

M

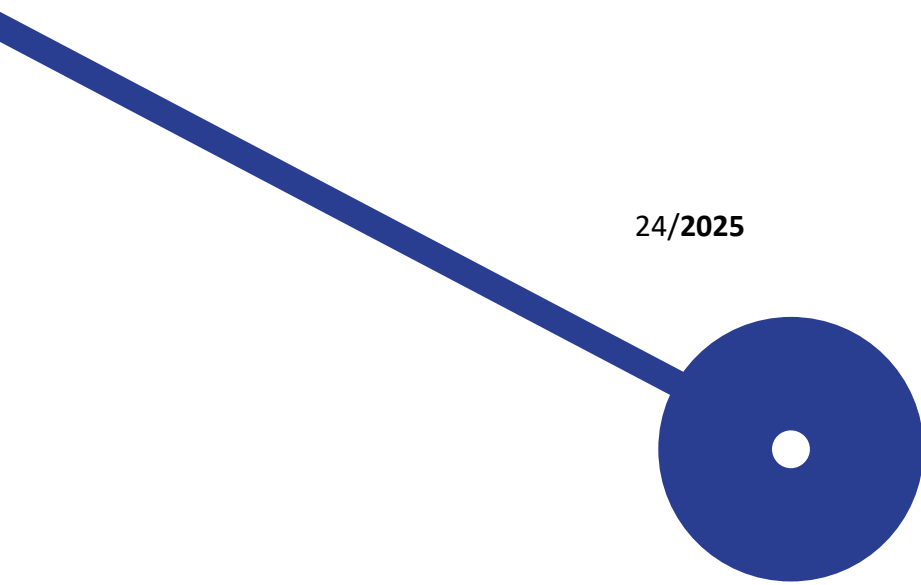
MESTRADO

Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição

Estágio Curricular num Centro de Apoio à Aprendizagem de um Agrupamento de Escolas em Braga: Dois Estudos de Caso

Maria Francisca Abelha

24/2025



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Maria Francisca Gonçalves Abelha

**Estágio Curricular num Centro de Apoio à Aprendizagem de um
Agrupamento de Escolas em Braga: Dois Estudos de Caso**

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição

Orientação: Prof.^a Doutora Mariana Casanova

Porto, setembro de 2025

“Desbrava o teu dentro, o teu centro, com uma mente musculada”

- Mário Cotrim

AGRADECIMENTOS

Não podia iniciar estes agradecimentos sem reconhecer, em primeiro lugar, o apoio incondicional da minha família. Avós, obrigada por sempre acreditarem em mim e por me incentivarem a ir até ao fim neste desafio. Ao meu pai e à minha mãe, obrigada por me proporcionarem esta oportunidade e por me acompanharem e orientarem ao longo deste caminho e da vida. Ao António e ao Francisco, obrigada por me lembrarem, vezes sem conta, que eu era capaz.

Quero também mencionar, os dois grandes amigos que este desafio me deu. A ti, Hugo, por me fazeres ver as perspetivas mais bonitas da vida, espero que nos encontremos na final da Champions. E a ti, Bea, por me fazeres rir e sorrir com tudo, até com o que é “ácido”. Aos dois, agradeço por terem sido pilares essenciais neste nosso percurso. Sem vocês não teria sido tão especial.

Mariana, obrigada por continuares ao meu lado a ajudar-me e a acompanhar-me em mais um desafio académico que vivemos juntas.

Não podia deixar de agradecer, também, à professora Sónia e à professora Paula, professoras do agrupamento onde tive a oportunidade de realizar o estágio curricular, por todo o carinho, amabilidade e aprendizagens que me transmitiram. Tornaram, sem dúvida, a experiência de estágio especialmente enriquecedora.

Por fim, um sincero agradecimento à Prof.^a Doutora Mariana Casanova, pela orientação e acompanhamento ao longo deste percurso tão desafiador quanto gratificante.

RESUMO ANALÍTICO

Este trabalho apresenta uma intervenção desenvolvida num agrupamento de escolas do concelho de Braga. Teve como principal foco dois alunos-alvo (estudo de caso 1 e estudo de caso 2) com dois perfis de funcionamento distintos. O primeiro, diagnosticado com Síndrome de Leigh e o segundo com Perturbação do Espectro do Autismo. A intervenção teve como principal objetivo a implementação de práticas que desenvolvessem a sua autonomia e interação social no contexto escolar. Foram utilizados vários instrumentos de avaliação, como a Medida de Independência Funcional (FIM), a Medida de Avaliação Funcional (FAM), a Escala de Intensidade de Apoio para Crianças (SIS-C) e a Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), para identificar as necessidades específicas dos alunos-alvo e definir os suportes necessários, visando promover a inclusão escolar e aumentar a sua autonomia funcional no contexto escolar. As estratégias de intervenção, bem como todos os recursos adotados e utilizados foram definidos tendo em conta o perfil de funcionalidade. Foram implementados tanto em contexto sala de aula como em contexto individual no Centro de Apoio à Aprendizagem do agrupamento. Finda a intervenção, para além de ser possível observar em ambos os casos um aumento significativo das aquisições curriculares, também foi possível notar uma evolução significativa na autonomia na realização das tarefas e um maior envolvimento e interação social dos alunos em contexto escolar. Conclui-se, assim, que o estágio contribuiu tanto para o desenvolvimento dos alunos acompanhados, como para o fortalecimento de práticas inclusivas no contexto escolar.

Palavras-chave: educação inclusiva; educação especial; autismo; síndrome de Leigh.

ABSTRACT

This paper presents an intervention developed in a group of schools in the municipality of Braga. It focused mainly on two target students (case study 1 and case study 2) with two distinct functional profiles. The first was diagnosed with Leigh syndrome and the second with autism spectrum disorder. The main objective of the intervention was to implement practices that would develop their autonomy and social interaction in the school context. Several assessment tools were used, such as the Functional Independence Measure (FIM), the Functional Assessment Measure (FAM), the Support Intensity Scale for Children (SIS-C), and the International Classification of Functioning, Disability, and Health (ICF), to identify the specific needs of the target students and define the necessary supports, with a view to promoting school inclusion and increasing their functional autonomy in the school context. The intervention strategies, as well as all the resources adopted and used, were defined taking into account the functionality profile. They were implemented both in the classroom and individually at the group's Learning Support Center. At the end of the intervention, in addition to observing a significant increase in curricular achievements in both cases, it was also possible to note a significant improvement in autonomy in performing tasks and greater involvement and social interaction among students in the school context. It can therefore be concluded that the internship contributed both to the development of the students involved and to the strengthening of inclusive practices in the school context.

Keywords: inclusive education; special education; autism; Leigh syndrome.

LISTA DE TABELAS/FIGURAS/SIGLAS

TABELAS

- Tabela 1 – Níveis de Suporte da Perturbação do Espectro do Autismo
- Tabela 2 – Alunos acompanhados

FIGURAS

- Figura 1 – Organigrama do agrupamento de escolas
- Figura 2 – Exercício de identificação e ordenação das letras do nome da S.
- Figura 3 – Exercício de identificação dos números e respetivas quantidades da S.
- Figura 4 – Exercício de grafismos sobre o nome do D.
- Figura 5 – Exercício de identificação dos números através da quantidade do D.

SIGLAS

- CAA – Centro de Apoio à Aprendizagem
- CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde: versão para crianças e jovens
- DL – Decreto-Lei
- DUA – Desenho Universal para a Aprendizagem
- EMAEI – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva
- FAM – Medida de Avaliação Funcional
- FIM – Medida de Independência Funcional
- GEE – Gabinete de Educação Especial
- NAS – Necessidades Adicionais de Suporte
- NEE – Necessidades Educativas Especiais
- PEA – Perturbação do Espectro do Autismo
- PEI – Programa Educativo Individual
- RTP – Relatório Técnico Pedagógico
- SIS-C – Escala de Intensidade de Apoios para Crianças
- SL – Síndrome de Leigh

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTÁGIO	3
1.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO	3
1.2. OBJETIVOS DO ESTÁGIO	5
1.3. O PRESENTE RELATÓRIO DE ESTÁGIO	6
2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	8
2.1. EDUCAÇÃO INCLUSIVA	8
2.2. PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO DO AUTISMO	15
2.3. SÍNDROME DE LEIGH	17
2.4. TEORIA DA APRENDIZAGEM DE JEROME BRUNER.....	18
3. ESTÁGIO CURRICULAR NUM CAA DE UM AGRUPAMENTO DE ESCOLAS EM BRAGA	20
3.1. EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO	21
3.2. ESTUDO DE CASO 1.....	24
3.2.1 AVALIAÇÃO E DESCRIÇÃO DAS NECESSIDADES.....	26
3.2.2 PLANEAMENTO DA INTERVENÇÃO.....	28
3.2.3 MONITORIZAÇÃO DA INTERVENÇÃO	29
3.2.4 RESULTADOS E IMPACTO	30
3.2.5 DESAFIOS E ESTRATÉGIAS UTILIZADAS.....	33
3.3. ESTUDO DE CASO 2.....	35
3.3.1 AVALIAÇÃO E DESCRIÇÃO DAS NECESSIDADES	37
3.3.2 PLANEAMENTO DA INTERVENÇÃO.....	39
3.3.3 MONITORIZAÇÃO DA INTERVENÇÃO	40
3.3.4 RESULTADOS E IMPACTO	40
3.3.5 DESAFIOS E ESTRATÉGIAS UTILIZADAS.....	43
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
4.1. CONCLUSÕES DO ESTÁGIO	45

4.2.	IMPACTOS NA COMUNIDADE ESCOLAR.....	48
4.3.	CONTRIBUIÇÕES PARA A ÁREA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	49

INTRODUÇÃO

Este relatório surge no âmbito do estágio curricular do Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição do Instituto Politécnico do Porto. O presente documento tem como objetivo refletir o trabalho desenvolvido durante trezentas horas no Centro de Apoio à Aprendizagem de um agrupamento de escolas que abrange desde o ensino pré-escolar até ao 3.º ciclo do ensino básico.

A intervenção realizada teve como principal foco o acompanhamento de alunos com diferentes perfis de funcionalidade, através do planeamento e implementação de várias estratégias, todas elas vocacionadas para as necessidades e potencialidades dos mesmos. A realização deste estágio permitiu não só aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo da minha formação, mas também desenvolver uma atitude profissional crítica, colaborativa e aberta à diversidade.

Assim, tendo em consideração os princípios da escola inclusiva, espelhados na legislação portuguesa, este relatório procura expor, de forma organizada, os contextos, estratégias, desafios e impactos da intervenção realizada. Para tal, este relatório organiza-se em vários capítulos, iniciando-se com a contextualização do estágio, os seus objetivos e a estrutura adotada para o presente relatório. De seguida, será apresentado o enquadramento teórico que sustenta a prática desenvolvida ao longo do estágio. Será apresentada a experiência de estágio, caracterizando brevemente todos os alunos acompanhados e as atividades implementadas, focando posteriormente na apresentação, análise e reflexão de dois estudos de caso e da intervenção realizada com estes dois alunos. Finalmente, o presente relatório termina com os resultados e impactos da minha intervenção e com as conclusões finais.

A realização deste estágio assume especial pertinência numa perspetiva de solidificar os conhecimentos adquiridos ao longo do mestrado, tendo oportunidade de os aplicar na prática, em contexto real de trabalho. Inserido no quadro legal do Decreto-Lei (DL) n.º 54/2018, que tem como objetivo instituir a base legal da educação inclusiva em Portugal, este estágio permitiu aplicar os princípios de equidade, participação e adaptação às necessidades

individuais dos alunos. Do ponto de vista pessoal, esta experiência proporcionou uma especial oportunidade para fortalecer conhecimentos e refletir de forma crítica sobre o papel do professor de educação especial na promoção de práticas inclusivas, colaborando, assim, ativamente para a construção de uma escola que acolhe, respeita e valoriza a diversidade.

1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTÁGIO

Este capítulo tem como objetivo apresentar o contexto onde se desenvolveu o estágio, dando a conhecer a instituição de ensino, a sua organização e os recursos disponíveis. A descrição do contexto é essencial para compreender as condições em que decorreu a intervenção e os fatores que influenciaram o planeamento e a implementação das práticas ao longo do estágio.

1.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Em primeiro lugar, considero importante definir qual o papel e os principais objetivos da Escola, em conformidade com a Lei de Bases do Sistema Educativo português (Lei nº 46/86 de 14 de outubro). De acordo com o artigo 1º, “O sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade”. Para além disso, o artigo 7º, define como objetivos do ensino básico assegurar uma formação geral e comum, que promova o desenvolvimento de aptidões e interesses, capacidade de raciocínio, sentido moral, criatividade, entre outros. Assim, a Escola desempenha um papel fundamental na concretização do direito à educação, promovendo o desenvolvimento integral dos alunos e contribuindo para a construção de uma sociedade mais equitativa e democrática.

Tive oportunidade de realizar o estágio num Agrupamento de Escolas localizado no Concelho de Braga, entre o dia 6 de janeiro de 2025 e o dia 26 de junho de 2025. O mesmo tem como oferta o Jardim de Infância, o 1º Ciclo, o 2º Ciclo e o 3º Ciclo, distribuídos em sete núcleos educativos que abrangem aproximadamente 19km² (AEC, 2022, p. 4). Seis destes núcleos são Escolas Básicas – Escola A (EB 2/3 – sede do agrupamento), B, C, D, E e F escolas de 1º ciclo e Jardim de Infância e o sétimo núcleo, apenas constituído por Jardim de Infância – G. Apresenta-se, a seguir, um organigrama com a estrutura do agrupamento (imagem 1):

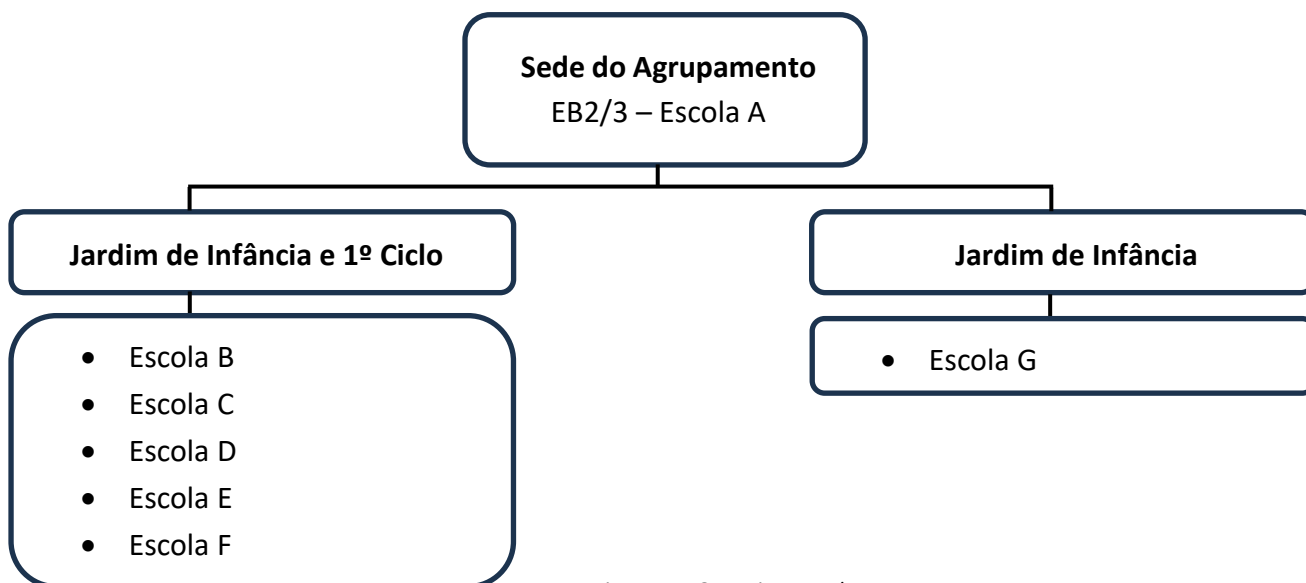


Figura 1 – Organograma do agrupamento

No ano letivo de 2021/2022, o agrupamento integrava 862 crianças com predominância no 1º e 3º ciclos (290 e 251 alunos respetivamente) (AEC, 2022, p.6). Relativamente ao corpo docente, no mesmo ano letivo, este era constituído por 144 elementos com uma média de idades superior a 50 anos. Segundo os dados existentes, existia uma elevada taxa de docentes a pertencer ao quadro do agrupamento, o que confere grande estabilidade ao mesmo (AEC, 2022, p.5). No que se refere aos encarregados de educação, os mesmos apresentam, na sua maioria, um nível académico entre o 2º e o 3º ciclos. Para além disso, a maioria atua profissionalmente no setor de produção/atividade económica secundário (e.g., indústria, construção civil, etc.). Deste modo, uma parte significativa dos alunos é proveniente de famílias de um nível socioeconómico baixo e médio-baixo (AEC, 2022, p. 4). Por fim, no presente ano letivo, 2024/2025 frequentavam o agrupamento 68 alunos com necessidades adicionais de suporte com Relatório Técnico Pedagógico - RTP.

Como mestranda, tive a oportunidade de estagiar em todos os ciclos que o agrupamento oferece, tendo acompanhado o percurso de sete crianças ao longo destes seis meses. No entanto, o Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA), designando-se neste agrupamento Gabinete de Educação Especial (GEE) está localizado na escola sede, onde coincidentemente dediquei mais tempo deste estágio. Este oferece um espaço acolhedor onde os alunos recebem o apoio que necessitam. O GEE tem três computadores, um quadro branco, um sofá e várias mesas de estudo. Para além disso, são usados vários materiais, tais como, jogos,

puzzles, areia e vários materiais artísticos, todos indispensáveis para a aprendizagem dos alunos que frequentam o gabinete. Como o GEE está presente na escola sede, de forma a dar o apoio aos alunos que frequentam as outras escolas, são os professores que se deslocam até elas. Assim sendo, o trabalho tanto pode ser realizado em contexto de sala de aula com a presença da restante turma ou em contexto individual onde o professor de educação especial vai para uma sala à parte trabalhar com o aluno.

De facto, segundo o DL n.º 54/2018, o CAA faz parte das diversas respostas educativas oferecidas pela escola, sendo direcionado a alunos que precisam de suporte adicional na aprendizagem. Isso inclui a implementação de adaptações curriculares, a utilização de metodologias e estratégias de ensino estruturado, bem como o desenvolvimento de competências para a autonomia pessoal e social (Decreto-Lei 54/2018).

Neste contexto, o CAA tem como objetivo específico a continuidade do trabalho desenvolvido em sala de aula de forma a promover a inclusão. Para isso, devem ser criadas estratégias diversificadas de acesso ao currículo, e desenvolvidos recursos e metodologias de aprendizagem para as diversas componentes do currículo, de modo a facilitar o processo de aprendizagem do aluno. Por fim, também tem como objetivo organizar o processo de transição para a vida pós-escolar do aluno para que, assim, a integração do mesmo na sociedade e no seu quotidiano aconteça de forma natural, permitindo, deste modo, a sua participação ativa na sociedade (Decreto-Lei 54/2018).

1.2. OBJETIVOS DO ESTÁGIO

O objetivo geral do meu estágio focou-se na promoção de práticas pedagógicas inclusivas através da identificação de necessidades, do planeamento, da implementação e da avaliação de estratégias de intervenção ajustadas ao perfil de funcionamento dos alunos acompanhados. Este objetivo geral dá lugar aos seguintes objetivos específicos:

- identificar o perfil de funcionamento e as necessidades adicionais de suporte ao nível educativo e da participação no contexto escolar e na comunidade dos alunos acompanhados, com base na observação e na colaboração com os professores;
- planear e implementar estratégias de intervenção pedagógica diferenciadas, ajustadas às necessidades e potencialidades dos alunos, visando o acesso ao currículo e à promoção da participação;
- colaborar com os diferentes agentes educativos (professores, técnicos, famílias) no desenvolvimento de respostas educativas integradas e centradas no aluno e refletir criticamente sobre as práticas desenvolvidas.

Assim, a partir da análise do perfil de funcionamento e necessidades adicionais de suporte dos alunos alvo da intervenção, foram desenvolvidos objetivos adequados a cada um dos mesmos, os quais serão posteriormente detalhados.

1.3. O PRESENTE RELATÓRIO DE ESTÁGIO

De modo a apresentar a experiência desenvolvida ao longo do estágio curricular no CAA do referido agrupamento escolar, analisando e refletindo sobre a intervenção realizada, decidiu-se organizar o presente relatório com base em dois estudos de caso especialmente desafiantes. Para uma análise mais aprofundada da intervenção realizada, optou-se por recorrer à metodologia de estudo de caso, uma abordagem qualitativa que permite compreender em profundidade um fenómeno educativo específico dentro do seu contexto real. Segundo Yin (1989 cit in Amado, 2014), um estudo de caso “é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de um contexto de vida real, quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são claramente evidentes, e no qual são utilizadas múltiplas fontes de evidência” (p. 125). Assim, um estudo de caso consiste “no estudo de um indivíduo” (Amado, 2014, p.122). Desta forma, “reconhece -se o contributo dos estudos de caso para a construção do conhecimento contextualizado e valorizam-se as qualidades exigidas aos investigadores que o fazem” (Amado, 2014, p. 123). Por conseguinte, ao analisar um fenómeno num contexto concreto, o investigador procura compreender o caso

na sua totalidade, valorizando as suas características únicas e procurando transmitir uma visão rica, detalhada e realista da situação vivida (Amado, 2014).

Neste sentido, esta opção metodológica revelou-se importante para estudar o percurso individual de dois alunos acompanhados durante o estágio, considerando as suas necessidades, potencialidades e a evolução observada ao longo do tempo. Os estudos de caso apresentados foram selecionados por representarem perfis de funcionalidade distintos, o que permite demonstrar de forma concreta como a prática educativa se ajusta às características únicas de cada aluno. A análise de cada caso será organizada em torno das fases de avaliação e descrição das necessidades, planeamento da intervenção, monitorização e resultados e impactos.

