



FPCEUC FACULDADE DE PSICOLOGIA
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Laços que (a)prendem:
Integração de crianças com Perturbações do
Espetro do Autismo na escola

Soraia Santos Oliveira

Junho de 2018

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Laços que (a)prendem:
Integração de crianças com Perturbações do
Espetro do Autismo na escola

Soraia Santos Oliveira

Relatório de Estágio na área de Educação Especial para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, orientado pela Professora Doutora Isabel Susana Vilas Boas S.F.

Aos
amores desta cidade, que voam em aviões de papel,
cheios de sonhos típicos da idade.
Não se esqueçam de amar na diferença.

Agradecimentos

À Professora Doutora Susana Vilas Boas por ter abraçado este desafio, por ter sido sempre tão disponível, por nunca me deixar sentir sozinha ou desamparada durante todo o processo e por todos os conhecimentos transmitidos a diferentes níveis.

À Professora Doutora Sónia Mairos pelos anos de ensino dedicados, pela paixão e pela inspiração que coloca em cada estudante.

À Dra. Cristina Lobo e à Professora Ana Silva, pelo apoio, preocupação e ensinamentos que me transmitiram durante todo este percurso. À Dona Clara, que nunca me deixou desamparada, e à sua especial maneira de ser.

Aos meus estudantes! Aos que dormiram no meu colo, aos que me seguraram a mão, aos que me fizeram penteados e ameaçaram com beijos e abraços. Vocês são uma força inexplicável!

À minha família, que, apesar de todas as dificuldades, nunca me abandonaram. Porque vocês são uma constante essencial, à minha mãe e irmã. Porque nem oceanos nos separariam, ao meu pai. Porque são um suporte fundamental, aos meus avós. Porque quero ser uma versão tua, à minha tia Anabela. A vocês que me ensinaram que amar é um processo tão complexo e que não há barreiras quando o amor é incondicional.

Aos meus amigos. Aos amigos de sempre e os de para sempre. A vocês um brinde de amizade, de amor, de carinho. À Andreia, à Ana e à Mariana, que se tornaram mais especiais do que alguma vez pensei ser possível. Um obrigado pelo apoio incondicional em todos os momentos que passámos juntas.

E à mais bela cidade! A Coimbra! A esta cidade que fez de mim uma triciana, que cantava o amor de estudante e que conseguiu viver com meio coração. Que sobrevive a todas as baladas de despedida e que continua a ser do Mondego e de todos os amores que se lá vivem. Aos belos encontros que providencia no Penedo e ao olhar profundo da sua Cabra. Aos encontros das tunas cantantes que nos deslumbram com suas baladas profundas. Um FRA de saudade.

A tudo o que me faz ser e sentir,
Obrigada!

Resumo:

O presente relatório de estágio, integrado no 2º ano de Mestrado de Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, insere-se na temática das Perturbações do Espectro do Autismo, com incidência na integração de estudantes com esta patologia na escola. Esta é uma temática recente, mas fundamental, visto que é na família e na escola que as pessoas com Perturbações de Espectro do Autismo iniciam as primeiras interações sociais.

Este estágio decorreu na escola básica de Coimbra, Escola Martim de Freitas e incidiu, principalmente, no desenvolvimento integral dos estudantes da Unidade Estruturada de Ensino. Para isso, foi realizado um trabalho de apoio e acompanhamento dos estudantes com Perturbações de Espectro do Autismo às aulas da unidade e às aulas na turma do ensino regular, planificaram-se, implementaram-se e avaliaram-se atividades e elaboraram-se materiais de apoio que complementaram a sua formação.

Realizou-se, ainda, um projeto de investigação com o objetivo de compreender quais as dificuldades e obstáculos dos profissionais que trabalham juntos e com os estudantes com Perturbações do Espectro do Autismo. Trata-se de uma análise de necessidades de natureza qualitativa, com recurso a entrevistas semiestruturadas. Após a realização deste estudo foi possível concluir que os principais obstáculos à prática pedagógica eficiente são a falta de recursos humanos, a necessidade de formação específica na área da educação especial e alguns impedimentos de espaço e tempo. Conclui-se, assim, que apesar dos avanços para a integração destes estudantes na comunidade escolar, este é um processo que exige uma reflexão constante na busca de estratégias que melhorem, transformem e adaptem o meio escolar à realidade dos estudantes com Perturbações do Espectro do Autismo.

Palavras-Chave: Perturbação do Espectro do Autismo. Integração. Modelo TEACCH. Análise de necessidades.

Abstract:

The present curricular internship report, is part of the 2nd year of the Master's Degree in Educational Science of the Faculty of Psychology and Educational Sciences of the University of Coimbra, developed in the field of the *Autism Spectrum Disorders*, with focus on the integration of students with this pathology in school. This is a recent but fundamental theme because it is in the family and in school that people with *Autism Spectrum Disorders* initiate the first social interactions.

This internship took place at an elementary school in Coimbra, Escola Martim de Freitas, and focused mainly on the integral development of the students of the Structured Teaching Unit. To that end, a work was carried out to support and accompany students with Autism Spectrum Disorders to the classes of the unit and to the classes in the regular teaching, to plan, implement and evaluate activities and prepare materials for supporting their training.

A research project was also carried out in order to understand the difficulties and obstacles of professionals that working together and with students with Autism Spectrum Disorders. This is a needs analysis of a qualitative nature, using semi-structured interviews. After the accomplishment this study it was possible to conclude that the main obstacles to effective pedagogical practice are the lack of human resources, the need for specific training in the area of special education and some space and time constraints. It is concluded, therefore, that despite the advances in the integration of these students in the school community, this is a process that requires constant reflection in the search of strategies that improve, transform and adapt the school environment to the reality of students with Spectrum Disorders Autism.

Keywords: Autism Spectrum Disorder. Integration. The TEACCH model. Needs analysis.

Índice

Introdução.....	10
Capítulo I:Enquadramento Teórico	11
1. A escola e as necessidades educativas especiais	12
2. Perturbações do Espectro do Autismo (PEA)	16
2.1. História e contextualização	16
2.2. Principais características das pessoas com PEA.....	18
2.3. Espectro <i>continuum</i> e comorbilidades	22
2.4. Diagnóstico e intervenção precoce	23
3. Unidades de ensino estruturado para estudantes com perturbação do espectro do autismo e modelo de intervenção TEACCH	26
3.1. Unidades de ensino estruturado	26
3.2. Modelo TEACCH.....	27
4. O papel da família, dos profissionais e da escola na integração de estudantes com PEA.....	29
Capítulo II:Projeto de Estágio	33
1. Caracterização da instituição	34
2. Objetivos do estágio	39
3. Caracterização do grupo-alvo.....	41
4. Descrição das atividades de estágio.....	41
4.1. Atividades regulares	42
4.1.1. Atividades regulares individuais.....	43
4.1.2. Atividades regulares grupais.....	45
4.2. Atividades pontuais.....	45
4.2.1. Atividades pontuais individuais.....	46

4.2.2. Atividades pontuais grupais.....	48
4.3. Semana de estágio na Escola João da Silva Correia.....	50
Capítulo III:Projeto de investigação	51
Capítulo IV:Avaliação geral.....	65
Capítulo V:Considerações finais	73
Referências Bibliográficas.....	77
ANEXOS	84

Índice de Anexos

Anexo I Análise de necessidades dos estudantes com PEA	85
Anexo II Fichas de trabalho de Matemática Funcional	92
Anexo III Fichas de trabalho de Português Funcional.....	101
Anexo IV Fichas de trabalho de Estudo do Meio.....	113
Anexo V Relatório da visita de estudo ao Exploratório de Santa Clara	120
Anexo VI Grelha de avaliação das atividades	121
Anexo VII Plano de ação da dinâmica de grupo Halloween na Unidade.....	122
Anexo VIII Plano de ação daa dinâmica de grupo Magusto – Castanhas, que fixe!..	125
Anexo IV Relatório da ida ao cinema.....	126
Anexo X Plano de ação daa dinâmica de grupo Chegou o Natal!	127
Anexo XV Plano de ação daa dinâmica de grupo referente ao dia do pai.....	128
Anexo XII Plano de ação daa dinâmica de grupo Bonecos de carnaval.....	129
Anexo XIII Plano de ação daa dinâmica de grupo referente ao dia dos namorados ..	130
Anexo XIV Plano de ação daa dinâmica de grupo referente à Primavera.....	131
Anexo XV Plano de ação daa dinâmica de grupo Dia Mundial da Consciencialização do Autismo e recolha de palavras.....	132
Anexo XVI Pintar em telas	134
Anexo XVII Relatório do dia da escola aberta	135
Anexo XVIII Relatório da Visita à APPDA.....	136
Anexo XIX Plano de ação da dinâmica de grupo Molduras.....	137
Anexo XX Atividades realizadas na escola João da Silva Correia	138
Anexo XXI Consentimento informado.....	141
Anexo XXII Guião da Entrevista	142

Índice de tabelas

Tabela I Caracterização do grupo-alvo	41
---	----

Índice de quadros

Quadro I Principais características das pessoas com PEA	21
Quadro II Descrição dos critérios de diagnóstico relativos à comunicação social e aos padrões de comportamento presentes no DMS-5 para as PEA	24
Quadro III Níveis de gravidade para a PEA.....	25
Quadro IV Organização da UEE segundo o Modelo TEACCH	28
Quadro V Atividades para o ano letivo 2017/2018.....	38
Quadro VI Fichas de trabalho de matemática funcional	43
Quadro VII Fichas de trabalho de português funcional.....	
Quadro VIII Fichas de trabalho de estudo do meio	44

Índice de Figuras

Figura I Esquema da organização das atividades.....	42
Figura II Esquema do desenho da investigação.....	54

Abreviaturas e Siglas

APA - *American Psychiatric Association*

APPDA - Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo

AVD's – Atividades da Vida Diária

CEI – Currículo Específico Individual

CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

cit. por – Citado por

DSM - *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*

et al. – e outros

NEE – Necessidades Educativas Especiais

ONU – Organização das Nações Unidas

PEA – Perturbação do Espectro do Autismo

PEI – Programa Educativo Individual

SNIPI – Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

TEACCH - *Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children*

UEE – Unidade de Ensino Estruturado

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Introdução

O presente relatório resulta da realização do estágio curricular decorrente no 2º ano do Mestrado em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, sob a orientação da Professora Doutora Susana Vilas Boas. O estágio curricular decorreu na Escola Martim de Freitas, com início no dia 22 de setembro de 2017 e término a 15 de junho de 2018, sob orientação cooperante da Dr^a Cristina Lobo.

O principal objetivo ao longo do estágio curricular foi fomentar o desenvolvimento integral de estudantes com perturbações do espectro do autismo (PEA), tendo em conta as suas necessidades e capacidades e os seus gostos e interesses, assim como o funcionamento da instituição, das suas regras e questões éticas.

O presente relatório encontra-se estruturado em quatro capítulos. No capítulo I, enquadramento teórico, inicia-se por uma breve apresentação de vários temas relevantes para o trabalho que desenvolvemos, tais como: A escola e as necessidades educativas especiais, descrevendo a evolução internacional e nacional do ensino especial; a perturbação do espectro do autismo, abordando questões como a sua história e contextualização, principais características, diagnóstico e intervenção; as unidades de ensino estruturado e os modelos de intervenção, nomeadamente o Modelo TEACCH utilizado pela instituição de acolhimento e, finalmente, o papel da família, dos profissionais e da escola na integração de estudantes com PEA. No capítulo II, projeto de estágio, descreve-se a instituição onde foi realizado o estágio, os objetivos, o grupo-alvo e as atividades desenvolvidas durante o período de estágio. Em seguimento, apresenta-se o capítulo III, projeto de investigação. No capítulo IV, avaliação geral do estágio, elabora-se uma reflexão geral das atividades realizadas durante o período de estágio e apresenta-se a auto e heteroavaliação. E termina-se com as considerações finais, capítulo V, que contém uma reflexão crítica, em jeito de conclusão. Por último, apresenta-se a secção da bibliografia seguida pela secção dos anexos onde se expõem alguns dos trabalhos realizados ao longo do estágio.

Capítulo I: Enquadramento Teórico

1. A escola e as necessidades educativas especiais

Em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos afirmava que todos os cidadãos tinham o direito de beneficiar de educação, respeitando as diferenças existentes (ONU, 1948). O mesmo se assegurava na Declaração dos Direitos da Criança, de 20 de novembro de 1959, ao defender o interesse superior da criança, atribuindo-lhes direitos a todos os níveis, desde a saúde à educação, passando pelo direito de receber amor, carinho e proteção para o seu crescimento saudável. E o 5º Princípio desta declaração dedica-se especificamente aos portadores de doença mental ou física ou que, por algum motivo, sejam excluídos socialmente (ONU, 1959): “a criança mental e fisicamente deficiente ou que sofra de alguma diminuição social, deve beneficiar de tratamento, da educação e dos cuidados especiais requeridos pela sua particular condição” (ONU, 1959, p.164)¹.

Estas duas declarações foram os primórdios do que seria, em 1975, proclamado como a Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência, que tem como principal objetivo “prevenir deficiências físicas e mentais e de prestar assistência às pessoas com deficiência para que elas possam desenvolver as suas capacidades nos mais variados campos de atividades e para promover tanto quanto possível, a sua integração na vida normal” (ONU, 1975, p.1)² e definir os direitos das pessoas com deficiência, igualizando-as ao nível social e educacional de modo a impulsionar o desenvolvimento dessas pessoas no alcançar de máxima autonomia.

Após a Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência, surgem dois importantes documentos que potencializaram a proclamação da integração e a inclusão da diferença e alteraram a maneira como até aqui estes dois aspetos eram vistos pelas sociedades, são eles o relatório de Warnock de 1978 e a Declaração de Salamanca de 1994.

Em 1978, o Comité de Investigação, presidido por Helen Mary Warnock, elaborou o Relatório de Warnock (Warnock, 1978). Este relatório introduziu, pela primeira vez, o

¹ Tradução da autora do original “Principle 5: The child who is physically, mentally or socially handicapped shall be given the special treatment, education and care required by his particular condition” (ONU, 1959, p. 164)

² Tradução da autora do original “Bearing in mind the necessity of preventing physical and mental disabilities and of assisting disabled persons to develop their abilities in the most varied fields of activities and of promoting their integration as far as possible in normal life” (ONU, 1975, p.1)

conceito de Necessidades Educativas Especiais (que passaremos a designar de NEE), e propôs o abandono do paradigma médico (baseado na doença) e que se adotasse o paradigma educativo, de modo a possibilitar a identificação, descrição e avaliação das NEE. Sendo o principal objetivo garantir a integração destes alunos nas escolas regulares e que, através da educação, utilizando variados recursos ou técnicas especiais (como a modificação dos currículos ou a adaptação do meio físico às suas problemáticas), fosse possível apoiar todas as crianças e contribuir para o seu desenvolvimento (Meireles-Coelho, Izquierdo & Santos, 2007).

Em 1994, proclamou-se a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), assumindo-se que a escola tem o dever de acolher todos os estudantes, independentemente das suas condições, consagrando a mudança do paradigma médico para o paradigma educativo, preconizado no Relatório Warnock. Após a sua proclamação, as escolas passaram a receber e integrar todas as crianças, independentemente da sua condição (física, intelectual, social, emocional, linguística), do seu grupo social (grupos marginalizados, provenientes da rua ou oriundas de minorias étnicas) e das suas limitações ou mesmo algum tipo de deficiência (UNESCO, 1994).

Estas mudanças para a inclusão trouxeram novos e variados desafios aos sistemas educativos e à própria comunidade escolar, optando-se por encontrar um conceito de NEE explícito e consensual: "todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem." (UNESCO, 1994, p.3).

Efetivamente, o processo de inclusão e de aceitação da diferença tem sido realizado ao longo dos anos, de modo a inculcar-se estas noções como algo rotineiro, mas sem esquecer as suas especificidades. Este objetivo faz com que seja necessário que a sociedade disponha de soluções para os indivíduos que não se conseguem integrar e incluir autonomamente na sociedade. Segundo Florian "nos últimos anos, os princípios ligados à educação inclusiva assumiram, como consequência da sua incorporação em diferentes documentos internacionais, proporções hegemónicas na educação" (1998, cit. por Freire, 2008, p.5), alterando as políticas educativas e sociais de vários países.

Portugal não ficou alheio às novas ideias, contudo, antes do 25 de abril de 1974, o país vivia num sistema político ditatorial, com princípios e valores antiquados e rígidos que não permitiam mudanças na educação. Foram as transformações políticas e sociais

resultantes da Revolução de abril, mundialmente conhecida como a Revolução dos Cravos, que permitiram a adoção dos pressupostos dos decretos internacionais, que defendiam o princípio da igualdade e o respeito pela diferença, em Portugal.

Inicialmente, adotou-se o Decreto-Lei nº 319/91 de 23 de agosto de 1991 (Diário da República, 1991), que se aproximava às legislações das escolas internacionais, mas é com o Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro de 2008 (Diário da República, 2008), que a escola e a educação são descritas de forma inclusiva, garantindo os plenos direitos de todos os cidadãos com NEE. Este Decreto-Lei vem clarificar o conceito de educação inclusiva, referindo que "visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados" (Diário da República, 2008, p.154) e declarando como objetivos da educação especial:

a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais nas condições acima descritas (Diário da República, 2008, p.155).

A ideia de que as crianças devem ser preparadas para a vida profissional e para a transição da escola para o emprego, leva-nos à questão dos currículos funcionais. Estes currículos preocupam-se com a melhoria das condições de vida da pessoa com deficiência e com a sua inserção social e profissional. Ou seja, o objetivo principal é formar cidadãos que, independentemente da sua condição física e/ou cognitiva, consigam ser autónomos e eficazes no desempenho de uma função profissional, garantindo a sua condição de vida e a sustentabilidade da sociedade. Assim, a escola passa a ter que garantir uma formação inicial suficientemente abrangente e prometedora para que o estudante, ao sentir-se parte dela, seja capaz de se integrar e empenhar de modo a obter o equilíbrio pleno para conseguir uma profissão no futuro.

Contudo, Silva (2009) alerta para o perigo de que centrar a educação no estudante pode acabar por excluir o propósito da intervenção, pois

colocar estudantes em contextos separados de aprendizagem, na base do apoio assegurado por professores de educação especial, é negar a esses estudantes a oportunidade de poderem, no contexto da turma, interagir com os colegas e aí desenvolverem as competências acadêmicas e sociais que só esses contextos proporcionam (Leitão, 2006, cit por Silva, 2009, p.147).

O mesmo autor aponta que a falta de conhecimento de como saber lidar com estas populações, contribui para que se mantenham os estudantes com PEA segregados tornando-se fundamental, para o sucesso do indivíduo com dificuldades, criar formas de instruir docentes e não docentes.

A [...] formação contínua, [...] contribui para uma mudança de atitude em relação aos estudantes com NEE, para o aumento da autoconfiança dos professores, para a aquisição de competências no desempenho da prática pedagógica e para o desenvolvimento de conhecimentos (Silva, 2009, p. 150).

Em síntese, os avanços a nível internacional e nacional para a promoção da inclusão e a participação ativa de todos os estudantes no âmbito da comunidade escolar, tornaram-se um marco importante e inovador, que permitiu não só uma melhoria do ensino nas escolas, mas da sociedade em geral. As alterações que foram necessárias a nível de políticas sociais e educativas e ao nível das escolas, como por exemplo, a construção dos currículos, os processos de avaliação, a formação dos docentes e não docentes, e até as alterações do espaço físico, foram e são positivas para os estudantes com NEE, mas não são suficientes. Por outras palavras, marcos como os descritos foram importantes para mudar a maneira como se pensa e intervém com estudantes com NEE dando-lhes voz ativa na sociedade e potenciando a sua autonomia, mas ainda é necessário desenvolver e inovar os processos educativos e apostar mais na organização da comunidade escolar.

2. Perturbações do Espetro do Autismo (PEA)

2.1. História e contextualização

Em 1943, Kanner identificou um grupo de onze crianças “com alterações comportamentais marcadas e que se distinguiram sobretudo pelo seu isolamento social” (Lima & Levy, 2012, p.15), denominando estas características clínicas de *Autistic Disturbances of Affective Contact*. Sucessivamente, outros autores apresentaram estudos sobre o mesmo tema: como Asperger (conhecido pela definição de Síndrome de Asperger, caracterizada por ser mais ligeira e com competências linguísticas e cognitivas mais elevadas) ou Wing e Gould que formularam a expressão “Espetro do Autismo”, por incluírem diferentes síndromes marcadas por dificuldades no desenvolvimento neurológico, numa escala que vai da mais ligeira à mais grave, criando-se, assim, um espectro (Klin, 2006).

Contudo, os primeiros critérios de diagnóstico foram definidos no *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, em 1980, da *American Psychiatric Association* (APA, 1980). Estes critérios têm sido reformulados ao longo dos anos, ressaltando a caracterização apresentada no DSM IV (APA, 2002) e no DSM-5 (Agostinho, Oliveira, Gonçalves, Vicente, Jesus, Teixeira... Viveiros, 2014). No DSM IV, a Perturbação do Espetro do Autismo (que passaremos a designar de PEA) caracterizava-se por um défice severo e invasivo em três áreas do desenvolvimento: “habilidades de interação social recíproca, habilidades de comunicação, e presença de comportamentos, interesses e atividades estereotipada” (Schmidt & Bosa, 2003, p. 2). Já no DSM-5 a PEA é caracterizada por “défice persistente na comunicação social recíproca e interação social e padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades.” (Agostinho et al., 2013/2014, p.61). Ou seja, caracteriza-se por um défice grave nas áreas do desenvolvimento da interação social, da comunicação e do comportamento (com realce para os comportamentos repetitivos e fixos, que nos remetem para as estereotipias³) (Dar Resposta, 2014).

³ “Repetição transitória ou permanente e de forma automática e inconsciente de gestos, palavras ou movimentos. A estereotipia é um sintoma que pode estar presente em certas perturbações mentais” (Dicionários Porto Editora, on-line, n.d.), ou seja, um comportamento que é repetido variadas vezes pelo

Enquanto no DSM IV temos uma tríade de características principais para a definição do conceito de PEA, no DSM-5 são apresentadas duas perturbações associadas, a perturbação da interação social e a perturbação da comunicação, porque a comunicação acontece quando há interação entre duas ou mais pessoas e a interação pode ser afetada se houver déficit na comunicação. Deste modo, os critérios atuais baseiam-se em dois indicadores: “défices de comunicação social e défices de repetição de restrições de comportamentos” (Saverio, 2016, p. 187).

Deste modo, consideramos que o conceito PEA “refere-se a uma disfunção neurológica, que clinicamente se manifesta por atraso ou desvio nas aquisições do neurodesenvolvimento e por alterações do comportamento” (Oliveira, 2009, p. 278), que se manifestam ao longo da vida e que afetam áreas essenciais do desenvolvimento tais como a comunicação e a interação social e o comportamento.

A PEA está inserida na categoria das Perturbações do Neurodesenvolvimento e que engloba “a perturbação de Asperger⁴, a perturbação desintegrativa da segunda infância⁵, a síndrome de Rett⁶ e a perturbação global do desenvolvimento sem outra especificação⁷” (Agostinho et al., 2014, p.61).

Em suma, “as PEA integram-se no conjunto clínico de perturbações globais de desenvolvimento, nos quais se define como o conjunto de distúrbios clínicos com início precoce que afetam simultaneamente múltiplas áreas básicas do comportamento e desenvolvimento” (Afonso, 2011, p. 2)

portador de autismo, de uma forma que ele não consegue controlar, automática. Geralmente, este comportamento muda de pessoa para pessoa e torna-se muito difícil de controlar.

⁴ A perturbação de Asperger diferencia-se do perturbação do espectro do autismo, pois têm desempenhos cognitivos diferentes. No primeiro, as crianças demonstram uma maior dificuldade em habilidades executivas e no segundo demonstram uma maior dificuldade em habilidades verbais (Zukauskas, 2003).

⁵ A perturbação desintegrativa da segunda infância caracteriza-se pelo uso de múltiplos comportamentos não-verbais, pela falta de partilha e pela dificuldade ou ausência de comunicação (Souza et al, 2004).

⁶ A síndrome de Rett caracteriza-se pela regressão marcada em todas as áreas depois de um período de desenvolvimento normal. Ou seja, até certa idade a criança tem um desenvolvimento considerado normal e, por volta dos cinco meses, nota-se uma demarcada regressão (Lima, 2012).

⁷ A perturbação global do desenvolvimento sem outra especificação encontra no seu diagnóstico características como a não capacidade de dialogar e/ou manter uma interação comunicativa, bem como a presença e comportamentos estereotipados e interesses repetitivos, mas que não cumpre outros critérios do diagnóstico formal das patologias existentes na Perturbação Global do Desenvolvimento específica (Lima, 2012).

2.2. Principais características das pessoas com PEA

Como referido anteriormente, a PEA caracteriza-se por um défice em duas áreas específicas do desenvolvimento, que se tornam importantes de analisar para diagnosticar a perturbação: défice na comunicação e interação social e défice na repetição e restrição do comportamento (Saverio, 2016).

2.2.1. Défice na comunicação e interação social

As dificuldades na comunicação e interação social revelam-se o fator principal para o isolamento. Segundo Saverio (2016) os indicadores que definem os critérios para o défice de comunicação social são: défice na reciprocidade sócioemocional, com reduzido interesse na partilha de interesses e emoções; défice em comportamentos não-verbais, anormalidade no contacto visual e na linguagem corporal; ausência de expressividade facial; dificuldade em partilhar o jogo imaginativo; aparente falta de interesse nas pessoas; e dificuldade em regular o comportamento nos diferentes contextos sociais.

