Quando a criança disser "obrigada" ou qualquer coisa parecida, o amigo deve sorrir e dizer "de nada" e dar-lhe uma pequena recompensa. Depois, será a vez da criança tirar um brinquedo da caixa para dar ao seu amigo; o amigo ao receber o brinquedo deve agradecer. A atividade só terminará quando não houver mais brinquedos dentro da caixa. Deve ser intercalada entre todos os participantes. Quando a atividade terminar, deixe a criança brincar com os brinquedos que tirou da caixa ou comer as recompensas. Inicialmente, a criança poderá necessitar de muita ajuda. Poderá ter dificuldade em dizer: "obrigada.". Comece por aceitar qualquer resposta, mas, gradualmente, exija uma maior aproximação ao modelo correto.

Atividade 15

COLOCAR OS TALHERES NA MESA

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia; socialização (interação individual); realização cognitiva; desempenho verbal (expressão); perceção auditiva e visual; integração oculo-manual (controlo) interação individual e social; imitação (motor); motricidade fina (corpo); autoajuda e controle.

Objetivos

Compreender rotinas.

Aprender a ajudar, nas rotinas diárias da casa.

Colocar os talheres nos locais corretos da mesa.

Material

Pratos; talheres.

Procedimento

Atividade para fazer em casa. Comece por mostrar à criança apenas um tipo de talher. Ponha a mesa e coloque uma colher no local certo. Depois, segure uma colher e verbalize "olha, (nome da criança), uma colher". Dê-lhe o número de colheres correspondente aos pratos da mesa e diga: "põe as colheres". Se a criança parecer confusa, ajude-a a colocar as colheres no local correto. Repita o procedimento para todas as colheres. Recompense a criança por cada colher colocada no lugar. Quando a criança for capaz de conseguir colocar corretamente as colheres no local correto, repita o procedimento usando as facas e os garfos. Quando a criança conseguir colocar todos os talheres no local correto, tente que ela coloque, por exemplo, o garfo e a colher ao mesmo tempo.

Atividade 16

PEQUENAS TAREFAS DOMÉSTICAS

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia; socialização (interação individual); realização cognitiva (emparelhar); desempenho verbal (expressão); perceção auditiva e visual; integração oculo-manual (controlo) interação individual e social; imitação (motor); motricidade fina (corpo); autoajuda e controle.

Objetivos

Executar pequenas tarefas domésticas.

Materiais

Toalha; talheres; tabuleiro de arrumar talheres.

Procedimento

Atividade para fazer em casa. Planifique algumas atividades domésticas, nas quais, a criança possa participar. Nunca se esqueça que a criança faz parte da família, logo deve sentir-se útil, ou seja, poderá ajudar nas lides domésticas. Use a imaginação para criar tarefas que sejam agradáveis e simples de fazer. No início, deverá manter-se, por perto, da criança para que, se ela precisar de ajuda, a possa ajudar. Gradualmente vá-se afastando para que a criança se habitue a trabalhar sozinha. Pode e deve fazer um plano de trabalho com as atividades que a criança terá que fazer e com a recompensa que receberá quando terminar a tarefa. Pode recorrer à imagem, se a criança ainda não souber ler. Recompense a criança quando completar cada tarefa. Deve prever/planificar apenas atividades que a criança já tiver aprendido a fazer sozinha.

Exemplo do plano:

Atividade - pôr a mesa.

1.º Colocar a toalha na mesa.
2.º Recompensa;
3.º Colocar os pratos;
4.º Recompensa…

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Atividade 17

JOGO DE FAZ DE CONTA

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia; socialização (interação individual); realização cognitiva (linguagem recetiva); desempenho verbal (expressão); perceção auditiva e visual; integração oculo-manual (controlo) interação individual e social; imitação (motor); motricidade fina (corpo); autoajuda e controle.

Objetivos

Desenvolver competências para o jogo.

Aumentar a interação social.

Materiais

Animal de peluche.

Procedimento

Depois, da criança se ter começado a interessar pelo jogo "faz de conta" (atividade explorada anteriormente), use a sua imaginação e conhecimento sobre os interesses da criança, para elaborar sequências de brincadeira (cerca de 5 minutos). Por exemplo, um de vós pode fazer de conta que é "um caçador de ursos". Esconda o boneco (peluche) em qualquer local da sala e depois vão procurá-lo. Ande pela sala em bicos de pés sorrateiramente, como se estivesse a tentar apanhar o urso de surpresa. Leve a criança a espreitar debaixo dos objetos para ver se encontra o urso. Quando, finalmente, o encontrarem, fujam depressa para se esconderem, como se o urso vos estivesse a perseguir**.** Use a sua imaginação para recriar outras histórias a partir daqui.

Atividade 18

JOGO "O QUE É QUE EU PRECISO?"

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia; socialização (interação individual); realização cognitiva (linguagem recetiva); desempenho verbal (expressão); perceção auditiva e visual; integração oculo-manual (controlo) interação individual e social; imitação (motor); motricidade fina (corpo); autoajuda e controle.

Objetivos

Interagir e compreender a função dos objetos.

Compreender a necessidade do outro e responder com objetos adequados.

Materiais

Lenços de papel; camisola; pente.

Procedimento

Coloque os três objetos, em cima da mesa, em frente à criança. Faça de conta que precisa de um dos objetos. Por exemplo, pode abraçar-se a si próprio e estremecer para indicar que está com frio e precisa de uma camisola. Pergunte, à criança: "O que é que eu preciso?". Repita novamente a ação e aponte para os três objetos. Se a criança manifestar dificuldade na resposta, repita, novamente o comportamento, apontando para a camisola e diga "(nome da criança), dá-me a camisola". Quando a criança lhe der a camisola, use-a adequadamente e agradeça. Por exemplo, se estiver constipada, a criança dá-lhe um lenço. Se estiver despenteada, ela poderá dá-lhe um pente. Deve fazer uso do objeto que a criança lhe der. Repita o procedimento, até a criança compreender o que está a representar e a precisar. Até que lhe dê o objeto correto.

Atividade 19

DESENHAR

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia; socialização (interação individual); realização cognitiva (linguagem recetiva); desempenho verbal (expressão); interação óculo-manual (desenho); perceção auditiva e visual; integração oculo-manual (desenho) interação individual e social; imitação (motor); motricidade fina (corpo); autoajuda e controle.

Objetivos

Trabalhar autonomamente.

Desenhar.

Copiar um desenho simples sozinho.

Materiais

Papel; lápis.

Procedimento

Antes de iniciar a sessão de trabalho, desenhe alguns desenhos de objetos que a criança conheça (um em cada folha de papel). Pode, por exemplo, desenhar uma casa, uma árvore, ou uma pessoa. Dê à criança uma folha de papel, um lápis e o seu desenho. Aponte para o desenho e diga: "casa". Depois, aponte para a folha dela e diga: "desenha a casa". Diga-lhe, que quando terminar a tarefa, terá uma recompensa. Mantenha-se por perto da criança para a supervisionar. É importante orientar a criança, para que ela se mantenha atenta à atividade. Se ela começar por fazer rabiscos ou parar de desenhar, diga-lhe novamente: "desenha a casa" e lembre-lhe a recompensa. Se a criança continuar com dificuldades, poderá, numa fase inicial, colocar a sua mão por cima da dela (levemente) e ajudá-la a copiar o desenho. Sempre que a criança tentar copiar o modelo, deve receber uma recompensa. À medida que as competências aumentarem, dirija a atenção da criança para partes do desenho que ela não desenhou.

Atividade 20

DESENHAR SOZINHO A PARTIR DE ORIENTAÇÕES ESCRITAS

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia; socialização (interação individual); realização cognitiva (leitura); desempenho verbal (expressão); interação óculo-manual (desenho); perceção auditiva e visual; integração oculo-manual (desenho) interação individual e social; imitação (motor); motricidade fina (corpo); autoajuda e controle.

Objetivos

Desenvolver capacidades de trabalho autónomo.

Seguir orientações, por escrito.

Desenhar.

Materiais

Papel; lápis.

Procedimento

Escreva orientações simples para algo que quer que a criança desenhe. Ela deve conhecer todas as palavras escritas e ser capaz de desenhar o que se lhe pede. Se a criança não conseguir ler uma das palavras pode comprometer todo o trabalho. Comece por lhe dar as instruções escritas, uma folha de papel e um lápis. Ajude a criança a ler as instruções e a começar de desenhar. Mantenha-se atenta ao que ela fizer e oriente-lhe a atenção, se necessário. Quando a criança estiver mais familiarizada com a atividade, coloque em frente dela 3 folhas com orientações, 3 lápis e 3 folhas de papel. Diga-lhe que quando terminar terá um prémio especial. Repita este procedimento até que a criança consiga seguir as instruções e desenhar de forma independente por 20 a 30 minutos.

Atividade 21

"ESTOU A BRINCAR COM OS MEUS BRINQUEDOS"

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia; socialização (linguagem recetiva); realização cognitiva (leitura); desempenho verbal (expressão); interação óculo-manual (desenho); perceção auditiva e visual; integração oculo-manual (desenho) interação individual e social; imitação (motor); motricidade fina (corpo); autoajuda e controle.

Objetivo

Discriminar os pertences pessoais dos pertences de outros.

Materiais

Um objeto de cada elemento (professora; auxiliar e de um aluno) de fácil identificação; caixas de sapatos; fotografias da professora, da auxiliar e de um aluno da sala de aula.

Procedimento

Cole, a fotografia da professora, a da auxiliar e a de um colega de sala, em cada caixa de sapatos. Mostre cada uma das caixas à criança e diga: "esta caixa é para as coisas da professora…, esta é para o Ana (auxiliar)..., esta é para as coisas da Maria (colega da sala de aula)". Pegue numa caixa de cada vez. Depois, escolha um objeto e diga: "é da professora.". Ajude a criança a colocar, na caixa certa, o objeto da professora. Se a criança tentar brincar com o objeto, chame-a à atenção, repetindo, "é da professora". Depois da criança ter colocado o objeto na caixa, deixe-a brincar alguns minutos. Quando a criança estiver habituada à tarefa, comece a ensiná-la, a pedir autorização para poder brincar com um objeto de outra pessoa. Dê-lhe um objeto, por exemplo, o da Maria (colega da sala) e diga: "isto é, da Maria". Pegue na criança da mão e leve-a até à Maria. Ajude-a a perguntar: "Maria, posso brincar?". Se a Maria disser "sim", ela pode brincar com o objeto; se disser "não", guie-a para colocar o objeto na caixa da Maria, sem brincar com ele. Sempre que a criança pegar numa coisa que não lhe pertence, oriente-a para pedir permissão ao dono. Recompense-a imediatamente sempre que ela pedir permissão para usar um determinado objeto que não é seu.

Atividade 22

ATENDER O TELEFONE

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia; socialização (linguagem recetiva); realização cognitiva (leitura); desempenho verbal (conversação); interação óculo-manual (desenho); perceção auditiva e visual; integração oculo-manual (desenho) interação individual e social; imitação (motor); motricidade fina (corpo); autoajuda e controle.

Objetivos

Aumentar a capacidade de interação.

Atender o telefone.

Materiais

Telefone de brincar.

Procedimento

Pratique a atividade (brincadeira) antes de usar um telefone real. Primeiro, ensine à criança a pegar no auscultador e perguntar: "está?". Pode ser útil colar desenhos de uma boca e de um ouvido, no telefone, para que a criança identifique, mais facilmente, o modo como usar o telefone. Depois, da criança conseguir dizer "está", ensine-a a dizer "só um minuto, por favor" e chame a auxiliar da ação educativa, a quem a chamada se destina. Treine o exercício, realizando chamadas telefónicas para cada pessoa que está dentro da sala de aula. Quando a criança tiver aprendido a rotina, tente utilizar um telefone verdadeiro. Procure que seja uma pessoa de fora da sala de aula, a estabelecer a chamada. Combine com essa pessoa para que diga apenas aquilo que a criança está ensinada a ouvir e responder. Repita o procedimento várias vezes. À medida que a criança se vai familiarizando com a situação, peça à pessoa, que estabelece o contacto, para ir fazendo diferentes pedidos, para que ela aprenda a reagir a situações diferentes. Quando a criança se sentir à vontade, deixe-a atender o telefone. Ajude-a sempre que sentir essa necessidade.

Atividade 23

SEGUIR ORIENTAÇÕES ESCRITAS SOZINHO

Área e competências a desenvolver

Comunicação; autonomia; socialização (independência); realização cognitiva (leitura); desempenho verbal (conversação); interação óculo-manual (desenho); perceção auditiva e visual; integração oculo-manual (desenho) interação individual e social; imitação (motor); motricidade fina (corpo); autoajuda e controle.

Objetivo

Ler e seguir orientações escritas simples.

Materiais

Caixas de sapatos; papel; lápis.

Procedimento

Planifique uma série de atividades simples para a criança. Separe o material que ela vai precisar e coloque-o numa caixa de sapatos. Deve colocar uma atividade por caixa. Escreva orientações simples e curtas, para cada uma das atividades e coloque dentro da caixa, por cima do material. Coloque todas as caixas num local de fácil acesso para a criança. Peça à criança que vá buscar a sua caixa de trabalho. Ajude-a da primeira vez a colocar a caixa na mesa, a ler as instruções e a começar a atividade. Depois, ajude-a a arrumar os materiais na caixa e a colocá-la no armário. Recompense a criança pelo trabalho realizado. As atividades devem ser fáceis para ela poder executá-las sozinha. É muito importante que as orientações sejam claras e compreensíveis. Por exemplo, "não fales", "empilha quatro cubo", "põe os cubos na caixa", "arruma a caixa", "vem à professora buscar o chocolate".

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ANEXO 2 – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

As tabelas seguintes são referentes à intervenção pedagógica nos anos escolares 2018/2019 e 2019/2020. Na primeira tabela, focamo-nos na análise dos dados recolhidos, tendo em consideração as áreas disciplinares e não disciplinares, contempladas no Plano das Atividades (Anexo 1); a segunda tabela, referente à intervenção pedagógica no ano escolar 2019/2020, contempla o conjunto de atividades diferenciada pela cor cinzenta, realizadas na etapa do ensino à distância, a partir do início no tempo de pandemia –Covid-19.

Tabela 9 - Intervenção pedagógica ano escolar 2018/2019

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA (INVESTIGADOR PARTICIPANTE)	
CODIFICAÇÃO DA ATIVIDADE	OBJETIVOS
Data	**19-09-2018 a 21-09-2018**
Perceção Atividade 5	- Reconhecer sons como meio de comunicação, que precede um acontecimento, como por exemplo, parar uma determinada atividade quando a campainha tocar;
Motricidade Global Atividade 2; 7; 12	- Sentar-se e levantar-se sem ajuda; - Aprender a apanhar um objeto do chão sem perder o equilíbrio; - Aprender a caminhar sem ajuda;
Motricidade Fina Atividade 1	- Agarrar uma colher com uma mão e segurá-la sem ajuda – comer de forma autónoma;
Coordenação Oculo-manual Atividade 2	- Agarrar um objeto e atirá-lo a um alvo; colocar um objeto numa lata vazia;
Realização Cognitiva Atividade 1	- Reconhecer o nome, quando é chamado;
Desempenho verbal Atividade 1; 11	- Fazer um som percetível, quando, por exemplo, rebenta bolas de sabão; - Cantar;
Autonomia Atividades 1; 11	- Agarrar e comer alimentos com a mão; - Usar a casa de banho de um modo adequado e independente;
Socialização Atividades 1; 2	- Brincar; - Tolerar o contacto físico.
Data	**24-09-2018 a 28-09-2018**
Imitação Atividades 8; 9; 14; 15; 17	- Desenvolver competências orais motoras necessárias ao desenvolvimento da linguagem; - Desenvolver uma série de movimentos do queixo e da língua imitando o professor; - Melhorar a imitação de movimentos simples das mãos; - Ganhar prática em controlar um lápis; - Desenhar linhas por imitação; - Imitar comportamentos e sons;
Perceção Atividade 6;10	- Antecipar a ação associada a sons diferentes; - Emparelhar pares idênticos de desenhos simples;
Motricidade Global Atividades 2; 7; 12; 22	- Sentar-se e levantar-se sem ajuda; - Aprender a apanhar um objeto do chão sem perder o equilíbrio; - Aprender a caminhar sem ajuda; - Aumentar a capacidade de se mover de forma independente – subir e descer degraus alternando os pés;
Motricidade Fina Atividades 1; 12	- Agarrar uma colher com uma mão e segurá-la sem ajuda – comer de forma autónoma; - Colorir - agarrar um lápis e fazer riscos, ao acaso, numa folha;
Realização Cognitiva	- Reconhecer o nome, quando é chamado;

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA (INVESTIGADOR PARTICIPANTE)	
CODIFICAÇÃO DA ATIVIDADE	OBJETIVOS
Atividades 1; 24	- Dar a cor correta quando pedida;
Desempenho verbal Atividades 1; 11; 35	- Fazer um som percetível, quando, por exemplo, rebenta bolas de sabão; - Cantar; - Nomear os dias da semana;
Autonomia Atividades 1; 11	- Agarrar e comer alimentos com a mão; - Usar a casa de banho de um modo adequado e independente
Socialização Atividades 1; 10; 13	- Interagir socialmente; -Tolerar o contacto físico; - Jogar e brincar; - Limpar o tampo da mesa depois de cada sessão de ensino/aprendizagem.
Data	**01-10-2018 a 05-10-2018**
Imitação Atividades 14; 15; 16	- Melhorar a imitação de movimentos simples das mãos; - Ganhar prática em controlar um lápis; - Desenhar linhas por imitação;
Perceção Atividades 6; 16	- Imitar comportamentos e sons; - Antecipar a ação associada a sons diferentes;
Motricidade Global Atividades 2; 8; 12; 22	- Saber organizar as peças de um puzzle; - Sentar-se e levantar-se sem ajuda; - Caminhar enquanto transporta objetos; - Aprender a caminhar sem ajuda; - Aumentar a capacidade de se mover de forma independente – subir e descer degraus alternando os pés;
Motricidade Fina Atividades 1; 12; 21	- Agarrar uma colher com uma mão e segurá-la sem ajuda – comer de forma autónoma; - Colorir - agarrar um lápis e fazer riscos, ao acaso, numa folha; - Usar a tesoura - cortar tiras de papel;
Realização Cognitiva Atividades 1; 24	- Reconhecer o nome, quando é chamado; - Dar a cor correta quando pedida;
Desempenho verbal Atividades 2; 6; 15;30	- Repetir sons de consoantes; - Dizer “Olá.” e “Adeus.” de forma independente e em situações apropriadas; - Identificar objetos, tendo em consideração a pessoa a quem pertencem; - Contar;
Autonomia Atividades 1;11	- Agarrar e comer alimentos com a mão; - Usar a casa de banho de um modo adequado e independente;
Socialização Atividades 1; 5; 6; 2; 13	- Interagir socialmente; - Tolerar o contacto físico; - Dar um beijo; - Jogar e brincar; - Limpar o tampo da mesa depois de cada sessão de ensino/aprendizagem.
Data	**08-10-2018 a 12-10-2018**
Imitação Atividades 1; 2; 9; 14; 16; 17; 19	- Desenvolver competências orais motoras necessárias ao desenvolvimento da linguagem; - Desenvolver uma série de movimentos do queixo e da língua imitando o professor; - Melhorar a imitação de movimentos simples das mãos; - Ganhar prática em controlar um lápis; - Desenhar linhas por imitação; - Imitar comportamentos e sons;**0-2018 a 05-10-2018**
Perceção Atividade 7;16	- Aprender a procurar num espaço, a procura de um objeto desejado; - Saber organizar as peças de um puzzle;
Motricidade Global Atividades 1; 8; 12	- Coordenar movimentos da mão; - Caminhar enquanto transporta objetos;

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA (INVESTIGADOR PARTICIPANTE)	
CODIFICAÇÃO DA ATIVIDADE	OBJETIVOS
	- Aprender a caminhar sem ajuda;
Motricidade Fina Atividade 1;12;21	- Agarrar uma colher com uma mão e segurá-la sem ajuda – comer de forma autónoma; - Colorir - agarrar um lápis e fazer riscos, ao acaso, numa folha; - Usar a tesoura - cortar tiras de papel;
Realização Cognitiva Atividades 1; 24	- Reconhecer o nome, quando é chamado; - Dar a cor correta quando pedida;
Desempenho verbal Atividades 2; 6; 30; 35	- Repetir sons de consoantes; - Dizer "Olá." e "Adeus." de forma independente e em situações apropriadas; - Contar; - Nomear os dias da semana;
Autonomia Atividades 1;1 1	- Agarrar e comer alimentos com a mão; - Usar a casa de banho de um modo adequado e independente;
Socialização Atividades 1; 5; 21; 10; 13	- Brincar - interagir socialmente; - Tolerar o contacto físico; - Dar um beijo; - Jogar e brincar; - Limpar o tampo da mesa depois de cada sessão de ensino/aprendizagem.
Data	**15-10-2018 a 19-10-2018**
Imitação Atividades 2; 9; 14; 16; 19	- Melhorar a imitação de movimentos simples das mãos; - Ganhar prática em controlar um lápis; - Desenhar linhas por imitação; - Imitar comportamentos e sons;
Perceção Atividades 9; 12; 21	- Aprender a dispor blocos de acordo com um padrão pré-estabelecido; - Emparelhar objetos; - Aprender a jogar dominó;
Motricidade Global Atividades 1;13; 23	- Coordenar movimentos da mão; - Aprender a andar para os lados e para trás enquanto mantém o equilíbrio; - Fazer percursos, contornando obstáculos;
Motricidade Fina Atividades 1; 12; 21	- Agarrar uma colher com uma mão e segurá-la sem ajuda – comer de forma autónoma; - Colorir - agarrar um lápis e fazer riscos, ao acaso, numa folha; - Usar a tesoura - cortar tiras de papel;
Coordenação Oculo-manual Atividade 2	- Agarrar um objeto e atirá-lo a um alvo; colocar um objeto numa lata vazia;
Realização Cognitiva Atividades 2; 21; 24	- Apontar para um objeto desejado; - Categorizar os objetos no contexto em que são usados, associando pares de objetos; - Dar a cor correta quando pedida;
Desempenho verbal Atividades 2; 11; 15; 35	- Repetir sons de consoantes; - Dizer "Olá." e "Adeus." de forma independente e em situações apropriadas; - Cantar; - Identificar objetos, tendo em consideração a pessoa a quem pertencem; - Nomear os dias da semana;
Autonomia Atividade 11	- Usar a casa de banho de um modo adequado e independente;
Socialização Atividades 1; 5; 6; 13	- Interagir socialmente; -Tolerar o contacto físico; - Dar um beijo; - Jogar e brincar; - Limpar o tampo da mesa depois de cada sessão de ensino/aprendizagem.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA (INVESTIGADOR PARTICIPANTE)	
CODIFICAÇÃO DA ATIVIDADE	OBJETIVOS
Data	**22-10-2018 a 26-10-2018**
Imitação Atividades 9; 14; 19	- Ganhar prática em controlar um lápis; - Desenhar linhas por imitação; - Imitar comportamentos e sons;
Perceção Atividades 7; 12	- Aprender a procurar num espaço, a procura de um objeto desejado; - Emparelhar objetos;
Motricidade Global Atividades 3; 9; 13; 23	- Aprender a subir degraus; - Procurar objetos; - Aprender a andar para os lados e para trás enquanto mantém o equilíbrio; - Fazer percursos, contornando obstáculos;
Motricidade Fina Atividades 1; 12; 21	- Agarrar uma colher com uma mão e segurá-la sem ajuda – comer de forma autónoma; - Colorir - agarrar um lápis e fazer riscos, ao acaso, numa folha; - Usar a tesoura - cortar tiras de papel;
Coordenação Oculo-manual Atividade 2	- Agarrar um objeto e atirá-lo a um alvo; colocar um objeto numa lata vazia;
Realização Cognitiva Atividades 2; 22	- Apontar para um objeto desejado; - Categorizar os objetos no contexto em que são usados, associando pares de objetos;
Desempenho verbal Atividades 7; 30	- Referir o seu nome; - Contar;
Autonomia Atividades 1; 9	- Agarrar e comer alimentos com a mão; - Vestir um casaco ou a bata;
Socialização Atividades 1; 5; 2; 10; 13	- Interagir socialmente; -Tolerar o contacto físico; - Dar um beijo; - Jogar e brincar; - Limpar o tampo da mesa depois de cada sessão de ensino/aprendizagem.
Data	**29-10-2018 a 02-11-2018**
Imitação Atividades 2; 9; 20; 24	- Fazer a imitação do movimento dos lábios do professor; - Imitar sérias de ações simples envolvendo bonecos; - Imitar comportamentos e sons; - Imitar os movimentos de animais (um pássaro, um coelho ou um elefante…)
Perceção Atividade 1; 2; 9; 16	- Tentar descobrir o objeto escondido; - Aprender a dispor blocos de acordo com um padrão pré-estabelecido; - Saber organizar as peças de um puzzle;
Motricidade Global Atividades 9; 14; 26	- Aprender a subir degraus; - Melhorar a sua condição física; - Melhorar o equilíbrio, sabendo mantê-lo, enquanto faz movimentos de braços e pernas;
Motricidade Fina Atividades 1; 12; 15; 21	- Agarrar uma colher com uma mão e segurá-la sem ajuda – comer de forma autónoma; - Colorir - agarrar um lápis e fazer riscos, ao acaso, numa folha; - Desempenhar movimentos simples com os dedos; - Usar a tesoura - cortar tiras de papel;
Coordenação Oculo-manual Atividade 3	- Colocar um objeto num dos compartimentos de uma caixa de ovos;
Realização Cognitiva Atividade 2	- Apontar para um objeto desejado;
Desempenho verbal Atividades 2; 7; 30	- Repetir sons de consoantes; - Referir o seu nome; - Contar;

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA (INVESTIGADOR PARTICIPANTE)	
CODIFICAÇÃO DA ATIVIDADE	OBJETIVOS
Autonomia Atividade 1	- Agarrar e comer alimentos com a mão;
Socialização Atividade 1; 5; 10	- Interagir socialmente; -Tolerar o contacto físico; - Dar um beijo; - Jogar e brincar.
Data	**05-11-2018 a 09-11-2018**
Imitação Atividades 1; 2; 9; 14; 20; 24	- Imitar sérias de ações simples envolvendo bonecos; - Ganhar prática em controlar um lápis; - Desenhar linhas por imitação; - Imitar comportamentos e sons;
Perceção Atividades 1; 2; 11	- Tentar descobrir o objeto escondido; - Emparelhar sons de diversos objetos; - Caminhar enquanto transporta objetos;
Motricidade Global Atividades 8; 14; 26	- Melhorar a sua condição física; - Melhorar o equilíbrio, sabendo mantê-lo, enquanto faz movimentos de braços e pernas;
Motricidade Fina Atividades 1; 12; 21	- Agarrar uma colher com uma mão e segurá-la sem ajuda – comer de forma autónoma; - Colorir - agarrar um lápis e fazer riscos, ao acaso, numa folha; - Usar a tesoura - cortar tiras de papel;
Coordenação Oculo-manual Atividade 3	- Colocar um objeto num dos compartimentos de uma caixa de ovos;
Realização Cognitiva Atividade 2	- Apontar para um objeto desejado;
Desempenho verbal Atividades 2; 7; 11; 35	- Repetir sons de consoantes; - Referir o seu nome; - Cantar; - Nomear os dias da semana;
Autonomia Atividades 1; 9	- Agarrar e comer alimentos com a mão; - Vestir um casaco ou a bata;
Socialização Atividades 1; 5	- Brincar - interagir socialmente; -Tolerar o contacto físico; - Dar um beijo.
Data	**12-11-2018 a 16-11-2018**
Imitação Atividades 9; 20	- Imitar sérias de ações simples envolvendo bonecos; - Imitar comportamentos e sons;
Perceção Atividade 3; 7; 21	- Tentar descobrir o objeto escondido; - Aprender a procurar num espaço, a procura de um objeto desejado; - Aprender a jogar dominó;
Motricidade Global Atividades 9; 26	- Aprender a subir degraus; - Melhorar o equilíbrio, sabendo mantê-lo, enquanto faz movimentos de braços e pernas;
Motricidade Fina Atividades 1; 12; 15; 19	- Agarrar uma colher com uma mão e segurá-la sem ajuda – comer de forma autónoma; - Colorir - agarrar um lápis e fazer riscos, ao acaso, numa folha; - Desempenhar movimentos simples com os dedos; - Contornar com o dedo formas;
Realização Cognitiva Atividades 3; 22	- Atender a uma ordem verbal; - Categorizar os objetos no contexto em que são usados, associando pares de objetos;
Desempenho verbal	- Referir o seu nome;

USC

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA (INVESTIGADOR PARTICIPANTE)	
CODIFICAÇÃO DA ATIVIDADE	OBJETIVOS
Atividades 7; 11	- Cantar;
Autonomia Atividade 1	- Agarrar e comer alimentos com a mão;
Socialização Atividades 1; 5; 6; 21 ;13	- Interagir socialmente; -Tolerar o contacto físico; - Dar um beijo; - Jogar e brincar; - Limpar o tampo da mesa depois de cada sessão de ensino/aprendizagem.
Data	**19-11-2018 a 23-11-2018**
Imitação Atividade 1; 2; 9; 21; 22	- Imitar comportamentos e sons; - Tentar descobrir o objeto escondido; - Fazer a imitação do movimento dos lábios do professor; - Imitar os sons de animais diferentes; - Copiar os movimentos das mãos e posições durante as canções;
Perceção Atividade 3; 11	- Emparelhar sons de diversos objetos; - Procurar objetos;
Motricidade Global Atividades 3; 10; 16; 26; 40	- Aprender a apanhar uma bola e a fazê-la rolar sem ajuda; - Melhorar o sentido do equilíbrio da criança – saltar só num pé; - Melhorar o equilíbrio, sabendo mantê-lo, enquanto faz movimentos de braços e pernas; - Aumentar a coordenação dos braços e pernas -exercícios de equilíbrio: saltos;
Motricidade Fina Atividades 1; 12; 14; 15; 21	- Agarrar uma colher com uma mão e segurá-la sem ajuda – comer de forma autónoma; - Colorir - agarrar um lápis e fazer riscos, ao acaso, numa folha; - Desempenhar movimentos simples com os dedos; - Usar a tesoura - cortar tiras de papel;
Realização Cognitiva Atividade 3	- Atender a uma ordem verbal;
Desempenho verbal Atividades 8;1 3	- Expressar a necessidade e o desejo usando as palavras (“atire”; “agarre”; “abraça”, “beija”, “abre”, “fecha” …);
Autonomia Atividades 1; 8; 9	- Agarrar e comer alimentos com a mão; - Distinguir alimentos que pode comer de outros que não pode comer; - Vestir um casaco ou a bata;
Socialização Atividades 1; 5	- Interagir socialmente; -Tolerar o contacto físico; - Dar um beijo.
Data	**26-11-2018 a 30-11-2018**
Imitação Atividade 8; 9; 22	- Imitar comportamentos e sons; - Aumentar a atenção visual;
Perceção Atividade 4	- Caminhar enquanto transporta objetos;
Motricidade Global Atividade 8; 10; 23; 27; 32	- Aprender a apanhar uma bola e a fazê-la rolar sem ajuda; - Fazer percursos, contornando obstáculos; - Melhorar o equilíbrio, sabendo mantê-lo, enquanto faz movimentos de braços e pernas; - Melhorar as capacidades físicas – rolar; - Melhorar a capacidade de movimento - passos de elefante;
Motricidade Fina/ Atividades 1; 5; 15; 19	- Agarrar uma colher com uma mão e segurá-la sem ajuda – comer de forma autónoma; - Manipular objetos - usar uma colher para transferir açúcar de um recipiente para o outro; - Desempenhar movimentos simples com os dedos;

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA (INVESTIGADOR PARTICIPANTE)	
CODIFICAÇÃO DA ATIVIDADE	OBJETIVOS
	- Contornar com o dedo formas;
Coordenação Oculo-manual Atividade 3	- Colocar um objeto num dos compartimentos de uma caixa de ovos;
Realização Cognitiva Atividades 3; 22	- Atender a uma ordem verbal. - Categorizar os objetos no contexto em que são usados, associando pares de objetos;
Desempenho verbal Atividades 2; 8; 16; 30	- Repetir sons de consoantes; - Fazer barulhos ambientais e sons de animais; - Usar adequadamente o sim ou não, quando questionado, relativamente a um objeto; - Contar;
Autonomia Atividades 1; 8; 9	- Agarrar e comer alimentos com a mão; - Distinguir alimentos que pode comer de outros que não pode comer; - Vestir um casaco ou a bata;
Socialização Atividade 1; 5; 2	- Interagir socialmente; -Tolerar o contacto físico; - Dar um beijo.
Data	**10-12-2018 a 14-12-2018**
Imitação Atividade 2; 9; 14; 22	- Ganhar prática em controlar um lápis; - Desenhar linhas por imitação; - Imitar comportamentos e sons; - Aumentar a atenção visual;
Perceção Atividades 4; 13; 16	- Encontrar uma recompensa escondida; - Perceber diferenças em desenhos e aprender a imitar o uso de materiais para copiar desenhos; - Saber organizar as peças de um puzzle;
Motricidade Global Atividades 8; 10; 16; 32; 40	- Caminhar enquanto transporta objetos; - Aprender a apanhar uma bola e a fazê-la rolar sem ajuda; - Melhorar o sentido do equilíbrio da criança – saltar só num pé; - Melhorar a capacidade de movimento - passos de elefante; - Aumentar a coordenação dos braços e pernas -exercícios de equilíbrio: saltos;
Motricidade Fina Atividades 1; 5; 12; 19; 21	- Agarrar uma colher com uma mão e segurá-la sem ajuda – comer de forma autónoma; - Manipular objetos - usar uma colher para transferir açúcar de um recipiente para o outro; - Colorir - agarrar um lápis e fazer riscos, ao acaso, numa folha; - Contornar com o dedo formas; - Usar a tesoura - cortar tiras de papel;
Coordenação Oculo-manual Atividade 3	- Colocar um objeto num dos compartimentos de uma caixa de ovos;
Realização Cognitiva Atividades 4; 22	- Sentar-se em resposta a uma ordem verbal; - Categorizar os objetos no contexto em que são usados, associando pares de objetos;
Desempenho verbal Atividades 2; 3; 16; 30	- Repetir sons de consoantes; - Combinar dois sons de forma expressiva; - Usar adequadamente o sim ou não, quando questionado, relativamente a um objeto; - Contar;
Autonomia Atividades 1; 9	- Distinguir alimentos que pode comer de outros que não pode comer; - Vestir um casaco ou a bata;
Socialização Atividades 1; 5; 13	- Brincar - interagir socialmente; - Tolerar o contacto físico; - Dar um beijo; - Limpar o tampo da mesa depois de cada sessão de ensino/aprendizagem.