Em termos de organização do relatório, começaremos com o enquadramento teórico, identificando algumas temáticas fundamentais do estado da arte da educação inclusiva e da educação especial, enquadrando também a legislação relevante em Portugal. Por outro lado, considerando os desafios enfrentados na intervenção com os alunos que serão o foco deste relatório, será apresentado um enquadramento teórico relativo à história clínica e avaliação prévia ou diagnósticos disponíveis destes alunos. Será também enquadrada a Teoria da Aprendizagem de Jerome Bruner, uma vez que esta se revelou útil para o desenvolvimento de novas atividades de intervenção junto dos alunos em causa. Tendo em conta a diversidade de atividades desenvolvidas com os vários alunos acompanhados, apresenta-se uma síntese das intervenções pedagógicas realizadas ao longo do estágio. Posteriormente, serão focados então os dois estudos de caso, selecionados com o objetivo de analisar de forma mais aprofundada o percurso de dois alunos com perfis distintos. Esta opção metodológica permite uma compreensão mais contextualizada, individualizada e reflexiva da intervenção educativa, valorizando a observação direta, o planeamento intencional e a monitorização do progresso. Por fim, serão apresentados os resultados e os impactos da intervenção, tanto nos alunos, como no contexto de estágio.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Este capítulo apresenta o enquadramento teórico que sustenta a intervenção desenvolvida ao longo do estágio. Assim, são abordados os principais conceitos, modelos e referências que me orientaram na prática de uma educação inclusiva.

2.1. EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O conceito de Educação Inclusiva é um conceito pilar na Educação nos dias de hoje desenvolvido ao longo dos anos através de documentos fundamentais e orientadores. Entre os documentos internacionais orientadores dos direitos das crianças e pessoas com deficiência ou incapacidade, e dos princípios e diretrizes Educação Inclusiva destacam-se, a Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989), a Declaração sobre a Educação para Todos (UNESCO, 1990), a Declaração de Salamanca (UNESCO/Governo de Espanha, 1994), a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (ONU, 1975) e a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006).

A base ética e política para as visões inclusivas para a educação encontra-se expressa na Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (ONU, 1975), que estabelece princípios fundamentais de igualdade de direitos, respeito pela dignidade humana e integração social das pessoas com deficiência. Assim, esta afirmava o direito universal das pessoas com deficiência à dignidade humana, à igualdade de oportunidades e à plena integração na sociedade. Desta forma, sublinhava já que estas pessoas “têm os mesmos direitos fundamentais que os seus concidadãos da mesma idade” (Artigo 3), abarcando o direito a uma “vida digna, tão normal e plena quanto possível” (Artigo 3). A educação, formação e reabilitação profissional são mencionadas como fundamentais para a evolução das capacidades das pessoas com deficiência, permitindo-lhes adquirir a maior autonomia possível e participar inteiramente na vida social, criativa e profissional (Artigos 5 e 6). Propõe ainda a proteção contra qualquer forma de discriminação e na necessidade de incluir as pessoas com deficiência e as suas organizações na definição das políticas que lhes dizem respeito (Artigos 10 e 12), promovendo assim um modelo de sociedade mais justa e inclusiva.

A nível histórico, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) marcou um ponto de viragem na evolução da educação especial para uma abordagem inclusiva. Abandonando, o enfoque no fornecimento de serviços educativos separados para pessoas com deficiência, a declaração defende explicitamente que as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas com deficiência devem ser atendidas no âmbito do sistema educativo geral, assegurando igualdade de acesso e participação (Artigo 3.5). Esta perspetiva rompe com o modelo segregador e aponta para uma educação inclusiva, onde a diversidade é respeitada e considerada parte integrante da escola. O documento apela, ainda, à eliminação de preconceitos, estereótipos e discriminações, e enfatiza que todas as crianças, jovens e adultos devem ter oportunidades de aprendizagem independentemente das suas condições físicas, sociais ou culturais (Artigo 3.4). Assim, a educação especial deixa de ser vista como exceção e passa a integrar uma visão universal, equitativa e participativa da educação para todos. A declaração destaca ainda a educação básica como um direito humano elementar e uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento pessoal, social e económico. Assim, defende uma visão ampla que vai além do acesso, dando ênfase à qualidade da aprendizagem, à equidade e à inclusão, nomeadamente de grupos marginalizados, como meninas, povos indígenas, minorias étnicas, refugiados e pessoas com deficiência (Artigos 1, 3 e 5). Para além disso, reconhece que a aprendizagem deve estar centrada no educando, promovendo valores, competências e atitudes que possibilitem a completa participação na sociedade e o respeito pelos direitos humanos (Artigos 1.2 e 4.1). A declaração também sublinha a necessidade de ambientes adequados à aprendizagem, parcerias interinstitucionais, reformas políticas e mobilização de recursos para garantir que as necessidades básicas de aprendizagem sejam efetivamente satisfeitas para todos (Artigos 6, 7, 8 e 9).

Dando continuidade a esta mudança de paradigma, a Declaração de Salamanca (UNESCO/Governo de Espanha, 1994) marca um momento determinante na mudança de uma abordagem segregadora da educação especial para um modelo inclusivo. Historicamente, alunos com deficiência eram excluídos ou segregados em escolas especiais. A declaração sugere uma mudança profunda: todas as crianças devem ser educadas juntas, sempre que possível (p. 11) e “a colocação de crianças em escolas especiais [...] deve considerar-se como medida excepcional” (p. 12). Adicionalmente, o documento destaca que a inclusão não se

limita à presença física, mas inclui ajustar o currículo, os métodos e os recursos às necessidades de cada aluno. Esta visão representa uma evolução da educação especial tradicional para uma educação centrada nos direitos humanos e na diversidade, com ênfase na igualdade de oportunidades e na participação plena em ambientes escolares comuns. Este princípio de educação para todos, com enfoque na inclusão e no reconhecimento da diversidade, é aprofundado nesta declaração, defendendo com vigor que todas as crianças, independentemente das suas capacidades ou dificuldades, têm direito à educação no sistema regular de ensino. Para além disso, destaca que “as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias” (p. ix) para “atingir a educação para todos” (p. 14). O documento propõe uma forma de educar centrada na criança, adaptada às necessidades individuais, e reforça que o sucesso da inclusão depende da colaboração entre escolas, famílias, comunidades e serviços especializados. Além disso, indica uma reorganização do ensino, com formação adequada dos professores e o desenvolvimento de políticas públicas que promovam a equidade e a participação plena de todos os alunos, colaborando para a edificação de uma sociedade mais justa e solidária.

Este percurso normativo culmina com a adoção da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), ratificada por Portugal, que representa um marco importante no reconhecimento da deficiência como um assunto dos direitos humanos. Relativamente à educação, esta convenção, no artigo 24.º, apresenta de forma clara o direito à educação inclusiva, sendo necessário assegurar um sistema educativo em que todos tenham lugar e acesso a todos os apoios necessários e adequados para que todas as pessoas com deficiência exerçam a sua plena participação. Assim, é reforçada a perspetiva em que a escola se adapta aos alunos de forma a reconhecer que a diversidade é parte da condição humana. Com esta declaração, as práticas segregadoras deixam de ter papel na escola sendo substituídas por políticas educativas que promovem a igualdade de oportunidades e a eliminação de barreiras para a aprendizagem. Ou seja, a verdadeira inclusão escolar vai além da integração física, exigindo, assim, uma transformação profunda nas práticas educativas e na própria estrutura do sistema de ensino, no sentido de garantir que todos os alunos, independentemente das

suas necessidades, tenham acesso a uma educação equitativa, que respeite as suas diferenças e que promova o seu desenvolvimento pleno.

Apesar do avanço representado pela convenção supramencionada, a sua implementação em Portugal tem-se deparado com algumas dificuldades. O DL n.º 3/2008, teve como objetivo dar resposta às necessidades decorrentes desta ratificação. No entanto, segundo os relatórios desenvolvidos para monitorização da implementação da Convenção em Portugal foram identificados alguns entraves, tais como a insuficiência de especialização de professores nesta área, falta de materiais de apoio e de recursos financeiros, reduzida participação das famílias no processo educativo, persistência de atitudes discriminatórias, dificuldades na utilização da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) com crianças e jovens (OMS, 2007), e a ausência de mecanismos que assegurassem a participação plena destes alunos no contexto educativo (ODDH, 2015). Além disso, também é apontada a falta de abrangência deste diploma ao ensino pós-secundário, mantendo, assim, as barreiras no acesso ao ensino superior. Deste modo, a identificação destas dificuldades e as recomendações apresentadas neste relatório terão contribuído para o desenvolvimento da reflexão sobre as práticas implementadas, culminando com a revisão da legislação e a promulgação do DL n.º 54/2018.

Ainda assim, importa sublinhar que o DL n.º 3/2008 constituiu um marco relevante na política educativa nacional, introduzindo instrumentos e princípios que, pela primeira vez, procuraram alinhar a prática portuguesa com os compromissos internacionais assumidos. Este DL teve como principal objetivo reforçar o compromisso com a educação inclusiva em Portugal, assumindo, assim, como princípio orientador o direito de todos os alunos a uma educação de qualidade no contexto do ensino regular (artigo 1.º). Este decreto focou-se, também, nos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) de carácter permanente (artigo 2.º), definindo um processo de avaliação que visava identificar e responder às suas necessidades específicas. Já sido introduzido na legislação portuguesa no Decreto-Lei n.º 319/1991 de 23 de agosto, o Programa Educativo Individual (PEI) é descrito nesta formulação em 2008 como permitindo estruturar o percurso educativo dos alunos com NEE permanentes, delimitando objetivos, estratégias, medidas de apoio e critérios de avaliação. Além disso, o decreto

sublinhava a relevância do PEI para a vida pós-escolar através do desenvolvimento do Plano individual de transição (artigo 14.º), bem como a importância da participação ativa das famílias no desenvolvimento destes planos (artigo 3.º).

Numa segunda instância, o DL n.º 54/2018, de 6 de julho, atualmente em vigor, passa a centrar-se na identificação e superação de barreiras à aprendizagem (artigo 3.º), promovendo, assim, uma escola que se adapta ao aluno. Uma das principais mudanças que este decreto instituiu foi o afastamento da conceção de que é necessário categorizar para intervir, abandonando o conceito de “necessidades educativas especiais”, focando-se nas necessidades de suporte à aprendizagem dos alunos para a definição de medidas de suporte à aprendizagem individualizadas. Esta alteração reflete uma mudança para uma abordagem mais inclusiva que visa evitar rótulos associados a diagnósticos médicos, alargar o suporte e o apoio a todos os alunos que dele necessitem em diferentes momentos do seu percurso escolar e centrar-se na remoção de barreiras à aprendizagem e à participação, em vez de limitações individuais. Assim, a educação inclusiva, segundo este decreto, destina-se a todos os alunos, considerando a diversidade como um recurso educativo (artigos 1.º e 3.º), abandonando a necessidade de “categorizar para intervir”. Para tal, institui um modelo de intervenção baseado na abordagem multinível no acesso ao currículo com três níveis de medidas de suporte (universais, seletivas e adicionais – respetivamente artigos 8.º, 9.º e 10.º), permitindo respostas flexíveis e adaptadas às necessidades reais de cada aluno e de cada contexto. Por outro lado, o DL n.º 54/2018 assenta as suas “opções metodológicas (...) no desenho universal para a aprendizagem” (DUA), o qual defende a necessidade de múltiplos meios de representação, de ação e expressão e de envolvimento, de forma a garantir a participação plena de todos os alunos (CAST, 2024). Neste sentido, o decreto-lei realça a importância das aprendizagens essenciais (artigo 2.º) e do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, que têm como objetivo orientar o planeamento e a avaliação centrados no desenvolvimento integral e na participação de todos os alunos. Estes pontos assumem especial importância para garantir que, mesmo em percursos diferenciados, cada aluno tem acesso ao essencial do currículo comum e desenvolve competências para uma cidadania ativa e autónoma. Assim, a implementação das medidas seletivas e adicionais requer a elaboração de um RTP e a implementação de medidas adicionais requer também a elaboração de um Programa

Educativo Individual, os quais devem estar centrados nas potencialidades e interesses do aluno (artigos 21.º e 22.º).

Neste contexto, a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) assume um papel essencial neste processo, articulando recursos internos e externos à escola (artigo 12.º). Este decreto define, também, o CAA, no qual foi realizado o estágio curricular a que este relatório se refere. O CAA constitui uma “estrutura de apoio agregadora dos recursos humanos e materiais, dos saberes e competências da escola” (artigo 13.º), com o objetivo de apoiar a inclusão dos alunos nas atividades do grupo/turma e na vida escolar em geral, atuando de forma subsidiária à ação dos docentes da turma, promovendo a diversificação de estratégias de acesso ao currículo. O CAA representa, assim, uma componente essencial da escola inclusiva, orientada para a personalização do ensino e a valorização da diversidade como parte integrante do processo educativo. Assim sendo, “é essencial a adaptação dos meios e ferramentas mobilizadas para conquistar tal objetivo, pois cada ser humano tem particularidades e, [...] não nos encaixamos todos/as numa metodologia universal e inquestionável para aprender” (da Silva, 2024, p. 15).

Segundo Freire (2008), “o desenvolvimento de uma educação inclusiva obriga a grandes mudanças organizacionais e funcionais em diferentes níveis do sistema educativo, a mudanças na articulação dos diferentes agentes educativos, a mudanças na gestão da sala de aula e do currículo e a mudanças do próprio processo de ensino-aprendizagem” (p. 6). Assim, promover a aprendizagem num CAA implica concretizar essas mudanças estruturais e pedagógicas. Para isso, é essencial garantir uma disposição flexível dos recursos humanos e materiais, promovendo o trabalho colaborativo entre docentes de educação especial, professores da turma e técnicos especializados. A aprendizagem é favorecida quando se utilizam metodologias diferenciadas e centradas no aluno, com foco na participação, autonomia e acesso ao currículo comum. Além disso, a gestão do currículo deve ser adaptada, permitindo ajustar objetivos, estratégias e instrumentos de avaliação às necessidades e potencialidades de cada aluno. Neste sentido, o CAA concretiza a inclusão através da criação de contextos pedagógicos onde todos podem aprender com qualidade, respondendo às diferenças sem as transformar em desigualdades.

Nesta perspetiva, a participação dos alunos assume um papel central na educação inclusiva, indo além apenas da presença física em sala de aula. Como destacam Simeonsson et al. (2001), os estudantes com incapacidade ou dificuldades significativas continuam a apresentar níveis de participação significativamente inferiores nas atividades escolares em comparação com os seus pares, destacando a necessidade de práticas educativas que promovam um envolvimento ativo e significativo. Em Portugal, Sanches-Ferreira et al. (2018) reforçam esta perspetiva ao demonstrar que a participação em atividades de lazer constitui um marcador importante para a inclusão, dando destaque, assim, à importância de garantir oportunidades diversificadas de participação, tanto no currículo formal como em contextos sociais e comunitários. Deste modo, a intervenção pedagógica em contexto de CAA deve ter como prioridade não apenas apoiar o desenvolvimento académico, mas também assegurar a participação dos alunos em todas as dimensões da vida escolar.

Assim, pode entender-se que a educação inclusiva representa um conceito e um modelo pedagógico abrangente, que afirma o direito de todos os alunos a aprender juntos, considerando e adaptando-se às suas características individuais ou necessidades adicionais de suporte. Por conseguinte, considera a diversidade como um fator positivo para a educação e não um obstáculo, tendo o intuito de promover uma escola que muda para adequar-se aos alunos e não o inverso. Deste modo, a educação especial insere-se numa das respostas existentes neste modelo inclusivo, integrando uma intervenção especializada em favor de alunos com incapacidade ou com dificuldades significativas. Assim, enquanto a educação especial se centra na resposta para as necessidades individuais, a educação inclusiva procura criar condições para que todos participem em regime de igualdade.

Segundo Sanches-Ferreira et al. (2012) o modelo biopsicossocial sustenta “uma nova narrativa na descrição da interação entre a pessoa e o meio”. Deste modo, podemos afirmar que o mesmo tem em consideração a interação entre fatores biológicos, psicológicos e sociais no desenvolvimento e na aprendizagem do aluno. Para além disso, “esta dinâmica [...] coloca, incontornavelmente, a reciprocidade das relações indivíduo/meio enquanto unidade nuclear de análise [e] leva-nos a encarar a incapacidade, não como característica intrínseca da pessoa, mas como o resultado do desajustamento entre as funcionalidades do indivíduo e as

solicitações dos cenários onde ele é chamado a participar” (Sanches-Ferreira et al., 2012, p. 554). Em oposição ao modelo médico, que analisa somente o diagnóstico clínico, focando-se no que o aluno não consegue fazer, o modelo biopsicossocial tem como principal objetivo o entendimento do perfil de funcionalidade do aluno de forma a valorizar as suas potencialidades e os seus interesses (Berghs, 2020). Assim, durante o estágio, as minhas decisões não se basearam apenas no diagnóstico, mas também na análise das barreiras existentes à aprendizagem e à participação do aluno, nas potencialidades observadas e na necessidade de promover a sua autonomia, participação e inclusão, procurando colocar em prática o modelo biopsicossocial.

Deste modo, para garantir a implementação eficaz das medidas de suporte previstas no decreto, é essencial conhecer o perfil funcional de cada aluno. Neste sentido, a avaliação torna-se uma etapa fundamental para identificar as respostas mais adequadas às suas necessidades. Assim, foram utilizados instrumentos de avaliação estruturados, reconhecidos na área da educação especial, como a Medida de Independência Funcional (FIM) (Granger et al., 1986; adapt. Unidade de Apoio à Escola Inclusiva, *sn*), a Medida de Avaliação Funcional (FAM) (Santa Clara Valley Medical Center, *sn*), a Escala de Intensidade de Apoios para Crianças (SIS-C) (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, 2017) e a Classificação Internacional de Funcionalidade e Incapacidade e Saúde: Versão para Crianças e Jovens (CIF) (OMS, 2007). Estas avaliações procuram compreender o perfil de funcionalidade do aluno no ambiente escolar, avaliar o seu nível de independência funcional e disponibilizar os apoios adequados, com vista a promover a sua autonomia no contexto educativo.

2.2. PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO DO AUTISMO

Um dos casos que será apresentado encontra-se diagnosticado no espectro do autismo, pelo que se considera necessário caracterizar esta perturbação. A Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), segundo o DSM-5 (2013), consiste numa perturbação do neurodesenvolvimento caracterizada por dificuldades persistentes na comunicação e interação social em diversos contextos, assim como por padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades. Estas manifestações surgem desde o início do

desenvolvimento e afetam significativamente o funcionamento social, acadêmico, ocupacional ou outras áreas importantes da vida do indivíduo. No manual DSM-5 (2013), a PEA está caracterizada e dividida em três níveis de gravidade diferentes:

Nível de gravidade	Comunicação social	Comportamentos restritivos e repetitivos
Nível 1 – exige apoio	Na ausência de apoio, existem défices na comunicação social que causam prejuízos notáveis. Existe, também, dificuldade para iniciar interações sociais e o indivíduo pode apresentar interesse reduzido por interações sociais.	A inflexibilidade dos comportamentos causa interferência significativa do funcionamento do indivíduo em vários contextos.
Nível 2 – exige apoio substancial	Existem graves défices nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal, como por exemplo, limitações em dar início a interações sociais e respostas reduzidas a interações que partem dos outros.	A inflexibilidade de comportamentos, a dificuldade em lidar com a mudança ou comportamentos repetitivos são bastante frequentes e interferem no funcionamento em vários contextos.
Nível 3 – exige apoio muito substancial	Existem défices graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal que cria uma grande limitação em dar início a interações sociais.	A extrema dificuldade em lidar com a mudança ou os comportamentos repetitivos interferem de forma acentuada no funcionamento em todas as tarefas.

Tabela 1 - Níveis de Suporte da Perturbação do Espectro do Autismo

Segundo o DSM-5 (2013), a presença de PEA pode impactar significativamente a experiência escolar do aluno. Nomeadamente, as dificuldades ao nível da comunicação, da interação social e dos comportamentos repetitivos interferem com a participação plena nas dinâmicas educativas. Em contexto de sala de aula, estes alunos podem apresentar desafios na compreensão de regras sociais implícitas, no estabelecimento de relações com os pares, na flexibilidade para lidar com mudanças e na adaptação a rotinas não estruturadas.

Adicionalmente, muitas vezes evidenciam hipersensibilidades sensoriais (a sons, luzes, texturas), que afetam o seu bem-estar e capacidade de concentração. Assim, estas características podem traduzir-se em dificuldades na aprendizagem, na autorregulação e na gestão emocional, exigindo estratégias pedagógicas diferenciadas, ambientes previsíveis e uma abordagem individualizada, que valorize os pontos fortes e respeite o ritmo de cada aluno.

Deste modo, as implicações pedagógicas associadas à PEA, obrigam a uma resposta educativa flexível, diferenciada e centrada no aluno, de modo a remover barreiras à sua participação e a introduzir facilitadores adequadas às suas necessidades de suporte. É fundamental que os professores ajustem as estratégias de ensino às necessidades específicas de cada aluno, recorrendo a metodologias estruturadas, rotinas previsíveis e materiais visuais de apoio. Para além disso, o uso do reforço positivo, a comunicação clara e objetiva, e o ensino de competências sociais e de autorregulação são igualmente estratégias eficazes. Neste contexto, o papel do CAA e da equipa multidisciplinar é essencial para articular recursos, planear medidas seletivas e adicionais e garantir o acompanhamento contínuo do aluno. Por outro lado, “torna-se importante a parceria entre [a] família e [a] escola, já que os pais são provedores de informações que podem colaborar com o [planeamento] das intervenções educacionais das crianças com [PEA]” (Martins et al., 2016, p. 61).

2.3. SÍNDROME DE LEIGH

Segundo Machado et al. (2014), a Síndrome de Leigh (SL), também conhecida como encefalomielopatia subaguda necrosante, “consiste numa encefalopatia mitocondrial, sendo, portanto, uma doença metabólica congénita no Sistema Nervoso” (p. 218), visível em ressonâncias magnéticas realizadas ao sistema nervoso central. Para além disso, segundo os mesmos autores, a SL manifesta-se nos dois primeiros anos de vida, sendo caracterizada por hipotonia, fraqueza muscular e dificuldades respiratórias. Caracteriza-se, também, pela degeneração progressiva do sistema nervoso central que se traduz, nomeadamente, na perda gradual da visão e das habilidades motoras. Infelizmente, atualmente, não existe um tratamento para a mesma, podendo levar à morte ainda nos primeiros anos de vida.