A expressão “vive num mundo só dele” ganha uma dimensão maior quando exploramos a perturbação na interação social, descrevendo-o como alguém incapaz de expressar gostos ou opiniões e pela falta de capacidade de mostrar reciprocidade (Lima, 2012). A não resposta verbal ou a não resposta através de gestos simbólicos como o sorriso ou a troca de olhares constituem marcas importantes para a sinalização da criança. Quando a criança com PEA pretende chamar a atenção sobre determinado objeto ou acontecimento, normalmente fá-lo de uma maneira socialmente incorreta ou incompleta. No entanto e apesar de difícil, nem sempre é impossível estabelecer interações. Se o tema for do seu interesse, é mais provável que participe na interação e estabeleça um diálogo. Mesmo nestes casos, poderá perder a informação relevante, uma vez que existem dificuldades de interpretação das situações sociais e perda em detalhes (Lima, 2012).

Associado à dificuldade da interação social, surge a perturbação na comunicação⁸. Estes dois fatores são indissociáveis, uma vez que a interação supõe a comunicação entre os indivíduos e a comunicação exige a interação entre um emissor e, pelo menos, um recetor.

A comunicação começa ainda quando a criança não é capaz de produzir sons, na comunicação não-verbal. Contudo, nas crianças com PEA existe uma ausência de contacto visual efetiva, no reconhecimento da voz dos pais, na ausência da resposta ao nome e de gestos como apontar, dizer adeus ou bater palmas. Por outro lado, as pessoas com autismo apresentam um défice no desenvolvimento da linguagem oral, demonstram uma incapacidade de iniciar ou manter uma conversação, num discurso lógico e, na maioria das vezes, usam a repetição de palavras automaticamente - ecolália⁹. No caso das crianças PEA “o atraso de linguagem não é compensado com a comunicação gestual” (Oliveira, 2005, p.15)

Mesmo que algumas crianças apresentem uma linguagem dentro da média, apresentam dificuldades em articular o conteúdo ao longo do discurso e em não dispersar, fazendo com que percam o fio condutor da conversa.

2.2.2. Défice na repetição e restrição do comportamento

As perturbações do comportamento são um obstáculo à integração e inclusão da criança com PEA, uma vez que vão contra as normas socialmente aceites. Segundo Saverio (2016), os indicadores que definem os critérios para o défice de repetição e restrição do comportamento são: ecolália ou uso repetitivo de movimentos motores ou de objetos; forte resistência à mudança; fixação em interesses restritos; atração por objetos luminosos e/ou rotativos; e indiferença a estímulos sensoriais, como frio e calor.

Focando e explicando apenas três destes indicadores a título de exemplo:

- Os interesses das crianças com PEA são tão intensos e específicos que levam a criança a focar-se unicamente neles, absorvendo toda a informação que lhes esteja

⁸ Informação que nos remete para o DSM IV, uma vez que estas duas características eram definidas individualmente.

⁹ Consiste na repetição de palavras ou expressões que são repetidas, na hora, dias ou semanas mais tarde (Lima, 2012).

relacionada. Os interesses mudam de indivíduo para indivíduo e podem ser os mais variados possíveis, desde ventoinhas, a carros, à natureza ou até mesmo relacionados com disciplinas específicas do seu currículo escolar.

- A resistência à mudança resulta da necessidade que estas crianças têm de uma rotina rígida e inflexível e que não lhes permite realizar novas atividades facilmente e se o tiverem de fazer, naturalmente que a reação não será positiva, levando-os a um descontrolo emocional que pode resultar em ações desapropriadas e manifestamente perigosas para si e para quem os rodeia. Pelo que, quando há a necessidade de alterar a rotina do portador de autismo, este deve ser avisado previamente, de modo a facilitar o entendimento sobre a alteração.

- Os maneirismos estereotipados podem ser motores, como é o caso de se abanar, morder as mãos, rodar ou manifestar movimentos complexos de todo o corpo, estas estereotípias “são consideradas patológicas quando se prolongam para além dos dois anos de idade” (Oliveira, 2005, p.16). Mas também poder ser da fala, como é o caso de dizer repetidamente palavras ou expressões sem sentido no contexto.

Em conclusão, a PEA caracteriza-se por dificuldades na interação e comunicação social e pelos comportamentos restritivos e estereotipados, limitados a determinados interesses e gostos. Esta patologia é crónica e proporciona graves implicações na integração da vida adulta (Oliveira, 2009). No Quadro I apresentam-se as principais características das pessoas com PEA apontadas pelos autores Saverio (2016), Oliveira (2005) e Schmidt e Bosa (2003) e dão-se exemplos ilustrativos de cada uma delas de forma a facilitar a compreensão das mesmas.

Quadro I

Principais características das pessoas com PEA

Característica	Exemplo ilustrativo
Incapacidade de expressar gostos ou opiniões. Normalmente, não referem o que preferem entre duas ou mais opções, nomeando, normalmente, a última que for referida.	- <i>Queres o lápis azul ou o lápis vermelho?</i> - <i>Vermelho.</i> - <i>Gostas mais do desenho dos ovos da Páscoa ou do Coelho da Páscoa?</i> - <i>Coelho.</i>
Não resposta verbal ou a não resposta através de gestos na interação social.	Se sentir necessidade de chamar atenção sobre uma caneca partida, a criança poderá apenas ficar perto do local, sem estabelecer comunicação, esperando que o adulto se aperceba do sucedido; Não retribui sorrisos ou trocas de olhar.
Défice no desenvolvimento da linguagem verbal (não constroem frases, usando apenas palavras soltas numa tentativa de se expressarem).	Para pedir <i>água</i> , usam apenas a palavra e não constroem a frase: <i>Quero água.</i>
Incapacidade de iniciar ou manter uma conversação, num discurso lógico, usando a repetição de palavras automaticamente.	Se uma criança com PEA se interessar por um determinado episódio de uns desenhos animados, é natural que no seu dia-a-dia repita as falas de uma determinada personagem; Se o profissional responsável usar sempre os mesmos termos numa situação de stresse (como “calma” ou “vamos relaxar”) é possível que quando a criança sinta o mesmo tipo de sensação que nessa situação, repita as palavras usadas pelo profissional; Se o tema for do seu interesse, podem, de alguma maneira, participar na interação com uma comunicação lógica.
Comportamentos restritivos e estereotipados.	Podem abanar o corpo, morder as mãos, esfregar as mãos, bater com os pés, repetir palavras, gritar, puxar os cabelos.
Interesses intensos e específicos, levando a criança a focar-se só neles.	Demonstram diversos interesses como ventoinhas, carros, <i>puzzles</i> , natureza, História, comida.
Dificuldade em mudar de rotina.	São exemplos mudanças de rotina como mudar de desporto (passar da natação ao basquetebol) ou o facto de colocar duas borrachas em cima da mesa quando habitualmente só está uma, mudar a forma como são colocadas as peças de um <i>puzzle</i> e/ou alterar a posição de uma cadeira ou a mudança de sala. Estas alterações podem levar a comportamentos como bater em si próprio, gritar, dar pontapés ou até bater com a cabeça.

Nota: As características são adaptadas de Saverio (2016), Oliveira (2005) e Schmidt e Rosa (2003) e os exemplos ilustrativos são de construção própria.

2.3. Espectro *continuum* e comorbilidades

A PEA é definida como um espectro “porque se manifesta de forma bastante heterogénea ao longo de um *continuum*, sendo, a partir de uma perspetiva dimensional, mais bem compreendido do que a partir de uma perspetiva categórica” (Vargas & Schmidl, 2017, p.207), o que significa que na PEA manifestam-se determinadas diferenças a vários níveis, entre as quais a gravidade da intensidade da patologia.

Os seus sintomas podem apresentar-se de maneira diferente e com diferente gravidade. São alguns exemplos: i) um estudante com PEA pode ser capaz de iniciar interações, usando a comunicação verbal assertivamente, mas não ser capaz de controlar o constante abanar do corpo, que se manifesta como uma estereotipia. Os seus interesses e gostos são igualmente diferentes e normalmente tornam-se restritivos; ii) se uma criança gostar de ventoinhas, o normal é desenhar uma ventoinha quando lhe for pedido um desenho ou iii) se gostar de informática, será quase certo que irá preferir atividades ligadas às novas tecnologias.

A intensidade da gravidade da PEA na criança pode, como já referido, variar de indivíduo para indivíduo. Apesar de todo o desenvolvimento pessoal que é possível trabalhar, a intervenção precoce continua a ser uma mais-valia para encaminhá-la num percurso adaptado às suas capacidades. Deste modo, será mais fácil intervir atempadamente na reabilitação da criança. Este fator é importante quando observamos a evolução clínica, que está dependente da gravidade dos problemas e das comorbilidades¹⁰ existentes, já que estas afetam o quadro funcional da criança, atrasando-o significativamente. Algumas das comorbilidades estão relacionadas com o défice cognitivo (varia de caso para caso, sendo que existem crianças com um bom funcionamento intelectual e outras com um funcionamento deficitário); com a perturbação de hiperatividade e défice de atenção (a desatenção e a impulsividade prejudicam o desempenho das atividades diárias dos estudantes com PEA); perturbações do sono (independente do nível cognitivo, as crianças com PEA demonstram ter estas perturbações, o que contribuiu para o aumento dos níveis de stresse) e perturbações alimentares (têm uma grande recusa por alimentos específicos e,

¹⁰ Comorbilidade, segundo o Dicionário Priberam, significa a presença ou associação de várias doenças no paciente (Dicionário Priberam on-line, n.d.), ou seja, neste contexto, seria a presença de outra patologia associada à PEA.

normalmente, recusam-se a ingerir alimentos que não façam parte da sua alimentação regular) (Lima, Garcia & Gouveia, 2012).

2.4. Diagnóstico e intervenção precoce

Segundo o Decreto-Lei n.º 281/2009 de 6 de outubro, a intervenção precoce na infância deve abranger um conjunto de medidas de apoio para a criança e para a família, onde se devem incluir ações preventivas e reabilitativas, nos domínios da saúde, da educação e da ação social (Diário da República, 2009). Deste modo, foram criadas equipas do Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (que passaremos a designar de SNIPI), resultantes da atuação coordenada dos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social, Ministério da Saúde e o Ministério da Educação, para garantir as condições de desenvolvimento das crianças com limitações no crescimento pessoal e social e, ainda, a sua plena participação, bem como apoiar as crianças com risco grave de atraso no desenvolvimento (Diário da República, 2009).

O diagnóstico torna-se uma mais valia para intervir precocemente. Antes de existir qualquer tipo de intervenção, torna-se necessário conhecer um diagnóstico da criança, de modo a limitar-se a patologia e as comorbilidades associadas, bem como delinear um plano de intervenção adequado e específico para ela (Shonkoff, & Levitt, 2010). Isto significa que, quanto melhor e mais rápido for elaborado o diagnóstico (de acordo com as especificidades descritas acima), mais eficaz será a intervenção com a criança e com a família.

Segundo o DSM-5, os sintomas que permitem o diagnóstico desta patologia são reconhecidos entre os 12 e os 24 meses, que correspondem ao segundo ano de vida, mas, em alguns casos, se os atrasos do desenvolvimento forem graves, podem verificar-se antes dos 12 meses, ou, por outro lado, se forem subtis, podem ser notados depois dos 24 meses (Agostinho et al., 2014).

Tendo em conta as características essenciais da PEA (referidas no ponto 2.2) serão apresentados os critérios de diagnóstico da PEA no Quadro II.

Quadro II

Descrição dos critérios de diagnóstico relativos à comunicação social e aos padrões de comportamento presentes no DMS-5 para as PEA

Critérios de diagnóstico relativos à comunicação social e aos padrões de comportamento para as PEA
<p>A. Défices persistentes na comunicação social e interação social passíveis de observação em vastos contextos, manifestados pelos seguintes (exemplos ilustrativos, não exaustivos):</p> <ol style="list-style-type: none">1. Défices na reciprocidade socio emocional, variando entre uma abordagem social anormal e dificuldade para estabelecer uma conversa normal, uma reduzida partilha do número de interesses, emoções ou afeto e a dificuldade para iniciar ou dar resposta a interações sociais.2. Défices nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social, variando de uma comunicação verbal e não verbal pobre a anomalias no processo do contacto visual e da linguagem corporal, ou a défices no uso de gestos e na sua compreensão a ausência total de expressões faciais e comunicação não verbal.3. Défice para desenvolver, manter e compreender relacionamentos, variando na dificuldade em ajustar o comportamento aos diversos contextos sociais à dificuldade na cooperação do jogo imaginativo ou em fazer amigos, a uma ausência de interesse pelos pares
<p>B. Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, que se manifestam pelo menos por dois dos seguintes:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipados ou repetitivos.2. Resistência à mudança, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal.3. Interesses fixos e altamente restritos que são anormais em intensidade ou foco.4. Hiper ou hipor reatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspetos sensoriais do ambiente
<p>C. Os sintomas têm de se manifestar desde a infância, no entanto podem apenas manifestar-se totalmente quando as exigências sociais excedam as capacidades limitadas ou estratégias aprendidas podem mascarar essas incapacidades</p>
<p>D. Os sintomas originam limitações no funcionamento social, ocupacional e outras áreas do funcionamento na vida presente</p>
<p>E. A incapacidade intelectual e a PEA são frequentemente diagnósticos comórbidos. Nestes casos, a comunicação social necessita de se encontrar abaixo do expectável para o nível de desenvolvimento geral</p>

Fonte: Agostinho et al., 2014

No que diz respeito ao diagnóstico da gravidade da PEA, no DSM-5 são apresentados três níveis de gravidade (Quadro III), começando pelo mais grave até ao mais ligeiro, sendo que cada nível traduz o nível de apoio necessário para cada um dos domínios psicopatológicos. É importante referir que a severidade da PEA varia, tendo em conta o contexto ou o tempo (Agostinho et al., 2014).

Quadro III

Níveis de gravidade para a PEA

Nível de gravidade	Comunicação social	Comportamentos restritos e repetitivos
Nível 3: Necessita de apoio muito substancial	Défices graves nas aptidões verbais e não verbais de comunicação social, que provocam grave incapacidade no funcionamento social, como iniciar ou manter interações sociais.	Comportamentos inflexíveis; resistência à mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos que interferem gravemente com o funcionamento de todas as áreas; grande dificuldade em alterar o foco da atenção.
Nível 2: Necessita de apoio substancial	Défices nas aptidões verbais e não verbais; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros	Comportamentos inflexíveis; resistência à mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos, que surgem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferirem com o funcionamento em distintos contextos; dificuldade em alterar o foco da atenção.
Nível 1: Necessita de apoio	Verificam-se défices na comunicação social sem apoio local; dificuldade em iniciar interações sociais e de manter a interação quando abordados, resultando em respostas atípicas ou mal sucedidas.	Comportamentos inflexíveis; dificuldade em mudar de atividade e manter a atenção; dificuldade de organização e planeamento que complexificam a independência.

Fonte: Agostinho et al., 2014

Conclui-se que o diagnóstico, que tem por base o conhecimento das características que definem a PEA, é fundamental para a intervenção com estas crianças e jovens porque permite a elaboração de planos de intervenção que atendem às suas especificidades. “O diagnóstico precoce, bem como uma avaliação adequada e uma intervenção atempada e intensiva melhoram o prognóstico” (Oliveira, 2009, p.279). Assim, quanto mais cedo forem sinalizadas estas crianças, mais cedo se estabelece uma intervenção eficaz.

3. Unidades de ensino estruturado para estudantes com perturbação do espectro do autismo e modelo de intervenção TEACCH

Como supramencionado, a PEA é uma patologia crónica, contudo, é possível minimizar alguns dos seus défices através de uma intervenção educativa que adapte as condições ambientais necessárias e crie meios de apoio para que as pessoas com PEA adquiram conhecimentos e capacidades que lhes permitam uma maior independência pessoal e social (Oliveira, 2005). As unidades de ensino estruturado possibilitam a construção de um ambiente seguro de aprendizagem especializadas para os estudantes com PEA e a aplicação de modelos (como o Modelo TEACCH) permite o treino da autonomia e da responsabilidade individual, aspetos estes que não se encontram nos currículos do ensino regular.

3.1. Unidades de ensino estruturado

As Unidades de Ensino Estruturado para estudantes com PEA (que passaremos a designar de UEE) funcionam como um recurso pedagógico especializado para os estudantes com PEA (Gonçalves et al, 2008). O objetivo não é retirar o estudante da turma do ensino regular e colocá-lo na unidade, mas sim dar ao estudante um local físico onde possa desenvolver as suas competências de uma forma especializada. Assim, e trabalhando com o estudante de forma individualizada, os profissionais que laboram na UEE conseguem dar um maior apoio na educação, independentemente do grau de severidade.

De acordo com o Ministério da Educação, os objetivos das Unidades de Ensino Estruturado são os seguintes: criar ambientes em que os estudantes se sintam seguros com áreas bem definidas e delimitadas; proporcionar um espaço que se adeque à sensibilidade sensorial de cada estudante; usar o suporte visual para ajudar o estudante na realização das suas rotinas, tornando-as mais claras; e promover um ensino direcionado às especificidades do estudante, desenvolvendo as suas capacidades e colmatando as suas falhas (Diário da República, 2008).

3.2. Modelo TEACCH

Os modelos de intervenção têm como objetivo facilitar o desenvolvimento e a aprendizagem de estudantes com PEA. Existem vários modelos de intervenção educativa para estes estudantes, contudo, no presente relatório abordamos o modelo utilizado na instituição onde foi realizado o estágio, o Modelo TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children*).

Este modelo foi desenvolvido pelo psicólogo americano Eric Schopler, distanciando-se das bases psicanalistas da altura (anos 60) que afirmavam que o autismo era uma doença mental e que teria como causa as relações distantes com os pais (Lima, 2012).

O seu principal objetivo define-se na ajuda à criança “com PEA a crescer e a melhorar os seus desempenhos e capacidades adaptativas de modo a atingir o máximo de autonomia ao longo da vida” (Gonçalves et al, 2008, p.17).

O foco do modelo está em facilitar as aprendizagens do estudante, dando-lhe um meio físico seguro e estável onde se sinta confortável para aprender, para estabelecer a organização do seu dia consoante as tarefas a realizar e, ao mesmo tempo, aumentar a partilha social e os níveis de prazer. Assim, a organização do espaço físico da UEE cumpre determinadas regras quando aplicado este modelo. As áreas devem ser bem definidas e o estímulo visual bem claro, permitindo que o estudante “obtenha informação e se organize de forma mais autonomamente possível” (Gonçalves et al, 2008, p. 18).

A sala deve estar organizada de forma que o estudante reconheça imediatamente o seu local de trabalho individual, o local de trabalho em grupo e a mesa do professor. No Quadro IV são esquematizadas as áreas e os objetivos de cada uma delas.

Com a aplicação deste modelo, o estudante consegue visualizar facilmente a organização do espaço físico, observar as suas rotinas e tarefas, ao mesmo tempo que treina a sua autonomia. Ou seja, ao compreender o meio em que se insere, torna-se mais fácil para ele entender o que é esperado que faça (Fernandes, 2010).

Quadro IV

Organização da UEE segundo o Modelo TEACCH

Área	Objetivo
Área de Trabalhar	É onde o estudante realiza o seu trabalho individual, é o seu gabinete. Neste local são colocados símbolos que correspondem ao trabalho a realizar que poderá encontrar-se em tabuleiros com o mesmo símbolo correspondente.
Área de Transição	Na qual, através das pistas visuais, o estudante sabe onde, quando e o que fazer durante o seu dia. Cada estudante tem o seu próprio horário, ajudando-o na sua organização, “diminuindo a ansiedade e os comportamentos disruptivos, aumentando a flexibilidade e a capacidade de aceitação da alteração à rotina.” (Gonçalves et al, 2008, p. 20).
Plano de trabalho	Consiste num auxiliar para indicar que tarefas tem de realizar e deve ser “apresentado de cima para baixo ou da esquerda para a direita” (Gonçalves et al, 2008, p. 20), possibilitando a autonomia do estudante, uma vez que sabe o que fazer, quando começar e quando acabar. A cada trabalho corresponde um símbolo que está igualmente representado no tabuleiro, permitindo ao estudante saber que tarefa tem de realizar (por exemplo, no plano de trabalho surge a letra “B”. O estudante sabe que tem de trabalhar o conteúdo do tabuleiro com a letra “B”).
Área do Aprender	É um espaço sem estímulos distratores que permite o desenvolvimento da atenção e da concentração, de modo individualizado, e onde se desenvolvem novas competências.
Área do Trabalho em Grupo	Funciona para todos os elementos trabalharem em conjunto, num ambiente de partilha e colaboração.
Área do Computador	Permite o desenvolvimento de aprendizagens através das novas tecnologias.

Fonte: Gonçalves et al, 2008

Embora o espaço físico seja maioritariamente organizado com base nas características comuns a estes indivíduos, é possível trabalhá-lo e adaptá-lo às especificidades de cada um, tornando mais proveitoso. Este modelo mostra-se eficaz porque se adequa à maneira de pensar e de aprender destas crianças/jovens e porque permite ao docente encontrar as estratégias mais adequadas para responder às necessidades de cada um, de modo a facilitar o desenvolvimento das suas capacidades (Gonçalves et al, 2008). Por outras palavras, é uma intervenção “individualizada, ou seja, as técnicas e os procedimentos são aplicados de forma individualizada com cada criança” (Locatelli & Santos, 2016, p. 215).

Para além dos aspetos mencionados, o modelo TEACCH trabalha a linguagem recetiva e a expressiva, consequência da utilização de diversos estímulos: estímulos

visuais (recurso a figuras, imagens), corporais (através dos gestos, do apontar, de movimentos) e *audiocinestésicovisuais* (som, palavra, movimentos associados à imagem) (Fernandes, 2010). Com a repetição diária da utilização destes estímulos, a criança passa a associá-los às atividades/tarefas a resolver de forma automatizada.

4. O papel da família, dos profissionais e da escola na integração de estudantes com PEA

Nos dias de hoje ainda se acredita que as crianças não conseguem aprender por razões orgânicas, “ignorando ou desconsiderando o papel da organização social e da forma como se efetivam as relações de produção na sociedade capitalista” (Mori, 2016, p.54). No caso das crianças com PEA, o meio (a sociedade) onde a criança está inserida pode trazer-lhe consequências negativas, uma vez que não está preparado para receber as suas limitações ou diferenças. Sendo a realidade atual contraproducente, visto que é o meio que mais facilmente pode mudar e tornar-se mais acessível às capacidades e limitações dos indivíduos. O que significa que para alcançar as potencialidades destas crianças e a sua autonomia é fundamental que o meio se adapte a estas crianças e não o contrário.

No que se refere à escola, e sabendo à partida do seu caráter rígido, “voltada à homogeneidade” (Mori, 2016, p. 54), esta instituição necessita de, por um lado, manter práticas eficientes para a concretização dos estudantes e não se focar apenas nas suas limitações e, por outro lado, adaptar-se ao estudante, às suas necessidades, dificuldades e potencialidades (Gracioli & Bianchi, 2014, p. 129), ou seja, precisa de estar aberta e disponível a encarar possíveis mudanças que ocorrem a vários níveis: ao nível do currículo, das estratégias, dos tempos, das estruturas. A escola deve alcançar mais facilmente os seus objetivos através da reestruturação da estrutura organizacional, de adaptações curriculares e da aposta na formação dos profissionais que trabalham diretamente com os estudantes (Fernandes, 2010).

Para além das adaptações de âmbito curricular, é indispensável que a escola analise o seu espaço físico. É essencial que estes estudantes se sintam seguros no passeio pelo recinto escolar, já que podem manifestar dificuldades motoras e/ou de equilíbrio, bem

como incapacidades a nível de localização espacial. Espaços bem sinalizados e de fácil acesso são um apoio para eles.

Por outro lado, é necessário proporcionar aos seus profissionais formas de atuar autonomamente com estes estudantes. Isto é, no contacto direto com os estudantes com PEA, estão profissionais que, de alguma maneira, observam e modificam o seu comportamento, sendo determinante a sua instrução. “A importância do professor situa-se a nível do desenvolvimento de competências da criança autista” (Cruz, Pereira, Ferreira, Santos & Ribeiro, 2010, p.96), é ele que, no trabalho diário, contribui para o desenvolvimento das potencialidades do estudante. Sendo assim, e não se bastando a si mesma, uma formação pode abrir caminhos para o trabalho especializado e eficiente com estes estudantes (Gracioli & Bianchi, 2014, p. 129).

Na prática atual o professor da educação especial constrói o Programa Individual Educativo (PEI), em colaboração com o Diretor de Turma e o Encarregado de Educação, decretado pelo Decreto-Lei 3/2008 (Diário da República, 2008). Este documento define as medidas educativas, as adequações no processo de ensino e aprendizagem e os processos de avaliação. Ademais, é apresentado o diagnóstico médico e psicológico, bem como o perfil de funcionalidades com recurso à CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde). Por conseguinte, são expressas as dificuldades e lacunas dos estudantes, bem como as áreas que necessitam de maior intervenção. O professor é responsável por ajudar o estudante na aquisição de competências curriculares, como é caso do Português e da Matemática Funcional, mas é igualmente responsável por dotá-lo de competências sociais e de autonomia. Por esta razão, torna-se importante realizar atividades que o preparem para a vida em comunidade, que o tornem ativo e participativo e que consiga ser o mais independente possível. A terapia ocupacional aparece como fundamental neste aspeto, visto que o trabalho do terapeuta passa por uma intervenção pensada na vida prática: ensiná-los a fazer compras, a preparar uma refeição ou fazer as lidas domésticas. Apesar dos obstáculos que se observam no trabalho dos professores, sejam pelas características dos estudantes e pela sua exigência, seja pela qualidade da formação ou pela disponibilidade de recursos (materiais e/ou humanos), este continua a ser o principal responsável pelas aprendizagens do estudante, assumindo um papel preponderante no seu desenvolvimento.