USC UNIVERSIDADE DE COMPOSTELA

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA (INVESTIGADOR PARTICIPANTE)	
CODIFICAÇÃO DA ATIVIDADE	OBJETIVOS
Data	**03-01-2019 a 04-01-2019**
Imitação Atividade 1; 2; 8	- Imitar comportamentos e sons; - Imitar de forma apropriada o uso de objetos diferentes (Depois de ouvir, por exemplo, o professor tocar uma campainha, fazer o mesmo);
Perceção Atividade 16	- Saber organizar as peças de um puzzle;
Motricidade Global Atividades 10; 21; 27; 32	- Aprender a apanhar uma bola e a fazê-la rolar sem ajuda; - Desenvolver movimentos de atirar e aprender a dirigir um projétil a um determinado alvo; - Melhorar as capacidades físicas – rolar; - Melhorar a capacidade de movimento - passos de elefante;
Motricidade Fina Atividades 8; 10; 12; 15; 21	- Desenvolver competências interativas - tirar objetos de uma caixa e dá-los a outra pessoa/ tirar objetos de uma pessoa e colocá-los dentro de uma caixa; - Descobrir objeitos, puxando uma meia; - Colorir - agarrar um lápis e fazer riscos, ao acaso, numa folha; - Desempenhar movimentos simples com os dedos; - Usar a tesoura - cortar tiras de papel;
Realização Cognitiva Atividade 4; 22; 26	- Sentar-se em resposta a uma ordem verbal; - Escolher figuras de objetos familiares, pelas suas funções comuns; - Retirar/selecionar um objeto que não pertence a uma determinada categoria;
Desempenho verbal Atividades 3; 4; 10; 13	- Combinar dois sons de forma expressiva; - Repetir e usar exclamações simples; - Nomear cada membro da família sem ajuda; - Expressar a necessidade e o desejo usando as palavras (“atire”; “agarre”; “abraça”, “beija”, “abre”, “fecha” …);
Autonomia Atividades 9; 12	- Vestir um casaco ou a bata; - Lavar-se;
Socialização Atividades 1; 5; 21	- Brincar - interagir socialmente; - Tolerar o contacto físico; - Dar um beijo; - Brincar.
Data	**07-01-2019 a 11-01-2019**
Imitação Atividades 2;9	- Imitar comportamentos e sons;
Perceção Atividades 16	- Saber organizar as peças de um puzzle;
Motricidade Global Atividades 1; 21	- Coordenar movimentos da mão; - Desenvolver movimentos de atirar e aprender a dirigir um projétil a um determinado alvo;
Motricidade Fina Atividades 2; 4; 10; 11; 13	- Agarrar objetos sem os ver, retirando-os de uma caixa fechada. - Separar pequenos pedaços de plasticina e colocá-los numa lata; - Descobrir objeitos, puxando uma meia; - Dobrar uma folha de papel; - Fazer bolas de sabão;
Coordenação Oculo-manual Atividades 1; 3; 7	- Noção de em cima, em baixo e chão - empilhar caixas; - Colocar um objeto num dos compartimentos de uma caixa de ovos; - Inserir cavilhas num quadro sem ajuda;
Realização Cognitiva Atividades 4; 22; 26	- Sentar-se em resposta a uma ordem verbal; - Escolher figuras de objetos familiares, pelas suas funções comuns; - Retirar/selecionar um objeto que não pertence a uma determinada categoria;

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA (INVESTIGADOR PARTICIPANTE)	
CODIFICAÇÃO DA ATIVIDADE	OBJETIVOS
Desempenho verbal Atividades 2; 4; 10; 31	- Repetir sons de consoantes; - Repetir e usar exclamações simples; - Nomear cada membro da família sem ajuda; - Nomear cores;
Autonomia Atividades 1; 9; 12	- Agarrar e comer alimentos com a mão; - Vestir um casaco ou a bata; - Lavar-se;
Socialização Atividades 1; 5; 6; 2; 13;1 9	- Brincar - interagir socialmente; -Tolerar o contacto físico; - Jogar e brincar; - Limpar o tampo da mesa depois de cada sessão de ensino/aprendizagem; - Desenhar.
Data	**14-01-2019 a 18-01-2019**
Imitação Atividade 9	- Imitar comportamentos e sons;
Motricidade Global Atividades 16; 23	- Melhorar o sentido do equilíbrio da criança – saltar só num pé; - Fazer percursos, contornando obstáculos;
Motricidade Fina Atividade 2; 8; 11; 13; 20	- Agarrar objetos sem os ver, retirando-os de uma caixa fechada; - Desenvolver competências interativas - tirar objetos de uma caixa e dá-los a outra pessoa/tirar objetos de uma pessoa e colocá-los dentro de uma caixa; - Dobrar uma folha de papel; - Fazer bolas de sabão; - Fazer um brinquedo, dobrando papel;
Coordenação Oculo-manual Atividades 1; 4; 7	- Noção de em cima, em baixo e chão - empilhar caixas; - Enfiar anéis numa estaca sem ajuda; - Inserir cavilhas num quadro sem ajuda;
Realização Cognitiva Atividades 4; 22	- Sentar-se em resposta a uma ordem verbal; - Escolher figuras de objetos familiares, pelas suas funções comuns;
Desempenho verbal Atividades 2; 3; 14; 31	- Repetir sons de consoantes; - Combinar dois sons de forma expressiva; - Indicar aquilo que pretende pelo nome, tendo que escolher perante dois objetos; - Nomear cores;
Autonomia Atividades 1; 3; 10; 12	- Agarrar e comer alimentos com a mão; - Comer, usando uma colher; - Vestir as calças; - Lavar-se;
Socialização Atividades 1; 5	- Brincar - interagir socialmente; - Tolerar o contacto físico; - Dar um beijo.
Data	**21-01-2019 a 25-01-2019**
Imitação Atividade 2	- Imitar comportamentos e sons;
Perceção Atividade 16	- Saber organizar as peças de um puzzle;
Motricidade Global Atividades 17; 21	- Melhorar a coordenação da criança – dar pontapés numa bola; - Desenvolver movimentos de atirar e aprender a dirigir um projétil a um determinado alvo;
Motricidade Fina Atividades 2; 8; 11; 19; 21	- Agarrar objetos sem os ver, retirando-os de uma caixa fechada; - Desenvolver competências interativas - tirar objetos de uma caixa e dá-los a outra pessoa/

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA (INVESTIGADOR PARTICIPANTE)	
CODIFICAÇÃO DA ATIVIDADE	OBJETIVOS
	tirar objetos de uma pessoa e colocá-los dentro de uma caixa; - Dobrar uma folha de papel; - Contornar com o dedo formas; - Usar a tesoura - cortar tiras de papel;
Coordenação Oculo-manual Atividades 1; 4; 15	- Noção de em cima, em baixo e chão - empilhar caixas; - Enfiar anéis numa estaca sem ajuda; - Fazer uma construção simples de encaixe;
Realização Cognitiva Atividades 5; 22; 26	- Parar e andar, em resposta a uma ordem verbal, enquanto caminha; - Escolher figuras de objetos familiares, pelas suas funções comuns; - Retirar/selecionar um objeto que não pertence a uma determinada categoria;
Desempenho verbal Atividades 4; 8; 14	- Repetir e usar exclamações simples; - Fazer barulhos ambientais e sons de animais; - Indicar aquilo que pretende pelo nome, tendo que escolher perante dois objetos;
Autonomia Atividades 1; 3; 10; 12	- Agarrar e comer alimentos com a mão; - Comer, usando uma colher; - Vestir as calças; - Lavar-se;
Socialização Atividade 1; 5; 13; 19	- Brincar - interagir socialmente; - Tolerar o contacto físico; - Dar um beijo; - Limpar o tampo da mesa depois de cada sessão de ensino/aprendizagem; - Desenhar.
Data	**28-01-2019 a 01-02-2019**
Perceção Atividade 13	- Perceber diferenças em desenhos e aprender a imitar o uso de materiais para copiar desenhos;
Motricidade Global Atividades 8; 16	- Caminhar enquanto transporta objetos; - Melhorar a coordenação da criança – dar pontapés numa bola;
Motricidade Fina Atividades 5; 13; 19; 20	- Manipular objetos - usar um a colher para transferir açúcar de um recipiente para o outro; - Fazer bolas de sabão; - Contornar com o dedo formas; - Fazer um brinquedo, dobrando papel;
Coordenação Oculo-manual Atividades 4; 6; 15	- Enfiar anéis numa estaca sem ajuda; - Motricidade fina e atenção - colocar blocos num frasco; - Fazer uma construção simples de encaixe;
Realização Cognitiva Atividades 5; 22; 23	- Parar e andar, em resposta a uma ordem verbal, enquanto caminha; - Escolher figuras de objetos familiares, pelas suas funções comuns; - Compreender as funções semelhantes dos objetos e separá-los de acordo com essa função;
Desempenho verbal Atividades 2; 5; 8;14; 31	- Repetir sons de consoantes; - Usar palavras simples de forma expressiva e apropriada; - Fazer barulhos ambientais e sons de animais; - Indicar aquilo que pretende pelo nome, tendo que escolher perante dois objetos; - Nomear cores;
Autonomia Atividades 1; 3; 10	- Agarrar e comer alimentos com a mão; - Comer, usando uma colher; - Vestir as calças;
Socialização Atividades 1; 5; 7	- Brincar; - Dar um beijo; - Colocar os restos de comer no lixo.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA (INVESTIGADOR PARTICIPANTE)	
CODIFICAÇÃO DA ATIVIDADE	OBJETIVOS
Data	**04-02-2019 a 08-02-2019**
Imitação Atividade 1	- Imitar comportamentos e sons;
Perceção Atividade 13	- Perceber diferenças em desenhos e aprender a imitar o uso de materiais para copiar desenhos;
Motricidade Global Atividades 16; 18; 43	- Melhorar a coordenação da criança – dar pontapés numa bola; - Melhorar o equilíbrio – permanecer na ponta dos pés; - Desenvolver movimentos de atirar e aprender a dirigir um projétil a um determinado alvo; - Melhorar o sentido do equilíbrio - trave (avançada);
Motricidade Fina Atividades 9; 19; 20; 21; 22	- Pressionar um botão sem ajuda de forma a obter um resultado desejado; - Fazer um brinquedo, dobrando papel; - Usar a tesoura - cortar tiras de papel; - Emparelhar parafusos e porcas de tamanhos diferentes;
Coordenação Oculo-manual Atividades 6; 7; 14	- Motricidade fina e atenção - colocar blocos num frasco; - Inserir cavilhas num quadro sem ajuda; - Traçar linhas num prato de açúcar ou farinha com um dedo;
Realização Cognitiva Atividades 5; 23	- Parar e andar, em resposta a uma ordem verbal, enquanto caminha; - Compreender as funções semelhantes dos objetos e separá-los de acordo com essa função;
Desempenho verbal Atividades 2; 3; 5; 10; 31	- Repetir sons de consoantes. - Combinar dois sons de forma expressiva; - Usar palavras simples de forma expressiva e apropriada; - Nomear cada membro da família sem ajuda; - Nomear cores;
Autonomia Atividades 1; 2; 12	- Agarrar e comer alimentos com a mão; - Manter o copo com as duas mãos e levá-lo à boca; - Lavar-se;
Socialização Atividades 1; 5; 21	- Brincar - interagir socialmente; -Tolerar o contacto físico; - Dar um beijo; - Discriminar os pertences pessoais dos pertences de outros.
Data	**11-02-2019 a 15-02-2019**
Perceção Atividade 1	- Procurar objetos;
Motricidade Global Atividades 3; 16; 43	- Melhorar a coordenação da criança – dar pontapés numa bola; - Melhorar o sentido do equilíbrio – trave (avançada);
Motricidade Fina Atividades 11; 13; 19; 22	- Dobrar uma folha de papel; - Fazer bolas de sabão; - Contornar com o dedo formas; - Emparelhar parafusos e porcas de tamanhos diferentes;
Coordenação Oculo-manual Atividades 6; 13; 14; 20	- Motricidade fina e atenção – colocar blocos num frasco; - Prender molas de roupa no lugar assinalado; - Traçar linhas num prato de açúcar ou farinha com um dedo; - Desenhar linhas horizontais unindo pontos;
Realização Cognitiva Atividades 5; 6; 26	- Parar e andar, em resposta a uma ordem verbal, enquanto caminha; - Apontar para a própria imagem, no espelho; - Retirar/selecionar um objeto que não pertence a uma determinada categoria;
Desempenho verbal Atividade 5	- Usar palavras simples de forma expressiva e apropriada;

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA (INVESTIGADOR PARTICIPANTE)	
CODIFICAÇÃO DA ATIVIDADE	OBJETIVOS
Autonomia Atividades 1; 2; 3	- Agarrar e comer alimentos com a mão; - Manter o copo com as duas mãos e levá-lo à boca; - Comer, usando uma colher;
Socialização Atividades 1; 5; 13	- Brincar; - Dar um beijo; - Limpar o tampo da mesa depois de cada
Data	**18-02-2019 a 22-02-2019**
Imitação Atividades 2; 9	- Imitar comportamentos e sons;
Perceção Atividades 16; 18	- Saber organizar as peças de um puzzle; - Aprender a discriminar diferentes cores; - Procurar objetos;
Motricidade Global Atividades 3; 18; 32; 43	- Melhorar o equilíbrio – permanecer na ponta dos pés; - Melhorar a capacidade de movimento - passos de elefante; - Melhorar o sentido do equilíbrio - trave (avançada); - Manipular objetos - usar uma colher para transferir açúcar de um recipiente para o outro;
Motricidade Fina Atividades 5; 8; 10; 21; 22	- Desenvolver competências interativas - tirar objetos de uma caixa e dá-los a outra pessoa/ - Tirar objetos de uma pessoa e colocá-los dentro de uma caixa; - Descobrir objeitos, puxando uma meia; - Fazer bolas de sabão; - Usar a tesoura - cortar tiras de papel; - Emparelhar parafusos e porcas de tamanhos diferentes;
Coordenação Oculo-manual Atividades 1; 7; 13; 20	- Noção de em cima, em baixo e chão - empilhar caixas; - Inserir cavilhas num quadro sem ajuda; - Prender molas de roupa no lugar assinalado;
Realização Cognitiva Atividades 6; 23; 26	- Desenhar linhas horizontais unindo pontos; - Apontar para a própria imagem, no espelho; - Compreender as funções semelhantes dos objetos e separá-los de acordo com essa função; - Retirar/selecionar um objeto que não pertence a uma determinada categoria;
Desempenho verbal Atividades 2; 8; 13; 31	- Repetir sons de consoantes; - Fazer barulhos ambientais e sons de animais; - Expressar a necessidade e o desejo usando as palavras (“atire”; “agarre”; “abraça”, “beija”, “abre”, “fecha” …); - Nomear cores;
Autonomia Atividades 1; 2; 3; 10	- Manter o copo com as duas mãos e levá-lo à boca; - Comer, usando uma colher; - Vestir as calças;
Socialização Atividades 1; 2; 5; 6	- Brincar - interagir socialmente; - Tolerar o contacto físico; - Jogar e brincar; - Empurrar um camião (brinquedo).
Data	**25-02-2019 a 01-03-2019**
Perceção Atividades 16; 18	- Saber organizar as peças de um puzzle; - Aprender a discriminar diferentes cores;
Motricidade Global Atividades 1; 19; 21; 36; 43	- Coordenar movimentos da mão; - Melhorar o equilíbrio – pular; - Desenvolver movimentos de atirar e aprender a dirigir um projétil a um determinado alvo;

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA (INVESTIGADOR PARTICIPANTE)	
CODIFICAÇÃO DA ATIVIDADE	OBJETIVOS
	- Melhorar a força nas suas pernas e a sua condição física geral - salto de sapo; - Desenvolver a coordenação óculo-manual - acertar numa bola; - Melhorar o sentido do equilíbrio - trave (avançada);
Motricidade Fina Atividades 2; 5; 11; 20; 25	- Agarrar objetos sem os ver, retirando-os de uma caixa fechada; - Manipular objetos - usar uma colher para transferir açúcar de um recipiente para o outro; - Dobrar uma folha de papel; - Fazer um brinquedo, dobrando papel; - Pregar tachas num quadro de cortiça;
Coordenação Oculo-manual Atividades 4; 14; 15; 20	- Enfiar anéis numa estaca sem ajuda; - Traçar linhas num prato de açúcar ou farinha com um dedo; - Fazer uma construção simples de encaixe; - Desenhar linhas horizontais unindo pontos;
Realização Cognitiva Atividades 6; 26	- Apontar para a própria imagem, no espelho; - Retirar/selecionar um objeto que não pertence a uma determinada categoria;
Desempenho verbal Atividade 10	- Nomear cada membro da família sem ajuda;
Autonomia Atividades 1; 2	- Agarrar e comer alimentos com a mão; - Manter o copo com as duas mãos e levá-lo à boca;
Socialização Atividades 1; 5	- Brincar - interagir socialmente; - Tolerar o contacto físico; - Dar um beijo.
Data	**04-03-2019 a 08-03-2019**
Perceção Atividades 16; 18	- Saber organizar as peças de um puzzle; - Aprender a discriminar diferentes cores;
Motricidade Global Atividades 19; 24; 43	- Melhorar o equilíbrio – pular; - Melhorar a força nas suas pernas e a sua condição física geral - salto de sapo; - Melhorar o sentido do equilíbrio - trave (avançada);
Motricidade Fina Atividades 2; 8; 11; 19; 21; 25	- Agarrar objetos sem os ver, retirando-os de uma caixa fechada; - Desenvolver competências interativas - tirar objetos de uma caixa e dá-los a outra pessoa/ tirar objetos de uma pessoa e colocá-los dentro de uma caixa; - Dobrar uma folha de papel; - Contornar com o dedo formas; - Usar a tesoura - cortar tiras de papel; - Pregar tachas num quadro de cortiça;
Coordenação Oculo-manual Atividades 1; 4; 13; 14; 21; 27	- Noção de em cima, em baixo e chão - empilhar caixas; - Enfiar anéis numa estaca sem ajuda; - Traçar linhas num prato de açúcar ou farinha com um dedo; - Unir uma série de pontos para formar e completar círculos de um desenho simples; - Ligar pontos para desenhar círculos e quadrados;
Realização Cognitiva Atividades 6; 22	- Apontar para a própria imagem, no espelho; - Compreender as funções semelhantes dos objetos e separá-los de acordo com essa função;
Desempenho verbal Atividades 2; 5; 10; 27	- Repetir sons de consoantes; - Usar palavras simples de forma expressiva e apropriada; - Nomear cada membro da família sem ajuda; - Identificar e nomear verbalmente três figuras simples, como por exemplo, círculo, quadrado e o triângulo;
Autonomia Atividades 1; 2; 3; 4	- Agarrar e comer alimentos com a mão; - Manter o copo com as duas mãos e levá-lo à boca;

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA (INVESTIGADOR PARTICIPANTE)	
CODIFICAÇÃO DA ATIVIDADE	OBJETIVOS
	- Comer, usando uma colher;
Socialização Atividades 1; 5; 11; 13; 21	- Brincar; - Dar um beijo; - Usar apropriadamente o seu fantoche para interagir com o fantoche de outra pessoa; - Limpar o tampo da mesa depois de cada sessão de ensino/aprendizagem; - Discriminar os pertences pessoais dos pertences de outros.
Data	**11-03-2019 a 15-03-2019**
Perceção Atividades 16; 18	- Saber organizar as peças de um puzzle; - Aprender a discriminar diferentes cores;
Motricidade Global Atividades 19; 21; 24; 32; 37	- Melhorar o equilíbrio – pular; - Melhorar a capacidade de movimento - passos de elefante; - Desenvolver movimentos de atirar e aprender a dirigir um projétil a um determinado alvo; - Melhorar a força nas suas pernas e a sua condição física geral - salto de sapo; - Melhorar a coordenação - carrinho de mão;
Motricidade Fina Atividades 2; 10; 20; 22; 25	- Agarrar objetos sem os ver, retirando-os de uma caixa fechada; - Descobrir objeitos, puxando uma meia; - Fazer um brinquedo, dobrando papel. - Emparelhar parafusos e porcas de tamanhos diferentes; - Pregar tachas num quadro de cortiça; - Enfiar anéis numa estaca sem ajuda;
Coordenação Oculo-manual Atividades 1; 6; 14; 21; 27	- Motricidade fina e atenção - colocar blocos num frasco; - Traçar linhas num prato de açúcar ou farinha com um dedo; - Unir uma série de pontos para formar e completar círculos de um desenho simples; - Ligar pontos para desenhar círculos e quadrados;
Realização Cognitiva Atividades 6; 7; 27; 31	- Apontar para a própria imagem, no espelho; - Olhar a mão da professora e conseguir encontrar um objeto igual, de entre um conjunto objetos; - Ordenar figuras que traduzem atividades diárias e a forma como decorrem ao longo do dia; - Apontar para a figura correta, quando se faz uma questão envolvendo, quem, o quê ou onde;
Desempenho verbal Atividades 13; 16; 17; 27	- Expressar a necessidade e o desejo usando as palavras (“atire”; “agarre”; “abraça”, “beija”, “abre”, “fecha” …); - Usar adequadamente o sim ou não, quando questionado, relativamente a um objeto; - Nomear animais; - Identificar e nomear verbalmente três figuras simples, como por exemplo, círculo, quadrado e o triângulo;
Autonomia Atividades 1; 2; 3; 4; 5; 11	- Agarrar e comer alimentos com a mão; - Manter o copo com as duas mãos e levá-lo à boca; - Comer, usando uma colher; - Beber por um copo; - Usar a casa de banho de um modo adequado e independente;
Socialização Atividades 1; 5; 9; 12; 19	- Interagir socialmente; - Tolerar o contacto físico; - Dar um beijo; - Jogar e brincar; - Desenhar.
Data	**18-03-2019 a 22-03-2019**
Imitação Atividade 1	- Imitar comportamentos e sons;
Perceção	- Aprender a discriminar diferentes cores;

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA (INVESTIGADOR PARTICIPANTE)	
CODIFICAÇÃO DA ATIVIDADE	OBJETIVOS
Atividade 18	
Motricidade Global Atividades 20; 23; 37; 39; 43	- Melhorar a precisão dos seus braços, para atingir um alvo; - Fazer percursos, contornando obstáculos; - Melhorar a coordenação - carrinho de mão; - Aumentar a força das mãos e melhorar o seu desenvolvimento muscular geral – puxar uma corda; - Melhorar o sentido do equilíbrio - trave (avançada);
Motricidade Fina Atividades 3; 13; 20; 21; 22	- Apanhar objetos de tamanhos variados e colocá-los numa taça; - Fazer bolas de sabão; - Fazer um brinquedo, dobrando papel; - Usar a tesoura - cortar tiras de papel; - Emparelhar parafusos e porcas de tamanhos diferentes;
Coordenação Oculo-manual Atividades 15; 21	- Empilhar blocos; - Unir uma série de pontos para formar e completar círculos de um desenho simples;
Realização Cognitiva Atividades 7; 27; 31	- Olhar a mão da professora e conseguir encontrar um objeto igual, de entre um conjunto objetos; - Ordenar figuras que traduzem atividades diárias e a forma como decorrem ao longo do dia; - Apontar para a figura correta, quando se faz uma questão envolvendo, quem, o quê ou onde;
Desempenho verbal Atividades 2; 17; 27	- Repetir sons de consoantes. - Cantar; - Nomear animais; - Identificar e nomear verbalmente três figuras simples, como por exemplo, círculo, quadrado e o triângulo;
Autonomia Atividades 1; 3; 4; 5; 12	- Agarrar e comer alimentos com a mão; - Comer, usando uma colher; - Beber por um copo; - Lavar-se;
Socialização Atividade 1; 5; 2; 13	- Interagir socialmente; - Tolerar o contacto físico; - Dar um beijo; - Limpar o tampo da mesa depois de cada sessão de ensino-aprendizagem.
Data	**25-03-2019 a 29-03-2019**
Imitação Atividades 2; 4	- Imitar comportamentos e sons;
Perceção Atividade 16	- Saber organizar as peças de um puzzle;
Motricidade Global Atividades 20; 23; 37; 39	- Melhorar a precisão dos seus braços, para atingir um alvo; - Fazer percursos, contornando obstáculos; - Melhorar a coordenação - carrinho de mão; - Aumentar a força das mãos e melhorar o seu desenvolvimento muscular geral – puxar uma corda;
Motricidade Fina Atividades 3; 8; 14; 19; 22	- Apanhar objetos de tamanhos variados e colocá-los numa taça; - Desenvolver competências interativas - tirar objetos de uma caixa e dá-los a outra pessoa/ tirar objetos de uma pessoa e colocá-los dentro de uma caixa; - Desenvolver a cooperação das duas mãos - desapertar a tampa de um frasco; - Contornar com o dedo formas; - Emparelhar parafusos e porcas de tamanhos diferentes; - Empilhar blocos;
Coordenação Oculo-manual	- Inserir cavilhas num quadro sem ajuda;

USC UNIVERSIDADE

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA (INVESTIGADOR PARTICIPANTE)	
CODIFICAÇÃO DA ATIVIDADE	OBJETIVOS
Atividades 5; 7; 8; 21; 28	- Colocar lápis nos furos de um estojo sem ajuda; - Unir uma série de pontos para formar e completar círculos de um desenho simples; - Ligar pontos para formar cruzes e linhas diagonais; - Olhar a mão da professora e conseguir encontrar um objeto igual, de entre um conjunto objetos;
Realização Cognitiva Atividades 7; 10; 27; 31	- Classificar dois grupos de objetos; - Ordenar figuras que traduzem atividades diárias e a forma como decorrem ao longo do dia; - Apontar para a figura correta, quando se faz uma questão envolvendo, quem, o quê ou onde;
Desempenho verbal Atividades 9; 27	- Conhecer verbos simples, como: sentar, comer, dormir, saltar… - Identificar e nomear verbalmente três figuras simples, como por exemplo, círculo, quadrado e o triângulo;
Autonomia Atividades 1; 3; 5	- Agarrar e comer alimentos com a mão; - Comer, usando uma colher; - Beber por um copo;
Socialização Atividades 1; 5	- Interagir socialmente; - Tolerar o contacto físico; - Dar um beijo.
Data	**01-04-2019 a 05-04-2019**
Motricidade Global Atividades 14; 23; 29; 43	- Melhorar a sua condição física; - Fazer percursos, contornando obstáculos; - Aumentar a força das mãos e melhorar o seu desenvolvimento muscular geral – puxar uma corda; - Melhorar o sentido do equilíbrio - trave (avançada);
Motricidade Fina Atividades 6; 13; 14; 19	- Capacidades de agarrar - apanhar moedas e colocá-las num frasco; - Descobrir objeitos, puxando uma meia; - Fazer bolas de sabão; - Desenvolver a cooperação das duas mãos - desapertar a tampa de um frasco; - Contornar com o dedo formas;
Coordenação Oculo-manual Atividades 1; 6; 8; 15; 28	- Noção de em cima, em baixo e chão - empilhar caixas; - Motricidade fina e atenção - colocar blocos num frasco; - Colocar lápis nos furos de um estojo sem ajuda; - Fazer uma construção simples de encaixe; - Ligar pontos para formar cruzes e linhas diagonais;
Realização Cognitiva Atividades 7; 8; 10	- Olhar a mão da professora e conseguir encontrar um objeto igual, de entre um conjunto objetos; - Encontrar o par para cada objeto a partir de um conjunto de outros objetos; - Classificar dois grupos de objetos;
Desempenho verbal Atividades 2; 3; 27	- Repetir sons de consoantes; - Combinar dois sons de forma expressiva; - Identificar e nomear verbalmente três figuras simples, como por exemplo, círculo, quadrado e o triângulo;
Autonomia Atividades 1; 6	- Descalçar meias; - Manter o copo com as duas mãos e levá-lo à boca;
Socialização Atividades 1; 5; 6	- Brincar; - Dar um beijo; - Empurrar um camião (brinquedo).
Data	**23-04-2019 a 26-04-2019**
Perceção	

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA (INVESTIGADOR PARTICIPANTE)	
CODIFICAÇÃO DA ATIVIDADE	OBJETIVOS
Atividade 17	
Motricidade Global Atividades 14; 21; 36	
Motricidade Fina Atividades 4; 6; 11; 14; 20	- Saber organizar as peças de um puzzle; - Melhorar a sua condição física; - Desenvolver movimentos de atirar e aprender a dirigir um projétil a um determinado alvo; - Desenvolver a coordenação óculo-manual - acertar numa bola; - Separar pequenos pedaços de plasticina e colocá-los numa lata; - Capacidades de agarrar - apanhar moedas e colocá-las num frasco; - Dobrar uma folha de papel; - Desenvolver a cooperação das duas mãos - desapertar a tampa de um frasco; - Fazer um brinquedo, dobrando papel;
Coordenação Oculo-manual Atividades 6; 15; 21; 29	- Motricidade fina e atenção - colocar blocos num frasco; - Fazer uma construção simples de encaixe; - Unir uma série de pontos para formar e completar círculos de um desenho simples; - Desenhar figuras geométricas simples, usando inicialmente um decalque e, em seguida, sem qualquer referência;
Realização Cognitiva Atividades 8; 27; 31	- Encontrar o par para cada objeto a partir de um conjunto de outros objetos; - Ordenar figuras que traduzem atividades diárias e a forma como decorrem ao longo do dia; - Apontar para a figura correta, quando se faz uma questão envolvendo, quem, o quê ou onde;
Desempenho verbal Atividades 3; 5; 9; 17	- Combinar dois sons de forma expressiva; - Usar palavras simples de forma expressiva e apropriada; - Conhecer verbos simples, como: sentar, comer, dormir, saltar… - Nomear animais;
Autonomia Atividade 6	- Descalçar meias;
Socialização Atividade 1; 5; 9; 11; 13; 23	- Brincar; - Dar um beijo; - Brincar com um brinquedo (boneco); - Usar apropriadamente o seu fantoche para interagir com o fantoche de outra pessoa; - Limpar o tampo da mesa depois de cada sessão de ensino/aprendizagem; - Ler e seguir orientações escritas simples.
Data	**29-04-2019 a 03-05-2019**
Imitação Atividades 2; 4	- Imitar comportamentos e sons;
Perceção Atividade 12	- Emparelhar objetos;
Motricidade Global Atividades 14, 20; 39; 41	- Melhorar a sua condição física; - Melhorar a precisão dos seus braços, para atingir um alvo; - Aumentar a força das mãos e melhorar o seu desenvolvimento muscular geral – puxar uma corda; - Melhorar o sentido do equilíbrio – trave (avançada);
Motricidade Fina Atividades 3; 11; 14; 29; 25	- Apanhar objetos de tamanhos variados e 409oloca-los numa taça; - Dobrar uma folha de papel; - Desenvolver a cooperação das duas mãos – desapertar a tampa de um frasco; - Fazer um brinquedo, dobrando papel. - Pregar tachas num quadro de cortiça;
Coordenação Oculo-manual Atividades 5; 16; 22; 28	- Empilhar blocos; - Copiar objetos comuns com a plasticina;

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA (INVESTIGADOR PARTICIPANTE)	
CODIFICAÇÃO DA ATIVIDADE	OBJETIVOS
	- Cortar tiras de papel através de uma linha bem demarcada; - Desenhar figuras geométricas simples, usando inicialmente um decalque e, em seguida, sem qualquer referência;
Realização Cognitiva Atividades 8; 11	- Encontrar o par para cada objeto a partir de um conjunto de outros objetos; - Procurar e apontar um objeto na sala de aula;
Desempenho verbal Atividades 2; 9	- Repetir sons de consoantes; - Conhecer verbos simples, como: sentar, comer, dormir, saltar;
Autonomia Atividades 6; 7	- Descalçar meias; - Comer com um garfo;
Socialização Atividades 1; 5; 21; 12; 19	- Interagir socialmente; - Tolerar o contacto físico; - Dar um beijo; - Jogar e brincar; - Desenhar.
Data	**06-05-2019 a 10-05-2019**
Perceção Atividades 16; 18	- Saber organizar as peças de um puzzle; - Aprender a discriminar diferentes cores;
Motricidade Global Atividades 4; 15; 23; 36; 39	- Fazer jogos – apanhar a bola; - Aprender a abrir gavetas e armários sem ajuda, para satisfazer as suas próprias necessidades; - Fazer percursos, contornando obstáculos; - Desenvolver a coordenação óculo-manual - acertar numa bola; - Aumentar a força das mãos e melhorar o seu desenvolvimento muscular geral – puxar uma corda;
Motricidade Fina Atividades 5; 14; 19; 21	- Manipular objetos - usar uma colher para transferir açúcar de um recipiente para o outro; - Desenvolver a cooperação das duas mãos - desapertar a tampa de um frasco; - Contornar com o dedo formas; - Usar a tesoura - cortar tiras de papel;
Coordenação Oculo-manual Atividades 5; 6; 16; 22; 29	- Empilhar blocos; - Motricidade fina e atenção - colocar blocos num frasco; - Copiar objetos comuns com a plasticina; - Cortar tiras de papel através de uma linha bem demarcada; - Desenhar figuras geométricas simples, usando inicialmente um decalque e, em seguida, sem qualquer referência;
Realização Cognitiva Atividades 8; 10; 11	- Encontrar o par para cada objeto a partir de um conjunto de outros objetos; - Classificar objetos; - Procurar e apontar um objeto na sala de aula;
Desempenho verbal Atividade 9	- Conhecer verbos simples, como: sentar, comer, dormir, saltar…
Autonomia Atividades 7; 12	- Comer com um garfo; - Lavar-se;
Socialização Atividades 1; 5; 2; 13	- Interagir socialmente; - Tolerar o contacto físico; - Dar um beijo; - Limpar o tampo da mesa depois de cada sessão de ensino/aprendizagem.
Data	**13-05-2019 a 17-05-2019**
Perceção Atividade 17	- Saber organizar as peças de um puzzle;
Motricidade Global	- Fazer jogos – apanhar a bola;