Tendo em conta as características clínicas da Síndrome de Leigh descritas anteriormente, é possível identificar os desafios que esta condição representa em contexto escolar. A hipotonia e a fraqueza muscular afetam diretamente a motricidade fina e grossa, dificultando tarefas como segurar objetos, nomeadamente o lápis ou a caneta, deslocar-se com autonomia ou participar em atividades motoras. A degeneração progressiva do sistema nervoso central, bem como a possibilidade de perda gradual da visão, exigem uma abordagem educativa vocacionada para a funcionalidade do aluno, como por exemplo no uso de materiais acessíveis e estratégias diversificadas. A presença de fadiga intensa e dificuldades respiratórias pode ainda limitar a tolerância ao esforço e o tempo de concentração, sendo, assim, fundamental existir um ritmo de trabalho adequado e momentos de descanso sempre que necessário. Perante este quadro, a intervenção educativa tem de ser multidisciplinar, cuidadosa e flexível, tendo em vista a promoção do bem-estar da aluna e a valorização das pequenas conquistas, respeitando os limites impostos pela evolução clínica da doença.

2.4. TEORIA DA APRENDIZAGEM DE JEROME BRUNER

Tendo por base as experiências de estágio e a análise dos perfis dos alunos acompanhados, considerou-se pertinente recorrer à Teoria da Aprendizagem de Jerome Bruner como suporte conceptual para o desenvolvimento de atividades de estimulação e de aprendizagem. Segundo Leão e Goi, “uma teoria da aprendizagem deve ser estabelecida de maneira que se consiga obter mais conhecimento e que possibilite analisar sobre a necessidade da mesma” (2021, p.3). Assim, para Bruner, o conhecimento não se deve limitar a ser transmitido ao aluno, mas sim construído ativamente pelo mesmo. No seu livro “O Processo da Educação”, o autor transmite a ideia de que a aprendizagem pode e deve ser promovida de forma eficiente em cada faixa etária, adaptando os conteúdos e os procedimentos de aprendizagem ao nível de desenvolvimento de cada aluno (Marques, 2002). Para isso, é essencial ter em conta os seus interesses e necessidades específicas, utilizando estratégias pedagógicas que proporcionem a construção ativa do conhecimento. Assim, não se trata de simplificar os conteúdos, mas sim de encontrar formas apropriadas de os tornar acessíveis e significativos para cada aluno.

Deste modo, devemos ter em conta os três modos de desenvolvimento da representação cognitiva que Bruner propõe: ativa, icónica e simbólica. A representação ativa (até aos 3 anos de idade), baseada na ação, implica a repetição dos movimentos com o objetivo de memorização. Nesta faixa etária, a criança “privilegia a acção como forma de representação do real” (Marques, 2002, p. 2), explicando, assim, a sua aprendizagem, essencialmente, por manipulação de objetos, até se apropriarem deles. De seguida, a representação icónica (dos 3 aos 10 anos de idade), contribui para a aprendizagem através de imagens. Nesta faixa etária, a criança já apresenta uma memória visual bem definida na organização e perceção de imagens. Para além disso, a criança já é capaz de reproduzir objetos (Marques, 2002). Por fim, a representação simbólica (a partir dos 10 anos), “constitui a forma mais elaborada de representação da realidade porque a criança começa a ser capaz de representar a realidade através de uma linguagem simbólica, de carácter abstracto e sem uma dependência directa da realidade” (Marques, 2002, p.2).

Assim, tal como experienciei no estágio realizado, qualquer conteúdo pode ser ensinado a todos os alunos, desde que sejam utilizadas estratégias pedagógicas adequadas às suas capacidades, estilos de aprendizagem e necessidades individuais. A chave encontra-se na adaptação da forma como o conhecimento é apresentado, utilizando materiais acessíveis, recursos diferenciados e metodologias que respeitem o ritmo de cada aluno. Mais do que simplificar o conteúdo, trata-se de tornar a aprendizagem significativa, assegurando que cada aluno, independentemente da sua condição, possa compreender, participar e progredir no processo educativo.

3. ESTÁGIO CURRICULAR NUM CAA DE UM AGRUPAMENTO DE ESCOLAS EM BRAGA

Este capítulo descreve as atividades desenvolvidas ao longo do estágio, tendo como objetivo articular a prática com os princípios teóricos que orientam a educação inclusiva. Apresenta-se, de forma refletida, a intervenção realizada com os diferentes alunos acompanhados, com destaque para dois estudos de caso que ilustram a diversidade de necessidades e estratégias mobilizadas. Por fim, serão analisados os impactos da intervenção no contexto escolar, valorizando os contributos para a construção de uma escola mais inclusiva e colaborativa.

Ao longo do estágio tive a oportunidade de realizar diversas atividades com alunos com perfis de funcionalidade distintos. Todas estas atividades foram direcionadas de forma específica, tendo em conta as várias necessidades de cada aluno. Assim sendo, estas atividades foram efetuadas com especial incidência nas áreas do português, da matemática e das atividades lúdicas. As atividades de português passaram por reconhecimento e identificação das letras do nome, atividades de completar palavras, como por exemplo, crucigramas e atividades de leitura e interpretação de textos. Já em matemática, as atividades centraram-se no reconhecimento dos números até cinco e na sua noção de quantidade. Por fim, as atividades lúdicas foram compostas por jogos de associação, *puzzles* de encaixe e jogos de motricidade fina. Todas as atividades desenvolvidas tiveram como objetivo a promoção do desenvolvimento de competências sociais e a estimulação do desenvolvimento cognitivo e da motricidade fina e grossa dos vários alunos. De seguida irá ser apresentada de forma breve esta experiência de estágio, apresentando uma caracterização dos alunos que foram alvo de intervenção, das práticas desenvolvidas com os mesmos.

Posteriormente iremos aprofundar a análise desta experiência através de dois estudos de caso apresentando e refletindo sobre a avaliação, intervenção e avaliação da intervenção com dois destes alunos.

3.1. EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO

Tal como referido anteriormente, tive a oportunidade de acompanhar e intervir ao nível do percurso escolar de sete alunos. A tabela 1 apresenta uma breve caracterização destes alunos com base na idade, ano escolar frequentado, identificação de diagnóstico, caso exista e medidas educativas definidas e implementadas. Destes sete alunos alvo de intervenção, quatro haviam sido diagnosticados com PEA, um com Síndrome de Leigh, um com Paralisia Cerebral e um com Dislexia.

Alunos	Idade	Género	Ano escolar	Diagnóstico	Medidas educativas
Aluno 1	11	Feminino	5.º ano	Síndrome de Leigh	<u>Medidas adicionais:</u> a) Adaptações curriculares significativas b) Desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social
Aluno 2	7	Masculino	Jardim de Infância	PEA; surdez moderada	<u>Medidas seletivas:</u> a) Apoio psicopedagógico b) Apoio individualizado pelo docente de educação especial c) Diversificação de instrumentos e recolha de informação (observação sistemática e contínua)
Aluno 3	14	Masculino	9.º ano	PEA	<u>Medidas seletivas:</u> a) As adaptações curriculares não significativas; b) O apoio psicopedagógico; c) A antecipação e o reforço das aprendizagens; <u>Medidas adicionais:</u> a) O desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado; b) O desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.

Aluno 4	10	Feminino	3.º ano	Dislexia	<u>Medidas seletivas:</u> a) As adaptações curriculares não significativas; b) O apoio psicopedagógico; c) A antecipação e o reforço das aprendizagens;
Aluno 5	7	Feminino	1.º ano	PEA	<u>Medidas seletivas:</u> a) As adaptações curriculares não significativas; b) O apoio psicopedagógico; c) A antecipação e o reforço das aprendizagens; <u>Medidas adicionais:</u> a) O desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado; b) O desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.
Aluno 6	7	Feminino	1.º ano	Paralisia Cerebral	<u>Medidas seletivas:</u> a) As adaptações curriculares não significativas; b) O apoio psicopedagógico; c) A antecipação e o reforço das aprendizagens; <u>Medidas adicionais:</u> a) O desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado; b) O desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.
Aluno 7	6	Masculino	Jardim de Infância	PEA	<u>Medidas seletivas:</u> a) As adaptações curriculares não significativas; b) O apoio psicopedagógico; c) A antecipação e o reforço das aprendizagens;

Tabela 2 - Alunos acompanhados

Durante o estágio, desenvolvi diversas atividades pedagógicas com os sete alunos, adaptadas às suas necessidades e níveis de funcionamento, com especial incidência nas áreas do português, da matemática e das atividades lúdicas. Em português, todos os alunos participaram em momentos de aprendizagem diferenciados. Com os alunos 1, 2, 5 e 7,

trabalhei sobretudo o reconhecimento e ordenação das letras do próprio nome, por exemplo, através de letras magnéticas num quadro ou de grafismos, com o objetivo de promover a familiarização com a linguagem escrita e o reforço da identidade. Com o aluno 3, realizei atividades de completar palavras, como crucigramas simples, com o intuito de alargar o vocabulário e consolidar a consciência fonológica. Com o aluno 4, desenvolvi atividades de leitura e interpretação de textos adaptados ao seu nível de escolaridade. Já com o aluno 7, realizei atividades através da aplicação GRID 3, para recorrer ao desenvolvimento do seu controlo ocular, como meio alternativo de comunicação e aprendizagem.

Na área da Matemática, as intervenções centraram-se nos alunos 1 e 2, com o objetivo de promover o reconhecimento dos números até cinco e a compreensão da noção de quantidade, através de atividades visuais, manipulativas e lúdicas, adaptadas ao seu ritmo de aprendizagem.

Foram ainda dinamizadas atividades lúdicas com os alunos 1, 2, 3 e 7, como jogos de associação, *puzzles* de encaixe e jogos de motricidade fina, com o intuito de estimular o desenvolvimento cognitivo e motor dos mesmos. Estas atividades revelaram-se momentos importantes de envolvimento e aprendizagem.

Com os alunos 1 e 3, as atividades foram realizadas na escola A em contexto GEE. Já com os alunos 4, 5, 6 e 7 as atividades foram realizadas em contexto “sala à parte” destinada para o apoio dos mesmos nas escolas B e C. Por fim, com o aluno 2, o apoio foi realizado em contexto sala de aula na escola B.

Deste modo, a escolha das atividades, tal como referido anteriormente, foi orientada pelas necessidades específicas de cada aluno e identificadas através da observação direta e da colaboração com os docentes de educação especial. Procurou-se, assim, que as mesmas fossem estruturadas e significativas de maneira que pudessem promover aprendizagens essenciais e mobilizar competências de base, tais como, o reconhecimento do nome, a associação de letras, o desenvolvimento da consciência fonológica ou a compreensão textual. Para além disso, a utilização de materiais manipulativos, visuais e digitais, como letras

magnéticas ou a aplicação GRID, permitiu uma abordagem mais acessível, motivadora e centrada no aluno.

Já na área da matemática, privilegiaram-se tarefas que envolvessem quantidades concretas e numerais visuais, facilitando a construção de noções básicas de número. Por fim, as atividades lúdicas tiveram como objetivo não só momentos de prazer e motivação, mas também foram utilizadas como estratégias intencionais para estimular o desenvolvimento cognitivo, motor e social, de forma a favorecer o envolvimento e a aprendizagem ativa.

Ao longo deste processo, os principais desafios encontrados foram a necessidade de ajustar constantemente as estratégias aos vários perfis de funcionamento dos alunos e manter o envolvimento ativo dos mesmos em determinadas tarefas. No entanto, estas experiências permitiram-me desenvolver a capacidade de observar, adaptar e intervir de forma intencional e inclusiva. A intervenção revelou-se significativa, não só para o progresso dos alunos, mas também para o meu desenvolvimento enquanto futura profissional de educação especial.

3.2. ESTUDO DE CASO 1

A S., atualmente, tem 11 anos e está matriculada no 5º ano de escolaridade. Aos 24 meses foi-lhe diagnosticada Síndrome de Leigh. Atualmente, usufrui de terapia da fala e de terapia ocupacional. Para além disso, apresenta um baixo reportório na fala. Por fim, é uma menina meiga, alegre e sociável e tem uma boa integração e interação com os colegas e professores. No que toca à comunicação, a aluna consegue demonstrar emoções a partir de alguns sinais que nos vai dando. Quando está feliz, bate palmas, sorri e ri-se. Quando está triste, coloca a cara “fechada” e fica com o olhar “perdido” e, por vezes, chora. Relativamente à fala, diz “sim”, “não”, “Caca” (como forma de se referir a ela própria), “um” e as vogais (exceto a letra E). Relativamente à interação: procura sempre interagir com as pessoas que estão à volta dela, chamando-as a dizer “ooh” (acredito que seja a forma dela dizer “olha”) ou, até mesmo, indo ter com as pessoas.

Na realização das tarefas, a aluna resolve e mostra principal interesse em exercícios em que tem de colar (por exemplo, colar as letras do seu nome pela ordem), precisando do professor como orientador para realizar as tarefas. A S. tem um tempo de concentração curto em cada tarefa. Os estímulos exteriores são foco de distração e é necessário chamá-la de volta para a tarefa com frequência. Em relação à escrita, consegue identificar e colocar por ordem as letras do seu nome.

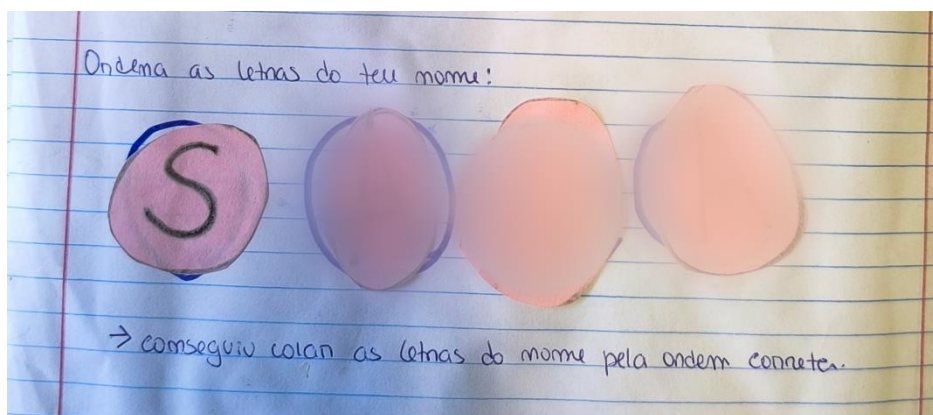


Figura 2 – Exercício de identificação e ordenação das letras do nome

Tal como referido anteriormente, é uma menina meiga, simpática e brincalhona, desenvolvendo interações positivas com todos os que a rodeiam. Reage ao reforço positivo, mostrando que gosta quando lhe batemos palmas quando alguma tarefa está correta. Revela, contudo, alguma resistência para a realização das tarefas propostas, mesmo que sejam de metodologias diferentes.

Com a aluna, foram trabalhados conteúdos de português, matemática, estudo do meio e artes, maioritariamente em contexto de GEE. Relativamente ao português, foi dado principal enfoque ao seu nome de maneira, a que no futuro, ela seja capaz de identificá-lo e eventualmente, escrevê-lo. Em matemática, foram trabalhados os números até 5. Já em estudo do meio, foram trabalhados os alimentos, animais, estações do ano e os vários estados do tempo. Por fim, em artes, foram trabalhadas as cores e as várias formas como ela pode pintar (tintas com cotonetes ou pincéis, lápis, marcadores, entre outros).

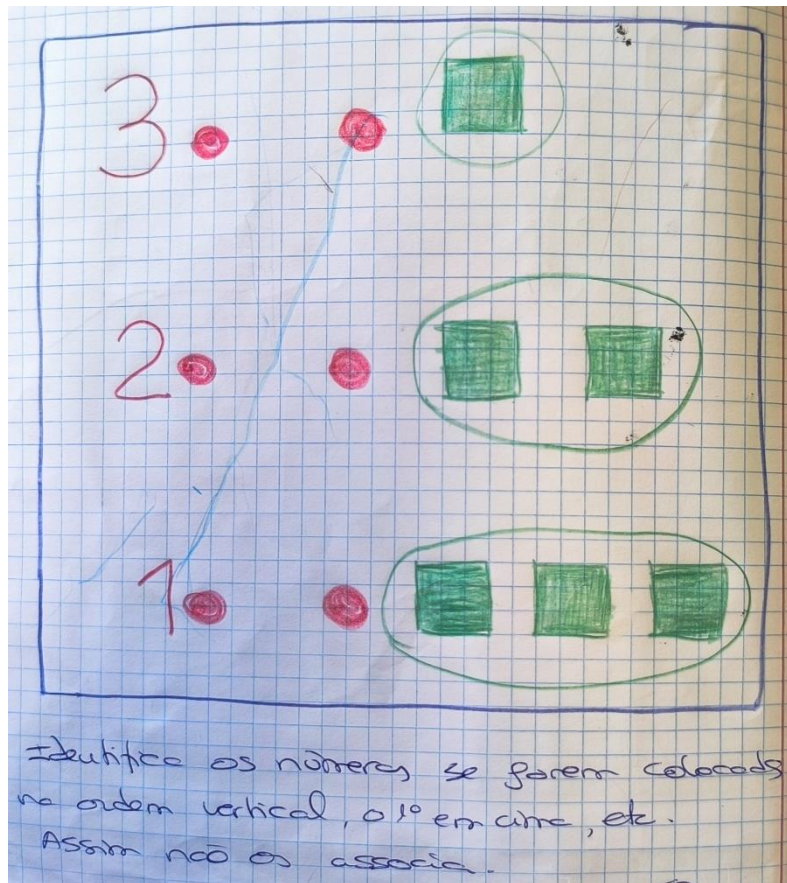


Figura 3 – Exercício de identificação dos números e respetivas quantidades

3.2.1 AVALIAÇÃO E DESCRIÇÃO DAS NECESSIDADES

De modo a conseguir identificar as principais necessidades de suporte desta aluna, adotei como principal método a observação direta, tendo a oportunidade de observar a aluna em vários contextos, nomeadamente, em momentos de apoio no GEE, em contexto sala de aula e no recreio. Consegui observar várias dimensões, tais como, a sua comunicação e linguagem, a cognição, a motricidade, o comportamento, a interação social e a autonomia. Todo este trabalho foi apoiado pela colaboração dos professores de educação especial e das assistentes operacionais que acompanham a aluna diariamente. Para além disso, utilizei como apoio o seu RTP e o seu PEI fornecidos pela escola. Por fim, também recorri à implementação dos instrumentos de avaliação mencionados anteriormente, sendo estes a FIM, a FAM e a SIS-C.

Relativamente aos resultados observados através da FIM, definiu-se como principais áreas de intervenção para promoção da autonomia os autocuidados, nomeadamente a higiene

peçoal, o banho e o vestir, a comunicação no que toca à expressão, e a resolução de problemas. Já nos resultados obtidos pelo preenchimento da FAM, as áreas que carecem de mais intervenção são a leitura, a escrita, o cálculo, a execução de tarefas e o cuidar da própria segurança. Por fim, relativamente à SIS-C, nas atividades para a vida doméstica, a maior preocupação é lavar-se e manter-se limpa, seguindo-se o comer, o vestir e a utilização da casa de banho. Já nas atividades para a participação educacional, necessita de ajuda física total em todas as vertentes, sendo estas, estar incluído nas salas de aula do ensino regular, participar em atividades em áreas comuns da escola, participar em atividades co-curriculares, deslocar-se até à escola, deslocar-se dentro da escola e transitar entre atividades, participar em atividades de avaliação, cumprir regras da sala de aula e da escola, gerir/organizar os objetos pessoais na escola e gerir os horários da escola. Nas atividades de aprendizagem escolar necessita de especial suporte no acesso aos conteúdos curriculares, na aprendizagem de competências académicas, em completar tarefas académicas e em participar nas avaliações. Quanto às atividades de saúde e segurança, a aluna necessita de apoio para manter uma boa condição física, manter a saúde e o bem-estar, implementar rotinas de primeiros-socorros, responder a situações de emergência e em proteger-se de abusos físicos ou verbais. Nas atividades sociais, necessita de mais suporte para gerir rotinas ou mudanças nas mesmas e proteger-se de exploração ou *bullying*. Por fim, nas atividades de auto advocacia, necessita de apoio para definir objetivos pessoais, tomar medidas e agir para alcançar objetivos e para participar nas tomadas de decisão relacionadas com a educação (anexo 2).

Relativamente à CIF, a mesma foi importante para avaliar este estudo de caso com um olhar abrangente, tendo em conta a funcionalidade da aluna e não apenas as suas limitações. Neste estudo de caso em particular, esta ferramenta tornou-se essencial para analisar as estratégias de intervenção no contexto escolar. Tal como referido anteriormente, a S. foi diagnosticada com SL, apresentando dificuldades significativas. Apesar destas dificuldades, a aluna demonstra uma elevada intencionalidade comunicativa e um grande interesse pela interação com os outros. Estes, são aspetos pessoais facilitadores da sua participação na vida escolar, revelando-se essenciais na definição de estratégias educativas significativas. No que diz respeito aos fatores ambientais, a aluna recebe muito apoio da família, nomeadamente na disponibilidade e no empenho de a levar às consultas e terapias. O plano curricular,

desenvolvido pelos docentes de educação especial que a acompanham, é individualizado e vai ao encontro das suas necessidades adicionais de suporte. O currículo e as adaptações implementadas permitem um maior desenvolvimento das suas potencialidades. Assim, a intervenção realizada valorizou os pontos fortes da S. e contribuiu para a promoção da sua participação na vida escolar.

Deste modo, as principais dimensões identificadas como necessitando de suporte foram a linguagem, a cognição, a motricidade grossa e fina e a autonomia. Todo o trabalho desenvolvido ao longo do estágio foi orientado para a promoção destas áreas, através de atividades específicas, estratégias diferenciadas e um acompanhamento contínuo e ajustado ao perfil de funcionamento da aluna, com o objetivo de favorecer o seu desenvolvimento global e a sua participação ativa no contexto escolar.