Aliado à escola, enquanto instituição e aos professores como figura principal, as famílias tornam-se cúmplices importantes no percurso dos estudantes. A família constitui a primeira base de interação, criação de vínculos e de apoio da criança, sendo, por isso mesmo, o seu primeiro recurso.

É através das relações familiares, que os próprios acontecimentos da vida recebem seu significado e, através dele são entregues a experiência individual. É ela, portanto, unidade básica de desenvolvimento das experiências das realizações e dos fracassos do homem (Sprovieri & Assumpção, 2001, p. 230).

Todas as famílias, enquanto grupo, têm um sistema de crenças, valores e prioridades que guiam as escolhas e que formam a base da conduta na vida quotidiana dos seus membros, por outras palavras a família tem um papel primário e fundamental na aprendizagem e na construção da personalidade dos indivíduos (Goitein & Cia, 2011). Todavia, quando surge uma criança com NEE no seio da família esses pilares são redefinidos, reavaliando as prioridades e construindo diferentes visões do que as até então manifestadas (King et al, 2006). A presença de uma criança com PEA no núcleo familiar é um facto que pode perturbar a dinâmica familiar de forma significativa. Após o diagnóstico, o seio familiar precisa de se consciencializar do mesmo, sendo que passam por um largo e doloroso processo educativo, com um elevado nível de stresse (Pizarro, 2001). Porém, a família tem o papel primordial na integração e inclusão da criança com PEA, não só na sociedade geral (quando começa a frequentar a escola), mas, e numa primeira fase, no próprio meio familiar, contribuindo para uma mais fácil aceitação e compreensão da patologia.

Conclui-se assim que a escola, os professores e a família devem unir forças e estabelecer parcerias. Em primeiro lugar porque os pais são os maiores conhecedores das características dos seus filhos e, nessa ordem de ideias, serão as melhores fontes de informação para os profissionais traçarem um plano capaz de corresponder às verdadeiras dificuldades das crianças. Em segundo lugar porque o facto de os familiares estabelecerem uma relação de confiança e colaboração com os profissionais e a escola, permite que os níveis de stresse possam diminuir, tranquilizando os pais (Serra, 2010). Em terceiro lugar porque permite que as crianças com PEA tenham acesso a um

trabalho contínuo e especializado. E em último lugar porque a comunicação entre família-escola permite que se conheça os objetivos e tipo de terapia/trabalho que melhor se adequa à criança e que permite o seu desenvolvimento, fazendo com que o trabalho realizado na escola tenha uma continuação em casa, dentro dos mesmos moldes.

Capítulo II: Projeto de Estágio

Introdução

O presente capítulo é referente ao trabalho desenvolvido ao longo do período de estágio, que se focou na realização de atividades que permitissem o enriquecimento e aproveitamento do potencial dos estudantes com PEA. Inseridos em contexto escolar, houve necessidade de adaptação às normas e rotinas, sendo que todo o trabalho realizado respeitou o horário previamente definido de cada estudante sem que interferisse com períodos de aulas ou de atividades extracurriculares.

Este capítulo divide-se em quatro pontos essenciais: a caracterização da instituição onde foi realizado o estágio, analisando a sua missão, visão e valores, para além da sua constituição referente aos recursos humanos e espaciais; um segundo ponto que descreve os objetivos alusivos aos objetivos de estágio; um terceiro ponto que trata da caracterizar sucintamente o grupo-alvo; e por fim, um quarto ponto em que se expõem as atividades desenvolvidas durante o período de estágio.

1. Caracterização da instituição

A Escola Martim de Freitas, antes denominada de Escola Preparatória Martim de Freitas, foi criada em 1971. Desde 2003, passou a Agrupamento de Escolas Martim de Freitas, do qual fazem parte as seguintes instituições: E.B.2/3 Martim de Freitas, E.B.1 de Montes Claros, E.B.1 de Santa Cruz, E.B.1 dos Olivais, E.B.Q de Celas, E.B.1 da Conchada, E.B.1 de Coselhas e E.B.1 do Hospital Pediátrico. Em de 2008/2009, o Jardim de Infância dos Olivais e o Jardim de Infância de Montes Claros passaram a fazer igualmente parte do agrupamento.

1.1. Local de estágio: A Escola Martim de Freitas

Esta escola é constituída por seis blocos de edifícios, um anexo e um pavilhão gimnodesportivo. Distribuídos pelos vários blocos, para além das atividades letivas, funcionam o Gabinete de Apoio aos estudantes com NEE, o Conselho Executivo, os Serviços Administrativos, o Centro de Formação Coimbra Norte, a Sala de Estudo, a Biblioteca, o Gabinete de Primeiros Socorros e o Gabinete de Intervenção Disciplinar

(GID). O Bloco D é orientado para os professores, disponibilizando a Sala de Diretores de Turma, um Gabinete de Trabalho, uma Sala de Informática, a Sala de Professores, Reprografia e o Bar dos Professores. No Bloco E foram estabelecidas duas unidades TEACCH, destinadas a estudantes com Perturbações do Espectro do Autismo, onde se desenvolveu o estágio.

1.2. Missão, visão e valores do agrupamento de Escolas Martim de Freitas

A missão, a visão e valores do agrupamento encontram-se definidos no documento do Projeto de Intervenção 2014 – 2018 (Barreira, 2014), tendo por base a ideia de que “a Escola deve sustentar a sua ação em pressupostos fortes e duradouros assentes em convicções alicerçadas no conhecimento da comunidade e nas suas necessidades” (Barreira, 2014, p. 11). Assim sendo, como missão pretende prestar um serviço educativo de elevada qualidade, dando respostas às diversas necessidades, de modo dinâmico e cooperativo. Já no que se refere à visão, assume-se como uma escola de referência pela humanização, “aberta à comunidade, à inovação” (Barreira, 2014, p. 12). Tendo como principais valores a promoção da cidadania responsável, da solidariedade e do respeito, potenciando as capacidades de cada um; o fomento do sucesso escolar e profissional de todos; a otimização da reflexão, partilha e corresponsabilização numa perspetiva pluralista; incentivo ao rigor, exigência e valorização do trabalho realizado; a criação de valores de aceitação da diferença, da tolerância, da solidariedade e entreajuda; a diversificação da oferta formativa de forma a promover a formação integral dos estudantes; a valorização do mérito e do esforço; o envolvimento efetivo da comunidade na vida da escola; o respeito pelas regras, procedimentos e pessoas; a humanização das respostas e relações; recompensa da disciplina e penalização do incumprimento; a reflexão consequente sobre a ação global da escola; o incentivo de abordagens pedagógicas de carácter prático e/ou inovador; e a partilha de responsabilidades.

1.3. Objetivos do Agrupamento de Escolas Martim de Freitas

No Projeto Educativo de 2016 a 2018 do Agrupamento de Escolas Martim de Freitas (Agrupamento de Escolas Martim de Freitas, 2016) são definidas três linhas orientadoras que, segundo este agrupamento, são equiparadas em nível de importância aos resultados obtidos pelos estudantes e pelas quais se regem os objetivos da escola:

- *Promoção do sucesso escolar:* através da individualização dos processos de ensino quanto seja possível, diversificação das experiências de aprendizagem e promoção de atividades que permitam o desenvolvimento de diversas áreas, como a desportiva ou a artística. E no que diz respeito aos estudantes com maiores dificuldades, a escola assume a necessidade de prestar apoio e ajuda sem esquecer de trabalhar para potenciar os que já demonstram resultados positivos. Comprometendo-se assim, criar “oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento igualitárias, a partir das capacidades e características de cada estudante” (Agrupamento de Escolas Martim de Freitas, 2016, p. 18).
- *Cidadania plena e responsável:* necessidade de desenvolver as competências sociais e de trabalho dos estudantes, de modo a prepara-los para ação crítica e responsável. Deste modo, pretende-se que os estudantes tenham uma participação ativa nas dinâmicas escolares e que haja abertura para o diálogo entre professores e estudantes. Em suma, propõem-se o “desenvolvimento de estudantes respeitosos e respeitados” (Agrupamento de Escolas Martim de Freitas, 2016, p. 21).
- *Ligação com a comunidade:* a escola sabe que só com uma articulada, estruturada e colaborativa ação entre os diversos intervenientes da comunidade é capaz de promover o sucesso dos estudantes. As diversas parcerias que estabelece com diversas instituições, como a Universidade de Coimbra, permite-lhe estar desperta para as novas inovações e tecnologias (Agrupamento de Escolas Martim de Freitas, 2016).

A partir destas linhas orientadoras foram traçadas as seguintes linhas de ação:

- *Para promover o sucesso escolar:* aumentar a qualidade do sucesso; contribuir para o desenvolvimento de novas competências e capacidades; incentivar a melhoria de desempenhos; manter as taxas de abandono e desistência escolar; adequar as atividades educativas e do ensino às capacidades e aos ritmos de aprendizagem das crianças e dos estudantes; acompanhar e supervisionar a prática letiva; incentivar a utilização de metodologias ativas e experimentais no ensino e nas aprendizagens; otimizar o trabalho cooperativo entre docentes; e reforçar a gestão articulada do currículo.
- *Para fomentar a cidadania plena e responsável:* reforçar a participação na vida da escola e a assunção de responsabilidades; promover o cumprimento das regras e disciplina; intensificar formas de solidariedade; e reforçar a dimensão artística e desportiva.
- *Para promover a ligação à comunidade:* adequar o currículo ao meio envolvente; desenvolver projetos, parcerias e soluções inovadoras; potenciar o contributo da escola para o desenvolvimento da comunidade envolvente; mobilizar os recursos da comunidade educativa; reforçar o grau de satisfação da comunidade educativa; motivar a comunidade educativa; e otimizar a eficácia dos circuitos de informação e comunicação externa.

De modo a cumprir-se com os objetivos no Plano de Atividades para o ano letivo 2017/2018 (Agrupamento de Escolas Martim de Freitas, 2017) verifica-se que a aposta do agrupamento para o desenvolvimento das potencialidades, capacidades e competências de cada estudante é através do recurso a diversos clubes, atividades e projetos. A escola dispõe de cinco clubes que pretendem ir ao encontro dos gostos dos estudantes, são eles: Clube de Cerâmica; Clube de dança; Desporto Escolar (inclui futsal, voleibol, basquetebol e atletismo); Clube de Música e Clube de Robótica.

As atividades podem dividir-se naquelas que são planificadas para o decorrer do ano letivo, nas que se referem a datas específicas durante os três períodos, como é o caso da

Festa de Natal, a Festa de Final de Ano, a celebração do dia da Hispanidade, do dia Mundial da Alimentação, do dia Mundial da Música ou do dia Mundial da Floresta e finalmente, naquelas que são programas pelos professores de cada disciplina, tendo em conta a matéria que está a ser lecionada, e de concursos a nível nacional, como por exemplo as Olimpíadas do Inglês e visitas de estudo.

É importante referir que, no início do ano letivo, existe uma atividade que proclama a importância do Decreto-Lei nº 3/2008 (Diário da República, 2008), com os objetivos de dar a conhecer a dinâmica organizacional do Grupo de Educação Especial, divulgar a problemática dos estudantes com NEE e partilhar estratégias e metodologias diversificadas do mesmo decreto.

Resumidamente, o Agrupamento de Escolas Martim de Freitas é constituído por várias escolas que se regem pela exigência de potenciar os seus estudantes, a nível pessoal e curricular, através do desenvolvimento do espírito crítico, da participação ativa e da responsabilidade social, bem como proporcionar métodos e técnicas inovadoras que possibilitem o seu sucesso a nível escolar.

No Quadro V apresentam-se as atividades que foram planificadas para o decorrer do ano letivo de 2017/2018 com os respetivos objetivos.

Quadro V

Atividades para o ano letivo 2017/2018

Nome da atividade	Objetivos
Os percursos da escrita	Estimular um diálogo mais livre com a criatividade; Planificar um texto de acordo com as várias tipologias; Escrever textos diferentes; Desenvolver o espírito crítico; Fomentar a escrita como ferramenta transversal e de organização do pensamento.
Atualização do blogue “Pegada de Papel”	Divulgar informação atualizada sobre o funcionamento e as atividades.
Exposições	Divulgar os trabalhos realizados pelos estudantes.
Concurso Nacional de Leitura	Promover hábitos de leitura junto da comunidade escolar.
Concurso Municipal de Leitura	Promover hábitos de leitura junto da comunidade escolar.
Caderno das Letras	Promover a escrita.

Em Coimbra há ciência para todos	Sensibilizar os estudantes para as ciências experimentais; Conhecer as valências do Exploratório da cidade.
De pequenino se torce o pepino	Contribuir para a promoção da disciplina e cidadania.
Estudar também se aprende	Contribuir para o desenvolvimento de hábitos e atitudes mais favoráveis ao estudo.
Vamos pensar a jogar	Contribuir para o desenvolvimento de competências cognitivas (verbais e numéricas).
Experimentar para Crescer	Contribuir para a estimulação de áreas fundamentais para as aprendizagens escolares.
Baús de Leitura	Promover a circulação dos Baús de Leitura.
Leituras “Ler com a cabeça e o coração”	Estimular o gosto pela leitura e pela escrita.
Oficinas de Escrita Criativa	Estimular o gosto pela leitura e pela escrita.
Concurso “Há poesia na escola”	Sensibilizar os estudantes para a poesia.
Hora do conto	Estimular o gosto pela leitura.
História Saltitante	Promover a criatividade; Estimular o espírito de partilha.
Direitos das Crianças	Sensibilizar as crianças para os seus direitos.
Concurso “Superleitores”	Estimular o gosto pela leitura.

Fonte: Plano de Atividades para o ano letivo 2017/2018 da Escola Martim de Freitas (Agrupamento de Escolas Martim de Freitas, 2017).

2. Objetivos do estágio

Para o projeto de estágio foram definidos os seguintes objetivos gerais e específicos, de modo a concretizar as metas alcançadas:

1º Objetivo geral: Integrar a equipa que trabalha diariamente com os estudantes com PEA

- π Compreender como são integrados com estudantes com PEA nas escolas;
- π conhecer os profissionais envolvidos;
- π conhecer os estudantes com PEA;
- π desempenhar funções como técnica superior numa UEE.

2º Objetivo geral: Contribuir para o melhor funcionamento da UEE, nomeadamente na organização e auxílio das tarefas diárias

- π Colaborar para o bom funcionamento da UEE, apoiando nas diversas atividades;
- π dar respostas adequadas às necessidades da escola;
- π auxiliar os funcionários na organização do espaço de trabalho;
- π organizar os dossiês dos estudantes, que se materializam na compilação do seu trabalho ao longo do ano letivo.

3º Objetivo geral: Contribuir para uma resposta adequada às necessidades dos estudantes, mas também dos profissionais

- π Identificar as necessidades dos estudantes com PEA;
- π identificar as necessidades dos profissionais que trabalham com os estudantes com PEA;
- π colaborar com técnicos nos projetos/atividades, aulas ou visitas de estudo existentes.

4º Objetivo geral: Promover o desenvolvimento integral dos estudantes com PEA

- π Planear atividades que vão ao encontro das necessidades e interesses dos estudantes com PEA;
- π elaborar fichas de trabalho curricular que permitam o desenvolvimento de competências académicas;
- π melhorar as competências de comunicação e diálogo dos estudantes com PEA;
- π desenvolver a aprendizagem com base na colaboração e na confiança;
- π construir uma aprendizagem na base da colaboração e da confiança, respeitando os limites de cada um, bem como os seus tempos e necessidades;
- π assegurar a participação ativa dos estudantes com PEA na comunidade escolar, nomeadamente com a promoção de momentos a interação com os estudantes das turmas regulares.

3. Caracterização do grupo-alvo

O grupo-alvo com o qual foi realizado o período de estágio é constituído por um grupo de 6 estudantes, 1 estudante do sexo feminino e 5 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos, todos diagnosticados com PEA ao qual um dos estudantes soma surdez unilateral. No que diz respeito à escolaridade, são estudantes de 5º, 6º, 7º e 9º anos do ensino regular, usufruindo de um Currículo Específico Individual (CEI).

Na Tabela I é a apresentadas a distribuição dos estudantes por sexo, idade, ano de escolaridade e patologias.

Tabela I

Caracterização do grupo-alvo

	Sexo	Idade			Ano de escolaridade				Patologia	
		12 anos	14 anos	15 anos	5º ano	6º ano	7º ano	9º ano	PEA	Surdez unilateral
Feminino	1	1			1				1	
Masculino	5	2	2	1	2	1	1	1	5	1

4. Descrição das atividades de estágio

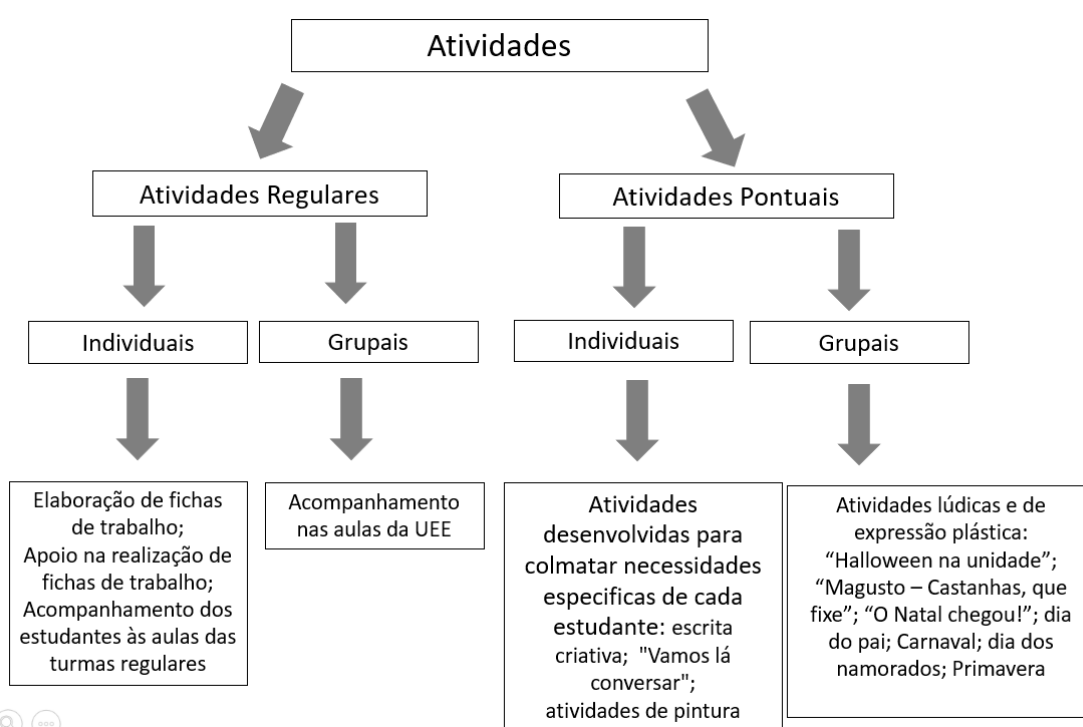
As atividades que realizámos na Escola Martim de Freitas tiveram início em setembro de 2017 e terminaram em junho de 2018. O processo do desenho e estruturação das atividades de estágio iniciou-se com a análise da ficha individual de cada um dos estudantes com PEA na qual se elaborou o perfil de interesses e necessidades personalizado, de forma a determinar atividades adequadas e com sentido para cada um deles (Anexo I). Nesta análise verificou-se que cada estudante tem necessidades e especificidades singulares, como por exemplo dificuldades em escrever com clareza e correção ortográfica; compreender e interpretar um texto; inabilidade no desenvolvimento da leitura, nomeadamente em ler pausadamente e com ritmo. E por outro lado que apresentam necessidades comuns, tais como: incapacidade de comunicar verbalmente, expressando desejo ou emoções; falta de concentração e atenção na

concretização de variadas tarefas/atividades; dificuldade em cumprir regras e respeitar ordens.

Em consequência destes resultados e dos interesses da instituição agrupámos e estruturámos as atividades da seguinte forma: Atividade regulares divididas em atividades individuais e atividades grupais e atividades pontuais divididas em atividades individuais e atividades grupais (Figura 1).

Figura I

Esquema da organização das atividades



4.1. Atividades regulares

Neste ponto descrevemos as atividades de cariz regular, ou seja, realizadas ao longo do ano letivo. As atividades regulares dividem-se em atividades regulares individuais ou em atividades regulares grupais. Importa referir que os estudantes com PEA são integrados nas aulas de UEE em grupo e nas aulas das turmas regulares individualmente, de acordo com o seu nível de ensino.

4.1.1. Atividades regulares individuais

Elaboração e apoio na realização de fichas de trabalho

Esta atividade consistiu, por um lado, na elaboração de fichas de trabalho das áreas curriculares de Português Funcional, Matemática Funcional ou de Estudo do Meio, tendo em conta o ano de escolaridade e as capacidades e interesses dos estudantes. E por outro lado, no apoio aos estudantes na realização das mesmas. A estagiária elaborou as fichas com o objetivo de complementar as fichas das professoras do ensino especial para trabalhar os conteúdos programáticos das disciplinas no contexto da UEE.

Em seguida apresentam-se as fichas desenvolvidas e realizadas com os estudantes com PEA por áreas curriculares, conteúdos e objetivos (Quadros VI, VII, VIII).

Quadro VI

Fichas de trabalho de matemática funcional

Conteúdo	Objetivo
Raciocínio Lógico-matemático: Grandezas e medidas / Orientação temporal	Adquirir e/ou consolidar noções temporais; ler e representar medidas de tempo apresentadas num relógio de ponteiros e num relógio digital; identificar estações e meses do ano, relacionando-os; conhecer o calendário; identificar os dias da semana; escrever a data; compreender a quantidade “mais”, “menos” e “igual a”
Raciocínio Lógico-matemático: Orientação espacial	Associar as horas a algumas rotinas escolares; compreender corretamente as diferentes posições dos objetos no espaço: dentro/fora; atrás/à frente; antes/depois; primeiro/último
Raciocínio Lógico-matemático: Sequencialização numérica	Desenvolver competências numéricas; desenvolver a capacidade de contagem e de correspondência numérica; ordenar números; corresponder número/quantidade; realizar contagens crescentes e decrescentes a partir de um número; completar conjuntos
Raciocínio Lógico-matemático: Operações	Efetuar somas e subtrações simples; efetuar divisões e multiplicações com recurso à calculadora
Raciocínio Lógico-matemático: Resolução de Problemas	Identificar a operação a utilizar; compreender o que o problema pede e que informação é importante; concluir o problema
Raciocínio Lógico-matemático: Dinheiro	Conhecer e relacionar as moedas e notas do euro; identificar combinações entre moedas e notas; determinar a quantidade apropriada de dinheiro para entregar quando se faz uma compra; ordenar notas e moedas conforme o respetivo valor; representar valores monetários e decompô-los; consulta de folhetos; ler e escrever quantias de dinheiro decompostas

Fichas elaboradas pela estagiária (ver Anexo II)

Quadro VII

Fichas de trabalho de português funcional

Leitura	Desenvolver a leitura; ler frases simples; ler textos em voz alta; ler pausadamente, com expressão e ritmo; leitura de textos de diferentes dimensões; ler palavras de forma global relativa a áreas do seu interesse
Escrita	Escrever com clareza e correção de forma a transmitir a mensagem pretendida; responder de forma completa às questões colocadas; apresentar caligrafia legível; reduzir erros ortográficos; utilizar pontuação necessária; copiar frases e/ou textos; escrever palavras relacionadas com os seus interesses; completar frases
Compreensão	Desenvolver a compreensão do texto; retirar a ideia principal do texto; recontar por palavras suas o que leu; utilizar o dicionário sempre que necessário; identificar o tema e explicitar o assunto; identificar o título e o autor; registar a informação
Consciência fonológica	Aprofundar a consciência silábica, segmentando palavras em sílabas; desenvolver a consciência silábica, identificando sílabas iniciais iguais em palavras; adquirir consciência fonémica, identificando palavras com sons iguais
Gramática	Reconhecer e utilizar corretamente diferentes verbos; identificar verbos no passado, presente e futuro; reconhecer antónimos e sinónimos; utilizar corretamente o plural e o singular; distinguir feminino e masculino; utilizar artigos definidos e indefinidos

Fichas elaboradas pela estagiária (ver Anexo III)

Quadro VIII

Fichas de trabalho de estudo do meio

Vida na Comunidade	Identificar os principais sinais de trânsito; identificar os serviços públicos da comunidade: identificar profissões, identificar o nome de cada trabalhador em cada profissão, reconhecer os utensílios relacionados com cada profissão; reconhecer os ecopontos e que lixe se deposita em cada um; nomear e identificar os meios de transporte mais utilizados
Dados pessoais	Fazer a sua identificação pessoal: nome, nome da mãe e do pai, idade, morada, número de telefone; identificar a escola em que estuda; identificar as principais relações de parentesco; reconhecer pessoas que fazem parte do seu quotidiano
O corpo	Localizar as diferentes partes do corpo; localizar no corpo os órgãos de sentidos; conhecer e aplicar normas de higiene do corpo e alimentares
Casa	Identificar as diferentes divisões e objetos da casa; fazer corresponder a atividade doméstica ao local certo da casa
Desenvolver a cooperação	Identificar comportamentos adequados às diversas situações

Fichas elaboradas pela estagiária (ver Anexo IV)

Acompanhamento às aulas da turma do ensino regular

A turma constitui um período de aprendizagens curriculares, sendo todavia o mais importante o facto de permitir um contacto direto com os estudantes do ensino regular, integrando o estudante com PEA na comunidade escolar. Deste modo, torna-se benéfico que este frequente as disciplinas na turma, contribuindo para a sua autonomia social e para o desenvolvimento de mecanismo de comunicação verbal. Assim, os estudantes da UEE são também integrados em turmas regulares.