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA (INVESTIGADOR PARTICIPANTE)	
CODIFICAÇÃO DA ATIVIDADE	OBJETIVOS
Atividades 4; 15; 21; 43	- Aprender a abrir gavetas e armários sem ajuda, para satisfazer as suas próprias necessidades; - Desenvolver movimentos de atirar e aprender a dirigir um projétil a um determinado alvo; - Melhorar o sentido do equilíbrio - trave (avançada);
Motricidade Fina Atividades 10; 19; 20; 21	- Descobrir objeitos, puxando uma meia; - Prender molas de roupa nos bordos de uma caixa de sapatos; - Fazer um brinquedo, dobrando papel. - Usar a tesoura - cortar tiras de papel;
Coordenação Oculo-manual Atividades 16; 22; 29	- Copiar objetos comuns com a plasticina; - Cortar tiras de papel através de uma linha bem demarcada; - Desenhar figuras geométricas simples, usando inicialmente um decalque e, em seguida, sem qualquer referência;
Realização Cognitiva Atividades 9; 11; 27	- Emparelhar figuras de objetos simples com os objetos reais; - Procurar e apontar um objeto na sala de aula; - Ordenar figuras que traduzem atividades diárias e a forma como decorrem ao longo do dia;
Desempenho verbal Atividades 3; 17	- Combinar dois sons de forma expressiva; - Nomear animais;
Autonomia Atividades 7; 11	- Comer com um garfo; - Usar a casa de banho de um modo adequado e independente;
Socialização Atividades 1; 5	- Interagir socialmente; - Tolerar o contacto físico; - Dar um beijo.
Data	**20-05-2019 a 14-05-2019**
Perceção Atividades 10; 11	- Emparelhar pares idênticos de desenhos simples; - Emparelhar sons de diversos objetos;
Motricidade Global Atividades 15; 23; 24; 43	- Aprender a abrir gavetas e armários sem ajuda, para satisfazer as suas próprias necessidades; - Fazer percursos, contornando obstáculos; - Melhorar a força nas suas pernas e a sua condição física geral - salto de sapo; - Melhorar o sentido do equilíbrio - trave (avançada);
Motricidade Fina Atividades 4; 8; 19	- Separar pequenos pedaços de plasticina e colocá-los numa lata; - Desenvolver competências interativas - tirar objetos de uma caixa e dá-los a outra pessoa/ - Tirar objetos de uma pessoa e colocá-los dentro de uma caixa;
Coordenação Oculo-manual Atividades 1; 8; 16; 30; 32	- Prender molas de roupa nos bordos de uma caixa de sapatos; - Noção de em cima, em baixo e chão - empilhar caixas; - Colocar lápis nos furos de um estojo sem ajuda; - Copiar objetos comuns com a plasticina;
Realização Cognitiva Atividades 9; 11; 28	- Converter figuras simples em desenhos vulgares; - Ligar pontos para realizar formas simples e desenhos; - Emparelhar figuras de objetos simples com os objetos reais; - Procurar e apontar um objeto na sala de aula; - Ordenar partes corporais;
Desempenho verbal Atividades 9; 17; 18	- Conhecer verbos simples, como: sentar, comer, dormir, saltar… - Nomear animais; - Nomear objetos;
Autonomia Atividade 7	- Comer com um garfo;
Socialização	- Interagir socialmente;

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA (INVESTIGADOR PARTICIPANTE)	
CODIFICAÇÃO DA ATIVIDADE	OBJETIVOS
Atividades 1; 5	-Tolerar o contacto físico; - Dar um beijo.
Data	**27-05-2019 a 31-05-2019**
Imitação Atividades 2; 4	- Imitar comportamentos e sons; - Alertar para sons familiares. Reconhecê-los como meio de comunicação, que precede um acontecimento;
Perceção Atividade 5	- Aprender a seguir um percurso envolvendo movimentos (“debaixo de”, “em cima de” ou “à volta de”);
Motricidade Global Atividades 6; 8; 23; 31; 43	- Caminhar enquanto transporta objetos; - Fazer percursos, contornando obstáculos; - Melhorar a sua consciência corporal – fazer cambalhotas; - Melhorar o sentido do equilíbrio – trave (avançada); - Abrir recipientes diferentes para obter uma recompensa;
Motricidade Fina Atividades 7; 19; 21; 25	- Prender molas de roupa nos bordos de uma caixa de sapatos; - Usar a tesoura – cortar tiras de papel; - Pregar tachas num quadro de cortiça; - Noção de em cima, em baixo e chão – empilhar caixas;
Coordenação Oculo-manual Atividades 1; 6; 21; 22; 26	- Motricidade fina e atenção – colocar blocos num frasco; - Unir uma série de pontos para formar e completar círculos de um desenho simples; - Cortar tiras de papel através de uma linha bem demarcada; - Ligar pontos para formar letras maiúsculas;
Realização Cognitiva Atividades 9; 28; 31	- Emparelhar figuras de objetos simples com os objetos reais; - Ordenar partes corporais; - Apontar para a figura correta, quando se faz uma questão envolvendo, quem, o quê ou onde;
Desempenho verbal Atividade 18	Nomear objetos;
Socialização Atividades 1; 5; 6; 13	- Interagir socialmente; -Tolerar o contacto físico; - Dar um beijo; - Jogar e brincar; - Limpar o tampo da mesa depois de cada sessão de ensino/aprendizagem.
Data	**03-06-2019 a 07-06-2019**
Imitação Atividades 3; 27	- Melhorar a atenção e desenvolver conceitos de imitação de alto/baixo, devagar/depressa; - Imitar comportamentos e sons;
Perceção Atividades 1; 2	- Tentar descobrir o objeto escondido; - Aprender a seguir um percurso envolvendo movimentos (“debaixo de”, “em cima de” ou “à volta de”);
Motricidade Global Atividades 6; 10; 23; 31; 35	- Aprender a apanhar uma bola e a fazê-la rolar sem ajuda; - Fazer percursos, contornando obstáculos; - Driblar uma bola; - Melhorar a sua consciência corporal - fazer cambalhotas; - Melhorar o equilíbrio e a coordenação - percurso avançado de obstáculos;
Motricidade Fina Atividades 5; 10; 19; 21	- Manipular objetos - usar uma colher para transferir açúcar de um recipiente para o outro; - Descobrir objeitos, puxando uma meia; - Prender molas de roupa nos bordos de uma caixa de sapatos; - Usar a tesoura - cortar tiras de papel;
Coordenação Oculo-manual Atividades 5; 8; 16; 23; 26;3 2	- Empilhar blocos; - Colocar lápis nos furos de um estojo sem ajuda;

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA (INVESTIGADOR PARTICIPANTE)	
CODIFICAÇÃO DA ATIVIDADE	OBJETIVOS
	- Copiar objetos comuns com a plasticina; - Recortar figuras; - Ligar pontos para formar letras maiúsculas; - Ligar pontos para realizar formas simples e desenhos; - Emparelhar figuras de objetos simples com os objetos reais;
Realização Cognitiva Atividades 9; 11; 28	- Procurar e apontar um objeto na sala de aula; - Ordenar partes corporais; - Combinar dois sons de forma expressiva;
Desempenho verbal Atividades 3; 13	- Expressar a necessidade e o desejo usando as palavras (“atire”; “agarre”; “abraça”, “beija”, “abre”, “fecha” …); - Distinguir alimentos que pode comer de outros que não pode comer;
Autonomia Atividade 1	- Agarrar e comer alimentos com a mão;
Socialização Atividades 1; 5; 6; 21; 9	- Interagir socialmente; - Tolerar o contacto físico; - Dar um beijo; - Brincar.
Data	**11-06-2019 a 14-06-2019**
Imitação Atividades 3; 4	- Imitar comportamentos e sons; - Tentar descobrir o objeto escondido;
Perceção Atividades 1; 2	- Fazer jogos – apanhar a bola; - Saber apanhar a bola sem ajuda;
Motricidade Global Atividades 4; 11; 21; 31; 34	- Desenvolver movimentos de atirar e aprender a dirigir um projétil a um determinado alvo; - Melhorar a sua consciência corporal - fazer cambalhotas; - Caminhar em cima de uma tábua/trave; - Manipular objetos - usar uma colher para transferir açúcar de um recipiente para o outro; - Abrir recipientes diferentes para obter uma recompensa;
Motricidade Fina Atividades 5; 7; 19; 21	- Prender molas de roupa nos bordos de uma caixa de sapatos; - Usar a tesoura - cortar tiras de papel; - Enfiar contas. - Moldar com plasticina figuras representadas por desenhos; - Recortar figuras;
Coordenação Oculo-manual Atividades 10; 17; 23; 26; 30; 32	- Ligar pontos para formar letras maiúsculas; - Converter figuras simples em desenhos vulgares; - Ligar pontos para realizar formas simples e desenhos;
Desempenho verbal Atividade 18	- Nomear objetos;
Autonomia Atividade 1	- Agarrar e comer alimentos com a mão;
Socialização Atividades 1; 5; 11; 19	- Interagir socialmente; - Tolerar o contacto físico; - Dar um beijo; - Usar apropriadamente o seu fantoche para interagir com o fantoche de outra pessoa/imaginação; - Desenhar.
Data	**17-06-2019 a 21-06-2019**
Imitação Atividades 1; 2	- Imitar comportamentos e sons;

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA (INVESTIGADOR PARTICIPANTE)	
CODIFICAÇÃO DA ATIVIDADE	OBJETIVOS
Perceção Atividades 5; 17	- Alertar para sons familiares. Reconhecê-los como meio de comunicação, que precede um acontecimento; - Saber organizar as peças de um puzzle;
Motricidade Global Atividades 6; 10; 23; 31; 34; 35	- Aprender a seguir um percurso envolvendo movimentos ("debaixo de", "em cima de" ou "à volta de"); - Aprender a apanhar uma bola e a fazê-la rolar sem ajuda; - Fazer percursos, contornando obstáculos; - Melhorar a sua consciência corporal - fazer cambalhotas; - Caminhar em cima de uma tábua/trave; - Melhorar o equilíbrio e a coordenação - percurso avançado de obstáculos;
Motricidade Fina Atividades 4; 7; 21	- Separar pequenos pedaços de plasticina e colocá-los numa lata; - Abrir recipientes diferentes para obter uma recompensa; - Usar a tesoura - cortar tiras de papel;
Coordenação Oculo-manual Atividades 8; 10; 17; 26; 30	- Colocar lápis nos furos de um estojo sem ajuda; - Enfiar contas. - Copiar objetos comuns com a plasticina; - Ligar pontos para formar letras maiúsculas; - Converter figuras simples em desenhos vulgares;
Realização Cognitiva Atividades 11; 31	- Procurar e apontar um objeto na sala de aula; - Apontar para a figura correta, quando se faz uma questão envolvendo, quem, o quê ou onde;
Desempenho verbal Atividades 6; 19	- Dizer "Olá." e "Adeus." de forma independente e em situações apropriadas; - Descrever figuras, usando frases simples;
Autonomia Atividade 12	- Lavar-se;
Socialização Atividades 1; 2; 5; 6; 13	- Brincar; - Tolerar o contacto físico; - Dar um beijo; - Empurrar um camião (brinquedo); - Limpar o tampo da mesa depois de cada sessão de ensino/aprendizagem.

Tabela 10 - Intervenção pedagógica ano escolar 2019/2020

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA (INVESTIGADOR PARTICIPANTE)	
CODIFICAÇÃO DA ATIVIDADE	OBJETIVOS
Data	**16-09-2019 a 20-09-2019**
Imitação Atividade 20	- Imitar sérias de ações simples envolvendo bonecos;
Perceção Atividade 4;11	- Aumentar a atenção visual; - Emparelhar sons de diversos objetos;
Motricidade Global Atividade 11; 15;25;31	- Saber apanhar a bola sem ajuda; - Aprender a abrir gavetas e armários sem ajuda, para satisfazer as suas próprias necessidades; - Melhorar a sua coordenação – saltar; - Melhorar a sua consciência corporal - fazer cambalhotas;
Motricidade Fina Atividade 3;9;19;21	- Apanhar objetos de tamanhos variados e colocá-los numa taça; - Desenvolver a capacidade de dirigir o dedo a um alvo -pressionar um botão sem ajuda de forma a obter um resultado desejado; - Prender molas de roupa nos bordos de uma caixa de sapatos; - Usar a tesoura - cortar tiras de papel;

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA (INVESTIGADOR PARTICIPANTE)	
CODIFICAÇÃO DA ATIVIDADE	OBJETIVOS
Coordenação Oculo-manual Atividade 17;26;33	- Copiar objetos comuns com a plasticina; - Ligar pontos para formar letras maiúsculas;
Realização Cognitiva Atividade 11;24;31	- Ligar pontos para realizar formas simples e desenhos; - Procurar e apontar um objeto na sala de aula; - Dar a cor correta quando pedida; - Apontar para a figura correta, quando se faz uma questão envolvendo, quem, o quê ou onde;
Desempenho verbal Atividade 6	- Dizer "Olá." e "Adeus." de forma independente e em situações apropriadas;
Autonomia/ Atividade 12;	- Lavar-se;
Socialização Atividade 1;5; 21;2	- Interagir socialmente; -Tolerar o contacto físico; - Dar um beijo; - Brincar.
Data	**23-09-2019 a 27-09-2019**
Imitação Atividade 2;14;16;17;20;23	- Desenvolver força nos dedos, imitando a construção de figuras simples feitas com plasticina; - Imitar sérias de ações simples envolvendo bonecos; - Melhorar a imitação de movimentos simples das mãos; - Ganhar prática em controlar um lápis; - Desenhar linhas por imitação; - Imitar comportamentos e sons;
Perceção Atividade 11;17; 23	- Emparelhar sons de diversos objetos; - Saber organizar as peças de um puzzle; - Aprender a emparelhar a palavra escrita com o objeto;
Motricidade Global Atividade 4;11; 16;25;37;	- Fazer jogos – apanhar a bola; - Saber apanhar a bola sem ajuda; - Melhorar a coordenação da criança – dar pontapés numa bola; - Melhorar a sua coordenação – saltar; - Melhorar a coordenação - carrinho de mão; - Aumentar a capacidade de coordenação - saltar à corda;
Motricidade Fina Atividade 3;7;11;15;20	- Apanhar objetos de tamanhos variados e colocá-los numa taça; - Abrir recipientes diferentes para obter uma recompensa; - Dobrar uma folha de papel; - Desempenhar movimentos simples com os dedos; - Fazer um brinquedo, dobrando papel.
Coordenação Oculo-manual Atividade 6;8;17;30;32	- Motricidade fina e atenção - colocar blocos num frasco; - Colocar lápis nos furos de um estojo sem ajuda; - Copiar objetos comuns com a plasticina; - Converter figuras simples em desenhos vulgares;
Realização Cognitiva Atividade 11;12;24	- Observar uma figura, perceber o que falta e completar o desenho; - Procurar e apontar um objeto na sala de aula; - Identificar os membros da família e outras pessoas próximas. Dar/distribuir um objeto à pessoa escolhida, por ordem verbal;
Desempenho verbal Atividade 2;5;8;16;19;35	- Dar a cor correta quando pedida; - Repetir sons de consoantes; - Usar palavras simples de forma expressiva e apropriada; - Fazer barulhos ambientais e sons de animais; - Descrever figuras, usando frases simples;
Autonomia Atividade 1;13;19	- Nomear os dias da semana; - Agarrar e comer alimentos com a mão; - Enfiar um botão grande, numa casa;

USC

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA (INVESTIGADOR PARTICIPANTE)	
CODIFICAÇÃO DA ATIVIDADE	OBJETIVOS
	- Tomar banho autonomamente - regular a temperatura da água para o fazer;
Socialização Atividade 1;5	- Interagir socialmente; -Tolerar o contacto físico; - Dar um beijo.
Data	**30/09/2019 a 04/10/2019**
Imitação Atividade 1;4;9;14;17;21	- Imitar os sons de animais diferentes; - Melhorar a imitação de movimentos simples das mãos; - Ganhar prática em controlar um lápis; - Desenhar linhas por imitação; - Imitar comportamentos e sons; - Imitar comportamentos e sons;
Perceção Atividade13;17	- Perceber diferenças em desenhos e aprender a imitar o uso de materiais para copiar desenhos; - Saber organizar as peças de um puzzle; - Fazer jogos – apanhar a bola;
Motricidade Global Atividade 4;16; 21; 31;37;39	- Melhorar a coordenação da criança – dar pontapés numa bola; - Desenvolver movimentos de atirar e aprender a dirigir um projétil a um determinado alvo; - Saber usar diferentes estilos de marcha sem perder o equilíbrio; - Melhorar a sua consciência corporal - fazer cambalhotas; - Melhorar a coordenação - carrinho de mão; - Aumentar a força das mãos e melhorar o seu desenvolvimento muscular geral – puxar uma corda;
Motricidade Fina Atividade 3;7;10;19;21	- Apanhar objetos de tamanhos variados e colocá-los numa taça; - Abrir recipientes diferentes para obter uma recompensa; - Descobrir objeitos, puxando uma meia; - Contornar com o dedo formas;
Coordenação Oculo-manual Atividade 1;6;10; 18;23;32	- Usar a tesoura - cortar tiras de papel; - Noção de em cima, em baixo e chão - empilhar caixas; - Motricidade fina e atenção - colocar blocos num frasco; - Enfiar contas. - Juntar, as partes de uma figura dividida em duas ou mais partes; - Recortar figuras; - Observar uma figura, perceber o que falta e completar o desenho
Realização Cognitiva Atividade 12; 25;29	- Identificar os membros da família e outras pessoas próximas. Dar/distribuir um objeto à pessoa escolhida, por ordem verbal; - Seguir instruções verbais, para encontrar objetos comuns; - Agrupar vários alimentos, de acordo com “doce” e “amargo”;
Desempenho verbal Atividade 3;13;28	- Combinar dois sons de forma expressiva; - Expressar a necessidade e o desejo usando as palavras (“atire”; “agarre”; “abraça”, “beija”, “abre”, “fecha” …); - Explicar verbalmente o uso de objetos comuns;
Autonomia Atividade 1;13;19	- Enfiar um botão grande, numa casa;
Socialização Atividade 1;5;6;3;9;12;13;19	- Tomar banho autonomamente - regular a temperatura da água para o fazer; -Tolerar o contacto físico; -Interagir socialmente; - Dar um beijo; - Jogar e brincar; - Limpar o tampo da mesa depois de cada sessão de ensino-aprendizagem; - Desenhar.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA (INVESTIGADOR PARTICIPANTE)	
CODIFICAÇÃO DA ATIVIDADE	OBJETIVOS
Data	**07/10/2019 a 11/10/2019**
Imitação Atividade15; 17;21; 24	- Desenvolver força nos dedos, imitando a construção de figuras simples feitas com plasticina; - Imitar os sons de animais diferentes; - Desenvolver competências orais motoras necessárias ao desenvolvimento da linguagem; - Desenvolver uma série de movimentos do queixo e da língua imitando o professor; - Melhorar a imitação de movimentos simples das mãos; - Melhorar a imitação de movimentos simples das mãos;
Perceção Atividade 21;22;23	- Aprender a jogar dominó; - Aprender a reconhecer uma sequência e copiá-la; - Aprender a emparelhar a palavra escrita com o objeto;
Motricidade Global Atividade 5;16;25;31;39	- Aprender a passar por cima ou ficar em cima de diversos obstáculos; - Melhorar a coordenação da criança – dar pontapés numa bola; - Melhorar a sua coordenação – saltar; - Melhorar a sua consciência corporal - fazer cambalhotas; - Aumentar a força das mãos e melhorar o seu desenvolvimento muscular geral – puxar uma corda (grupo/turma);
Motricidade Fina Atividade 9;11;16;20;22	- Pressionar um botão sem ajuda de forma a obter um resultado desejado; - Dobrar uma folha de papel; - Puxar um fio, com um determinado objetivo; - Fazer um brinquedo, dobrando papel.
Coordenação Oculo-manual Atividade 8;10;17;18;32	- Emparelhar parafusos e porcas de tamanhos diferentes; - Colocar lápis nos furos de um estojo sem ajuda; - Enfiar contas. - Copiar objetos comuns com a plasticina; - Juntar, as partes de uma figura dividida em duas ou mais partes; - Observar uma figura, perceber o que falta e completar o desenho
Realização Cognitiva Atividade 12; 13;25	- Identificar os membros da família e outras pessoas próximas. Dar/distribuir um objeto à pessoa escolhida, por ordem verbal; - Compreender o significado dos verbos, em associação com os adjetivos comuns (Ex. dá-me a bola; atira a bola…); - Seguir instruções verbais, para encontrar objetos comuns; - Repetir sons de consoantes;
Desempenho verbal Atividade 2;3;19;28	- Combinar dois sons de forma expressiva; - Descrever figuras, usando frases simples; - Explicar verbalmente o uso de objetos comuns; - Enfiar um botão grande, numa casa;
Autonomia Atividade 1;13;19	- Tomar banho autonomamente - regular a temperatura da água para o fazer;
Socialização Atividade 1;5;2;11	- Interagir socialmente; -Tolerar o contacto físico; - Dar um beijo; -Usar apropriadamente o seu fantoche para interagir com o fantoche de outra pessoa/imaginação.
Data	**14/10/2019 a 18/10/2019**
Imitação Atividade 4;17;24	- Desenvolver competências orais motoras necessárias ao desenvolvimento da linguagem; - Desenvolver uma série de movimentos do queixo e da língua imitando o professor; - Imitar comportamentos e sons;
Perceção Atividade 14;17	- Emparelhar formas e objetos; - Saber organizar as peças de um puzzle;

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA (INVESTIGADOR PARTICIPANTE)	
CODIFICAÇÃO DA ATIVIDADE	OBJETIVOS
Motricidade Global Atividade 5; 11;18;23;39	- Aprender a passar por cima ou ficar em cima de diversos obstáculos; - Saber apanhar a bola sem ajuda; - Melhorar o equilíbrio – permanecer na ponta dos pés; - Fazer percursos, contornando obstáculos; - Aumentar a força das mãos e melhorar o seu desenvolvimento muscular geral – puxar uma corda (grupo/turma);
Motricidade Fina Atividade 4;5;16;19;22;25	- Separar pequenos pedaços de plasticina e colocá-los numa lata; - Manipular objetos - usar uma colher para transferir açúcar de um recipiente para o outro; - Puxar um fio, com um determinado objetivo; - Prender molas de roupa nos bordos de uma caixa de sapatos; - Emparelhar parafusos e porcas de tamanhos diferentes; - Pregar tachas num quadro de cortiça;
Coordenação Oculo-manual Atividade 6;10;18;23;32;34	- Motricidade fina e atenção - colocar blocos num frasco; - Enfiar contas. - Juntar, as partes de uma figura dividida em duas ou mais partes; - Observar uma figura, perceber o que falta e completar o desenho; - Colocar tachas num quadro de cortiça num padrão delimitado através de bocados de papel colorido;
Realização Cognitiva Atividade 13;17;25	- Compreender o significado dos verbos, em associação com os adjetivos comuns (Ex. dá-me a bola; atira a bola…); - Reconhecer o nome e a utilidade de objetos comuns. Apontar, sem ajuda, o objeto solicitado;
Desempenho verbal Atividade	- Seguir instruções verbais, para encontrar objetos comuns;
Autonomia Atividade 1;14	- Agarrar e comer alimentos com a mão; - Abotoar botões em peças de vestuário; - Interagir socialmente;
Socialização Atividade 1;5;21;4;14	-Tolerar o contacto físico; - Dar um beijo; - Jogar e brincar.
Data	**21/10/2019 a 25/10/2019**
Imitação Atividade 2;4;15;17;21;24	- Imitar os sons de animais diferentes; - Desenvolver competências orais motoras necessárias ao desenvolvimento da linguagem; - Desenvolver uma série de movimentos do queixo e da língua imitando o professor; - Melhorar a imitação de movimentos simples das mãos; - Imitar comportamentos e sons;
Perceção Atividade 14;15;23	- Emparelhar formas e objetos - aprender a emparelhar formas ou diferentes tamanhos; - Aprender a emparelhar a palavra escrita com o objeto;
Motricidade Global Atividade 5;19;23;25;39	- Aprender a passar por cima ou ficar em cima de diversos obstáculos; - Melhorar o equilíbrio – pular; - Fazer percursos, contornando obstáculos; - Melhorar a sua coordenação – saltar; - Aumentar a força das mãos e melhorar o seu desenvolvimento muscular geral – puxar uma corda (grupo/turma);
Motricidade Fina Atividade 4;9;11;16;20;25	- Separar pequenos pedaços de plasticina e colocá-los numa lata; pressionar um botão sem ajuda de forma a obter um resultado desejado; - Dobrar uma folha de papel; - Puxar um fio, com um determinado objetivo; - Fazer um brinquedo, dobrando papel. - Pregar tachas num quadro de cortiça;

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA (INVESTIGADOR PARTICIPANTE)	
CODIFICAÇÃO DA ATIVIDADE	OBJETIVOS
Coordenação Oculo-manual Atividade 1;6;18;26;30;34	- Noção de em cima, em baixo e chão - empilhar caixas; - Motricidade fina e atenção - colocar blocos num frasco; - Juntar, as partes de uma figura dividida em duas ou mais partes; - Ligar pontos para formar letras maiúsculas; - Converter figuras simples em desenhos vulgares; - Colocar tachas num quadro de cortiça num padrão delimitado através de bocados de papel colorido; - Compreender o significado dos verbos, em associação com os adjetivos comuns (Ex. dá-me a bola; atira a bola…);
Realização Cognitiva Atividade 13;17;29	- Reconhecer o nome e a utilidade de objetos comuns. Apontar, sem ajuda, o objeto solicitado; - Agrupar vários alimentos, de acordo com "doce" e "amargo"; - Repetir sons de consoantes;
Desempenho verbal Atividade 2; 25;28	- Lembrar uma mensagem pequena e transmiti-la verbalmente a outra pessoa; - Explicar verbalmente o uso de objetos comuns; - Agarrar e comer alimentos com a mão;
Autonomia Atividade 1;14	- Abotoar botões em peças de vestuário; - Interagir socialmente; -Tolerar o contacto físico;
Socialização Atividade 1;5;6;4;9;13	- Dar um b- Dar um beijo; - Jogar e brincar; - Limpar o tampo da mesa depois de cada sessão de ensino-aprendizagem
Data	**28/10/2019 a 01/11/2019**
Perceção Atividade 14;15	- Emparelhar formas e objetos - aprender a emparelhar formas ou diferentes tamanhos;
Motricidade Global Atividade 19;23;28;32;38	- Melhorar o equilíbrio – pular; - Fazer percursos, contornando obstáculos; - Saber usar diferentes estilos de marcha sem perder o equilíbrio; - Melhorar a capacidade de movimento - passos de elefante; - Melhorar o desenvolvimento muscular geral -puxar um objeto pesado;
Motricidade Fina Atividade 4;10;10;16;21	- Separar pequenos pedaços de plasticina e colocá-los numa lata; - Descobrir objeitos, puxando uma meia; - Dobrar uma folha de papel; - Puxar um fio, com um determinado objetivo; - Usar a tesoura - cortar tiras de papel;
Coordenação Oculo-manual Atividade 34	- Colocar tachas num quadro de cortiça num padrão delimitado através de bocados de papel colorido;
Realização Cognitiva Atividade 13;17;29	- Compreender o significado dos verbos, em associação com os adjetivos comuns (Ex. dá-me a bola; atira a bola…); - Reconhecer o nome e a utilidade de objetos comuns. Apontar, sem ajuda, o objeto solicitado; - Agrupar vários alimentos, de acordo com "doce" e "amargo";
Desempenho verbal Atividade 11;12;19;25	- Cantar; Fazer pedidos (mais). - Descrever figuras, usando frases simples; - Lembrar uma mensagem pequena e transmiti-la verbalmente a outra pessoa;
Autonomia Atividade 1;	- Agarrar e comer alimentos com a mão; - Abotoar botões em peças de vestuário;
Socialização Atividade 1;5;2	- Interagir socialmente; -Tolerar o contacto físico; - Dar um beijo.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA (INVESTIGADOR PARTICIPANTE)	
CODIFICAÇÃO DA ATIVIDADE	OBJETIVOS
Data	**04/11/2019 a 08/11/2019**
Imitação Atividade 2;5;10	- Aprender a rabiscar com lápis de carvão; - Imitar comportamentos e sons;
Perceção Atividade 14;15;23	- Emparelhar formas e objetos - aprender a emparelhar formas ou diferentes tamanhos;
Motricidade Global Atividade 5; 19;25;28;38	- Aprender a emparelhar a palavra escrita com o objeto; - Aprender a passar por cima ou ficar em cima de diversos obstáculos; - Melhorar o equilíbrio – pular; - Melhorar a sua coordenação – saltar; - Saber usar diferentes estilos de marcha sem perder o equilíbrio; - Melhorar o desenvolvimento muscular geral -puxar um objeto pesado;
Motricidade Fina Atividade 9; 19;20;21;25	- Pressionar um botão sem ajuda de forma a obter um resultado desejado; - Prender molas de roupa nos bordos de uma caixa de sapatos; - Fazer um brinquedo, dobrando papel; - Usar a tesoura - cortar tiras de papel; - Pregar tachas num quadro de cortiça;
Coordenação Oculo-manual Atividade 8;10;18;30;34	- Colocar lápis nos furos de um estojo sem ajuda; - Enfiar contas; - Juntar, as partes de uma figura dividida em duas ou mais partes; - Converter figuras simples em desenhos vulgares; - Colocar tachas num quadro de cortiça num padrão delimitado através de bocados de papel colorido; - Interagir socialmente;
Realização Cognitiva Atividade 14;17;25;31	-Tolerar o contacto físico; - Dar um beijo; - Emparelhar figuras de objeitos semelhantes, com aspeto diferente; - Reconhecer o nome e a utilidade de objetos comuns. Apontar, sem ajuda, o objeto solicitado; - Seguir instruções verbais, para encontrar objetos comuns; - Apontar para a figura correta, quando se faz uma questão envolvendo, quem, o quê ou onde;
Desempenho verbal Atividade 12;25;28;	- Fazer pedidos (mais); - Lembrar uma mensagem pequena e transmiti-la verbalmente a outra pessoa; - Explicar verbalmente o uso de objetos comuns;
Autonomia Atividade 1;14	- Agarrar e comer alimentos com a mão; - Abotoar botões em peças de vestuário;
Socialização Atividade 1;5	- Brincar; - Dar um beijo.
Data	**11/11/2019 a 15/11/2019**
Imitação Atividade 1; 5;10; 12	- Imitar de forma apropriada o uso de 5 objetos do quotidiano; - Aprender a rabiscar com lápis de carvão;
Perceção Atividade 17;22	- Saber organizar as peças de um puzzle; - Imitar comportamentos e sons;
Motricidade Global Atividade 6;21;25;28;38	- Aprender a reconhecer uma sequência e copiá-la; - Aprender a seguir um percurso envolvendo movimentos (“debaixo de”, “em cima de” ou “à volta de”); - Desenvolver movimentos de atirar e aprender a dirigir um projétil a um determinado alvo; - Melhorar a sua coordenação – saltar; - Saber usar diferentes estilos de marcha sem perder o equilíbrio; - Melhorar o desenvolvimento muscular geral -puxar um objeto pesado;

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA (INVESTIGADOR PARTICIPANTE)	
CODIFICAÇÃO DA ATIVIDADE	OBJETIVOS
Motricidade Fina Atividade 6;19;20;21;25	- Capacidades de agarrar - apanhar moedas e colocá-las num frasco; - Prender molas de roupa nos bordos de uma caixa de sapatos; - Fazer um brinquedo, dobrando papel. - Usar a tesoura - cortar tiras de papel; - Pregar tachas num quadro de cortiça;
Coordenação Oculo-manual Atividade 13;30;32;34;35	- Prender molas de roupa no lugar assinalado; - Converter figuras simples em desenhos vulgares; - Observar uma figura, perceber o que falta e completar o desenho; - Colocar tachas num quadro de cortiça num padrão delimitado através de bocados de papel colorido;
Realização Cognitiva Atividade 14;17;18	- Seguir pontos para desenhar algarismos; - Emparelhar figuras de objeitos semelhantes, com aspeto diferente. - Reconhecer o nome e a utilidade de objetos comuns. Apontar, sem ajuda, o objeto solicitado; - Reconhecer figuras - completar um jogo de encaixes;
Desempenho verbal Atividade 12;19;25	- Fazer pedidos (mais); - Descrever figuras, usando frases simples; - Lembrar uma mensagem pequena e transmiti-la verbalmente a outra pessoa;
Autonomia Atividade 1;14	- Agarrar e comer alimentos com a mão; - Abotoar botões em peças de vestuário;
Socialização Atividade 1;5;6; 21;	- Interagir socialmente; -Tolerar o contacto físico; - Dar um beijo; - Jogar e brincar; - Desenhar.
Data	**18/11/2019 a 22/11/2019**
Imitação Atividade 10;	- Aprender a rabiscar com lápis de carvão;
Perceção Atividade 14;15;22;23	- Emparelhar formas e objetos - aprender a emparelhar formas ou diferentes tamanhos; - Aprender a reconhecer uma sequência e copiá-la; - Aprender a emparelhar a palavra escrita com o objeto;
Motricidade Global Atividade 6;21;23;33;38	- Aprender a seguir um percurso envolvendo movimentos (“debaixo de”, “em cima de” ou “à volta de”); - Desenvolver movimentos de atirar e aprender a dirigir um projétil a um determinado alvo; - Fazer percursos, contornando obstáculos; - Melhorar o controle do equilíbrio e da mão – corrida de batatas; - Melhorar o desenvolvimento muscular geral -puxar um objeto pesado;
Motricidade Fina Atividade 5;10;17;21;24;	- Manipular objetos - usar uma colher para transferir açúcar de um recipiente para o outro; - Dobrar uma folha de papel; - Apertar uma esponja ou uma bola macia um determinado número de vezes; - Usar a tesoura - cortar tiras de papel; - Pendurar roupas numa corda, usando molas;
Coordenação Oculo-manual Atividade 8;13;30;32;35	- Colocar lápis nos furos de um estojo sem ajuda; - Prender molas de roupa no lugar assinalado; - Converter figuras simples em desenhos vulgares; - Observar uma figura, perceber o que falta e completar o desenho;
Realização Cognitiva Atividade 14;18;29	- Reconhecer figuras - completar um jogo de encaixes; - Agrupar vários alimentos, de acordo com “doce” e “amargo”;
Desempenho verbal Atividade 12;25;28	- Fazer pedidos (mais); - Lembrar uma mensagem pequena e transmiti-la verbalmente a outra pessoa;