3.2.2 PLANEAMENTO DA INTERVENÇÃO

Tal como referido anteriormente, todo o trabalho realizado foi orientado para a promoção da melhoria das necessidades de suporte identificadas. Para isso, foram utilizadas diversas estratégias, tais como, o reforço positivo, as contribuições da teoria da aprendizagem de Jerome Bruner (para refletir sobre o desenvolvimento de atividades e materiais), recorrendo a vários materiais diferenciados e adaptados às suas necessidades. A escolha destas estratégias teve por base o perfil de funcionamento da aluna e a necessidade de garantir uma abordagem motivadora, acessível e centrada nas suas potencialidades.

O reforço positivo foi utilizado para promover o envolvimento da aluna nas atividades, valorizando os seus progressos e incentivando a repetição de comportamentos desejados. A teoria da aprendizagem de Jerome Bruner, orientou a construção de atividades que partem do concreto para o abstrato e respeitam o ritmo da aluna, proporcionando-lhe apoio sempre que necessário. Por fim, o uso de materiais diferenciados e adaptados permitiu criar oportunidades de aprendizagem ajustadas às suas necessidades específicas, garantindo o acesso ao currículo e à participação ativa. Estas estratégias revelaram-se mais adequadas do que abordagens uniformes ou expositivas, respondendo de forma mais eficaz ao estilo de

aprendizagem da aluna e às suas necessidades de suporte. Os materiais criados consistem em fichas adaptadas das várias disciplinas trabalhadas e objetos manipuláveis, tais como, *puzzles* de várias temáticas, jogos de enfiamento para treinar a motricidade fina, entre outros. No anexo 1, é possível observar vários materiais adaptados para a S., tais como: um jogo que trabalha a coordenação motora, a motricidade fina e o conhecimento sobre as diversas cores, alguns jogos de enfiamento que trabalham a motricidade fina, a coordenação motora e as cores; um jogo para treinar a pega e a abertura das molas de modo a reforçar o movimento em pinça; um jogo para encontrar os pares.

Este material foi aplicado em contexto GEE, num trabalho individual com a aluna durante aproximadamente 10 horas por semana. Nas restantes horas, a aluna dividia-se entre contexto GEE ou contexto sala de aula. Mais uma vez, todo este trabalho foi articulado com os professores de educação especial e das várias disciplinas. A articulação com os professores das várias disciplinas foi essencial para assegurar a coerência do trabalho desenvolvido. Esta articulação acontecia através de partilhas verbais sobre, por exemplo, os progressos e dificuldades da aluna.

3.2.3 MONITORIZAÇÃO DA INTERVENÇÃO

De forma a acompanhar a eficácia da intervenção, foram realizados registos sistemáticos sob a forma de notas de terreno, vídeos e fotografias. Estes registos ocorreram, maioritariamente, de forma diária, por sessão. A partir destes registos foi possível monitorizar diversos aspetos da intervenção, como o progresso nas aprendizagens, o nível de envolvimento nas tarefas, o comportamento e a comunicação da aluna. Para além disso, a análise destes dados permitiu-me desenvolver uma reflexão fundamentada sobre a prática de forma a ajustar da melhor forma possível a intervenção, dando lugar ao presente relatório de estágio. Desta forma, consegui identificar a necessidade de mudar estratégias ou materiais de acordo com a evolução da aluna relativamente às necessidades da mesma, bem como avaliar a sua evolução, sobre a qual iremos refletir de seguida.

3.2.4 RESULTADOS E IMPACTO

Vamos agora centrar-nos nos principais resultados e impacto da intervenção desenvolvida ao longo do estágio e a evolução observada na aluna. A análise é organizada por áreas de intervenção — nomeadamente os exercícios de colagem, o português, a matemática, o estudo do meio e as atividades relacionadas com artes — e tem por base os registos recolhidos durante o processo, como notas de campo, observações diretas e materiais produzidos pela aluna. Com esta abordagem, pretende-se comparar o seu nível de desempenho no início do ano letivo com o que foi observado no final do estágio, evidenciando os progressos alcançados.

Em primeiro lugar, relativamente aos exercícios de colagem, aos quais a aluna dá especial preferência, como descrito anteriormente, verificou-se que, no final do ano letivo, a mesma, mostrou mais iniciativa e perícia no momento da colagem em comparação com o início do ano letivo. Para além disso, verificou-se que apenas lhe basta olhar para os materiais dispostos em cima da mesa para compreender a dinâmica do exercício não sendo assim necessária a explicação e exemplificação do mesmo.

Na disciplina de português, no início do ano letivo, a aluna evidenciava dificuldade em ordenar as letras do nome pela ordem correta. Atualmente, já consegue realizar o exercício com os vários materiais disponíveis, como por exemplo, colar as letras por ordem (com cola ou velcro no papel) e colocar as letras magnéticas no quadro por ordem. Subsistem momentos em que a aluna erra a ordem das letras do nome. No entanto, considera-se que o conhecimento foi adquirido e que tal aconteça por distração ou falta de empenho na tarefa, refletindo momentos em que a aluna revela cansaço decorrente das dificuldades ao nível da tolerância ao esforço e do tempo de concentração (Machado et al. 2014). De facto, revelou-se fundamental adaptar o ritmo de trabalho às necessidades da aluna e providenciar momentos de descanso sempre que necessário. Contudo, relativamente à escrita do nome, a aluna não apresentou progressos devido à dificuldade que apresenta em realizar a pega do lápis e em realizar força suficiente no papel de forma a fazer movimentos precisos e legíveis para desenhar as letras do seu nome, devido à hipotonia e fraqueza muscular (Machado et al.

2014), podendo também refletir a “degeneração progressiva [...] das habilidades motoras (Machado et al. 2014). No entanto, verificou-se que a aluna apresenta maior facilidade no manuseamento de marcadores de ponta grossa, uma vez que estes exigem menos força para produzir traço visível e a pega mais larga facilita a preensão. Considerando esta dificuldade, poderia ser vantajoso recorrer a materiais adaptados, como adaptadores de preensão, de forma a promover gradualmente a autonomia e o fortalecimento da motricidade fina.

Já em matemática, no início do presente ano letivo, a aluna apenas identificava o número um. Com o trabalho efetuado, atualmente, já consegue identificar sem ajuda os números até três e, com algumas ajudas e pistas verbais, o número quatro e o número cinco. No entanto, apenas identifica visualmente o número e não o associa à quantidade que o mesmo representa. Esta limitação sugere que a S. ainda se encontra numa fase inicial da construção e apropriação do conceito do número, nomeadamente, na relação entre símbolo e quantidade (Marques, 2002). Este aspeto poderá estar relacionado com os impactos neurológicos da SL, a nível cognitivo. Deste modo, considera-se essencial continuar a utilizar estratégias visuais e repetitivas que favoreçam a compreensão da relação entre o símbolo (número) e a quantidade.

Na disciplina de estudo do meio, não foi possível observar progressos significativos no desenvolvimento da aluna, em virtude do menor tempo de intervenção dedicado a esta área, em comparação com as restantes, devido à carga horária limitada. De facto, optou-se por priorizar competências mais fundamentais, como por exemplo, a comunicação e a linguagem que se revelam mais urgentes face ao perfil de funcionalidade da S. Estas competências são também consideradas aprendizagens essenciais para o desenvolvimento global da aluna, uma vez que constituem a base para a sua participação ativa em contextos educativos e sociais. A aluna participou nas atividades sempre que possível, revelando interesse e envolvimento.

Por fim, relativamente às atividades relacionadas com artes, no início do ano letivo, a aluna necessitava de apoio total para realizar as tarefas, nomeadamente para pegar no pincel ou no cotonete e manuseá-los. No final do ano letivo, foi possível observar uma significativa progressão na autonomia da mesma, conseguindo realizar as atividades com ajuda e

orientação mínimas. Em relação às cores, a aluna já as consegue identificar (tanto as primárias como as secundárias) e começa a verbalizar a cor “azul”. Quanto ao uso do lápis e do marcador, a aluna continua a apresentar bastantes dificuldades no seu manuseamento o que, tal como anteriormente referido, condiciona, por exemplo, aquisições na disciplina de português. Posto isto, é necessário continuar a trabalhar a pinça e a coordenação motora da aluna.

Em jeito de conclusão, a intervenção realizada ao longo do estágio permitiu observar progressos significativos em várias áreas do desenvolvimento da aluna, nomeadamente, ao nível da autonomia e do empenho, da compreensão das dinâmicas das tarefas e na participação nas atividades propostas. Apesar de algumas limitações persistirem, como o manuseamento do lápis ou a associação entre número e quantidade, os resultados alcançados revelam uma evolução positiva, tendo em conta o perfil de funcionamento da aluna. Estes avanços reforçam a importância de uma intervenção que respeite o ritmo da criança e valorize pequenas conquistas com grande significado. Os resultados obtidos permitem, assim, perspetivar caminhos de continuidade no apoio educativo, tendo como principal preocupação as áreas em que a aluna ainda demonstra maior fragilidade, como a motricidade fina e a escrita.

Por fim, a maioria das intervenções com a aluna foram realizadas em contexto de GEE, o que evidencia a importância de se refletir sobre a permanência da mesma em sala de aula e as condições necessárias para que isso ocorra de forma progressiva e significativa de modo a ir ao encontro da educação inclusiva. De facto, promover a presença da aluna na sala de aula vai além da simples integração física: trata-se de criar oportunidades reais de participação nas rotinas, nas atividades curriculares e nas interações com os pares. Deste modo, torna-se essencial planejar estratégias que facilitem esse processo, como a adaptação de tarefas, a sensibilização da turma e o envolvimento dos docentes. O objetivo não é apenas manter a aluna na sala, mas aumentar a sua participação, o sentimento de pertença e a valorização das suas capacidades no contexto escolar.

3.2.5 DESAFIOS E ESTRATÉGIAS UTILIZADAS

Relativamente aos principais desafios identificados ao longo do estágio no acompanhamento desta aluna, estes verificaram-se em diferentes momentos, nomeadamente, no planeamento, na implementação e nos resultados da intervenção.

Em primeiro lugar, o diagnóstico da aluna, como referido anteriormente, está associado a uma doença rara metabólica congénita que afeta o Sistema Nervoso e que se reflete em dificuldades significativas ao nível motor, cognitivo e comunicacional. Estas dificuldades exigiram um planeamento adaptado às suas necessidades de suporte. Por outro lado, a progressão da SL implicou, também, momentos de maior instabilidade no desempenho, o que exigiu uma intervenção pedagógica flexível e individualizada. Este desafio evidenciou a importância de conhecer bem o perfil de funcionamento da aluna e de articular a intervenção educativa com as informações clínicas disponíveis.

Em paralelo, foi frequente observar que a aluna chegava à escola com sinais de cansaço acentuado e sonolência, principalmente no início do dia, tendo-se percebido que haveria dificuldades ao nível dos horários de sono. Esta situação limitava a sua capacidade de atenção, envolvimento e resposta nas atividades propostas, condicionando também a eficácia de algumas estratégias. Por vezes, a aluna mostrava maior dificuldade em tarefas que, noutras ocasiões, realizava com entusiasmo. Este desafio exigiu ajustes constantes nas dinâmicas das tarefas, na seleção dos materiais e nos momentos de maior exigência cognitiva.

Ao longo do estágio, verificou-se que a comunicação entre a escola e a família não acontecia de forma consistente, o que dificultou a partilha de informações relevantes para a intervenção, nomeadamente em relação às questões de sono anteriormente referidas. Apesar dos esforços parentais face às consultas da S., e dos pedidos da escola, esta nem sempre recebia atempadamente informações importantes, como por exemplo, alterações na medicação da aluna, que influenciavam diretamente o seu humor e o comportamento em contexto escolar. Esta limitação dificultou a interpretação de algumas mudanças no comportamento da aluna e atrasou a adaptação de estratégias pedagógicas.

Portanto, a análise destes desafios demonstra que a atuação educativa em contextos inclusivos requer mais do que a simples aplicação de estratégias pedagógicas diferenciadas. Requer sensibilidade para captar o impacto das condições de saúde sobre o processo de aprendizagem, flexibilidade para a adaptação contínua da prática e uma articulação efetiva com todos os intervenientes no percurso da criança, incluindo a família. Assim, a abordagem transdisciplinar assume-se como essencial na promoção da colaboração entre professores e família na avaliação, no planeamento e na intervenção. Este modelo caracteriza-se pela partilha de papéis e pela cooperação estreita entre os diferentes profissionais, que integram as suas competências em prol de um plano único e coerente de intervenção, centrado no aluno e na sua família (Woodruff & McGonigel, 1988). Para além disso, propõe o envolvimento ativo da família na elaboração dos RTPs e dos PEIs, o que permite um conhecimento mais profundo das necessidades da aluna e promove a continuidade da intervenção em casa, reforçando o trabalho realizado na escola (Woodruff & McGonigel, 1988). De facto, a ausência de articulação entre a escola e a família por vezes dificultou a partilha de informações essenciais que influenciaram diretamente as aprendizagens da aluna. Deste modo, é importante reforçar a importância de envolver de forma sistemática o contexto familiar no processo educativo.

Assim, foi essencial planear atividades individualizadas, utilizando como recursos os materiais visuais, manipulativos e adaptar as tarefas ao seu ritmo de trabalho. Perante os momentos de sonolência e cansaço da S., o nível de exigência cognitiva e física das tarefas foi ajustado, indo ao encontro do estado de alerta da aluna. Por exemplo, nos momentos de maior cansaço optou-se pela realização de atividades mais lúdicas, como os jogos no tablet ou pintar com as tintas. Finalmente, para lidar com a fraca comunicação escola-família, foi reforçado o registo diário de notas de terreno, de forma a monitorizar alterações no comportamento e ajustar a intervenção mesmo na ausência de informação externa. Deste modo, o estágio permitiu compreender que os desafios são o ponto de partida para a construção de respostas mais adequadas, centradas no bem-estar e na participação ativa de cada aluno.

3.3. ESTUDO DE CASO 2

O D., atualmente, tem 6 anos e nasceu prematuro às 24 semanas o que resultou em várias sequelas, nomeadamente a nível auditivo tendo a necessidade de utilizar prótese auditiva. Para além disso, recentemente foi diagnosticado com PEA. Atualmente frequenta o Jardim de Infância e fará a transição para o 1º ciclo no início do próximo ano letivo. No entanto, o adiamento de matrícula está a ser processado. Tanto os encarregados de educação como os professores que o acompanham, acreditam que é uma mais-valia, visto que, neste ano letivo, ele mostrou bastantes desenvolvimentos ao nível da fala, cognitivo, motor e do comportamento em sala de aula. Assim, o D. usufrui de consultas de pediatria de desenvolvimento, otorrino, oftalmologia, fisioterapia, sessões de terapia ocupacional e terapia da fala. Estas consultas, juntamente com o apoio individualizado da equipa de educação especial, têm contribuído para que o D. evolua de forma acentuada. Por fim, é um menino muito meigo e recetivo a novas tarefas.

No início do presente ano letivo (2024/2025), não apresentava fala, usava fralda, não interagia com os colegas, demonstrava dificuldades em estar no contexto de sala, e apresentava graves dificuldades ao nível da motricidade grossa e fina. No que toca à comunicação, o aluno consegue demonstrar quando está feliz ou triste a partir de alguns sinais que nos vai dando. Quando está feliz, bate palmas, sorri e vocaliza pequenos gritinhos. Quando está triste, coloca a cara fechada e fica com o olhar “perdido”. Por norma, apenas fica triste quando vê outro colega a chorar. Relativamente à fala, o mesmo vocaliza com pouca perfeição algumas palavras, nomeadamente os nomes dos colegas. Foi possível observar uma grande evolução a este nível, como será posteriormente aprofundado. Para além disso, imita sons que os colegas vão fazendo, por exemplo, quando cantam músicas. Acreditamos que vá continuar a desenvolver a fala e que, um dia, chegue a usá-la como forma de comunicação. Relativamente à interação, temos de ser nós a iniciá-la e são sempre episódios de curta duração. O aluno só a inicia se for para pegar na caneta ou na cola que temos na mão para ser ele a usá-la ou para pedir cócegas.

Na realização das tarefas, o mesmo resolve e mostra principal interesse em exercícios em que tem de desenhar, cortar ou colar (por exemplo, desenhar as letras do seu nome ou colá-las pela ordem). Para além disso, precisa do professor como orientador para realizar as tarefas. Apresenta um tempo de concentração em cada tarefa de cerca de 2 a 3 minutos. Às vezes, os estímulos exteriores são foco de distração e é necessário chamá-lo de volta para a tarefa. Na escrita, o aluno consegue identificar, colocar por ordem e desenhar (por cima de um grafismo) as letras do seu nome.

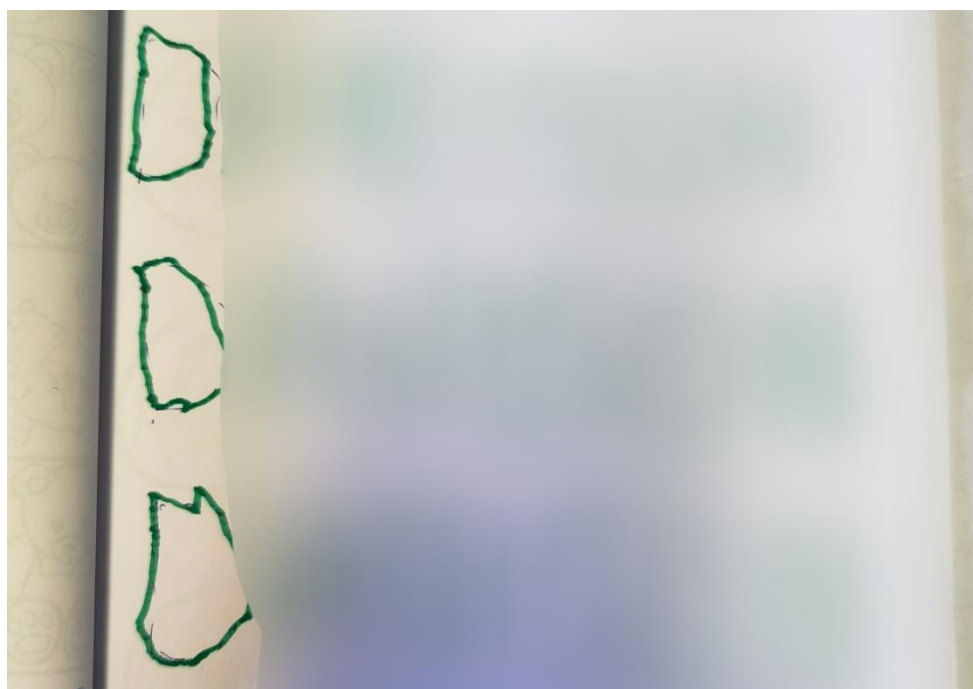


Figura 4 – Exercício de grafismos sobre o seu nome

Por fim, é um menino meigo, simpático e brincalhão. Mostra iniciativa por querer aprender e entusiasmo por perceber que consegue. Quando percebemos que está agitado, uma boa forma de o acalmar e chamar de volta para a aprendizagem é colocá-lo a fazer grafismos, principalmente se for do seu nome.

Com o aluno, são trabalhados conteúdos de português, matemática e artes, em contexto de sala de aula. Relativamente ao português, foi dado principal enfoque ao seu nome de maneira, a que no futuro, ele seja capaz de identificá-lo e eventualmente, escrevê-lo. Em matemática, são trabalhados os números até 5. Por fim, em artes, são trabalhadas as cores e as várias

formas como ele pode pintar (tintas com cotonetes ou pincéis, lápis, marcadores, entre outros).

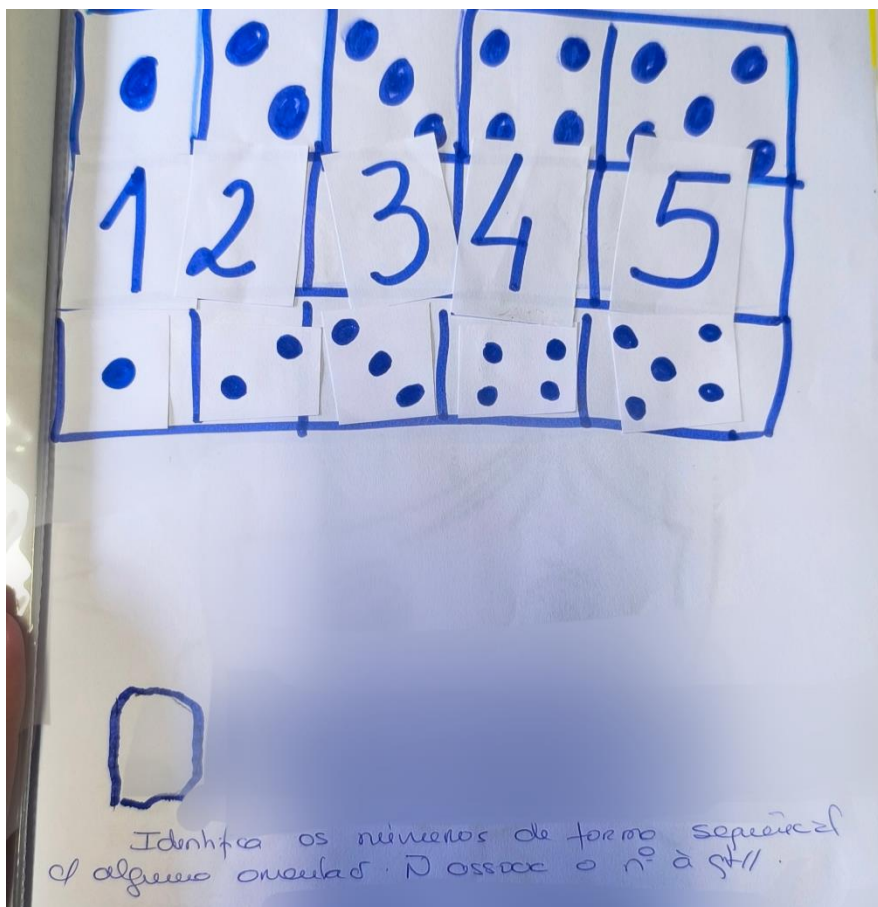


Figura 5 – Exercício de identificação dos números através da respetiva quantidade

3.3.1 AVALIAÇÃO E DESCRIÇÃO DAS NECESSIDADES

À semelhança do caso anterior, de modo a conseguir identificar as necessidades deste aluno, adotei como principal método a observação direta em contexto de sala de aula e recreio no sentido de avaliar a sua comunicação e linguagem, a cognição, a motricidade fina e grossa, o comportamento, a interação social e a autonomia. Todo o trabalho teve colaboração dos professores de educação especial, da educadora titular de turma e das assistentes operacionais que acompanham o aluno diariamente. Para além disso, utilizei como apoio o seu RTP fornecido pela escola. Por fim, também recorri aos vários instrumentos de avaliação mencionados anteriormente. Com base na FIM, foi possível verificar que, segundo esta escala de avaliação, as principais áreas que carecem de intervenção são os autocuidados,

nomeadamente na higiene pessoal, no banho, no vestir e na utilização da sanita, no controlo dos esfínteres, na forma de expressão da comunicação, na resolução de problemas e na memória. A FAM indica-nos que as principais áreas a intervir são a leitura, a escrita, o cálculo, a comunicação e a interação. Por fim, com a implementação da SIS-C, consegui compreender que as atividades da vida doméstica que necessitam de maior atenção são lavar-se, manter-se limpo e utilizar a casa de banho. Já nas atividades para a participação educacional, é necessária especial atenção na inclusão nas salas de aula do ensino regular, na participação em atividades co-curriculares, no deslocar-se até à escola e na gestão dos horários escolares. Quanto às atividades de aprendizagem escolar, o aluno, carece de apoio total a cada uma delas, nomeadamente, no acesso aos conteúdos curriculares, na aquisição de competências académicas, no completar tarefas e na participação nas avaliações. Nas atividades de saúde e segurança, necessita de especial ajuda em comunicar problemas relacionados com a saúde, em implementar rotinas, em responder a situações de emergência e em proteger-se de abusos físicos ou verbais. Já nas atividades sociais, necessita de apoio em manter e iniciar tarefas, em gerir mudanças de rotina e em proteger-se de exploração e *bullying*. Por fim, necessita de apoio total nas atividades de advocacia, desde expressar preferências a definir objetivos pessoais (anexo 4).