Porém, devido à falta de regulação do comportamento, torna-se importante ter um adulto responsável a acompanhá-los às aulas regulares que frequentam, Educação Visual, Música e Inglês. Semanalmente a estagiária acompanhou os estudantes com PEA individualmente a cinco aulas regulares, com duração de 45 minutos.

4.1.2. Atividades regulares grupais

Aulas da UEE

Apesar destes estudantes acompanharem a turma em algumas disciplinas, existe, também, no seu horário semanal atividades realizadas no âmbito da UEE. Essas disciplinas são a Educação Física, a Expressão Plástica, as Ciências Naturais, a Música e a Dança. De igual importância, permitem não só a aprendizagem de novos conteúdos, como a interação e colaboração entre eles próprios. Cada disciplina permite um novo modo de interação e comunicação social: por exemplo, na Educação Física os estudantes aprendem a trabalhar em conjunto, pois precisam uns dos outros para realizar jogos; já na Expressão Plástica, é necessário partilhar os materiais existentes. Semanalmente a estagiária acompanhou o grupo a todas as aulas de UEE, com a duração de 45 minutos cada aula.

4.2. Atividades pontuais

As atividades pontuais dividem-se em atividades pontuais individuais e em atividades pontuais grupais.

4.2.1. Atividades pontuais individuais

Estas atividades permitem adaptar o trabalho mais facilmente às necessidades e interesses dos estudantes com PEA, por serem realizadas individualmente.

As atividades pontuais desenvolvidas durante o período de estágio foram:

Visita de estudo ao Exploratório

Destinatário: Estudante do sexo masculino com 13 anos de idade e que frequenta o 7º ano de escolaridade.

Objetivo: Partilhar e interagir com os estudantes da turma; estabelecer uma ligação com base no respeito e colaboração entre aluno-estagiária; aprender conteúdos sobre o universo.

Descrição da atividade: Visita de estudo ao Exploratório de Santa Clara, no dia 21 de novembro. Antes de iniciar a visita, num diálogo aberto, foram estabelecidas regras com o estudante, lembrando-o da necessidade de se manter perto da estagiária e dos restantes professores responsáveis e da importância de consentir quando tem, por exemplo, de estar em silêncio. A interação entre o estudante com PEA e os restantes alunos da turma foi alcançada com ajuda da estagiária, que conduziu, inicialmente, uma aproximação e introduziu-o no diálogo. O relatório sucinto da visita encontra-se em anexo (Anexo V).

Atividade de escrita criativa

Destinatário: Estudante do sexo masculino com 13 anos de idade e que frequenta o 7º ano de escolaridade.

Objetivo: Melhorar a escrita e a leitura; desenvolver novas formas de expressão (escrita e desenho).

Descrição da atividade: Foram realizados vários períodos de trabalho individual com o estudante, para colmatar as dificuldades de escrita e leitura. A atividade dividiu-se em quatro fases: num primeiro momento, o estudante idealizou e escreveu uma história consoante a sua imaginação; numa segunda fase, a história foi revista pela estagiária, corrigindo erros ortográficos; de seguida, a história foi entregue ao estudante para reler e transcrever para um documento no formato *Microsoft Office Word*; por fim, o

estudante elaborou um desenho que ilustra a história. No total, foram escritos e ilustrados, pelo estudante, três textos: Pokémon – uma história diferente; Rio Novo; e Spore, a vida de um spore. Importa referir, que este estudante tem interesse em tudo que está ligado à informática e internet.

“Vamos lá conversar”

Destinatário: Estudante do sexo masculino com 11 anos de idade e que frequenta o 5º ano de escolaridade.

Objetivos: Construir um diálogo coerente; estimular a comunicação verbal.

Descrição da atividade: Esta atividade consistiu num diálogo entre estudante e estagiária, deixando-o comunicar sobre temas que fossem ao encontro dos seus gostos e interesses. O papel da estagiária passou pelo apoio na construção de frases estruturadas e lógicas, ou seja, sempre que o estudante dizia palavras soltas, era construída uma frase e pedido que ele repetisse. Assim, cumpriram-se os objetivos de estimular a fala, o diálogo coerente e tornar a comunicação mais assertiva, mais especificamente, que o estudante construísse frases completas, assertivas e com significado.

É de referir que para além dessa estimulação ao nível da comunicação verbal, o estudante criou uma ligação próxima com a estagiária, por notar que se interessava pelas suas “histórias”.

Atividades de pintura

Destinatário: Estudante do sexo feminino com 13 anos de idade e que frequenta o 5º ano de escolaridade.

Objetivos: Estimular a criatividade.

Descrição da atividade: A capacidade criativa deste estudante era muito limitada, e neste caso específico, existia a dificuldade em escolher as cores apropriadas para o desenho. Deste modo, proporcionaram-se momentos de pintura em conjunto entre estudante-estagiária, ajudando o estudante na abertura e desenvolvimento da sua criatividade através da imitação e da seleção de cores aleatórias.

4.2.2. Atividades pontuais grupais

A planificação das atividades que se apresentam resumidamente em continuidade, foram remetidas para a Secção Anexos, algumas destas atividades foram avaliadas através de uma grelha de avaliação criada pela estagiaria (Anexo VI).

Halloween na unidade! e Magusto – Castanhas, que fixe!

Estas atividades consistiram na realização de vários trabalhos para celebrar a época festiva e decorar a UEE (Anexo VII e VIII).

Ida ao cinema!

De forma a encerrar o primeiro período do ano letivo, foi efetuada uma deslocação ao Centro Comercial Alma Shopping para assistir a uma sessão de cinema. O relatório sucinto da visita encontra-se em anexo (Anexo IX).

O Natal chegou!

Os estudantes realizaram duas tarefas criativas em conjunto. A primeira tarefa consistiu na construção de um pai natal e a segunda de uma árvore de natal. No fim das tarefas puderam levar o resultado final para suas casas e oferecer aos pais (Anexo X).

Dia do pai

De modo a celebrar o dia do pai e a ser possível oferecer um trabalho feito por si aos mesmos, os estudantes fizeram molduras e um postal com uma dedicatória (Anexo XI).

Carnaval

Realização de uma atividade decorativa para a UEE para festejar o dia de carnaval, através de bonecos feitos com rolos de papel higiénico e pintura de máscaras alusivas à festividade (Anexo XII).

Dia dos namorados

Preparação da entrada da UEE para o dia dos namorados. Foi realizada uma atividade que enfeitou a porta da UEE com corações recortados pelos estudantes (Anexo XIII).

Primavera

Esta atividade teve como objetivo dinamizar a estação do ano da Primavera e, ao mesmo tempo, enfeitar a UEE (Anexo XIV).

Dia Mundial da Consciencialização do Autismo

Esta atividade foi elaborada pela estagiária para toda a comunidade escolar, com o intuito de informar sobre a celebração do Dia Mundial da Consciencialização do Autismo, dia 2 de abril. Com o objetivo de recolher opiniões sobre o que significa o autismo para a comunidade, foi montado um puzzle no qual a comunidade escolar poderia deixar a sua opinião. Obtivemos os seguintes resultados: foram escritas 32 palavras diferentes, sendo as mais referidas: “iguais”, “inteligência”, “únicos” e “especiais” (Anexo XV).

Pintar em telas

Pintar telas com o nome de cada estudante e com desenhos elaborados pelos mesmos, possibilitando o desenvolvimento da criatividade (Anexo XVI).

Dia da Escola Aberta

Dia em que se comemora o dia da escola, no qual os pais são autorizados a passear pelas instalações da escola, visitar as exposições dos estudantes e acompanhá-los às aulas. Na Secção dos Anexos encontra-se uma reflexão sobre este dia e o contributo para o sucesso dos estudantes com PEA (Anexo XVII).

Visita à APPDA: Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo de Coimbra

Visita às instalações da APPDA no Casal da Misarela, no dia 7 de junho. O relatório da visita encontra-se na Secção de Anexos (Anexo XVIII).

Molduras

Construção de molduras com paus de gelado, com o objetivo de estimular as relações sociais, foi colocada uma foto com o estudante e a estagiária e escrita uma breve mensagem pessoal (Anexo XIX).

4.3. Semana de estágio na Escola João da Silva Correia

Para além das atividades de estágio na Escola Martim de Freitas, realizou-se um curto período de estágio de uma semana, de 19 a 23 fevereiro de 2018, na Escola João da Silva Correia, em S. João da Madeira. Durante esta semana a estagiária participou nas seguintes atividades: ação de formação “O Ensino da Leitura na Educação Especial” e nas palestras das várias turmas da referida escola, no contexto das Jornadas Culturais. E realizou as atividades: resolução de fichas de trabalho; apoio para montar a sala multissensorial necessária para as Jornadas Culturais e participação nessa mesma sala, na secção da deficiência auditiva, demonstrando alguns gestos da língua gestual portuguesa.

As atividades realizadas e a reflexão sobre as mesmas encontram-se no Anexo XX por dia da semana.

Este estágio mostrou-se muito importante para aprendizagem da estagiária, que observou e vivenciou outra realidade no mesmo contexto de UEE e na integração de estudantes com PEA na escola.

Capítulo III:

Projeto de investigação

“Necessidades dos profissionais no trabalho com estudantes com PEA”

Introdução

O autismo é uma patologia que acompanhará a criança durante toda a sua vida. Consequentemente, é imprescindível integrá-la no meio (sociedade) e proporcionar-lhe as bases para o seu desenvolvimento, considerando as suas capacidades atuais e proporcionando a maximização da sua autonomia. O mais importante na educação das pessoas com PEA é exatamente a questão da autonomia, da capacitação para a tomada de decisão livre e consciente, reduzindo a dependência a terceiros.

A seguir à família, que se manifesta como “o ambiente social mais importante no qual a criança se desenvolve” (Cruz et al., 2010, p.96), a escola tem um papel fundamental no desenvolvimento da criança, não só a nível curricular, mas também a nível social. Deste modo e segundo o Decreto-Lei 3/2008, a escola deve garantir “adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem (...) necessárias para responder adequadamente às necessidades educativas especiais de carácter permanente das crianças e jovens” (Diário da República, 2008, p. 155), de modo a assegurar a participação destes no grupo ou turma e na comunidade escolar. No mesmo Decreto-Lei afirma-se que as UEE se manifestam valorosas para o desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes com PEA, dado que é um espaço físico que permite o trabalho individualizado. E que, no entanto, o estudante deve ser integrado na turma do Ensino Regular como incentivo à participação e integração no contexto da comunidade escolar (Diário da República, 2008). Todavia, se por um lado estes fatores contribuem para o desenvolvimento das capacidades dos estudantes, por outro lado, trazem desafios acrescidos aos profissionais. Os estudantes com PEA necessitam de apoios especializados, que podem implicar “adaptações de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos, bem como a utilização de tecnologias de apoio” (Diário da República, 2008, p.155). Portanto, os profissionais que trabalham diretamente com os estudantes com PEA precisam de estar informados e conscientes das adaptações necessárias a realizar para cada estudante, de acordo com as suas capacidades e limitações. Deste modo, são colocados desafios constantes aos profissionais, sendo que estes nem sempre dispõem dos recursos necessários para os colmatar.

Assim e sem esquecer que a comunidade deve servir os interesses dos estudantes, torna-se crucial perceber quais são as necessidades das instituições e dos profissionais que trabalham diariamente com crianças com PEA, de modo a melhorar a integração dos mesmos.

1. Objetivos da investigação

A presente investigação tem como finalidade aferir sobre as principais necessidades dos profissionais que trabalham com estudantes com PEA, em contexto de escola, e encontrar soluções que ajudem a colmatar essas mesmas necessidades. Por conseguinte, estabeleceram-se os seguintes objetivos:

1. Compreender quais as dificuldades ou obstáculos com que os profissionais se deparam no trabalho diário com crianças com PEA.
2. Identificar possíveis soluções para colmatar as necessidades encontradas.

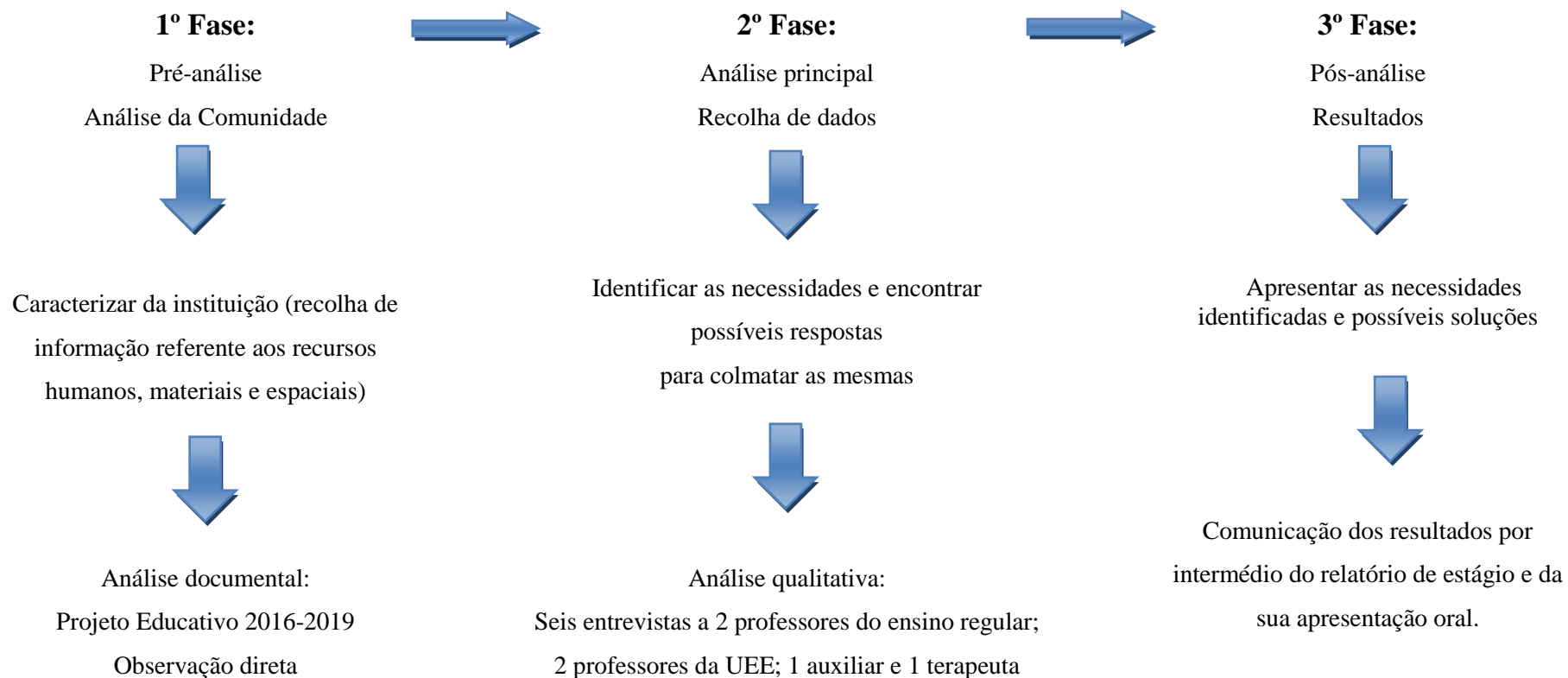
2. Opções metodológicas

2.1. Desenho da investigação

Esta investigação trata-se de um estudo de análise de necessidades, com base na metodologia qualitativa. O modelo de análise de necessidades que procuramos adaptar ao nosso estudo foi o Modelo de Três Fases da Análise de Necessidades de Wintkin e Altschuld (1995), que se divide em três fases, descritas e esquematizadas na Figura II e que descrevemos em seguida:

Na primeira fase, a investigação centrou-se na análise documental dos documentos que orientam a prática da instituição. Nesta fase caracterizou-se a comunidade escolar, quanto aos recursos humanos, espaciais e materiais disponíveis para a educação dos estudantes com PEA. Na segunda fase, procedeu-se à recolha de dados, através da realização de seis entrevistas, a técnicos e profissionais que trabalham com estudantes com PEA. Na terceira fase, apresentou-se os resultados através da escrita do presente relatório estágio e da sua apresentação oral.

Figura II: Esquema do desenho da investigação



2.2. Amostra e procedimentos

2.2.1 Amostra

A amostra do estudo é constituída por 6 profissionais da Escola Martim de Freitas, de Coimbra. Sendo 5 mulheres e 1 homem, com idades compreendidas entre os 22 e os 60 anos. Participam neste estudo um professor e uma professora do ensino regular, duas professoras da UEE, uma auxiliar e uma terapeuta ocupacional.

2.2.2. Procedimentos

O método de amostragem foi intencional e não-probabilístico. Num primeiro momento, obteve-se autorização da instituição para realizar as entrevistas aos profissionais que trabalham diretamente com os estudantes com PEA. Num segundo momento a entrevistadora entrou contacto direto com os profissionais averiguando a sua disponibilidade e selecionando os mesmos de forma a incluir na investigação profissionais de diferentes áreas e com diferentes funções. E por fim, estabelecidas as datas, foram realizadas 6 entrevistas entre 26 de março e 26 de abril, numa sala e em privado na Escola Martim de Freitas, com duração média de 11 minutos. No início de cada entrevista os participantes foram informados sobre os aspetos éticos da entrevista (garantia da confidencialidade dos dados; pedido de autorização para gravar; esclarecimento de dúvidas, direito à desistência e não resposta) e assinaram o documento de consentimento informado (Anexo XXI). Por último, de forma a proteger o anonimato, na apresentação dos resultados inventaram-se nomes fictícios que correspondem ao sexo dos respondentes.

2.3. Instrumento

Foi elaborado um guião de entrevista semiestruturada (Anexo XXII) dividido nos seguintes domínios:

1º Domínio: Legitimação da entrevista

- Dar a conhecer os objetivos da investigação e a importância da problemática em estudo.
- Informar sobre os aspetos éticos da entrevista (garantia da confidencialidade dos dados; pedido de autorização para gravar; esclarecimento de dúvidas, direito à não resposta, etc.).
- Assinatura do consentimento informado.

2º Domínio: Necessidades

- Obter dados sobre as maiores dificuldades e obstáculos que os profissionais sentem no trabalho com estudantes com PEA.

3º Domínio: Respostas às necessidades

- Obter informações sobre como poderiam ser ultrapassadas as dificuldades/obstáculos mencionadas.

4º Domínio: Reflexão e conclusão da entrevista e agradecimentos

- Captar o sentido que o entrevistado dá ao estudo que estamos a realizar e à própria entrevista.
- Esclarecer alguma dúvida e permitir que o entrevistado acrescente informação ou faça comentários.
- Agradecer a disponibilidade e colaboração no estudo.
- Disponibilizar o acesso futuro aos resultados finais do estudo.

2.4. Procedimento da análise da informação

As entrevistas foram sujeitas a uma análise de conteúdo de carácter estrutural, mantendo-se a um nível taxionómico e, portanto, sem preocupações pela operacionalização de variáveis, dado tratar-se de um estudo de caso com

impossibilidade de generalizar (Amado, Costa & Crosoé, 2014). O sistema de categorias foi elaborado através de um processo fechado, estabelecendo-se de acordo com o desenho da investigação as seguintes categorias: “recursos humanos”, “recursos materiais”, “recursos espaciais”, “recursos de tempo” e “formação”.

Visto serem apenas seis entrevistas, com uma média de 5 páginas, optou-se por recorrer ao programa *Microsoft Office* (*Word* e *Excel*). Depois da transcrição das entrevistas, na primeira fase da análise, sinalizou-se as informações sobre as necessidades e as possíveis soluções, utilizando o programa *Microsoft Office Word*. Na segunda fase da análise, recortaram-se e anexaram-se as frases sinalizadas segundo as categorias e na terceira fase contou-se o número de vezes que cada unidade de registo foi mencionada e fizeram-se as inferências. Nas últimas duas fases usou-se o programa *Microsoft Office Excel*. Por último, quase não tendo sido mencionadas possíveis soluções para as necessidades identificadas não se justificou uma análise sequencial e detalhada, escrevendo-se apenas numa folha do programa *Microsoft Office Word* as unidades de registo que se encontrou neste domínio.

3. Resultados

Resultados da pré-análise (1ª fase)

Recursos Espaciais: A escola onde foi realizado o período de estágio é um espaço que aglomera variados edifícios (blocos) designados por letras do alfabeto. Os estudantes com PEA frequentam seis desses blocos, consoante as aulas que cursam. O Bloco E é o bloco onde estes estudantes passam a maioria do seu tempo, uma vez que é aqui que se encontra a UEE. Para além do Estudo do Meio, do Português e da Matemática Funcional, lecionados pelas professoras da educação especial, têm também aulas como as Ciências Naturais (Bloco E), a Expressão Plástica (Bloco E) e o Inglês (Bloco E). Para frequentar as aulas da turma regular, os estudantes com PEA deslocam-se a outros Blocos, nomeadamente ao Bloco A e B onde têm Educação Visual e Tecnológica, Música e Espanhol. As aulas de Educação Física são lecionadas no Pavilhão ou num dos campos exteriores, as aulas de Dança são na sala de dança, no Bloco A, e as aulas de Informática são lecionadas no Bloco D, no qual consta a sala e o

bar dos professores. O Bloco R é destinado ao refeitório e ao bar dos estudantes, onde são acompanhados por uma auxiliar para almoçarem. Contudo, é ao redor do Bloco E que frequentam e que passam os intervalos e fazem refeições de lanche da manhã e da tarde.

Recursos Humanos: A equipa que trabalha com estes estudantes é multidisciplinar e pode ser dividida em seis áreas diferentes: professores da educação especial, professores do ensino regular, professores que dão aulas específicas aos estudantes da UEE, terapeutas, psicóloga e auxiliares. Os recursos humanos que trabalham diariamente com os estudantes com PEA são duas professoras de educação especial, que lecionam as unidades de Português funcional, Matemática funcional e Estudo do Meio e quatro auxiliares, sendo que uma delas acompanha-os a tempo inteiro, outra apenas para o almoço e outras duas técnicas para auxiliar nas aulas da turma regular. Os restantes recursos humanos trabalham pelo menos uma vez por semana com os estudantes com PEA, são eles sete professores das turmas regulares das unidades curriculares: Educação Visual e Tecnológica ou a Música; cinco professores que lecionam aulas aos estudantes da UEE, são exemplos a Informática, a Expressão Plástica, as Ciências Naturais, o Inglês e a Dança, uma terapeuta ocupacional, uma terapeuta da fala e uma psicóloga.

Recursos Materiais: A UEE está organizada consoante as normas do Modelo TEACCH, sendo necessário determinados materiais para cada uma das áreas. De seguida são apresentados os materiais existentes por áreas do Modelo TEACCH:

- área do trabalhar: cada gabinete individual é constituído por um armário, onde são colocados os dossiês pessoais para o ano letivo e tabuleiros para colocar os trabalhos a serem realizados. Os estudantes têm uma mesa individual e uma caixa com lápis de cor, lápis de escrever e uma borracha. Na mesa, é colocada uma fita de velcro para serem colocadas as letras iguais à dos tabuleiros com trabalho, de modo a informar o estudante das tarefas que tem de realizar;

- área da transição: existe um quadro de cortiça com o horário de cada estudante, com o objetivo de informar visualmente sobre o que fazer em determinada hora do dia;

- área do aprender: constituída por uma mesa, duas cadeiras e dois armários de apoio. Em cada armário, encontram-se variados jogos e material lúdico;

- área do trabalho em grupo: composta por duas mesas e oito cadeiras;

- área do computador: com recurso a um computador e a uma impressora.

Para as aulas nas turmas regulares, os estudantes precisam de diferentes materiais consoante a disciplina:

- Educação Visual e Tecnológica: uma capa preta onde são colocados diversos materiais como papel cavalinho de formato A3 e A4, um estojo com lápis de escrever e pintar, canetas de filtro, régua, compasso e esquadro. Este material permanece na sala onde têm a disciplina;

- Inglês e Espanhol: caderno ou folhas pautadas, livro e material de escrita.

Por fim, referindo a sala das Atividades de Vida Diária (AVD's), esta é constituída por uma cozinha que disponibiliza os seguintes utensílios:

- pratos e talheres;

- forno, frigorífico e micro-ondas;

- mesas e cadeiras.

Recursos Temporais: O horário destinado semanalmente de cada estudante varia consoante as suas necessidades, contudo, de forma geral o horário destinado às aulas de português funcional, matemática funcional e estudo de meio é entre 90 a 360 minutos semanais (estudante com maior carga horária), o horário destinado a aulas com turmas regulares varia entre 135 a 180 minutos semanais (estudante com maior carga horária) e o horário destinado às aulas na UEE é entre 225 a 495 minutos semanais (estudante com maior carga horária). O restante tempo é utilizado para atividades lúdicas.