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA (INVESTIGADOR PARTICIPANTE)	
CODIFICAÇÃO DA ATIVIDADE	OBJETIVOS
	- Explicar verbalmente o uso de objetos comuns; - Agarrar e comer alimentos com a mão;
Autonomia Atividade 1;14	- Abotoar botões em peças de vestuário;
Socialização Atividade 1;5; 8;9;13	- Interagir socialmente; -Tolerar o contacto físico; - Dar um beijo; - Jogar e brincar; - Limpar o tampo da mesa depois de cada sessão de ensino-aprendizagem; - Emparelhar figuras de objeitos semelhantes, com aspeto diferente.
Data	**25/11/2019 a 29/11/2019**
Imitação Atividade2;10	- Aprender a rabiscar com lápis de carvão; - Imitar comportamentos e sons;
Perceção Atividade 17;22	- Saber organizar as peças de um puzzle;
Motricidade Global Atividade 21;23;25;41	- Aprender a reconhecer uma sequência e copiá-la; - Desenvolver movimentos de atirar e aprender a dirigir um projétil a um determinado alvo; - Fazer percursos, contornando obstáculos; - Melhorar o equilíbrio, sabendo mantê-lo, enquanto faz movimentos de braços e pernas; - Aumentar a capacidade de coordenação - saltar à corda;
Motricidade Fina Atividade7;9;20;21;24	- Abrir recipientes diferentes para obter uma recompensa; pressionar um botão sem ajuda de forma a obter um resultado desejado; - Fazer um brinquedo, dobrando papel; - Usar a tesoura - cortar tiras de papel; - Pendurar roupas numa corda, usando molas;
Coordenação Oculo-manual Atividade 8;18;30;32;35	- Colocar lápis nos furos de um estojo sem ajuda; - Juntar, as partes de uma figura dividida em duas ou mais partes; - Converter figuras simples em desenhos vulgares; - Observar uma figura, perceber o que falta e completar o desenho; - Seguir pontos para desenhar algarismos;
Realização Cognitiva Atividade 14;25	- Emparelhar figuras de objeitos semelhantes, com aspeto diferente. - Seguir instruções verbais, para encontrar objetos comuns;
Desempenho verbal Atividade 2;19;20;25	- Repetir sons de consoantes; - Descrever figuras, usando frases simples; - Dizer ou assinalar “grande” / “pequeno”; - Lembrar uma mensagem pequena e transmiti-la verbalmente a outra pessoa;
Autonomia Atividade 1;14	- Agarrar e comer alimentos com a mão; - Abotoar botões em peças de vestuário;
Socialização Atividade 1;5;6;2;	- Interagir socialmente; -Tolerar o contacto físico; - Dar um beijo; - Jogar e brincar.
Data	**02/12/2019 a 06/12/2019**
Imitação Atividade 11	- Aumentar competências motoras e aprender competências comuns de autoajuda;
Perceção Atividade 21;23	- Aprender a reconhecer uma sequência e copiá-la; - Aprender a emparelhar a palavra escrita com o objeto;

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA (INVESTIGADOR PARTICIPANTE)	
CODIFICAÇÃO DA ATIVIDADE	OBJETIVOS
Motricidade Global Atividade 6;21;23;33;41	- Aprender a seguir um percurso envolvendo movimentos ("debaixo de", "em cima de" ou "à volta de"); - Desenvolver movimentos de atirar e aprender a dirigir um projétil a um determinado alvo; - Fazer percursos, contornando obstáculos; - Melhorar o controle do equilíbrio e da mão – corrida de batatas; - Aumentar a capacidade de coordenação - saltar à corda;
Motricidade Fina Atividade 11;17;20; 24;25	- Dobrar uma folha de papel; - Apertar uma esponja ou uma bola macia um determinado número de vezes; - Fazer um brinquedo, dobrando papel; - Pendurar roupas numa corda, usando molas;
Coordenação Oculo-manual Atividade 9;18;30;32;35	- Colorir - Fazer marcas com um lápis dentro de um espaço delimitado por uma linha grossa; - Juntar, as partes de uma figura dividida em duas ou mais partes; - Converter figuras simples em desenhos vulgares; - Observar uma figura, perceber o que falta e completar o desenho; - Seguir pontos para desenhar algarismos;
Realização Cognitiva Atividade 14;18;29	- Emparelhar figuras de objeitos semelhantes, com aspeto diferente; - Reconhecer figuras - completar um jogo de encaixes; - Agrupar vários alimentos, de acordo com "doce" e "amargo";
Desempenho verbal Atividade 20;25	- Dizer ou assinalar "grande" / "pequeno"; - Lembrar uma mensagem pequena e transmiti-la verbalmente a outra pessoa;
Autonomia Atividade 1;15	- Agarrar e comer alimentos com a mão; - Deitar líquidos de um jarro para copos; - Interagir socialmente;
Socialização Atividade 1;5;3;19	-Tolerar o contacto físico; - Dar um beijo; - Jogar e brincar; - Compreender a necessidade do outro e responder com objetos adequados/interagir; - Desenhar.
Data	**09/12/2019 a 13/12/2019**
Imitação Atividade 3;5;10;11	- Aumentar competências motoras e aprender competências comuns de autoajuda; - Aprender a rabiscar com lápis de carvão; - Imitar comportamentos e sons;
Perceção Atividade 17;23	- Saber organizar as peças de um puzzle; - Aprender a emparelhar a palavra escrita com o objeto;
Motricidade Global Atividade 21;25;28;33;41	- Desenvolver movimentos de atirar e aprender a dirigir um projétil a um determinado alvo; - Melhorar o equilíbrio, sabendo mantê-lo, enquanto faz movimentos de braços e pernas; - Saber usar diferentes estilos de marcha sem perder o equilíbrio; - Melhorar o controle do equilíbrio e da mão – corrida de batatas; - Aumentar a capacidade de coordenação - saltar à corda;
Motricidade Fina Atividade 11;17;21;25	- Dobrar uma folha de papel; - Apertar uma esponja ou uma bola macia um determinado número de vezes; - Usar a tesoura;
Coordenação Oculo-manual Atividade 9;18;30;32;35	- Pregar tachas num quadro de cortiça; - Colorir - Fazer marcas com um lápis dentro de um espaço delimitado por uma linha grossa; - Converter figuras simples em desenhos vulgares; - Observar uma figura, perceber o que falta e completar o desenho; - Seguir pontos para desenhar algarismos;

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA (INVESTIGADOR PARTICIPANTE)	
CODIFICAÇÃO DA ATIVIDADE	OBJETIVOS
Realização Cognitiva Atividade 14;18;30	- Emparelhar figuras de objeitos semelhantes, com aspeto diferente - Reconhecer figuras - completar um jogo de encaixes - Ordenar figuras, após ouvir uma história;
Desempenho verbal Atividade 20;25;34	- Dizer ou assinalar “grande” / “pequeno”; - Lembrar uma mensagem pequena e transmiti-la verbalmente a outra pessoa; - Usar adequadamente palavras como “ontem”, “hoje” e “amanhã”;
Autonomia Atividade 1;15	- Agarrar e comer alimentos com a mão; - Deitar líquidos de um jarro para copos;
Socialização Atividade 1;5;4;8;9	- Interagir socialmente; -Tolerar o contacto físico; - Dar um beijo; - Jogar e brincar.
Data	**16/12/2019 a 17/12/2019**
Imitação Atividade 5;9;11;12	- Imitar de forma apropriada o uso de 5 objetos do quotidiano; - Aumentar competências motoras e aprender competências comuns de autoajuda; - Imitar comportamentos e sons;
Perceção Atividade 16;23	- Saber organizar as peças de um puzzle; - Aprender a emparelhar a palavra escrita com o objeto;
Motricidade Global Atividade 10;23;28	- Aprender a apanhar uma bola e a fazê-la rolar sem ajuda; - Fazer percursos, contornando obstáculos; - Saber usar diferentes estilos de marcha sem perder o equilíbrio;
Motricidade Fina Atividade 11;17;21	- Dobrar uma folha de papel; - Apertar uma esponja ou uma bola macia um determinado número de vezes; - Usar a tesoura;
Coordenação Oculo-manual Atividade 9;10;19; 31;36	- Colorir - Fazer marcas com um lápis dentro de um espaço delimitado por uma linha grossa; - Enfiar contas; - Pegar em objeitos pequenos com pinças e colocá-los em copos ou cartões dos ovos; - Imprimir as letras do primeiro nome da criança com cópia de um modelo; - Completar labirintos simples, desenhando uma linha entre duas linhas paralelas afastadas entre si;
Realização Cognitiva Atividade 15;18;30	- Escolher figuras (diferentes alimentos), diferenciando as de comer e beber; - Reconhecer figuras - completar um jogo de encaixes; - Ordenar figuras, após ouvir uma história;
Desempenho verbal Atividade 25;34	- Lembrar uma mensagem pequena e transmiti-la verbalmente a outra pessoa; - Usar adequadamente palavras como “ontem”, “hoje” e “amanhã”;
Autonomia Atividade 1;15	- Agarrar e comer alimentos com a mão; - Deitar líquidos de um jarro para copos;
Socialização Atividade 1;5;13	- Interagir socialmente; -Tolerar o contacto físico; - Dar um beijo; - Limpar o tampo da mesa depois de cada sessão de ensino-aprendizagem.
Data	**06/01/2020 a 10/01/2020**
Imitação Atividade 1;2;6;9;10;12	- Imitar de forma apropriada o uso de 5 objetos do quotidiano; - Aprender a rabiscar com lápis de carvão; - Imitar comportamentos e sons; - Interagir socialmente;
Perceção Atividade 17;21	- Saber organizar as peças de um puzzle; - Aprender a reconhecer uma sequência e copiá-la;

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA (INVESTIGADOR PARTICIPANTE)	
CODIFICAÇÃO DA ATIVIDADE	OBJETIVOS
Motricidade Global Atividade 21;23;29;38	- Desenvolver movimentos de atirar e aprender a dirigir um projétil a um determinado alvo; - Fazer percursos, contornando obstáculos; - Melhorar o desenvolvimento muscular geral -puxar um objeto pesado; - Aprender a atirar a um alvo; - Melhorar o desenvolvimento muscular geral -puxar um objeto pesado;
Motricidade Fina Atividade 11;16;19;21;24	- Dobrar uma folha de papel; - Puxar um fio, com um determinado objetivo; - Contornar com o dedo formas; - Usar a tesoura; - Pendurar roupas numa corda, usando molas;
Coordenação Oculo-manual Atividade 9;19;25;31;36	- Colorir - Fazer marcas com um lápis dentro de um espaço delimitado por uma linha grossa; - Pegar em objeitos pequenos com pinças e colocá-los em copos ou cartões dos ovos; - Passar um fio pelos furos de um cartão de forma sequencial; - Imprimir as letras do primeiro nome da criança com cópia de um modelo; - Completar labirintos simples, desenhando uma linha entre duas linhas paralelas afastadas entre si;
Realização Cognitiva Atividade 15;18;30	- Escolher figuras (diferentes alimentos), diferenciando as de comer e beber; - Reconhecer figuras - completar um jogo de encaixes; - Ordenar figuras, após ouvir uma história;
Desempenho verbal Atividade 2;20;23;25;28	- Repetir sons de consoantes; - Dizer ou assinalar “grande” / “pequeno”; - Fazer escolhas de forma independente quando lhe dão duas alternativas concretas e expressar essa escolha verbalmente; - Lembrar uma mensagem pequena e transmiti-la verbalmente a outra pessoa; - Explicar verbalmente o uso de objetos comuns; - Agarrar e comer alimentos com a mão
Autonomia Atividade 1;15;17	- Deitar líquidos de um jarro para copos; - Vestir-se; -Tolerar o contacto físico;
Socialização Atividade 1;5; 21;2; 14	- Dar um beijo; - Jogar e brincar; - Discriminar os pertences pessoais dos pertences de outros.
Data	**13/01/2020 a 17/01/2020**
Imitação Atividade 6;12	- Imitar de forma apropriada o uso de 5 objetos do quotidiano; - Imitar comportamentos e sons; - Interagir socialmente;
Perceção Atividade 20;23	- Aprender a perceber um número de sons diferentes e a imitar esses sons; - Aprender a emparelhar a palavra escrita com o objeto;
Motricidade Global Atividade 23;25;29;38	- Fazer percursos, contornando obstáculos; - Melhorar o equilíbrio, sabendo mantê-lo, enquanto faz movimentos de braços e pernas; - Aprender a atirar a um alvo; - Melhorar o desenvolvimento muscular geral -puxar um objeto pesado;
Motricidade Fina Atividade 7;16;19;21	- Abrir recipientes diferentes para obter uma recompensa; - Puxar um fio, com um determinado objetivo; - Contornar com o dedo formas;
Coordenação Oculo-manual Atividade 9;19;25;31;36	- Usar a tesoura; - Colorir - Fazer marcas com um lápis dentro de um espaço delimitado por uma linha grossa; - Pegar em objeitos pequenos com pinças e colocá-los em copos ou cartões dos ovos;

USC

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA (INVESTIGADOR PARTICIPANTE)	
CODIFICAÇÃO DA ATIVIDADE	OBJETIVOS
	- Passar um fio pelos furos de um cartão de forma sequencial; - Imprimir as letras do primeiro nome da criança com cópia de um modelo; - Completar labirintos simples, desenhando uma linha entre duas linhas paralelas afastadas entre si;
Realização Cognitiva Atividade 15;18;32	- Escolher figuras (diferentes alimentos), diferenciando as de comer e beber; - Reconhecer figuras - completar um jogo de encaixes; - Desenhar, numa área especificada, por ordem verbal (“dentro”, “debaixo”, “à volta”, “ao lado”); - Usar “ele” e “ela” adequadamente, quando identifica o masculino e o feminino nas figuras;
Desempenho verbal Atividade 21;23;25; 32;34	- Fazer escolhas de forma independente quando lhe dão duas alternativas concretas e expressar essa escolha verbalmente; - Lembrar uma mensagem pequena e transmiti-la verbalmente a outra pessoa; - Relatar uma história, com ajuda; - Usar adequadamente palavras como “ontem”, “hoje” e “amanhã”; - Vestir-se;
Autonomia Atividade 17;18	- Preparar um pequeno lanche;
Socialização Atividade 1;5;19	- Tolerar o contacto físico; - Dar um beijo; - Desenhar.
Data	**20/01/2020 a 24/01/2020**
Imitação Atividade7;10	- Aprender a rabiscar com lápis de carvão; - Imitar comportamentos e sons;
Perceção Atividade 20;21	- Aprender a perceber um número de sons diferentes e a imitar esses sons; - Aprender a reconhecer uma sequência e copiá-la
Motricidade Global Atividade 23;29;30;35	- Fazer percursos, contornando obstáculos; - Aprender a atirar a um alvo; Fazer percursos, contornando obstáculos;
Motricidade Fina Atividade 16;20;21;25;26	- Puxar um fio, com um determinado objetivo; - Fazer um brinquedo, dobrando papel; - Usar a tesoura; - Pregar tachas num quadro de cortiça; - Aprender a tecer, usando padrões regulares, usando tiras de papel;
Coordenação Oculo-manual Atividade 9;19;25;31;36	- Colorir - Fazer marcas com um lápis dentro de um espaço delimitado por uma linha grossa; - Pegar em objeitos pequenos com pinças e colocá-los em copos ou cartões dos ovos; - Passar um fio pelos furos de um cartão de forma sequencial; - Imprimir as letras do primeiro nome da criança com cópia de um modelo; - Completar labirintos simples, desenhando uma linha entre duas linhas paralelas afastadas entre si;
Realização Cognitiva Atividade 15;19;32	- Escolher figuras (diferentes alimentos), diferenciando as de comer e beber; - Nomes dos animais - dar o animal correto, quando solicitado; - Desenhar, numa área especificada, por ordem verbal (“dentro”, “debaixo”, “à volta”, “ao lado”);
Desempenho verbal Atividade 21;22;23;25;32	- Usar “ele” e “ela” adequadamente, quando identifica o masculino e o feminino nas figuras; - Usar ou sinalizar “em cima” e “em baixo”; - Fazer escolhas de forma independente quando lhe dão duas alternativas concretas e expressar essa escolha verbalmente; - Lembrar uma mensagem pequena e transmiti-la verbalmente a outra pessoa; - Relatar uma história, com ajuda;

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA (INVESTIGADOR PARTICIPANTE)	
CODIFICAÇÃO DA ATIVIDADE	OBJETIVOS
Autonomia Atividade 17	- Vestir-se; - Interagir socialmente;
Socialização Atividade 1;5;6;4;3; 13	-Tolerar o contacto físico; - Dar um beijo; - Jogar e brincar; - Limpar o tampo da mesa depois de cada sessão de ensino-aprendizagem.
Data	**27/01/2020 a 31/01/2020**
Imitação Atividade 2;6	- Imitar comportamentos e sons; - Interagir socialmente;
Perceção Atividade 17;23	- Saber organizar as peças de um puzzle; - Aprender a emparelhar a palavra escrita com o objeto;
Motricidade Global Atividade 23;24;29;34;38	- Fazer percursos, contornando obstáculos; - Melhorar a força nas suas pernas e a sua condição física geral - salto de sapo; - Aprender a atirar a um alvo; - Caminhar em cima de uma tábua/trave;
Motricidade Fina Atividade 11;16;17;21;26	- Melhorar o desenvolvimento muscular geral -puxar um objeto pesado; - Dobrar uma folha de papel; - Puxar um fio, com um determinado objetivo; - Apertar uma esponja ou uma bola macia um determinado número de vezes; - Usar a tesoura; - Aprender a tecer, usando padrões regulares, usando tiras de papel;
Coordenação Oculo-manual Atividade 10;11;24;31;	- Enfiar contas. - Juntar e arrolhar a rolha à garrafa; - Imprimir as letras do primeiro nome da criança com cópia de um modelo; - Completar labirintos simples, desenhando uma linha entre duas linhas paralelas afastadas entre si;
Realização Cognitiva Atividade 15;19;30	- Escolher figuras (diferentes alimentos), diferenciando as de comer e beber; - Nomes dos animais - dar o animal correto, quando solicitado; - Ordenar figuras, após ouvir uma história;
Desempenho verbal Atividade 2;21;23;24;32;33	- Repetir sons de consoantes; - Usar “ele” e “ela” adequadamente, quando identifica o masculino e o feminino nas figuras; - Fazer escolhas de forma independente quando lhe dão duas alternativas concretas e expressar essa escolha verbalmente; - Responder adequadamente a questões simples; - Relatar uma história, com ajuda; - Relatar uma história, com ajuda;
Autonomia Atividade 18	- Descrever características de uma figura;
Socialização Atividade 1;5;11	- Preparar um pequeno lanche; -Tolerar o contacto físico; - Dar um beijo; -Usar apropriadamente o seu fantoche para interagir com o fantoche de outra pessoa/imaginação.
Data	**03/02/2020 a 07/02/2020**
Imitação Atividade 7;10;12;25	- Imitar pessoas ou bonecos em diferentes posições;
Perceção Atividade 23	- Imitar de forma apropriada o uso de 5 objetos do quotidiano; - Aprender a rabiscar com lápis de carvão; - Imitar comportamentos e sons;
Motricidade Global	- Aprender a emparelhar a palavra escrita com o objeto;

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA (INVESTIGADOR PARTICIPANTE)	
CODIFICAÇÃO DA ATIVIDADE	OBJETIVOS
Atividade 24;29;34;38	- Melhorar a força nas suas pernas e a sua condição física geral - salto de sapo; - Aprender a atirar a um alvo; - Caminhar em cima de uma tábua/trave; - Melhorar o desenvolvimento muscular geral -puxar um objeto pesado;
Motricidade Fina Atividade 11;16;20;21;26	- Dobrar uma folha de papel; - Puxar um fio, com um determinado objetivo; - Fazer um brinquedo, dobrando papel; - Usar a tesoura;
Coordenação Oculo-manual Atividade 10;11;31;36	- Aprender a tecer, usando padrões regulares, usando tiras de papel; - Enfiar contas; - Imprimir as letras do primeiro nome da criança com cópia de um modelo; - Completar labirintos simples, desenhando uma linha entre duas linhas paralelas afastadas entre si;
Realização Cognitiva Atividade 15;16;19;32	- Escolher figuras (diferentes alimentos), diferenciando as de comer e beber; - Executar adequadamente ordens duplas; - Nomes dos animais - dar o animal correto, quando solicitado; - Desenhar, numa área especificada, por ordem verbal (“dentro”, “debaixo”, “à volta”, “ao lado”);
Desempenho verbal Atividade 24;26;28;29;32;33	- Responder adequadamente a questões simples; -Usar os plurais adequadamente, quando identifica grupos de objetos familiares; - Explicar verbalmente o uso de objetos comuns; - Responder com uma palavra a questões simples acerca do tempo em que um determinado evento ocorre; - Relatar uma história, com ajuda;
Autonomia Atividade 18	- Descrever características de uma figura;
Socialização Atividade 1;5;4;13;20	- Preparar um pequeno lanche; - Interagir socialmente; -Tolerar o contacto físico; - Dar um beijo; - Limpar o tampo da mesa depois de cada sessão de ensino-aprendizagem; - Seguir orientações, por escrito.
Data	**10/02/2020 a 14/02/2020**
Imitação Atividade3;6;25;	- Imitar pessoas ou bonecos em diferentes posições; - Imitar comportamentos e sons;
Perceção Atividade 20	- Aprender a perceber um número de sons diferentes e a imitar esses sons;
Motricidade Global Atividade 23;24;29;35	- Fazer percursos, contornando obstáculos; - Melhorar a força nas suas pernas e a sua condição física geral - salto de sapo; - Aprender a atirar a um alvo;
Motricidade Fina Atividade 11;19;21; 26	- Dobrar uma folha de papel; - Contornar com o dedo formas; - Usar a tesoura; - Aprender a tecer, usando padrões regulares, usando tiras de papel;
Coordenação Oculo-manual Atividade 6;31;36	- Motricidade fina e atenção - colocar blocos num frasco; - Imprimir as letras do primeiro nome da criança com cópia de um modelo; - Completar labirintos simples, desenhando uma linha entre duas linhas paralelas afastadas entre si;
Realização Cognitiva Atividade 32	- Desenhar, numa área especificada, por ordem verbal (“dentro”, “debaixo”, “à volta”, “ao lado”);
Desempenho verbal	- Repetir sons de consoantes;

USC

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA (INVESTIGADOR PARTICIPANTE)	
CODIFICAÇÃO DA ATIVIDADE	OBJETIVOS
Atividade 2;21;22;24;25;33	- Usar "ele" e "ela" adequadamente, quando identifica o masculino e o feminino nas figuras; - Usar ou sinalizar "em cima" e "em baixo"; - Responder adequadamente a questões simples; -Usar os plurais adequadamente, quando identifica grupos de objetos familiares;
Autonomia Atividade 1	- Descrever características de uma figura;
Socialização Atividade 1;5;21;2;18;19	- Interagir socialmente; -Tolerar o contacto físico; - Dar um beijo; - Brincar; - Compreender a necessidade do outro e responder com objetos adequados/interagir; - Desenhar.
Data	**17/02/2020 a 21/02/2020**
Imitação Atividade 7;26	- Imitar pessoas ou bonecos em diferentes posições;
Perceção Atividade 21	- Imitar comportamentos e sons; - Aprender a reconhecer uma sequência e copiá-la;
Motricidade Global Atividade 23;24;30;35;41	- Fazer percursos, contornando obstáculos; - Melhorar a força nas suas pernas e a sua condição física geral - salto de sapo; - Driblar uma bola; - Fazer percursos, contornando obstáculos; - Aumentar a capacidade de coordenação - saltar à corda;
Motricidade Fina Atividade 16;19;21;26	- Puxar um fio, com um determinado objetivo; - Contornar com o dedo formas; - Usar a tesoura; - Aprender a tecer, usando padrões regulares, usando tiras de papel;
Coordenação Oculo-manual Atividade 9;24;31;36	- Colorir - Fazer marcas com um lápis dentro de um espaço delimitado por uma linha grossa; - Juntar e arrolhar a rolha à garrafa; - Imprimir as letras do primeiro nome da criança com cópia de um modelo;
Realização Cognitiva Atividade16;30;32	- Executar adequadamente ordens duplas; - Ordenar figuras, após ouvir uma história; - Desenhar, numa área especificada, por ordem verbal ("dentro", "debaixo", "à volta", "ao lado");
Desempenho verbal Atividade 24;26;29;32	- Responder adequadamente a questões simples; -Usar os plurais adequadamente, quando identifica grupos de objetos familiares; - Responder com uma palavra a questões simples acerca do tempo em que um determinado evento ocorre;
Autonomia Atividade 1	- Relatar uma história, com ajuda;
Socialização Atividade 1;5; 8;9;20;23	- Interagir socialmente; -Tolerar o contacto físico; - Dar um beijo; - Jogar e brincar; - Seguir orientações, por escrito.
Data	**24/02/2020 a 28/02/2020**
Imitação Atividade3;8;22;26	- Imitar pessoas ou bonecos em diferentes posições; - Imitar comportamentos e sons;
Perceção Atividade 16;17	- Saber organizar as peças de um puzzle;

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA (INVESTIGADOR PARTICIPANTE)	
CODIFICAÇÃO DA ATIVIDADE	OBJETIVOS
Motricidade Global Atividade 23;24;30;41;42	- Fazer percursos, contornando obstáculos; - Melhorar a força nas suas pernas e a sua condição física geral - salto de sapo; - Driblar uma bola; - Aumentar a capacidade de coordenação - saltar à corda;
Motricidade Fina Atividade 6;16;19;21;23;26	- Aprender a jogar à macaca; - Capacidades de agarrar - apanhar moedas e colocá-las num frasco; - Puxar um fio, com um determinado objetivo; - Contornar com o dedo formas; - Usar a tesoura; - Dobrar e cortar folhas de papel ao mesmo tempo; - Aprender a tecer, usando padrões regulares, usando tiras de papel;
Coordenação Oculo-manual Atividade 9;11;12;31;36;38	- Colorir - Fazer marcas com um lápis dentro de um espaço delimitado por uma linha grossa; - Imprimir as letras do primeiro nome da criança com cópia de um modelo; - Completar labirintos simples, desenhando uma linha entre duas linhas paralelas afastadas entre si; - Executar um desenho, tendo por base uma categoria;
Realização Cognitiva Atividade 19;32	- Nomes dos animais - dar o animal correto, quando solicitado; - Desenhar, numa área especificada, por ordem verbal (“dentro”, “debaixo”, “à volta”, “ao lado”);
Desempenho verbal Atividade 2;22;24;26	- Repetir sons de consoantes; - Usar ou sinalizar “em cima” e “em baixo”; - Responder adequadamente a questões simples; -Usar os plurais adequadamente, quando identifica grupos de objetos familiares;
Autonomia Atividade 1	- Interagir socialmente;
Socialização Atividade 1;5;6;4;12;14	-Tolerar o contacto físico; - Dar um beijo; - Jogar e brincar.
Data	**02/03/2020 a 06/03/2020**
Imitação Atividade2 ;3;22;23;27	- Melhorar a atenção e desenvolver conceitos de imitação de alto/baixo, devagar/depressa; - Desenvolver força nos dedos, imitando a construção de figuras simples feitas com plasticina; - Imitar comportamentos e sons;
Perceção Atividade 9	- Aprender a procurar num espaço, um objeto desejado;
Motricidade Global Atividade 24;30;34;41;42	- Melhorar a força nas suas pernas e a sua condição física geral - salto de sapo; - Driblar uma bola; - Caminhar em cima de uma tábua/trave; - Aumentar a capacidade de coordenação - saltar à corda; - Aprender a jogar à macaca;
Motricidade Fina Atividade 7;16;17;21;23	- Abrir recipientes diferentes para obter uma recompensa; - Puxar um fio, com um determinado objetivo; - Apertar uma esponja ou uma bola macia um determinado número de vezes; - Usar a tesoura; - Dobrar e cortar folhas de papel ao mesmo tempo;
Coordenação Oculo-manual Atividade 9;12;24;31;37;38	- Colorir - Fazer marcas com um lápis dentro de um espaço delimitado por uma linha grossa; - Juntar e arrolhar a rolha à garrafa; - Imprimir as letras do primeiro nome da criança com cópia de um modelo; - Desenhar a figura humana (simples);

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA (INVESTIGADOR PARTICIPANTE)	
CODIFICAÇÃO DA ATIVIDADE	OBJETIVOS
	- Executar um desenho, tendo por base uma categoria;
Realização Cognitiva Atividade 16;32	- Executar adequadamente ordens duplas; - Desenhar, numa área especificada, por ordem verbal ("dentro", "debaixo", "à volta", "ao lado");
Desempenho verbal Atividade 3;21;24;26;29	- Combinar dois sons de forma expressiva; - Usar "ele" e "ela" adequadamente, quando identifica o masculino e o feminino nas figuras; - Responder adequadamente a questões simples; -Usar os plurais adequadamente, quando identifica grupos de objetos familiares; - Responder com uma palavra a questões simples acerca do tempo em que um determinado evento ocorre; - Interagir socialmente;
Autonomia Atividade 1	-Tolerar o contacto físico;
Socialização Atividade 1;5;3;9;13;15;16;17	- Dar um beijo; - Jogar e brincar; - Aprender a ajudar, nas rotinas diárias da casa; - Limpar o tampo da mesa depois de cada sessão de ensino-aprendizagem; - Jogo de faz de conta.
Data	**09/03/2020 a 13/03/2020**
Imitação Atividade 3;8;9;23	- Desenvolver força nos dedos, imitando a construção de figuras simples feitas com plasticina; - Imitar comportamentos e sons;
Perceção Atividade 16;17	- Saber organizar as peças de um puzzle;
Motricidade Global Atividade 1;23;24;34;38;42	- Coordenar movimentos da mão; - Fazer percursos, contornando obstáculos; - Melhorar a força nas suas pernas e a sua condição física geral - salto de sapo; - Caminhar em cima de uma tábua/trave; - Melhorar o desenvolvimento muscular geral -puxar um objeto pesado; - Aprender a jogar à macaca;
Motricidade Fina Atividade 11;19;21;23;24	- Dobrar uma folha de papel; - Contornar com o dedo formas; - Usar a tesoura; - Dobrar e cortar folhas de papel ao mesmo tempo; - Pendurar roupas numa corda, usando molas;
Coordenação Oculo-manual Atividade 11;12;31;37	- Enfiar contas; - Desenhar a figura humana (simples);
Realização Cognitiva Atividade 19;20;30	- Nomes dos animais - dar o animal correto, quando solicitado; - Emparelhar blocos - construir uma torre, colocando um bloco igual ao da professora; - Ordenar figuras, após ouvir uma história;
Desempenho verbal Atividade 6;22;24;29;32;35	- Dizer "Olá." e "Adeus." de forma independente e em situações apropriadas; - Usar ou sinalizar "em cima" e "em baixo"; - Responder adequadamente a questões simples; - Responder com uma palavra a questões simples acerca do tempo em que um determinado evento ocorre; - Relatar uma história, com ajuda; - Nomear os dias da semana; - Interagir socialmente;
Autonomia Atividade 1	-Tolerar o contacto físico;

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA (INVESTIGADOR PARTICIPANTE)	
CODIFICAÇÃO DA ATIVIDADE	OBJETIVOS
Socialização Atividade 1;5; 21;2	- Dar um beijo; - Brincar.
Data	**14/04/2020**
Imitação Atividade 10;	- Aprender a rabiscar com lápis de carvão; - Atender o telefone; - Jogar e brincar; -Aprender a ajudar, nas rotinas diárias da casa; - Compreender a necessidade do outro e responder com objetos adequados/interagir;
Perceção Atividade18	- Aprender a descriminar diferentes cores, usando peças de roupa;
Motricidade Global Atividade 1;38	- Coordenar movimentos da mão; - Melhorar o desenvolvimento muscular geral -puxar um objeto pesado;
Motricidade Fina Atividade 5; 16	- Manipular objetos - usar uma colher para transferir açúcar de um recipiente para o outro; - Puxar um fio, com um determinado objetivo;
Coordenação Oculo-manual Atividade 31	- Imprimir as letras do primeiro nome da criança com cópia de um modelo;
Realização Cognitiva Atividade 16	- Executar adequadamente ordens duplas;
Desempenho verbal Atividade 3;29	- Combinar dois sons de forma expressiva; - Responder com uma palavra a questões simples acerca do tempo em que um determinado evento ocorre;
Autonomia Atividade 1;12;16	- Lavar-se; - Lavar os dentes;
Socialização Atividade 8;15;16;18;22	- Esconder-se de uma pessoa e depois procurar por outra que está escondida; - Colocar os talheres na mesa; - Executar pequenas tarefas domésticas; - Compreender a necessidade do outro e responder com objetos adequados; - Atender o telefone;
Data	**20/04/2020 e 23/04/2020**
Imitação Atividade 6;9; 19	- Imitar de forma apropriada o uso de 5 objetos do quotidiano; - Imitar comportamentos e sons; - Aprender a emparelhar a palavra escrita com o objeto;
Perceção Atividade 10;23	- Emparelhar pares idênticos de desenhos simples;
Motricidade Global Atividade 38	- Melhorar o desenvolvimento muscular geral -puxar um objeto pesado;
Motricidade Fina Atividade 5;19;24	- Manipular objetos - usar uma colher para transferir açúcar de um recipiente para o outro; - Contornar com o dedo formas; - Pendurar roupas numa corda, usando molas; - Ligar pontos para formar letras maiúsculas;
Coordenação Oculo-manual Atividade 26	- Reconhecer o nome e a utilidade de objetos comuns. Apontar, sem ajuda, o objeto solicitado;
Realização Cognitiva Atividade 17	- Usar palavras simples de forma expressiva e apropriada;
Desempenho verbal Atividade 5;24	- Responder adequadamente a questões simples;