A CIF foi uma ferramenta essencial para a avaliação deste estudo de caso, pois permitiu uma análise abrangente e centrada na funcionalidade do aluno. Neste caso em particular, a CIF ajudou a compreender melhor o impacto das suas dificuldades no contexto escolar e a identificar as melhores estratégias de intervenção. Tal como referido, o D. foi diagnosticado com PEA, surdez bilateral, com uso de prótese auditiva, evidenciando dificuldades essencialmente ao nível da linguagem e da interação social. Contudo, demonstra bastante motivação e interesse em aprender, até relaxando quando realiza grafismos do seu nome. Estes, são aspetos pessoais facilitadores da sua participação na vida escolar, que se revelaram essenciais na definição de estratégias educativas. Relativamente aos fatores ambientais, o aluno recebe apoio contínuo por parte da escola, nomeadamente pelo departamento de educação especial e, para além disso, frequenta diversas consultas e terapias que têm como objetivo contribuir para o seu desenvolvimento. O currículo e as adaptações implementadas permitem um maior desenvolvimento das suas capacidades. Desta forma, a intervenção

orientou-se para o reforço das suas competências e para a criação de oportunidades de aprendizagem significativas de forma a promover a sua participação ativa no contexto escolar.

Assim, no que toca às necessidades do mesmo, as principais dimensões identificadas foram a linguagem, a cognição, a interação social, a motricidade grossa e fina e a autonomia. O trabalho desenvolvido ao longo do estágio foi orientado para a promoção destas áreas, através de atividades específicas, estratégias diferenciadas e um acompanhamento contínuo e ajustado ao perfil de funcionamento do aluno, com o objetivo de favorecer o seu desenvolvimento global e a sua participação ativa no contexto escolar.

3.3.2 PLANEAMENTO DA INTERVENÇÃO

Para realizar um trabalho direcionado para a promoção da melhoria das várias necessidades de suporte identificadas, à semelhança do estudo de caso apresentado anteriormente, foram utilizadas algumas estratégias, tais como, o reforço positivo, a teoria da aprendizagem de Jerome Bruner e o recurso a vários materiais diferenciados e adaptados às suas necessidades. Assim, a escolha destas estratégias teve por base o perfil de funcionamento do aluno e a necessidade de garantir uma abordagem promotora dos seus pontos fortes, acessível e centrada nas suas potencialidades, promovendo o seu envolvimento e participação ativa nas atividades, valorizando os seus progressos e incentivando a repetição de comportamentos desejados. Os vários materiais criados consistem em fichas adaptadas das várias disciplinas trabalhadas e objetos manipuláveis, tais como, *puzzles* de várias temáticas, jogos de enfiamento para treinar a motricidade fina, entre outros. No anexo 2, é possível observar-se alguns dos materiais utilizados com o D., tais como: um jogo com diversos paus e formas que ele tinha de construir; uma atividade sobre a chegada da primavera onde ele foi capaz de desenhar e colorir através do picotado das figuras; ainda na atividade da primavera, foi capaz de colar a palavra “primavera” como um *puzzle*; um jogo de enfiamento; um exercício para treinar a sua coordenação motora e a sua motricidade fina. Este material foi aplicado em contexto sala de aula, num trabalho individual com o aluno durante 4 horas por semana. Todo este trabalho foi articulado com os professores de educação especial e com a professora titular de turma.

3.3.3 MONITORIZAÇÃO DA INTERVENÇÃO

De forma a acompanhar a eficácia da intervenção, foram realizados registos sistemáticos sob a forma de notas de terreno, vídeos e fotografias, diariamente, por sessão. A partir destes registos consegui monitorizar diversos aspetos da intervenção, como o progresso nas aprendizagens, o nível de envolvimento nas tarefas, o comportamento e a comunicação do aluno. Para além disso, a análise destes dados permitiu-me obter uma reflexão fundamentada sobre a prática de forma a ajustar da melhor forma possível a intervenção. Desta forma, consegui apurar a necessidade de mudar estratégias ou materiais de acordo com a evolução do aluno relativamente às necessidades do mesmo.

3.3.4 RESULTADOS E IMPACTO

Apresentam-se agora os principais resultados e impactos da intervenção desenvolvida ao longo do estágio com este aluno. A análise é organizada por áreas de intervenção — nomeadamente os exercícios de colagem, o português, a matemática e as atividades relacionadas com artes — e tem por base os registos recolhidos durante o processo, como notas de campo, observações diretas e materiais produzidos pelo aluno. Com esta abordagem, pretende-se comparar o seu nível de desempenho no início do ano letivo com o que foi observado no final do estágio, evidenciando os progressos alcançados.

Relativamente aos exercícios de colagem, o aluno, no final do ano letivo, mostrou mais perícia (por exemplo, melhorou ao nível da pega em pinça e em tríade nos vários objetos) e iniciativa em comparação com o início do ano letivo - aprendeu a passar a cola no papel e a colar as coisas na direção correta e não de “pernas para o ar”, por exemplo. Para além disso, atualmente, basta-lhe olhar para os materiais dispostos na mesa de trabalho para compreender a dinâmica do exercício, não sendo, assim, necessária nenhuma explicação ou exemplificação da dinâmica como no princípio do ano letivo.

Nos exercícios de português, tal como referido, foi dado especial enfoque ao seu nome. No início do ano letivo, o aluno, não identificava nem colocava por ordem as letras do seu nome.

Atualmente, já é capaz de o fazer. Ainda existem alguns momentos em que se engana, no entanto, considera-se que o conhecimento foi adquirido e que tal aconteça por distração, podendo estar relacionado com a hipersensibilidade a sons que afeta diretamente a sua capacidade de concentração (DSM-5, 2013). Para além disso, relativamente à escrita, no início do ano letivo, o aluno não conseguia realizar grafismos do seu nome. No entanto, atualmente, já o consegue fazer sozinho, verificando-se um desenvolvimento significativo ao nível da motricidade fina.

No que se refere aos exercícios de matemática, no início do ano letivo, o aluno não identificava nenhum número. No entanto, com o trabalho realizado, já é capaz de identificar os números até cinco, se os mesmos estiverem apresentados por ordem crescente. Se estiverem numa ordem aleatória, o aluno, ainda apresenta dificuldade em identificá-los. Isto, pode ser um reflexo da dificuldade em se distanciar de comportamentos sistemáticos associados à PEA, tal como é mencionado no DSM-5 (2013). Contudo, apenas identifica visualmente os números e não os associa às quantidades dos mesmos.

Por fim, nas atividades de artes, no início do ano letivo, o aluno necessitava de apoio total para a realização das tarefas, nomeadamente, para pegar no pincel ou no cotonete e para manuseá-los. Atualmente, já é possível observar uma progressão significativa da autonomia do D., necessitando apenas de ajuda mínima e de alguma orientação. Relativamente às cores, no início do ano letivo, não as conseguia identificar, sendo que no final do ano letivo já o conseguia fazer, com exceção da cor preta. Quanto ao uso do lápis e do marcador, o D. mostra principal interesse por utilizar o marcador.

Para concluir, a intervenção realizada ao longo do estágio permitiu observar progressos significativos em várias áreas do desenvolvimento do aluno, nomeadamente, ao nível da autonomia e do empenho das tarefas, da compreensão das dinâmicas das mesmas, no desenvolvimento da motricidade fina e na aquisição dos conhecimentos bastantes importantes de português e de matemática. Apesar de algumas limitações persistirem, como por exemplo quanto à associação entre número e quantidade, os resultados alcançados revelam uma evolução positiva, tendo em conta o perfil de funcionamento do mesmo. Esta

evolução reforça a relevância de uma intervenção que respeita o ritmo da criança e valoriza todas as aquisições alcançadas. Os resultados obtidos permitem, assim, perspetivar caminhos de continuidade no apoio educativo, tendo como principal preocupação as áreas em que o aluno ainda demonstra maior fragilidade.

É de referir que a maioria das intervenções com o aluno foram realizadas em contexto de sala de aula, o que promoveu a sua interação com os colegas e envolvimento em atividades partilhadas. Muitas das vezes, aquando da realização das atividades, os colegas aproximavam-se de nós para interagir com o aluno tentando ajudá-lo na concretização das tarefas, criando, assim, oportunidades espontâneas de colaboração. Esta dinâmica de intervenção revela-se bastante importante para o desenvolvimento de competências comunicativas e relacionais, uma vez que o aluno passou a responder de forma mais frequente a estímulos sociais, a manter contacto ocular e a aceitar interações iniciadas pelos pares. Para além disso, promove, também, oportunidades reais de interação social, de forma a desenvolver as competências comunicativas e relacionais no aluno, como também o envolvimento da turma na construção de um ambiente inclusivo. Assim, o D. já consegue manter-se sentado na roda e respeitar as rotinas de sala de aula com algum apoio e supervisão. Relativamente à interação com os colegas, apesar de terem de ser estes a interagirem com ele numa primeira instância, o mesmo já consegue manter a interação, nomeadamente no recreio.

Deste modo, ao longo do ano letivo, foi passível de observação a evolução positiva na participação social do D. Este, mostrou-se mais recetivo a interagir com a turma, aumentou o tempo de permanência nas atividades em grupo e passou a demonstrar sinais de iniciativa na comunicação não verbal, como gestos e expressões faciais. Estas conquistas evidenciam que a intervenção contribuiu não só para o progresso académico, mas também para a promoção da inclusão e para a redução das barreiras à participação. Por fim, o trabalho desenvolvido reforça a importância de contextos de aprendizagem inclusivos, que potenciem tanto as aprendizagens essenciais como o desenvolvimento global de forma a criar um ambiente em que cada aluno se sinta parte integrante da turma.

3.3.5 DESAFIOS E ESTRATÉGIAS UTILIZADAS

Inicialmente, um dos grandes desafios sentidos no trabalho realizado com o D. foram as implicações que a surdez trouxe para a sua aprendizagem. Apesar do uso de prótese auditiva, a mesma só ficou a funcionar de acordo com as necessidades do aluno a partir do meio do ano letivo, quando este foi levado a um novo médico para pedir uma segunda opinião. Após o melhor funcionamento das próteses foi possível observar um desenvolvimento exponencial nas aquisições do aluno. Por outro lado, foi importante ter em atenção e planear atividades individualizadas, adaptando as tarefas ao seu ritmo de trabalho. Tendo em conta o primeiro desafio identificado, foi necessário recorrer essencialmente a estratégias visuais e ao uso de materiais visuais e manipulativos, de modo que o D. conseguisse compreender a natureza da tarefa.

Paralelamente, a equipa recebeu informação relativa ao diagnóstico de PEA apenas a cerca de três semanas do final do ano. Embora o trabalho desenvolvido tenha respondido às dificuldades identificadas com base na avaliação funcional realizada, o conhecimento antecipado do diagnóstico teria possibilitado o uso atempado de estratégias mais ajustadas ao perfil do aluno, nomeadamente ao nível da comunicação, estruturação do ambiente e previsibilidade das rotinas. Assim que o diagnóstico foi conhecido, as estratégias foram ajustadas com maior adequação e intencionalidade pedagógica, incluindo maior estruturação das tarefas, antecipação de rotinas e uso de instruções claras e segmentadas, adequadas ao perfil identificado.

Por último, o tempo semanal disponível para a intervenção revelou-se limitado, o que condicionou a quantidade de atividades que foram possíveis desenvolver com o aluno. As sessões decorriam durante a tarde, período em que o aluno apresentava maior fadiga e menor disponibilidade cognitiva, o que se refletia numa redução do tempo de concentração e no ritmo de execução das tarefas. Este aspeto exigiu uma seleção das atividades a realizar e o constante ajustamento da intervenção ao nível da duração e da exigência, dando preferência a tarefas curtas e centradas nos desenvolvimentos prioritários, de forma a respeitar o bem-estar do aluno e a maximizar os momentos de maior recetividade.

Para concluir, a identificação destes desafios permitiu compreender com maior profundidade os aspetos que interferiram no planeamento, na implementação e nos resultados da intervenção realizada com o aluno. Apesar destas dificuldades, foi possível ajustar estratégias e responder às necessidades observadas. Estes constrangimentos reforçaram a importância de uma avaliação contínua e de uma intervenção centrada no aluno, capaz de se adaptar a contextos diversos através da equipa transdisciplinar e colaboração com a família. De facto, a abordagem transdisciplinar é fundamental no planeamento e na intervenção, pelo que falhas ao nível de articulação e partilha de informações essenciais entre a escola e a família, influenciaram diretamente as aprendizagens do aluno. Tal como é referido por Woodruff e McGonigel (1988), no modelo transdisciplinar, a participação ativa da família é considerada essencial, uma vez que esta assume um papel central na equipa e contribui de forma direta para o planeamento e implementação das estratégias de intervenção. Assim, este estágio demonstrou que cada desafio se transforma numa oportunidade para desenvolver respostas pedagógicas mais ajustadas, promovendo o bem-estar e a participação plena de cada aluno.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

4.1. CONCLUSÕES DO ESTÁGIO

O estágio curricular realizado no agrupamento de escolas em questão, constituiu uma oportunidade de aplicar e aprofundar os conhecimentos adquiridos ao longo do meu percurso académico de forma a proporcionar-me contacto direto com a realidade escolar e com a sua complexidade, nomeadamente no trabalho em educação especial e inclusiva.

Com o decorrer deste percurso, foi possível realizar intervenção junto de vários alunos com perfis de funcionalidade e necessidades adicionais de suporte muito distintas, sendo possível planear e implementar estratégias pedagógicas adaptadas orientadas para a funcionalidade, para a participação e para o bem-estar, baseadas no modelo biopsicossocial (Sanches-Ferreira et al., 2012). Assim, afirma-se que a intervenção se centrou, essencialmente, no desenvolvimento de competências académicas, sociais, comunicacionais, motoras e de autonomia, privilegiando sempre as práticas que têm como objetivo a promoção da participação dos alunos nas atividades do grupo/turma e na vida escolar (Sanches-Ferreira et al., 2018 & Simeonsson et al. 2001).

Nos dois estudos de caso abordados anteriormente, verificaram-se progressos significativos em diversas áreas – autonomia na execução de tarefas, a participação social, a aquisição de conhecimentos básicos nas áreas de português e matemática, a motricidade fina e a compreensão das dinâmicas de trabalho. Estes avanços, ainda que graduais e condicionados pelos perfis de funcionamento dos alunos, evidenciam a importância de uma intervenção consistente e atenta ao ritmo de desenvolvimento e às potencialidades de cada criança.

Importa ainda destacar que para além do desenvolvimento de competências específicas, a intervenção contribuiu em grande parte para ampliar as oportunidades de participação equitativa destes alunos em todas as dimensões da vida escolar. Em ambos os casos, a adaptação de estratégias e recursos facilitou a presença ativa em diferentes momentos letivos, de forma a permitir que os alunos em questão participassem em tarefas comuns,

mesmo com ritmos de execução diferentes. De forma mais específica, no segundo caso, a integração de atividades dentro da sala de aula e a interação frequente com os colegas, promoveram momentos naturais de colaboração, partilha e apoio mútuo, eliminando, assim, barreiras à sua inclusão. Estas experiências mostram que a participação plena depende essencialmente da habilitação do ambiente educativo para que este se possa adaptar às necessidades do aluno, valorizando e respeitando as formas diversas de aprender e interagir.

Outra reflexão relevante diz respeito à designação “Gabinete de Educação Especial”, que ainda é utilizada na instituição para designar o “Centro de Apoio à Aprendizagem”, tal como é denominado na legislação atual, no sentido de salientar a importância do apoio a todos os alunos, de forma a promover uma abordagem colaborativa e centrada na diversidade, incluindo também a prática da educação especial. Esta nomenclatura pode refletir a persistência de uma perspetiva que vê o apoio à aprendizagem como algo à parte do processo educativo comum, exemplificando um desfasamento entre a legislação e a sua colocação em prática. De facto, a linguagem usada nas escolas tem impacto nas práticas e nas perceções, pelo que manter a anterior designação pode dificultar a implementação efetiva de uma educação verdadeiramente inclusiva. Como refere a OCDE, “embora o enquadramento legal português tenha alargado o âmbito da educação inclusiva a todos os alunos, muitos intervenientes continuam a entendê-la como a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais”¹ (OECD, 2022, p. 17, *tradução livre*). Acrescenta-se ainda que “é desafiante mudar mentalidades, dado que o sistema continua orientado para o apoio a alunos com NEE de diferentes formas”² (OECD, 2022, p. 17, *tradução livre*). Assim, a utilização de termos atualizados e alinhados com o novo paradigma é essencial para consolidar práticas verdadeiramente inclusivas.

A oportunidade de estágio também permitiu constatar que, para além das estratégias pedagógicas, é essencial a existência de recursos humanos especializados, tempo suficiente para intervir, e articulação contínua com a família numa lógica transdisciplinar que valoriza a

¹ “While the Portuguese legal framework has broadened the scope of inclusive education to all students, many stakeholders still understand it as the inclusion of students with SEN.” (OECD, 2022, p. 17)

² “it is challenging to change mentality as the system is still oriented towards supporting students with SEN in different ways.” (OECD, 2022, p. 17)

colaboração entre todos os intervenientes. Tal como referido ao longo do relatório, Woodruff e McGonigel (1988) defendem este modelo de trabalho que pressupõe que a família seja parte integrante da equipa, contribuindo ativamente para a avaliação, planeamento e intervenção. Estes aspetos revelaram-se críticos em momentos distintos do estágio, influenciando diretamente a capacidade de adaptação da intervenção às necessidades adicionais de suporte dos alunos.

Do ponto de vista pessoal e profissional, este percurso reforçou competências essenciais como a observação sistemática, a planificação de atividades e a adaptação de recursos centrados no aluno. Reforçou, ainda, a convicção de que a educação inclusiva se constrói diariamente, exigindo compromisso com a equidade e a participação de todos.

Neste sentido, as práticas adotadas no estágio procuraram refletir o DUA (CAST, 2024), que segundo Zerbato e Mendes (2018) “visa proporcionar uma maior variedade de opções para o ensino de todos, considerando a diversidade da sala de aula, valorizando como eles expressam os seus conhecimentos e como estão envolvidos e motivados para aprender mais.” (p. 149). Assim, ao oferecer múltiplas formas de ação e expressão, representação e envolvimento, foi possível criar oportunidades mais amplas de participação e aprendizagem, para os alunos acompanhados e para o grupo/turma como um todo.

Conclui-se, assim, que o estágio contribuiu tanto para o desenvolvimento dos alunos acompanhados, como para o fortalecimento de práticas inclusivas no contexto escolar. Mais do que resultados académicos, o impacto sentido traduziu-se em oportunidades acrescidas de participação, interação social e sentimento de pertença. Assim, estes elementos, alinhados com o DL n.º 54/2018, com a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) e com os princípios do DUA, representam passos concretos na construção de uma escola que reconhece a diversidade como valor e garante a cada aluno o direito a aprender e participar.

4.2. IMPACTOS NA COMUNIDADE ESCOLAR

Este estágio constituiu uma oportunidade significativa de colocar em prática o conhecimento adquirido ao longo do meu percurso acadêmico, desenvolver competências profissionais e, principalmente, contribuir para construir uma escola mais inclusiva. Ao longo dos meses de intervenção, foi possível verificar impactos não só nos alunos acompanhados, mas também no ambiente educativo e na comunidade escolar no seu conjunto. O exemplo mais evidente foi o crescente envolvimento dos colegas de turma para com os alunos acompanhados, principalmente no jardim de infância, com maior impacto no contexto de sala de aula. Estes, passaram a demonstrar atos de ajuda, de curiosidade, interesse e inclusão tanto nos intervalos como em contexto de sala de aula, como por exemplo, em fazerem companhia ao aluno acompanhado durante os intervalos ou em envolverem-se nas tarefas realizadas em sala de aula. Outro exemplo bastante notório foi a crescente preocupação de alguns assistentes operacionais em começarem a adotar estratégias mais ajustadas no apoio aos alunos acompanhados.

Para além dos progressos individuais dos alunos, as atividades desenvolvidas ao longo do estágio contribuíram de forma positiva para o ambiente escolar, promovendo momentos de interação entre pares, a valorização da diversidade e reforço de práticas colaborativas. Assim, as intervenções em contexto de sala de aula permitiram estimular dinâmicas de entreaajuda e empatia por parte dos colegas, criando um ambiente mais sensível às necessidades de todos. Para além disso, a partilha regular com os docentes e a equipa do GEE incentivou o trabalho em equipa e reforçou a importância de uma atuação integrada, com foco na inclusão.