Resultados da análise principal (2º fase)

Quando questionamos os participantes nas entrevistas sobre as principais dificuldades ou obstáculos que sentiam no trabalho com os referidos estudantes, as respostas dividiram-se em quatro categorias distintas. Essas categorias são: recursos humanos, recursos materiais, recursos espaciais e recursos temporais. De seguida, são apresentados os resultados das entrevistas, respeitando a ordem das categorias supramencionadas.

No domínio dos recursos humanos, todos os entrevistados referem a necessidade de colocar mais profissionais na realização do trabalho com os estudantes com PEA, uma vez que estes requerem uma atenção redobrada e um esforço maior do profissional, como afirma um dos informantes: “*Em termos de recursos humanos, é assim, estes*

miúdos, muitas vezes, precisam de quase uma pessoa para cada um" (Clementina, com formação na área da educação especial). A falta de profissionais demonstra sobrecarregar as pessoas que trabalham com os estudantes com PEA no seu dia-a-dia: *"já passei, anos, que estive sozinha, e com tantos meninos como tenho agora e com tantas dificuldades como tenho agora."* [...] *"agora tenho a [nome da estagiária], que me ajuda aqui o dia todo"* (Florbela, com formação na área da educação especial). Para além da falta de profissionais, os entrevistados indicam que existe o problema da falta de formação – *"as principais dificuldades prendem-se, se calhar, com o facto de eu não ter formação específica na área"* (Germana, sem formação na área da educação especial) - o que é corroborado pela análise da formação dos profissionais entrevistados, em que alguns afirmam não ter qualquer tipo de formação na área das necessidades educativas especiais e que os conhecimentos que têm, advém da experiência prática do trabalho diário e ao longo de vários anos com estudantes com PEA, achando porém que é necessário estes estudantes terem um *"acompanhamento mais específico e personalizado"* (Gustavo, sem formação na área da educação especial). Os recursos materiais quase não foram referidos pelos entrevistados o que por um lado pode indicar que os materiais disponíveis para o trabalho com os estudantes com PEA são suficientes ou por outro lado, o desconhecimento sobre os materiais indicados para trabalhar com estes estudantes. Por exemplo, os jogos de computador pedagógicos, que facilitam a aprendizagem de conteúdos programáticos ou que apoiam a escrita. Nesta categoria os profissionais das turmas do ensino regular não sentem necessidade de mais materiais para o desempenho na sala de aula, afirmando que recebem os materiais sempre que os pedem – *"sempre que peço materiais... dão-me, portanto, nunca tive assim grandes questões, dificuldades"* (Germana, sem formação na área da educação especial).

No que concerne aos recursos espaciais verifica-se que falta um espaço digno para ter as AVD's. *"Uma coisa que se arrasta há vários anos e eu lamento é não termos um espaço digno... temos um que desenrasca, mas não é isso que pretende"* (Anastácia, com formação na área da educação especial), ou seja, um espaço que possibilite o treino da autonomia no que se considera as atividades da vida diária, por exemplo, dobrar e arrumar roupa, fazer a cama, lavar a loiça, descascar fruta, entre outros. Este aspeto traz consequências ao trabalho do profissional que tem *"de improvisar muito consoante as condições que tenho"* (Eulália, com formação na área da educação especial). No que diz

respeito aos recursos espaciais, a localização da UEE, onde os estudantes com PEA passam a maior parte do seu tempo, é considerada uma limitação pela maior parte dos entrevistados. Verifica-se que o local não foi pensando em prol dos estudantes com PEA, “... é os espaços que sobram e não os espaços que são os mais apropriados para eles” (Germana, sem formação na área da educação especial); Por outro lado, a sala onde têm a maioria das atividades e aulas está localizada no bloco mais afastado, “é um bloco onde os próprios professores vão e nos intervalos ficam, porque não saem, porque é longe de tudo” (Germana, sem formação na área da educação especial) e embora a sala esteja organizada consoante as regras do Modelo TEACCH, o espaço é pequeno e seria benéfico que as áreas fossem maiores de forma a permitir que a delimitação dos espaços fosse mais nítida. “Seria mais benéfico haver mais espaço, não é? Até poderia haver ali um canto, só praticamente artes, espaços trabalho e poderia haver ali um espaço um bocadinho mais lúdico” (Clementina, com formação na área da educação especial). Por outro lado, os entrevistados afirmam que o facto dos estudantes com PEA estarem grande parte do seu tempo na UEE, dificulta a integração destes estudantes, como afirma esta entrevistada: “a integração deles também passaria às vezes por não estarem sempre no mesmo espaço” (Germana, sem formação na área da educação especial).

O tempo é um requisito essencial para se alcançarem bons resultados no desenvolvimento dos estudantes com PEA, assim sendo a gestão do tempo dos estudantes com PEA na escola torna-se fundamental. Os entrevistados consideram que o horário estipulado e rígido é uma dificuldade para o desenvolvimento da sua função. Um dos entrevistados considera que o tempo que tem semanalmente para trabalhar com os estudantes é muito reduzido “para estes miúdos de unidade, sem dúvida que, que uma vez por semana, 45 minutos não é nada” (Eulália, com formação na área da educação especial). E outro entrevistado aponta que “temos um bloco de 50 minutos, pode-nos acontecer 40 serem passados a tentar que o aluno comece a trabalhar. A convence-lo a experimentar. Ora, a seguir, quando efetivamente começamos o trabalho, já temos de pôr um ponto final” (Germana, sem formação na área da educação especial), o que indica que os estudantes com PEA necessitam de ter um horário mais flexível e que se adapte às suas características, tal como à imprevisibilidade do estado emocional. Por outro lado, é mencionado que é importante

destinar tempo para que exista a colaboração entre os profissionais de maneira a possibilitar um trabalho contínuo com o estudante “*é preciso tempo em reunião, que muitas vezes só é possível entre intervalos*” (Eulália, com formação na área da educação especial).

Finalmente, todos os entrevistados dão importante relevância à necessidade de formação. Indicando que, pelo menos todos os que trabalham com os estudantes com PEA, deveriam ter uma formação base sobre a perturbação autista, mais especificamente sobre as suas características – “*isso é fundamental. Porque há coisas sempre que aprendemos. [...] nunca sabemos tudo sobre uma problemática*” (Anastácia, com formação na área da educação especial).

No que concerne às soluções apresentadas pelos entrevistados é de opinião geral que para colmatar muitas das dificuldades e necessidades supramencionadas é necessário aumentar a verba ou estabelecer prioridades na sua distribuição – “*para isso é preciso verba, mas outras coisas têm surgido prioritárias e isto tem ficado para segundo plano*” (Anastácia, com formação na área da educação especial). Os entrevistados apresentaram soluções para colmatar algumas das necessidades sentidas em relação aos recursos humanos e aos recursos espaciais, mas nenhuma em relação aos recursos temporais nem aos recursos materiais.

No que diz respeito ao nível dos recursos humanos, apontam a necessidade de colocação de mais recursos humanos, de preferência especializados na área, dando um entrevistado a sugestão “*o que podia ajudar era, profissionais afetos a cada agrupamento*” (Eulália, com formação na área da educação especial), de modo a que se diminuísse o tempo em deslocações e possibilitasse a articulação com os professores. E no que concerne ao espaço, indicam a necessidade de remodelar o espaço agora usado, criando um local mais adequado para o desenvolvimento integral dos estudantes com PEA.

4. Discussão dos Resultados

Este estudo parte de dois pressupostos, o primeiro é que o trabalho de integração de estudantes com PEA nas escolas Portuguesas, porque é uma prática recente, carece de melhorias, vislumbrando-se um longo caminho a percorrer, e o segundo que as escolas

tal como a escola Martim de Freitas, que tiveram iniciativa e a coragem para abraçar esta função, sendo precursoras neste trabalho de integração, devem ser apoiadas pela investigação, de modo a aumentar os conhecimentos e a melhorar as suas práticas, e por outro lado, na divulgação do seu trabalho de forma a servir de exemplo para que outras escolas comecem a seguir este caminho. Assim, o presente estudo de investigação teve como objetivo compreender quais as principais dificuldades e obstáculos que enfrentam os profissionais no trabalho com estudantes com PEA, no espaço escola.

Perante os resultados obtidos, podemos afirmar que a escola reúne condições apontadas como necessárias no trabalho dos estudantes com PEA, como por exemplo, tem uma equipa multidisciplinar e um espaço organizado segundo o modelo TEACCH, sendo, contudo, necessário melhorar estas condições.

Embora a escola disponha de uma equipa multidisciplinar, é necessário aumentar ao número de recursos humanos. Os profissionais que dispõem estão subcarregados no desempenho de tarefas com horários estipulados *à priori*, sem tempo para reunir a equipa multidisciplinar e tirar o maior proveito desta condição. Por outro lado, todos os profissionais que trabalham diretamente com estes estudantes, professores e auxiliares devem receber formação sobre a PEA. É imprescindível ter conhecimento para conseguir ensinar, educar, orientar e tomar decisões imediatas nas imprevisíveis e variadas situações que acontecem no dia-a-dia destes estudantes. Consideramos, ainda, que a falta de recursos humanos contribui para as dificuldades ao nível da reorganização do tempo dos estudantes na escola. Ou seja, sem recursos humanos será difícil a escola mudar o modelo rígido e pouco flexível, típico da educação formal, para um modelo mais flexível e adaptado ao tempo e necessidades dos estudantes com PEA.

Ainda que a escola disponha do espaço organizado segundo o modelo TEACH, este mostra-se pequeno e não permite a delimitação das áreas de forma clara por parte do estudante. O que por um lado dificulta que este “obtenha informação e se organize de forma mais autonomamente possível” (Gonçalves et al, 2008, p. 18), e por outro lado, que por vezes não compreenda o que é esperado que faça (Fernandes, 2010). A sala, para além de necessitar de ser maior, carece de alguns recursos materiais, nomeadamente de jogos informáticos que possam facilitar as aprendizagens, motivando os estudantes durante todo o processo. Outra necessidade seria de colmatar a falha no trabalho das AVD's, uma vez que não existem condições apropriadas, como são

exemplos a falta de uma cozinha bem equipada (não tem lava-loiça), um espaço para dobrar e arrumar a roupa, um quarto com cama.

Por último, a localização do Bloco E, onde se encontra a UEE, no espaço escola, apresenta-se como uma grande dificuldade para a integração dos estudantes com PEA. Este bloco encontra-se situado no fim da escola, num lugar mais afastado do centro, o que dificulta a integração destes estudantes na comunidade escolar, já que é neste bloco que os estudantes com PEA passam a maior parte do seu tempo. A integração é essencial para o desenvolvimento destes estudantes, uma vez que, a sua participação ativa no meio escolar, pode colmatar algumas das características deficitárias como a dificuldade na interação e/ou na comunicação.

Para concluir, consideramos que a escola Martim de Freitas é pioneira e tem realizado um trabalho muito importante na intervenção com estudantes com PEA. Esperamos que este modesto estudo, contribua para a reflexão e melhoria do processo, sempre em construção, da intervenção com estudantes com PEA, na escola.

Capítulo IV:

Avaliação geral

Introdução

Neste capítulo será abordada a avaliação de todo percurso efetuado na Escola Martim de Freitas, durante os nove meses de estágio. Começa pela avaliação das atividades realizadas, segue com a autoavaliação e termina com a heteroavaliação por parte da coordenadora de estágio na instituição.

1. Avaliação das atividades

As atividades realizadas durante o período de estágio foram elaboradas consoante os interesses e gostos dos estudantes com PEA e divididas em dois grupos (atividades regulares e atividades pontuais). Dentro destes dois grupos, foram constituídas diversas atividades de cariz individual e de cariz grupal.

As atividades pontuais individuais permitiram que o trabalho fosse mais facilmente adaptado às necessidades do estudante com PEA e que se explorassem os gostos pessoais, aumentando o grau de comprometimento e motivação, para além de terem permitido estabelecer uma ligação de confiança estudante-estagiária. Assim, estas atividades são avaliadas como positivas para o desenvolvimento de competências cognitivas sociais e relacionais, ou seja, para o desenvolvimento pessoal dos estudantes. Importa mencionar que variados fatores como a disponibilidade do estudante ou da sua própria vontade, entre outros, não permitiram desenvolver as atividades todas as semanas, mas apenas pontualmente. Um exemplo do sucesso destas atividades foi a atividade de escrita criativa. Esta atividade foi planificada para um só estudante, com o objetivo de melhorar as capacidades de escrita e leitura e aprofundar a sua criatividade e imaginação. O estudante foi mais além dos objetivos propostos, pois por iniciativa própria escreveu mais histórias ilustradas sem o apoio da estagiária.

No que se refere às atividades pontuais grupais, estas consistiram na realização de trabalhos manuais que possibilitaram a interação e a partilha entre os estudantes com PEA, resultando uma melhor integração de todos. Apesar de serem atividades de grupo, pensadas para e executadas com o grupo de estudantes, nem sempre se verificou o mesmo nível de empenho de todos, consequência da sua heterogeneidade. Por outras palavras, a mesma atividade agradava a um estudante, contribuindo para a sua

motivação, enquanto para outro aumentava a sua frustração. Por exemplo, na atividade de construção de árvores de Natal, quatro dos seis estudantes mostraram empenho e eficácia na realização da tarefa enquanto os restantes dois estudantes apresentaram dificuldades e frustração no desempenho da mesma. Este facto no trabalho diário com o grupo foi um desafio que, com o passar do tempo e o aumento da experiência da estagiária, foi sendo ultrapassado com maior facilidade. Por exemplo a estratégia usada na situação referida anteriormente foi o modo de recompensa, ou seja, na prática, sempre que os estudantes terminavam a atividade com sucesso, podiam escolher uma ocupação do seu interesse para realizarem, no momento posterior à realização da atividade.

No que diz respeito às atividades regulares individuais, que se traduzem no acompanhamento dos estudantes com PEA às aulas realizadas na turma regular, mesmo valorizando a importância para a sua integração na comunidade escolar, bem como a relevância para estabelecer um currículo individual, consideramos que esta atividade apresenta algumas fragilidades:

- Aplicar o mesmo currículo individual específico a todos os estudantes com PEA, é afirmar que todos precisam do mesmo, que todos têm as mesmas capacidades e que os seus interesses e que os seus gostos pessoais são iguais. Ou seja, é homogeneizar o grupo, contrariamente ao que a lei determina sobre o CEI. Durante esta experiência verificou-se que, pelo menos três dos estudantes com PEA não demonstra interesse nos conteúdos lecionados.

- A planificação das aulas regulares é realizada consoante o programa letivo para cada ano de escolaridade e não tem em atenção a diversidade, ou seja, não é realizada uma planificação prévia que adapte os conteúdos e ofereça atividades e materiais pedagógicos que promovam a aprendizagem dos estudantes com PEA. O facto de não serem atendidas as especificidades e limitações destes estudantes, resulta no desinteresse e frustração destes porque que não se sentem capazes de realizar o que lhes é solicitado, o que muitas vezes, provoca uma desregulação do comportamento.

- No que diz respeito à integração, o estudante com PEA, realiza as atividades da aula com o apoio da assistente ou a estagiária que os acompanha à turma, o que de certa forma os segrega do grupo turma e pouco contribui, a nosso ver, para a sua integração. Por outro lado, verifica-se que as turmas com comportamentos agitados, prejudicam os

comportamentos dos estudantes com PEA. Neste aspeto, é importante que os estudantes do ensino regular sejam sensibilizados para a problemática e que compreendam, desde o início do ano, a necessidade de existir um ambiente tranquilizador.

No que diz respeito atividades regulares grupais, as aulas lecionadas apenas aos estudantes da UEE são planificadas em prol das capacidades e limitações dos estudantes com PEA. No entanto, considerámos que mesmo nestas aulas é fundamental considerar que eles não estão todos no mesmo nível de ensino, não têm o mesmo nível de interesse e compreensão.

Concluindo, as atividades contribuíram para a possibilidade de desenvolvimento de competências dos estudantes, embora a nosso ver umas se mostrem mais benéficas que outras. Contudo, avaliamos as atividades realizadas ao longo destes nove meses positivamente e consideramos que contribuíram para o desenvolvimento dos estudantes. É importante salientar que durante este período o trabalho conjunto entre os professores e a estagiária ajudou a ultrapassar algumas das dificuldades que se manifestavam. É exemplo o papel da estagiária no apoio às aulas na turma, que com a permissão dos professores procurou estratégias diferentes para que o estudante com PEA conseguisse acompanhar alguns dos conteúdos.

2. Autoavaliação

Após um ano letivo de estágio, compete-me fazer uma reflexão sobre todo o percurso trilhado. A introspeção inicia-se com a chegada ao local do estágio e a recordação da maneira afetuosa com que fui recebida e que se manteve ao longo dos nove meses. Esta receção calorosa foi extremamente importante para a minha integração, motivação e iniciativa, e reduziu os meus receios em trabalhar num local com regras e rotinas bem delineadas. Sem dúvida que, trabalhar com um grupo alvo tão específico e a minha falta de experiência a laborar no terreno, se manifestou como uma dificuldade inicial. Porém, com o decorrer do tempo e com a partilha de variadas atividades, de cariz mais formal e outras de cariz mais lúdico, permitiu-me estabelecer uma relação baseada na confiança e no respeito mútuo quer com estudantes com PEA, quer com a equipa que trabalham com estes estudantes.

Quando penso no estágio que realizei, divíduo em dois momentos de trabalho: o trabalho para os estudantes com PEA e o trabalho com os estudantes com PEA. O primeiro momento de trabalho iniciou-se com a observação direta dos estudantes, que me permitiu compreender as suas características, os seus gostos e conhecer as suas personalidades. Para desenvolver este trabalho compreendi que necessitava de fazer uma análise de necessidades de cada um dos estudantes para aprofundar o conhecimento sobre o que cada estudante precisava. Para isso solicitei o PEI de cada um dos estudantes e analisei, através da observação direta, os seus gostos e comportamentos, recorrendo a uma grelha que construí (Anexo I), por outro lado, entendi que este é um processo contínuo, e auxiliei-me da avaliação de cada estudante ao fim de cada período, anotando as suas melhorias.

Num segundo momento, no trabalho direto com estudantes, elaborei fichas de trabalho e planifiquei atividades focadas nas suas necessidades e interesse pessoais, contribuindo para o seu desenvolvimento. Este momento, foi para mim o mais gratificante e considero que contribuiu muito para o meu desenvolvimento profissional e pessoal.

Estar em contexto de escola com estudantes com características tão específicas, permitiu-me aprender e ganhar competências como a adaptação a grupos-alvo diferentes e rápida adaptação à mudança. Penso que os estudantes saíram igualmente beneficiados com esta experiência, tendo em conta que colaborei para a prestação de um apoio especializado e para a satisfação das suas necessidades. Isto é, a possibilidade de estar individualmente com cada um deles, permitiu-me inúmeras vezes compreender as suas angústias e frustrações, ajudando-os a ultrapassá-las.

Numa vertente mais prática, o apoio na realização de fichas de trabalho ou em atividades propostas por outros profissionais, permitiu-me apoiar os estudantes a desenvolver as suas competências.

Não obstante, o meu trabalho passou, igualmente, pelo apoio aos profissionais sempre que necessário. Tanto na realização de atividades como no apoio às aulas, auxílio a profissionais e senti que confiavam no meu trabalho. O que foi para mim muito importante.

Para além do trabalho prático, durante o período de estágio realizei uma investigação, na qual aprendi novas metodologias e procedimentos de investigação, a

importância da proteção de dados, a adaptação rápida e a consequente alteração quando existem contratempos e as dificuldades que atuar no terreno podem trazer. No entanto, o que mais me sensibilizou foi a importância de realizar uma investigação sequenciada, sem contornar os passos necessários, permitindo alcançar resultados comprovados e positivos. A investigação realizada permitiu a chegar a conclusões práticas sobre as dificuldades com que os profissionais se deparam no trabalho com estudantes com PEA, contribuindo, de algum modo, para uma chamada de atenção para as questões levantadas.

Tudo aquilo que aprendi durante a realização do estágio só foi possível pela confiança que depositaram em mim, pela autorização de trabalhar diretamente com os estudantes, por me darem autonomia no desenvolvimento do meu trabalho e pelo apoio do início ao fim do período de estágio.

Em suma, ao finalizar este processo, tenho consciência de que me entreguei a cento e dez por cento a este projeto, que o agarrei e me dediquei para melhorar as minhas capacidades, conhecimentos e competências profissionais, contribuindo igualmente para o meu crescimento pessoal já que esta experiência teve em mim um impacto muito positivo. Foi muito gratificante verificar que contribui para o desenvolvimento dos estudantes com PEA e estou-lhes extremamente grata por me terem possibilitado aprender com eles num ambiente repleto de amor.

3. Heteroavaliação

Na nossa heteroavaliação participou a orientadora local de estágio, com o preenchimento da Grelha de Avaliação de Competências Transversais para estágios curriculares da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e com a elaboração de uma apreciação qualitativa sobre o desempenho da estagiária ao longo do estágio.

**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade de Coimbra**

Grelha de avaliação de competências transversais para os estágios curriculares da FPCE-UC

Grelha de competências transversais para os estágios da FPCE-UC						
I – Insuficiente; S – Suficiente; B – Bom; MB - Muito Bom; E – Excelente						
I – <10; S – 10 a 13; B – 14 a 15; MB – 16 a 17; E – 18 a 20 (valores)						
NA – Não se aplica	I	S	B	MB	E	NA
Competências instrumentais						
1) Comunica com clareza os resultados/conclusões do trabalho desenvolvido, bem como os processos, métodos e raciocínios que lhes estiveram subjacentes.				X		
2) Pesquisa, analisa e sistematiza de forma adequada a informação.				X		
3) Define de forma clara metas e objetivos, baseados na análise das necessidades dos contextos em que participa.				X		
4) Desenvolve planos de ação adequados às metas e objetivos a alcançar.				X		
5) Utiliza, adequadamente, conhecimentos, procedimentos e competências técnicas, da sua área de especialização.				X		
Competências interpessoais						
6) Interage de forma assertiva com a equipa de trabalho, revelando empatia e respeito pelas pessoas.					X	
7) Interage de forma adequada com os utentes/clientes, salvaguardando a sua dignidade e respeito.					X	
8) Interage de forma adequada com profissionais de outras entidades/organizações/instituições.					X	
Competências sistémicas						
9) No plano interno, compreende o conjunto de relações que se estabelecem entre subsistemas/setores/serviços da instituição/organização onde desenvolve as suas atividades principais, numa lógica integrada.				X		
10) No plano externo, compreende o conjunto de relações que se estabelecem entre a organização/instituição onde desenvolve as suas atividades principais, e as restantes instituições (a nível local, comunitário, regional e nacional), numa lógica integrada.				X		
Outras competências						
11) Comparece assiduamente ao serviço, de acordo com o horário estabelecido com a instituição/organização.					X	
12) É pontual.					X	
13) Assume e desenvolve, de forma responsável, as funções/tarefas que lhe são confiadas.					X	
14) Integra e promove, na prática, a dimensão ética da profissão.				X		
15) Revela consciência crítica sobre práticas/posturas institucionais, profissionais e sociais (articulando conhecimentos teóricos e práticos com responsabilidade pessoal e profissional).				X		
16) Atua de forma proativa, propondo ideias, iniciativas e procedimentos relevantes para a melhoria do funcionamento da instituição/organização.					X	
17) Evidencia capacidade de se distanciar e refletir criticamente sobre as situações.				X		
18) Compreende as necessidades das pessoas/organizações/instituições e propõe ideias/procedimentos inovadores e criativos.					X	
19) Mostra uma atitude de abertura e capacidade de adaptação à mudança.					X	
20) Revela empenho em aprender e aperfeiçoar-se continuamente.					X	

Relatório de Avaliação do Estágio Curricular

Ao longo de nove meses, a comunidade escolar do Agrupamento de escolas Martim de Freitas teve o privilégio de poder contar com a colaboração da estagiária Soraia Oliveira, no âmbito do seu mestrado em Ciências da Educação.

Foi uma experiência muito gratificante, considerando que a Soraia cumpriu, com sucesso, todos os objetivos gerais e específicos previstos no seu projecto de estágio, superando as expectativas iniciais.

Empenhou-se em entender/conhecer a organização e as suas necessidades e facilmente se integrou, demonstrando forte capacidade na interacção com a população alvo – alunos com necessidades educativas especiais.

Devo realçar a disponibilidade da Soraia enquanto elemento coadjuvante, no acompanhamento dos alunos às várias disciplinas, no apoio individualizado, tanto em sala de aula como em Unidade e em muitas outras atividades.

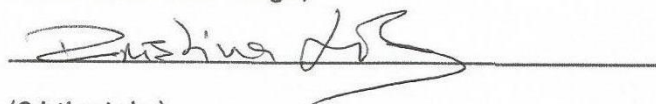
A Soraia regeu-se sempre por elevados padrões de qualidade, demonstrou conhecimentos teóricos e competências técnicas, responsabilidade, capacidade de organização, interesse em aprender, pesquisar e encontrar respostas para as situações com que foi sendo confrontada. Revelou maturidade, presença, versatilidade, soube ouvir e gerir conflitos, sabendo lidar com esta comunidade educativa muito específica, uma vez que a conquistou com a sua simpatia, humildade e simplicidade, deixando muitas saudades em todos os que com ela privaram.

Ao longo do estágio foi assídua, pontual e com uma disponibilidade muito além do que seria espectável, constituindo uma mais-valia para o funcionamento eficaz da Unidade de Ensino Estruturado.

Pelas qualidades intrínsecas que demonstrou, considero que a Soraia tem tudo para ser uma excelente colaboradora em qualquer instituição.