USC

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA (INVESTIGADOR PARTICIPANTE)	
CODIFICAÇÃO DA ATIVIDADE	OBJETIVOS
Autonomia Atividade 19	- Tomar banho autonomamente - regular a temperatura da água para o fazer;
Socialização Atividade 22;2;3;7;19 20;23	- Atender o telefone; - Jogar e brincar; - Colocar os restos de comer no lixo; - Desenhar/ seguir orientações, por escrito.
Data	**28/04/2020 e 01/05/2020**
Perceção Atividade 9;23	- Aprender a dispor blocos de acordo com um padrão pré-estabelecido; - Aprender a emparelhar a palavra escrita com o objeto
Motricidade Global Atividade 36	- Desenvolver a coordenação óculo-manual - acertar numa bola;
Motricidade Fina Atividade 5;16	- Manipular objetos - usar uma colher para transferir açúcar de um recipiente para o outro; - Puxar um fio, com um determinado objetivo;
Coordenação Oculo-manual Atividade 37	- Desenhar a figura humana (simples);
Realização Cognitiva Atividade 20	- Emparelhar blocos - construir uma torre, colocando um bloco igual ao da professora;
Desempenho verbal Atividade 24;30	- Responder adequadamente a questões simples; - Contar;
Socialização Atividade 22;12;15	- Atender o telefone; Jogar e brincar; -Aprender a ajudar, nas rotinas diárias da casa.
Data	**05/05/2020 e 07/05/2020**
Imitação Atividade	- Atender o telefone; - Jogar e brincar - Colocar os restos de comer no lixo;
Perceção Atividade 7;9	- Aprender a procurar num espaço, um objeto desejado;
Motricidade Global Atividade 20	- Melhorar a precisão dos seus braços, para atingir um alvo;
Motricidade Fina Atividade 7;17	- Abrir recipientes diferentes para obter uma recompensa; Apertar uma esponja ou uma bola macia um determinado número de vezes;
Coordenação Oculo-manual Atividade 6	- Motricidade fina e atenção - colocar blocos num frasco;
Realização Cognitiva Atividade 20	- Emparelhar blocos - construir uma torre, colocando um bloco igual ao da professora;
Desempenho verbal Atividade 13;24	- Expressar a necessidade e o desejo usando as palavras (“atire”; “agarre”; “abraça”, “beija”, “abre”, “fecha” …); - Responder adequadamente a questões simples;
Socialização Atividade;2;3;22	- Tolerar o contacto físico; - Jogar; - Atender o telefone.
Data	**12/05/2020 e 15/05/2020**
Perceção Atividade 20	- Aprender a perceber um número de sons diferentes e a imitar esses sons;

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA (INVESTIGADOR PARTICIPANTE)	
CODIFICAÇÃO DA ATIVIDADE	OBJETIVOS
Motricidade Global Atividade 36	- Desenvolver a coordenação óculo-manual - acertar numa bola;
Motricidade Fina Atividade 6;19	- Capacidades de agarrar - apanhar moedas e colocá-las num frasco; - Contornar com o dedo formas;
Coordenação Oculo-manual Atividade 17	- Copiar objetos comuns com a plasticina;
Realização Cognitiva Atividade 24	- Dar a cor correta quando pedida;
Desempenho verbal Atividade 24;32	- Responder adequadamente a questões simples; - Relatar uma história, com ajuda;
Socialização Atividade 22; 8;15;16;18	- Atender o telefone; - Jogar e brincar; -Aprender a ajudar, nas rotinas diárias da casa; - Compreender a necessidade do outro e responder com objetos adequados/interagir;
Data	**18/05/2020 e 21/05/2020**
Imitação Atividade	- Atender o telefone; - Jogar e brincar; - Limpar o tampo da mesa depois de cada sessão de ensino-aprendizagem;
Perceção Atividade 23	- Aprender a emparelhar a palavra escrita com o objeto;
Motricidade Global Atividade 39	- Aumentar a força das mãos e melhorar o seu desenvolvimento muscular geral – puxar uma corda;
Motricidade Fina Atividade 21;26	- Usar a tesoura; - Aprender a tecer, usando padrões regulares, usando tiras de papel;
Coordenação Oculo-manual Atividade 18	- Juntar, as partes de uma figura dividida em duas ou mais partes;
Realização Cognitiva Atividade 25	- Seguir instruções verbais, para encontrar objetos comuns;
Desempenho verbal Atividade 24;35	- Responder adequadamente a questões simples; - Nomear os dias da semana;
Socialização Atividade 22;3;13;16	- Jogar; - Limpar o tampo da mesa depois de cada sessão de ensino-aprendizagem; - Executar pequenas tarefas domésticas; - Atender o telefone.
Data	**26/05/2020 e 29/05/2020**
Imitação Atividade	- Atender o telefone; - Jogar e brincar;
Perceção Atividade 23	-Aprender a ajudar, nas rotinas diárias da casa;
Motricidade Global Atividade 40	- Aprender a emparelhar a palavra escrita com o objeto; - Aumentar a coordenação dos braços e pernas -exercícios de equilíbrio: saltos;
Motricidade Fina Atividade 6;21	- Capacidades de agarrar - apanhar moedas e colocá-las num frasco;
Coordenação Oculo-manual Atividade 23	- Usar a tesoura; - Recortar figuras;
Desempenho verbal Atividade 24	- Responder adequadamente a questões simples;

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA (INVESTIGADOR PARTICIPANTE)	
CODIFICAÇÃO DA ATIVIDADE	OBJETIVOS
Socialização Atividade 22;2;9;14;15;16;	- Tolerar o contacto físico; - Brincar com um brinquedo (boneco); - Dar um objeto a uma pessoa, receber um objeto em troca e dizer “obrigado”; - Colocar os talheres na mesa; - Executar pequenas tarefas domésticas.
Data	**02/06/2020 e 05/06/2020**
Perceção/ Atividade 23	- Aprender a emparelhar a palavra escrita com o objeto;
Motricidade Global/ Atividade 41	- Aumentar a capacidade de coordenação - saltar à corda;
Motricidade Fina/ Atividade 21; 24	- Usar a tesoura; - Pendurar roupas numa corda, usando molas; - Juntar e arrolhar a rolha à garrafa;
Desempenho verbal/ Atividade 24	- Responder adequadamente a questões simples;
Socialização/ Atividade 22;7	- Atender o telefone; - Colocar os restos de comer no lixo.
Data	**08/06/2020 e 12/06/2020**
Perceção/ Atividade	-Aprender a ajudar, nas rotinas diárias da casa;
Motricidade Global/ Atividade 41	- Aumentar a capacidade de coordenação - saltar à corda;
Motricidade Fina/ Atividade 21	- Usar a tesoura;
Desempenho verbal/ Atividade 33	- Descrever características de uma figura;
Autonomia/ Atividade 18	- Preparar um pequeno lanche;
ocialização/ Atividade 22;3;15;16	- Atender o telefone; - Jogar e brincar; - Colocar os talheres na mesa. - Executar pequenas tarefas domésticas.
Data	**16/06/2020 e 19/06/2020**
Perceção/ Atividade 23	- Aprender a emparelhar a palavra escrita com o objeto; - Aumentar a capacidade de coordenação - saltar à corda;
Motricidade Global/ Atividade 41	- Usar a tesoura;
Motricidade Fina/ Atividade 21;	- Dobrar e cortar folhas de papel ao mesmo tempo;
Coordenação Oculo-manual/ Atividade 38	- Executar um desenho, tendo por base uma categoria;
Autonomia/ Atividade 17	- Vestir-se;
Socialização/ Atividade 22;2;9	- Atender o telefone; - Jogar e brincar.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

ANEXO 3 – AVALIAÇÃO

AVALIAÇÃO DA CRIANÇA N.º 1 - JP AO LONGO DO ANO 2018/2019

Contemplamos a avaliação como um processo regulador do ensino e da aprendizagem, tendo em consideração o percurso escolar delineado para as três crianças implicadas no estudo. A avaliação tem por objetivo melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem, adequando e individualizando estratégias/atividades. Suprir as dificuldades de aprendizagem de cada criança e acima de tudo, retificar procedimentos e reajustar o ensino em função dos objetivos fixados.

Surge no sentido de avaliar as atividades/ competências específicas, a realizar dentro e fora da sala, do CAA, com base nas seguintes áreas de desenvolvimento: Imitação, Perceção, Motricidade global, Motricidade fina, Coordenação oculo-manual, Realização cognitiva, Desempenho verbal, Autonomia, Socialização, Comportamento.

O documento de avaliação, é planificado e implementado por todos os intervenientes implicados: educadora e professora titular de turma; docentes de Educação Especial (2); técnicas do CRI (terapeuta da fala; terapeuta ocupacional; psicomotricista e psicóloga) alunos do conservatório – Música (2) e a encarregada de educação de cada uma das crianças. Por ano de escolaridade, de forma a permitir a obtenção de resultados fiáveis sobre a aprendizagem, fornecendo indicadores da consecução e dos conteúdos e objetivos definidos para cada criança. Foi apresentado sobe forma de tabela, por ano letivo e por criança, contemplando critérios de avaliação da componente prática e/ou experimental, de acordo com a natureza do planificado. Elaborado no início do mês de outubro de cada ano letivo.

Permite dar resposta individualizada às necessidades específicas de cada criança, pressupondo, o desenho de uma avaliação aberta, possibilitando que, num dado contexto, se procedesse à organização flexível da estrutura e dos processos que melhor conduzissem às aprendizagens pretendidas. Forneceu um diagnóstico individualizado, reorientando o trabalho de formação em função dos interesses expressos e das dificuldades diagnosticadas em cada criança. O documento relativo à avaliação das aprendizagens é feito de um modo continuo, no final de cada período, por ano de escolaridade, relativamente a cada uma das crianças.

Segue-se o documento de avaliação referente à criança n. º1 – JP, dedicada ao ano letivo 2018/2019. Esta tabela foi usada em cada momento da avaliação sumativa, trimestralmente, ou sempre que se considerou necessário. Para tal, assinalamos uma cruz (X), no qualificador que mais se adequa ao desenvolvimento da competência: NA – Não Alcançada; QA – Quase Alcançada; TA – Totalmente Alcançada.

Competências	**Avaliação**								
	1º período			**2º período**			**3º período**		
	NA	**QA**	**TA**	**NA**	**QA**	**TA**	**NA**	**QA**	**TA**
Imitação									
Fazer batimentos por imitação.	X			X			X		
Imitar vocalmente.	X			X				X	
Antecipar sons em imitação.	X			X			X		
Imitar sons de sílabas singulares.		X			X			X	

Competências	Avaliação								
	1º período			2º período			3º período		
	NA	QA	TA	NA	QA	TA	NA	QA	TA
Observar uma pessoa e imitar as suas ações.	X			X				X	
Bater palmas (imitando).	X			X			X		
Imitar movimentos simples sem assistência, com os braços (em cima; em baixo…).	X			X			X		
Imitar de forma apropriada o uso de objetos diferentes (Depois de ouvir, por exemplo, o professor tocar uma campainha, fazer o mesmo).	X			X				X	
Fazer a imitação do movimento dos lábios do professor.	X			X				X	
Rabiscar por segundos numa folha larga de papel, usando lápis de carvão.	X			X			X		
Imitar ações comuns de autoajuda, como por exemplo: pentear o cabelo; lavar os dentes…	X			X			X		
Imitar o uso de objetos do quotidiano – rolar uma bola; rodar um carrinho de brincar…	X			X			X		
Imitar os sons associados a brinquedos ou objetos comuns - relógio – "tic-tac"; campainha – "Turim"; carrinho – "popó"; comboio – "uu-uu"…	X				X			X	
Desenhar linhas horizontais, por imitação.	X			X			X		
Imitar movimentos simples das mãos, como por exemplo, bater palmas.	X			X			X		
Imitar movimentos simples envolvendo plasticina.	X			X			X		
Imitar uma série de ações, envolvendo o toque simultâneo de partes diferentes do corpo com a mão (uma mão no ombro e a outra na perna).	X			X			X		
Desenvolver uma série de movimentos do queixo e da língua, imitando o professor.	X				X			X	
Imitar de forma apropriada o uso variado de materiais comuns (colher de madeira e tacho; bola, chave, afiador; borracha…).	X			X			X		
Imitar sérias de ações simples envolvendo bonecos.	X				X			X	
Imitar os sons de animais diferentes.	X				X			X	
Copiar os movimentos das mãos e posições durante as canções.	X			X			X		
Imitar a construção de figuras simples feitas com plasticina.	X			X			X		
Imitar os movimentos de animais (um pássaro, um coelho ou um elefante…)	X			X			X		
Imitar pessoas ou bonecos em diferentes posições (jogo da estátua).	X			X			X		

Competências	Avaliação								
	1º período			2º período			3º período		
	NA	QA	TA	NA	QA	TA	NA	QA	TA
Imitar as ações de outra pessoa e memorizar uma sequência.	X			X			X		
Imitar mudanças de velocidade e de volume, enquanto bate, por exemplo, com uma colher numa panela.	X			X			X		
Perceção									
Descobrir um objeto escondido.	X			X			X		
Observar a mão de uma pessoa de forma a verificar a colocação de um objeto e ir buscar/retirar (por exemplo, uma recompensa).	X				X			X	
Baixar-se para o recuperar um objeto caído.	X			X			X		
Encontrar uma recompensa escondida.	X			X			X		
Alertar para sons familiares. Reconhecê-los como meio de comunicação, que precede um acontecimento (toque da campainha).	X			X			X		
Aprender a associar sons diferentes e antecipar a ação associada a cada um dos sons (fazer-lhe cócegas e dizer: "ti-ti-ti" ou bater palmas e dizem: "buuuum").	X			X			X		
Pesquisar um espaço, na procura de um objeto desejado.	X			X			X		
Encontrar uma recompensa escondida debaixo de um de três copos.	X			X				X	
Copiar padrões com blocos.	X			X			X		
Emparelhar pares idênticos de desenhos simples.	X				X			X	
Emparelhar os sons de diversos objetos (o professor tocar castanholas; sino; campainha, boneco de apertar; apito e o aluno selecionar o mesmo objeto para fazer o mesmo som).	X			X			X		
Emparelhar objetos, usando uma caixa de encaixes.	X				X			X	
Aprender a imitar o uso de materiais para copiar desenhos.	X			X			X		
Aprender a emparelhar formas e objetos (figuras geométricas ou outras).	X			X			X		
Aprender a emparelhar formas ou diferentes tamanhos.	X			X			X		
Saber organizar as peças de um puzzle (3/4 peças).	X				X			X	
Disscriminar diferentes cores.	X			X			X		
Combinar cores (associar a cor de um bloco à cor de uma folha de papel de lustro).	X				X			X	
Perceber um número de sons diferentes e a imitar esses sons.	X			X				X	
Emparelhar conjuntos (jogo do dominó).	X				X			X	

Competências	Avaliação								
	1º período			2º período			3º período		
	NA	QA	TA	NA	QA	TA	NA	QA	TA
Aprender a reconhecer uma sequência e copiá-la, recortando pequenas peças de papel para compor essa sequência.	X			X			X		
Aprender a emparelhar a palavra escrita com o objeto (leitura global).	X			X			X		
Motricidade global									
Bater Palmas.	X			X			X		
Sentar-se, sem ajuda.	X				X			X	
Procurar um objeto.	X			X			X		
Apanhar uma bola – jogar com outra pessoa.	X				X			X	
Passar por cima ou ficar em cima de obstáculos.	X			X			X		
Seguir um percurso envolvendo movimentos (“debaixo de”, “em cima de” ou “à volta de”).	X			X			X		
Apanhar um objeto do chão sem perder o equilíbrio.	X			X				X	
Apanhar, carregar e empilhar blocos (legos ou outros materiais).	X				X			X	
Subir degraus.		X			X			X	
Apanhar uma bola e a fazê-la rolar sem ajuda.	X				X			X	
Apanhar uma bola e a fazê-la rolar sem ajuda, com um determinado objetivo.	X			X			X		
Aprender a caminhar sem ajuda/auxílio.		X			X			X	
Andar para os lados e para trás enquanto mantém o equilíbrio.	X			X			X		
Fazer exercícios de equilíbrio – tocar nos pés.	X				X			X	
Abrir gavetas e armários sem ajuda.	X			X				X	
Permanecer num só pé - Equilíbrio.	X			X			X		
Dar pontapés numa bola.	X				X			X	
Permanecer nas pontas dos pés - Equilíbrio.	X			X			X		
Pular - Equilíbrio.	X				X			X	
Precisão nos braços para atingir um alvo.	X			X			X		
Atirar e aprender a dirigir um projétil a um determinado alvo.	X			X			X		
Subir degraus alternando os pés.		X			X			X	

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Competências	Avaliação								
	1º período			2º período			3º período		
	NA	QA	TA	NA	QA	TA	NA	QA	TA
Fazer percursos, contornando obstáculos (simples);	X			X			X		
Fazer o salto de sapo - Equilíbrio.	X			X			X		
Saltar de pés juntos - Equilíbrio.	X				X			X	
Procurar vários tipos de Equilíbrio.	X				X			X	
Rolar.	X			X			X		
Sabe usar diferentes estilos de marcha sem perder o equilíbrio.	X			X			X		
Atirar um objeto a um alvo.	X			X			X		
Driblar uma bola.	X			X			X		
Fazer cambalhotas.	X			X			X		
Dar passos de elefante.	X				X			X	
Correr e segurar uma batata com uma colher.	X			X			X		
Caminhar em cima de uma tábua/trave.	X			X			X		
Fazer percursos, contornando obstáculos (maior dificuldade).	X			X			X		
Acertar numa bola pendurada.	X				X			X	
Andar com um carrinho de mão.	X			X			X		
Puxar um objeto pesado.	X			X			X		
Puxar uma corda.	X			X			X		
Fazer movimentos repetidos com as pernas – saltar.	X				X			X	
Saltar à corda.	X			X			X		
Jogar à macaca.	X			X			X		
Procurar equilíbrio numa trave (avançada).	X			X			X		
Motricidade fina									
Agarrar uma colher com uma mão e segurá-la sem ajuda – comer de forma autónoma.	X			X			X		
Agarrar objetos sem os ver, retirando-os de uma caixa fechada.	X			X				X	
Apanhar objetos de tamanhos variados e colocá-los numa taça.	X			X				X	
Separar pequenos pedaços de plasticina e colocá-los numa lata.	X			X			X		

Competências	Avaliação								
	1º período			2º período			3º período		
	NA	QA	TA	NA	QA	TA	NA	QA	TA
Manipular objetos - usar uma colher para transferir açúcar de um recipiente para o outro.	X			X			X		
Apanhar moedas e colocá-las num frasco.	X			X			X		
Abrir recipientes diferentes para obter uma recompensa.	X			X			X		
Tirar objetos de uma caixa e dá-los a outra pessoa/tirar objetos de uma pessoa e colocá-los dentro de uma caixa.	X				X			X	
Pressionar um botão de um boneco sem ajuda de forma a obter um resultado desejado.	X				X			X	
Descobrir objeitos, puxando uma meia.	X				X			X	
Fazer dobragens em folha de papel.	X			X			X		
Colorir - agarrar um lápis e fazer riscos, ao acaso, numa folha.	X				X			X	
Fazer bolas de sabão.	X				X			X	
Desapertar a tampa de um frasco.	X			X			X		
Desempenhar movimentos simples com os dedos.	X				X			X	
Puxar um fio, com um determinado objetivo.	X			X			X		
Apertar uma esponja ou uma bola macia um determinado número de vezes.	X			X			X		
Prender molas de roupa nos bordos de uma caixa de sapatos.	X			X			X		
Contornar com o dedo formas.	X			X			X		
Fazer um brinquedo, dobrando papel.	X			X			X		
Usar a tesoura - cortar tiras de papel.	X			X			X		
Emparelhar parafusos e porcas de tamanhos diferentes.	X			X			X		
Dobrar e cortar folhas de papel ao mesmo tempo.	X			X			X		
Pendurar roupas numa corda, usando molas.	X			X			X		
Pregar tachas num quadro de cortiça.	X			X			X		
Aprender a tecer, usando padrões regulares, usando tiras de papel.	X			X			X		
Coordenação oculo -manual									
Ter a noção de ‘em cima’, ‘em baixo’ e ‘no chão‘ - empilhar caixas.	X			X			X		
Agarrar um objeto e atirá-lo a um alvo; colocar um objeto numa lata vazia.	X			X			X		

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Competências	Avaliação								
	1º período			2º período			3º período		
	NA	QA	TA	NA	QA	TA	NA	QA	TA
Agarrar um objeto e lançá-lo ou colocá-lo num alvo.	X			X			X		
Controlar da motricidade fina - enfiar anéis numa estaca sem ajuda.	X			X			X		
Empilhar blocos.	X				X			X	
Colocar blocos num frasco - motricidade fina e atenção.	X				X			X	
Direcionar um objeto para um alvo específico - Inserir objetos (cavilhas) num quadro sem ajuda.	X			X			X		
Manipular de objetos - colocar lápis nos furos de um estojo sem ajuda.	X				X			X	
Colorir - Fazer marcas com um lápis dentro de um espaço delimitado por uma linha grossa.	X			X			X		
Usar em cooperação as das duas mãos - enfiar contas.	X			X			X		
Prender molas de roupa no lugar assinalado numa lata (caixa ou outra).	X			X			X		
Traçar linhas num prato de açúcar ou farinha com um dedo - competências de desenho.	X				X			X	
Brincar - fazer uma construção simples de encaixe.	X				X			X	
Moldar plasticina.	X				X			X	
Moldar com plasticina figuras representadas por desenhos.	X			X			X		
Juntar, as partes de uma figura dividida em duas ou mais partes.	X				X			X	
Pegar em objeitos pequenos com pinças e colocá-los em copos ou cartões dos ovos.	X			X			X		
Desenhar linhas horizontais unindo pontos.	X			X			X		
Unir uma série de pontos para formar e completar círculos de um desenho simples. 04-03-2019 - 31-05-2019	X			X			X		
Cortar com tesoura tiras de papel.	X			X			X		
Recortar figuras.	X			X			X		
Juntar e arrolhar a rolha à garrafa.	X			X			X		
Passar um fio pelos furos de um cartão de forma sequencial.	X			X			X		
Ligar pontos para formar letras maiúsculas.	X			X			X		
Ligar pontos para desenhar círculos e quadrados.	X			X			X		
Ligar pontos para formar cruzes e linhas diagonais.	X			X			X		

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Competências	Avaliação								
	1º período			2º período			3º período		
	NA	QA	TA	NA	QA	TA	NA	QA	TA
Desenhar figuras geométricas simples (decalque).	X			X			X		
Converter formas em desenhos.	X			X			X		
Imprimir as letras do primeiro nome da criança com cópia de um modelo.	X			X			X		
Observar uma figura, perceber o que falta e completar o desenho.	X			X			X		
Ligar pontos para realizar formas simples e desenhos.	X			X			X		
Colocar tachas num quadro de cortiça num padrão delimitado através de bocados de papel colorido.	X			X			X		
Seguir pontos para desenhar algarismos.	X			X			X		
Completar labirintos simples, desenhando uma linha entre duas linhas paralelas afastadas entre si.	X				X			X	
Desenhar a figura humana (simples).	X			X			X		
Executar um desenho. 28-02-2020 - E@D	X			X			X		
Realização cognitiva									
Reconhecer o nome, quando é chamado.	X				X			X	
Apontar para um objeto desejado.	X				X			X	
Atender a uma ordem verbal.	X				X			X	
Sentar-se em resposta a uma ordem verbal.	X				X			X	
Parar e andar, em resposta a uma ordem verbal, enquanto caminha.	X			X			X		
Reconhecer a sua própria imagem ao espelho.	X			X			X		
Emparelhar objetos comuns.	X			X			X		
Encontrar o par para cada objeto a partir de um conjunto de outros objetos.	X			X			X		
Emparelhar figuras de objetos simples com os objetos reais.	X			X			X		
Classificar objetos.	X			X			X		
Procurar e apontar um objeto na sala de aula.	X			X			X		
Identificar os membros da família e outras pessoas próximas. Dar/distribuir um objeto à pessoa escolhida, por ordem verbal.	X				X			X	
Compreender o significado dos verbos, em associação com os adjetivos comuns (Ex. dá-me a bola; atira a bola…)	X			X				X	

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

Competências	Avaliação								
	1º período			2º período			3º período		
	NA	QA	TA	NA	QA	TA	NA	QA	TA
Emparelhar figuras de objeitos semelhantes, com aspeto diferente.	X			X			X		
Escolher figuras (diferentes alimentos), diferenciando as de comer e beber.	X			X			X		
Executar adequadamente ordens duplas.	X			X			X		
Reconhecer o nome e a utilidade de objetos comuns. Apontar, sem ajuda, o objeto solicitado.	X			X			X		
Reconhecer figuras - completar um jogo de encaixes.	X				X			X	
Dar o animal correto, quando solicitado - Nomes dos animais.	X			X				X	
Emparelhar blocos - construir uma torre, colocando um bloco igual ao da professora.	X			X			X		
Categorizar os objetos no contexto em que são usados, associando pares de objetos (Ex. sapato/meia…)	X			X			X		
Escolher figuras de objetos familiares, pelas suas funções comuns.	X			X			X		
Compreender as funções semelhantes dos objetos e separá-los de acordo com essa função.	X			X			X		
Dar a cor correta quando pedida.	X			X			X		
Seguir instruções verbais, para encontrar objetos comuns.	X			X			X		
Retirar/selecionar um objeto que não pertence a uma determinada categoria.	X			X			X		
Compreender rotinas diária.	X				X			X	
Ordenar partes corporais.	X			X			X		
Agrupar vários alimentos, de acordo com “doce” e “amargo”.	X			X			X		
Ordenar figuras, após ouvir uma história.	X			X			X		
Apontar para a figura correta, quando se faz uma questão envolvendo, quem, o quê ou onde.	X			X			X		
Desenhar, numa área especificada, por ordem verbal (“dentro”, “debaixo”, “à volta”, “ao lado”).	X			X			X		
Desempenho verbal									
Fazer um som percetível, quando, por exemplo, rebenta bolas de sabão.	X				X			X	
Repetir sons de consoantes.	X				X			X	
Combinar dois sons de forma expressiva.	X				X			X	

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Competências	Avaliação								
	1º período			2º período			3º período		
	NA	QA	TA	NA	QA	TA	NA	QA	TA
Repetir e usar exclamações simples.	X			X			X		
Usar palavras simples de forma expressiva e apropriada.	X				X			X	
Dizer "Olá." e "Adeus." de forma independente e em situações apropriadas.	X			X				X	
Referir o seu nome.	X				X			X	
Fazer barulhos ambientais e sons de animais.	X				X			X	
Conhecer verbos simples, como: sentar, comer, dormir, saltar…	X			X				X	
Nomear cada membro da família sem ajuda.	X				X			X	
Cantar.	X			X			X		
Fazer pedidos (mais).	X				X			X	
Expressar a necessidade e o desejo usando as palavras ("atire"; "agarre"; "abraça", "beija", "abre", "fecha" …) *(Todas as pequenas oportunidades que surgem ao longo do dia).*	X			X			X		
Indicar aquilo que pretende pelo nome, tendo que escolher perante dois objetos.	X				X			X	
Identificar objetos, tendo em consideração a pessoa a quem pertencem.	X			X			X		
Usar adequadamente o sim ou não, quando questionado, relativamente a um objeto.	X			X			X		
Nomear animais.	X			X			X		
Nomear objetos.	X			X			X		
Descrever figuras, usando frases simples.	X			X			X		
Dizer ou assinalar "grande" / "pequeno".	X			X			X		
Usar "ele" e "ela" adequadamente, quando identifica o masculino e o feminino nas figuras.	X			X			X		
Usar ou sinalizar "em cima" e "em baixo".	X			X			X		
Fazer escolhas de forma independente quando lhe dão duas alternativas concretas e expressar essa escolha verbalmente.	X			X			X		
Responder adequadamente a questões simples.	X			X			X		
Lembrar uma mensagem pequena e transmiti-la verbalmente a outra pessoa.	X			X			X		
Usar os plurais adequadamente, quando identifica grupos de objetos familiares.	X			X			X		

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

Competências	Avaliação								
	1º período			2º período			3º período		
	NA	QA	TA	NA	QA	TA	NA	QA	TA
Identificar e nomear verbalmente três figuras simples, como por exemplo, círculo, quadrado e o triângulo.	X			X			X		
Explicar verbalmente o uso de objetos comuns.	X			X			X		
Responder com uma palavra a questões simples acerca do tempo em que um determinado evento ocorre.	X			X			X		
Contar.	X			X			X		
Nomear expressivamente cores.	X			X			X		
Relatar uma história, com ajuda.	X			X			X		
Descrever características de uma figura.	X			X			X		
Usar adequadamente palavras como “ontem”, “hoje” e “amanhã”.	X			X			X		
Nomear os dias da semana.	X			X			X		
Autonomia									
Agarrar e comer alimentos com a mão.	X			X			X		
Manter o copo com as duas mãos e levá-lo à boca.	X			X			X		
Comer, usando uma colher.	X			X			X		
Beber por um copo.	X			X			X		
Descalçar meias.	X			X			X		
Comer com um garfo.	X			X			X		
Distinguir alimentos que pode comer de outros que não pode comer.	X			X			X		
Vestir um casaco ou a bata.	X			X			X		
Vestir as calças.	X			X			X		
Usar a casa de banho de um modo adequado e independente.	X				X			X	
Lavar-se.	X			X			X		
Abotoar botões numa peça (cartão e tecido).	X			X			X		
Abotoar botões em peças de vestuário.	X			X			X		
Deitar líquidos de um jarro para copos.	X			X			X		
Lavar os dentes.	X			X			X		

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Competências	Avaliação								
	1º período			2º período			3º período		
	NA	QA	TA	NA	QA	TA	NA	QA	TA
Vestir-se.	X			X			X		
Preparar um pequeno lanche.	X			X			X		
Tomar banho autonomamente - regular a temperatura da água para o fazer.	X			X			X		
Socialização									
Brincar.	X				X			X	
Tolerar o contacto físico.	X				X				X
Jogar.	X			X			X		
Utilizar o baloiço.	X				X			X	
Dar um beijo.	X			X			X		
Empurrar um camião (brinquedo).	X				X			X	
Colocar os restos de comer no lixo.	X			X			X		
Esconder-se de uma pessoa e depois procurar por outra que está escondida.	X			X			X		
Brincar com um brinquedo (boneco).	X				X			X	
Alternar a colocação de cubos numa torre – jogos cooperativos com cubos.	X			X			X		
Usar apropriadamente o seu fantoche para interagir com o fantoche de outra pessoa.	X			X			X		
Brincar ao “faz de conta”.	X			X			X		
Limpar o tampo da mesa depois de cada sessão de ensino-aprendizagem.	X			X			X		
Dar um objeto a uma pessoa, receber um objeto em troca e dizer “obrigado”.	X			X			X		
Colocar os talheres na mesa.	X			X			X		
Executar pequenas tarefas domésticas.	X			X			X		
Fazer de conta – jogo.	X			X			X		
Compreender a necessidade do outro e responder com objetos adequados.	X			X			X		
Desenhar / copiar um desenho simples sozinho.	X			X			X		
Desenhar sozinho a partir de orientações escritas.	X			X			X		

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Competências	Avaliação								
	1º período			2º período			3º período		
	NA	QA	TA	NA	QA	TA	NA	QA	TA
Discriminar os pertences pessoais dos pertences de outros.	X			X			X		
Atender o telefone.	X			X			X		
Ler e seguir orientações escritas simples.	X			X			X		

AVALIAÇÃO DA CRIANÇA N.º 1 - JP AO LONGO DO ANO 2019/2020

Segue-se o documento de avaliação referente à criança n. º1 – JP, dedicada ao ano letivo 2019/2020. Esta tabela foi usada em cada momento da avaliação sumativa, trimestralmente, ou sempre que se considerou necessário. Para tal, assinalamos uma cruz (X), no qualificador que mais se adequa ao desenvolvimento da competência: NA – Não Alcançada; QA – Quase Alcançada; TA – Totalmente Alcançada.