Do ponto de vista pessoal e profissional, este percurso foi caracterizado por múltiplos desafios importantes, como a limitação do tempo semanal disponível e as condicionantes associadas ao perfil de funcionamento dos alunos que, assim, exigiram uma reflexão crítica e ajustamento constante da prática, que resultaram na adoção de estratégias cada vez mais intencionais e adequadas ao perfil de cada aluno. Deste modo, o uso de materiais visuais e a estruturação clara das tarefas, foram elementos essenciais para ultrapassar essas dificuldades e garantir uma resposta educativa eficaz.

Em síntese, o estágio teve um impacto significativo, não apenas no desenvolvimento dos alunos acompanhados, mas também na construção de uma cultura escolar mais atenta, humana e comprometida com a inclusão. Esta experiência reforçou a convicção de que, mesmo com limitações, é possível transformar o cotidiano escolar quando se atua com intencionalidade, flexibilidade e espírito de colaboração.

4.3. CONTRIBUIÇÕES PARA A ÁREA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

O estágio curricular, aliado à formação acadêmica que o mestrado em Educação Especial proporciona, teve um contributo direto para o alargamento da qualificação profissional na área, transmitindo competências teóricas e práticas que potenciam intervenções educativas mais inclusivas e fundamentadas. Esta experiência, para além de enriquecer o meu percurso individual e profissional, representa, também, um ganho para a própria área, na medida em que proporciona o aumento do número de profissionais preparados e capazes de responder de forma eficaz à vastidão de perfis de funcionamento presentes no contexto educativo.

Do ponto de vista prático, a intervenção implementada trouxe evidências sobre a eficácia de estratégias pedagógicas flexíveis, assentes no modelo biopsicossocial e centradas na funcionalidade e na participação do aluno. Para além disso, a utilização de materiais visuais, a adaptação de tarefas ao ritmo de trabalho e ao estado de alerta dos alunos, bem como o registo sistemático das observações e articulação entre os docentes e técnicos, demonstram o impacto positivo que as abordagens centradas no aluno têm no seu desenvolvimento académico e social. Estas práticas, ao serem partilhadas e observadas no contexto escolar, podem gerar replicação noutros casos, de forma a reforçar, assim, as estratégias utilizadas na educação especial.

De um ponto de vista teórico, o estágio permitiu reconhecer a importância de alinhar as práticas educativas com os princípios previstos no DL n.º 54/2018, a evidência científica e as orientações internacionais mencionadas ao longo do presente trabalho. Desta forma, a necessidade de consolidar uma perspetiva inclusiva através do modelo biopsicossocial torna-

se urgente. Neste sentido, ferramentas como o DUA tornam-se essenciais para garantir que todos os alunos tenham acesso e sucesso no meio escolar.

Para além disso, esta experiência de estágio, continua a sublinhar a importância de investir na formação contínua dos professores, de forma a consolidar práticas pedagógicas inclusivas e baseadas em evidências. Reforça, ainda, a necessidade de promover a articulação mais consistente entre a escola e a família, não apenas numa lógica de comunicação pontual, mas integrada num modelo transdisciplinar que valoriza a participação ativa da família em todo o processo de avaliação, planeamento e intervenção (Woodruff & McGonigel, 1988). Desta forma, garante-se que as estratégias definidas são as mais corretas para o aluno.

Assim, o contributo deste estágio curricular para a educação especial não se limita apenas ao impacto imediato nos alunos acompanhados, mas também na contribuição para construção de conhecimento e para a melhoria das práticas educativas não só através da intervenção neste agrupamento escolar, mas também ao longo do meu futuro profissional.

BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agrupamento de Escolas de Celeirós (AEC). *Construir o Futuro - Projeto Educativo 2022/2025*. 2022.

Amado, João (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Universidade de Coimbra.

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD). (2017). *Escala de Intensidade de Apoios para Crianças (SIS-C) – Versão portuguesa* (Coord. M. J. Tassé, C. Morato, S. B. Fernandes, & L. Santos). Lisboa: APPA-CDM.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.

Berghs, M. 2020. Biosocial Model of Disability. In *Encyclopedia of Gerontology and Population Aging*, Gu, D. & Dupre, M.E. (eds.) Cham: Springer.

CAST. (2024). *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*. Retrieved from <https://udlguidelines.cast.org>

da Silva, C. B. (2024). *Experiência de estágio curricular centrada na promoção do Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA) enquanto estrutura inclusiva e colaborativa* (Master's thesis, Universidade do Porto (Portugal)).

Decreto-Lei n. 3/2008, de 7 de janeiro. (2008). Define os Apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo. Diário da República: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/3-2008-386871> I série.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. (2018). Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Diário da República, 1.ª série, n.º 129/2018. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Freire, Sofia. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista da Educação*, VI (1), 5-20.

Granger, C. V., B. B. Hamilton, R. A. Keith, M. A. Zielesny. and F. S. Sherwin. 1986. "Advances in functional assessment for medical rehabilitation." *Topics in Geriatric Rehabilitation* 1: 59-74.

Leão, A. F. C., & Goi, M. E. J. (2021). Um olhar na teoria da aprendizagem de Bruner sobre o ensino de Ciências. *Research, Society and Development*, v. 10, n.13.

Lei n.º 46/86, 14 de outubro. (1986) Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República, 1ª série, n.º 237. <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975-44594375>

Marques, R. (2002). A pedagogia de Jerome Bruner.

Martins, M. D. F. A., de Carvalho Acosta, P., & Machado, G. (2016). A parceria entre escola e família de crianças com transtorno do espectro do autismo. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, (43).

Nações Unidas. (1975). *Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes* (Resolução 3447 [XXX] da Assembleia Geral, de 9 de dezembro de 1975).

Observatório da Deficiência e Direitos Humanos. (2015). *Parallel report about the monitoring of the rights of persons with disabilities in Portugal*. Lisboa, Portugal. researchgate.net+9mdpi.com+9oddh.iscsp.ulisboa.pt+9

OECD. (2022). *Review of inclusive education in Portugal*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a9c95902-en>

ONU. (1989). Convenção sobre os Direitos da Criança. Nações Unidas.
<https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>

Organização das Nações Unidas. (2006). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*.
[pessoas_deficiencia_convencao_sobre_direitos_pessoas_com_deficiencia.pdf](#)

Organização Mundial da Saúde (OMS). (2007). Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde: Versão para Crianças e Jovens (CIF-CJ). Genebra: Organização Mundial da Saúde

Sanches-Ferreira, M., Lopes-dos-Santos, P., & Santos, M. A. (2012). A desconstrução do conceito de deficiência mental e a construção do conceito de incapacidade intelectual: De uma perspectiva estática a uma perspectiva dinâmica da funcionalidade. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 18(4), 553–568.

Sanches-Ferreira, M., S. Alves, M. Silveira-Maia, M. Gomes, B. Santos, and P. Lopes-Dos-Santos. 2018. "Participation in Leisure Activities as an Indicator of Inclusion: A comparison between Children with and without Disabilities in Portugal." *European Journal of Educational Research* 8(1): 221–32. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.8.1.221>.

Santa Clara Valley Medical Center. (*sine data*). *Medida de Avaliação Funcional (FAM), baseada na Functional Assessment Measure*. Tradução e adaptação para contextos educativos por M. Sanches-Ferreira, M. Silveira-Maia, & S. Alves. Unidade Técnico Científica de Educação Especial, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

Simeonsson, R. J., D. Carlson, G. S. Huntington, J. S. McMillen, and J. L. Brent. 2001. "Students with Disabilities: A National Survey of Participation in School Activities." *Disability and Rehabilitation* 23 (2): 49–63. <https://doi.org/10.1080/096382801750058134>.

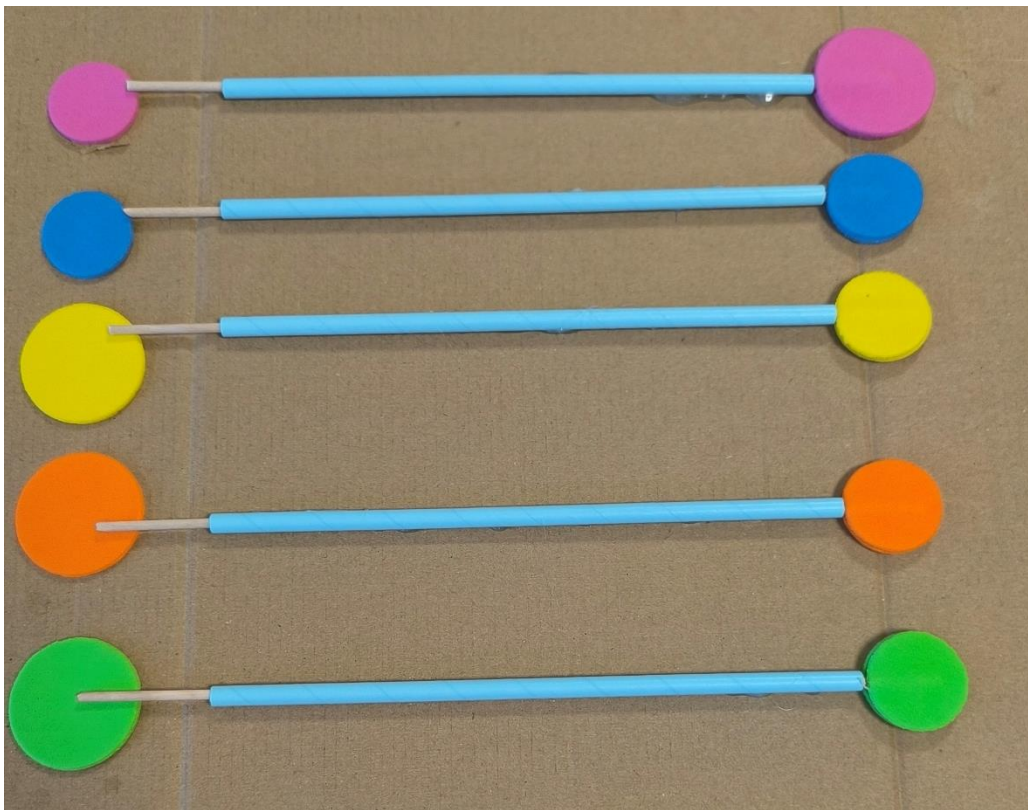
- UNESCO. (1990). Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Conferência Mundial sobre Educação para Todos. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583>
- UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Unidade de Apoio à Escola Inclusiva. (*sine data*). *Medida de Independência Funcional (FIM)*, Versão MIF usada no Projecto CAPE/PAC.
- Woodruff, G., & McGonigel, M. J. (1988). *Early intervention team approaches: The transdisciplinary model*. Council for Exceptional Children; ERIC Clearinghouse on Handicapped and Gifted Child:en. Office of Educational Research and Improvement (ED). <https://eric.ed.gov/?id=ED302971>
- Zerbato, A. P., & Mendes, E. G. (2018). *Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar*. Educação Unisinos, 22(2), 147–155. <https://doi.org/10.4013/edu.2018.222.04>

ANEXOS

Anexo 1 – Atividades adaptadas para a S.



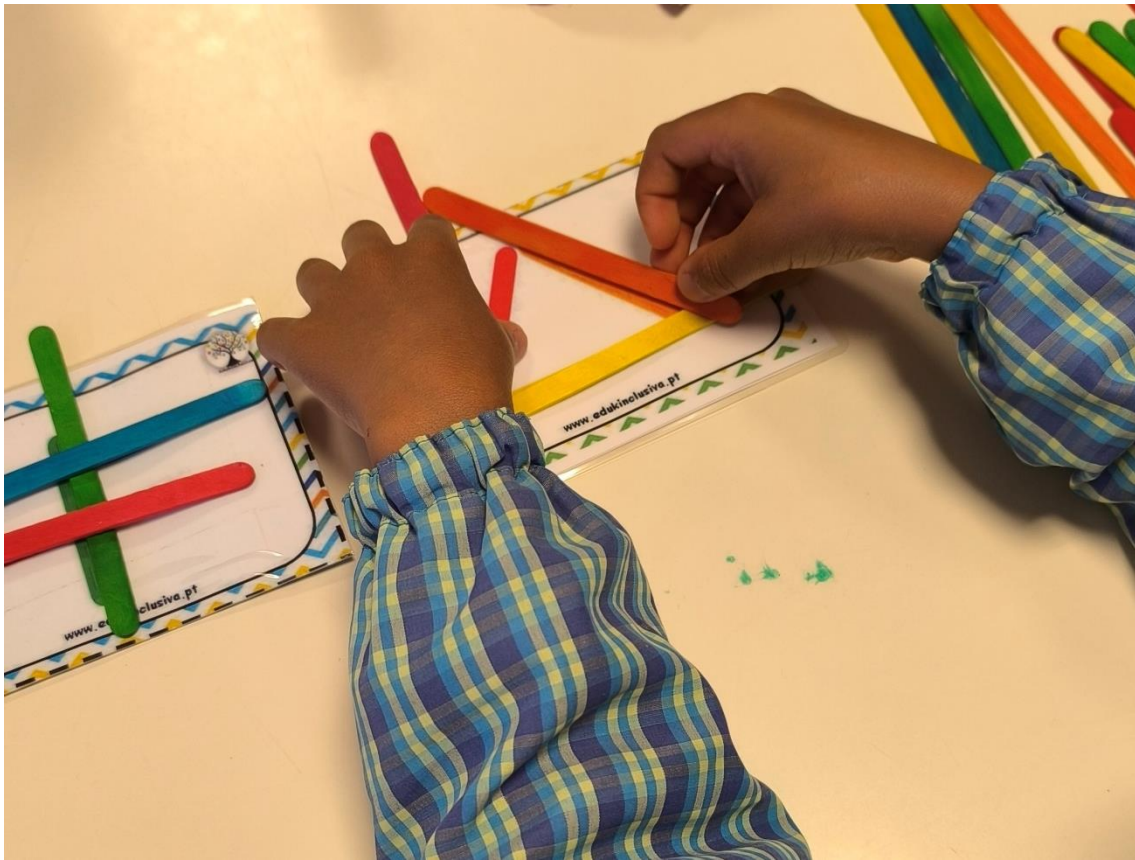


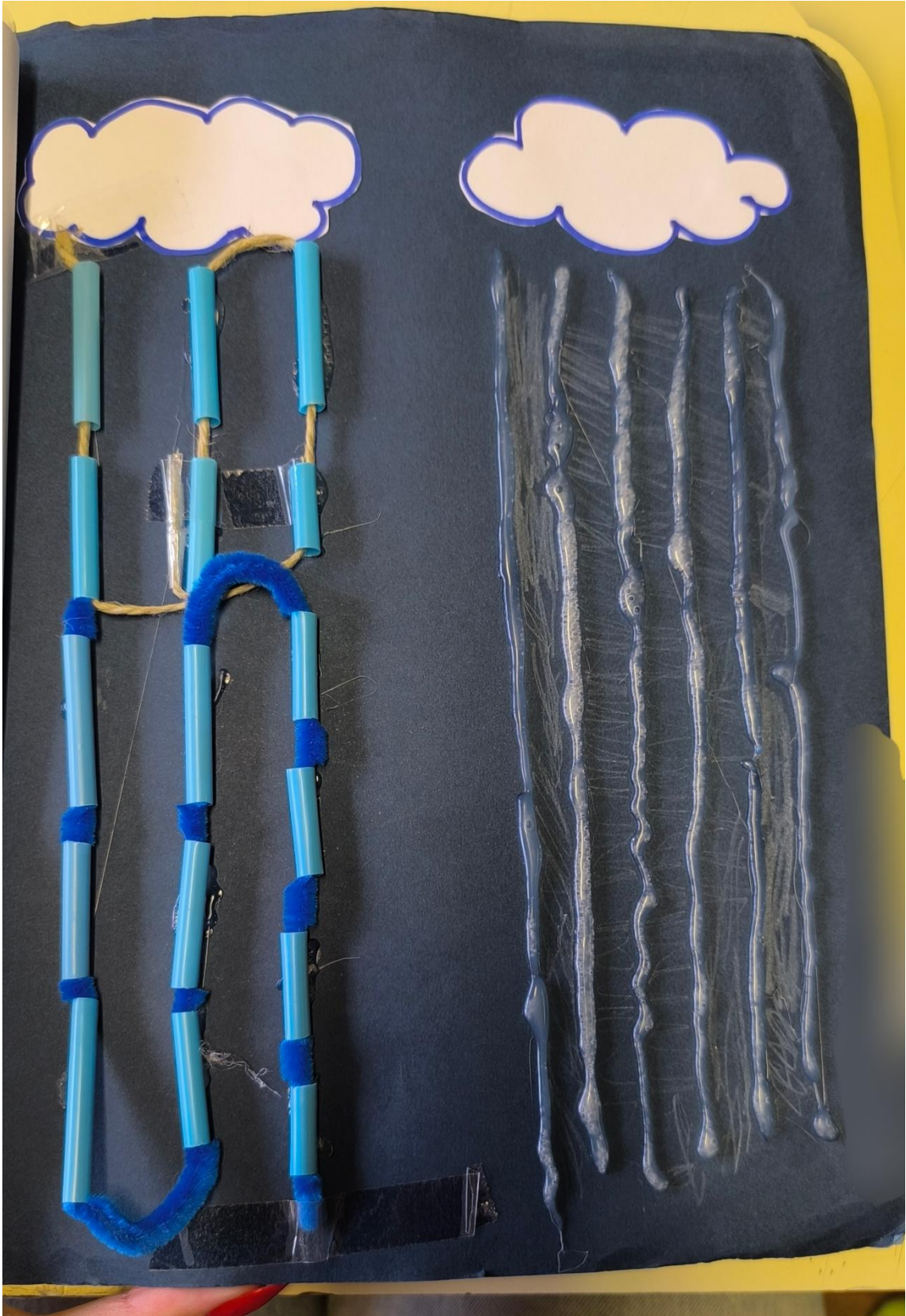






Anexo 2 – Atividades adaptadas para o D.







Anexo 3 – Resultados FIM, FAM, SIS-C da S.

FIM

FIM

MEDIDA DE INDEPENDÊNCIA FUNCIONAL

DATA __/__/____ Ano 5^a Turma: ____

Condição de saúde/problema de desenvolvimento:
Síndrome de Leigh

NÍVEIS	
7 – Independência completa (em segurança e tempo normal)	SEM AJUDA
6 – Independência modificada (Ajuda técnica)	
5 – Supervisão	
4 – Ajuda mínima (indivíduo _ 75%)	AJUDA
3 – Ajuda moderada (indivíduo _ 50%)	
2 – Ajuda máxima (indivíduo _ 25%)	
1 – Ajuda total (indivíduo _ 0%)	

AUTOCUIDADOS	Nível						
	7	6	5	4	3	2	1
A – Alimentação	7	6	5	4	3	2	1
B – Higiene Pessoal	7	6	5	4	3	2	1
C – Banho (Lavar o corpo)	7	6	5	4	3	2	1
D – Vestir metade superior	7	6	5	4	3	2	1
E – Vestir metade inferior	7	6	5	4	3	2	1
F – Utilização de sanita	7	6	5	4	3	2	1
CONTROLO DE ESFINCTERES							
G – Bexiga	7	6	5	4	3	2	1
H – Intestino	7	6	5	4	3	2	1
MOBILIDADE (transferências)							
I – Leito, cadeira, cadeira de rodas	7	6	5	4	3	2	1
J – Sanita	7	6	5	4	3	2	1
K – Banheira/chuveiro	7	6	5	4	3	2	1
LOCOMOÇÃO							
L – Marcha/cadeira de rodas	7	6	5	4	3	2	1
M – Escadas	7	6	5	4	3	2	1
SUB-TOTAL							
COMUNICAÇÃO							
N – Compreensão	7	6	5	4	3	2	1
O – Expressão	7	6	5	4	3	2	1
COGNIÇÃO SOCIAL							
P – Interação social	7	6	5	4	3	2	1
Q – Resolução de problemas	7	6	5	4	3	2	1
R – Memória	7	6	5	4	3	2	1
SUB-TOTAL							
TOTAL							77

NOTA: Não deixe nenhum ponto em branco, selecione 1 se não foi possível aplicar um nível

FAM

Síntese

Por favor, circunde a pontuação que melhor descreve o desempenho do aluno em cada área.

ÁREAS	PONTUAÇÃO						
	Assistência total	Assistência substancial	Assistência moderada	Assistência mínima	Supervisão	Independência modificada	Independência completa
Ler	1	2	3	4	5	6	7
Escrever	1	2	3	4	5	6	7
Calcular	1	2	3	4	5	6	7
Concentrar a atenção	1	2	3	4	5	6	7
Executar tarefas	1	2	3	4	5	6	7
Comunicar	1	2	3	4	5	6	7
Interagir	1	2	3	4	5	6	7
Deslocar-se	1	2	3	4	5	6	7
Comer	1	2	3	4	5	6	7
Cuidar da própria segurança	1	2	3	4	5	6	7

Existe algum domínio de desempenho – em que o aluno apresenta independência modificada ou necessita de alguma ajuda – que considere importante descrever?

Adaptada de Functional Assessment Measure (FAM) – Santa Clara Valley Medical Center – por Sanches-Ferreira, Silveira-Maia & Alves – Unidade Técnico-Científica de Educação Especial, FSE-IPPorto

Escala de Intensidade de Apoios para Crianças – SIS-C
 Associação Americana de Incapacidade Intelectual e Desenvolvemental
 Thompson, Wehemeyer, Hughes, Copeland, Little, Obremski, Patton, Polloway, Realon, Shalock, Shelden, Tassé

SIS-C

SIS Crianças: Informação Demográfica:

Parte A. Informação sobre o entrevistador

Nome: _____ Instituição/ Escola: _____ Cidade: _____

Gênero: Masculino Feminino

Anos de experiência em serviços de suporte a crianças ou jovens com incapacidades: _____ anos

Localização do trabalho atual: Urbano/ Suburbano Rural

Relação do entrevistador com a criança: _____ n.º de anos que conhece a criança _____

Outras informações: _____

Parte B. Informação sobre os respondentes

Respondente n.º 1: relação com a criança: _____ n.º de anos que conhece a criança _____

Respondente n.º 2: relação com a criança: _____ n.º de anos que conhece a criança _____

Parte C. Informação sobre a criança avaliada

Gênero: Masculino Feminino Idade: 41 anos, 5 meses

Nível de QI: <25 ou profundo 25-39 ou severo 40-55 ou moderado 55-70 ou ligeiro sem informação

Nível de Comportamento Adaptativo: profundo severo moderado ligeiro sem informação

Residência: Casa de família Casa de família adoptiva Centro de acolhimento temporário (CAT) Acolhimento familiar temporário Lar para Crianças e Jovens
 Outro caso (especifique _____)

Presença de incapacidades (assinale todas as que se aplicam ao caso): Incapacidade intelectual Baixa visão/ cegueira Deficiência Auditiva/ Surdez Incapacidade psiquiátrica Atraso desenvolvimental Incapacidade física: limitações na mão/ braço Incapacidade física: limitações na mobilidade Condições de saúde crónicas Perturbação do Espectro do Autismo Lesão cerebral/ neurológica Perturbação na fala Perturbação na linguagem Perturbação de Hiperatividade com Déficit de Atenção Outra (especifique: _____)

Tecnologias/ produtos de apoio utilizados pela criança: _____

Outras informações: _____

Seção II. Estimativas dos Apoios Necessários

Instruções: Os entrevistadores devem ler o nome e descrição de cada domínio de apoio, e pedir a cada respondente para pontuar as necessidades de apoio da criança numa escala de 1 a 5, usando o critério exposto. É necessário que o entrevistador realce que as pontuações devem ser ponderadas com relação ao funcionamento típico de uma criança da mesma idade.

Não é necessário apoio adicional / extra		É necessário apoio médio		É necessário apoio total	
1	2	3	4	5	

Respondente n.º 1:

Atividades da Vida Doméstica	Atividades comunitárias e da vizinhança	Atividades para a participação educacional	Atividades de aprendizagem escolar	Atividades de Saúde e Segurança	Atividades sociais	Atividades de auto-advocacia
Atividades realizadas no âmbito da vida e tarefas a desempenhar em casa	Atividades realizadas com o objetivo de ser membro de uma comunidade ou vizinhança	Atividades associadas à participação na comunidade escolar	Atividades associadas à aquisição de conhecimentos e/ou competências enquanto frequentam a escola	Atividades que asseguram a segurança e saúde nos contextos familiar, escolar e comunitário	Atividades que pertencem à integração social com outros, quer com crianças quer com adultos	Atividades relacionadas com um modo de atuar enquanto agente causal da sua própria vida, fazendo escolhas e tomando decisões, e tirando partido das oportunidades de liderança
1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
		4	5		2	5

Respondente n.º 1: Pontue globalmente as necessidades de apoio da criança, circundando o número apropriado (1-5) e tendo em consideração outras crianças da mesma idade

Não é necessário apoio adicional / extra		É necessário apoio médio		É necessário apoio total	
1	2	3	4	5	

PARTE I: NECESSIDADES EXCEPCIONAIS DE APOIO MÉDICO E COMPORTAMENTAL

(a descrição dos itens encontra-se nas Instruções)

0= Não necessita de apoio;

1= Necessita de algum apoio (i.e., monitorização e/ou assistência ocasional);

2=Necessita de muito apoio (i.e., providenciar assistência regular para gerir a sua condição médica ou o seu comportamento)

APOIO MÉDICO			
Cuidados Respiratórios			
Inaloterapia ou oxigenoterapia	0	1	2
Drenagem postural	0	1	2
Fisioterapia torácica	0	1	2
Aspiração de secreções	0	1	2
Assistência na Alimentação			
Estimulação oral ou mobilização das mandíbulas	0	1	2
Alimentação por sonda (e.g., nasogástrica)	0	1	2
Alimentação parenteral	0	1	2
Cuidados com a Pele			
Posicionamento e mobilização	0	1	2
Tratamento de feridas (e.g., escaras)	0	1	2
APOIO COMPORTAMENTAL			
Agressividade dirigida ao exterior			
Prevenção de ataques e danos a outros	0	1	2
Prevenção da destruição de propriedades (e.g., incendiar locais, danificar mobílias)	0	1	2
Prevenção de roubos	0	1	2
Agressividade Autodirigida			
Prevenção de auto-lesões	0	1	2
Prevenção de pica (ingestão de substâncias não comestíveis)	0	1	2
Prevenção de tentativas de suicídio	0	1	2
Atividade Sexual			
Prevenção de agressão sexual	0	1	2
Prevenção de comportamentos sexuais não agressivos mas inadequados	0	1	2

<u>Outros cuidados médicos excepcionais</u>		<u>Outras preocupações relacionadas com o comportamento</u>	
Proteção de doenças contagiosas causadas por alterações do sistema imunológico	0 1 2	Prevenção de birras ou explosões emocionais	0 1 2
Controlo de crises epilépticas	0 1 2	Prevenção do vagar	0 1 2
Dialise	0 1 2	Prevenção de abuso de estupefacientes	0 1 2
Cuidados com ostomias	0 1 2	Cumprimento de tratamentos de saúde mental	0 1 2
Levantar-se e/ou transferir-se	0 1 2	Prevenir absentismo escolar	0 1 2
Distúrbios alimentares	0 1 2	Outro (s) – liste outras	
Serviços de terapia	0 1 2		
Alergias	0 1 2		0 1 2
Controlo da diabetes	0 1 2		0 1 2
Outro (s). Liste outros cuidados médicos aplicáveis	0 1 2		0 1 2
	0 1 2		

PARTE II: ESCALA DE NECESSIDADES DE APOIO

PARTE II: Escala de Necessidades de Apoio Secção A: Atividades da Vida Doméstica	TIPO DE APOIO												FREQUÊNCIA												TEMPO DIÁRIO DE APOIO											
	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4																
1. Completar tarefas domésticas	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4																
2. Comer	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4																
3. Lavar-se e manter-se limpo	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4																
4. Vestir-se	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4																
5. Utilizar a casa de banho	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4																
6. Dormir	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4																
7. Gerir/organizar os objetos pessoais em casa	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4																
8. Manter-se ocupado durante o tempo não estruturado (tempo livre) em casa	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4																
9. Utilizar aparelhos electrónicos	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4																

NÃO SE ESQUEÇA DE PONTUAR AS NECESSIDADES DE APOIO COMO SE A CRIANÇA DESEMPENHASSE A TAREFA, MESMO QUE CORRENTEMENTE NÃO A FAÇA!

CHAVE DA PONTUAÇÃO

Tipo de Apoio	Frequência de Apoio	Tempo Diário de Apoio
0=Nenhum	0=Insuficiente; as necessidades de apoio da criança são raramente ou nunca diferentes dos pares da mesma idade no que respeita à frequência	0=Nenhum
1=Monitorização	1=Pouco frequente; a criança necessita ocasionalmente de alguém que lhe providencie apoio adicional que pares da mesma idade não necessitariam.	1=Menos de 30 minutos
2=Pistas verbais ou gestuais	2=Frequente; para que a criança participe na atividade, é necessário providenciar apoio adicional em cerca de metade das ocorrências da atividade	2=Entre 30 minutos a 2 horas
3=Ajuda física parcial	3=Muito frequente; na maioria das ocorrências da atividade, a criança necessita de apoio adicional que pares da mesma idade não necessitariam	3=Entre 2 a 4 horas
4=Ajuda física total	4=Sempre; em todas as ocasiões em que a criança participa na atividade, a criança necessita de apoio adicional que pares da mesma idade não necessitariam	4= 4 horas ou mais

Escala de Intensidade de Apoios para Crianças – SIS-C
 Associação Americana de Incapacidade Intelectual e Desenvolvimento
 Thompson, Wehemeyer, Hughes, Copeland, Little, Obremski, Patton, Polloway, Reaton, Shallock, Shelden, Tassé

PARTE II: Escala de Necessidades de Apoio	TIPO DE APOIO				FREQUÊNCIA				TEMPO DIÁRIO DE APOIO						
	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
Seção C: Atividades para a participação educacional															
1. Estar incluído nas salas de aula do ensino regular	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
2. Participar em atividades em áreas comuns da escola (e.g., recreio, corredores, bar/cantina)	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
3. Participar em atividades co-curriculares	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
4. Deslocar-se até à escola (incluindo uso de transportes)	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
5. Deslocar-se dentro da escola e transitar entre atividades	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
6. Participar em atividades de avaliação (de larga escala), requeridas pelo sistema educativo nacional	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
7. Cumprir regras da sala de aula e da escola	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
8. Gerir/ organizar os objetos pessoais na escola	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
9. Gerir os horários da escola	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4

NÃO SE ESQUEÇA DE PONTUAR AS NECESSIDADES DE APOIO COMO SE A CRIANÇA DESEMPENHASSE A TAREFA, MESMO QUE CORRENTEMENTE NÃO A FAÇA!

CHAVE DA PONTUAÇÃO

Tipo de Apoio	Frequência de Apoio	Tempo Diário de Apoio
0= Nenhum	0= Insignificante; as necessidades de apoio da criança são raramente ou nunca diferentes dos pares da mesma idade no que respeita à frequência	0= Nenhum
1= Monitorização	1= Pouco frequente; a criança necessita ocasionalmente de alguém que lhe providencie apoio adicional que pares da mesma idade não necessitariam.	1= Menos de 30 minutos
2= Fistas verbais ou gestuais	2= Frequente; para que a criança participe na atividade: é necessário providenciar apoio adicional em cerca de metade das ocorrências da atividade	2= Entre 30 minutos a 2 horas
3= Ajuda física parcial	3= Muito frequente; na maioria das ocorrências da atividade, a criança necessita de apoio adicional que pares da mesma idade não necessitariam	3= Entre 2 a 4 horas
4= Ajuda física total	4= Sempre; em todas as ocasiões em que a criança participa na atividade, a criança necessita de apoio adicional que pares da mesma idade não necessitariam	4= 4 horas ou mais

PARTE II: Escala de Necessidades de Apoio	TIPO DE APOIO				FREQUÊNCIA				TEMPO DIÁRIO DE APOIO					
	0	1	2	3	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
Seção D: Atividades de aprendizagem escolar														
1. Aceder aos conteúdos curriculares do ano de escolaridade	0	1	2	3	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
2. Aprender competências académicas	0	1	2	3	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
3. Aprender e usar estratégias metacognitivas	0	1	2	3	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
4. Completar tarefas académicas (e.g., gestão de tempo, organização)	0	1	2	3	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
5. Aprender como usar e utilizar materiais, tecnologias e ferramentas educacionais	0	1	2	3	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
6. Aprender como usar e utilizar estratégias de resolução de problemas e de autorregulação na sala de aula	0	1	2	3	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
7. Participar nas avaliações levadas a cabo na sala de aula, como por exemplo testes	0	1	2	3	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
8. Aceder ao currículo de educação física e de saúde	0	1	2	3	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
9. Completar os trabalhos de casa	0	1	2	3	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4

NÃO SE ESQUEÇA DE PONTUAR AS NECESSIDADES DE APOIO COMO SE A CRIANÇA DESEMPENHASSE A TAREFA, MESMO QUE CORRENTEMENTE NÃO A FAÇA!

CHAVE DA PONTUAÇÃO

Tipo de Apoio	Frequência de Apoio	Tempo Diário de Apoio
0= Nenhum	0= Insignificante; as necessidades de apoio da criança são raramente ou nunca diferentes dos pares da mesma idade no que respeita à frequência	0= Nenhum
1= Monitorização	1= Pouco frequente; a criança necessita ocasionalmente de alguém que lhe providencie apoio adicional que pares da mesma idade não necessitariam.	1= Menos de 30 minutos
2= Pistas verbais ou gestuais	2= Frequente; para que a criança participe na atividade, é necessário providenciar apoio adicional em cerca de metade das ocorrências da atividade	2= Entre 30 minutos a 2 horas
3= Ajuda física parcial	3= Muito frequente; na maioria das ocorrências da atividade, a criança necessita de apoio adicional que pares da mesma idade não necessitariam	3= Entre 2 a 4 horas
4= Ajuda física total	4= Sempre; em todas as ocasiões em que a criança participa na atividade, a criança necessita de apoio adicional que pares da mesma idade não necessitariam	4= 4 horas ou mais

PARTE II: Escala de Necessidades de Apoio Secção E: Atividades de Saúde e Segurança	TIPO DE APOIO				FREQUÊNCIA				TEMPO DIÁRIO DE APOIO						
	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
1. Comunicar questões ou problemas relacionados com a saúde, incluindo dores			2												
2. Manter boa condição física				3											
3. Manter o bem-estar emocional		1													
4. Manter a saúde e o bem-estar					4										
5. Implementar rotinas de primeiros-socorros na presença de pequenas lesões como um sangramento do nariz															
6. Responder a situações de emergência															
7. Proteger-se de abusos físicos, verbais e/ou sexuais															
8. Evitar riscos para a sua saúde e segurança															

NÃO SE ESQUEÇA DE PONTUAR AS NECESSIDADES DE APOIO COMO SE A CRIANÇA DESEMPENHASSE A TAREFA, MESMO QUE CORRENTEMENTE NÃO A FAÇA!

CHAVE DA PONTUAÇÃO

Tipo de Apoio	Frequência de Apoio	Tempo Diário de Apoio
0=Nenhum	0=Insignificante; as necessidades de apoio da criança são raramente ou nunca diferentes dos pares da mesma idade no que respeita à frequência	0=Nenhum
1=Monitorização	1=Pouco frequente; a criança necessita ocasionalmente de alguém que lhe providencie apoio adicional que pares da mesma idade não necessitariam.	1=Menos de 30 minutos
2=Postas verbais ou gestuais	2=Frequente; para que a criança participe na atividade; é necessário providenciar apoio adicional em cerca de metade das ocorrências da atividade	2=Entre 30 minutos a 2 horas
3=Ajuda física parcial	3=Muito frequente; na maioria das ocorrências da atividade, a criança necessita de apoio adicional que pares da mesma idade não necessitariam	3=Entre 2 a 4 horas
4=Ajuda física total	4=Sempre; em todas as ocasiões em que a criança participa na atividade, a criança necessita de apoio adicional que pares da mesma idade não necessitariam	4=4 horas ou mais

PART E II: Escala de Necessidades de Apoio Secção F: Atividades Sociais	TIPO DE APOIO				FREQUÊNCIA				TEMPO DIÁRIO DE APOIO						
	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
1. Manter relações positivas com os outros	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
2. Respeitar os direitos dos outros	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
3. Manter conversas	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
4. Fazer ou responder a críticas construtivas	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
5. Lidar/ gerir mudanças nas rotinas e / ou transições em diferentes situações sociais	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
6. Fazer e manter amigos	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
7. Comunicar com outros em situações sociais	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
8. Respeitar o espaço/ propriedade dos outros	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
9. Proteger-se de exploração e bullying	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4

NÃO SE ESQUEÇA DE PONTUAR AS NECESSIDADES DE APOIO COMO SE A CRIANÇA DESEMPENHASSE A TAREFA, MESMO QUE CORRENTEMENTE NÃO A FAÇA!

CHAVE DA PONTUAÇÃO

Tipo de Apoio	Frequência de Apoio	Tempo Diário de Apoio
0=Nenhum	0=Insignificante; as necessidades de apoio da criança são raramente ou nunca diferentes dos pares da mesma idade no que respeita à frequência	0=Nenhum
1=Monitorização	1=Pouco frequente; a criança necessita ocasionalmente de alguém que lhe providencie apoio adicional que pares da mesma idade não necessitariam.	1=Menos de 30 minutos
2=Plistas verbais ou gestuais	2=Freqüente; para que a criança participe na atividade, é necessário providenciar apoio adicional em cerca de metade das ocorrências da atividade	2=Entre 30 minutos a 2 horas
3=Ajuda física parcial	3=Muito frequente; na maioria das ocorrências da atividade, a criança necessita de apoio adicional que pares da mesma idade não necessitariam	3=Entre 2 a 4 horas
4=Ajuda física total	4=Sempre; em todas as ocasiões em que a criança participa na atividade, a criança necessita de apoio adicional que pares da mesma idade não necessitariam	4= 4 horas ou mais

Escala de Intensidade de Apoios para Crianças – SIS-C

Associação Americana de Incapacidade Intelectual e Desenvolvidmental

Thompson, Wehemyer, Hughes, Copeland, Little, Obremski, Patton, Polloway, Reardon, Shallock, Shelden, Tassé

PARTE II: Escala de Necessidades de Apoio Seção G: Atividades de auto advocacia	TIPO DE APOIO					FREQUÊNCIA					TEMPO DIÁRIO DE APOIO														
	0					1					2					3					4				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Expressar preferências				(2)																					
2. Definir objetivos pessoais					(4)																				
3. Tomar medidas e agir para alcançar os objetivos										(4)															
4. Fazer escolhas e decisões				(2)																					
5. Defender e ajudar os outros									(3)																
6. Aprender e usar competências de auto advocacia										(4)															
7. Comunicar desejos e necessidades pessoais																									
8. Participar nas tomadas de decisão relacionadas com a educação																									
9. Aprender e usar estratégias de resolução de problemas e de autorregulação em casa e na comunidade																									

NÃO SE ESQUEÇA DE PONTUAR AS NECESSIDADES DE APOIO COMO SE A CRIANÇA DESEMPENHASSE A TAREFA, MESMO QUE CORRENTEMENTE NÃO A FAÇA!

CHAVE DA PONTUAÇÃO

Tipo de Apoio	Frequência de Apoio	Tempo Diário de Apoio
0=Nenhum	0=Insuficiente; as necessidades de apoio da criança são raramente ou nunca diferentes dos pares da mesma idade no que respeita à frequência	0=Nenhum
1=Monitorização	1=Pouco frequente; a criança necessita ocasionalmente de alguém que lhe providencie apoio adicional que pares da mesma idade não necessitariam.	1=Menos de 30 minutos
2=Plistas verbais ou gestuais	2=Frequente; para que a criança participe na atividade; é necessário providenciar apoio adicional em cerca de metade das ocorrências da atividade	2=Entre 30 minutos a 2 horas
3=Ajuda física parcial	3=Muito frequente; na maioria das ocorrências da atividade, a criança necessita de apoio adicional que pares da mesma idade não necessitariam	3=Entre 2 a 4 horas
4=Ajuda física total	4=Sempre; em todas as ocasiões em que a criança participa na atividade, a criança necessita de apoio adicional que pares da mesma idade não necessitariam	4= 4 horas ou mais

Anexo 4 – Resultados FIM, FAM e SIS-C do D.

FIM

MEDIDA DE INDEPENDÊNCIA FUNCIONAL

DATA 19/03/25 Ano Turma:

Condição de saúde/problema de desenvolvimento:

prematunidade / autismo

NÍVEIS	
7 – Independência completa (em segurança e tempo normal)	SEM AJUDA
6 – Independência modificada (Ajuda técnica)	
5 – Supervisão	
4 – Ajuda mínima (indivíduo _ 75%)	AJUDA
3 – Ajuda moderada (indivíduo _ 50%)	
2 – Ajuda máxima (indivíduo _ 25%)	
1 – Ajuda total (indivíduo _ 0%)	

AUTOCUIDADOS	Nível						
A – Alimentação	7	6	5	4	3	2	1
B – Higiene Pessoal	7	6	5	4	3	2	1
C – Banho (Lavar o corpo)	7	6	5	4	3	2	1
D – Vestir metade superior	7	6	5	4	3	2	1
E – Vestir metade inferior	7	6	5	4	3	2	1
F – Utilização de sanita	7	6	5	4	3	2	1
CONTROLO DE ESFINCTERES							
G – Bexiga	7	6	5	4	3	2	1
H – Intestino	7	6	5	4	3	2	1
MOBILIDADE (transferências)							
I – Leito, cadeira, cadeira de rodas	7	6	5	4	3	2	1
J – Sanita	7	6	5	4	3	2	1
K – Banheira/chuveiro	7	6	5	4	3	2	1
LOCOMOÇÃO							
L – Marcha/cadeira de rodas	7	6	5	4	3	2	1
M – Escadas	7	6	5	4	3	2	1
SUB-TOTAL							47
COMUNICAÇÃO							
N – Compreensão	7	6	5	4	3	2	1
O – Expressão	7	6	5	4	3	2	1
COGNIÇÃO SOCIAL							
P – Interação social	7	6	5	4	3	2	1
Q – Resolução de problemas	7	6	5	4	3	2	1
R – Memória	7	6	5	4	3	2	1
SUB-TOTAL							10
TOTAL							57

NOTA: Não deixe nenhum ponto em branco, selecione 1 se não foi possível aplicar um nível

FAM

A
D

Síntese

Por favor, circunde a pontuação que melhor descreve o desempenho do aluno em cada área.

ÁREAS	PONTUAÇÃO						
	Assistência total	Assistência substancial	Assistência moderada	Assistência mínima	Supervisão	Independência modificada	Independência completa
Ler	1	2	3	4	5	6	7
Escrever	1	2	3	4	5	6	7
Calcular	1	2	3	4	5	6	7
Concentrar a atenção	1	2	3	4	5	6	7
Executar tarefas	1	2	3	4	5	6	7
Comunicar	1	2	3	4	5	6	7
Interagir	1	2	3	4	5	6	7
Deslocar-se	1	2	3	4	5	6	7
Comer	1	2	3	4	5	6	7
Cuidar da própria segurança	1	2	3	4	5	6	7

Existe algum domínio de desempenho – em que o aluno apresenta independência modificada ou necessita de alguma ajuda – que considere importante descrever?

Adaptada de Functional Assessment Measure (FAM) – Santa Clara Valley Medical Center – por Sanches-Ferreira, Silveira-Maia, & Alves – Unidade Técnico-Científica de Educação Especial, ESE-IPPorto

Escala de Intensidade de Apoios para Crianças – SIS-C
 Associação Americana de Incapacidade Intelectual e Desenvolvimento
 Thompson, Wehemeyer, Hughes, Copeland, Little, Obremski, Patton, Polloway, Realon, Shalock, Shelden, Tassé

SIS Crianças: Informação Demográfica:

Parte A. Informação sobre o entrevistador

Nome: _____ Instituição/ Escola: _____ Cidade: _____

Gênero: Masculino Feminino

Anos de experiência em serviços de suporte a crianças ou jovens com incapacidades: _____ anos

Localização do trabalho atual: Urbano/ Suburbano Rural

Relação do entrevistador com a criança: _____ n.º de anos que conhece a criança _____

Outras informações: _____

Parte B. Informação sobre os respondentes

Respondente n.º 1: relação com a criança: _____ n.º de anos que conhece a criança _____

Respondente n.º 2: relação com a criança: _____ n.º de anos que conhece a criança _____

Parte C. Informação sobre a criança avaliada

Gênero: Masculino Feminino Idade: 6 anos, 5 meses

Nível de QI: <25 ou profundo 25-39 ou severo 40-55 ou moderado 55-70 ou ligeiro sem informação

Nível de Comportamento Adaptativo: profundo severo moderado ligeiro sem informação

Residência: Casa de família Casa de família adoptiva Centro de acolhimento temporário (CAT) Acolhimento familiar temporário Lar para Crianças e Jovens Outro caso (especifique _____)

Presença de incapacidades (assinale todas as que se aplicam ao caso): Incapacidade intelectual Baixa visão/ cegueira Deficiência Auditiva/ Surdez Incapacidade psiquiátrica Atraso desenvolvimental Incapacidade física: limitações na mão/ braço Incapacidade física: limitações na mobilidade Condições de saúde crónicas Perturbação do Espectro do Autismo Lesão cerebral/ neurológica Perturbação na fala Perturbação na linguagem Perturbação de Hiperatividade com Déficit de Atenção Outra (especifique: _____)

Tecnologias/ produtos de apoio utilizados pela criança: _____

Outras informações: _____

Secção II. Estimativas dos Apoios Necessários

Instruções: Os entrevistadores devem ler o nome e descrição de cada domínio de apoio, e pedir a cada respondente para pontuar as necessidades de apoio da criança numa escala de 1 a 5, usando o critério exposto. É necessário que o entrevistador realce que as pontuações devem ser ponderadas com relação ao funcionamento típico de uma criança da mesma idade.

Não é necessário apoio adicional / extra	É necessário apoio total				
1	2	3	4	5	

Respondente n.º 1:

Atividades da Vida Doméstica	Atividades comunitárias e da vizinhança	Atividades para a participação educacional	Atividades de aprendizagem escolar	Atividades de Saúde e Segurança	Atividades sociais	Atividades de auto advocacia
<i>Atividades realizadas no âmbito da vida e tarefas a desempenhar em casa</i>	<i>Atividades realizadas com o objetivo de ser membro de uma comunidade ou vizinhança</i>	<i>Atividades associadas à participação na comunidade escolar</i>	<i>Atividades associadas à aquisição de conhecimentos e/ou competências enquanto frequentam a escola</i>	<i>Atividades que asseguram a segurança e saúde nos contextos familiar, escolar e comunitário</i>	<i>Atividades que pertencem à integração social com outros, quer com crianças quer com adultos</i>	<i>Atividades relacionadas com um modo de atuar enquanto agente causal da sua própria vida, fazendo escolhas e tomando decisões, e tirando partido das oportunidades de liderança</i>
1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

Respondente n.º J: Pontue globalmente as necessidades de apoio da criança, circundando o número apropriado (1-5) e tendo em consideração outras crianças da mesma idade

Não é necessário apoio adicional / extra	É necessário apoio total				
1	2	3	4	5	

PARTE I: NECESSIDADES EXCEPCIONAIS DE APOIO MÉDICO E COMPORTAMENTAL

(a descrição dos itens encontra-se nas Instruções)

0= Não necessita de apoio;

1= Necessita de algum apoio (i.e., monitorização e/ou assistência ocasional);

2= Necessita de muito apoio (i.e., providenciar assistência regular para gerir a sua condição médica ou o seu comportamento)

APOIO MÉDICO		APOIO COMPORTAMENTAL	
Cuidados Respiratórios			
Inaloterapia ou oxigenoterapia	0 1 2		0 1 2
Drenagem postural	0 1 2		0 1 2
Fisioterapia torácica	0 1 2		0 1 2
Aspiração de secreções	0 1 2		0 1 2
Assistência na Alimentação			
Estimulação oral ou mobilização das mandíbulas	0 1 2		0 1 2
Alimentação por sonda (e.g., nasogástrica)	0 1 2		0 1 2
Alimentação parenteral	0 1 2		0 1 2
Cuidados com a Pele			
Posicionamento e mobilização	0 1 2		0 1 2
Tratamento de feridas (e.g., escaras)	0 1 2		0 1 2
Agressividade Autodirigida			
Prevenção de auto-lesões			0 1 2
Prevenção de pica (ingestão de substâncias não comestíveis)			0 1 2
Prevenção de tentativas de suicídio			0 1 2
Atividade Sexual			
Prevenção de agressão sexual			0 1 2
Prevenção de comportamentos sexuais não agressivos mas inadequados			0 1 2

Outros cuidados médicos excepcionais

Proteção de doenças contagiosas causadas por alterações do sistema imunológico	0	1	2
Controlo de crises epilépticas	0	1	2
Dialise	0	1	2
Cuidados com ostomias	0	1	2
Levantar-se e/ou transferir-se	0	1	2
Distúrbios alimentares	0	1	2
Serviços de terapia	0	1	2
Alergias	0	1	2
Controlo da diabetes	0	1	2
Outro (s). Liste outros cuidados médicos aplicáveis			
	0	1	2
	0	1	2

Outras preocupações relacionadas com o comportamento

Prevenção de birras ou explosões emocionais	0	1	2
Prevenção do vagarar	0	1	2
Prevenção de abuso de estupefacientes	0	1	2
Cumprimento de tratamentos de saúde mental	0	1	2
Prevenir absentismo escolar	0	1	2
Outro (s) – liste outras			
	0	1	2
	0	1	2
	0	1	2

PARTE II: ESCALA DE NECESSIDADES DE APOIO

PARTE II: Escala de Necessidades de Apoio Seção A: Atividades da Vida Doméstica	FREQUÊNCIA												TEMPO DIÁRIO DE APOIO			
	TIPO DE APOIO				FREQUÊNCIA				TEMPO DIÁRIO DE APOIO							
	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	
1. Completar tarefas domésticas	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	
2. Comer	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	
3. Lavar-se e manter-se limpo	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	
4. Vestir-se	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	
5. Utilizar a casa de banho	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	
6. Dormir	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	
7. Gerir/organizar os objetos pessoais em casa	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	
8. Manter-se ocupado durante o tempo não estruturado (tempo livre) em casa	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	
9. Utilizar aparelhos eletrónicos	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	

NÃO SE ESQUEÇA DE PONTOAR AS NECESSIDADES DE APOIO COMO SE A CRIANÇA DESEMPENHASSE A TAREFA, MESMO QUE CORRENTEMENTE NÃO A FAÇA!

CHAVE DA PONTUAÇÃO

Tipo de Apoio	Frequência de Apoio	Tempo Diário de Apoio
0= Nenhum	0= Insignificante; as necessidades de apoio da criança são raramente ou nunca diferentes dos pares da mesma idade no que respeita à frequência	0= Nenhum
1= Monitorização	1= Pouco frequente; a criança necessita ocasionalmente de alguém que lhe providencie apoio adicional que pares da mesma idade não necessitariam.	1= Menos de 30 minutos
2= Pistas verbais ou gestuais	2= Frequente; para que a criança participe na atividade; é necessário providenciar apoio adicional em cerca de metade das ocorrências da atividade	2= Entre 30 minutos a 2 horas
3= Ajuda física parcial	3= Muito frequente; na maioria das ocorrências da atividade, a criança necessita de apoio adicional que pares da mesma idade não necessitariam	3= Entre 2 a 4 horas
4= Ajuda física total	4= Sempre; em todas as ocasiões em que a criança participa na atividade, a criança necessita de apoio adicional que pares da mesma idade não necessitariam	4= 4 horas ou mais

PARTE II: Escala de Necessidades de Apoio Seção B: Atividades na Comunidade e na Vizinhança	TIPO DE APOIO				FREQUÊNCIA				TEMPO DIÁRIO DE APOIO						
	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
1. Deslocar-se na vizinhança e na comunidade	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
2. Participar em atividades de lazer que requerem atividade física	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
3. Participar em atividades de lazer que não requerem esforço físico	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
4. Usar serviços públicos da própria comunidade ou vizinhança	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
5. Participar em serviços comunitários e em atividades religiosas	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
6. Ir às compras	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
7. Cumprir normas, regras e/ou leis básicas da comunidade	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
8. Participar em eventos especiais na comunidade ou na vizinhança como piqueniques, festivais, feiras de música/arte, ou festividades relacionadas com feriados	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4

NÃO SE ESQUEÇA DE PONTUAR AS NECESSIDADES DE APOIO COMO SE A CRIANÇA DESEMPENHASSE A TAREFA, MESMO QUE CORRENTEMENTE NÃO A FAÇA!

CHAVE DA PONTUAÇÃO

Tipo de Apoio	Frequência de Apoio	Tempo Diário de Apoio
0=Nenhum	0=Insignificante; as necessidades de apoio da criança são raramente ou nunca diferentes das pares da mesma idade no que respecta à frequência	0=Nenhum
1=Monitorização	1=Pouco frequente; a criança necessita ocasionalmente de alguém que lhe providencie apoio adicional que pares da mesma idade não necessitariam.	1=Menos de 30 minutos
2=Pastas verbais ou gestuais	2=Freqüente; para que a criança participe na atividade, é necessário providenciar apoio adicional em cerca de metade das ocorrências da atividade	2=Entre 30 minutos a 2 horas
3=Ajuda física parcial	3=Muito frequente; na maioria das ocorrências da atividade, a criança necessita de apoio adicional que pares da mesma idade não necessitariam	3=Entre 2 a 4 horas
4=Ajuda física total	4=Sempre; em todas as ocasiões em que a criança participa na atividade, a criança necessita de apoio adicional que pares da mesma idade não necessitariam	4=4 horas ou mais

PARTE II: Escala de Necessidades de Apoio	TIPO DE APOIO					FREQUÊNCIA					TEMPO DIÁRIO DE APOIO				
	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
Secção C: Atividades para a participação educacional															
1. Estar incluído nas salas de aula do ensino regular	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
2. Participar em atividades em áreas comuns da escola (e.g., recreio, corredores, bar/cantina)	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
3. Participar em atividades co-curriculares	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
4. Deslocar-se até à escola (incluindo uso de transportes)	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
5. Deslocar-se dentro da escola e transitar entre atividades	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
6. Participar em atividades de avaliação (de larga escala), requeridas pelo sistema educativo nacional	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
7. Cumprir regras da sala de aula e da escola	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
8. Gerir/ organizar os objetos pessoais na escola	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
9. Gerir os horários da escola	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4

NÃO SE ESQUEÇA DE PONTUAR AS NECESSIDADES DE APOIO COMO SE A CRIANÇA DESEMPENHASSE A TAREFA, MESMO QUE CORRENTEMENTE NÃO A FAÇA!

CHAVE DA PONTUAÇÃO

Tipo de Apoio	Frequência de Apoio	Tempo Diário de Apoio
0= Nenhum	0= Insignificante; as necessidades de apoio da criança são raramente ou nunca diferentes dos pares da mesma idade no que respeita à frequência	0= Nenhum
1= Monitorização	1= Pouco frequente; a criança necessita ocasionalmente de alguém que lhe providencie apoio adicional que pares da mesma idade não necessitariam.	1= Menos de 30 minutos
2= Físicas verbais ou gestuais	2= Frequente; para que a criança participe na atividade; é necessário providenciar apoio adicional em cerca de metade das ocorrências da atividade	2= Entre 30 minutos a 2 horas
3= Ajuda física parcial	3= Muito frequente; na maioria das ocorrências da atividade, a criança necessita de apoio adicional que pares da mesma idade não necessitariam	3= Entre 2 a 4 horas
4= Ajuda física total	4= Sempre; em todas as ocasiões em que a criança participa na atividade, a criança necessita de apoio adicional que pares da mesma idade não necessitariam	4= 4 horas ou mais

PARTE II: Escala de Necessidades de Apoio	TIPO DE APOIO				FREQUÊNCIA				TEMPO DIÁRIO DE APOIO						
	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
Secção D: Atividades de aprendizagem escolar															
1. Aceder aos conteúdos curriculares do ano de escolaridade	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
2. Aprender competências académicas	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
3. Aprender e usar estratégias metacognitivas	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
4. Completar tarefas académicas (e.g., gestão de tempo, organização)	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
5. Aprender como usar e utilizar materiais, tecnologias e ferramentas educacionais	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
6. Aprender como usar e utilizar estratégias de resolução de problemas e de autorregulação na sala de aula	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
7. Participar nas avaliações levadas a cabo na sala de aula, como por exemplo testes	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
8. Aceder ao currículo de educação física e de saúde	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
9. Completar os trabalhos de casa	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4

NÃO SE ESQUEÇA DE PONTUAR AS NECESSIDADES DE APOIO COMO SE A CRIANÇA DESEMPENHASSE A TAREFA, MESMO QUE CORRENTEMENTE NÃO A FAÇA!

CHAVE DA PONTUAÇÃO

Tipo de Apoio	Frequência de Apoio	Tempo Diário de Apoio
0= Nenhum	0= Insignificante; as necessidades de apoio da criança são raramente ou nunca diferentes dos pares da mesma idade no que respeita a frequência	0= Nenhum
1= Monitorização	1= Pouco frequente; a criança necessita ocasionalmente de alguém que lhe providencie apoio adicional que pares da mesma idade não necessitariam.	1= Menos de 30 minutos
2= Pistas verbais ou gestuais	2= Frequente; para que a criança participe na atividade; é necessário providenciar apoio adicional em cerca de metade das ocorrências da atividade	2= Entre 30 minutos a 2 horas
3= Ajuda física parcial	3= Muito frequente; na maioria das ocorrências da atividade; a criança necessita de apoio adicional que pares da mesma idade não necessitariam	3= Entre 2 a 4 horas
4= Ajuda física total	4= Sempre; em todas as ocasiões em que a criança participa na atividade, a criança necessita de apoio adicional que pares da mesma idade não necessitariam	4= 4 horas ou mais

PARTE II: Escala de Necessidades de Apoio Seção E: Atividades de Saúde e Segurança	TIPO DE APOIO				FREQUÊNCIA				TEMPO DIÁRIO DE APOIO					
	0	1	2	3	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
1. Comunicar questões ou problemas relacionados com a saúde, incluindo dores	0	1	2	3	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
2. Manter boa condição física	0	1	2	3	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
3. Manter o bem-estar emocional	0	1	2	3	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
4. Manter a saúde e o bem-estar	0	1	2	3	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
5. Implementar rotinas de primeiros-socorros na presença de pequenas lesões como um sangramento do nariz	0	1	2	3	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
6. Responder a situações de emergência	0	1	2	3	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
7. Proteger-se de abusos físicos, verbais e/ou sexuais	0	1	2	3	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
8. Evitar riscos para a sua saúde e segurança	0	1	2	3	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4

NÃO SE ESQUEÇA DE PONTUAR AS NECESSIDADES DE APOIO COMO SE A CRIANÇA DESEMPENHASSE A TAREFA, MESMO QUE CORRENTEMENTE NÃO A FAÇA!

CHAVE DA PONTUAÇÃO

Tipo de Apoio	Frequência de Apoio	Tempo Diário de Apoio
0= Nenhum	0= Insignificante; as necessidades de apoio da criança são raramente ou nunca diferentes dos pares da mesma idade no que respecta à frequência	0= Nenhum
1= Monitorização	1= Pouco frequente; a criança necessita ocasionalmente de alguém que lhe providencie apoio adicional que pares da mesma idade não necessitariam.	1= Menos de 30 minutos
2= Pistas verbais ou gestuais	2= Frequente; para que a criança participe na atividade; é necessário providenciar apoio adicional em cerca de metade das ocorrências da atividade	2= Entre 30 minutos a 2 horas
3= Ajuda física parcial	3= Muito frequente; na maioria das ocorrências da atividade, a criança necessita de apoio adicional que pares da mesma idade não necessitariam.	3= Entre 2 a 4 horas
4= Ajuda física total	4= Sempre; em todas as ocasiões em que a criança participa na atividade, a criança necessita de apoio adicional que pares da mesma idade não necessitariam	4= 4 horas ou mais

Escala de Intensidade de Apoios para Crianças – SIS-C
 Associação Americana de Incapacidade Intelectual e Desenvolvimento
 Thompson, Wehemeyer, Hughes, Copeland, Little, Obremski, Patton, Polloway, Realon, Shalock, Shelden, Tassé

PARTE II: Escala de Necessidades de Apoio Seção F: Atividades Sociais	TIPO DE APOIO				FREQUÊNCIA				TEMPO DIÁRIO DE APOIO						
	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
1. Manter relações positivas com os outros	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
2. Respeitar os direitos dos outros	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
3. Manter conversas	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
4. Fazer ou responder a críticas construtivas	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
5. Lidar/ gerir mudanças nas rotinas e / ou transições em diferentes situações sociais	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
6. Fazer e manter amigos	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
7. Comunicar com outros em situações sociais	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
8. Respeitar o espaço/ propriedade dos outros	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
9. Proteger-se de exploração e bullying	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4

NÃO SE ESQUEÇA DE PONTUAR AS NECESSIDADES DE APOIO COMO SE A CRIANÇA DESEMPENHASSE A TAREFA, MESMO QUE CORRENTEMENTE NÃO A FAÇA!

CHAVE DA PONTUAÇÃO

Tipo de Apoio	Frequência de Apoio	Tempo Diário de Apoio
0= Nenhum	0= Insignificante; as necessidades de apoio da criança são raramente ou nunca diferentes dos pares da mesma idade no que respeita à frequência	0= Nenhum
1= Monitorização	1= Pouco frequente; a criança necessita ocasionalmente de alguém que lhe providencie apoio adicional que pares da mesma idade não necessitariam.	1= Menos de 30 minutos
2= Pistas verbais ou gestuais	2= Frequente; para que a criança participe na atividade; é necessário providenciar apoio adicional em cerca de metade das ocorrências da atividade	2= Entre 30 minutos a 2 horas
3= Ajuda física parcial	3= Muito frequente; na maioria das ocorrências da atividade, a criança necessita de apoio adicional que pares da mesma idade não necessitariam	3= Entre 2 a 4 horas
4= Ajuda física total	4= Sempre; em todas as ocasiões em que a criança participa na atividade, a criança necessita de apoio adicional que pares da mesma idade não necessitariam	4= 4 horas ou mais

PARTE II: Escala de Necessidades de Apoio	TIPO DE APOIO					FREQUÊNCIA					TEMPO DIÁRIO DE APOIO				
	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
Secção G: Atividades de auto advocacia															
1. Expressar preferências	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
2. Definir objetivos pessoais	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
3. Tomar medidas e agir para alcançar os objetivos	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
4. Fazer escolhas e decisões	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
5. Defender e ajudar os outros	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
6. Aprender e usar competências de auto advocacia	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
7. Comunicar desejos e necessidades pessoais	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
8. Participar nas tomadas de decisão relacionadas com a educação	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
9. Aprender e usar estratégias de resolução de problemas e de autorregulação em casa e na comunidade	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4

NÃO SE ESQUEÇA DE PONTOAR AS NECESSIDADES DE APOIO COMO SE A CRIANÇA DESEMPENHASSE A TAREFA, MESMO QUE CORRENTEMENTE NÃO A FAÇA!

CHAVE DA PONTUAÇÃO

Tipo de Apoio	Frequência de Apoio	Tempo Diário de Apoio
0=Nenhum	0=Insignificante; as necessidades de apoio da criança são raramente ou nunca diferentes dos pares da mesma idade no que respeita à frequência	0=Nenhum
1=Monitorização	1=Pouco frequente; a criança necessita ocasionalmente de alguém que lhe providencie apoio adicional que pares da mesma idade não necessitariam.	1=Menos de 30 minutos
2=Frases verbais ou gestuais	2=Frequente; para que a criança participe na atividade; é necessário providenciar apoio adicional em cerca de metade das ocorrências da atividade	2=Entre 30 minutos a 2 horas
3=Ajuda física parcial	3=Muito frequente; na maioria das ocorrências da atividade, a criança necessita de apoio adicional que pares da mesma idade não necessitariam	3=Entre 2 a 4 horas
4=Ajuda física total	4=Sempre; em todas as ocasiões em que a criança participa na atividade, a criança necessita de apoio adicional que pares da mesma idade não necessitariam	4= 4 horas ou mais

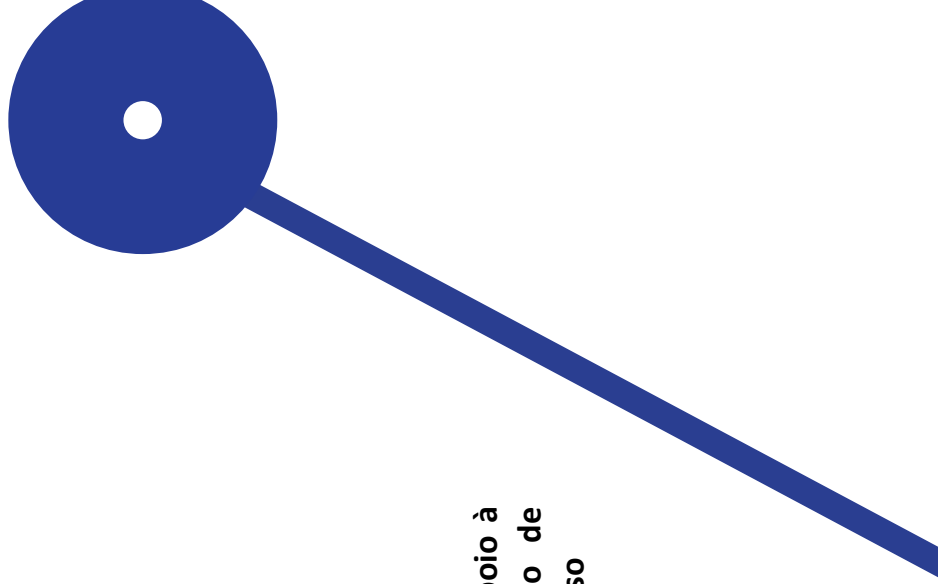
ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO

Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição



**Estágio Curricular num Centro de Apoio à
Aprendizagem de um Agrupamento de
Escolas em Braga: Dois Estudos de Caso**
Maria Francisca Abelha