Coimbra, 13 de junho de 2018

A Coordenadora de Estágio,

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Cristina Lobo', is written over a horizontal line. The signature is stylized and cursive.

(Cristina Lobo)

Capítulo V: Considerações finais

Na reta final deste relatório de estágio é importante refletir acerca da experiência vivida ao longo dos 9 meses de estágio, realizado na escola Martim de Freitas.

Nesta experiência adquiriram-se um conjunto de aprendizagens que considerámos que contribuem, em muito, para o desenvolvimento e construção de um profissional mais completo e mais apto a adaptar-se a futuros locais de trabalho. Esta aprendizagem compreendeu, um desenvolvimento ao nível de competências profissionais, baseadas, de forma geral, no compromisso, colaboração e respeito, na adaptação e a dar respostas imediatas aos obstáculos que no dia-a-dia de trabalho surgem com um grupo com características tão específicas; construção de instrumentos, como por exemplo, grelhas de observação e grelhas de avaliação, de materiais pedagógicos direcionados às necessidades e interesses de cada estudante; na planificação e implementação de atividades, no acompanhamento e apoio diário aos estudantes que permitiu compreender a patologia da PEA e a necessidade de praticar a escuta ativa, para compreender as necessidades, bem como os gostos e interesses de cada estudante, etc.

O Projeto de Investigação, contribuiu para o desenvolvimento de um conjunto de competências baseadas na aprendizagem de métodos e técnicas de pesquisa, procedimentos e regras a cumprir para a sua realização. E adquirir consciência da importância e necessidade de realizar investigações que forneçam um acrescento de conhecimento para a prática. Na nossa investigação, a escolha do método qualitativo e do instrumento entrevista aberta, possibilitou o diálogo em que os profissionais se sentiram à vontade para criticar construtivamente e apontar as dificuldades que enfrentam no seu trabalho com estudantes com PEA. Esta informação permitiu-nos dar conhecimento à instituição sobre as dificuldades e obstáculos e apresentar sugestões para melhorar a intervenção com estudantes com PEA, nomeadamente: priorizar a intervenção com os estudantes com PEA atendendo às suas características peculiares, aumentar os recursos humanos e repensar os espaços e os tempos. O papel da escola e dos profissionais que trabalham com este grupo passa pela qualificação dos alunos, do seu aproveitamento e sucesso. E para isso não basta que se comprometam em empenho e dedicação, mas que se disponha igualmente os recursos necessários à prática eficaz.

No que diz respeito ao trabalho desempenhado com os estudantes com PEA, podemos afirmar que se tornou numa tarefa aliciante e desafiadora. Laborar com um

grupo-alvo tão específico e com personalidades tão próprias comprovou-se numa tarefa, por vezes, complicada.

Apesar de ser necessário afirmar a nossa posição de liderança com este grupo-alvo, com o objetivo de criar uma relação de confiança, fundada no respeito mútuo. Respeitando os estudantes os seus interesses e gostos e até mesmo a sua disposição foram fatores importantes de observar para a melhor realização de todo o trabalho. A estagiária era portadora de conhecimentos teóricos e de técnicas de ensino que poderiam facilitar todo o processo, porém os estudantes tinham a sua própria maneira de trabalhar e de proceder nas mais variadas atividades, assim, foi necessário chegar a um meio-termo, perceber até onde poderíamos ir e avançar um pouco mais todos os dias.

Todo o trabalho foi pensado e elaborado com o foco no desenvolvimento integral dos estudantes, de maneira a torná-los mais capazes e autónomos no seu dia-a-dia. Para isso, precisamos de colocar em prática competências como a capacidade de motivação dos estudantes, tornando-os mais ativos nas atividades, a planificação das mesmas para a sua melhor eficácia e a aptidão para recompensar um bom comportamento.

Enquanto profissionais devemos ser pessoas conscientes das necessidades, dificuldade e capacidades dos outros, pensar primeiro no seu bem-estar e no benefício para aqueles com quem estamos a trabalhar. Seremos capazes de elaborar um trabalho assente nos princípios éticos e na crença de que, com empenho e dedicação, poderemos, de facto, melhorar a vida de alguém. Acreditamos que para isso é necessário ir mais além do que ensinar os conteúdos curriculares, e que passa sobretudo por tornar a pessoa mais integrada, ativa, autónoma e com capacidade de se integrar na sociedade. Apesar das dificuldades, a maior recompensa que poderíamos receber foi a sua satisfação e sabermos que a nossa presença, aplicação e dedicação contribuiu, mesmo que humildemente, para o desenvolvimento pessoal dos estudantes com que trabalhamos.

Concluimos esta etapa com a convicção de que os obstáculos e dificuldades com que lidamos e ultrapassamos durante este estágio serviram, de alguma maneira, para nos tornar profissionais mais completos e de que o estágio decorreu com o sucesso esperado. Resta-nos agradecer à Escola Martim de Freitas e, principalmente, aos profissionais ligados à UEE, pelo apoio e empenho que demonstraram em nos receber, ensinar e envolver no trabalho realizado com os estudantes com PEA, mas também pela

dedicação que têm àquilo que fazem, que inspirou e incitou a adquirirmos um espírito de compromisso no nosso futuro profissional.

Foi um privilégio trabalhar numa instituição que confiou no nosso trabalho e nos deu autonomia necessária para o nosso desenvolvimento enquanto profissionais e crescimento enquanto pessoas.

Referências Bibliográficas

- Afonso, T. S. T. (2011). *Estudo da etiologia do autismo utilizando a técnica de MLPA* (Master's thesis, Universidade de Coimbra). Coimbra: Universidade de Coimbra.
Retrieved from <http://hdl.handle.net/10316/18844>
- Amado, J., Costa, A. & Crusóe, N. (2014). Procedimentos de análise de dados. In J. Amado (Ed). *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp.299-350). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- American Psychiatric Association. (1980). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (1st ed.)*. Washington, DC: APA.
- American Psychiatric Association. (2002). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th ed.)*. Washington, DC: APA.
- American Psychiatric Association. (2014). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*. (C. Agostinho, C. Oliveira, F. Gonçalves, F. Vicente, G. Jesus, J. Teixeira... V. Viveiros, Trad.). Lisboa: Climepsi Editores. (Obra original publicada em 2013).
- Coelho, C., Izquierdo, T. & Santos, C. (2007). Educação para todos e sucesso de cada um: do Relatório Warnock à Declaração de Salamanca. *Actas do IX Congresso da SPCE: Educação para o sucesso: políticas e actores*, Porto, 2, 178-189. Retrieved from: <http://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/09/RELATORIO-WARNOCK.pdf>
- Cruz, C., Pereira, C., Ferreira, C., Santos, H.& Ribeiro, M. (2010). Criança Autista: Pais e professores: ma Parceria de Sucesso no Desenvolvimento de Competências. *Millennium*, 39, 89-107. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10400.19/472>

- Dar Resposta. (2014). *Perturbação do espectro do autismo: E agora? - Guia para as famílias após o diagnóstico*. Retrieved from <https://pt.slideshare.net/saramartins1291/perturbao-do-espectro-do-autismo-e-agora-guia-para-as-familias-apos-o-diagnostico>
- Fernandes, S. (2010). *A adequabilidade do modelo Teacch para a promoção do desenvolvimento da criança com autismo*. (Tese de Mestrado, Escola Superior de Educação Paula Frassinetti). Local: ESEPF. Retrieved from http://repositorio.esepf.pt/jspui/bitstream/20.500.11796/796/2/PG-EE-2010_SalomeFernandes.pdf
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista da Educação*, 16(1), 5-20.
- Goitein, P., & Cia, F. (2011). Interações familiares de crianças com necessidades educacionais especiais: revisão da literatura nacional. *Psicologia Escolar e Educacional*, 15(1), 43-51.
- Gonçalves, A., Carvalho, A., Mota, C., Lobo, C., Correia, M., Monteiro, P., Soares, R., Miguel, T. (2008). *Unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo - Normas orientadoras*. Portugal: Ministério da Educação & Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Graciolli, M. & Bianchi, R. (2014). Educação do autista no ensino regular: um desafio à prática pedagógica. *Nucleus*, 11(2), 125-138. Retrieved from <http://www.nucleus.feituverava.com.br/index.php/nucleus/article/view/989>
- King, G., Zwaigenbaum, L., King, S., Baxter, D., Rosenbaum, P. & Bates, A. (2006). A qualitative investigation of changes in the belief systems of families of children with autism or Down syndrome. *Child: Care, Health & Development*, 32(3), 353–369. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16634980>

- Klin, A. (2006). Autismo e Síndrome de Asperger: uma visão geral. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 28, 3-11. Retrieved from http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1516-44462006000500002&script=sci_abstract&tlng=pt
- Lima, C. (2012). As perturbações do espectro do autismo: Diagnóstico. In C. Lima (Coord.) *Perturbações do espectro do autismo: Manual prático de intervenção* (pp.1-11). Lisboa: Lidel – Edições Técnicas, Lda.
- Lima, C. & Levy, P. (2012). A causa do autismo: Investigação etiopatogénica. In C. Lima (Cords) *Perturbações do espectro do autismo: Manual prático de intervenção* (pp.13-22). Lisboa: Lidel – Edições Técnicas, Lda
- Lima, C., Garcia, F. & Gouveia, R. (2012). As comorbilidades nas PEA. In C. Lima (Cords) *Perturbações do espectro do autismo: Manual prático de intervenção* (pp.23-35). Lisboa: Lidel – Edições Técnicas, Lda
- Locatelli, P. & Santos, M. (2016). Autismo: propostas de intervenção. *Revista Transformar*, 8, 193-202. Retrieved from <http://www.fsj.edu.br/transformar/index.php/transformar/article/view/63>
- Mori, N. (2016). Psicologia e educação inclusiva: ensino, aprendizagem e desenvolvimento de alunos com transtornos. *Maringá*, 38(1), 51-59. Retrieved from <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/26236>
- Oliveira, G. (2005). *Epidemiologia do autismo em Portugal: um estudo de prevalência da perturbação do espectro do autismo e de caracterização de uma amostra populacional de idade escolar* (Tese de doutoramento, Universidade de Coimbra). Coimbra: Universidade de Coimbra. Retrieved from <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/848>

- Oliveira, G. (2009). Autismo: diagnóstico e orientação: Parte I - vigilância, rastreio e orientação nos cuidados primários de saúde. *Sociedade Portuguesa de Pediatria*, 40(6), 278-287. Retrieved from <http://actapediatrica.spp.pt/article/view/4531>
- Pizarro, H. (2001). Los padres del niño con autismo: Una guía de intervención. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 1(2), 1-16. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44710202>
- Saverio, F. (2016). Early start denver Model. Un modello evidence based per l'intervento educativo precoce nei disturbi dello spettro autistico. *Studi sulla Formazione*, 19(1), 187-199. Retrieved from <https://www.ingentaconnect.com/content/doi/11271124/2016/00000019/00000001/art00018>
- Schmidt, C. & Bosa, C. (2003). A investigação do impacto do autismo na família: Revisão crítica da literatura e proposta de um novo modelo. *Interação em Psicologia*, 7(2), 111-120. Retrieved from <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/3229>
- Serra, D. (2010). Autismo, família e inclusão. *Polêm!ca*, 9(1), 40 – 56. Retrieved from <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/2693>
- Shonkoff, J. & Levitt, P. (2010). Neuroscience and the future of early childhood policy: Moving from why to what and how. *Neuron*, 67, 689-691.
- Silva, M. (2009). Da exclusão à inclusão: Concepções e práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 135-153. Retrieved from http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502009000100009
- Souza, J., Fraga, L., Oliveria, M., Buchara, M., Stralio, N., Rosário, S. & Rezende, T. (2004). Atuação do psicólogo frente aos transtornos globais do desenvolvimento

infantil. *Psicologia Ciência e Profissão*, 24 (2), 24-31. Retrieved from http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932004000200004&script=sci_abstract&tlng=pt

Sprovieri, M. & Assumpção, F. (2001). Dinâmica familiar de crianças autistas. *Arquivos de Neuro-Psiquiatria*, 59(29), 230-237. Retrieved from http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0004-282X2001000200016&script=sci_abstract&tlng=pt

Vargas, R. & Schmidl, C. (2017). Envolvimento parental e a inclusão de alunos com autismo. *Maringá*, 39(2), 207-214. Retrieved from <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/26423>

Zukauskas, P. (2003). *A Temporalidade e a Síndrome de Asperger* (Tese de doutoramento, Universidade de São Paulo). São Paulo: Universidade de São Paulo. Retrieved from <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/5/5160/tde-22092014-113322/en.php>

Legislação

Diário da República (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos de 10 de dezembro*. Diário da República, I Série A, n.º 57/78. Retrieved from: <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textosinternacionais-dh/tidhuniversais/cidh-dudh.html>

Diário da República (1991). *Decreto-Lei nº319/91 de 23 de agosto*. Diário da República n.º193-I série. Ministério da Educação. Lisboa. Retrieved from <https://dre.pt/application/conteudo/403296>

Diário da República (2008). *Decreto-Lei nº3/2008 de 7 de janeiro*. Diário da República nº4-I Série. Ministério da Educação. Lisboa. Retrieved from <https://dre.pt/application/dir/pdf1sdip/2008/01/00400/0015400164.pdf>

Diário da República (2009). *Decreto-Lei n.º 281/2009 de 6 de outubro*. Diário da República nº193- I série. Ministério da Saúde. Lisboa. Retrieved from <https://dre.pt/pesquisa/-/search/491397/details/maximized>

ONU (1959). *Declaration of The Rights of The Child*, Resolution 1386(XIV) of 20 November 1959. Retrieved from <https://www.unicef.org/malaysia/1959-Declaration-of-the-Rights-of-the-Child.pdf>

ONU (1975). *Declaration on the Rights of Disabled Persons*, Resolution 3447 (XXX) of 9 December 1975. Retrieved from <https://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/res3447.pdf>

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Política e Práticas nas Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca. Retrieved from: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

Webgrafia

Agrupamento de Escolas de Martim de Freitas (2006). Projeto Educativo 2016/2019. Retrieved from http://www.agrupamentomartimdefreitas.com/downloads/DOCUMENTOS/PEA_16_19.pdf

Agrupamento de Escolas de Martim de Freitas (2017). Plano Anual de Atividades. Retrieved from http://www.agrupamentomartimdefreitas.com/downloads/DOCUMENTOS/PAA_17_18.pdf

Barreira, A. (2014). Projeto de Intervenção 2014-2018 do Agrupamento de escolas Martim de Freitas. Portugal. Retrieved from http://www.agrupamentomartimdefreitas.com/downloads/09_10/documentos/2009_Projecto_Director_MartimFreitas.pdf

Dicionário Porto Editora (n.d.). *Dicionário Infopédia*. Retrieved from <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa>

Priberam Informática, S.A. (n.d.). *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*. Retrieved from <https://www.priberam.pt/dlpo/Default.aspx>

ANEXOS

Anexo I – Análise de necessidades dos estudantes com PEA

Comportamentos observáveis relativos à realização de fichas/tarefas: área de competências – Desenvolvimento Pessoal							
Comportamento	1º Período	Observações	2º Período	Observações	3º Período	Observações	Observações finais (melhorias, retrocessos, mudanças)
Autonomia na seleção do trabalho a realizar (ex: retirar das tarefas proposta a que quer, sem necessitar que a professora lhe dê indicações)							
Trabalho autónomo (verificar se tem trabalho para realizar e fazê-lo sem recorrer a grande ajuda)							
Começa e termina as atividades antes de passar a outra							
Respeita os horários de realização das atividades							
Compreende o que as perguntas pedem							
Manuseia os materiais de forma eficiente							
Reconhece os diferentes materiais (ex: tesouras, lápis, compassos)							
Respeita as regras impostas pelo professor							

Resolução de problemas (ex: afiar um lápis quando o bico parte; ir buscar uma tesoura quando há desenhos para recortar)						
Utiliza corretamente os talheres						
Consegue vestir-se sozinho						
Consegue abotoar/desabotoar botões						
Lava as mãos sozinho						
Consegue calçar/apertar os sapatos						
Mantem o espaço de trabalho organizado e limpo						
Reconhece os espaços onde se encontra o material						
Coloca o material utilizado no seu respetivo lugar						

Comportamentos observados na interação e reação a diversas situações: área de competências – Desenvolvimento Social

Comportamento	1º Período	Observações	2º Período	Observações	3º Período	Observações	Observações finais (melhorias, retrocessos, mudanças)
Gritar							
Bater nos colegas							
Bater em si próprio							
Iniciar interações							
Responder a interações							
Partilhar							
Dar informação do que gosta e do que não gosta							
Pedir e oferecer ajuda utilizando linguagem verbal							
Fazer escolhas							
Executar ordens simples							
Sugerir regras sociais/normas/maneiras (ex: propor os jogos ou a maneira como brincam)							

Decidir quando começa e acaba a atividade/interação							
Tomar consciência daquilo que está a fazer nos diversos contextos							
Expressar desejos e necessidades de forma adequada							

Comportamentos observáveis relativos à realização de fichas/tarefas: área de competências – Língua Portuguesa

Comportamento	1º Período	Observações	2º Período	Observações	3º Período	Observações	Observações finais (melhorias, retrocessos, mudanças)
Reconhecimento das letras							
Realização de jogos de palavras (ex: sopa de letras, palavras cruzadas)							
Descobrir e reconhecer expressões e/ou palavras iguais e/ou opostas (sinónimos, antónimos, família de palavras)							
Conhecimento da sequência alfabética							
Leitura							
Escrita							
Compreensão							
Capacidade de responder de forma completa às perguntas							
Autonomia na escrita (ex: escreve corretamente sem dar erros)							

Raciocínio Lógico (compreender os problemas e chegar a uma resposta e/ou interpretar uma pergunta e responder corretamente)							
--	--	--	--	--	--	--	--

Comportamentos observáveis relativos à realização de fichas/tarefas: área de competências – Matemática

Comportamento	1º Período	Observações	2º Período	Observações	3º Período	Observações	Observações finais (melhorias, retrocessos, mudanças)
Reconhece os limites de uma figura							
Capacidade de realizar cálculo mental							
Realização de operações simples (contas de somar, subtrair, multiplicar e dividir)							
Realização de problemas matemáticos							
Conhecimento da sequência numérica							
Capacidade de responder de forma completa às perguntas							
Raciocínio Lógico (compreender os problemas e chegar a uma resposta e/ou interpretar uma pergunta e responder corretamente)							

Anexo II – Fichas de trabalho de Matemática Funcional

Ficha de Matemática número 1

Destinatários: Estudantes do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos, a frequentar o 6º, 7º e 9º ano de escolaridade.

O Pedro e o Ricardo foram apanhar o autocarro. Um bilhete de ida e volta custa 1,50€, um bilhete só de ida custa 0,70€. O Pedro comprou dois bilhetes de ida e o Ricardo comprou um bilhete de ida e volta.



1. Quanto dinheiro gastou o Pedro?

R: _____

2. Quanto dinheiro gastou o Ricardo?

R: _____

3. Qual dos meninos gastou mais dinheiro?

R: _____

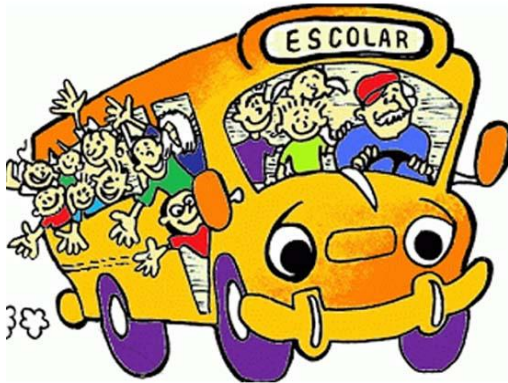
4. Quanto dinheiro gastaram os dois amigos juntos?

R: _____

Ficha de Matemática número 2

Destinatários: Estudantes do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos, a frequentar o 6º, 7º e 9º ano de escolaridade.

Na turma do 8ºA, há 21 alunos, mas só 18 foram à visita de estudo ao Exploratório. Cada bilhete para entrar no exploratório custa 2€.



1. Quanto custou os bilhetes para todos os alunos?

R: _____

2. A Rita, a Maria e a Margarida pagaram os seus bilhetes com uma nota de 10€. Quanto têm de receber de troco?

R: _____

O 7ºH tem 25 alunos, mas apenas 20 foram ver uma peça de teatro. Cada bilhete custava 8€.

1. Quanto custou todos os bilhetes?

R: _____

2. A professora pagou com uma nota de 200€. Quanto vai receber de troco?

R: _____

Ficha de Matemática número 3

Destinatários: Estudantes do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos, a frequentar o 6º, 7º e 9º ano de escolaridade.

Novembro 2017

Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira	Sábado	Domingo
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30			

icalendario.pt

O 7º G foi ao Exploratório na terça feira da semana passada. Sabendo que hoje é dia 28, quando foi a visita?

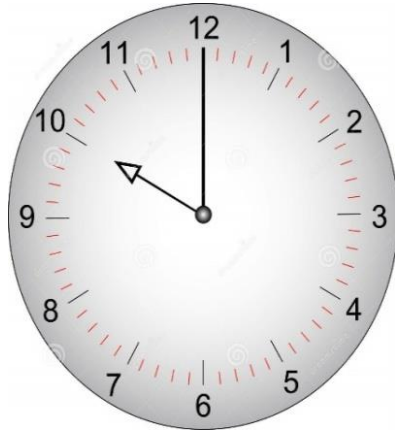
R: _____

Foram à visita 164 alunos do 5º ano e 170 alunos do 7º ano. Quantos alunos foram à visita no total?

R: _____

O 5º A tem 30 alunos. 12 desses alunos são raparigas. Quantos rapazes têm a turma?

R: _____



O Daniel, o António e o Pedro combinaram encontrar-se na entrada da escola. Observa o relógio e diz a que horas se encontraram os amigos.

R: _____

O Daniel chegou 5 minutos depois. A que horas chegou?

R: _____

Para o lanche, o António levou:

- Pão de trigo e pão de milho
- Fiambre
- Queijo
- Doce de morango

De quantas maneiras diferentes pode o António fazer as suas sandes?

R: _____

Ficha de Matemática número 4

Destinatários: Estudantes do sexo masculino e feminino, com idades compreendidas entre os 11 e os 13 anos, a frequentar o 5º ano de escolaridade.

1 – Calcula

$140 + 250 =$	$34 + 50 =$	$67 - 30 =$
$520 + 411 =$	$34 + 5 =$	$67 - 3 =$

2 – Coloca por ordem ***crescente***:

37 - 24 - 10 - 87 - 62 - 100

3 – Escreve por ***extenso***

29-

110-

230-

380-

540-

5 – ***Rodeia*** os números ***pares de verde*** e de ***vermelho os ímpares***:

38 13 37 25 46 84 30

Ficha de Matemática número 5

Destinatários: Estudantes do sexo masculino e feminino, com idades compreendidas entre os 11 e os 13 anos, a frequentar o 5º ano de escolaridade.

Calcula usando a calculadora


$34 \times 10 = \underline{\hspace{2cm}}$

$1020 + 60 = \underline{\hspace{2cm}}$

$58 + 450 = \underline{\hspace{2cm}}$

$35 \times 40 = \underline{\hspace{2cm}}$

Completa

	10	15	20	25
50				
85				

Mede com a régua e completa

A . I-----I

B. I-----I

C. I-----I

A reta A tem _____ cm

A reta B tem _____ cm

A reta C tem _____ cm

Ficha de Matemática número 6

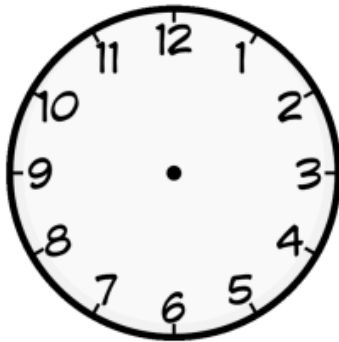
Destinatários: Estudantes do sexo masculino e feminino, com idades compreendidas entre os 11 e os 13 anos, a frequentar o 5º ano de escolaridade.

Matilde é uma grande nadadora! Todos os dias nada 30 minutos. Quanto tempo nada a Matilde em dois dias?

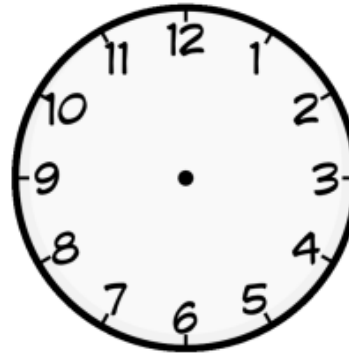


R: _____

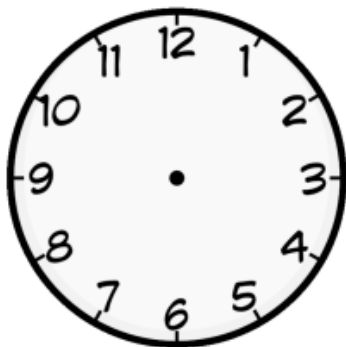
Marca nos relógios as horas indicadas



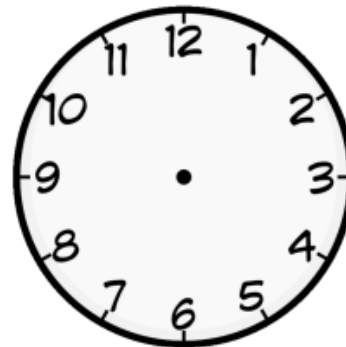
12h45m



9h55m



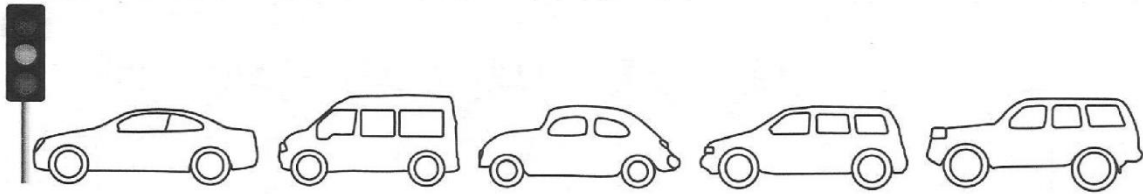
7h30m



11h15m

Ficha de Matemática número 7

Destinatários: Estudantes do sexo masculino e feminino, com idades compreendidas entre os 11 e os 13 anos, a frequentar o 5º ano de escolaridade.