Competências	Avaliação								
	1º período			2º período			3º período		
	NA	QA	TA	NA	QA	TA	NA	QA	TA
Imitação									
Fazer batimentos por imitação.	X				X			X	
Imitar vocalmente.		X			X			X	
Antecipar sons em imitação.	X			X			X		
Imitar sons de sílabas singulares.		X			X			X	
Observar uma pessoa e imitar as suas ações.		X			X			X	
Bater palmas (imitando).	X				X			X	
Imitar movimentos simples sem assistência, com os braços (em cima; em baixo…).	X			X			X		
Imitar de forma apropriada o uso de objetos diferentes (Depois de ouvir, por exemplo, o professor tocar uma campainha, fazer o mesmo).		X			X			X	
Fazer a imitação do movimento dos lábios do professor.		X			X			X	
Rabiscar por segundos numa folha larga de papel, usando lápis de carvão.	X				X			X	
Imitar ações comuns de autoajuda, como por exemplo: pentear o cabelo; lavar os dentes…	X			X			X		
Imitar o uso de objetos do quotidiano – rolar uma bola; rodar um carrinho de brincar…	X				X			X	

Competências	Avaliação								
	1º período			2º período			3º período		
	NA	QA	TA	NA	QA	TA	NA	QA	TA
Imitar os sons associados a brinquedos ou objetos comuns - relógio – "tic-tac"; campainha – "Turim"; carrinho – "popó"; comboio – "uu-uu"…		X			X			X	
Desenhar linhas horizontais, por imitação.	X			X			X		
Imitar movimentos simples das mãos, como por exemplo, bater palmas.	X				X			X	
Imitar movimentos simples envolvendo plasticina.	X				X			X	
Imitar uma série de ações, envolvendo o toque simultâneo de partes diferentes do corpo com a mão (uma mão no ombro e a outra na perna).	X			X			X		
Desenvolver uma série de movimentos do queixo e da língua, imitando o professor.		X			X			X	
Imitar de forma apropriada o uso variado de materiais comuns (colher de madeira e tacho; bola, chave, afiador; borracha…).	X				X			X	
Imitar sérias de ações simples envolvendo bonecos.		X			X			X	
Imitar os sons de animais diferentes.		X			X			X	
Copiar os movimentos das mãos e posições durante as canções.	X			X			X		
Imitar a construção de figuras simples feitas com plasticina.	X			X			X		
Imitar os movimentos de animais (um pássaro, um coelho ou um elefante…)	X			X			X		
Imitar pessoas ou bonecos em diferentes posições (jogo da estátua).	X			X			X		
Imitar as ações de outra pessoa e memorizar uma sequência.	X			X			X		
Imitar mudanças de velocidade e de volume, enquanto bate, por exemplo, com uma colher numa panela.	X				X			X	
Perceção									
Descobrir um objeto escondido.	X			X			X		
Observar a mão de uma pessoa de forma a verificar a colocação de um objeto e ir buscar/retirar (por exemplo, uma recompensa).		X			X			X	
Baixar-se para o recuperar um objeto caído.	X				X			X	
Encontrar uma recompensa escondida.	X			X			X		
Alertar para sons familiares. Reconhecê-los como meio de comunicação, que precede um acontecimento (toque da campainha).	X				X			X	

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

Competências	Avaliação								
	1º período			2º período			3º período		
	NA	QA	TA	NA	QA	TA	NA	QA	TA
Aprender a associar sons diferentes e antecipar a ação associada a cada um dos sons (fazer-lhe cócegas e dizer: "ti-ti-ti" ou bater palmas e dizem: "buuuum").	X				X			X	
Pesquisar um espaço, na procura de um objeto desejado.	X			X			X		
Encontrar uma recompensa escondida debaixo de um de três copos.		X			X			X	
Copiar padrões com blocos.	X			X			X		
Emparelhar pares idênticos de desenhos simples.		X			X			X	
Emparelhar os sons de diversos objetos (o professor tocar castanholas; sino; campainha, boneco de apertar; apito e o aluno selecionar o mesmo objeto para fazer o mesmo som).	X			X			X		
Emparelhar objetos, usando uma caixa de encaixes.		X			X			X	
Aprender a imitar o uso de materiais para copiar desenhos.	X			X			X		
Aprender a emparelhar formas e objetos (figuras geométricas ou outras).	X			X			X		
Aprender a emparelhar formas ou diferentes tamanhos.	X				X			X	
Saber organizar as peças de um puzzle (3/4 peças).		X			X			X	
Discriminar diferentes cores.	X			X			X		
Combinar cores (associar a cor de um bloco à cor de uma folha de papel de lustro).		X			X			X	
Perceber um número de sons diferentes e a imitar esses sons.		X			X			X	
Emparelhar conjuntos (jogo do dominó).		X			X			X	
Aprender a reconhecer uma sequência e copiá-la, recortando pequenas peças de papel para compor essa sequência.	X			X			X		
Aprender a emparelhar a palavra escrita com o objeto (leitura global).	X			X			X		
Motricidade global									
Bater Palmas.	X				X			X	
Sentar-se, sem ajuda.		X			X			X	
Procurar um objeto.	X				X			X	
Apanhar uma bola – jogar com outra pessoa.		X			X			X	
Passar por cima ou ficar em cima de obstáculos.	X			X			X		

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Competências	Avaliação								
	1º período			2º período			3º período		
	NA	QA	TA	NA	QA	TA	NA	QA	TA
Seguir um percurso envolvendo movimentos (“debaixo de”, “em cima de” ou “à volta de”).	X			X			X		
Apanhar um objeto do chão sem perder o equilíbrio.		X			X			X	
Apanhar, carregar e empilhar blocos (legos ou outros materiais).		X			X			X	
Subir degraus.		X			X			X	
Apanhar uma bola e a fazê-la rolar sem ajuda.		X			X			X	
Apanhar uma bola e a fazê-la rolar sem ajuda, com um determinado objetivo.	X				X			X	
Aprender a caminhar sem ajuda/auxílio.		X			X			X	
Andar para os lados e para trás enquanto mantém o equilíbrio.	X				X			X	
Fazer exercícios de equilíbrio – tocar nos pés.		X			X			X	
Abrir gavetas e armários sem ajuda.		X			X			X	
Permanecer num só pé - Equilíbrio.	X				X			X	
Dar pontapés numa bola.		X			X			X	
Permanecer nas pontas dos pés - Equilíbrio.	X			X			X		
Pular- Equilíbrio.		X			X			X	
Procurar recisão nos braços para atingir um alvo.	X			X			X		
Atirar e aprender a dirigir um projétil a um determinado alvo.	X			X			X		
Subir degraus alternando os pés.		X			X			X	
Fazer percursos, contornando obstáculos (simples).	X				X			X	
Salto como o sapo - Equilíbrio.	X			X			X		
Saltar de pés juntos - Equilíbrio.		X			X			X	
Conseguir vários equilíbrios.		X			X			X	
Rolar.	X				X			X	
Sabe usar diferentes estilos de marcha sem perder o equilíbrio.	X			X			X		
Atirar um objeto a um alvo.	X			X			X		
Driblar uma bola.	X			X			X		
Fazer cambalhotas.	X			X			X		

USC UNIVERSIDADE SANTIAGO

Competências	Avaliação								
	1º período			2º período			3º período		
	NA	QA	TA	NA	QA	TA	NA	QA	TA
Dar passos de elefante.		X			X			X	
Correr e segurar uma batata com uma colher.	X			X			X		
Caminhar em cima de uma tábua/trave.	X				X			X	
Fazer percursos, contornando obstáculos (maior dificuldade).	X			X			X		
Acertar numa bola pendurada.		X			X			X	
Andar com um carrinho de mão.	X			X			X		
Puxar um objeto pesado.	X			X			X		
Puxar uma corda.	X				X			X	
Fazer movimentos repetidos com as pernas – saltar.	X				X			X	
Saltar à corda.	X			X			X		
Jogar à macaca.	X			X			X		
Equilibrar - trave (avançada).	X			X			X		
Motricidade fina									
Agarrar uma colher com uma mão e segurá-la sem ajuda – comer de forma autónoma.	X			X			X		
Agarrar objetos sem os ver, retirando-os de uma caixa fechada.		X			X			X	
Apanhar objetos de tamanhos variados e colocá-los numa taça.		X			X			X	
Separar pequenos pedaços de plasticina e colocá-los numa lata.	X				X			X	
Manipular objetos - usar uma colher para transferir açúcar de um recipiente para o outro.	X			X			X		
Apanhar moedas e colocá-las num frasco.	X				X			X	
Abrir recipientes diferentes para obter uma recompensa.	X			X			X		
Tirar objetos de uma caixa e dá-los a outra pessoa/tirar objetos de uma pessoa e colocá-los dentro de uma caixa.		X			X			X	
Pressionar um botão de um boneco sem ajuda de forma a obter um resultado desejado.		X			X			X	
Descobrir objeitos, puxando uma meia.		X			X			X	
Fazer dobragens em folha de papel.	X			X			X		
Colorir - agarrar um lápis e fazer riscos, ao acaso, numa folha.		X			X			X	

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Competências	Avaliação								
	1º período			2º período			3º período		
	NA	QA	TA	NA	QA	TA	NA	QA	TA
Fazer bolas de sabão.		X			X			X	
Desapertar a tampa de um frasco.	X			X			X		
Desempenhar movimentos simples com os dedos.		X			X			X	
Puxar um fio, com um determinado objetivo.	X			X			X		
Apertar uma esponja ou uma bola macia um determinado número de vezes.	X			X			X		
Prender molas de roupa nos bordos de uma caixa de sapatos.	X			X			X		
Contornar com o dedo formas.	X				X			X	
Fazer um brinquedo, dobrando papel.	X			X			X		
Usar a tesoura - cortar tiras de papel.	X			X			X		
Emparelhar parafusos e porcas de tamanhos diferentes.	X			X			X		
Dobrar e cortar folhas de papel ao mesmo tempo.	X			X			X		
Pendurar roupas numa corda, usando molas.	X			X			X		
Pregar tachas num quadro de cortiça.	X			X			X		
Aprender a tecer, usando padrões regulares, usando tiras de papel.	X			*x*			*x*		
Coordenação oculo -manual									
Noção de em cima, em baixo e chão - empilhar caixas.	X			X			X		
Agarrar um objeto e atirá-lo a um alvo; colocar um objeto numa lata vazia.	X			X			X		
Agarrar um objeto e lançá-lo ou colocá-lo num alvo.	X			X			X		
Controle da motricidade fina - enfiar anéis numa estaca sem ajuda.	X				X			X	
Empilhar blocos.		X			X			X	
Colocar blocos num frasco - motricidade fina e atenção.		X			X			X	
Direcionar um objeto para um alvo específico - Inserir objetos (cavilhas) num quadro sem ajuda.	X			X			X		
Manipulação de objetos - colocar lápis nos furos de um estojo sem ajuda.		X			X			X	
Colorir - Fazer marcas com um lápis dentro de um espaço delimitado por uma linha grossa.	X			X			X		

Competências	Avaliação								
	1º período			2º período			3º período		
	NA	QA	TA	NA	QA	TA	NA	QA	TA
Usar cooperativamente as duas mãos - enfiar contas.	X				X			X	
Prender molas de roupa no lugar assinalado numa lata (caixa ou outra).	X				X			X	
Competências de desenho - traçar linhas num prato de açúcar ou farinha com um dedo.		X			X			X	
Brincar - fazer uma construção simples de encaixe.		X			X			X	
Moldar plasticina.		X			X			X	
Moldar com plasticina figuras representadas por desenhos.	X			X			X		
Juntar, as partes de uma figura dividida em duas ou mais partes.		X			X			X	
Pegar em objeitos pequenos com pinças e colocá-los em copos ou cartões dos ovos.	X			X			X		
Desenhar linhas horizontais unindo pontos.	X				X			X	
Unir uma série de pontos para formar e completar círculos de um desenho simples.	X			X			X		
Cortar com tesoura tiras de papel.	X			X			X		
Recortar figuras.	X			X			X		
Juntar e arrolhar a rolha à garrafa.	X				X			X	
Passar um fio pelos furos de um cartão de forma sequencial.	X			X			X		
Ligar pontos para formar letras maiúsculas.	X			X			X		
Ligar pontos para desenhar círculos e quadrados.	X			X			X		
Ligar pontos para formar cruzes e linhas diagonais.	X			X			X		
Desenhar figuras geométricas simples (decalque).	X			X			X		
Converter formas em desenhos.	X			X			X		
Imprimir as letras do primeiro nome da criança com cópia de um modelo.	X			X			X		
Observar uma figura, perceber o que falta e completar o desenho.	X			X			X		
Ligar pontos para realizar formas simples e desenhos.	X			X			X		
Colocar tachas num quadro de cortiça num padrão delimitado através de bocados de papel colorido.	X				X			X	
Seguir pontos para desenhar algarismos.	X			X			X		

Competências	Avaliação								
	1º período			2º período			3º período		
	NA	QA	TA	NA	QA	TA	NA	QA	TA
Completar labirintos simples, desenhando uma linha entre duas linhas paralelas afastadas entre si.		X			X			X	
Desenhar a figura humana (simples).	X			X			X		
Executar um desenho.	X			X			X		
Realização cognitiva									
Reconhecer o nome, quando é chamado.		X			X			X	
Apontar para um objeto desejado.		X			X			X	
Atender a uma ordem verbal.		X			X			X	
Sentar-se em resposta a uma ordem verbal.		X			X			X	
Parar e andar, em resposta a uma ordem verbal, enquanto caminha.	X			X			X		
Reconhecer a sua própria imagem ao espelho.	X			X			X		
Emparelhar objetos comuns.	X			X			X		
Encontrar o par para cada objeto a partir de um conjunto de outros objetos.	X				X			X	
Emparelhar figuras de objetos simples com os objetos reais.	X				X			X	
Classificar objetos.	X			X			X		
Procurar e apontar um objeto na sala de aula.	X				X			X	
Identificar os membros da família e outras pessoas próximas. Dar/distribuir um objeto à pessoa escolhida, por ordem verbal.		X			X			X	
Compreender o significado dos verbos, em associação com os adjetivos comuns (Ex. dá-me a bola; atira a bola…)		X			X			X	
Emparelhar figuras de objeitos semelhantes, com aspeto diferente.	X			X			X		
Escolher figuras (diferentes alimentos), diferenciando as de comer e beber.	X			X			X		
Executar adequadamente ordens duplas.	X			X			X		
Reconhecer o nome e a utilidade de objetos comuns. Apontar, sem ajuda, o objeto solicitado.	X				X			X	
Reconhecer figuras - completar um jogo de encaixes.		X			X			X	
Dar o animal correto, quando solicitado - Nomes dos animais.		X			X			X	
Emparelhar blocos - construir uma torre, colocando um bloco igual ao da professora.	X			X			X		

Competências	Avaliação								
	1º período			2º período			3º período		
	NA	QA	TA	NA	QA	TA	NA	QA	TA
Categorizar os objetos no contexto em que são usados, associando pares de objetos (Ex. sapato/meia…)	X			X			X		
Escolher figuras de objetos familiares, pelas suas funções comuns.	X			X			X		
Compreender as funções semelhantes dos objetos e separá-los de acordo com essa função.	X			X			X		
Dar a cor correta quando pedida.	X			X			X		
Seguir instruções verbais, para encontrar objetos comuns.	X			X			X		
Retirar/selecionar um objeto que não pertence a uma determinada categoria.	X			X			X		
Compreender rotinas diária.		X			X			X	
Ordenar partes corporais.	X			X			X		
Agrupar vários alimentos, de acordo com “doce” e “amargo”.	X			X			X		
Ordenar figuras, após ouvir uma história.	X			X			X		
Apontar para a figura correta, quando se faz uma questão envolvendo, quem, o quê ou onde.	X			X			X		
Desenhar, numa área especificada, por ordem verbal (“dentro”, “debaixo”, “à volta”, “ao lado”).	X			X			X		
Desempenho verbal									
Fazer um som percetível, quando, por exemplo, rebenta bolas de sabão.		X			X			X	
Repetir sons de consoantes.		X			X			X	
Combinar dois sons de forma expressiva.		X			X			X	
Repetir e usar exclamações simples.	X			X			X		
Usar palavras simples de forma expressiva e apropriada.		X			X			X	
Dizer “Olá.” e “Adeus.” de forma independente e em situações apropriadas.		X			X			X	
Referir o seu nome.		X			X			X	
Fazer barulhos ambientais e sons de animais.		X			X			X	
Conhecer verbos simples, como: sentar, comer, dormir, saltar…		X			X			X	
Nomear cada membro da família sem ajuda.		X			X			X	
Cantar.	X			X			X		

USC UNIVERSIDADE DE CONSTANTA

Competências	Avaliação								
	1º período			2º período			3º período		
	NA	QA	TA	NA	QA	TA	NA	QA	TA
Fazer pedidos (mais).		X			X			X	
Expressar a necessidade e o desejo usando as palavras (“atire”; “agarre”; “abraça”, “beija”, “abre”, “fecha” …) (Todas as pequenas oportunidades que surgem ao longo do dia).	X			X			X		
Indicar aquilo que pretende pelo nome, tendo que escolher perante dois objetos.		X			X			X	
Identificar objetos, tendo em consideração a pessoa a quem pertencem.	X			X			X		
Usar adequadamente o sim ou não, quando questionado, relativamente a um objeto.	X				X			X	
Nomear animais.	X			X			X		
Nomear objetos.	X			X			X		
Descrever figuras, usando frases simples.	X			X			X		
Dizer ou assinalar “grande” / “pequeno”.	X			X			X		
Usar “ele” e “ela” adequadamente, quando identifica o masculino e o feminino nas figuras.	X			X			X		
Usar ou sinalizar “em cima” e “em baixo”.	X			X			X		
Fazer escolhas de forma independente quando lhe dão duas alternativas concretas e expressar essa escolha verbalmente.	X			X			X		
Responder adequadamente a questões simples.	X			X			X		
Lembrar uma mensagem pequena e transmiti-la verbalmente a outra pessoa.	X			X			X		
Usar os plurais adequadamente, quando identifica grupos de objetos familiares.	X			X			X		
Identificar e nomear verbalmente três figuras simples, como por exemplo, círculo, quadrado e o triângulo.	X			X			X		
Explicar verbalmente o uso de objetos comuns.	X			X			X		
Responder com uma palavra a questões simples acerca do tempo em que um determinado evento ocorre.	X			X			X		
Contar.	X				X			X	
Nomear expressivamente cores.	X			X			X		
Relatar uma história, com ajuda.	X			X			X		
Descrever características de uma figura.	X			X			X		
Usar adequadamente palavras como “ontem”, “hoje” e “amanhã”.	X			X			X		

Competências	Avaliação								
	1º período			2º período			3º período		
	NA	QA	TA	NA	QA	TA	NA	QA	TA
Nomear os dias da semana.	X			X			X		
Autonomia									
Agarrar e comer alimentos com a mão.	X				X			X	
Manter o copo com as duas mãos e levá-lo à boca.	X				X			X	
Comer, usando uma colher.	X			X			X		
Beber por um copo.	X			X			X		
Descalçar meias.	X				X			X	
Comer com um garfo.	X			X			X		
Distinguir alimentos que pode comer de outros que não pode comer.	X				X			X	
Vestir um casaco ou a bata.	X				X			X	
Vestir as calças.	X			X			X		
Usar a casa de banho de um modo adequado e independente.		X			X			X	
Lavar-se.	X				X			X	
Abotoar botões numa peça (cartão e tecido).	X			X			X		
Abotoar botões em peças de vestuário.	X			X			X		
Deitar líquidos de um jarro para copos.	X			X			X		
Lavar os dentes.	X			X			X		
Vestir-se.	X			X			X		
Preparar um pequeno lanche.	X			X			X		
Tomar banho autonomamente - regular a temperatura da água para o fazer.	X			X			X		
Socialização									
Brincar.		X			X			X	
Tolerar o contacto físico.		X			X				X
Jogar.	X			X			X		
Utilizar o baloiço.		X			X			X	
Dar um beijo.	X				X			X	

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Competências	Avaliação								
	1º período			2º período			3º período		
	NA	QA	TA	NA	QA	TA	NA	QA	TA
Empurrar um camião (brinquedo).		X			X				X
Colocar os restos de comer no lixo.	X				X			X	
Esconder-se de uma pessoa e depois procurar por outra que está escondida.	X			X			X		
Brincar com um brinquedo (boneco).		X			X			X	
Alternar a colocação de cubos numa torre - Jogos cooperativos com cubos.	X			X			X		
Usar apropriadamente o seu fantoche para interagir com o fantoche de outra pessoa.	X			X			X		
Brincar ao "faz de conta".	X			X			X		
Limpar o tampo da mesa depois de cada sessão de ensino-aprendizagem.	X				X			X	
Dar um objeto a uma pessoa, receber um objeto em troca e dizer "obrigado".	X			X			X		
Colocar os talheres na mesa.	X			X			X		
Executar pequenas tarefas domésticas.	X			X			X		
Jogar ao faz de conta.	X			X			X		
Compreender a necessidade do outro e responder com objetos adequados.	X			X			X		
Desenhar / copiar um desenho simples sozinho.	X			X			X		
Desenhar sozinho a partir de orientações escritas.	X			X			X		
Discriminar os pertences pessoais dos pertences de outros.	X				X			X	
Atender o telefone.	X			X			X		
Ler e seguir orientações escritas simples.	X			X			X		

AVALIAÇÃO DA CRIANÇA N.º 2 - O AO LONGO DO ANO 2018/2019

Segue-se o documento de avaliação referente à criança n. º2 – O, dedicada ao ano letivo 2018/2019. Esta tabela foi usada em cada momento da avaliação sumativa, trimestralmente, ou sempre que se considerou necessário. Para tal, assinalamos uma cruz (X), no qualificador que mais se adequa ao desenvolvimento da competência: NA – Não Alcançada; QA – Quase Alcançada; TA – Totalmente Alcançada.

Competências	Avaliação								
	1º período			2º período			3º período		
	NA	QA	TA	NA	QA	TA	NA	QA	TA
Imitação									
Fazer batimentos por imitação.	x			x			x		
Imitação vocal.	x			x			x		
Antecipar sons em imitação.	x			x			x		
Imitar sons de sílabas singulares.	x			x			x		
Observar uma pessoa e imitar as suas ações.	x			x				x	
Bater palmas (imitando).	x			x			x		
Imitar movimentos simples sem assistência, com os braços (em cima; em baixo…).	x			x			x		
Imitar de forma apropriada o uso de objetos diferentes (Depois de ouvir, por exemplo, o professor tocar uma campainha, fazer o mesmo).	x			x				x	
Fazer a imitação do movimento dos lábios do professor.	x			x			x		
Rabiscar por segundos numa folha larga de papel, usando lápis de carvão.	x			x				x	
Imitar ações comuns de autoajuda, como por exemplo: pentear o cabelo; lavar os dentes…	x			x			x		
Imitar o uso de objetos do quotidiano – rolar uma bola; rodar um carrinho de brincar…	x				x			x	
Imitar os sons associados a brinquedos ou objetos comuns – relógio – "tic-tac"; campainha – "Turim"; carrinho – "popó"; comboio – "uu-uu"…	x			x			x		
Desenhar linhas horizontais, por imitação.	x			x			x		
Imitar movimentos simples das mãos, como por exemplo, bater palmas.	x			x			x		
Imitar movimentos simples envolvendo plasticina.	x			x				x	
Imitar uma série de ações, envolvendo o toque simultâneo de partes diferentes do corpo com a mão (uma mão no ombro e a outra na perna).	x			x			x		
Desenvolver uma série de movimentos do queixo e da língua, imitando o professor.	x			x			x		
Imitar de forma apropriada o uso variado de materiais comuns (colher de madeira e tacho; bola, chave, afiador; borracha…).	x			x				x	
Imitar sérias de ações simples envolvendo bonecos.	x			x				x	

Imitar os sons de animais diferentes.	x			x			x		
Copiar os movimentos das mãos e posições durante as canções.	x			x			x		
Imitar a construção de figuras simples feitas com plasticina.	x			x			x		
Imitar os movimentos de animais (um pássaro, um coelho ou um elefante…)	x			x			x		
Imitar pessoas ou bonecos em diferentes posições (jogo da estátua).	x			x			x		
Imitar as ações de outra pessoa e memorizar uma sequência.	x			x			x		
Imitar mudanças de velocidade e de volume, enquanto bate, por exemplo, com uma colher numa panela.	x			x			x		
Perceção									
Descobrir um objeto escondido.	x			x				x	
Observar a mão de uma pessoa de forma a verificar a colocação de um objeto e ir buscar/retirar (por exemplo, uma recompensa).	x				x			x	
Baixar-se para o recuperar um objeto caído.	x			x				x	
Encontrar uma recompensa escondida.	x				x			x	
Alertar para sons familiares. Reconhecê-los como meio de comunicação, que precede um acontecimento (toque da campainha).	x				x			x	
Aprender a associar sons diferentes e antecipar a ação associada a cada um dos sons (fazer-lhe cócegas e dizer: "ti-ti-ti" ou bater palmas e dizem: "buuuum").	x			x				x	
Pesquisar um espaço, na procura de um objeto desejado.	x				x			x	
Encontrar uma recompensa escondida debaixo de um de três copos.	x				x			x	
Copiar padrões com blocos.	x				x				x
Emparelhar pares idênticos de desenhos simples.	x				x				x
Emparelhar os sons de diversos objetos (o professor tocar castanholas; sino; campainha, boneco de apertar; apito e o aluno selecionar o mesmo objeto para fazer o mesmo som).	x				x			x	
Emparelhar objetos, usando uma caixa de encaixes.	x				x			x	
Aprender a imitar o uso de materiais para copiar desenhos.	x			x			x		
Aprender a emparelhar formas e objetos (figuras geométricas ou outras).	x				x			x	
Aprender a emparelhar formas ou diferentes tamanhos.	x				x			x	
Saber organizar as peças de um puzzle (3/4 peças).	x					x			x
Descriminar diferentes cores.	x					x			x

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Combinar cores (associar a cor de um bloco à cor de uma folha de papel de lustro).	x					x			x
Perceber um número de sons diferentes e a imitar esses sons.	x			x			x		
Emparelhar conjuntos (jogo do dominó).	x			x				x	
Aprender a reconhecer uma sequência e copiá-la, recortando pequenas peças de papel para compor essa sequência.	x			x				x	
Aprender a emparelhar a palavra escrita com o objeto (leitura global).	x				x			x	
Motricidade global									
Bater Palmas.	x				x		x		
Sentar-se, sem ajuda.	x					x			x
Procurar um objeto.	x				x				x
Apanhar uma bola – jogar com outra pessoa.	x			x				x	
Passar por cima ou ficar em cima de obstáculos.	x				x				x
Seguir um percurso envolvendo movimentos (“debaixo de”, “em cima de” ou “à volta de”).	x				x			x	
Apanhar um objeto do chão sem perder o equilíbrio.	x				x				x
Apanhar, carregar e empilhar blocos (legos ou outros materiais).	x			x				x	
Subir degraus.			x			x			x
Apanhar uma bola e a fazê-la rolar sem ajuda.	x				x			x	
Apanhar uma bola e a fazê-la rolar sem ajuda, com um determinado objetivo.	x			x				x	
Aprender a caminhar sem ajuda/auxílio.			x			x			x
Andar para os lados e para trás enquanto mantém o equilíbrio.	x				x			x	
Fazer exercícios de equilíbrio – tocar nos pés.	x				x				x
Abrir gavetas e armários sem ajuda.	x				x				x
Equilíbrio – permanecer num só pé.	x				x			x	
Dar pontapés numa bola.	x				x			x	
Equilíbrio – permanecer nas pontas dos pés.	x			x			x		
Equilíbrio – pular.	x				x			x	
Precisão nos braços para atingir um alvo.	x				x			x	
Atirar e aprender a dirigir um projétil a um determinado alvo.	x				x			x	
Subir degraus alternando os pés.			x			x			x

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Fazer percursos, contornando obstáculos (simples);	x				x				x
Equilíbrio – salto de sapo.	x				x			x	
Equilíbrio – Saltar de pés juntos.	x				x			x	
Equilíbrio (vários).	x				x			x	
Rolar.	x				x			x	
Sabe usar diferentes estilos de marcha sem perder o equilíbrio.	x				x			x	
Atirar um objeto a um alvo.	x				x			x	
Driblar uma bola.	x			x				x	
Fazer cambalhotas.	x				x			x	
Dar passos de elefante.	x				x			x	
Correr e segurar uma batata com uma colher.	x			x				x	
Caminhar em cima de uma tábua/trave.	x				x				x
Fazer percursos, contornando obstáculos (maior dificuldade);	x				x			x	
Acertar numa bola pendurada.	x				x			x	
Andar com um carrinho de mão.	x			x				x	
Puxar um objeto pesado.	x				x			x	
Puxar uma corda.	x				x			x	
Fazer movimentos repetidos com as pernas – saltar.	x				x				x
Saltar à corda.	x			x			x		
Jogar à macaca.	x			x			x		
Equilíbrio – trave (avançada).	x				x				x
Motricidade fina									
Agarrar uma colher com uma mão e segurá-la sem ajuda – comer de forma autónoma.	x				x			x	
Agarrar objetos sem os ver, retirando-os de uma caixa fechada.	x			x				x	
Apanhar objetos de tamanhos variados e colocá-los numa taça.	x			x				x	
Separar pequenos pedaços de plasticina e colocá-los numa lata.	x			x				x	
Manipular objetos – usar uma colher para transferir açúcar de um recipiente para o outro.	x			x			x		
Apanhar moedas e colocá-las num frasco.	x				x			x	

Abrir recipientes diferentes para obter uma recompensa.	x			x				x	
Tirar objetos de uma caixa e dá-los a outra pessoa/tirar objetos de uma pessoa e colocá-los dentro de uma caixa.	x				x			x	
Pressionar um botão de um boneco sem ajuda de forma a obter um resultado desejado.	x				x			x	
Descobrir objeitos, puxando uma meia.	x				x			x	
Fazer dobragens em folha de papel.	x			x			x		
Colorir – agarrar um lápis e fazer riscos, ao acaso, numa folha.	x				x			x	
Fazer bolas de sabão.	x				x			x	
Desapertar a tampa de um frasco.	x				x			x	
Desempenhar movimentos simples com os dedos.	x				x			x	
Puxar um fio, com um determinado objetivo.	x			x				x	
Apertar uma esponja ou uma bola macia um determinado número de vezes.	x			x				x	
Prender molas de roupa nos bordos de uma caixa de sapatos.	x			x				x	
Contornar com o dedo formas.	x			x				x	
Fazer um brinquedo, dobrando papel.	x			x			x		
Usar a tesoura – cortar tiras de papel.	x			x				x	
Emparelhar parafusos e porcas de tamanhos diferentes.	x				x			x	
Dobrar e cortar folhas de papel ao mesmo tempo.	x			x			x		
Pendurar roupas numa corda, usando molas	x			x			x		
Pregar tachas num quadro de cortiça.	x				x			x	
Aprender a tecer, usando padrões regulares, usando tiras de papel.	x			x			x		
Coordenação oculo -manual									
Noção de em cima, em baixo e chão – empilhar caixas.	x			x			x		
Agarrar um objeto e atirá-lo a um alvo; colocar um objeto numa lata vazia.	x				x			x	
Agarrar um objeto e 465oloc-lo ou 465oloca-lo num alvo.	x				x			x	
Controle da motricidade fina – enfiar anéis numa estaca sem ajuda.	x				x			x	
Empilhar blocos.	x				x			x	
Motricidade fina e atenção – colocar blocos num frasco.	x				x				x

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Direcionar um objeto para um alvo específico – Inserir objetos (cavilhas) num quadro sem ajuda.	x				x				x
Manipulação de objetos – colocar lápis nos furos de um estojo sem ajuda.	x				x			x	
Colorir – Fazer marcas com um lápis dentro de um espaço delimitado por uma linha grossa.	x				x			x	
Uso cooperativo das duas mãos – enfiar contas.	x				x				x
Prender molas de roupa no lugar assinalado numa lata (caixa ou outra).	x				x				x
Competências de desenho – traçar linhas num prato de açúcar ou farinha com um dedo.	x				x			x	
Brincar – fazer uma construção simples de encaixe.	x				x				x
Moldar plasticina.	x			x				x	
Moldar com plasticina figuras representadas por desenhos.	x			x			x		
Juntar, as partes de uma figura dividida em duas ou mais partes.	x				x				x
Pegar em objeitos pequenos com pinças e 466oloca-los em copos ou cartões dos ovos.	x				x			x	
Desenhar linhas horizontais unindo pontos.	x				x			x	
Unir uma série de pontos para formar e completar círculos de um desenho simples. 04-03-2019 – 31-05-2019	x				x			x	
Cortar com tesoura tiras de papel.	x				x			x	
Recortar figuras.	x			x			x		
Juntar e arrolhar a rolha à garrafa.	x					x			x
Passar um fio pelos furos de um cartão de forma sequencial.	x				x			x	
Ligar pontos para formar letras maiúsculas.	x				x			x	
Ligar pontos para desenhar círculos e quadrados.	x				x			x	
Ligar pontos para formar cruzes e linhas diagonais.	x				x			x	
Desenhar figuras geométricas simples (decalque).	x				x				x
Converter formas em desenhos.	x				x			x	
Imprimir as letras do primeiro nome da criança com cópia de um modelo.	x				x				x
Observar uma figura, perceber o que falta e completar o desenho.	x				x			x	
Ligar pontos para realizar formas simples e desenhos.	x				x				x

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Colocar tachas num quadro de cortiça num padrão delimitado através de bocados de papel colorido.	X				X			X	
Seguir pontos para desenhar algarismos.	X				X				X
Completar labirintos simples, desenhando uma linha entre duas linhas paralelas afastadas entre si.	X				X			X	
Desenhar a figura humana (simples).	X			X			X		
Executar um desenho. 28-02-2020 – E@D	X			X				X	
Realização cognitiva									
Reconhecer o nome, quando é chamado.	X				X				X
Apontar para um objeto desejado.	X				X			X	
Atender a uma ordem verbal.	X				X				X
Sentar-se em resposta a uma ordem verbal.	X				X				X
Parar e andar, em resposta a uma ordem verbal, enquanto caminha.	X				X			X	
Reconhecer a sua própria imagem ao espelho.	X				X			X	
Emparelhar objetos comuns.	X				X				X
Encontrar o par para cada objeto a partir de um conjunto de outros objetos.	X				X				X
Emparelhar figuras de objetos simples com os objetos reais.	X				X				X
Classificar objetos.	X			X				X	
Procurar e apontar um objeto na sala de aula.	X			X				X	
Identificar os membros da família e outras pessoas próximas. Dar/distribuir um objeto à pessoa escolhida, por ordem verbal.	X				X			X	
Compreender o significado dos verbos, em associação com os adjetivos comuns (Ex. dá-me a bola; atira a bola…)	X				X			X	
Emparelhar figuras de objeitos semelhantes, com aspeto diferente.	X				X			X	
Escolher figuras (diferentes alimentos), diferenciando as de comer e beber.	X			X			X		
Executar adequadamente ordens duplas.	X			X				X	
Reconhecer o nome e a utilidade de objetos comuns. Apontar, sem ajuda, o objeto solicitado.	X				X				X
Reconhecer figuras – completar um jogo de encaixes.	X				X				X
Nomes dos animais – dar o animal correto, quando solicitado.	X				X			X	
Emparelhar blocos – construir uma torre, colocando um bloco igual ao da professora.	X			X				X	

UBC UNIVERSIDADE DE CABO VERDE

Categorizar os objetos no contexto em que são usados, associando pares de objetos (Ex. sapato/meia…)	x				x			x	
Escolher figuras de objetos familiares, pelas suas funções comuns.	x				x			x	
Compreender as funções semelhantes dos objetos e separá-los de acordo com essa função.	x				x			x	
Dar a cor correta quando pedida.	x				x				x
Seguir instruções verbais, para encontrar objetos comuns.	x			x				x	
Retirar/selecionar um objeto que não pertence a uma determinada categoria.	x			x				x	
Compreender rotinas diária.	x				x				x
Ordenar partes corporais.	x				x				x
Agrupar vários alimentos, de acordo com “doce” e “amargo”.	x			x				x	
Ordenar figuras, após ouvir uma história.	x			x			x		
Apontar para a figura correta, quando se faz uma questão envolvendo, quem, o quê ou onde.	x			x				x	
Desenhar, numa área especificada, por ordem verbal (“dentro”, “debaixo”, “à volta”, “ao lado”).	x			x				x	
Desempenho verbal									
Fazer um som percetível, quando, por exemplo, rebenta bolas de sabão.	x				x			x	
Repetir sons de consoantes.	x			x			x		
Combinar dois sons de forma expressiva.	x			x			x		
Repetir e usar exclamações simples.	x			x			x		
Usar palavras simples de forma expressiva e apropriada.	x			x			x		
Dizer “Olá.” E “Adeus.” De forma independente e em situações apropriadas.	x			x			x		
Referir o seu nome.	x			x			x		
Fazer barulhos ambientais e sons de animais.	x			x			x		
Conhecer verbos simples, como: sentar, comer, dormir, saltar…	x			x				x	
Nomear cada membro da família sem ajuda.	x			x				x	
Cantar.	x			x			x		
Fazer pedidos (mais).	x				x				x
Expressar a necessidade e o desejo usando as palavras (“atire”; “agarre”; “abraça”, “beija”, “abre”, “fecha” …) (Todas as pequenas oportunidades que surgem ao longo do dia).	x			x			x		

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Indicar aquilo que pretende pelo nome, tendo que escolher perante dois objetos.	X			X			X		
Identificar objetos, tendo em consideração a pessoa a quem pertencem.	X			X			X		
Usar adequadamente o sim ou não, quando questionado, relativamente a um objeto.	X			X			X		
Nomear animais.	X			X			X		
Nomear objetos.	X			X			X		
Descrever figuras, usando frases simples.	X			X			X		
Dizer ou assinalar “grande” / “pequeno”.	X			X				X	
Usar “ele” e “ela” adequadamente, quando identifica o masculino e o feminino nas figuras.	X			X			X		
Usar ou sinalizar “em cima” e “em baixo”.	X			X				X	
Fazer escolhas de forma independente quando lhe dão duas alternativas concretas e expressar essa escolha verbalmente.	X				X			X	
Responder adequadamente a questões simples.	X			X			X		
Lembrar uma mensagem pequena e transmiti-la verbalmente a outra pessoa.	X			X			X		
Usar os plurais adequadamente, quando identifica grupos de objetos familiares.	X			X			X		
Identificar e nomear verbalmente três figuras simples, como por exemplo, círculo, quadrado e o triângulo.	X			X			X		
Explicar verbalmente o uso de objetos comuns.	X			X			X		
Responder com uma palavra a questões simples acerca do tempo em que um determinado evento ocorre.	X			X			X		
Contar.	X			X			X		
Nomear expressivamente cores.	X			X			X		
Relatar uma história, com ajuda.	X			X			X		
Descrever características de uma figura.	X			X			X		
Usar adequadamente palavras como “ontem”, “hoje” e “amanhã”.	X			X			X		
Nomear os dias da semana.	X			X			X		
Autonomia									
Agarrar e comer alimentos com a mão.	X				X				X
Manter o copo com as duas mãos e levá-lo à boca.	X					X			X
Comer, usando uma colher.	X				X				X

USC UNIVERSIDADE DE CANTABRIA

Beber por um copo.	x				x				x
Descalçar meias.	x				x				x
Comer com um garfo.	x				x			x	
Distinguir alimentos que pode comer de outros que não pode comer.		x				x			x
Vestir um casaco ou a bata.	x				x				x
Vestir as calças.	x				x				x
Usar a casa de banho de um modo adequado e independente.	x				x				x
Lavar-se.	x				x				x
Abotoar botões numa peça (cartão e tecido).	x				x				x
Abotoar botões em peças de vestuário.	x				x			x	
Deitar líquidos de um jarro para copos.	x				x			x	
Lavar os dentes.	x				x			x	
Vestir-se.	x				x			x	
Preparar um pequeno lanche.	x			x				x	
Tomar banho autonomamente – regular a temperatura da água para o fazer.	x				x			x	
Socialização									
Brincar.	x				x				x
Tolerar o contacto físico.	x				x				x
Jogar.	x				x			x	
Utilizar o baloiço.	x				x			x	
Dar um beijo.	x				x			x	
Empurrar um camião (brinquedo).	x				x			x	
Colocar os restos de comer no lixo.	x				x				x
Esconder-se de uma pessoa e depois procurar por outra que está escondida.	x			x				x	
Brincar com um brinquedo (boneco).	x					x			x
Jogos cooperativos com cubos – alternar a colocação de cubos numa torre.	x				x			x	
Usar apropriadamente o seu fantoche para interagir com o fantoche de outra pessoa.	x			x			x		
Brincar ao “faz de conta”.	x			x			x		

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Limpar o tampo da mesa depois de cada sessão de ensino-aprendizagem.	x				x			x	
Dar um objeto a uma pessoa, receber um objeto em troca e dizer "obrigado".	x				x			x	
Colocar os talheres na mesa.	x				x			x	
Executar pequenas tarefas domésticas.	x			x				x	
Jogo de faz de conta.	x			x			x		
Compreender a necessidade do outro e responder com objetos adequados.	x				x			x	
Desenhar – Copiar um desenho simples sozinho.	x			x			x		
Desenhar sozinho a partir de orientações escritas.	x			x			x		
Discriminar os pertences pessoais dos pertences de outros.	x				x			x	
Atender o telefone.	x			x			x		
Ler e seguir orientações escritas simples.	x			x			x		

AVALIAÇÃO DA CRIANÇA N.º 2 - O AO LONGO DO ANO 2019/2020

Segue-se o documento de avaliação referente à criança n. º2 – O, dedicada ao ano letivo 2019/2020. Esta tabela foi usada em cada momento da avaliação sumativa, trimestralmente, ou sempre que se considerou necessário. Para tal, assinalamos uma cruz (X), no qualificador que mais se adequa ao desenvolvimento da competência: NA – Não Alcançada; QA – Quase Alcançada; TA – Totalmente Alcançada.

Competências	**Avaliação no ano 2019-20**								
	1º período			**2º período**			**3º período**		
	NA	**QA**	**TA**	**NA**	**QA**	**TA**	**NA**	**QA**	**TA**
Imitação									
Fazer batimentos por imitação.	x				x			x	
Imitação vocal.	x				x			x	
Antecipar sons em imitação.	x			x			x		
Imitar sons de sílabas singulares.	x				x			x	
Observar uma pessoa e imitar as suas ações.		x			x			x	
Bater palmas (imitando).	x				x			x	
Imitar movimentos simples sem assistência, com os braços (em cima; em baixo…).	x				x			x	

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Competências	Avaliação no ano 2019-20								
	1º período			2º período			3º período		
	NA	QA	TA	NA	QA	TA	NA	QA	TA
Imitar de forma apropriada o uso de objetos diferentes (Depois de ouvir, por exemplo, o professor tocar uma campainha, fazer o mesmo).		x			x			x	
Fazer a imitação do movimento dos lábios do professor.	x			x			x		
Rabiscar por segundos numa folha larga de papel, usando lápis de carvão.		x			x			x	
Imitar ações comuns de autoajuda, como por exemplo: pentear o cabelo; lavar os dentes…	x				x			x	
Imitar o uso de objetos do quotidiano – rolar uma bola; rodar um carrinho de brincar…		x			x			x	
Imitar os sons associados a brinquedos ou objetos comuns - relógio – "tic-tac"; campainha – "Turim"; carrinho – "popó"; comboio – "uu-uu"…	x			x			x		
Desenhar linhas horizontais, por imitação.	x				x			x	
Imitar movimentos simples das mãos, como por exemplo, bater palmas.	x				x			x	
Imitar movimentos simples envolvendo plasticina.		x			x			x	
Imitar uma série de ações, envolvendo o toque simultâneo de partes diferentes do corpo com a mão (uma mão no ombro e a outra na perna).	x				x			x	
Desenvolver uma série de movimentos do queixo e da língua, imitando o professor.	x			x			x		
Imitar de forma apropriada o uso variado de materiais comuns (colher de madeira e tacho; bola, chave, afiador; borracha…).		x			x			x	
Imitar sérias de ações simples envolvendo bonecos.		x			x			x	
Imitar os sons de animais diferentes.	x				x			x	
Copiar os movimentos das mãos e posições durante as canções.	x				x			x	
Imitar a construção de figuras simples feitas com plasticina.	x				x			x	
Imitar os movimentos de animais (um pássaro, um coelho ou um elefante…)	x				x			x	
Imitar pessoas ou bonecos em diferentes posições (jogo da estátua).	x				x			x	
Imitar as ações de outra pessoa e memorizar uma sequência.	x				x			x	
Imitar mudanças de velocidade e de volume, enquanto bate, por exemplo, com uma colher numa panela.	x				x			x	

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Competências	Avaliação no ano 2019-20								
	1º período			2º período			3º período		
	NA	QA	TA	NA	QA	TA	NA	QA	TA
Perceção									
Descobrir um objeto escondido.		x			x				x
Observar a mão de uma pessoa de forma a verificar a colocação de um objeto e ir buscar/retirar (por exemplo, uma recompensa).		x			x			x	
Baixar-se para o recuperar um objeto caído.		x			x				x
Encontrar uma recompensa escondida.		x				x			x
Alertar para sons familiares. Reconhecê-los como meio de comunicação, que precede um acontecimento (toque da campainha).		x			x			x	
Aprender a associar sons diferentes e antecipar a ação associada a cada um dos sons (fazer-lhe cócegas e dizer: "ti-ti-ti" ou bater palmas e dizem: "buuuum").		x			x			x	
Pesquisar um espaço, na procura de um objeto desejado.		x			x			x	
Encontrar uma recompensa escondida debaixo de um de três copos.		x				x			x
Copiar padrões com blocos.			x			x			x
Emparelhar pares idênticos de desenhos simples.			x			x			x
Emparelhar os sons de diversos objetos (o professor tocar castanholas; sino; campainha, boneco de apertar; apito e o aluno selecionar o mesmo objeto para fazer o mesmo som).		x			x			x	
Emparelhar objetos, usando uma caixa de encaixes.		x			x			x	
Aprender a imitar o uso de materiais para copiar desenhos.	x				x			x	
Aprender a emparelhar formas e objetos (figuras geométricas ou outras).		x				x			x
Aprender a emparelhar formas ou diferentes tamanhos.		x				x			x
Saber organizar as peças de um puzzle (3/4 peças).			x			x			x
Descriminar diferentes cores.			x			x			x
Combinar cores (associar a cor de um bloco à cor de uma folha de papel de lustro).			x			x			x
Perceber um número de sons diferentes e a imitar esses sons.	x				x			x	
Emparelhar conjuntos (jogo do dominó).		x			x			x	
Aprender a reconhecer uma sequência e copiá-la, recortando pequenas peças de papel para compor essa sequência.		x			x			x	

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Competências	Avaliação no ano 2019-20								
	1º período			2º período			3º período		
	NA	QA	TA	NA	QA	TA	NA	QA	TA
Aprender a emparelhar a palavra escrita com o objeto (leitura global).		x				x			x
Motricidade global									
Bater Palmas.		x			x			x	
Sentar-se, sem ajuda.			x			x			x
Procurar um objeto.			x			x			x
Apanhar uma bola – jogar com outra pessoa.		x			x			x	
Passar por cima ou ficar em cima de obstáculos.			x			x			x
Seguir um percurso envolvendo movimentos (“debaixo de”, “em cima de” ou “à volta de”).		x			x			x	
Apanhar um objeto do chão sem perder o equilíbrio.			x			x			x
Apanhar, carregar e empilhar blocos (legos ou outros materiais).		x			x			x	
Subir degraus.			x			x			x
Apanhar uma bola e a fazê-la rolar sem ajuda.		x			x			x	
Apanhar uma bola e a fazê-la rolar sem ajuda, com um determinado objetivo.		x			x			x	
Aprender a caminhar sem ajuda/auxílio.			x			x			x
Andar para os lados e para trás enquanto mantém o equilíbrio.		x				x			x
Fazer exercícios de equilíbrio – tocar nos pés.			x			x			x
Abrir gavetas e armários sem ajuda.			x			x			x
Equilíbrio - permanecer num só pé.		x			x			x	
Dar pontapés numa bola.		x				x			x
Equilíbrio - permanecer nas pontas dos pés.	x				x			x	
Equilíbrio – pular.		x				x			x
Precisão nos braços para atingir um alvo.		x			x			x	
Atirar e aprender a dirigir um projétil a um determinado alvo.		x			x			x	
Subir degraus alternando os pés.			x			x			x
Fazer percursos, contornando obstáculos (simples);			x			x			x

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Competências	Avaliação no ano 2019-20								
	1º período			2º período			3º período		
	NA	QA	TA	NA	QA	TA	NA	QA	TA
Equilíbrio - salto de sapo.		x			x			x	
Equilíbrio – Saltar de pés juntos.		x				x			x
Equilíbrio (vários).		x				x			x
Rolar.		x				x			x
Sabe usar diferentes estilos de marcha sem perder o equilíbrio.		x			x			x	
Atirar um objeto a um alvo.		x				x			x
Driblar uma bola.		x			x			x	
Fazer cambalhotas.		x			x			x	
Dar passos de elefante.		x				x			x
Correr e segurar uma batata com uma colher.		x			x			x	
Caminhar em cima de uma tábua/trave.			x			x			x
Fazer percursos, contornando obstáculos (maior dificuldade);		x				x			x
Acertar numa bola pendurada.		x			x			x	
Andar com um carrinho de mão.		x				x			x
Puxar um objeto pesado.		x				x			x
Puxar uma corda.		x			x			x	
Fazer movimentos repetidos com as pernas – saltar.			x			x			x
Saltar à corda.	x				x			x	
Jogar à macaca.	x			x			x		
Equilíbrio - trave (avançada).			x			x			x
Motricidade fina									
Agarrar uma colher com uma mão e segurá-la sem ajuda – comer de forma autónoma.		x				x			x
Agarrar objetos sem os ver, retirando-os de uma caixa fechada.		x				x			x
Apanhar objetos de tamanhos variados e colocá-los numa taça.		x				x			x
Separar pequenos pedaços de plasticina e colocá-los numa lata.		x				x			x

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

Competências	Avaliação no ano 2019-20								
	1º período			2º período			3º período		
	NA	QA	TA	NA	QA	TA	NA	QA	TA
- Manipular objetos - usar uma colher para transferir açúcar de um recipiente para o outro.	x				x			x	
Apanhar moedas e colocá-las num frasco.		x				x			x
Abrir recipientes diferentes para obter uma recompensa.		x				x			x
Tirar objetos de uma caixa e dá-los a outra pessoa/tirar objetos de uma pessoa e colocá-los dentro de uma caixa.		x			x			x	
Pressionar um botão de um boneco sem ajuda de forma a obter um resultado desejado.		x				x			x
Descobrir objeitos, puxando uma meia.		x				x			x
Fazer dobragens em folha de papel.	x			x			x		
Colorir - agarrar um lápis e fazer riscos, ao acaso, numa folha.		x				x			x
Fazer bolas de sabão.		x				x			x
Desapertar a tampa de um frasco.		x				x			x
Desempenhar movimentos simples com os dedos.		x				x			x
Puxar um fio, com um determinado objetivo.		x				x			x
Apertar uma esponja ou uma bola macia um determinado número de vezes.		x			x			x	
Prender molas de roupa nos bordos de uma caixa de sapatos.		x				x			x
Contornar com o dedo formas.		x			x			x	
Fazer um brinquedo, dobrando papel.	x			x			x		
Usar a tesoura - cortar tiras de papel.		x			x			x	
Emparelhar parafusos e porcas de tamanhos diferentes.		x				x			x
Dobrar e cortar folhas de papel ao mesmo tempo.	x			x			x		
Pendurar roupas numa corda, usando molas.	x				x			x	
Pregar tachas num quadro de cortiça.		x			x			x	
Aprender a tecer, usando padrões regulares, usando tiras de papel.	x				x			x	
Coordenação oculo -manual									
Noção de em cima, em baixo e chão - empilhar caixas.	x				x			x	

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Competências	Avaliação no ano 2019-20								
	1º período			2º período			3º período		
	NA	QA	TA	NA	QA	TA	NA	QA	TA
Agarrar um objeto e atirá-lo a um alvo; colocar um objeto numa lata vazia.		x				x			x
Agarrar um objeto e lançá-lo ou colocá-lo num alvo.		x				x			x
Controle da motricidade fina - enfiar anéis numa estaca sem ajuda.		x				x			xx
Empilhar blocos.		x				x			x
Motricidade fina e atenção - colocar blocos num frasco.			x			x			x
Direcionar um objeto para um alvo específico - Inserir objetos (cavilhas) num quadro sem ajuda.			x			x			x
Manipulação de objetos - colocar lápis nos furos de um estojo sem ajuda.		x				x			x
Colorir - Fazer marcas com um lápis dentro de um espaço delimitado por uma linha grossa.		x				x			x
Uso cooperativo das duas mãos - enfiar contas.			x			x			x
Prender molas de roupa no lugar assinalado numa lata (caixa ou outra).			x			x			x
Competências de desenho - traçar linhas num prato de açúcar ou farinha com um dedo.		x				x			x
Brincar - fazer uma construção simples de encaixe.			x			x			x
Moldar plasticina.		x			x			x	
Moldar com plasticina figuras representadas por desenhos.	x			x			x		
Juntar, as partes de uma figura dividida em duas ou mais partes.			x			x			x
Pegar em objeitos pequenos com pinças e colocá-los em copos ou cartões dos ovos.		x				x			x
Desenhar linhas horizontais unindo pontos.		x				x			x
Unir uma série de pontos para formar e completar círculos de um desenho simples.		x			x				x
Cortar com tesoura tiras de papel.		x			x			x	
Recortar figuras.	x				x			x	
Juntar e arrolhar a rolha à garrafa.			x			x			x
Passar um fio pelos furos de um cartão de forma sequencial.		x				x			x
Ligar pontos para formar letras maiúsculas.		x				x			x

Competências	Avaliação no ano 2019-20								
	1º período			2º período			3º período		
	NA	QA	TA	NA	QA	TA	NA	QA	TA
Ligar pontos para desenhar círculos e quadrados.		x				x			x
Ligar pontos para formar cruzes e linhas diagonais.		x				x			x
Desenhar figuras geométricas simples (decalque).			x			x			x
Converter formas em desenhos.		x			x			x	
Imprimir as letras do primeiro nome da criança com cópia de um modelo.			x			x			x
Observar uma figura, perceber o que falta e completar o desenho.		x			x			x	
Ligar pontos para realizar formas simples e desenhos.			x			x			x
Colocar tachas num quadro de cortiça num padrão delimitado através de bocados de papel colorido.		x			x			x	
Seguir pontos para desenhar algarismos.			x			x			x
Completar labirintos simples, desenhando uma linha entre duas linhas paralelas afastadas entre si.		x				x			x
Desenhar a figura humana (simples).	x				x			x	
Executar um desenho.		x			x			x	
Realização cognitiva									
Reconhecer o nome, quando é chamado.			x			x			x
Apontar para um objeto desejado.		x				x			x
Atender a uma ordem verbal.			x			x			x
Sentar-se em resposta a uma ordem verbal.			x			x			x
Parar e andar, em resposta a uma ordem verbal, enquanto caminha.		x			x			x	
Reconhecer a sua própria imagem ao espelho.		x			x			x	
Emparelhar objetos comuns.			x			x			x
Encontrar o par para cada objeto a partir de um conjunto de outros objetos.			x			x			x
Emparelhar figuras de objetos simples com os objetos reais.			x			x			x
Classificar objetos.		x			x			x	
Procurar e apontar um objeto na sala de aula.		x			x			x	

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Competências	Avaliação no ano 2019-20								
	1º período			2º período			3º período		
	NA	QA	TA	NA	QA	TA	NA	QA	TA
Identificar os membros da família e outras pessoas próximas. Dar/distribuir um objeto à pessoa escolhida, por ordem verbal.		x			x			x	
Compreender o significado dos verbos, em associação com os adjetivos comuns (Ex. dá-me a bola; atira a bola…)		x			x			x	
Emparelhar figuras de objeitos semelhantes, com aspeto diferente.		x			x			x	
Escolher figuras (diferentes alimentos), diferenciando as de comer e beber.	x				x			x	
Executar adequadamente ordens duplas.		x			x			x	
Reconhecer o nome e a utilidade de objetos comuns. Apontar, sem ajuda, o objeto solicitado.			x			x			x
Reconhecer figuras - completar um jogo de encaixes.			x			x			x
Nomes dos animais - dar o animal correto, quando solicitado.		x				x			x
Emparelhar blocos - construir uma torre, colocando um bloco igual ao da professora.		x			x			x	
Categorizar os objetos no contexto em que são usados, associando pares de objetos (Ex. sapato/meia…)		x			x			x	
Escolher figuras de objetos familiares, pelas suas funções comuns.		x			x			x	
Compreender as funções semelhantes dos objetos e separá-los de acordo com essa função.		x			x			x	
Dar a cor correta quando pedida.			x			x			x
Seguir instruções verbais, para encontrar objetos comuns.		x			x			x	
Retirar/selecionar um objeto que não pertence a uma determinada categoria.		x			x			x	
Compreender rotinas diária.			x			x			x
Ordenar partes corporais.			x			x			x
Agrupar vários alimentos, de acordo com “doce” e “amargo”.		x				x			x
Ordenar figuras, após ouvir uma história	x			x			x		
Apontar para a figura correta, quando se faz uma questão envolvendo, quem, o quê ou onde.		x			x			x	
Desenhar, numa área especificada, por ordem verbal (“dentro”, “debaixo”, “à volta”, “ao lado”).		x			x			x	

USG UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Competências	Avaliação no ano 2019-20								
	1º período			2º período			3º período		
	NA	QA	TA	NA	QA	TA	NA	QA	TA
Desempenho verbal									
Fazer um som percetível, quando, por exemplo, rebenta bolas de sabão.		x			x			x	
Repetir sons de consoantes.	x				x			x	
Combinar dois sons de forma expressiva.	x				x			x	
Repetir e usar exclamações simples.	x			x			x		
Usar palavras simples de forma expressiva e apropriada.	x			x				x	
Dizer "Olá." e "Adeus." de forma independente e em situações apropriadas.	x				x			x	
Referir o seu nome.	x			x			x		
Fazer barulhos ambientais e sons de animais.	x			x			x		
Conhecer verbos simples, como: sentar, comer, dormir, saltar…		x			x			x	
Nomear cada membro da família sem ajuda.		x			x			x	
Cantar.	x			x			x		
Fazer pedidos (mais).			x			x			x
Expressar a necessidade e o desejo usando as palavras ("atire"; "agarre"; "abraça", "beija", "abre", "fecha" …) (Todas as pequenas oportunidades que surgem ao longo do dia).	x			x			x		
Indicar aquilo que pretende pelo nome, tendo que escolher perante dois objetos.	x			x			x		
Identificar objetos, tendo em consideração a pessoa a quem pertencem.	x				x			x	
Usar adequadamente o sim ou não, quando questionado, relativamente a um objeto.	x				x			x	
Nomear animais.	x			x				x	
Nomear objetos.	x			x				x	
Descrever figuras, usando frases simples.	x			x			x		
Dizer ou assinalar "grande" / "pequeno".		x			x			x	
Usar "ele" e "ela" adequadamente, quando identifica o masculino e o feminino nas figuras.	x			x			x		
Usar ou sinalizar "em cima" e "em baixo".		x			x			x	

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

Competências	Avaliação no ano 2019-20								
	1º período			2º período			3º período		
	NA	QA	TA	NA	QA	TA	NA	QA	TA
Fazer escolhas de forma independente quando lhe dão duas alternativas concretas e expressar essa escolha verbalmente.		x			x			x	
Responder adequadamente a questões simples.	x			x			x		
Lembrar uma mensagem pequena e transmiti-la verbalmente a outra pessoa.	x			x			x		
Usar os plurais adequadamente, quando identifica grupos de objetos familiares.	x			x			x		
Identificar e nomear verbalmente três figuras simples, como por exemplo, círculo, quadrado e o triângulo.	x				x			x	
Explicar verbalmente o uso de objetos comuns.	x			x			x		
Responder com uma palavra a questões simples acerca do tempo em que um determinado evento ocorre.	x			x			x		
Contar.	x			x			x		
Nomear expressivamente cores.	x			x			x		
Relatar uma história, com ajuda.	x			x			x		
Descrever características de uma figura.	x			x			x		
Usar adequadamente palavras como “ontem”, “hoje” e “amanhã”.	x			x			x		
Nomear os dias da semana.	x			x			x		
Autonomia									
Agarrar e comer alimentos com a mão.			x			x			x
Manter o copo com as duas mãos e levá-lo à boca.			x			x			x
Comer, usando uma colher.			x			x			x
Beber por um copo.			x			x			x
Descalçar meias.			x			x			x
Comer com um garfo.		x			x			x	
Distinguir alimentos que pode comer de outros que não pode comer.			x			x			x
Vestir um casaco ou a bata.			x			x			x
Vestir as calças.			x			x			x
Usar a casa de banho de um modo adequado e independente.			x			x			x

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

Competências	Avaliação no ano 2019-20								
	1º período			2º período			3º período		
	NA	QA	TA	NA	QA	TA	NA	QA	TA
Lavar-se.			X			X			X
Abotoar botões numa peça (cartão e tecido).			X			X			X
Abotoar botões em peças de vestuário.		X			X			X	
Deitar líquidos de um jarro para copos.		X			X			X	
Lavar os dentes.		X			X			X	
Vestir-se.		X			X			X	
Preparar um pequeno lanche.		X			X			X	
Tomar banho autonomamente - regular a temperatura da água para o fazer.		X			X			X	
Socialização									
Brincar.			X			X			X
Tolerar o contacto físico.			X			X			X
Jogar.		X			X			X	
Utilizar o baloiço.		X			X			X	
Dar um beijo.		X			X			X	
Empurrar um camião (brinquedo).		X				X			X
Colocar os restos de comer no lixo.			X			X			X
Esconder-se de uma pessoa e depois procurar por outra que está escondida.		X			X			X	
Brincar com um brinquedo (boneco).			X			X			X
Jogos cooperativos com cubos - alternar a colocação de cubos numa torre.		X			X			X	
Usar apropriadamente o seu fantoche para interagir com o fantoche de outra pessoa.	X			X			X		
Brincar ao “faz de conta”.	X			X			X		
Limpar o tampo da mesa depois de cada sessão de ensino-aprendizagem.		X			X			X	
Dar um objeto a uma pessoa, receber um objeto em troca e dizer “obrigado”.		X			X			X	
colocar os talheres na mesa.		X			X			X	

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Competências	Avaliação no ano 2019-20								
	1º período			2º período			3º período		
	NA	QA	TA	NA	QA	TA	NA	QA	TA
Executar pequenas tarefas domésticas.		x			x			x	
Jogo de faz de conta.	x			x			x		
Compreender a necessidade do outro e responder com objetos adequados.		x			x			x	
Desenhar - Copiar um desenho simples sozinho.	x				x			x	
Desenhar sozinho a partir de orientações escritas.	x			x			x		
Discriminar os pertences pessoais dos pertences de outros.		x			x			x	
Atender o telefone.	x			x			x		
Ler e seguir orientações escritas simples.	x			x			x		

AVALIAÇÃO DA CRIANÇA N.º 3 - DG AO LONGO DO ANO 2018/2019

Segue-se o documento de avaliação referente à criança n. º3 – DG, dedicada ao ano letivo 2018/2019. Esta grelha foi usada em cada momento da avaliação sumativa, trimestralmente, ou sempre que se considerou necessário. Para tal, assinalamos uma cruz (X), no qualificador que mais se adequa ao desenvolvimento da competência: NA – Não Alcançada; QA – Quase Alcançada; TA – Totalmente Alcançada.

Competências	Avaliação no ano 2018-19								
	1º período			2º período			3º período		
	NA	QA	TA	NA	QA	TA	NA	QA	TA
Imitação									
Fazer batimentos por imitação.	x			x			x		
Imitação vocal.	x			x				x	
Antecipar sons em imitação.	x			x			x		
Imitar sons de sílabas singulares.	x			x				x	
Observar uma pessoa e imitar as suas ações.	x			x				x	
Bater palmas (imitando).	x			x			x		
Imitar movimentos simples sem assistência, com os braços (em cima; em baixo…).	x			x				x	
Imitar de forma apropriada o uso de objetos diferentes (Depois de ouvir, por exemplo, o professor tocar uma campainha, fazer o mesmo).	x			x				x	

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

Competências	Avaliação no ano 2018-19								
	1º período			2º período			3º período		
	NA	QA	TA	NA	QA	TA	NA	QA	TA
Fazer a imitação do movimento dos lábios do professor.	x			x				x	
Rabiscar por segundos numa folha larga de papel, usando lápis de carvão.	x				x			x	
Imitar ações comuns de autoajuda, como por exemplo: pentear o cabelo; lavar os dentes…	x			x				x	
Imitar o uso de objetos do quotidiano – rolar uma bola; rodar um carrinho de brincar…	x				x			x	
Imitar os sons associados a brinquedos ou objetos comuns - relógio – "tic-tac"; campainha – "Turim"; carrinho – "popó"; comboio – "uu-uu"…	x			x				x	
Desenhar linhas horizontais, por imitação.	x			x			x		
Imitar movimentos simples das mãos, como por exemplo, bater palmas.	x			x			x		
Imitar movimentos simples envolvendo plasticina.	x			x			x		
Imitar uma série de ações, envolvendo o toque simultâneo de partes diferentes do corpo com a mão (uma mão no ombro e a outra na perna).	x			x			x		
Desenvolver uma série de movimentos do queixo e da língua, imitando o professor.	x				x			x	
Imitar de forma apropriada o uso variado de materiais comuns (colher de madeira e tacho; bola, chave, afiador; borracha…).	x				x				x
Imitar sérias de ações simples envolvendo bonecos.	x				x			x	
Imitar os sons de animais diferentes.	x				x			x	
Copiar os movimentos das mãos e posições durante as canções.	x				x			x	
Imitar a construção de figuras simples feitas com plasticina.	x			x				x	
Imitar os movimentos de animais (um pássaro, um coelho ou um elefante…)	x			x				x	
Imitar pessoas ou bonecos em diferentes posições (jogo da estátua).	x			x				x	
Imitar as ações de outra pessoa e memorizar uma sequência.	x			x			x		
Imitar mudanças de velocidade e de volume, enquanto bate, por exemplo, com uma colher numa panela.	x				x			x	
Perceção									
Descobrir um objeto escondido.	x			x				x	
Observar a mão de uma pessoa de forma a verificar a colocação de um objeto e ir buscar/retirar (por exemplo, uma recompensa).	x				x			x	

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Competências	Avaliação no ano 2018-19								
	1º período			2º período			3º período		
	NA	QA	TA	NA	QA	TA	NA	QA	TA
Baixar-se para o recuperar um objeto caído.	x				x				x
Encontrar uma recompensa escondida.	x				x			x	
Alertar para sons familiares. Reconhecê-los como meio de comunicação, que precede um acontecimento (toque da campainha).	x				x				x
Aprender a associar sons diferentes e antecipar a ação associada a cada um dos sons (fazer-lhe cócegas e dizer: "ti-ti-ti" ou bater palmas e dizem: "buuuum").	x			x				x	
Pesquisar um espaço, na procura de um objeto desejado.	x			x				x	
Encontrar uma recompensa escondida debaixo de um de três copos.	x				x			x	
Copiar padrões com blocos.	x				x			x	
Emparelhar pares idênticos de desenhos simples.	x				x				x
Emparelhar os sons de diversos objetos (o professor tocar castanholas; sino; campainha, boneco de apertar; apito e o aluno selecionar o mesmo objeto para fazer o mesmo som).	x				x				x
Emparelhar objetos, usando uma caixa de encaixes.	x				x				x
Aprender a imitar o uso de materiais para copiar desenhos.	x			x				x	
14 Aprender a emparelhar formas e objetos (figuras geométricas ou outras).	x				x				x
Aprender a emparelhar formas ou diferentes tamanhos.	x				x				x
Saber organizar as peças de um puzzle (3/4 peças).	x				x				x
Descriminar diferentes cores.	x				x				x
Combinar cores (associar a cor de um bloco à cor de uma folha de papel de lustro).	x				x				x
Perceber um número de sons diferentes e a imitar esses sons.	x			x				x	
Emparelhar conjuntos (jogo do dominó).	x				x			x	
Aprender a reconhecer uma sequência e copiá-la, recortando pequenas peças de papel para compor essa sequência.	x				x			x	
Aprender a emparelhar a palavra escrita com o objeto (leitura global).	x			x			x		
Motricidade global									
Bater Palmas.	x				x			x	
Sentar-se, sem ajuda.	x				x				x

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Competências	Avaliação no ano 2018-19								
	1º período			2º período			3º período		
	NA	QA	TA	NA	QA	TA	NA	QA	TA
Procurar um objeto.	x				x			x	
Apanhar uma bola – jogar com outra pessoa.	x				x			x	
Passar por cima ou ficar em cima de obstáculos.	x				x				x
Seguir um percurso envolvendo movimentos (“debaixo de”, “em cima de” ou “à volta de”).	x				x			x	
Apanhar um objeto do chão sem perder o equilíbrio.	x				x				x
Apanhar, carregar e empilhar blocos (legos ou outros materiais).	x				x				x
Subir degraus.			x			x			x
Apanhar uma bola e a fazê-la rolar sem ajuda.	x				x				x
Apanhar uma bola e a fazê-la rolar sem ajuda, com um determinado objetivo.	x				x			x	
Aprender a caminhar sem ajuda/auxílio.			x			x			x
Andar para os lados e para trás enquanto mantém o equilíbrio.	x				x			x	
Fazer exercícios de equilíbrio – tocar nos pés.	x				x				x
Abrir gavetas e armários sem ajuda.	x				x				x
Equilíbrio - permanecer num só pé.	x				x				x
Dar pontapés numa bola.	x				x				x
Equilíbrio - permanecer nas pontas dos pés.	x			x				x	
Equilíbrio – pular.	x				x				x
Precisão nos braços para atingir um alvo.	x				x			x	
Atirar e aprender a dirigir um projétil a um determinado alvo.	x				x			x	
Subir degraus alternando os pés.			x			x			x
Fazer percursos, contornando obstáculos (simples);	x				x				x
Equilíbrio - salto de sapo.	x				x				x
Equilíbrio – Saltar de pés juntos.	x				x				x
Equilíbrio (vários).	x				x				x
Rolar.	x				x				x
Sabe usar diferentes estilos de marcha sem perder o equilíbrio.	x				x				x

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Competências	Avaliação no ano 2018-19								
	1º período			2º período			3º período		
	NA	QA	TA	NA	QA	TA	NA	QA	TA
Atirar um objeto a um alvo.	x				x			x	
Driblar uma bola.	x				x				x
Fazer cambalhotas.	x				x				x
Dar passos de elefante.	x				x				x
Correr e segurar uma batata com uma colher.	x				x			x	
Caminhar em cima de uma tábua/trave.	x				x				x
Fazer percursos, contornando obstáculos (maior dificuldade);	x				x			x	
Acertar numa bola pendurada.	x				x			x	
Andar com um carrinho de mão.	x				x				x
Puxar um objeto pesado.	x				x				x
Puxar uma corda.	x				x				x
Fazer movimentos repetidos com as pernas – saltar.	x				x				x
Saltar à corda.	x			x			x		
Jogar à macaca.	x			x			x		
Equilíbrio - trave (avançada).	x				x			x	
Motricidade fina									
Agarrar uma colher com uma mão e segurá-la sem ajuda – comer de forma autónoma.	x			x			x		
Agarrar objetos sem os ver, retirando-os de uma caixa fechada.	x			x				x	
Apanhar objetos de tamanhos variados e colocá-los numa taça.	x			x				x	
Separar pequenos pedaços de plasticina e colocá-los numa lata.	x			x				x	
- Manipular objetos - usar uma colher para transferir açúcar de um recipiente para o outro.	x			x				x	
Apanhar moedas e colocá-las num frasco.	x				x				x
Abrir recipientes diferentes para obter uma recompensa.	x			x				x	
Tirar objetos de uma caixa e dá-los a outra pessoa/tirar objetos de uma pessoa e colocá-los dentro de uma caixa.	x				x			x	
Pressionar um botão de um boneco sem ajuda de forma a obter um resultado desejado.	x				x				x