Observa e pinta a figura

- Pinta o 1º carro de azul;
- Pinta o 3º carro de vermelho;
- Pinta o 5º carro de verde.

Completa a tabela

1º		6º	
	Segundo		Sétimo
	Terceiro	8º	
4º			Nono
5º		10º	



Observa a imagem e completa as frases como no exemplo

A menina com a mochila ocupa o **terceiro** lugar na fila.

O senhor do chapéu ocupa o _____ lugar na fila.

O menino do boné ocupa o _____ lugar na fila.

A menina com a saia às riscas ocupa o _____ lugar na fila.

O senhor que está a passear o cão ocupa o _____ lugar na fila.

A senhor com o guarda chuva ocupa o _____ lugar na fila.

O senhor que está a ler o jornal ocupa o _____ lugar na fila.

Anexo III – Fichas de trabalho de Português Funcional

Ficha de Português número 1

Destinatários: Todos os estudantes com PEA (Grupo-alvo).

Observa a seguinte imagem e responde às questões:

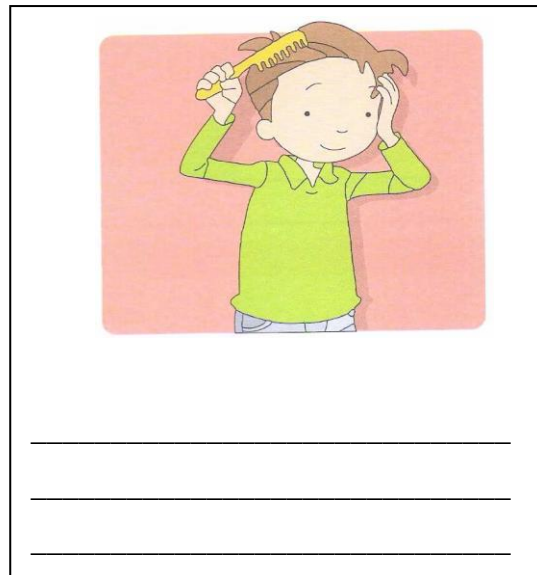
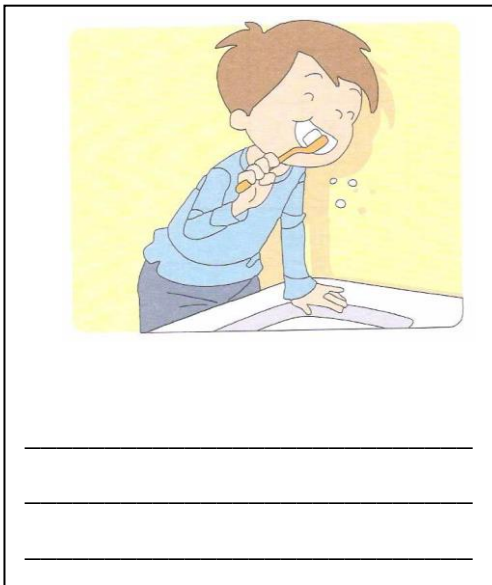
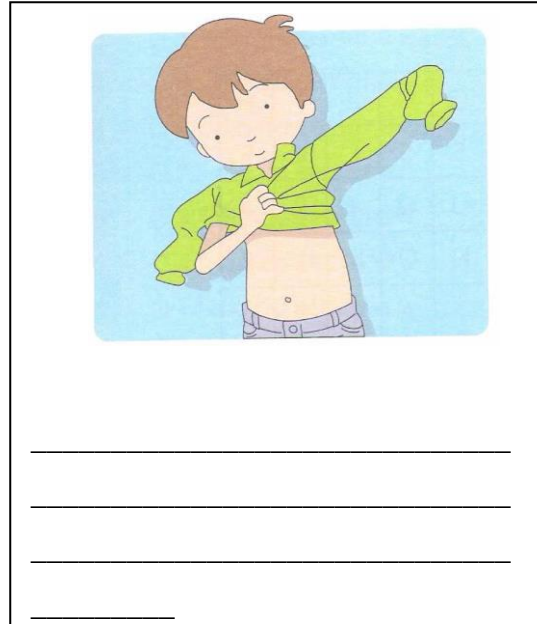
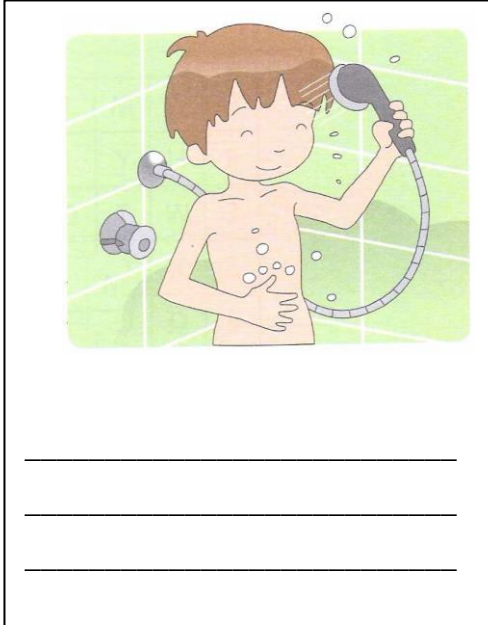


	Sim	Não
A mãe está a jogar com o menino?		
Há uma porta vermelha?		
Há um telefone ao lado do candeeiro?		
O pai está a desenhar?		
A menina loira está sentada num sofá azul?		

Ficha de Português número 2

Destinatários: Todos os estudantes com PEA (Grupo-alvo).

Descreve as imagens com as rotinas de higiene diárias do Rafael.



Ficha de Português número 3

Destinatários: Todos os estudantes com PEA (Grupo-alvo).

Completa com “s” ou “z”

Avi__o	Ami__ade	A__ul
De__erto	Bali__a	Tra__er
Televi__ão	Pobre__a	Me__a
Ca__a	Ca__ar	Despe__a
Vi__inho	De__istir	Cami__a
Fa__er	Ro__a	Gentile__a

Completa com “g”, “gu” ou “j”

Via__em	Paisa__em	__eito
__ente	__eneral	A__eitar
__iar	__ia	__elado

Completa com “que” ou “qui”

__nta	Pe__no	__eto
__brar	__da	__lo
Pi__nique	Le__	__lómetro

Ficha de Português número 4

Destinatários: Estudantes do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos, a frequentar o 6º, 7º e 9º ano de escolaridade.

As Meninas

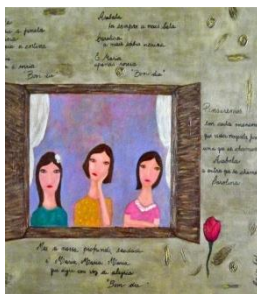
Arabela
abria a janela.

Carolina
erguia a cortina.

E Maria
olhava e sorria:
"Bom dia!"

Arabela
foi sempre a mais bela.

Carolina,
a mais sábia menina.



E Maria

apenas sorria:

"Bom dia!"

Pensaremos em cada menina
que vivia naquela janela;
uma que se chamava Arabela,
outra que se chamou Carolina.

Mas a nossa profunda saudade
é Maria, Maria, Maria,
que dizia com voz de amizade:
"Bom dia!"

Cecília Meireles, *Ou isto ou aquilo*, Nova

1. Quem é a autora do texto?

2. De quantas meninas fala o texto?

3. Quais são os nomes das meninas de que fala o texto?

4. Qual é a menina que deixa uma “profunda saudade”?

Liga as colunas de acordo com o texto

1	Olhava e sorria
2	Abria a janela
3	Era a mais sábia
4	Era a mais bela
5	Dizia “Bom dia”
6	Erguia a cortina
Arabela	
Carolina	
Maria	

Escreve o antónimo das seguintes palavras

Abrir → _____

Bela → _____

Escreve no plural as seguintes palavras

Janela → _____

Cortina → _____

Menina → _____

Ficha de Português número 5

Destinatários: Estudantes do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos, a frequentar o 6º, 7º e 9º ano de escolaridade.

Lê o seguinte texto

A mulher de Goya,
grande **pintor** de Espanha,
era uma **lambisgóia**
de primeira apanha.

Se vivesse em Tróia,
seria uma **troiana**,
se vivesse em Coimbra,
seria uma **tricana**.

Numa **clarabóia**
espreitou uma **tipóia**
e com um pincel de cana
desenhou uma **jiboia** de pijama.

José Jorge Letria, *Alicate*,
Bonifrate e Versos com Remate

Coloca por ordem alfabética as palavras destacadas a negrito no texto

Procura o significado das seguintes palavras no dicionário

Palavra	Significado
Pintor	
Lambisgóia	
Tricana	
Clarabóia	

Ficha de Português número 6

Destinatários: Estudantes do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos, a frequentar o 6º, 7º e 9º ano de escolaridade.

Uma casa nas dunas



Era uma vez uma casa branca nas dunas, **voltada para o mar**. Tinha uma **porta**, sete **janelas** e uma **varanda** de madeira pintada de **verde**. Em redor da casa havia **um jardim de areia** onde cresciam lírios brancos e uma planta que dava flores brancas, amarelas e roxas.

Nessa casa morava um menino que passava os dias a brincar na praia.

Era uma **praia** muito grande, onde havia **pedras** de todas as cores, **pequenas** e **grandes**. E a água do mar era transparente e fria.

O menino da casa branca adorava os peixes e as ondas. Adorava o verde das algas e o cheiro da maresia.

Ele queria ser um **peixe** para poder ir até ao fundo do **mar** sem se afogar.

Sophia de Mello Breyner Andresen (adaptado)

1. Assinala de acordo com o texto

1 – A casa estava: <input type="checkbox"/> voltada para a praia <input type="checkbox"/> voltada para as dunas <input type="checkbox"/> voltada para o mar	2 – Em redor da casa havia: <input type="checkbox"/> um jardim de flores <input type="checkbox"/> um jardim de areia <input type="checkbox"/> uma praia pequena
---	---

2. Completa as frases de acordo com o texto.

A casa tinha uma _____, sete _____ e uma _____ de madeira pintada de _____.

Era uma _____ muito grande, onde havia _____ de todas as cores, _____ e _____.

O menino queria ser um _____ para poder ir ao fundo do _____ sem se afogar.

3. Divide as palavras em sílabas.

casa	
mar	
varanda	
peixe	
pequeninas	

“ Ontem, a planta *deu* flores brancas.”

4. A frase indica tempo presente, passado ou futuro?



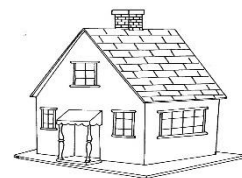
5. Escreve-a de novo no tempo «Presente»

Hoje, a planta _____ flores brancas.

6. Muda a frase para o plural:

“ *O menino morava na casa.* ”

Os _____



7. Muda a frase para o singular.

“ *As plantas dão flores.* ”

8. Faz corresponder

sinónimos

morava • • menino
voltada • • habitava
rapaz • • virada

antónimos

detestava • • cimo
fundo • • adorava
grande • • pequena

9. Completa como no exemplo.

	Género		Número	
	Masculino	Feminino	Singular	Plural
praia		X	X	
ondas				
menino				
águas				
dias				
portão				

Ficha de Português número 7

Destinatários: Estudantes do sexo masculino e feminino, com idades compreendidas entre os 11 e os 13 anos, a frequentar o 5 ano de escolaridade

A Maria e o Ricardo queriam fazer uma surpresa à sua mãe no dia do seu aniversário. Depois de muito pensar, chegaram à conclusão que iriam fazer o seu bolo favorito. Para isso, foram à internet procurar a receita e encontraram!

Bolo de cenoura:

- 4 ovos grandes
- sumo de 2 laranjas
- 1 chávena de óleo
- 2 chávenas de farinha de trigo

bem cheias

- 1 chávena de açúcar bem cheia
- 1 colher de fermento bem cheia



1. Qual é o bolo favorito da mãe da Maria e do Ricardo?

2. Quantos ovos são precisos para fazer o bolo?

3. Os irmãos precisam de sumo de duas laranjas ou de dois limões?

4. É necessário colocar açúcar no bolo? E fermento?

Ficha de Português número 8

Destinatários: Estudantes do sexo masculino e feminino, com idades compreendidas entre os 11 e os 13 anos, a frequentar o 5º ano de escolaridade.

Lê o texto e responde às questões que se seguem

Nádia e Laura são muito amigas. Combinaram encontrar-se num sábado em casa da Laura para fazer bolos. Depois de passarem toda a tarde com um livro de receitas, apenas conseguiram fazer umas madalenas emborrachadas que ninguém, nem sequer o cão da Laura, que devorava tudo, conseguiu mastigar.

- São madalenas de pastilha! – disse a Laura, num tom provocador, ao seu irmão, que se ria das suas habilidades como cozinheira.

Apenas deram conta do seu erro quando a mãe chegou e disse que se tinham enganado no frasco. Usaram amido em vez de farinha. Com isto, desataram todos a rir.

Quanto tempo levaram as meninas a fazer as madalenas?

- a) Toda a manhã
- b) Toda a noite
- c) Uma hora
- d) Toda a tarde

As madalenas não ficaram muito saborosas, porque as meninas meteram _____ em vez de farinha.

- a) Leite
- b) Limão
- c) Amido
- d) Batatas

Em que dia da semana se encontraram as meninas para fazer bolos?

- a) Domingo
- b) Sábado
- c) Sexta-feira
- d) No mês de dezembro

Ficha de Português número 9

Destinatários: Estudantes do sexo masculino e feminino, com idades compreendidas entre os 11 e os 13 anos, a frequentar o 5 ano de escolaridade.

Observa a imagens, durante 5 minutos, com muita atenção.



Com a imagem tapada, responde às seguintes questões:

Quantos veículos estavam na imagem? _____

Havia um polícia a controlar o trânsito? _____

Viste animais na imagem? _____ Quantos? _____

Quantas cabines telefónicas estavam na imagem? _____

Quantas lojas se podem ver na imagem? _____

Anexo IV – Fichas de trabalho de Estudo do Meio

Ficha de Estudo do Meio número 1

Destinatários: Estudantes do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos, a frequentar o 6º, 7º e 9º ano de escolaridade.

1. O Manel, a Carla, a Rita e o Rafael não se entendiam quanto ao clube de futebol que estava a jogar melhor.



Assinala com um X a frase que mostra a melhor atitude que as quatro crianças poderiam tomar.

- Insultarem-se uns aos outros.
- Começarem à pancada.
- Nunca mais falarem uns com os outros.
- Dialogarem uns com os outros e chegar a um acordo.

2. Observa as imagens e indica as profissões correspondentes.



Polícia

Bombeiro

Padeiro

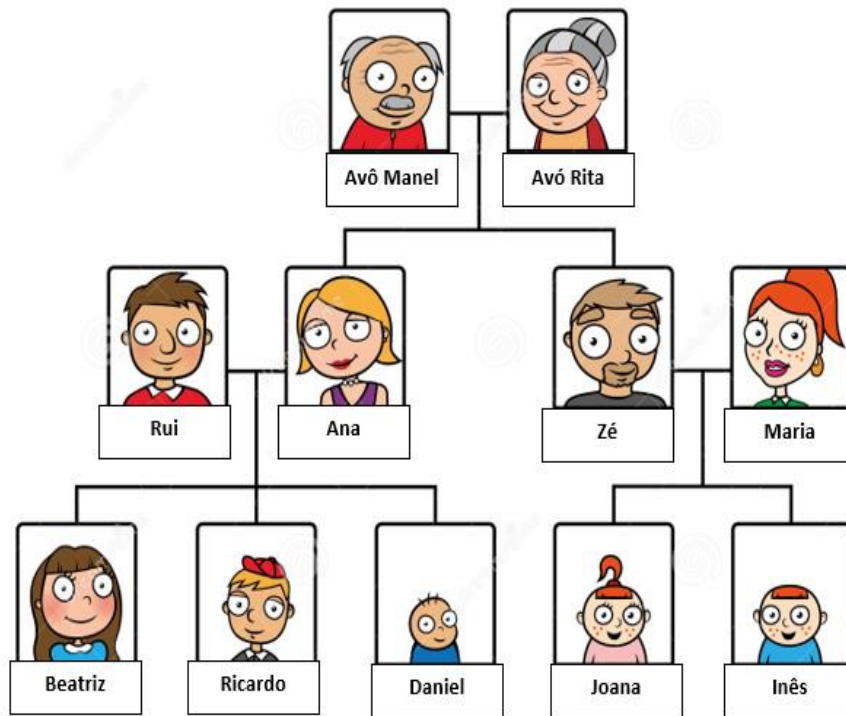
Professor

3. Liga corretamente

- | | | | |
|------------|---|---|--|
| Escola | • | • | Ajuda pessoas doentes |
| Hospital | • | • | Apagam incêndios |
| Bombeiros | • | • | Ensinam os alunos |
| Biblioteca | • | • | Entregam as cartas em casa |
| Correios | • | • | Espaço onde se encontram muitos livros |

Ficha de Estudo do Meio número 2

Destinatários: Todos os estudantes com PEA (Grupo-alvo).



O Ricardo é irmão da _____ e do _____.

A Ana é irmã do _____.

A Joana e a Inês são filhos do _____ e da _____.

O Daniel é sobrinho do _____.

O avô Manel e a avó Rita são pais da _____ e do _____.

O pai da Beatriz chama-se _____.

Ficha de Estudo do Meio número 3

Destinatários: Todos os estudantes com PEA (Grupo-alvo).

1. Assinala com V (verdadeiro) ou F (falso) cada uma das afirmações.

Um ano comum tem 365 dias.

Uma semana tem 8 dias.

Todos os meses têm 30 dias.

A véspera de Domingo é Sábado.

2. Faz a ligação correta.



cheiro

gosto

visão

audição

tato



olhos

nariz

língua

pele

ouvidos

3. Assinala com V (verdadeiro) ou F (falso) as seguintes afirmações.

Só devemos tomar banho quando estamos muito sujos.

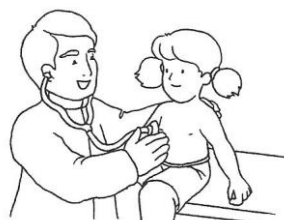
Devemos lavar as mãos antes das refeições.

Nunca devemos lavar os pés.

Devemos lavar os dentes depois das refeições.

4. Escreve o nome das profissões que as gravuras representam.

cabeleireira	bombeiro	médico	padeiro
--------------	----------	--------	---------



5. Liga cada uma das imagens à palavra adequada.



Socorro

Saúde

Segurança

6. Liga ao nome do Serviço Público onde se pode...

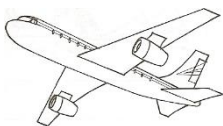
Escola → _____
Correio → _____
Banco → _____
Centro de saúde → _____
Farmácia → _____

- 1. depositar dinheiro
 - 2. aprender a ler
 - 3. mandar uma carta
 - 4. comprar medicamentos
- levar vacinas

7. Identifica os tipos de transporte, completando os espaços em branco.



O carro desloca-se na terra; é um meio de transporte



O avião desloca-se no ar; é um meio de transporte

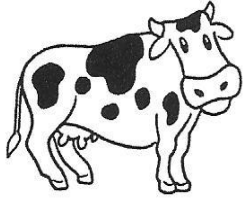


O barco desloca-se no mar; é um meio de transporte

- | |
|----------|
| Aéreo |
| aquático |
| terreste |

8. Observa os animais e completa o texto com as palavras destacadas.

peixe	vaca	terra	quatro	nadar	pelos	escamas	rios
			mar	erva			



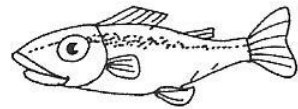
Eu sou a _____. Tenho
_____ patas e desloco-me na
_____.

Tenho o corpo coberto
de _____ e alimento-me de
_____.

Eu sou o _____. Tenho o
corpo coberto de _____.

Desloco-me a _____.

Vivo no _____ e nos _____.



Anexo V – Relatório da visita de estudo ao Exploratório de Santa Clara

Relatório da visita de estudo ao Exploratório – Santa Clara

Descrição

No passado dia 21 de novembro, as turmas de sétimo ano reuniram-se para a realização da visita ao Exploratório de Santa Clara. Para tal, às 9h30 do mesmo dia, reuniram-se os estudantes na entrada da escola para apanhar a camioneta particular.

Antes de iniciar a visita, a estagiária teve uma conversa com o estudante com PEA, de modo a esclarecer algumas regras que deveriam ser cumpridas durante a visita, como por exemplo “não se afastar sem avisar previamente”.

Tanto na entrada para a camioneta, como na chegada ao Exploratório ou no retorno à escola, com o estudante com PEA manteve-se sempre por perto, interagindo com os restantes colegas, mas esperando orientações dos professores.

Durante a sessão no Exploratório, o estudante manteve-se entusiasmado, participando sempre que permitido. Mostrou ter uma postura correta, embora mostrasse alguns traços de nervosismo como agitar as mãos ou os pés.

No momento de expor questões, colocou algumas interessantes como “Temos conhecimentos sobre energia nuclear. Não será possível lançar uma reação química que permita o sol, daqui a muitos anos, crescer sem engolir a Terra?”.

Em suma, o estudante teve um comportamento adequado durante toda a visita, mostrando empenho e interesse pelos temas abordados, ao mesmo tempo que interagiu com os colegas de sétimo ano, fazendo o esforço de participar nos temas de conversa que iam surgindo. É importante salientar que cumpriu as regras impostas sem se opor.

Comportamentos observados

- Interação com os outros colegas;
- Respeito pela sua vez nas filas de entrada e saída dos locais;
- Interesse e entusiasmo pelos temas abordados;
- Respeito na participação, colocando o dedo no ar e esperando para colocar as suas questões/opiniões.

Anexo VI – Grelha de avaliação das atividades

Breve avaliação da atividade

Avaliação global:

Parâmetros de avaliação:

Mostrou interesse na atividade, executando-a sem grandes interrupções					
Ficou entusiasmado com a atividade dando sugestões de melhoria					
Recriou o método da atividade em outros objetos					
Ajudou em todas as fases da atividade					

Classificação de 1 a 5, sendo que 1 corresponde a “não houve nenhum envolvimento” e 5 corresponde a “houve muito envolvimento”

Anexo VII- Plano de ação da dinâmica de grupo Halloween na Unidade

Dinâmica de Grupo:	Halloween na Unidade				
Data:	25 de outubro				
Local:	Unidade de Autismo da Escola Martim de Freitas				
Tempo total:	8h				
Dinamizador responsável:	Estagiária				
Grupo-alvo:	Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo				
Dinâmica	Objetivo(s)	Conteúdos a enfatizar	Recursos Organização do espaço/época/local	Passos Sequência das atividades dos participantes	Tempo
Fantasmas Assustadores	Treinar a motricidade fina; Partilhar os materiais disponibilizados; Treinar competências de trabalho em grupo; Distinguir materiais e texturas; Reconhecer objetos referentes ao Halloween	Construir fantasmas com materiais diferentes	Cartolina branca e preta; Algodão; Cola; Tesouras.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Na mesa de trabalhos de grupo serão disponibilizados os materiais necessários à realização da atividade 2. Cada aluno deve retirar um molde de fantasma previamente feito pela formadora 3. Depois devem fazer bolas pequenas de cada pedaço de algodão 4. Colar o algodão no molde 5. Recortar os olhos e a boca da cartolina preta 6. Colar no algodão 	2h

<p>Aranhas de Halloween</p>	<p>Treinar a motricidade fina; Partilhar os materiais disponibilizados; Treinar competências de trabalho em grupo; Distinguir materiais e texturas; Reconhecer objetos referentes ao Halloween</p>	<p>Construir aranhas com materiais diferentes</p>	<p>Cartolina preta; Tesouras; Corretor; Olhos de plásticos; Pauzinhos de gelado; Tinta preta acrílica</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Na mesa de trabalhos de grupo serão disponibilizados os materiais necessários à realização da atividade 2. Cada aluno deve retirar 4 pauzinhos e pintá-los com tinta preta 3. Depois dos pauzinhos secos devem colá-los em diagonal uns nos outros 4. Recortar bolas da cartolina preta 5. Colar os olhos na cartolina e desenhar uma boca com o corretor 6. Colar tudo no centro dos pauzinhos 	<p>4h</p>
<p>Abóboras de chupa-chupas</p>	<p>Treinar a motricidade fina; Partilhar os materiais disponibilizados; Treinar competências de trabalho em grupo; Distinguir materiais e texturas; Reconhecer objetos referentes ao Halloween</p>	<p>Construir abóboras a partir de chupas-chupas</p>	<p>Papel de seda branco, verde e laranja; Fita verde e preta; Caneta preta Chupa-chupas</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Na mesa de trabalhos de grupo serão disponibilizados os materiais necessários à realização da atividade 2. Cada aluno deve retirar três folhas laranja, uma verde e uma fita verde ou três folhas brancas e uma fita preta 3. Seguidamente, deve recortar um círculo em todas as folhas 4. Depois os chupa-chupas são colocados no centro das folhas 5. Os chupa-chupas são apertados dentro das folhas e fechados com a fita verde e/ou branca 6. São desenhados olhos, nariz e boca com a caneta preta 	<p>2h</p>

<p>Esqueletos Assustadores</p>	<p>Treinar a motricidade fina; Partilhar os materiais disponibilizados; Treinar competências de trabalho em grupo; Distinguir materiais e texturas; Reconhecer objetos referentes ao Halloween</p>	<p>Construir esqueletos com materiais diferentes</p>	<p>Cartolina preta; Tinta acrílica branca; Cotonetes</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Recortar as cartolinas pretas em tamanho A5 2. Pintar o dedo polegar com a tinta acrílica e marcar na cartolina 3. Colar os cotonetes fazendo os ossos do esqueleto 	
--------------------------------	--	--	--	--	--

Grelha adaptada de Pinheiro (2015)

Anexo VIII- Plano de ação da dinâmica de grupo Magusto – Castanhas, que fixe!

Dinâmica de Grupo:	Magusto – Castanhas, que fixe!
Data:	7, 8 e 9 de novembro
Local:	Unidade de Autismo da Escola Martim de Freitas
Tempo total:	4h
Dinamizador responsável:	Estagiária e Professora de Expressão Plástica
Grupo-alvo:	Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo

Dinâmica	Objetivo(s) e Mensagem final	Conteúdos a enfatizar	Recursos Organização do espaço/época/local	Passos Sequência das atividades dos participantes	Tempo
Sr e Sr ^a Castanha	Treinar a motricidade fina; Partilhar os materiais disponibilizados; Treinar competências de trabalho em grupo; Distinguir materiais e texturas; Treinar a capacidade criativa	Construir castanhas com materiais de texturas diferentes;	Cartolina de várias cores Lã; Cola; Tesouras; Papel lustre.	<ol style="list-style-type: none"> Os dinamizadores disponibilizam os moldes para os alunos cortarem as castanhas Cada aluno escolhe lãs de cores diferentes São colados os olhos, o nariz e a boca Os braços e as pernas são feitos com lãs entrançadas O cabelo é feito com lã cortada em pedaços É tudo colado no molde disponibilizado e recortado no passo 1 	4h

Grelha adaptada de Pinheiro (2015).

Anexo IV – Relatório da ida ao cinema

Relatório da visita de estudo ao Cinema

Descrição

No dia 13 de dezembro, os estudantes da Unidade de Ensino Estruturado deslocaram-se ao Centro Comercial Alma Shopping para assistir ao filme “Coco” no cinema. Para tal, às 9h30 do mesmo dia, reuniram-se os estudantes na entrada da escola para apanhar o autocarro.

No geral, foram cumpridos os procedimentos e as regras impostas pelos professores responsáveis e todos os estudantes mantiveram um comportamento adequado durante a sessão. No entanto, foi clara a não perceção das cenas emotivas do filme, uma vez que, por exemplo, houve risos quando a cena era triste ou quando questionados sobre determinado assunto, não sabiam a resposta.

No regresso para a escola, apenas um aluno revelou um comportamento desobediente e manifestamente marcado pela sua estereotipia, sendo que já passava da hora regular de almoço.

Em suma, a visita contribuiu para um momento de partilha e descontração entre os participantes.

Anexo X- Plano de ação da dinâmica de grupo Chegou o Natal!

Dinâmica de Grupo:	Chegou o Natal!				
Data:	5 e 6 de dezembro de 2017				
Local:	Unidade de Autismo da Escola Martim de Freitas				
Tempo total:	5h				
Dinamizador responsável:	Estagiária e Professora de Expressão Plástica				
Grupo-alvo:	Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo				
Dinâmica	Objetivo(s) e Mensagem final	Conteúdos a enfatizar	Recursos Organização do espaço/época/local	Passos Sequência das atividades dos participantes	Tempo
Pai Natal	Treinar a motricidade fina; Partilhar os materiais disponibilizados; Treinar competências de trabalho em grupo; Distinguir materiais e texturas; Treinar a capacidade criativa	Construir pais natais com materiais de texturas diferentes;	Cartolina de vermelha e preta; Rolos de papel higiénico; Cola; Tesouras; Papel lustre.	1. Os dinamizadores disponibilizam os rolos de papel higiénico 2. Os estudantes recortam a cartolina vermelha para fazer os fatos do Pai Natal 3. São colados os pormenores como o cinto e os botões do casaco	2h
Árvores de Natal	Treinar a motricidade fina; Partilhar os materiais disponibilizados; Treinar competências de trabalho em grupo; Distinguir materiais e texturas; Treinar a capacidade criativa	Construir árvores de natal com materiais de texturas diferentes	Cartolina de verde; Rolos de papel higiénico; Paus de espetada; Cola; Tesouras; Carimbos.	1. Numa cartolina verde é desenhada e recortada uma árvore 2. O troco da árvore é feito com o rolo de papel higiénico 3. Os carimbos fazem os enfeites típicos do natal como bolinhas e estrelas 4. A árvore é dobrada em tiras e espetada com um pau de espetada que lhe dá um efeito de harmónica	3h

Grelha adaptada de Pinheiro (2015).

Anexo XV - Plano de ação da dinâmica de grupo referente ao dia do pai

Dinâmica de Grupo:	Dia do Pai
Data:	13 e 14 de março de 2018
Local:	Unidade de Autismo da Escola Martim de Freitas
Tempo total:	3h
Dinamizador responsável:	Estagiária

Grupo-alvo: Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo

Dinâmica	Objetivo(s) e Mensagem final	Conteúdos a enfatizar	Recursos Organização do espaço/época/local	Passos Sequência das atividades dos participantes	Tempo
Molduras e postais	Treinar a motricidade fina; Partilhar os materiais disponibilizados; Treinar competências de trabalho em grupo; Distinguir materiais e texturas; Treinar a capacidade criativa	Construir molduras e postais através de matérias com texturas diferentes;	Cartolinas de várias cores; Borboleta de eva; Telas; Flores; Cola; Tesouras; Papel.	<ol style="list-style-type: none"> Os dinamizadores disponibilizam as telas e permitem que sejam pintadas pelos estudantes As flores de várias cores são coladas nos bordos da tela, formando assim uma moldura São recortadas e coladas borboletas feitas de material eva no meio da tela Posteriormente, são feitos postais com cartolina de várias cores e os estudantes escrevem uma mensagem pessoal para o seu pai 	3h

Grelha adaptada de Pinheiro (2015).

Anexo XII- Plano de ação daa dinâmica de grupo Bonecos de carnaval

Dinâmica de Grupo:	Bonecos de carnaval				
Data:	6 e 7 de fevereiro de 2018				
Local:	Unidade de Autismo da Escola Martim de Freitas				
Tempo total:	5h				
Dinamizador responsável:	Estagiária e Professora de Expressão Plástica				
Grupo-alvo:	Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo				
Dinâmica	Objetivo(s) e Mensagem final	Conteúdos a enfatizar	Recursos Organização do espaço/época/local	Passos Sequência das atividades dos participantes	Tempo
Bonecos de Carnaval	Treinar a motricidade fina; Partilhar os materiais disponibilizados; Treinar competências de trabalho em grupo; Distinguir materiais e texturas; Treinar a capacidade criativa	Construir bonecos com materiais de texturas diferentes;	Cartolina de várias cores; Lã; Papel; Lápis de cor; Rolos de papel higiénico; Cola; Tesouras.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Os dinamizadores disponibilizam os rolos de papel higiénico 2. Os estudantes recortam as cartolinas e as lãs para fazer as roupas e os membros do corpo do boneco 3. São feitas as caras em papel branco e posteriormente pintadas pelos estudantes 4. As caras são coladas nos bonecos 	3h

Grelha adaptada de Pinheiro (2015).

Anexo XIII- Plano de ação da dinâmica de grupo referente ao dia dos namorados

Dinâmica de Grupo:	Dia dos namorados
Data:	31 de janeiro de 2018
Local:	Unidade de Autismo da Escola Martim de Freitas
Tempo total:	2h
Dinamizador responsável:	Estagiária e Professora de Expressão Plástica
Grupo-alvo:	Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo

Dinâmica	Objetivo(s) e Mensagem final	Conteúdos a enfatizar	Recursos Organização do espaço/época/local	Passos Sequência das atividades dos participantes	Tempo
Corações	Treinar a motricidade fina; Partilhar os materiais disponibilizados; Treinar competências de trabalho em grupo; Distinguir materiais e texturas; Treinar a capacidade criativa	Recortar corações;	Cartolina de vermelha, cor de rosa, roxa e branca; Tesouras.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Os dinamizadores disponibilizam os moldes em várias cores dos corações 2. Os estudantes recortam os corações 3. São colocados, em modo de cortina, na porta da UEE 	2h

Grelha adaptada de Pinheiro (2015).

Anexo XIV- Plano de ação da dinâmica de grupo referente à Primavera

Dinâmica de Grupo:	Primavera				
Data:	16, 17, 18 e 19 de abril de 2018				
Local:	Unidade de Autismo da Escola Martim de Freitas				
Tempo total:	8h				
Dinamizador responsável:	Estagiária				
Grupo-alvo:	Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo				
Dinâmica	Objetivo(s) e Mensagem final	Conteúdos a enfatizar	Recursos Organização do espaço/época/local	Passos Sequência das atividades dos participantes	Tempo
Primavera	Treinar a motricidade fina; Partilhar os materiais disponibilizados; Treinar competências de trabalho em grupo; Distinguir materiais e texturas; Treinar a capacidade criativa; Dinamizar a estação do ano; Enfeitar a UEE.	Construir um quadro decorativo para a UEE;	Cartolina de várias cores; Tesouras; Cola;	<ol style="list-style-type: none"> 1. Os dinamizadores disponibilizam os moldes para os estudantes recortarem as flores em cartolinas de várias cores 2. É desenhado numa cartolina a cara de uma mulher 3. O cabelo da mulher é feito com as flores 4. A constituição da mulher é colada numa outra cartolina 5. É feito um encaixe, como se fosse uma moldura 6. Os alunos recortam letras que formam a palavra “Primavera” 	8h

Grelha adaptada de Pinheiro (2015).

Anexo XV- Plano de ação da dinâmica de grupo Dia Mundial da Consciencialização do Autismo e recolha de palavras

Dinâmica de Grupo:	Dia Mundial da Consciencialização do Autismo
Data:	2 de abril de 2018
Local:	Unidade de Autismo da Escola Martim de Freitas
Tempo total:	3h
Dinamizador responsável:	Estagiária
Grupo-alvo:	Comunidade escolar

Dinâmica	Objetivo(s) e Mensagem final	Conteúdos a enfatizar	Recursos Organização do espaço/época/local	Passos Sequência das atividades dos participantes	Tempo
O que é para ti o autismo?	<p>Dar a conhecer algumas das principais características do autismo</p> <p>Divulgação e informação da comemoração do autismo</p> <p>Conhecer a opinião da comunidade escolar sobre a problemática do autismo</p>	<p>Divulgar conhecimentos sobre as Perturbações do Espectro do Autismo</p>	<p>Cartolinas azuis, amarelas e vermelhas</p> <p>Tesouras</p> <p>Agrafos</p> <p>Eva</p>	<ol style="list-style-type: none"> Os dinamizadores constroem, com as cartolinas, a frase “Dia Mundial da Consciencialização do Autismo” Constrói-se um puzzle nas cores azuis, vermelhas e amarelas É feito um cartaz a dizer “O que é para ti o autismo?” É tudo afixado num placar A comunidade escolar pode escrever nas peças do puzzle o que é para cada um o autismo 	3h

Grelha adaptada de Pinheiro (2015).

Recolha de palavras: O que é para ti o autismo?	
Beleza	1
Amorosos	1
Respeito	5
Fofos	1
Génio	2
Burros	1
Autênticos	2
Banana	2
Felizes	1
Capacidades especiais	1
Inteligência	4
Iguais	11
Amigos	2
Deveres	1
Amor	2
Falador	1
Misterioso	2
Criativo	4
Simpáticos	2
Desafiante	1
Doença	1
Sensível	1
Verdadeiro	1
Falso	1
Fascínio	1
Direitos	1
Únicos	4
Normalidade	1
Interessante	1
Especiais	4
Corajoso	1
Ternura	1
Diferente	2
Importantes	1

Anexo XVI – Pintar em telas

Dinâmica de Grupo:	Telas				
Data:	11 e 12 de junho				
Local:	Unidade de Autismo da Escola Martim de Freitas				
Tempo total:	5h				
Dinamizador responsável:	Estagiária				
Grupo-alvo:	Comunidade escolar				
Dinâmica	Objetivo(s) e Mensagem final	Conteúdos a enfatizar	Recursos Organização do espaço/época/local	Passos Sequência das atividades dos participantes	Tempo
Pintar telas	Treinar a motricidade fina; Partilhar os materiais disponibilizados; Treinar competências de trabalho em grupo; Distinguir materiais e texturas; Treinar a capacidade criativa;	Construir uma tela com o nome próprio e decorado a seu gosto	Telas; Papel autocolante; Tinta acrílica; Pinceis	1. Em papel autocolante são recortadas as letras dos nomes dos estudantes 2. As letras recortadas são coladas na tela 3. Com a tinta acrílica à escolha, são pintadas as telas 4. O papel autocolante é retirado, revelando as letras do nome 5. A tela é decorada com desenhos dos estudantes	5h

Grelha adaptada de Pinheiro (2015).

Anexo XVII – Relatório do dia da escola aberta

Relatório do dia da escola aberta

Descrição

No dia 5 de junho, celebrou-se o dia da Escola Aberta. Este dia consiste na exposição de variados trabalhos elaborados pelos estudantes das diversas turmas a toda a comunidade escolar. Os pais e encarregados familiares são convidados a participar neste dia, visitando livremente as instalações da escola e, ainda, lhes é permitido assistir às aulas dos respetivos filhos.

Os estudantes da UEE participaram ativamente neste dia, expondo variados trabalhos realizados ao longo do ano letivo. Cada estudante ajudou na montagem das mesas de exposição, bem como nos placares e foi responsivo às atividades e jogos propostos por outras turmas. Para além disso, notou-se por parte de alguns estudantes sentimentos de orgulho e felicidade por mostrarem as suas capacidades através dos seus trabalhos.

Porém, e sendo difícil focar a atenção, alguns estudantes com PEA dispersaram a sua atenção, mostrando algum cansaço. Em suma, a atividade desenvolvida por iniciativa da escola teve um resultado positivo.

Anexo XVIII – Relatório da Visita à APPDA

Relatório da visita à APPDA

Descrição

No dia 7 de junho, os estudantes com PEA juntamente com uma professora da educação especial, uma auxiliar e a estagiária deslocaram-se ao Casal da Misarela a fim de conhecer o espaço onde funciona a APPDA.

Alguns dos estudantes já frequentam o espaço nos tempos livres e, por isso, sentiram-se mais à vontade e livres para explorar melhor o espaço. Para quem era novidade, a receção e o acolhimento caloroso com que receberam as visitas contribuiu para uma agradável manhã.

O espaço físico está atualmente a ser reformulado, melhorando as condições e proporcionando o melhor ambiente para quem frequenta a APPDA.

Esta visita resultou numa experiência positiva para todos, uma vez que foi possível estabelecer contacto com outros estudantes com perturbações assim como permitiu conhecer outra realidade do trabalho com pessoas com PEA, já que é diferente da realidade vivida nas escolas.

Anexo XIX- Plano de ação da dinâmica de grupo Molduras

Dinâmica de Grupo:	Molduras				
Data:	13 e 14 de junho				
Local:	Unidade de Autismo da Escola Martim de Freitas				
Tempo total:	5h				
Dinamizador responsável:	Estagiária				
Grupo-alvo:	Comunidade escolar				
Dinâmica	Objetivo(s) e Mensagem final	Conteúdos a enfatizar	Recursos Organização do espaço/época/local	Passos Sequência das atividades dos participantes	Tempo
Molduras	<p>Treinar a motricidade fina;</p> <p>Partilhar os materiais disponibilizados;</p> <p>Treinar competências de trabalho em grupo;</p> <p>Distinguir materiais e texturas;</p> <p>Treinar a capacidade criativa;</p>	<p>Construir uma moldura com paus de gelado</p>	<p>Paus de gelado;</p> <p>Cola;</p> <p>Tesoura;</p> <p>Fotos</p>	<ol style="list-style-type: none"> Os paus de gelado são colados em posição horizontal e vertical formando um espaço onde se coloca a foto A foto é recortada e posta no lugar correto 	5h

Grelha adaptada de Pinheiro (2015).

Anexo XX – Atividades realizadas na escola João da Silva Correia

Segunda-feira - 19 de fevereiro			
Atividade	Objetivos gerais e específicos	Participantes	Observações
Trabalho das horas através de fichas	Identificar unidades de tempo de uso corrente: - ler e representar medidas de tempo apresentadas num relógio de ponteiros e num relógio analógico; - ler e escrever as horas	2 alunas do sexo feminino de 13 e 15 anos	As alunas mostraram alguma estranheza à participação da estagiária, mas depressa se habituaram e permitiram o envolvimento. Durante a atividade mostram alguma falta de concentração que provoca um maior número de erros.
Ação de Formação – O Ensino da Leitura na Educação Especial	Refletir sobre os melhores métodos práticos para o ensino da leitura com alunos com necessidades educativas especiais.	Professores do Agrupamento de escolas João da Silva Correia	Permitiu o conhecimento de alguns métodos para facilitar a leitura a alunos que demonstram dificuldades.

Terça-feira - 20 de fevereiro			
Atividade	Objetivos específicos e gerais	Participantes	Observações
Trabalho das horas através de fichas	Identificar unidades de tempo de uso corrente: - ler e representar medidas de tempo apresentadas num relógio de ponteiros e num relógio analógico; - ler e escrever as horas.	2 alunas do sexo feminino de 13 e 15 anos	Trabalho de cooperação com a estagiária.
Trabalho da sequencialização numérica através de fichas Ex: dizer qual o número que vem antes e depois do número 100	Compreender corretamente as diferentes posições dos objetos no espaço: - atrás/à frente; antes/depois; - fazer enfiamentos com seqüências estabelecidas.	2 alunas do sexo feminino de 13 e 15 anos	Permitiu um trabalho dinâmico com consulta de uma tabela numérica.
Treino da escrita através da redação de textos	Redigir textos com coerência e correção linguística: - respeitar o tema; - mobilizar a informação adequada (ex: responder a questões como “com quem fui à visita?”); - marcar os parágrafos; - reduzir erros ortográficos; - utilizar a pontuação necessária; -fazer frases completas; - promover a criatividade de redação de texto livre.	1 aluno do sexo masculino com 19 anos	Aluno hesitante e com dificuldade em expressar verbalmente e através da escrita o que pretende dizer.

Treino da leitura e da compreensão do texto através da leitura de um artigo e da posterior análise	<p>Ler corretamente: - ler em voz alta, pausadamente e com expressão e ritmo;</p> <p>Desenvolver a compreensão do texto escrito: - identificar o título e autor; - retirar a ideia principal do texto; - utilizar o dicionário sempre que necessário.</p> <p>Recontar por palavras suas o que acabou de ler</p>	1 aluno do sexo masculino de 19 anos	Boa leitura, dificuldade em interpretar o texto.
--	---	--------------------------------------	--

Quarta-feira - 21 de fevereiro

Atividade	Objetivos gerais e específicos	Participantes	Observações
Trabalho referente a profissões	Autonomia social: '- conhecer algumas ocupações e serviços necessários na sociedade; '- identificar as diferentes profissões existentes; '- reconhecer os diferentes utensílios relacionados com as diferentes profissões.	2 alunas do sexo feminino de 13 e 15 anos	Autonomia na realização dos trabalhos
Jornadas Culturais	Preparação de uma sala multissensorial: '- conhecer deficiências a nível dos sentidos	Professoras da escola e estagiária	Interação com outros professores e consciencialização das diversas atividades relacionadas com cada deficiência
Trabalho com um grupo de alunos com diversas necessidades educativas especiais	Treino da motricidade fina: '- recorte de vários cartões para usar posteriormente nas Jornadas Culturais	Estagiária e estudantes	Boa interação com os alunos que se mostraram cooperantes e colaborativos

Quinta-feira - 22 de fevereiro

Atividade	Objetivos gerais e específicos	Participantes	Observações
Jornadas Culturais – estação da deficiência auditiva	Apresentação do alfabeto em língua gestual	Alunos do 5º ano	Boa receptividade dos alunos, expressa na reação e nas mensagens deixadas nos papeis previamente recortados

Sexta-feira - 23 de fevereiro

Atividade	Objetivos gerais e específicos	Participantes	Observações
Jornadas Culturais – “passeio” por várias salas para realizar as atividades realizadas pelas várias turmas	Apresentação de conteúdos estruturantes de várias unidades curriculares: '- dar a conhecer o que se aprende em cada disciplina; '- aprender através de jogos; '- dinâmicas de grupo.	Alunos e professores da escola	Maneira simples e eficaz de dar a conhecer os vários cursos existentes na escola

Anexo XXI – Consentimento informado

Consentimento Informado

Eu, _____
aceito de minha livre vontade participar na entrevista da autoria de Soraia Patrícia Taborda Santos de Oliveira (aluna da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra), orientada pela Professora Doutora Susana Vilas Boas (Professora da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra), no âmbito do Relatório de Estágio de Mestrado de Continuidade em Ciências da Educação.

Declaro, também, que compreendi todos os objetivos desta entrevista e o carácter voluntário da minha participação na mesma, bem como a inexistência de qualquer benefício direto ou indireto pela minha colaboração, podendo desistir da mesma em qualquer momento.

Entendo, ainda, que toda a informação recolhida será gravada, transcrita, analisada e apresentada apenas no âmbito do referido Relatório de Estágio, não sendo esta utilizada para outros fins e sendo codificada de modo a garantir a confidencialidade e o anonimato. Salienta-se, ainda, que todas as gravações serão destruídas após a sua transcrição.

Assinatura do Participante:

Assinatura do Entrevistador:

Coimbra, ____ de _____ de 2018

Anexo XXII – Guião da Entrevista

Guião de entrevista aos profissionais da Escola Martim de Freitas

Entrevistadora:

Local:

Data:

Duração:

Dados do/a entrevistado/a: Sexo: _____ Escolaridade: _____ Profissão _____

Domínios	Objetivos	Questões orientadoras	Questões de Recurso
Legitimação da entrevista	<p>Informar o/a entrevistado/a sobre os objetivos da investigação assim como da problemática e pertinência da mesma.</p> <p>Informar sobre a importância da realização da entrevista para a realização do estudo.</p> <p>Informar sobre os aspetos éticos e deontológicos a ter em conta na realização da entrevista (pedido de autorização para gravar e preenchimento do consentimento informado; garantia da confidencialidade dos dados; direitos à não resposta; esclarecimento de dúvidas).</p> <p>Agradecer a disponibilidade.</p>	<p>Antes de prosseguirmos com a entrevista tem alguma dúvida que queira esclarecer?</p>	
Necessidades no trabalho com estudantes PEA	<p>Identificar as dificuldades e obstáculos dos profissionais no trabalho desenvolvido com estudantes PEA.</p>	<p>Quais são as principais dificuldades com que se depara no trabalho que realiza com estudantes PEA?</p>	<p>Considera trabalhar com estudantes PEA uma tarefa difícil? Porquê?</p>
		<p>Na sua opinião são necessários outros recursos materiais ou físicos, para além dos que a escola dispõe, para trabalhar com estes estudantes?</p>	<p>Se sim. Quais?</p>
		<p>Considera que os recursos humanos que a escola dispõe são suficientes para trabalhar com estes estudantes?</p>	<p>Se não. Considera então que a escola está bem equipada ao nível de espaços e de materiais para trabalhar com estes estudantes?</p>
		<p>Considera que os recursos humanos que a escola dispõe são suficientes para trabalhar com estes estudantes?</p>	<p>Se sim. Existe algum profissional de outras áreas de especialidade que poderiam integrar a equipa?</p>

			Se não. Quais os recursos humanos que necessitam? Existe algum profissional de outras áreas de especialidade que poderiam integrar a equipa?
Possíveis respostas às necessidades identificadas.	Identificar possíveis soluções para ultrapassar as dificuldades e obstáculos mencionados no domínio anterior.	Que soluções poderiam ser colocadas em prática para ultrapassar algumas das dificuldades que mencionou?	Tendo em conta esta dificuldade (mencionar dificuldade do entrevistado/a) que mencionou, como poderia ser solucionada?
Formação.	Compreender qual é a formação necessária para os profissionais que trabalham com estudantes PEA.	Teve alguma formação para trabalhar com estes estudantes?	Se sim. Em que áreas? Considera que a formação que teve foi suficiente ou pensa que necessita de mais formação? Qual?
			Se não. Em que áreas é que pensa que necessita de formação?
Reflexão e conclusão da entrevista e agradecimentos.	Entender a relevância do estudo para o/a entrevistado/a. Dar oportunidade ao/à entrevistado/a para acrescentar mais informação. Agradecer a disponibilidade e colaboração no estudo. Disponibilizar o acesso futuro aos resultados finais do estudo.	Considera que o tema da nossa investigação é pertinente?	Porquê?
		Gostaria de acrescentar mais alguma informação ao que foi dito?	