Competências	Avaliação no ano 2018-19								
	1º período			2º período			3º período		
	NA	QA	TA	NA	QA	TA	NA	QA	TA
Descobrir objeitos, puxando uma meia.	x				x			x	
Fazer dobragens em folha de papel.	x				x			x	
Colorir - agarrar um lápis e fazer riscos, ao acaso, numa folha.	x				x				x
Fazer bolas de sabão.	x				x				x
Desapertar a tampa de um frasco.	x				x				x
Desempenhar movimentos simples com os dedos.	x				x			x	
Puxar um fio, com um determinado objetivo.	x			x				x	
Apertar uma esponja ou uma bola macia um determinado número de vezes.	x			x				x	
Prender molas de roupa nos bordos de uma caixa de sapatos.	x			x				x	
Contornar com o dedo formas.	x			x				x	
Fazer um brinquedo, dobrando papel.	x			x			x		
Usar a tesoura - cortar tiras de papel.	x				x				x
Emparelhar parafusos e porcas de tamanhos diferentes.	x				x			x	
Dobrar e cortar folhas de papel ao mesmo tempo.	x			x			x		
Pendurar roupas numa corda, usando molas.	x			x			x		
Pregar tachas num quadro de cortiça.	x				x			x	
Aprender a tecer, usando padrões regulares, usando tiras de papel.	x			x			x		
Coordenação oculo-manual									
Noção de em cima, em baixo e chão - empilhar caixas.	x			x			x		
Agarrar um objeto e atirá-lo a um alvo; colocar um objeto numa lata vazia.	x				x				x
Agarrar um objeto e lançá-lo ou colocá-lo num alvo.	x				x				x
Controle da motricidade fina - enfiar anéis numa estaca sem ajuda.	x				x				x
Empilhar blocos.	x				x				x
Motricidade fina e atenção - colocar blocos num frasco.	x				x				x
Direcionar um objeto para um alvo específico - Inserir objetos (cavilhas) num quadro sem ajuda.	x				x			x	

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Competências	Avaliação no ano 2018-19								
	1º período			2º período			3º período		
	NA	QA	TA	NA	QA	TA	NA	QA	TA
Manipulação de objetos - colocar lápis nos furos de um estojo sem ajuda.	x				x				x
Colorir - Fazer marcas com um lápis dentro de um espaço delimitado por uma linha grossa.	x				x			x	
Uso cooperativo das duas mãos - enfiar contas.	x				x				x
Prender molas de roupa no lugar assinalado numa lata (caixa ou outra).	x				x				x
Competências de desenho - traçar linhas num prato de açúcar ou farinha com um dedo.	x				x				x
Brincar - fazer uma construção simples de encaixe.	x				x				x
Moldar plasticina.	x			x				x	
Moldar com plasticina figuras representadas por desenhos.	x			x			x		
Juntar, as partes de uma figura dividida em duas ou mais partes.	x				x			x	
Pegar em objeitos pequenos com pinças e colocá-los em copos ou cartões dos ovos.	x				x			x	
Desenhar linhas horizontais unindo pontos.	x				x				x
Unir uma série de pontos para formar e completar círculos de um desenho simples.	x				x			x	
Cortar com tesoura tiras de papel.	x				x				x
Recortar figuras.	x			x				x	
Juntar e arrolhar a rolha à garrafa.	x				x			x	
Passar um fio pelos furos de um cartão de forma sequencial.	x				x			x	
Ligar pontos para formar letras maiúsculas.	x				x			x	
Ligar pontos para desenhar círculos e quadrados.	x				x			x	
Ligar pontos para formar cruzes e linhas diagonais.	x				x			x	
Desenhar figuras geométricas simples (decalque).	x				x				x
Converter formas em desenhos.	x				x			x	
Imprimir as letras do primeiro nome da criança com cópia de um modelo.	x				x			x	
Observar uma figura, perceber o que falta e completar o desenho.	x				x			x	
Ligar pontos para realizar formas simples e desenhos.	x				x				x

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Competências	Avaliação no ano 2018-19								
	1º período			2º período			3º período		
	NA	QA	TA	NA	QA	TA	NA	QA	TA
Colocar tachas num quadro de cortiça num padrão delimitado através de bocados de papel colorido.	x				x				x
Seguir pontos para desenhar algarismos.	x				x				x
Completar labirintos simples, desenhando uma linha entre duas linhas paralelas afastadas entre si.	x				x			x	
Desenhar a figura humana (simples).	x			x			x		
Executar um desenho.	x			x			x		
Realização cognitiva									
Reconhecer o nome, quando é chamado.	x				x				x
Apontar para um objeto desejado.	x				x				x
Atender a uma ordem verbal.	x				x				x
Sentar-se em resposta a uma ordem verbal.	x				x				x
Parar e andar, em resposta a uma ordem verbal, enquanto caminha.	x				x				x
Reconhecer a sua própria imagem ao espelho.	x				x				x
Emparelhar objetos comuns.	x				x				x
Encontrar o par para cada objeto a partir de um conjunto de outros objetos.	x				x				x
Emparelhar figuras de objetos simples com os objetos reais.	x				x			x	
Classificar objetos.	x			x				x	
Procurar e apontar um objeto na sala de aula.	x			x				x	
Identificar os membros da família e outras pessoas próximas. Dar/distribuir um objeto à pessoa escolhida, por ordem verbal.	x				x			x	
Compreender o significado dos verbos, em associação com os adjetivos comuns (Ex. dá-me a bola; atira a bola…)	x				x			x	
Emparelhar figuras de objeitos semelhantes, com aspeto diferente.	x				x			x	
Escolher figuras (diferentes alimentos), diferenciando as de comer e beber.	x			x			x		
Executar adequadamente ordens duplas.	x			x				x	
Reconhecer o nome e a utilidade de objetos comuns. Apontar, sem ajuda, o objeto solicitado.	x				x				x

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Competências	Avaliação no ano 2018-19								
	1º período			2º período			3º período		
	NA	QA	TA	NA	QA	TA	NA	QA	TA
Reconhecer figuras - completar um jogo de encaixes.	X			X				X	
Nomes dos animais - dar o animal correto, quando solicitado.	X			X				X	
Emparelhar blocos - construir uma torre, colocando um bloco igual ao da professora.	X			X			X		
Categorizar os objetos no contexto em que são usados, associando pares de objetos (Ex. sapato/meia…)	X				X				X
Escolher figuras de objetos familiares, pelas suas funções comuns.	X				X				X
Compreender as funções semelhantes dos objetos e separá-los de acordo com essa função.	X				X			X	
Dar a cor correta quando pedida.	X				X			X	
Seguir instruções verbais, para encontrar objetos comuns.	X			X			X		
Retirar/selecionar um objeto que não pertence a uma determinada categoria.	X			X				X	
Compreender rotinas diária.	X				X				X
Ordenar partes corporais.	X				X			X	
Agrupar vários alimentos, de acordo com “doce” e “amargo”.	X			X			X		
Ordenar figuras, após ouvir uma história.	X			X			X		
Apontar para a figura correta, quando se faz uma questão envolvendo, quem, o quê ou onde.	X			X			X		
Desenhar, numa área especificada, por ordem verbal (“dentro”, “debaixo”, “à volta”, “ao lado”).	X			X			X		
Desempenho verbal									
Fazer um som percetível, quando, por exemplo, rebenta bolas de sabão.	X				X				X
Repetir sons de consoantes.	X				X			X	
Combinar dois sons de forma expressiva.	X			X			X		
Repetir e usar exclamações simples.	X			X			X		
Usar palavras simples de forma expressiva e apropriada.	X			X				X	
Dizer “Olá.” e “Adeus.” de forma independente e em situações apropriadas.	X			X				X	
Referir o seu nome.	X				X			X	
Fazer barulhos ambientais e sons de animais.	X				X			X	

Competências	Avaliação no ano 2018-19								
	1º período			2º período			3º período		
	NA	QA	TA	NA	QA	TA	NA	QA	TA
Conhecer verbos simples, como: sentar, comer, dormir, saltar…	x			x				x	
Nomear cada membro da família sem ajuda.	x			x				x	
Cantar.	x			x			x		
Fazer pedidos (mais).	x				x				x
Expressar a necessidade e o desejo usando as palavras (“atire”; “agarre”; “abraça”, “beija”, “abre”, “fecha” …) (Todas as pequenas oportunidades que surgem ao longo do dia).	x			x			x		
Indicar aquilo que pretende pelo nome, tendo que escolher perante dois objetos.	x			x				x	
Identificar objetos, tendo em consideração a pessoa a quem pertencem.	x				x			x	
Usar adequadamente o sim ou não, quando questionado, relativamente a um objeto.	x			x			x		
Nomear animais.	x				x			x	
Nomear objetos.	x				x			x	
Descrever figuras, usando frases simples.	x			x			x		
Dizer ou assinalar “grande” / “pequeno”.	x			x				x	
Usar “ele” e “ela” adequadamente, quando identifica o masculino e o feminino nas figuras.	x			x				x	
Usar ou sinalizar “em cima” e “em baixo”.	x			x				x	
Fazer escolhas de forma independente quando lhe dão duas alternativas concretas e expressar essa escolha verbalmente.	x			x				x	
Responder adequadamente a questões simples.	x			x				x	
Lembrar uma mensagem pequena e transmiti-la verbalmente a outra pessoa.	x			x			x		
Usar os plurais adequadamente, quando identifica grupos de objetos familiares.	x			x			x		
Identificar e nomear verbalmente três figuras simples, como por exemplo, círculo, quadrado e o triângulo.	x				x			x	
Explicar verbalmente o uso de objetos comuns.	x			x			x		
Responder com uma palavra a questões simples acerca do tempo em que um determinado evento ocorre.	x			x			x		
Contar.	x				x			x	
Nomear expressivamente cores.	x				x			x	

Competências	Avaliação no ano 2018-19								
	1º período			2º período			3º período		
	NA	QA	TA	NA	QA	TA	NA	QA	TA
Relatar uma história, com ajuda.	x			x			x		
Descrever características de uma figura.	x			x			x		
Usar adequadamente palavras como "ontem", "hoje" e "amanhã".	x			x			x		
Nomear os dias da semana.	x			x			x		
Autonomia									
Agarrar e comer alimentos com a mão.	x				x				x
Manter o copo com as duas mãos e levá-lo à boca.	x				x				x
Comer, usando uma colher.	x			x			x		
Beber por um copo.	x				x				x
Descalçar meias.	x				x				x
Comer com um garfo.	x			x			x		
Distinguir alimentos que pode comer de outros que não pode comer.	x			x			x		
Vestir um casaco ou a bata.	x				x				x
Vestir as calças.	x				x				x
Usar a casa de banho de um modo adequado e independente.	x				x				x
Lavar-se.	x				x				x
Abotoar botões numa peça (cartão e tecido).	x				x				x
Abotoar botões em peças de vestuário.	x				x			x	
Deitar líquidos de um jarro para copos.	x				x			x	
Lavar os dentes.	x				x			x	
Vestir-se.	x				x			x	
Preparar um pequeno lanche.	x			x			x		
Tomar banho autonomamente - regular a temperatura da água para o fazer.	x				x			x	
Socialização									
Brincar.	x				x			x	
Tolerar o contacto físico.	x				x				x

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Competências	Avaliação no ano 2018-19								
	1º período			2º período			3º período		
	NA	QA	TA	NA	QA	TA	NA	QA	TA
Jogar.	x				x			x	
Utilizar o baloiço.	x				x				x
Dar um beijo.	x				x			x	
Empurrar um camião (brinquedo).	x				x				x
Colocar os restos de comer no lixo.	x				x			x	
Esconder-se de uma pessoa e depois procurar por outra que está escondida.	x				x			x	
Brincar com um brinquedo (boneco).	x				x			x	
Jogos cooperativos com cubos - alternar a colocação de cubos numa torre.	x				x			x	
Usar apropriadamente o seu fantoche para interagir com o fantoche de outra pessoa.	x			x			x		
Brincar ao "faz de conta".	x			x			x		
Limpar o tampo da mesa depois de cada sessão de ensino-aprendizagem.	x				x			x	
Dar um objeto a uma pessoa, receber um objeto em troca e dizer "obrigado".	x			x			x		
colocar os talheres na mesa.	x			x			x		
Executar pequenas tarefas domésticas.	x				x			x	
Jogo de faz de conta.	x			x			x		
Compreender a necessidade do outro e responder com objetos adequados.	x				x			x	
Desenhar - Copiar um desenho simples sozinho.	x			x				x	
Desenhar sozinho a partir de orientações escritas.	x			x			x		
Discriminar os pertences pessoais dos pertences de outros.	x				x			x	
Atender o telefone.	x			x			x		
Ler e seguir orientações escritas simples.	x			x			x		

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

AVALIAÇÃO DA CRIANÇA N.º 3 - DG AO LONGO DO ANO 2019/2020

Segue-se o documento de avaliação referente à criança n. º3 – DG, dedicada ao ano letivo 2019/20120. Esta tabela foi usada em cada momento da avaliação sumativa, trimestralmente, ou sempre que se considerou necessário. Para tal, assinalamos uma cruz (X),

no qualificador que mais se adequa ao desenvolvimento da competência: NA – Não Alcançada; QA – Quase Alcançada; TA – Totalmente Alcançada

Competências	Avaliação no ano 2019-20								
	1º período			2º período			3º período		
	NA	QA	TA	NA	QA	TA	NA	QA	TA
Imitação									
Fazer batimentos por imitação.	x			x				x	
Imitação vocal.		x			x			x	
Antecipar sons em imitação.	x			x				x	
Imitar sons de sílabas singulares.		x			x				x
Observar uma pessoa e imitar as suas ações.		x			x			x	
Bater palmas (imitando).	x				x			x	
Imitar movimentos simples sem assistência, com os braços (em cima; em baixo…).		x			x				x
Imitar de forma apropriada o uso de objetos diferentes (Depois de ouvir, por exemplo, o professor tocar uma campainha, fazer o mesmo).		x			x			x	
Fazer a imitação do movimento dos lábios do professor.		x			x			x	
Rabiscar por segundos numa folha larga de papel, usando lápis de carvão.		x			x				x
Imitar ações comuns de autoajuda, como por exemplo: pentear o cabelo; lavar os dentes…		x			x				x
Imitar o uso de objetos do quotidiano – rolar uma bola; rodar um carrinho de brincar…		x			x				x
Imitar os sons associados a brinquedos ou objetos comuns - relógio – "tic-tac"; campainha – "Turim"; carrinho – "popó"; comboio – "uu-uu"…		x			x			x	
Desenhar linhas horizontais, por imitação.	x				x			x	
Imitar movimentos simples das mãos, como por exemplo, bater palmas.	x				x			x	
Imitar movimentos simples envolvendo plasticina.	x			x				x	
Imitar uma série de ações, envolvendo o toque simultâneo de partes diferentes do corpo com a mão (uma mão no ombro e a outra na perna).	x			x				x	
Desenvolver uma série de movimentos do queixo e da língua, imitando o professor.		x			x			x	
Imitar de forma apropriada o uso variado de materiais comuns (colher de madeira e tacho; bola, chave, afiador; borracha…).			x			x			x

Competências	Avaliação no ano 2019-20								
	1º período			2º período			3º período		
	NA	QA	TA	NA	QA	TA	NA	QA	TA
Imitar sérias de ações simples envolvendo bonecos.		x			x			x	
Imitar os sons de animais diferentes.		x			x				x
Copiar os movimentos das mãos e posições durante as canções.		x			x			x	
Imitar a construção de figuras simples feitas com plasticina.		x			x			x	
Imitar os movimentos de animais (um pássaro, um coelho ou um elefante…)		x			x			x	
Imitar pessoas ou bonecos em diferentes posições (jogo da estátua).		x			x			x	
Imitar as ações de outra pessoa e memorizar uma sequência.	x			x				x	
Imitar mudanças de velocidade e de volume, enquanto bate, por exemplo, com uma colher numa panela.		x			x			x	
Perceção									
Descobrir um objeto escondido.		x			x			x	
Observar a mão de uma pessoa de forma a verificar a colocação de um objeto e ir buscar/retirar (por exemplo, uma recompensa).		x			x			x	
Baixar-se para o recuperar um objeto caído.			x			x			x
Encontrar uma recompensa escondida.		x			x			x	
Alertar para sons familiares. Reconhecê-los como meio de comunicação, que precede um acontecimento (toque da campainha).			x			x			x
Aprender a associar sons diferentes e antecipar a ação associada a cada um dos sons (fazer-lhe cócegas e dizer: “ti-ti-ti” ou bater palmas e dizem: “buuuum”).		x			x			x	
Pesquisar um espaço, na procura de um objeto desejado.		x			x				x
Encontrar uma recompensa escondida debaixo de um de três copos.		x			x			x	
Copiar padrões com blocos.		x			x			x	
Emparelhar pares idênticos de desenhos simples.			x			x			x
Emparelhar os sons de diversos objetos (o professor tocar castanholas; sino; campainha, boneco de apertar; apito e o aluno selecionar o mesmo objeto para fazer o mesmo som).			x		x				x
Emparelhar objetos, usando uma caixa de encaixes.			x			x			x
Aprender a imitar o uso de materiais para copiar desenhos.		x			x			x	

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Competências	Avaliação no ano 2019-20								
	1º período			2º período			3º período		
	NA	QA	TA	NA	QA	TA	NA	QA	TA
Aprender a emparelhar formas e objetos (figuras geométricas ou outras).			x			x			x
Aprender a emparelhar formas ou diferentes tamanhos.			x			x			x
Saber organizar as peças de um puzzle (3/4 peças).			x			x			x
Descriminar diferentes cores.			x			x			x
Combinar cores (associar a cor de um bloco à cor de uma folha de papel de lustro).			x			x			x
Perceber um número de sons diferentes e a imitar esses sons.		x			x			x	
Emparelhar conjuntos (jogo do dominó).		x			x				x
Aprender a reconhecer uma sequência e copiá-la, recortando pequenas peças de papel para compor essa sequência.		x			x			x	
Aprender a emparelhar a palavra escrita com o objeto (leitura global).	x				x			x	
Motricidade global									
Bater Palmas.		x			x				x
Sentar-se, sem ajuda.			x			x			x
Procurar um objeto.		x			x				x
Apanhar uma bola – jogar com outra pessoa.		x			x			x	
Passar por cima ou ficar em cima de obstáculos.			x			x			x
Seguir um percurso envolvendo movimentos (“debaixo de”, “em cima de” ou “à volta de”).		x			x				x
Apanhar um objeto do chão sem perder o equilíbrio.			x			x			x
Apanhar, carregar e empilhar blocos (legos ou outros materiais).			x			x			x
Subir degraus.			x			x			x
Apanhar uma bola e fazê-la rolar sem ajuda.			x			x			x
Apanhar uma bola e a fazê-la rolar sem ajuda, com um determinado objetivo.		x			x				x
Aprender a caminhar sem ajuda/auxílio.			x			x			x
Andar para os lados e para trás enquanto mantém o equilíbrio.		x				x			x
Fazer exercícios de equilíbrio – tocar nos pés.			x			x			x
Abrir gavetas e armários sem ajuda.			x			x			x

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Competências	Avaliação no ano 2019-20								
	1º período			2º período			3º período		
	NA	QA	TA	NA	QA	TA	NA	QA	TA
Equilíbrio - permanecer num só pé.			x			x			x
Dar pontapés numa bola.			x			x			x
Equilíbrio - permanecer nas pontas dos pés.		x			x				x
Equilíbrio – pular.			x			x			x
Precisão nos braços para atingir um alvo.		x			x				x
Atirar e aprender a dirigir um projétil a um determinado alvo.		x			x				x
Subir degraus alternando os pés.			x			x			x
Fazer percursos, contornando obstáculos (simples);			x			x			x
Equilíbrio - salto de sapo.			x			x			x
Equilíbrio – Saltar de pés juntos.			x			x			x
Equilíbrio (vários).			x			x			x
Rolar.			x			x			x
Sabe usar diferentes estilos de marcha sem perder o equilíbrio.			x			x			x
Atirar um objeto a um alvo.		x			x				x
Driblar uma bola.			x			x			x
Fazer cambalhotas.			x			x			x
Dar passos de elefante.			x			x			x
Correr e segurar uma batata com uma colher.		x			x			x	
Caminhar em cima de uma tábua/trave.			x			x			x
Fazer percursos, contornando obstáculos (maior dificuldade);		x			x				x
Acertar numa bola pendurada.		x				x			x
Andar com um carrinho de mão.			x			x			x
Puxar um objeto pesado.			x			x			x
Puxar uma corda.			x			x			x
Fazer movimentos repetidos com as pernas – saltar.			x			x			x
Saltar à corda.	x				x			x	

USC

Competências	Avaliação no ano 2019-20								
	1º período			2º período			3º período		
	NA	QA	TA	NA	QA	TA	NA	QA	TA
Jogar à macaca.	x			x			x		
Equilíbrio - trave (avançada).		x				x			x
Motricidade fina									
Agarrar uma colher com uma mão e segurá-la sem ajuda – comer de forma autónoma.	x				x			x	
Agarrar objetos sem os ver, retirando-os de uma caixa fechada.		x				x			x
Apanhar objetos de tamanhos variados e colocá-los numa taça.		x				X			x
Separar pequenos pedaços de plasticina e colocá-los numa lata.		x			x				x
- Manipular objetos - usar uma colher para transferir açúcar de um recipiente para o outro.		x				X			x
Apanhar moedas e colocá-las num frasco.			x			x			x
Abrir recipientes diferentes para obter uma recompensa.		x				x			x
Tirar objetos de uma caixa e dá-los a outra pessoa/tirar objetos de uma pessoa e colocá-los dentro de uma caixa.		x			x				x
Pressionar um botão de um boneco sem ajuda de forma a obter um resultado desejado.			x			x			x
Descobrir objeitos, puxando uma meia.		x				x			x
Fazer dobragens em folha de papel.		x			x			x	
Colorir - agarrar um lápis e fazer riscos, ao acaso, numa folha.			x			x			x
Fazer bolas de sabão.			x			x			x
Desapertar a tampa de um frasco.			x			x			x
Desempenhar movimentos simples com os dedos.		x				x			x
Puxar um fio, com um determinado objetivo.		x				x			x
Apertar uma esponja ou uma bola macia um determinado número de vezes.		x			x				x
Prender molas de roupa nos bordos de uma caixa de sapatos.		x				x			x
Contornar com o dedo formas.		x				x			x
Fazer um brinquedo, dobrando papel.	x			x			x		
Usar a tesoura - cortar tiras de papel.			x			x			x
Emparelhar parafusos e porcas de tamanhos diferentes.		x			x				x

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

Competências	Avaliação no ano 2019-20								
	1º período			2º período			3º período		
	NA	QA	TA	NA	QA	TA	NA	QA	TA
Dobrar e cortar folhas de papel ao mesmo tempo.	x				x			x	
Pendurar roupas numa corda, usando molas.	x				x			x	
Pregar tachas num quadro de cortiça.		x			x				x
Aprender a tecer, usando padrões regulares, usando tiras de papel.	x			x				x	
Coordenação oculo -manual									
Noção de em cima, em baixo e chão - empilhar caixas.	x				x				x
Agarrar um objeto e atirá-lo a um alvo; colocar um objeto numa lata vazia.			x			x			x
Agarrar um objeto e lançá-lo ou colocá-lo num alvo.			x			x			x
Controle da motricidade fina - enfiar anéis numa estaca sem ajuda.			x			x			x
Empilhar blocos.			x			x			x
Motricidade fina e atenção - colocar blocos num frasco.			x			x			x
Direcionar um objeto para um alvo específico - Inserir objetos (cavilhas) num quadro sem ajuda.		x				x			x
Manipulação de objetos - colocar lápis nos furos de um estojo sem ajuda.			x			x			x
Colorir - Fazer marcas com um lápis dentro de um espaço delimitado por uma linha grossa.		x			x				x
Uso cooperativo das duas mãos - enfiar contas.			x			x			x
Prender molas de roupa no lugar assinalado numa lata (caixa ou outra).			x			x			x
Competências de desenho - traçar linhas num prato de açúcar ou farinha com um dedo.			x			x			x
Brincar - fazer uma construção simples de encaixe.			x			x			x
Moldar plasticina.		x				x			x
Moldar com plasticina figuras representadas por desenhos.	x			x				x	
Juntar, as partes de uma figura dividida em duas ou mais partes.		x				x			x
Pegar em objeitos pequenos com pinças e colocá-los em copos ou cartões dos ovos.		x				x			x
Desenhar linhas horizontais unindo pontos.			x			x			x

Competências	Avaliação no ano 2019-20								
	1º período			2º período			3º período		
	NA	QA	TA	NA	QA	TA	NA	QA	TA
Unir uma série de pontos para formar e completar círculos de um desenho simples.		x				x			x
Cortar com tesoura tiras de papel.			x			x			x
Recortar figuras.		x			x			x	
Juntar e arrolhar a rolha à garrafa.		x				x			x
Passar um fio pelos furos de um cartão de forma sequencial.		x				x			x
Ligar pontos para formar letras maiúsculas.		x			x				x
Ligar pontos para desenhar círculos e quadrados.		x				x			x
Ligar pontos para formar cruzes e linhas diagonais.	x				x				x
Desenhar figuras geométricas simples (decalque).			x			x			x
Converter formas em desenhos.		x			x			x	
Imprimir as letras do primeiro nome da criança com cópia de um modelo.		x			x			x	
Observar uma figura, perceber o que falta e completar o desenho.		x			x			x	
Ligar pontos para realizar formas simples e desenhos.			x			x			x
Colocar tachas num quadro de cortiça num padrão delimitado através de bocados de papel colorido.			x			x			x
Seguir pontos para desenhar algarismos.			x			x			x
Completar labirintos simples, desenhando uma linha entre duas linhas paralelas afastadas entre si.		x				x			x
Desenhar a figura humana (simples).	x			x				x	
Executar um desenho.	x			x				x	
Realização cognitiva									
Reconhecer o nome, quando é chamado.			x			x			x
Apontar para um objeto desejado.			x			x			x
Atender a uma ordem verbal.			x			x			x
Sentar-se em resposta a uma ordem verbal.			x			x			x
Parar e andar, em resposta a uma ordem verbal, enquanto caminha.			x			x			x
Reconhecer a sua própria imagem ao espelho.			x						x

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Competências	Avaliação no ano 2019-20								
	1º período			2º período			3º período		
	NA	QA	TA	NA	QA	TA	NA	QA	TA
Emparelhar objetos comuns.			x			x			x
Encontrar o par para cada objeto a partir de um conjunto de outros objetos.			x			x			x
Emparelhar figuras de objetos simples com os objetos reais.		x				x			x
Classificar objetos.		x			x			x	
Procurar e apontar um objeto na sala de aula.		x			x			x	
Identificar os membros da família e outras pessoas próximas. Dar/distribuir um objeto à pessoa escolhida, por ordem verbal.		x				x			x
Compreender o significado dos verbos, em associação com os adjetivos comuns (Ex. dá-me a bola; atira a bola…)		x			x				x
Emparelhar figuras de objeitos semelhantes, com aspeto diferente.		x			x			x	
Escolher figuras (diferentes alimentos), diferenciando as de comer e beber.	x			x			x		
Executar adequadamente ordens duplas.		x			x			x	
Reconhecer o nome e a utilidade de objetos comuns. Apontar, sem ajuda, o objeto solicitado.			x			x			x
Reconhecer figuras - completar um jogo de encaixes.		x				x			x
Nomes dos animais - dar o animal correto, quando solicitado.		x			x			x	
Emparelhar blocos - construir uma torre, colocando um bloco igual ao da professora.	x				x			x	
Categorizar os objetos no contexto em que são usados, associando pares de objetos (Ex. sapato/meia…)			x			x			x
Escolher figuras de objetos familiares, pelas suas funções comuns.			x			x			x
Compreender as funções semelhantes dos objetos e separá-los de acordo com essa função.		x			x			x	
Dar a cor correta quando pedida.		x			x			x	
Seguir instruções verbais, para encontrar objetos comuns.	x				x			x	
Retirar/selecionar um objeto que não pertence a uma determinada categoria.		x			x				x
Compreender rotinas diária.			x			x			x
Ordenar partes corporais.		x				x			x
Agrupar vários alimentos, de acordo com “doce” e “amargo”.	x			x			x		

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

Competências	Avaliação no ano 2019-20								
	1º período			2º período			3º período		
	NA	QA	TA	NA	QA	TA	NA	QA	TA
Ordenar figuras, após ouvir uma história.	x				x			x	
Apontar para a figura correta, quando se faz uma questão envolvendo, quem, o quê ou onde.	x				x			x	
Desenhar, numa área especificada, por ordem verbal (“dentro”, “debaixo”, “à volta”, “ao lado”).	x			x			x		
desempenho verbal									
Fazer um som percetível, quando, por exemplo, rebenta bolas de sabão.			x			x			x
Repetir sons de consoantes.		x			x			x	
Combinar dois sons de forma expressiva.	x				x			x	
Repetir e usar exclamações simples.	x			x			x		
Usar palavras simples de forma expressiva e apropriada.		x			x			x	
Dizer “Olá.” e “Adeus.” de forma independente e em situações apropriadas.	x				x			x	
Referir o seu nome.		x			x			x	
Fazer barulhos ambientais e sons de animais.		x			x			x	
Conhecer verbos simples, como: sentar, comer, dormir, saltar…		x			x			x	
Nomear cada membro da família sem ajuda.		x				x			x
“Cantar”.	x				x			x	
Fazer pedidos (mais).			x			x			x
Expressar a necessidade e o desejo usando as palavras (“atire”; “agarre”; “abraça”, “beija”, “abre”, “fecha” …) (Todas as pequenas oportunidades que surgem ao longo do dia).	x			x			x		
Indicar aquilo que pretende pelo nome, tendo que escolher perante dois objetos.		x			x			x	
Identificar objetos, tendo em consideração a pessoa a quem pertencem.		x			x			x	
Usar adequadamente o sim ou não, quando questionado, relativamente a um objeto.	x				x			x	
Nomear animais.		x			x			x	
Nomear objetos.		x			x			x	
Descrever figuras, usando frases simples.	x			x			x		
Dizer ou assinalar “grande” / “pequeno”.		x			x			x	

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Competências	Avaliação no ano 2019-20								
	1º período			2º período			3º período		
	NA	QA	TA	NA	QA	TA	NA	QA	TA
Usar "ele" e "ela" adequadamente, quando identifica o masculino e o feminino nas figuras.		x			x			x	
Usar ou sinalizar "em cima" e "em baixo".		x			x			x	
Fazer escolhas de forma independente quando lhe dão duas alternativas concretas e expressar essa escolha verbalmente.		x			x			x	
Responder adequadamente a questões simples.		x			x			x	
Lembrar uma mensagem pequena e transmiti-la verbalmente a outra pessoa.	x			x			x		
Usar os plurais adequadamente, quando identifica grupos de objetos familiares.	x			x			x		
Identificar e nomear verbalmente três figuras simples, como por exemplo, círculo, quadrado e o triângulo.		x			x			x	
Explicar verbalmente o uso de objetos comuns.	x			x			x		
Responder com uma palavra a questões simples acerca do tempo em que um determinado evento ocorre.	x			x			x		
Contar.		x			x			x	
Nomear expressivamente cores.		x			x			x	
Relatar uma história, com ajuda.	x			x			x		
Descrever características de uma figura.	x			x			x		
Usar adequadamente palavras como "ontem", "hoje" e "amanhã".	x			x			x		
Nomear os dias da semana.	x				x			x	
Autonomia									
Agarrar e comer alimentos com a mão.			x			x			x
Manter o copo com as duas mãos e levá-lo à boca.			x			x			x
Comer, usando uma colher.	x			x			x		
Beber por um copo.			x			x			x
Descalçar meias.			x			x			x
Comer com um garfo.	x			x			x		
Distinguir alimentos que pode comer de outros que não pode comer.	x				x			x	
Vestir um casaco ou a bata.			x			x			x

USC

Competências	Avaliação no ano 2019-20								
	1º período			2º período			3º período		
	NA	QA	TA	NA	QA	TA	NA	QA	TA
Vestir as calças.			x			x			x
Usar a casa de banho de um modo adequado e independente.			x			x			x
Lavar-se.			x			x			x
Abotoar botões numa peça (cartão e tecido).			x			x			x
Abotoar botões em peças de vestuário.	x				x			x	
Deitar líquidos de um jarro para copos.		x				x			x
Lavar os dentes.		x			x			x	
Vestir-se.		x				x			x
Preparar um pequeno lanche.	x			x			x		
Tomar banho autonomamente - regular a temperatura da água para o fazer.		x			x			x	
Socialização									
Brincar.		x			x			x	
Tolerar o contacto físico.			x			x			x
Jogar.		x			x			x	
Utilizar o baloiço.			x			x			x
Dar um beijo.		x				x			x
Empurrar um camião (brinquedo).			x			x			x
Colocar os restos de comer no lixo.		x			x			x	
Esconder-se de uma pessoa e depois procurar por outra que está escondida.		x			x			x	
Brincar com um brinquedo (boneco).		x			x			x	
Jogos cooperativos com cubos - alternar a colocação de cubos numa torre.		x			x			x	
Usar apropriadamente o seu fantoche para interagir com o fantoche de outra pessoa.	x			x			x		
Brincar ao "faz de conta".	x			x			x		
Limpar o tampo da mesa depois de cada sessão de ensino-aprendizagem.		x				x			x
Dar um objeto a uma pessoa, receber um objeto em troca e dizer "obrigado".	x				x			x	

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Competências	Avaliação no ano 2019-20								
	1º período			2º período			3º período		
	NA	QA	TA	NA	QA	TA	NA	QA	TA
Colocar os talheres na mesa.	x			x			x		
Executar pequenas tarefas domésticas.		x			x			x	
Jogo de faz de conta.	x			x			x		
Compreender a necessidade do outro e responder com objetos adequados.		x			x			x	
Desenhar - Copiar um desenho simples sozinho.		x			x			x	
Desenhar sozinho a partir de orientações escritas.	x			x			x		
Discriminar os pertences pessoais dos pertences de outros.		x			x			x	
Atender o telefone.	x			x			x		
Ler e seguir orientações escritas simples.	x			x			x		

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA