

Instituto Politécnico de Castelo Branco

Escola Superior de Educação de Castelo Branco

DIFICULDADE INTELLECTUAL E DESENVOLVIMENTAL no 1ºciclo - ESTUDO DE CASO

Susana Maria de Jesus Domingues

Dissertação apresentada ao Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor, realizada sob a orientação científica da Doutora Ana Sofia Santos, Professora do Instituto Politécnico de Castelo Branco

2012

Dedico este trabalho à criança
do Estudo de Caso que tive a
oportunidade de conhecer,
ensinar e ajudar.

Agradecimentos

À Escola Superior de Educação de Castelo Branco, pela possibilidade que me concedeu, de frequentar o Mestrado em Educação Especial - domínio cognitivo e motor.

A todos os Professores do curso pelos conhecimentos transmitidos no ano letivo de 2010/2011, primeiro ano de Mestrado.

À Professora Doutora Sofia Santos, pelo tempo e ajuda concedida, pela sabedoria, rigor e críticas construtivas e, pela sensibilidade e amizade que demonstrou.

À professora de Educação Especial da aluna do Estudo de Caso, pelo auxílio prestado.

À minha família, por todo o apoio que me deu, durante o período da realização deste estudo.

Ao meu marido por acreditar em mim, pelo acompanhamento e incentivo.

À minha filha Mariana por ter abdicado de algum tempo para que pudesse executar o estudo.

A todos aqueles que diretamente ou indiretamente colaboraram comigo, muito obrigada.

Palavras-chave

Avaliação; Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental, Comportamento Adaptativo, Apoios, Funcionalidade, Estudo de Caso.

Resumo

A educação de crianças e jovens com necessidades educativas especiais foi, durante muito tempo, uma temática residual no contexto das grandes questões do sistema educativo. A escola com orientação inclusiva enquadra-se no princípio da igualdade de oportunidades educativas e sociais, no âmbito de uma escola aberta e capaz de se adaptar com eficácia à diversidade dos seus alunos. O presente documento aborda a temática: Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental no 1º ciclo - um Estudo de caso. A investigação realizada teve como objetivo conhecer as competências intrínsecas (pontos fortes e fracos) de uma criança com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental. Neste âmbito, foi concretizada a revisão de literatura através da análise crítica de investigações recentes na área. O trabalho segue a metodologia de Estudo de Caso e a análise dos dados realizou-se com o cruzamento de várias fontes e instrumentos, como os documentos relativos à criança (observação dos relatórios, do Programa Educativo Individual, dos registos de avaliação), a entrevista à mãe da criança, a aplicação da Escala de Comportamento Adaptativo - versão portuguesa, e da Escala de Intensidade de Apoios. Os dados obtidos permitiram efetuar uma proposta de intervenção que se poderá desenvolver com uma aluna do 1º ciclo do Ensino Básico, com 9 anos de idade. Os resultados obtidos confirmam a relevância de atividades funcionais, para que a criança adquira autonomia e melhorando a sua qualidade de vida, com o contributo dos professores, adotando estratégias que vão ao encontro das necessidades específicas de cada criança. Por fim, procederam-se às conclusões e recomendações para futuras investigações, na área da educação de crianças com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental.

Keywords

Evaluation; Intellectual and Developmental Difficulties, Adaptive Behavior, Support, Functionality, Case Study.

Abstract

The education of children and youth with special needs was for a long time, a residual issue in the context of the great questions of the educational system. The school with inclusive orientation falls within the principle of equal educational and social opportunities within a school which is open and able to adapt effectively to the diversity of its students. This paper addresses the theme: Intellectual and Developmental Difficulties in the 1st cycle - a Case Study. The investigation aimed to understand the intrinsic skills (strengths and weaknesses) of a child with Intellectual and Development Difficulties. In this context, there was a review of the literature through critical analysis of recent research in the area. This study follows the methodology of case study and data analysis which was performed with the intersection of several sources and instruments, such as documents relating to the child (observation of reports, the Individual Educational Plan, and assessment records), the interview of the child's mother, the application of the Adaptive Behavior Scale -Portuguese version, and the Supports Intensity Scale. The data obtained allowed to make a proposal for intervention that may be developed with a 9 years-old student of the 1st cycle of basic education. The results confirm the relevance of functional activities for the child to acquire independence and improving her quality of life, with the input from the teachers, adopting strategies that meet the specific needs of each child. Finally, conclusions and recommendations were elaborated for future research, in the area of the education of children with intellectual and developmental difficulties.

Índice Geral

| | |
|---|-----------|
| AGRADECIMENTOS..... | III |
| RESUMO | IV |
| ABSTRACT..... | V |
| INDICE GERAL | VI |
| INDICE DE GRÁFICOS..... | VIII |
| INDICE DE TABELAS | IX |
| LISTA DE ABREVIATURAS | X |
| 1- INTRODUÇÃO | 1 |
| 1.1- Definição do problema | 2 |
| 1.2- Questões de investigação | 2 |
| 1.3- Definição de objetivos..... | 3 |
| PARTE II - ANÁLISE DA LITERATURA..... | 4 |
| 2- Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental..... | 4 |
| 2.1- Definição de Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental | 3 |
| 2.2- Caracterização de Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental | 5 |
| 2.3- Comportamento Adaptativo | 6 |
| 2.4- Causas da Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental..... | 8 |
| 2.5- Classificação da Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental..... | 8 |
| 2.6- Avaliação e Intervenção..... | 9 |
| 3-Escola | 14 |
| 3.1- Escola Inclusiva..... | 14 |
| 3.2 - O papel desempenhado pelos professores na inclusão das crianças com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental..... | 16 |
| 3.3 - Apoios educativos e serviços de apoio especializados | 18 |
| 3.4 - Conceitos relacionados com a problemática do estudo | 19 |
| PARTE II - PROJETO EXPERIMENTAL | 24 |
| 4- METODOLOGIA..... | 24 |
| 4.1- Enunciado do Problema | 24 |
| 4.2-Pertinência do Estudo | 24 |
| 4.3 -Considerações Éticas..... | 25 |
| 4.4- Amostra | 26 |
| 4.5- Procedimentos | 27 |
| 4.6 - Instrumentos..... | 28 |
| 4.6.1 - Escala de Comportamento Adaptativo - versão portuguesa (ECAP)..... | 28 |
| 4.6.2 - Escala de Intensidade de Apoios (EIA)..... | 29 |
| 4.6.3 - Entrevista | 30 |
| 5 - APRESENTAÇÃO DOS DADOS..... | 32 |
| 5.1- Resultados da Escala de Comportamento Adaptativo - versão Portuguesa (ECAP) | 32 |
| 5.2- Síntese da Escala de Comportamento Adaptativo - áreas fortes e áreas fracas | 52 |
| 5.3- Resultados da Escala de Intensidade de Apoios (EIA)..... | 54 |
| 5.4- Síntese da Escala de Intensidade de Apoios - áreas fortes e áreas fracas | 65 |
| 5.5-Análise de conteúdo da entrevista à Encarregada de Educação | 66 |

| | |
|-------------------------------------|----|
| 6- DISCUSSÃO DOS RESULTADOS | 69 |
| 7 - PROPOSTA DE INTERVENÇÃO | 73 |
| 8 - CONCLUSÃO | 86 |
| 9 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 92 |
| 10 - ANEXOS..... | 96 |

Anexo 1- Escala de comportamento Adaptativo

Anexo 2-Escala de Intensidade de APoios

11 - APÊNDICES

Apêndice A- Guião da entrevista/procedimentos da entrevista

Apêndice B- Autorização da Encarregada de Autorização (Entrevista)

Apêndice C- Autorização do Agrupamento de Escolas E Encarregado de Educação

Apêndice D- Guião de entrevista preenchido

Índice de Gráficos

| | |
|---|----|
| Gráfico 1 - Pontuação total obtida na parte A da Escala de Intensidade de Apoio | 56 |
| Gráfico 2 - Pontuação total obtida na parte B da Escala de Intensidade de Apoio | 57 |
| Gráfico 3 - Pontuação total obtida na parte C da Escala de Intensidade de Apoio | 58 |
| Gráfico 4 - Pontuação total obtida na parte D da Escala de Intensidade de Apoio | 59 |
| Gráfico 5 - Pontuação total obtida na parte E da Escala de Intensidade de Apoio | 61 |
| Gráfico 6 - Pontuação total obtida na parte F da Escala de Intensidade de Apoio..... | 62 |
| Gráfico 7 - Pontuação total obtida da Secção 2 da Escala de Intensidade de Apoio..... | 64 |

Índice de tabelas

| | |
|---|----|
| Tabela 1- Cotações da Escala de Avaliação de Comportamento Adaptativo | 52 |
| Tabela 2- Ficha de Avaliação de Comportamento Adaptativo (ECAP) | 53 |
| Tabela 3 - Pontuações registadas nos fatores de cada item das Atividades de Proteção e Representação..... | 63 |
| Tabela 4 - Análise de Conteúdo da entrevista | 67 |
| Tabela 5 - Cruzamento de dados das técnicas utilizadas: Síntese. | 69 |
| Tabela 6 - Proposta de Intervenção | 75 |

Lista de abreviaturas e siglas

AAMR - American Association on Mental Retardation

CA - Comportamento Adaptativo

DID - Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental

ECAP - Escala de Comportamento Adaptativo (versão portuguesa)

e.g. - por exemplo

EIA - Escala de Intensidade de Apoios

i.e. - isto é

NEE - Necessidades Educativas Especiais

p. - página

PEI - Programa Educativo Individual

PIT - Plano Individual de Transição

Q.I. - Quociente de Inteligência

TIC - Tecnologias de informação e comunicação

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation

1. Introdução

A frequência do ensino regular é, de acordo com a Declaração de Salamanca, um direito de todas as crianças, onde juntos devem aprender, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam, permitindo, assim, uma igualdade de oportunidades e a construção de uma sociedade mais inclusiva e menos discriminatória (UNESCO, 1994, p. 11). O meio educativo tem, neste contexto, um papel decisivo no desenvolvimento das crianças com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvidoras (DID), cabendo-lhe o papel central de fomentar oportunidades e experiências de aprendizagens relevantes que conduzam a uma real inclusão e equidade social.

De acordo com Correia (2008), a filosofia da inclusão acarreta vantagens no que toca às aprendizagens dos alunos, principalmente, para os que possuem Necessidades Educativas Especiais (NEE). Esta filosofia, para além de lhes reconhecer o direito de aprender com os colegas sem NEE, pretende afastar o estigma de “deficiência”, fomentando antes um desenvolvimento global, não esquecendo uma resposta às suas necessidades específicas. Além disto, esta filosofia também traz vantagens aos alunos sem NEE incentivando o espírito de que as diferenças individuais devem ser respeitadas e aceites.

O Decreto-Lei nº 3/2008 vem enquadrar as respostas educativas a desenvolver no âmbito da adequação do processo de ensino-aprendizagem:

«às necessidades educativas especiais dos alunos com possuem limitações significativas ao nível da atividade e participação num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social» (ponto 1 do Art.º1).

Assim sendo, a inclusão de crianças com NEE passa a ser um tema que deve preocupar toda a comunidade escolar e a sociedade. Esta inclusão implica, por parte de todos (sistema educativo, escola, professores), estratégias diferenciadas adequadas às necessidades dos alunos e conhecimentos profundos sobre as suas características e capacidades para uma intervenção adequada, que vise o desenvolvimento das crianças com NEE.

Nielsen (2011) afirma que para auxiliar o ensino/educação de crianças com NEE é necessário a colaboração e um grande esforço de equipa. Esta poderá ser composta pelo professor de educação especial, pelo psicólogo da escola, por um terapeuta físico, por um patologista da fala, por um terapeuta ocupacional e por outros profissionais, além do diretor da escola, dos pais e do professor titular de turma.

A investigação qualitativa aqui iniciada irá incidir no estudo de uma criança com Dificuldade Intelectual e Desenvolvidora (DID), com a qual se desenvolveu a intervenção no ano letivo transato e apesar de não se ter dado continuidade ao trabalho anterior, como professora, gostaria de perceber como é que se deverá organizar e implementar uma intervenção mais específica e objectivamente orientada para as características de uma criança com DID, acompanhando a evolução do processo ensino-aprendizagem e o da própria criança. Desta forma,

pretende-se efetuar uma reflexão sobre as suas características, capacidades e o meio familiar que a envolve para, posteriormente, se poder desenvolver um programa de intervenção que permita consolidar por um lado, as competências já desenvolvidas e por outro, fomentar as menos desenvolvidas, i.e., os seus pontos menos fortes.

É de se referir, desde já, que ao longo deste trabalho será utilizado o termo Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental, sendo apresentada a razão para tal, na revisão da literatura relativa a esta condição.

No que concerne à organização do presente trabalho, este divide-se em quatro partes: a primeira consiste no enquadramento teórico, onde através da análise da literatura mais atual sobre o tema, se tenta perceber melhor os novos paradigmas face à concetualização da DID, e, conseqüentemente, face à inclusão das populações com esse diagnóstico nas escolas regulares. Neste âmbito, e decorrente das novas definições e teorias serão abordados vários temas. Relativamente ao termo DID será realizada uma breve resenha história deste conceito, bem como uma breve caracterização. Apresentar-se-á o conceito de comportamento adaptativo, as causas da DID, a classificação da DID, a importância do processo de avaliação e a sua correlação com a intervenção. Num outro ponto apresenta-se a escola inclusiva, o papel desempenhado pelos professores na inclusão das crianças com DID e ainda os apoios educativos e serviços de apoio especializado. Para terminar serão definidos outros conceitos relacionados com a problemática do estudo de caso.

Na segunda parte, apresenta-se o estudo de caso, o qual, com recurso à aplicação de uma entrevista, da aplicação de duas escalas: Escala de Comportamento Adaptativo - versão portuguesa (ECAP, de Santos & Morato, 2002) e a Escala de Intensidade de Apoios (EIA, traduzida por Santos et al, 2008) se procederá à recolha de dados para um conhecimento mais profundo da amostra em estudo, fundamental para uma futura intervenção.

Para concluir, serão feitas algumas considerações acerca da temática abordada, bem como dos resultados obtidos com a presente investigação.

1.1-Definição do Problema

O problema deste estudo consiste em saber quais os apoios a providenciar, e os conteúdos a selecionar para que uma criança com DID, em contexto escolar, rentabilize e promova a sua funcionalidade, adotando o seu papel como membro ativo na comunidade onde se insere.

1.2- Questões de investigação

Para solucionar o problema deste estudo são colocadas as seguintes questões de investigação: Que tipo de intervenção se deverá desenvolver e implementar com esta criança com DID? Quais os procedimentos a adotar no âmbito da avaliação do caso: quais as competências e dificuldades experienciadas pela aluna e o tipo de apoios necessários para se atingir uma vida funcional e com qualidade? Quais e como foram avaliados e implementados os apoios que usufrui atualmente? Que resultado e objetivos foram concretizados com a aplicação destas medidas educativas no âmbito da participação ativa da criança nas atividades da sua

comunidade? Como é que o programa de intervenção vai ser facilitador na inclusão do estudo de caso na comunidade escolar, em particular, e na sociedade, no geral?

1.3- Definição de objetivos

Assim sendo, os objetivos deste estudo são: recolher informações para um melhor conhecimento da criança; analisar o contexto familiar da criança; avaliar o nível de comportamento adaptativo da criança; identificar os apoios necessários à criança, para a sua participação ativa na comunidade; elaborar um programa de intervenção individualizado e adequado para esta criança; e enunciar as possíveis respostas da comunidade para a criança em estudo tenha uma melhor qualidade de vida.

Parte I - Análise da Literatura

2 - Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental

No âmbito de contextualização do estudo, procedeu-se, numa primeira fase, à revisão extensiva da literatura existente sobre o novo paradigma e concetualização de Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID), com todas as “novas” noções implícitas ao seu diagnóstico, onde as questões relativas ao comportamento adaptativo, a avaliação dos tipos de apoios educativos e os serviços especializados a providenciar a cada aluno com necessidades educativas especiais (NEE) e no caso específico do estudo em questão, das crianças com DID, serão analisadas de acordo com as perspectivas mais atuais e inovadoras. Será ainda abordada a (importância da) escola inclusiva, referindo o papel (fundamental) desempenhado pelos professores na inclusão das crianças com DID, visando o funcionamento independente de cada aluno e a sua participação ativa, como membro da comunidade onde se insere e desenvolve.

Desta forma, torna-se primordial atender à concetualização de Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental. Ao longo dos últimos anos, a definição e a classificação desta problemática, tem vindo a sofrer alterações.

2.1 - Definição de Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental

Em 2002, e de acordo com Luckasson et al, consagra-se a nova definição da até então denominada *Deficiência Mental*, passando a considerá-la como um funcionamento geral significativamente abaixo de média, onde as limitações (dois desvio-padrão abaixo da média) do funcionamento intelectual em concomitância com as limitações adaptativas (dois desvio-padrão abaixo da média) se traduziam nas habilidades concetuais, práticas e sociais, mantendo-se a idade para o diagnóstico desta condição, como os 18 anos de idade (p. 8). A acrescentar a esta ideia, Almeida (2004, citado por Ribeiro 2009) refere que estas especificidades deveriam aparecer ao mesmo tempo com limitações aliadas a pelo menos duas ou mais áreas de comportamento adaptativo ou então associadas à capacidade do indivíduo responder de forma adequada às imposições da sociedade, querendo isto dizer que pelo menos duas ou mais áreas estariam expostas.

Cunha e Costa (2007) alertam para o facto da nova definição não valorizar somente o Quociente de Inteligência (QI), considerando igualmente, a funcionalidade do indivíduo perante o ambiente que o envolve. Santos (2010) é da opinião que esta é uma definição mais operante porque abarca o impacto que o meio detém no desenvolvimento do indivíduo, assente na qualidade da interação estabelecida entre este e o indivíduo e nos tipos de apoios a prestar.

A mesma autora realça que a nova definição de DID menciona o conceito de “comportamento adaptativo”, não atendendo apenas aos níveis de deficiência (modelo clínico-médico) mas também passando a perspetivar uma relação constante e estável com o comportamento adaptativo, por forma a modificar os métodos de avaliação, classificação e intervenção da pessoa com deficiência.

Esta opinião é reforçada por Alonso e Bermejo (2001) quando afirmam que a introdução do comportamento adaptativo na nova definição permitiu a mudança de paradigma, na medida em que trouxe consigo novas variáveis no momento da avaliação, deixando-se assim, de conferir apenas relevância ao déficit cognitivo.

Schalock et al. (2007) realçam que enquanto o conceito utilizado anteriormente (“*mental retardation*”) destacava a expressão de limitações no funcionamento individual num contexto social, representando esta uma desvantagem para o indivíduo, o conceito de “*intellectual disability*”, tem como ponto fulcral a interação entre o indivíduo e o meio envolvente, reconhecendo que uma aplicação sistemática de apoios individuais pode reforçar a sua funcionalidade e, conseqüentemente, a sua qualidade de vida. Neste sentido verifica-se ter todo o sentido em analisar o sujeito na sua interação com o meio, e tal como afirmam Morato e Santos (2007, p. 53), a variável independente não é mais o sujeito mas sim o contexto.

Na sequência das investigações e definições mais recentes, surge em Portugal uma nova proposta de renomeação da condição em questão, para Dificuldades Intelectuais e Desenvolvidoras (Morato & Santos, 2007) que salientam que, a utilização do termo dificuldade se torna mais adequado devido a ser menos estigmatizante, decorrendo uma expectativa mais positiva quando comparada com o termo anterior (deficiência), ao mesmo tempo que apela à eliminação da visão psicométrica onde o enfoque se situa na pessoa, passando-se agora para uma perspectiva onde se contextualiza a dificuldade na relação entre sujeito e a influências dos fatores ambientais.

O termo intelectual parece não acarretar discordância, sendo já adotado pelas nomenclaturas existentes e (consideradas) recentes, como a Deficiência Intelectual e Dificuldade Intelectual. Os mesmos autores acrescentam que, neste caso, este novo termo é o mais correto não só porque o intelectual se refere a um conjunto de fatores subjacentes ao funcionamento da inteligência e avaliados pelos vários instrumentos de avaliação (fatores espaciais, numéricos, verbais...), sendo mais analítico do que o termo mental que indicia o funcionamento da mente como um todo (Morato & Santos, 2007; Sasaki, 2005).

No âmbito da aplicação da nova definição, as avaliações pertinentes devem considerar: a influência do envolvimento, a diversidade linguístico-cultural, a existência de limitações nas habilidades adaptativas em relação aos seus pares, a coexistência de áreas fortes e fracas e as melhorias no funcionamento dos indivíduos decorrentes da aplicação de apoios (Luckasson et al, 2002; Schalock et al, 2007; Schalock et al, 2010).

Esta conceção é reforçada por Ribeiro (2008), que afirma que o novo conceito se apresenta como uma abordagem multidisciplinar, multifatorial e intergeracional. Por outras palavras, de acordo com Cunha e Costa (2007, p. 1), as mudanças operadas, ao nível das conceções sobre a DID, levaram a uma perspectiva multidimensional, em que o contributo mais significativo, recomendado pelas várias instituições especializadas, se foca em conferir uma maior importância ao comportamento adaptativo e à provisão dos apoios individualizados e mais adequados a cada caso.

Neste novo paradigma vigente os indivíduos com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental, são classificados, não pelas características intrínsecas, mas pelo tipo de apoios que necessitam para ultrapassar as suas dificuldades. O diagnóstico que deverá acontecer o mais cedo possível, permitirá a descrição das áreas fortes e menos fortes a desenvolver, e ao mesmo tempo permitirá concentrar a atenção na estrutura familiar, na interação da criança com o seu envolvimento, na relevância dos apoios como as principais ações a desenvolver para a superação das dificuldades adaptativas (Santos & Morato, 2002).

De acordo com Ribeiro (2008), qualquer criança é uma “combinação de características”, que surgem da sua constituição genética e das intervenções do meio a que é exposta. O seu comportamento deriva de vários fatores intrínsecos e extrínsecos, existentes no meio que a envolve. Assim, é fácil perceber que as crianças com DID não constituem um grupo homogêneo. No entanto, e apesar da grande diversidade dos indivíduos com DID, diversos autores apontam algumas características comuns.

É com base nestas ideias que se fundamenta este estudo de caso, dado se ter em consideração que o mesmo diagnóstico não significa as mesmas características, as mesmas competências, as mesmas dificuldades e as mesmas necessidades de apoio, sendo cada sujeito um “caso único”, que não deverá ser massificado e padronizado, mas antes entendido como ímpar e crucial à comunidade onde se insere. De qualquer das formas, e até para uma melhor contextualização do caso, em seguida proceder-se-á à revisão da literatura sobre as principais características da DID, para logo de seguida, as correlacionar com o caso concreto em estudo.

2.2 - Caracterização da Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental

Santos (2010), exprime a ideia de que sujeitos com DID apresentam dificuldades ao nível da atenção, da concentração e, além disso, de memorização. As pessoas com esta Dificuldade não conseguem fazer face à frustração e, normalmente, apresentam pouca motivação. Além disso, mostram que possuem limitações no desenvolvimento da linguagem e o seu reportório social é bastante desadequado. Apresentam ainda dificuldades no processo ensino-aprendizagem, em comunicar, em se relacionar com os outros, na praxia e ainda no desenvolvimento sócio emocional. Todas estas características se aplicam ao caso em estudo, mas de realçar que as duas mais acentuadas se referem ao desenvolvimento da linguagem e ao desenvolvimento emocional.

Por outro lado, e mais ao nível da conduta de autorrepresentação e autodeterminação, Queirós (2007) declara que um indivíduo com DID não consegue ter uma visão do futuro, não consegue gerir os comportamentos, não sabe determinar conexões entre situações, nem consegue contextualizar significados; tem ainda dificuldades no que diz respeito ao comportamento emocional, nos trabalhos em grupo e no cumprimento e compreensão de regras sociais. Em virtude destas características um indivíduo com DID apresenta restrições ao nível do funcionamento intelectual, na lógica de transferência dos afetos, da adequabilidade dos comportamentos, de sequência lógica das situações, défices de memória, dificuldades de dar

sentido aos acontecimentos e atividades. Estas características aplicam-se à criança em estudo, exceto a última pois a Maria é capaz de dar sentido aos acontecimentos e atividades.

Também para Barbosa (2007) um indivíduo que apresente DID caracteriza-se por: demonstrar dificuldades na adaptação emocional e social; possuir um vocabulário reduzido; denotar interesses simples e limitados; uma capacidade de reação lenta; atenção reduzida; limitações significativas em generalizar e abstrair; dificuldades na iniciativa; sem originalidade; com limitações ao nível de autocrítica; com insuficientes hábitos de estudo; dificuldades ao nível da linguagem, necessitando de temas simples, detalhados e concretos; défices cognitivos. De acordo com os relatórios médicos, relatórios de Terapia da Fala, fichas de registo de avaliações de final de período escolares, a criança deste estudo possui todas estas particularidades referidas por este autor na caracterização de um indivíduo com DID.

De acordo com Alonso e Bermejo (2001), as limitações no desenvolvimento e na aprendizagem originam dificuldades na compreensão do comportamento social: na descodificação de sinais e de alguns comportamentos dos outros, em colocar-se no papel de outra pessoa e limitações claras para comunicar os seus próprios pensamentos e sentimentos.

Referindo-se somente ao processo de ensino-aprendizagem Brown (1989, in Santos, 2010), menciona que os sujeitos com DID adquirem menos competências, e para que ocorram essas aquisições precisam de mais tentativas, de um maior período de tempo, de praticarem bastante dado que se esquecem com mais facilidade e, além disso, por vezes, apresentam grandes dificuldades em recuperar. As pessoas com DID demonstram muitas dificuldades em sintetizar e em realizar atividades mais complicadas, que requerem muitas fases. No que diz respeito ao caso em questão, a criança de facto necessita de mais tentativas, de algum tempo para realizar as atividades e demonstra muitas dificuldades na execução das tarefas mais difíceis.

O conceito de Comportamento Adaptativo é impulsionado pela definição de DID. Deste modo, será realizado, de seguida, um resumo sobre a capacidade de adaptação ao meio (CA).

2.3 - Comportamento Adaptativo

É importante referir que o comportamento adaptativo (CA) se entende como o constructo desenvolvimental que descreve a forma como um indivíduo regularmente responde às exigências ambientais face a várias situações, como refere Hatton (2003, in Cunha e Costa, 2007, p.61), exercendo um papel decisivo na integração e vivência quotidiana de todos os indivíduos. Assim, atualmente, existe uma tendência para constituir uma união entre o comportamento adaptativo, as capacidades sociais e o envolvimento, não atendendo apenas aos comportamentos adotados pelo indivíduo (atividades da vida diária, motricidade, comunicação e socialização), mas essencialmente dando importância às características do meio, pelas relações interpessoais e pelos distintos papéis assumidos em todo o procedimento de desenvolvimento humano (McConhacie, 1995, cit. Santos & Morato, 2002).

A definição adotada de CA, ao longo deste estudo, é que parece surgir da convergência de variadas análises e definições e que foi adotado por Santos (2007b, p. 39): o comportamento adaptativo é então definido como o “conjunto de habilidades aprendidas ou adquiridas pela

pessoa para corresponder às expectativas socioculturais que provocam o assumir do papel de membro ativo na comunidade onde o sujeito se insere”. Este significado de CA abrange três domínios: o funcionamento independente; responsabilidade pessoal e responsabilidade social (Lambert, Nihira e Leland, 1993 in Santos e Morato 2002).

O comportamento adaptativo relaciona-se com o modo como a pessoa enfrenta as exigências comuns da vida e a intensidade com que experimenta uma certa independência pessoal que seja compatível com a sua faixa etária, em consonância com o seu perfil sociocultural, comunidade na qual se insere e capacidade de adequar os seus comportamentos às situações sociais e coletivas (Vieira e Pereira, 2003).

Para Luckasson et al. (2002), o Comportamento Adaptativo é estudado em função de capacidades referentes à inteligência prática e à inteligência social. A inteligência prática diz respeito à capacidade de autossuficiência em realizar atividades da vida diária, relacionadas com a higiene e segurança pessoal. A inteligência social refere-se à aptidão de relacionamento, de comunicação e comportamento social. O indivíduo com DID parece executar apenas sob indicação e revela dificuldades em manifestar sentimentos e pensamentos, facto que debilita a sua inteligência social. A escolha das atividades deve partir da observação de comportamentos adaptativos - capacidades do sujeito, investigando as áreas fortes e fracas - e não do grau de deficiência (Santos e Morato, 2002), analisando criteriosamente e pertinentemente quais as essenciais à aquisição de competências. É necessário que se estipule o que se ensina, que se realize rotineiramente e com grande frequência, ao longo da vida.

Os instrumentos de avaliação do CA surgem devido, em grande parte, à necessidade de avaliarem todas as áreas dos indivíduos não se focando apenas no Quociente de Inteligência (QI) para ir ao encontro à definição mais recente de DID. Além disso, a utilização do CA é compatível com a avaliação dos alunos e o facto de estarem colocados em turmas mais adequadas (Santos & Morato, 2002).

Nas escolas do 1º ciclo do Ensino Básico é importante trabalhar conceitos básicos como: o comportamento adaptativo, funcionalidade, autonomia, que de certa forma se encontram correlacionados. A importância destes conceitos a trabalhar no 1º ciclo do Ensino Básico (ciclo relevante para o estudo) há que ser destacada dado que tem impacto no desenvolvimento da criança.

Buntinx (2003) relembra a influência (quer positiva ou negativa) que os fatores envolvimentoais podem desempenhar ao nível da participação do indivíduo como membro na sociedade, nas atividades e no funcionamento individual.

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, o sistema deve responder às “necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários” (ponto 4, art.º 2.º).

Na escola um dos papéis do professor é auxiliar a construir, nos alunos com NEE, capacidades de funcionalidade, de autonomia, de autoestima para se tornarem mais tarde adultos com aptidões para serem integrados na sociedade.

2.4 - Causas da Dificuldade Intelectual e Desenvolvemental

Nesta fase, a apreciação da etiologia da DID torna-se num aspeto importante a considerar para o diagnóstico e classificação (American Association on Mental Retardation - AAMR, 2006 referenciado por Almeida, 2007). A DID pode ter várias causas, como condições genéticas, perinatais e pós-natais, e que podem acontecer por situações que impossibilitem o desenvolvimento cerebral, antes do parto, durante o nascimento ou após o nascimento.

De acordo com Ribeiro (2008), poderá ter-se em conta, no decorrer do processo de classificação, algumas causas: os fatores biomédicos, que estão relacionados com processos biológicos (transtornos biológicos ou nutricionais); fatores sociais que envolvem a interação social e familiar (como a estimulação e a capacidade de resposta dos adultos que convivem com o indivíduo); fatores comportamentais, que como o nome indica, relacionados com comportamentos originados, e.g. pela ingestão de substâncias tóxicas; e fatores educacionais atendendo aos apoios educacionais que promovam o desenvolvimento do comportamento adaptativo.

De acordo com Alonso e Bermejo (2001), a classificação de DID deve avaliar a variedade cultural e linguística, disparidades em aspetos comunicativos e comportamentais.

2.5 - Classificação da Dificuldade Intelectual e Desenvolvemental

Thompson et al (2004) afirmam que, a classificação das pessoas com DID, deve basear-se no tipo de apoios que necessitam para superar as suas dificuldades e não nas suas características intrínsecas. Assim, e de acordo com os mesmos autores, estas pessoas podem ser “classificadas” de acordo com a intensidade da necessidade de apoios: apoios intermitentes (forma esporádica), apoios limitados (mais duradouro em determinados períodos da vida e períodos críticos), apoios extensivos (acompanhamento regular e sem delimitação de tempo para o seu uso) e apoios permanentes (constante e de alta intensidade).

Belo, Caridade, Cabral & Sousa (2008) partilham da mesma opinião reforçando a ideia de que a nova definição de DID aponta para a mudança do sistema de classificação a ser usado, passando de graus de deficiência para uma categorização de acordo com o apoio que se necessita, advogando a nova classificação.

Apesar dos indivíduos com DID apresentarem algumas características comuns é muito importante um bom conhecimento de cada sujeito (traços específicos), para que a intervenção, através da elaboração de programações educativas individualizadas (Programa Educativo Individual), seja programada com base nas suas reais capacidades e necessidades. Só assim, as adaptações serão precisamente aquelas que aquele aluno necessitará, porque como é óbvio, serão sempre diferentes da de outro aluno com DID (Ribeiro, 2008).

Pelo que anteriormente foi mencionado, depreende-se que o atendimento de um aluno com DID não deve ser perspectivado do ponto de vista meramente clínico, como muitos

especialistas parecem fazer crer, uma vez que ele se apoia nas capacidades e necessidades educacionais dos alunos e não nos défices que possuem (Ribeiro, 2008, p.8).

Nas palavras de Marinho (2000), o sujeito com DID é geralmente carente do ponto de vista emocional, chamando a atenção de forma inapropriada, mostrando uma desorganização da personalidade quando exposto a situações mínimas de stress.

Como já foi referenciado anteriormente, a classificação de DID é essencial para garantir serviços e apoios; para planificar e estruturar programas de intervenção determinando os resultados dos mesmos; criar legislação que racionalize a estrutura administrativa da responsabilidade governamental (Alonso e Bermejo, 2001). Avaliar a DID é um processo complexo e minucioso que deve iniciar-se com o diagnóstico, classificação e descrição do indivíduo, tendo em conta as suas dificuldades e potencialidades, determinando os apoios necessários (Alonso e Bermejo, 2001).

Assim, para esta nossa investigação, importa pois compreender a avaliação e intervenção dos indivíduos com DID.

2.6 - Avaliação e Intervenção

Nesta fase, e numa tentativa de explicar e compreender um pouco melhor a importância do processo de avaliação e a sua correlação com a intervenção é possível constatar que, sempre existiu a necessidade de se aplicarem formas e métodos para avaliar e classificar as pessoas, de acordo com as suas capacidades, potencialidades, características e desenvolvimento comportamental, para poder distinguir, diagnosticar e despistar as áreas fortes/menos fortes das mesmas, definindo as suas competências e dificuldades, para se poderem escolher as medidas educacionais mais adequadas (Ribeiro, 2008).

Ainda segundo a mesma autora, muitos são os psicólogos e pedopsiquiatras que atualmente utilizam somente os testes de inteligência para realizar esta avaliação. No entanto, muitos destes testes fazem avaliações generalistas, subjetivas e, por vezes, obtêm-se resultados ambíguos, perante as reais competências e capacidades das crianças, apresentando resultados exíguos, escassos e até incompletos. Torna-se então necessário realizar avaliações em todas as áreas dos diferentes domínios do comportamento humano, para assim se retirarem conclusões pertinentes e cabais. No seu entender, na avaliação de qualquer criança, e ainda de acordo com Belo et al. (2008), torna-se fundamental recolher o máximo de informações possíveis, baseando-se em entrevistas aos pais e aos professores, na observação direta em várias situações e noutras fontes de informação dando bastante importância à avaliação clínica.

Santos e Morato (2002) consideram que a avaliação de vários domínios em substituição de um único (inteligência), constitui uma avaliação mais concreta e geral dos indivíduos, uma vez que esta reflete, no conjunto das condições ecológicas, as atitudes e condutas adotadas diariamente pelos mesmos. Desta forma e segundo Santos (2010), na avaliação destas crianças deve ser feita uma lista com as habilidades e atividades que se consideram ser as mais importantes e significativas para o sujeito. Ao compreender-se a pertinência de uma atividade

considerada mais significativa para um indivíduo, com ou sem diagnóstico, esse conhecimento torna-se importante para poder perspetivar o futuro dessa pessoa.

Lilja (2005) aponta que para que haja aprendizagem, apesar da criança mostrar dificuldades em aprender, é necessário promover atividades que permitam o desenvolvimento do pensamento criativo e da autonomia. Esta autora defende que deve haver intervenção nas áreas específicas de vulnerabilidade do indivíduo com DID. Assim, ao nível da linguagem é habitual depararmo-nos com dificuldades articulatórias e de pronúncia, transtornos da voz e até mesmo gaguez. Ao nível da área psicomotora normalmente aparecem dificuldades na utilização do “esquema corporal, função básica no desenvolvimento psicológico, cognitivo e social”. Para além de outras áreas, na adaptativa podem verificar-se “limitações no desenvolvimento da linguagem e da comunicação; habilidades sociais; atividades escolares, lúdicas e recreativas; capacidade de escolha; autocontrole e autocuidados; funcionamento cognitivo e atividades laborais” (Rodríguez - Sacritan; Cancela, 1995, in Lilja, 2005, p.531).

Segundo Santos (2010) é através da recolha do maior número de informações possíveis sobre a pessoa (avaliação), que se pode definir as áreas fortes e menos fortes da criança para se poder proceder à elaboração de uma intervenção transdisciplinar, onde todos os técnicos devem trabalhar em sinergia, para obterem os mesmos objetivos, adequados não só às áreas avaliadas, como também de acordo com as expectativas e interesses do próprio e família.

No que concerne à importância da intervenção há que referir que Santos (2010), ressalta que após a avaliação correta das características e capacidades da criança deve-se concentrar a atenção na intervenção a realizar, devendo incluir-se a estrutura familiar, a interação da criança com o meio e os apoios a aplicar, para se potencializar ao máximo o seu desenvolvimento. Nesta linha, Cunha e Costa (2007) indicam como etapas educativas a educação em casa, a educação pré-escolar e a educação escolar, realçando as tarefas a realizar na educação pré-escolar: a estimulação e motivação das crianças para a aprendizagem e para o desenvolvimento relacional; a educação sensoriomotora e psicomotora; o treino de autonomia; a educação rítmica; a comunicação social e a educação verbal elementar.

Santos (2010) corrobora esta ideia afirmando que a intervenção precoce desempenha um papel fundamental, contribuindo para a estimulação de competências adaptativas e de todos os pré-requisitos necessários para o sucesso da educação académica propriamente dita. Para que a educação escolar potencie o desenvolvimento global do aluno e o prepare para o mundo é necessário uma intervenção adequada com o intuito à superação e/ou minoração das suas limitações e à potencialização dos comportamentos adaptativos, i.e., o programa de intervenção deve ter em conta diferentes tipos de respostas.

Santos (2010) acentua ainda a relevância vital que os professores assumem no processo de intervenção educativa, para crianças com ou sem DID, uma vez que um tempo considerável das suas vidas é passado em ambiente escolar, e este não se esgota na transmissão de saberes “académicos” com também, no desenvolvimento de competências pessoais e sociais. Assim, o professor deve construir respostas diferenciadas e inclusivas para todos, de acordo com as suas necessidades e capacidades. Esta ideia está presente no decreto-lei 3/2008, onde na sua

introdução afirma que “o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos” e ainda quando assevera que a individualização pressupõe a “(...) personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objectivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos”.

Nesta sequência, o programa de intervenção a aplicar deve ser personalizado e individualizado e consistir num conjunto de estratégias que visem fornecer aos indivíduos habilidades, para que se tornem o mais autónomos e independentes possível (Santos, 2010).

Por tudo o que já foi até aqui mencionado nota-se que a intervenção educativa tem um papel fundamental no apoio à criança com DID, dadas as dificuldades no seu funcionamento intelectual e ao nível das interações pessoais e sociais (Cunha & Costa, 2007), que irão deter em grande parte, repercussões na sociedade com a qual é confrontada diariamente.

Cunha e Costa (2007) afirmam que a educação escolar deve promover, além da inclusão educativa, a preparação para vida ativa, sendo esta ideia bem visível no artigo 14º, ponto 1, do decreto-lei 3/2008, apontando para que sempre que o aluno apresente NEE de carácter permanente e que o impeçam de alcançar as aprendizagens e competências definidas no currículo, deve a escola complementar o seu programa educativo individual (PEI) com um plano individual de transição (PIT), de forma a promover a transição para a vida pós-escolar e além disso, sempre que possível para o exercício de uma atividade profissional.

Santos (2010) salienta que o ser humano se desenvolve e cresce de transição em transição, adquirindo, ao longo das várias etapas da sua vida, competências e experiências que lhe permitem mais tarde uma completa participação na atividade comunitária e social e que a mudança da escola para a vida ativa/adulta se apresenta como um grande desafio para qualquer jovem, principalmente para os que apresentam DID. É por este facto que a escola deve munir estes jovens, da melhor forma possível, para este grande desafio. Para isto, deve estar aberta à comunidade, através de parcerias com outras instituições e com empresas particulares, de forma que a inclusão destes jovens na sociedade se torne realmente verdadeira.

De uma forma geral, e perante a revisão da literatura da área, é possível observar e constatar a importância desempenhada pelo professor de ensino regular, com todos os seus estudantes no sentido de se socorrer a um conjunto de técnicas que possibilitem tornar as intervenções eficientes por forma a responderem às necessidades individuais dos alunos, nomeadamente dos alunos com NEE, de acordo com Correia (2008).

Ainda de acordo com este mesmo autor, no modelo inclusivo, o ensino é direccionado para o aluno visto como um todo, tendo em conta três níveis de desenvolvimento principais: o académico, o socio-emocional e o pessoal. Na classe regular, há lugar para a heterogeneidade, assim sendo, este modelo parte da suposição que o aluno com NEE deve permanecer na turma, aceitando que sempre que a situação o exija se possa achar um conjunto de opções que permitam um apoio fora da classe regular. Este modelo parece estar virado para a defesa dos direitos dos alunos com NEE.

Deste modo, nesta etapa do estudo, torna-se pertinente elaborar um capítulo destinado à inclusão das crianças com DID. É importante referir que a inclusão tem um carácter de juntar alunos com e sem dificuldades, e a comunidade escolar (funcionários, professores, pais, diretores) numa tentativa de responder de forma eficaz a todos os educandos (Costa, Leitão, Morgado & Pinto, 2006).

3. Escola

3.1 - Escola Inclusiva

“Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças”. (Mantoan, 2003)

A importância da Escola Inclusiva no desenvolvimento das crianças com DID é fundamental dado a inclusão das crianças com NEE nas turmas ditas regulares exceder muito o conceito de integração. Já não se pode pensar apenas numa inserção física, social, académica, mas antes na necessidade de se consciencializar a diversidade que existe entre os alunos como um fator positivo, para o desenvolvimento de todos. Para que ocorra a inclusão, a escola deve reorganizar-se, designadamente no que se refere ao currículo escolar, uma vez que este passa a ser uma aprendizagem conjunta de todas as crianças com as suas diferentes características, capacidades e necessidades. O currículo será visto, então como um meio para atingir o sucesso escolar de todos (Correia, 2003a). Este conceito de flexibilidade curricular já era abordado na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p.22), no ponto 28, relativamente à *“Versatilidade do Currículo”*, referindo que os currículos devem responder às necessidades dos alunos. As escolas deverão fornecer oportunidades curriculares que estejam de acordo com as capacidades e interesses dos alunos. Seguindo o pensamento de Aguiar (2006), para que se consiga a inclusão é necessário garantir, aos alunos com NEE, oportunidades de interação com os companheiros e não obstante colocar o aluno no ensino regular. De acordo com Omote (2004), a escola inclusiva deve adotar atividades de modo a promoverem o *“convívio”* e a *“coação”* das pessoas que possuem diversas diferenças, nomeadamente atividades da vida diária por forma a apoiarem a realização pessoal e o seu desenvolvimento, devendo, ainda, combater as desigualdades, respeitar a diversidade e criar condições para o encontro de novas oportunidades.

Depois da Declaração de Salamanca, o conceito de inclusão adquiriu um novo significado, afirmando que qualquer que seja a estrutura educacional, esta se destina a todos os que dela necessitem. Neste sentido, todas as crianças com necessidades educativas especiais devem ser incluídas nas escolas regulares, emergindo, assim uma nova filosofia de escolas inclusivas. O desafio preconizado desde então no ponto 7 da referida Declaração consiste em realçar o conjunto de apoios e serviços que são necessários para responder ao conjunto de necessidades especiais dentro da escola, com currículos adequados, estratégias pedagógicas, boa organização escolar (UNESCO, 1994, pp. 11-12).

Ao longo do tempo a defesa por uma educação para todos tem vindo a estar patente de forma a tornar uma escola que dinamize a socialização, o aperfeiçoamento de capacidades e a interação entre a comunidade escolar (Selau, 2010).

É nesta promoção de equidade social que a Declaração de Salamanca, na sua nota introdutória, se reporta à Declaração Universal dos Direitos Humanos, ao determinar a educação como um direito de todos os indivíduos. A consciência sobre o respeito perante a diferença torna-se cada vez mais atual, tal como referem Lima-Rodrigues, Ferreira, Trindade, Rodrigues, Colôa, Nogueira & Magalhães (2007, p. 185), nos seus estudos relativos à educação inclusiva em

Portugal, ao afirmar que essa mesma inclusão beneficia de aprendizagens dentro de contextos, conduz ao desenvolvimento pessoal e social dos alunos, facilita a adoção de modelos de referência adequados nas comunidades educativas apontando para a integração social futura dos alunos. É nesta perspectiva, e numa lógica de que a inclusão nunca poderá ser vista como uma ocorrência mas sim com uma ação contínua, que este estudo responde às pretensas de Porter (in Santos, 2007a, p. 48), quando em 2001, falava da possibilidade da escola inclusiva se poder tornar num meio fundamental para construir uma sociedade inclusiva e democrática.

Para Correia (2003a) existem alguns princípios gerais para a construção de escolas inclusivas: sentido de comunidade (todas as crianças são aceites pelos seus pares e comunidade educativa); liderança (a direção da escola é crucial na promoção do envolvimento e partilha de responsabilidades por todos no que diz respeito à planificação e à execução dos objetivos que levem ao sucesso de todos); colaboração e cooperação (a escola inclusiva estimula a entreaajuda que leva ao encontro de estratégias adequadas às necessidades dos alunos); serviços e flexibilidade curricular (as necessidades e características dos alunos devem ser levadas em conta na formulação do currículo e deve haver um variedade de serviços disponíveis); formação (os educadores e auxiliares necessitam de formação específica que lhes permitam perceber minimamente as problemáticas dos alunos); apoios educativos (é fundamental porque permitirá que os objetivos das planificações individuais sejam alcançados) e serviços de educação especial (destinam-se a responder às necessidades educativas especiais do aluno no intuito de maximizar o seu potencial).

Segundo Costa et al (2006), um dos objetivos da escola inclusiva é promover uma educação com “equidade” e “qualidade”; outro objetivo está relacionado com o desenvolvimento de projetos Educativos e Curriculares envolvendo toda a comunidade escolar. Há ainda a acrescentar que a escola com o sistema de apoios deve responder de forma eficaz à diversidade dos alunos inseridos, por forma a promover uma escola para todos. O quarto objetivo a destacar é a promoção da participação de todos os alunos na diversificação das atividades, tanto na sala de aula como em ambiente extraescola, não esquecendo os conhecimentos e experiências que se adquirem fora da escola. Para terminar outro objetivo apontado relaciona-se com o fomentar dos processos de ensino-aprendizagem, utilizando os recursos da escola e da comunidade, não esquecendo o importante papel das tecnologias de informação e comunicação (TIC).

Segundo Ferreira (2009b) o contato com as TIC possibilita a aquisição de uma aprendizagem transdisciplinar, onde está patente a importância que as mesmas desempenham no 1º ciclo. Refere ainda que as principais funções que as tecnologias podem representar neste ciclo podendo ser reunidas em quatro domínios: como instrumento ou ferramenta de apoio à criação e apresentação de trabalhos dos alunos; como recurso didático para que se desenvolvem competências gerais ou conhecimentos em áreas específicas; ainda como fonte de informação; e como desenvolvimento e apoio à distância. Em todos estes domínios as TIC podem ter aproveitamento ao nível do currículo.

Neste sentido e de acordo com Alves, Faria, Mota & Silva (2008, p.25-27) as TIC, em relação à área das Necessidades Educativas Especiais, podem:

«criar maiores níveis de autonomia; ser um contributo inestimável nas áreas do desenvolvimento cognitivo, psicomotor; contribuir um meio alternativo de comunicação e facilitador da realização de inúmeras tarefas; contribuir para uma mudança de estratégias que possibilitem encontrar respostas para alunos que possam estar afastados de escolarização; ser uma forma de ultrapassar barreiras físicas e socio-emocionais» (p.26).

Todos estes objetivos estão relacionados com o suprimento das dificuldades dos alunos. As TIC são um facilitador tornando-se num complemento ao processo ensino-aprendizagem, utilizando estratégias para o desenvolvimento das capacidades dos indivíduos com DID.

Correia & Martins (2002) referem, ainda, que a escola inclusiva traz vantagens para toda a comunidade escolar, uma vez que proporciona a existência de diálogo entre os educadores/professores que lecionam o ensino regular e os que regem a educação especial, possibilitando aos educadores/professores do regular aumentarem o conhecimento acerca dos diferentes tipos de NEE e sobre as necessidades dos alunos que possuem NEE. Assim, todos beneficiam com esta troca de saberes e conhecimentos. A escola torna-se num lugar de diálogo permanente entre os vários intervenientes do processo ensino/aprendizagem, com o intuito do sucesso de todos.

Entende-se desta forma, e de acordo com Costa (2006, in Rodrigues et al, 2007), que a escola inclusiva é, tal como tudo o que tem capacidade para evoluir, um processo e não um mero evento, para que os seus conceitos, práticas e políticas possam contribuir para uma sociedade, também ela, inclusiva, solidária e justa.

Compreende-se que a inclusão ainda está longe de ser uma evidência na sua totalidade, contudo, estamos em crer que é a escola, e através da ação dela, que o respeito pelo espaço do indivíduo como um todo integrado na sociedade poderá ser alcançado na sua plenitude.

Também a escola frequentada pela aluna do Estudo de Caso trabalha para a inclusão. A Maria encontra-se incluída numa turma de número reduzido, com um colega que possui também necessidades educativas. Apesar de ter ficado retida num ano letivo, acompanha a mesma turma desde a entrada no primeiro ciclo. Os companheiros têm sido um facilitador neste processo dado que auxiliam e brincam com a Maria. A escola, a equipa de educação especial, os professores todos têm feito esforços para proporcionar os mecanismos necessários ao trabalho com a Maria, no sentido de tentar desenvolver estratégias para alcançar os objetivos definidos no seu Programa Educativo Individual.

Em suma, torna-se importante ter uma escola cada vez mais inclusiva e de qualidade e assim sendo é fundamental refletir acerca do papel do professor na promoção da escola inclusiva.

3.2 - O papel desempenhado pelos professores na Inclusão das Crianças com DID

De acordo com Correia (2003a), a criança com NEE é parte integrante da escola, devendo ser aceite e apoiada pelos seus colegas, tal como qualquer outro. A diversidade é assim

valorizada, tendo como suporte sentimentos de partilha, participação e amizade. Os professores desempenham um papel fundamental no processo de inclusão dos alunos com NEE.

É de notar a importância do processo de identificação das necessidades educativas especiais, por parte do professor. Este processo deve ser bem pensado, adotando adequações curriculares com determinadas estratégias e escolhendo materiais de apoio. É pois aqui de realçar a necessidade de formação dos docentes na área de Educação Especial (Denari, 2006).

Segundo Correia (2003a), os professores titulares/diretores de turma devem fornecer, a todos os estudantes, informações que considerem úteis sobre as NEE, de forma a promover uma melhor compreensão das mesmas. Para tal, devem implementar abordagens que o permitam e, conseqüentemente, devem desenvolver estratégias de forma que as crianças aprendam em conjunto (trabalhos a pares, trabalhos de grupo, trabalho cooperativo, ...) para fomentar a parceria e inclusão social. O aluno com NEE sentir-se-á inserido na turma, na comunidade escolar e logicamente na sociedade.

O mesmo autor afirma ainda que uma escola verdadeiramente inclusiva evidencia um elo entre todos os seus elementos, entre professores, professores e alunos, entre alunos e também com os pais desses mesmos alunos, envolvendo toda a comunidade escolar.

De acordo com Gomes, Fernandes, Batista, Salustiano, Mantoan & Figueiredo (2007), o professor titular de turma para trabalhar no sentido da escola inclusiva necessita do apoio da direção da escola e de especialistas que sigam por um caminho de gestão escolar de uma forma “participativa e descentralizada”. Acrescentam ainda que, por vezes, o professor pode querer colocar em prática, dentro da sua sala de aula, algumas ideias inovadoras, mas não é apoiado por outros membros da comunidade escolar, uma vez que não vai ao encontro do que é habitual para aquela determinada escola. Neste sentido salientam que ao se ter alternativas de ensino, ao experimentar as coisas novas a escola permite a todos os alunos, e em particular aos que possuem DID, a valorização das suas capacidades e o respeito pelas suas limitações.

Segundo Ferreira (2009a), o professor do ensino regular deve admitir que para incluir, este tem de crer na troca do saber e do sentir no processo de ensino-aprendizagem de maneira a contribuir para a eliminação da discriminação.

Selau (2010) defende que no sistema que envolve a escola inclusiva, a afetividade é bastante importante. Mas, além deste requisito, o professor para que tenha sucesso neste processo precisa de condições de trabalho, formação contínua e grande apoio da escola.

O professor para fazer face à variedade de situações de sala de aula, e de acordo com Sanches (2003, in Rebelo 2011),

«tem de estar disponível para enfrentar imprevistos porque cada situação demanda, uma resposta diferente devendo ser capaz de controlar a ansiedade e não elevar as expectativas; consciencializar-se que a escola para além de instruir também tem um papel socializante, papel esse, que para os alunos com necessidades educativas especiais é talvez o mais importante, relacionar-se positivamente com os alunos problemáticos mesmo que tenha de abdicar de alguns idealismos; conquistar, quotidianamente, a sua autoridade; estabelecer objetivos para cada aluno tendo em conta os saberes já

adquiridos; e avaliar os alunos de acordo com as aquisições e progressos dos mesmos». (p.20).

Na generalidade, lidar com as diferenças ou com a diversidade das necessidades dos alunos na sala de aula constitui um dos maiores desafios aos professores. O currículo pode adaptar-se às necessidades dos alunos e pode ser introduzido um apoio adicional através do Programa Educativo Individual (PEI) que se ajusta ao currículo comum.

Para que a intervenção funcione adequadamente e se estabeleçam objetivos válidos de atuação, é preciso delinear a forma como técnicos e profissionais interagirão.

3.3 - Apoios educativos e serviços de apoio especializados

É, então, logo no início da vida escolar que se destacam os apoios educativos e os serviços de apoio especializados que se revelam como fatores preponderantes no desenvolvimento de crianças com DID, permitindo o contacto mais individualizado dos professores/técnicos e crianças, proporcionando assim um melhor acompanhamento e atendimento às suas necessidades. Correia (2003a), salienta que os serviços de apoio especializados são do foro académico, terapêutico, psicológico, social e clínico.

Os apoios educativos são fundamentais porque permitem que as planificações individualizadas sejam cumpridas, sendo os mesmos definidos como um conjunto de intervenções determinadas pelas planificações, que se destinam a dotar o aluno com NEE com uma lista de competências que contribuam para a sua inclusão futura na sociedade, tornando-o autónomo e responsável (Correia, 2003b).

O mesmo autor defende que o professor de apoio deve ser um professor com perfil próprio e o apoio prestado deve ser o da sua área forte de docência, para levar o aluno a adquirir as competências desta área. Salienta-se que não se devem confundir os professores de apoio com os professores de educação especial.

Em relação aos professores de Educação Especial, este autor, refere que o mesmo, no seu desempenho profissional deve colaborar com o professor de turma (e.g.: na planificação das atividades a desenvolver pelos alunos com DID, efetuar trabalho de consultoria, a professores, pais e outros profissionais do ensino, e trabalhar diretamente com estes alunos - seja dentro ou fora de sala de aula). No que diz respeito ao seu desempenho na equipa multidisciplinar, o professor de Educação Especial deve saber: adequar o currículo comum de acordo com as características da criança com DID, para facilitar o seu processo de aprendizagem e maximizar o seu potencial; propor ajudas suplementares e outros serviços de que o aluno necessite para obter sucesso dentro e fora da escola; alterar as formas de avaliação para que o aluno possa mostrar, a si e aos outros, o que aprendeu, sentindo-se bem consigo mesmo e estar atualizado em relação a outros aspetos que possam responder às necessidades do aluno.

Tal como já foi referenciado anteriormente, o foco atual incide sobre a necessidade dos apoios a providenciar passando a própria classificação por esta mudança de paradigma, encontrando-se subjacente a esta ideia, a necessidade da qualidade dos mesmos.

Santos (2010) salienta que para garantir esta qualidade é essencial uma real articulação entre vários serviços: os educativos, os de saúde, os da segurança social e a comunidade de um modo geral.

A ideia base, inerente a toda a nova discussão científica, não é só sobre a nova conceção e consequente terminologia a adotar, como também sobre a necessidade e o direito de todas as crianças com DID em assumir o seu papel de cidadão ativo, concretizando as suas próprias escolhas e decidindo com base nos seus interesses e expectativas (individuais e familiares), i.e.; ser aceite ou estar “incluída” e participar ativamente ao nível dos direitos e dos deveres que competem a qualquer cidadão.

3.4 - Conceitos relacionados com a problemática do Estudo de Caso

Como já foi referenciado anteriormente, o indivíduo com DID pode apresentar anomalias estruturais e funcionais no sistema nervoso e assim afeta o desenvolvimento e as capacidades como a linguagem, autonomia, cognição, motricidade, integração (Decreto-Lei nº 3/2008, ponto 1 do artº 1º).

Ao longo da revisão de literatura, pode-se verificar que existem três temas a ter em atenção, que estão relacionados com o estudo de caso. Estes consistem na autonomia que decorre do Comportamento Adaptativo, na linguagem, e na perturbação emocional, pelo que se irá agora fazer uma breve abordagem aos mesmos.

À medida que vão crescendo, as crianças vão adquirindo autonomia, aprendendo a ser e a estar na sua comunidade/sociedade. Para tal aquisição, os adultos devem ensiná-las, a educa-las e devem cuidar delas. As crianças devem adquirir autonomia com responsabilidade e de forma correta. O conceito de autonomia é entendido como a capacidade que o indivíduo tem para decidir e agir por si, para permitir que a criança assuma a sua autonomia os pais/educadores devem aprender a escutar os seus filhos/educandos, a respeitar a sua individualidade equilibrando com a liberdade (Rios Gonzáles, 2005).

Um dos aspetos importantes que pode auxiliar nesta aquisição de autonomia é o sistema de apoio apontado por vários autores (Luckasson et al, 2002; Santos & Morato, 2002; Thompson et al, 2004) que se refere aos recursos e às estratégias que fomentam o desenvolvimento, a educação, o bem-estar e os interesses da pessoa com DID. Estes apoios beneficiam a autonomia, a inclusão e a integração na escola e na comunidade.

Spear & Kulbok (2004) referem que a autonomia é um processo ativo, sendo um fenómeno orientado pelos pais/educadores/professores que surge de forma gradual, que se estende ao longo do desenvolvimento do indivíduo.

O desenvolvimento de autonomia é variável, pois alguns indivíduos que partilham a mesma cultura e as mesmas relações sociais, não têm os mesmos graus de autonomia devido às suas características pessoais (Ferland, 2006). Este autor acrescenta ainda que à medida que a criança vai adquirindo autonomia/consciência do que é, esta vai aumentando a sua autoestima e por consequência a autoconfiança.

Entende-se que a escola é central para o desenvolvimento da criança, pois pode proporcionar novas formas de construção do saber, superando conceitos meramente espontâneos e elementares e chegar a outros científicos que compõem a interação social e escolar. No que respeita ao conceito de linguagem, segundo Sim-Sim (2002), esta aquisição é um processo de “apropriação subconsciente de um código linguístico” que se inicia quando bebé pelo palreio, depois passa-se à holófrase, posteriormente ao domínio das operações linguísticas básicas por volta dos quatro/cinco anos, concluindo este processo na puberdade com a perfeição de um “falante adulto”. Acrescentando que é o processo normal das pessoas atingirem o domínio da língua materna.

Compreende-se então que o ensino formal da linguagem começa apenas após a entrada das crianças no 1º ciclo. Na perspetiva de Franco, Reis & Gil (2003) os conceitos de comunicação, linguagem e fala, muitas vezes, são usados de forma indistinta. Assim sendo, as autoras referem que a comunicação é um processo interativo, no sentido que requer um emissor que codifica ou formula a mensagem e requer um recetor que assimila e compreende essa mensagem. Relativamente à linguagem, Franco et al. (2003, p.35), referenciam que é um “sistema convencional de símbolos arbitrários e de regras de combinação dos mesmos” para representar ideias que se querem transmitir com o uso de um “código socialmente partilhado”, que a língua. Ainda no âmbito da linguagem, acrescentam que a linguagem verbal se pode considerar em duas particularidades: oral e escrita, e que estas modalidades têm características, símbolos e regras diferentes, próprias de cada uma. A fala pode definir-se, para Franco et al. (2003) como um dos modos usados na comunicação, i.e., um modo verbal-oral para transmitir mensagens de forma coordenada dos movimentos neuromusculares orais, por forma a criar sons. Podendo referir-se que a fala é a manifestação verdadeira da linguagem. Franco et al. (2003) apontam que no processo de aquisição da linguagem as crianças vão reconhecendo os sons que formam as palavras para estabelecer uma comunicação. Este processo vai-se adquirindo inconscientemente e de forma progressiva, dominando assim o “sistema fonológico da sua língua materna”.

Em suma, a linguagem começa a ser adquirida desde criança. Esta começa a construir representações mentais que vão integrar ao longo do tempo a sua memória semântica. Esta construção linguística tem de se desenvolver ao longo da vida e está adquirida na adolescência. Compete, como tal, à escola trabalhar a linguagem oral, complexificá-la, a fim de ir desenvolvendo os próprios processos mentais inerentes ao desenvolvimento da mesma. As dificuldades sentidas pelos alunos ao nível da linguagem têm contudo muitas vezes outros precedentes que interferem no seu correto desenvolvimento, questões de natureza afetiva e sociocultural.

Na criança em estudo foram encontradas lacunas que dizem respeito sobretudo ao nível da Linguagem Expressiva e Compreensiva. Segundo o relatório de Terapia da Fala datado de 2008, a Maria apresenta um conhecimento linguístico abaixo da média esperada para a sua idade cronológica, para além de possuir um léxico reduzido e não elaborar frases morfológicas e sintaticamente corretas. A Maria tem graves dificuldades na comunicação, ainda não é capaz de comunicar muito bem. Por vezes, recorre aos gestos para expressar o que pretende. De facto, as

dificuldades ao nível da linguagem podem ser várias e associadas a diferentes tipos de problemas: problemas fundamentalmente comunicativos, problemas gerais de linguagem, problemas de fala, alterações de ritmo na linguagem.

Uma das dificuldades tem a ver com problemas articulatórios misto, como é o caso da aluna em estudo. Estas perturbações consistem numa desorganização da fala resultante de um uso sistemático incorreto dos órgãos envolvidos na produção dos fonemas (lábios, língua, véu palatino, etc.). Estas alterações manifestam-se em substituições, omissões e distorções de fonemas, bem como em simplificações de grupos consonânticos (Sim-Sim, 2002).

A Maria, tendo oito anos de idade, apresenta um distúrbio significativo no desenvolvimento da linguagem, i.e., significa que o processo de aquisição da linguagem não se realizou segundo as etapas consideradas “normais” como se estabelece nos marcos de desenvolvimento linguístico infantil de Piaget. Trata-se de um problema que é detetado nas crianças quando se denota vocabulário ainda muito reduzido, desinteresse em comunicar, dificuldades ao nível da expressão (o que não implica que não tenha dificuldades ao nível da compreensão também, como é o caso), tendência para utilizar o gesto como meio de comunicação. No caso em questão, todas estas situações são evidenciadas, encontrando-se perturbações articulatórias mistas, associadas a défices de expressão e compreensão verbal. Podem ser várias as causas originadoras deste problema: relativas ao ambiente familiar, com progenitores a apresentarem défices linguísticos (como é o caso dos pais da Maria), variáveis socioculturais (no estudo em questão o ambiente familiar apresenta fracos recursos económicos e culturais), ou ainda outras variáveis, como as hereditárias.

A criança do estudo de caso apresenta dificuldades sobretudo ao nível da linguagem verbal e, mais concretamente no que diz respeito à expressão e compreensão. A compreensão envolve a receção e decifração de uma cadeia de sons e a respetiva interpretação de acordo com as regras de um determinado sistema linguístico (Sim-Sim, 2002).

As pessoas para comunicarem podem também utilizar um sistema alternativo de comunicação. De acordo com Sousa (2012), existem vários dispositivos, sistemas e recursos que promovem a comunicação das pessoas, que possibilitam a sua autonomia e qualidade de vida. Deste modo, ao utilizar a comunicação aumentativa (quando uma pessoa comunica e não se faz compreender) as pessoas interagem, conseguem manifestar as suas opiniões, sentimentos,...

Para terminar este campo pode-se acrescentar que uma criança quando possui problemas na fala, para comunicar com os outros necessita de ser motivada (Nielsen, 2011). Para se obter bons resultados é importante que as pessoas que a rodeiam a apoiem e a estimulem.

Um outro aspeto que se torna pertinente abordar e que afeta o desempenho da criança do nosso estudo de caso é a perturbação emocional. De acordo com Nielsen (2011) o divórcio, as mudanças, a frequência de uma escola diferente são alguns fatores que podem fazer com que uma criança apresente perturbação emocional. Esta autora acrescenta que as crianças podem proceder de modo a que a tensão se liberte como também podem reprimir o que estão a sentir. Aponta ainda algumas características que são detetáveis nas crianças que apresentam esta perturbação como: pouca capacidade de atenção, imaturidade; isolar-se fugindo a interagir com

outros... Por forma a alterar estes comportamentos, Nielsen (2011) aconselha a que o professor, na sua sala pode trabalhar no sentido de reforçar os sentimentos da criança, estabelecendo uma boa relação com ela. O professor pode ainda estar atento a algum sinal que indique dificuldades emocionais e permitir que o aluno se desloque a um espaço isolado para se recompor, evitando uma crise. É essencial que o professor quando tenta alterar algum comportamento no aluno não deve esperar por resultados rápidos, pois ao se tentar modificar vários comportamentos no mesmo espaço de tempo pode não ser benéfico para o aluno causando-lhe frustração.

Em sùmula pode-se destacar que a revisão de literatura permitiu ampliar o conhecimento em relação ao conceito de DID, de comportamento adaptativo, e os aspetos inerentes a termos e ainda alargar horizontes em relação à informação da problemática do estudo de caso.

Deste modo pode referir-se que compete ao professor procurar conhecer profundamente o aluno com DID valorizando as suas potencialidades. Deve-se ensinar para a diversidade, apesar de não ser um trabalho fácil que requer formação, dedicação e respeito.

A partir do momento em que se reconhece a educação como um direito humano fundamental e aprendizagem como um ponto crucial para a vida, é necessário mais do que receber as crianças com necessidades educativas especiais no espaço escolar é imprescindível zelar pelo desenvolvimento dessas crianças nesse espaço, como garante a Declaração de Salamanca quando aponta que as escolas inclusivas devem “dar resposta às necessidades diferenciadas dos alunos, tendo em conta os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando a qualidade da educação através de currículos adequados, de adaptações organizacionais, estratégias de ensino, e parcerias com a comunidade”.

A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais é um dos maiores desafios da escola. A escola precisa de mudanças profundas quanto à estrutura física, acessibilidade e recursos pedagógicos. É importante que os educadores/professores e todos os profissionais envolvidos reflitam sobre esse novo contexto e adotem estratégias para construir uma escola realmente inclusiva.

Os professores e os profissionais de saúde devem ajudar os pais das crianças com DID colocando-os a par da problemática do seu filho, dando-lhes uma informação objetiva e real. A superproteção pode tornar-se num obstáculo ao desenvolvimento da criança, quer ela tenha necessidades educativas especiais ou não, dado que as pessoas que estão ao seu redor devem permitir que ela desenvolva as suas potencialidades, a sua autonomia (Lilja, 2005).

As crianças que possuem perturbações da linguagem possivelmente têm dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, e assim torna-se num desafio para a escola. Deste modo há a necessidade em definir processos de ensino-aprendizagem que se adaptem às necessidades das crianças.

Concluída a revisão de literatura na área da Dificuldade Intelectual e Desenvolvidamental feita através de investigações recentes nesta área, é apresentado, em seguida, o projeto experimental propriamente dito do estudo de caso para um melhor conhecimento do problema.

É feita a caracterização da amostra, das várias técnicas de recolha de informação: Escala de Comportamento Adaptativo versão Portuguesa, Escala de Intensidade de Apoios e a aplicação da entrevista, explicitando os procedimentos e, posteriormente, proceder-se-á à interpretação dos dados obtidos, para o planeamento de uma intervenção adequada ao caso.

Parte II - Projeto Experimental

4 - Metodologia

4.1 - Enunciado do Problema

Na opinião de variados autores, como Coutinho (2005), uma investigação deve encerrar em si um propósito de mudança, devendo fazer incidir o seu foco sobre o conhecimento antecipatório, que contribuirá posteriormente no aceder ao esclarecimento da realidade alcançada.

Após a concretização da revisão da literatura, e baseados nas novas nomenclaturas e filósofas de perspetivar a DID, tal como o impacto que as competências adaptativas desempenham para a inclusão efetiva de todas as crianças, estabelece-se o tema central deste trabalho-projeto: *“A expressão do comportamento adaptativo e da provisão dos apoios adequados na planificação e concretização de um programa de intervenção num estudo de caso de uma criança com DID, a frequentar o 3ºano da escola regular”*.

De acordo com Correia (2003a) embora a maioria dos docentes, no seu exercício de funções, procurem dar o seu melhor, parte deles receiam agir, o que segundo o mesmo autor se deve a fatores como a falta de formação adequada e a inexistência de um suporte do próprio sistema de ensino. Com base nesta ideia, e querendo enriquecer o próprio conhecimento face às exigências impostas pela sociedade a todas as crianças, decidiu-se fazer este estudo de caso.

Tal como referido, a metodologia utilizada é então, a de Estudo de Caso, com o objetivo de explorar, descrever ou explicar, relatando os factos como sucederam, descrevendo situações ou factos, proporcionando conhecimento acerca do fenómeno estudado e comprovando ou contrastando efeitos e relações. Por outras palavras, o objetivo é descrever, analisar e avaliar (Merriam, 1998 in Ryan, 2007).

Este estudo de caso incide sobre uma situação específica, tratando-se de um Estudo de Caso exploratório e descritivo com a intenção de descrever, de forma detalhada, os resultados obtidos (Yin, 2005). Este autor acrescenta que este tipo de estudo permite compreender como é que os factos acontecem em função dos outros sendo um Estudo de Caso explicativo.

Além disso, o estudo de caso (Carmo & Ferreira, 2008) é uma abordagem empírica que investiga um fenómeno atual no seu contexto real, quando, os limites entre determinados fenómenos e o seu contexto não são claramente evidentes e no qual são utilizadas muitas fontes de dados.

Para se elaborar uma investigação minuciosa do caso a estudar, de forma rigorosa e fundamentada, terá que se ter em conta as diferentes técnicas de recolha de dados, de forma a se obter uma descrição rica e rigorosa do caso que constitui o objeto de estudo (Carmo & Ferreira, 2008).

Será uma Investigação-ação dado ser uma metodologia de investigação orientada para o desenvolvimento de um Programa de Intervenção para a criança em estudo, pressupondo a

melhoria das práticas, mediante a mudança e a aprendizagem a partir das consequências dessas mudanças, permitindo ainda a participação de todos os implicados.

4.2 - Pertinência do Estudo

Atualmente, toda a investigação na área da DID concorre para a mudança de expectativas face às pessoas com o diagnóstico em questão, tentando dinamizar e complementar as respostas educativas e sociais, tornando-as mais eficazes, moldando-as às características e necessidades de todas as crianças. É neste contexto que a escola deve assumir o seu papel base, devendo atuar como um processo facilitador (em detrimento de agir como barreira à plena participação de todos), contribuindo para a compreensão da importância da avaliação e intervenção adaptativa e social, onde a funcionalidade assume, assim, o papel de destaque (Bigby & Frawley, 2010).

A nova filosofia e conceção sobre DID, a utilização formal do CA (em concomitância com a avaliação psicométrica da inteligência) nos Currículos Específicos Individuais (CEIs), onde se releva a importância da funcionalidade exige, por parte de todos e em especial dos professores de Educação Especial (EE), a sua compreensão e adoção na prática docente diária. Só assim se obtém uma avaliação global das capacidades dos indivíduos com DID em plena validação ecológica quotidiana.

De certa forma é altura de apontar que a equipa de Educação Especial ao elaborar um currículo específico individual para uma criança que apresente dificuldades na área cognitiva e/ou motora, significa que este currículo a vai acompanhar até completar dezoito anos ou terminar a escola obrigatória, com a entrega de um diploma, encontrando-se impossibilitados de ingressar em cursos de nível secundário para prosseguimento de estudos. De acordo com o Decreto-lei 3/2008, este documento pressupõe mudanças consideráveis no currículo comum, podendo-se introduzir, substituir e/ou eliminar objetivos e conteúdos, “*em função do nível de funcionalidade da criança ou do jovem*”. Estes conteúdos relacionam-se com o desenvolvimento da autonomia pessoal e social dos alunos e, além disso, permite a promoção de tarefas de cariz funcional relativas a contextos de vida, à comunicação e preparação para a vida pós-escolar. Julgamos que o currículo específico individual é uma medida muito restritiva relativamente à vida futura dos alunos. Depreende-se que antes da sua aplicação deve ser realizada uma avaliação bastante ponderada entre todos os professores, técnicos e família. Por estes motivos a equipa de educação especial que acompanha a Maria não optou por lhe elaborar um CEI, a criança está a seguir um Programa Educativo Individual, trabalhando conteúdos do programa normal mas com adequações curriculares.

4.3 - Considerações Éticas

A realização de entrevistas e a aplicação de escalas de avaliação em escolas do ensino público, em Portugal, carece de autorização. A este nível, a entrevista (Apêndice A), utilizada nesta investigação foi submetida a avaliação pela Encarregada de educação/mãe da Maria da

qual resultou a sua autorização (Apêndice B). É de salientar ainda que a criança concordou em participar no estudo, sendo esse pedido feito oralmente.

Após a seleção do caso, foram feitos os devidos pedidos de autorização ao Encarregado de Educação do Aluno e à Diretora do Agrupamento (Apêndice C) para a observação direta, para a aplicação das escalas à aluna e para entrevistar a mãe, respeitando os protocolos legais. Também foi referida e garantida a confidencialidade na utilização dos dados recolhidos, afixando a sua total confidencialidade (Hill & Hill, 2009). A metodologia utilizada pretende assim respeitar todas as normas legais e éticas de uma investigação. Os dados foram recolhidos entre setembro de 2011 e junho de 2012.

4.4 - Amostra

A amostra é constituída por uma criança, que será denominada por Maria (nome fictício), que frequenta o terceiro ano de escolaridade, numa Escola do Primeiro Ciclo do Ensino Básico. A Maria tem atualmente nove anos de idade e possui como diagnóstico Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (de acordo com relatório médico datado de 2008).

De acordo com o relatório Técnico Pedagógico, realizado pela equipa de Educação Especial, aquando da entrada para a escola do 1º ciclo, a Maria é uma criança instável emocionalmente, com dificuldades de adaptação a situações novas. Revela dificuldades significativas na aquisição de informação, linguagem e alguns conceitos e competências essenciais ao seu desenvolvimento. Segundo relatórios da Terapeuta da Fala, desde 2008 até ao ano letivo de 2010/2011, a Maria apresenta algumas lacunas ao nível da Linguagem Expressiva e Compreensiva, apresentando um conhecimento linguístico abaixo da média esperada para a sua idade cronológica. Possui um léxico reduzido e não elabora frases morfológicas e sintaticamente corretas. Apresenta dificuldades na elaboração de um discurso coerente, que lhe permita manter uma conversa adequada, recorrendo aos gestos para expressar o que pretende. O seu vocabulário é muito reduzido.

Por vezes, ainda não consegue controlar o seu próprio comportamento, fazendo birras no sentido de obter o que pretende, apesar de já ter percebido que existem regras e que são para cumprir.

Segundo as professoras da Maria, ela demonstra ser meiga e esperta aquando a observação em algumas atividades escolares.

A Maria teve apoio da Equipa da Intervenção Precoce desde bebé. Atualmente usufrui terapia da fala (escola), psicologia (escola), fisioterapia (Centro de Recuperação - CRIFZ) semanalmente.

Segundo o relatório de Avaliação Psicológica, datado de Junho de 2008, a Maria evidencia: Défice emocional, cognitivo e de linguagem acentuado com limitações do Desenvolvimento da Linguagem e Perturbação Articulatoria Mista. De acordo com o relatório de Avaliação em Terapia da Fala, datado de Junho de 2008, a Maria demonstrou sérias dificuldades na compreensão de ordens com três palavras de conteúdo e em frases complexas.

A criança pertence a uma família desestruturada com fracos recursos económicos. O pai da Maria tem problemas de alcoolismo, encontrando-se internado para desintoxicação, com medida de prisão preventiva. A mãe já teve problemas de alcoolismo mas recuperou durante a gravidez da Maria. A Maria vive com a mãe e com o irmão mais velho, numa casa própria que fica numa freguesia a quinze quilómetros da sua escola.

A turma da Maria é composta por 17 crianças, estando 16 matriculadas no 4º ano de escolaridade e a Maria faz parte do 3º ano. Neste ano letivo, os alunos, de várias escolas do 1º ciclo do concelho, passaram a estudar num Centro Educativo novo. Esta estrutura recebe cerca de 300 crianças do pré-escolar e do 1º ciclo.

4.5 - Procedimentos

Após a realização da revisão da literatura, iniciou-se a preparação do estudo, encetando os primeiros contactos e a análise documental. Como procedimentos para a realização da entrevista e recolha de dados no Agrupamento/Escola envolvida, foram estabelecidos os contactos solicitando autorização à Encarregada de Educação e ao Agrupamento da Escola. Após esta autorização, procedeu-se à recolha de dados sobre a Maria, efetuando-se, em simultâneo, uma recolha documental. Para obter os dados necessários, foi construído um instrumento de recolha de dados (entrevista semi-estruturada), que foi validado por experts (um professor com doutoramento em Ciências de Educação e por um professor com doutoramento na área de Educação Especial, ambos com investigações e publicações na área), direcionada à encarregada de educação. A entrevista foi gravada e posteriormente redigida.

Ainda neste âmbito, elaborou-se o Protocolo para a realização da entrevista, e a sua calendarização dependeu da disponibilidade da Encarregada de Educação. Foram ainda aplicadas duas escalas: a Escala de Comportamento Adaptativo versão Portuguesa (ECAP de Santos & Morato, 2004) e a Escala de Intensidade de Apoios (EIA, Santos et al, 2008), para uma melhor caracterização do estudo de caso. A metodologia adotada para a elaboração do trabalho, teve como principal objetivo obter o máximo de informação possível sobre os fatores considerados determinantes para a elaboração de um Programa de Intervenção. A aplicação das escalas à criança foi concretizada na sua escola, contexto habitual da mesma, após obtidos os consentimentos para tal. A informação recolhida foi então, analisada, envolvendo todos os dados provenientes de todas as técnicas de recolha utilizadas.

A entrevista à Encarregada de Educação decorreu num meio ambiente habitual do depoente, para que o espaço fosse agradável para ele, e garantida a tranquilidade e privacidade na realização da entrevista.

Finalmente, elaboraram-se as conclusões e recomendações decorrentes do estudo.

Deve destacar-se que este trabalho seguiu, na sua redação, as normas da American Psychological Association (2009) que apresenta diretrizes para a apresentação de dissertações e teses.

4.6 - Instrumentos

Técnicas de recolha de dados

O estudo de caso irá ser realizado através da recolha de dados de ordem estrutural e dinâmica. Por conseguinte utilizar-se-á como técnica de ordem estrutural uma recolha de dados relativos à aluna e família, através de uma ficha de caracterização. Nas técnicas de ordem dinâmica, serão utilizadas: a ECAP (anexo 1), a EIA (Santos et al, 2008 no anexo 2) e a técnica da Entrevista (guião da entrevista - apêndice A - referida anteriormente).

Para uma melhor contextualização dos processos de recolha de informação, serão caracterizadas, resumidamente, as duas escalas a aplicar.

Existe a necessidade de se associar a informação fornecida através da aplicação dos testes psicológicos com os dados referentes ao comportamento adaptativo, ajustamento emocional, condição física e outras circunstâncias individuais. Neste âmbito, somos confrontados com a existência de uma escala de avaliação do Comportamento Adaptativo versão Portuguesa, que tal como o próprio nome indica é um instrumento padronizado à cultura nacional, e que se constitui como uma medida objetiva e com efeitos imediatos práticos do comportamento adaptativo das populações portuguesas com DID (Santos, 2007).

4.6.1 - Escala de Comportamento Adaptativo versão Portuguesa (ECAP)

A ECAP torna-se, então, uma ferramenta de avaliação muito importante para identificar as áreas fortes e fracas dos indivíduos para que, posteriormente, se efetue a elaboração de planos que apontam para a inclusão de todos os cidadãos da comunidade (Santos & Morato, 2002). Baseada em Lambert, Nihira & Leland (1993), Santos (2007) refere que a ECAP avalia a independência pessoal e comunitária, das populações com DID entre os 6 e os 60 anos de idade, em aspetos relativos à performance e ao ajustamento social (diários), discriminando as áreas fortes e fracas e favorecendo uma monitorização da intervenção.

O objetivo da escala, neste estudo, é o de avaliar a autonomia da criança em situações da vida diária. Para o preenchimento da ECAP é recomendada a observação sistemática e direta ou sob a forma de entrevista à pessoa que melhor conhece o caso. A ECAP é composta por um grupo de afirmações, que têm por fundamento descrever e enumerar comportamentos e procedimentos das pessoas, nas várias situações da vida diária (Santos e Morato, 2004).

No que concerne à sua constituição, a ECAP apresenta duas partes distintas, sendo objetivo da primeira parte a avaliação das competências adaptativas em vários domínios (autonomia, desenvolvimento físico, atividade económica, desenvolvimento da linguagem, números e tempo, atividade doméstica, atividade pré-profissional, personalidade, responsabilidade e socialização), e a segunda parte que pretende identificar e medir os comportamentos desajustados e que se revelam como barreiras à plena participação das pessoas com DID (comportamento social, conformidade, merecedor de confiança, comportamento estereotipado e hiperativo, comportamento sexual, comportamento auto-abusivo, ajustamento social, comportamento interpessoal com perturbações). Pode-se ainda mencionar que de acordo com os autores desta versão, os domínios organizam-se entre si, dando origem a 5 fatores, três

dos quais correspondem à primeira parte (Auto-suficiência Pessoal, Auto-Suficiência na Comunidade, Responsabilidade Pessoal e Social) e dois à parte II (Ajustamento Pessoal e Ajustamento Social - Santos, 2007; Santos & Morato, 2004).

Os resultados da escala de comportamento adaptativo (ECAP) possibilitam a estruturação e implementação de programas educativos individualizados e adequados, adotando um papel coadjuvante na seleção das opções curriculares mais adequadas a cada indivíduo (Santos, 2007).

4.6.2 - Escala de Intensidade de Apoios (EIA)

Para perceber as necessidades de apoio das pessoas com DID é importante e emergente adotar um instrumento de avaliação, adaptado às exigências do ambiente característico de qualquer cidadão, sendo igualmente importante analisar o tipo de apoio a providenciar (de acordo com as necessidades individuais) para garantir que os serviços públicos correspondem a essas exigências, melhorando a capacidade de recursos, quer do indivíduo, quer da própria comunidade. É com este objetivo, de avaliar as necessidades de apoio das populações com DID que surge a EIA (Thompson et al, 2002; Thompson et al., 2004; Thompson, Tasse e McLaughlin, 2008).

Segundo Thompson et al. (2004, in Santos et al., 2009) a EIA permite avaliar a intensidade de apoios que uma pessoa precisará para que concretize determinadas atividades englobando ainda as necessidades Excepcionais de apoio médico e de comportamento; pelo número e complexidade das atividades da vida; pelo número e complexidade de envolvimento e pela competência pessoal.

O objetivo geral da EIA é recolher informação mais específica e direta para que as equipas possam desenvolver a melhor forma de apoiar a pessoa com DID a nível comunitário, identificando ainda os apoios necessários à pessoa, de modo a integrar-se na vida comunitária, focando-se no padrão e intensidade de apoios que a pessoa necessita para participar nos diferentes envolvimento e atividades (Thompson et al, 2002; Thompson et al., 2004; Thompson, Tasse e McLaughlin, 2008).

As pontuações obtidas na EIA devem refletir os apoios que seriam necessários para que a pessoa em estudo seja bem sucedida em cada atividade. Todos os itens desta escala devem ser preenchidos. Esta escala divide-se em três secções (Thompson et al, 2002; Thompson et al., 2004; Thompson, Tasse e McLaughlin, 2008):

- A secção 1 diz respeito à escala de necessidades avaliando quarenta e nove atividades da vida que são agrupados em seis domínios de apoio ou subescalas: atividades de vida diária (como cuidar da casa, preparar refeições, cuidar da higiene pessoal, usar eletrodomésticos,...); atividades de vida comunitária (como deslocar-se de um sítio para outro, participar em atividade recreativas, visitar amigos e familiares, fazer compras,...), atividades de aprendizagem ao longo da vida (como participar em atividades educativas, usar a tecnologia para aprender,...); atividades profissionais (como interagir com os colegas de trabalho, completar em tempo útil as tarefas,...); atividades de saúde e segurança (como tomar medicação, evitar riscos para a saúde e

segurança, manter o bem-estar emocional); e atividades sociais (como relacionamento com as pessoas dentro e fora de casa, comunicar com os outros as necessidades).

- A secção 2 está relacionada com a proteção e auto-representação e avalia se os indivíduos necessitam de apoio em oito atividades de protecção e defesa; e a

- A secção 3 integra um conjunto de informações relativas a necessidades relacionadas com quinze condições médicas e treze problemas de comportamento. Cada atividade nas secções 1 e 2 é avaliada numa escala de cinco pontos (0-4) de acordo com a frequência, o tempo de apoio diário, e o tipo de apoio necessário para que a pessoa execute/participe com sucesso na atividade. Os itens da Secção 3 são avaliados numa escala de três pontos de acordo com a intensidade do apoio necessário (0-2).

Em ambas as escalas o preenchimento foi realizado pelo investigador. As escalas foram aplicadas à professora de educação especial da criança do estudo. A parte inicial das escalas apresenta as indicações para o seu preenchimento (ver anexos 1 e 2).

4.6.3 - Entrevista

No que se refere à entrevista há a apontar que esta implica sempre um contacto direto entre o entrevistador e o entrevistado. Seguindo as ideias de Richardson, Dohrendwen e Klein (1965) apontadas por Moreira (2004) a maioria dos investigadores adota a classificação: entrevistas estruturadas, semi-estruturadas, não estruturadas. Assim sendo, o tipo de entrevista a seguir, neste estudo, será o das entrevistas semi-estruturadas nas quais o entrevistador tem liberdade de levantar novas questões que, em sua opinião, se ajustam às situações e aos sujeitos entrevistados, com questões abertas pré-estabelecidas num guião, devidamente preparado, de forma a obter informações relativas aos objetivos da investigação.

A entrevista é uma das técnicas de recolha de dados mais utilizadas na pesquisa social, sendo uma técnica adequada para obter informações sobre: o que as pessoas sabem, crêem, esperam, sentem, desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes, estas ideias são defendidas por Pádua (2007). Esta autora acrescenta que as entrevistas podem ser anotadas e/ou gravadas e depois mais tarde transcritas. Segundo Gerhardt, Ramos, Riquinho & Santos (2009) esta técnica de recolha de dados tem vantagens como: possibilitar a obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social; é eficiente para a obtenção de dados em profundidade; os dados obtidos são suscetíveis de classificação e quantificação; não exige que a pessoa entrevistada saiba ler; possibilita uma maior garantia de respostas do que um questionário; oferece maior flexibilidade ao pesquisador; possibilita captar a expressão corporal do entrevistado.

Após a realização da entrevista será efetuada a análise de conteúdo da mesma. De acordo com Bardin (2009, p.44) a análise de conteúdo define-se como o “conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a

inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”.

Através da entrevista realizada à Encarregada de Educação espera-se conhecer melhor a criança (obter informações não conseguidas através das outras técnicas) e o seu ambiente familiar, com o intuito de uma melhor contextualização da criança em estudo (apêndice D - guião da entrevista preenchido incluindo as reações da entrevistada). A entrevista teve uma preparação prévia e escolheu-se um local em que a entrevistada se senti-se à vontade para a sua execução.

5. Apresentação dos dados

Nesta parte do trabalho proceder-se-á à apresentação dos dados obtidos com a aplicação das escalas ao estudo de caso: a ECAP e EIA. Será feita, igualmente, a análise da entrevista realizada à mãe da criança. Esta análise auxiliará a identificar os objetivos a estabelecer e, além disso, a delinear a planificação de toda a intervenção individualizada e mais adequada ao caso.

5.1 - Resultados da Escala de Comportamento Adaptativo - versão portuguesa (ECAP)

A análise desta escala, tal como referido anteriormente, tem como objetivo principal o de avaliar o comportamento adaptativo (pontos fortes e fracos) da Maria, em situações de vida diária. É composta por afirmações que visam a descrição e enumeração de comportamentos e condutas adotadas pelas pessoas, em várias situações, da vida diária. Ao longo desta parte da escala aparecem várias formas de cotação: nalguns itens deve-se assinalar o nível mais elevado que o indivíduo a ser avaliado consegue atingir; em certos itens apenas se tem que assinalar sim/não consoante se consegue realizar ou não a tarefa com sucesso. Após a sua aplicação, procedeu-se à análise detalhada item a item.

Primeira Parte

■ *DOMÍNIO AUTONOMIA*

A: Alimentação

Item 1 - Uso dos utensílios de mesa

Relativamente a este item a Maria utiliza os utensílios de mesa de uma forma adequada, utilizando já a faca de mesa para cortar. Não apresentou dificuldades, sendo bastante autónoma. Tal pode dever-se ao facto da criança ser acompanhada todos os dias, ao almoço, por uma assistente, desde a sua entrada na escola do 1º ciclo, tendo vindo sempre a ser estimulada. Em casa, a Maria é autónoma na utilização dos utensílios de mesa, nas várias refeições.

Uma criança com 5 a 6 anos de idade, segundo Ferland (2006) é capaz de cortar legumes e carne com uma faca, conseguindo comer a refeição sozinha sem se sujar. Assim, estas habilidades permitem à criança uma autonomia na alimentação que em idades inferiores não seria possível. Desta forma, percebe-se que a criança não tem necessidade de trabalho mais aprofundado uma vez que já adquiriu esta competência, e no dia-a-dia demonstra facilidade em usar os utensílios de mesa.

Item 2 - Beber

Neste item, no que respeita às capacidades da Maria, pode-se referir que ela bebe sem entornar, segurando no copo com uma mão. É de salientar ainda que é um dos itens que têm vindo a ser trabalhados no âmbito do desenvolvimento de competências pessoais e sociais desde os 6 anos de idade.

Tal como no item anterior também uma criança com 5 a 6 anos já consegue segurar num copo sem entornar e beber (Ferland, 2006), pelo que sendo a Maria autónoma nesta habilidade, não é necessário trabalhar esta tarefa.

Item 3 - Maneiras à mesa

Também baseados em trabalho desenvolvido no campo da alimentação é possível observar que a Maria apresenta boas maneiras à mesa e raramente há necessidade de reforçar a ideia de como se deve agir. Cumpre todos os pontos, deste item, da melhor forma.

Item 4 - Comer em locais públicos

No que toca a este item, a criança em questão, normalmente, quando come em locais públicos vai sempre acompanhada. No entanto, se necessitasse de ir sozinha saberia escolher itens simples numa cantina ou num bar. Um dos obstáculos é o facto da Maria ainda não saber ler, e assim não poder identificar o Menu. Mas, em muitos restaurantes, os empregados explicam os pratos que possuem. Talvez este item tivesse mais importância se a criança fosse com mais frequência comer a locais públicos. Relativamente a esta atividade deveria haver um estímulo da parte da mãe da Maria, quando necessário.

B: Utilização da Casa de Banho

Item 5 - Controlo dos esfíncteres

No que respeita ao controlo dos esfíncteres, a Maria não demonstra dificuldades nem durante o dia, nem à noite. O controlo dos esfíncteres noturno foi um progresso conseguido há cerca de um ano, pois até essa altura ainda denotava dificuldades nesta regulação, utilizando fralda. Neste campo, há a realçar o grande apoio e estímulo por parte da mãe. Segundo Barros (2004 cit in Silva, 2009), normalmente, a criança adquire o controlo diurno dos esfíncteres até aproximadamente 30 meses, e o controlo noturno pode ir até aos quatro anos de idade. Assim sendo, a Maria aos sete anos conseguiu ultrapassar esta situação. Não existe uma causa isolada que defina o problema para todos os indivíduos relacionado com a enurese. Poderão ter existido várias causas, mas o uso de fralda até mais tarde foi um meio de prevenção adotado pela mãe da Maria.

Item 6 - Autonomia na casa de banho

No que concerne às habilidades no âmbito da autonomia na casa de banho é possível constatar que a Maria não denota qualquer tipo de limitações nesta atividade de vida diária, revelando apenas alguma dificuldade no vestir sozinha, tarefa essa que é confirmada pela cotação obtida no item 15, relativo ao vestir, onde Maria ainda precisa de ajuda verbal e física para apertar os botões... Estas dificuldades que deverão ser trabalhadas de forma mais específica e direcionada, deverão passar também pela colaboração da mãe, no sentido desta estimular a filha a concretizar a tarefa do vestir de forma autónoma.

A utilização da casa de banho autonomamente, é uma das tarefas que a maioria das crianças sem perturbações do desenvolvimento adquire por volta dos 6 anos, segundo o estudo de Santos (2007). Pode-se ainda acrescentar que o mesmo estudo revela que este item reporta-se a uma competência deficitária aos indivíduos com DID. A criança em questão não está longe

do esperado, pois esta apenas não é autónoma na tarefa de vestir sem ajuda, pelo que se recomenda que a mesma seja mais trabalhada pela mãe em contexto de casa.

C: Higiene

Item 7 - Lavar as mãos e a cara

No que respeita à aptidão da Maria para lavar as mãos e a cara pode-se dizer que melhorou imenso: há algum tempo atrás era necessário alertar para que deveria lavar as mãos corretamente e secá-las (e que não podia sair da casa de banho com as mãos a pingar). Atualmente, a Maria é bastante autónoma nestas duas tarefas, não necessitando de qualquer tipo de apoio. Assim sendo, não há necessidade para um trabalho aprofundado deste item dado que a criança consegue executar o que lhe é solicitado.

Item 8 - Banho

No âmbito da autonomia no banho a Maria lava-se e seca-se com a ajuda da mãe. Neste item, deve trabalhar-se a independência no banho. No entanto, pode referir-se que não está longe do esperado dado que, de acordo com Santos (2007) a autonomia neste item adquire-se mais tarde que os seis anos, encontrando-se dependente da idade cronológica e da capacidade/vivência inerente a esta, bem como de toda a estimulação que se encontra muito dependente da gestão familiar.

Item 9 - Higiene Pessoal

No que concerne às atividades de higiene pessoal pode-se referir que as tarefas avaliadas na ECAP são feitas pela mãe, que assume a tarefa de tratar do cabelo e das unhas da sua educanda. Mais uma vez, se torna importante incentivar a Maria para que ela possa ter mais autonomia com estas tarefas, pelo que a mãe deve deixar que a sua filha as realize e apenas pedir auxílio no caso de não conseguir.

Item 10 - Lavagem dos dentes

Relativamente à atividade da lavagem dos dentes pode-se constatar que a Maria a executa sozinha, sendo necessário, no entanto, uma supervisão da sua mãe para se ter a certeza que ela procede da melhor forma. Esta aquisição parece estar de acordo com os resultados do estudo de Santos (2007), que constatou na sua amostra que por volta dos seis anos é adquirida a autonomia na lavagem dos dentes pelas crianças sem dificuldades. A Maria sempre conseguiu proceder a esta atividade e, deste modo, não se encontra dependente da sua mãe.

D: Aparência

Item 11 - Postura

No que respeita à postura a criança tem os ombros a pender para a frente com as costas arqueadas; marcha com os pés afastados e, muitas vezes, dá passos muito largos, com movimentos muito rápidos. A Maria usufrui de sessões de fisioterapia. Esta criança foi avaliada em fisioterapia quando tinha seis anos e segundo relatório dessa altura registaram-se alterações posturais, destacando-se: flexão da cabeça; anteriorização da cabeça; retificação cervical; lordose lombar; e inclinação anterior da cintura pélvica. Segundo o mesmo relatório estas atitudes explicam-se como uma consequência do comportamento e atitude social da criança,

uma vez que não há alterações nas estruturas osteo-articulares e músculo-esqueléticas. As sessões são direcionadas na melhoria e qualidade da sua postura. Para superar as suas dificuldades a Maria deve continuar a usufruir de fisioterapia e cooperar nas várias sessões.

Item 12 - Vestuário

No que toca ao vestuário pode-se referir que é a mãe da Maria que lhe prepara a roupa (lava à mão e passa a ferro) e a veste. A Maria não combina as cores da roupa que usa e além disso, não distingue entre sapatos de trabalho e de cerimónia; não escolhe roupas diferentes para ocasiões formais ou informais. Todas as atividades implícitas neste item deverão ser bastante trabalhadas e, mais uma vez, incentivadas pela mãe da Maria para que otimize o seu funcionamento independente. Deve reforçar-se a ideia que a intervenção se deve iniciar na recusa, i.e., encontrar estratégias para que a Maria não recuse realizar certas tarefas.

E: Cuidados com o vestuário

Item 13 - Cuidados com o vestuário

Relativamente aos cuidados com o vestuário pode-se referenciar que a Maria não tem noção de que os sapatos estão limpos (ou um pouco) sujos. Além disso, quem guarda a roupa nas gavetas, no armário ou guarda-fatos é a mãe. Assim sendo, deveria trabalhar-se no sentido de incentivar a Maria a desenvolver a sua autonomia em cuidar do seu vestuário.

Item 14 - Lavar a roupa

No que respeita ao item de lavar a roupa, a Maria não participa uma vez que a mãe não lhe pede ajuda e tem de lavar a roupa à mão. A mãe não possui máquina de lavar roupa. No entanto, e dada a idade da criança não parece ser relevante (ainda) a estimulação deste tipo de tarefas.

F: Vestir e despir

Item 15 - Vestir

Relativamente ao item de vestir pode-se referir que a Maria, por vezes, veste a roupa com ajuda verbal e aperta-a com ajuda, mas raramente o faz em casa uma vez que é a mãe que a veste e ela só coopera. Pode-se apenas referenciar que esta tarefa não parece difícil para a Maria concretizar, esta apenas se mostra preguiçosa para proceder sozinha. Esta atividade deve ser trabalhada em casa com o incentivo da mãe da Maria.

Item 16 - Despir nas alturas apropriadas

No que respeita a este item a Maria despe-se sozinha nas alturas apropriadas, por vezes com um pequeno reforço verbal. Não há a necessidade de dar relevância ao trabalho deste item.

Item 17 - Sapatos

Relativamente à autonomia da Maria no âmbito do calçar e descalçar os sapatos constata-se que ela apenas necessita de auxílio para apertar os atacadores. Quando tenta fazê-lo enrola os atacadores, necessitando de algum trabalho em casa nesta habilidade.

G: Deslocação

Item 18 - Sentido de orientação

Ao nível do sentido de orientação pode-se referir que a Maria, usualmente, anda pelas vizinhanças da sua casa sozinha. A sua casa fica numa povoação pequena e a criança reconhece os seus arredores, conseguindo orientar-se sozinha. Normalmente, a Maria costuma ir sempre acompanhada a locais que desconhece para prevenir que fique assustada e que fuja sem saber para onde. Neste campo tem de ser feito um trabalho mais profundo.

Item 19 - Transporte

Em termos da utilização de transportes pode salientar-se que a Maria nunca se desloca sozinha para outro local. Normalmente, viaja no carro do irmão, na carrinha da escola,... e só vai com alguém que ela conhece. Se fosse necessário ir sozinha ela não mostra autonomia para se orientar. Com a idade da Maria também não convém que ela se desloque sozinha, nos diversos transportes, apesar de nesta altura se poder iniciar o desenvolvimento de algum trabalho para que no futuro possa ser autónoma nesta tarefa.

Item 20 - Mobilidade

No que concerne à mobilidade, é possível constatar que a Maria denota limitações nesta atividade de vida diária, revelando dificuldades em atravessar a estrada sozinha, dado a Maria, para atravessar a rua sozinha, correr, nem sempre respeitando as regras de segurança. Desloca-se sempre acompanhada para não correr riscos de insegurança. Em relação ao ponto: “É portador de carta de condução” não faz sentido uma vez que com a sua idade não era possível assinalar uma resposta positiva. Assim, deve ser desenvolvido um trabalho mais profundo nos outros campos pertencentes a este item.

Item 21 - Segurança na rua ou no recinto escolar

Neste item, bem como no item anterior pode-se referir que a Maria não tem consciência de possíveis perigos; pensa-se até que se estranhos se aproximassem com muita insistência e mostrassem guloseimas ela aceitaria. Há a destacar que ela obedece a algumas indicações de segurança com vigilância (e.g.: esperar ao sinal vermelho do semáforo dos peões e avançar ao sinal verde; para atravessar a rua usa a passadeira). Há uma necessidade de grande intervenção nesta área, tanto na escola, como em casa. Na escola poderão ser desenvolvidos exercícios com as tecnologias de informação, participar nas atividades promovidas pela Escola Fixa de Trânsito, que existe na localidade,... Em família deverá também haver um estímulo grande em fazer cumprir regras.

H: Outros itens de autonomia

Item 22 - Telefone

Neste âmbito, pode-se referenciar que a Maria sabe atender o telefone e receber mensagens telefónicas. Não consegue utilizar a lista telefónica. Relativamente, a marcar o número, tem de ter um apoio ou um reforço. Este item vai sendo trabalhado, sugerindo a construção de uma lista telefónica com os números mais importantes (e.g., ela fixar o nome da pessoa ou então com desenhos junto ao nome) para que ela vá praticando e consiga autonomia.

Item 23 - Vários

No que concerne à autonomia em várias situações pode referir-se que a Maria come com moderação. Além disso, sabe o seu nome e a sua morada, apesar não se entender todas as palavras. Não é capaz de trocar a roupa molhada pela seca, apesar de indicar que a roupa está molhada. Não se importa se a roupa se troca ou não. A criança nunca tratou dos ferimentos simples. Além disso, quando se coloca, e.g., um penso num corte que possua, ela tira-o algum tempo depois para voltarem a tratá-la e dar-lhe atenção. Sozinha não compra selos nos correios. Neste campo, a Maria necessita de trabalhar algumas tarefas.

Item 24 - Segurança em casa

Ao nível de segurança em casa, a Maria não tem consciência de possíveis perigos em sua casa, sendo necessário a mãe estar sempre a avisar e a controlar. Deveria trabalhar-se este campo, contando com a colaboração da mãe.

Síntese geral: Em termos de conclusão referente a este primeiro domínio pode-se evidenciar que a Maria usa os utensílios de mesa corretamente; bebe por um copo sem entornar, utilizando uma das mãos; revela boas maneiras à mesa e quando vai a locais públicos sabe encomendar/escolher itens simples.

No que se refere à utilização da casa de banho pode-se salientar que a Maria revela controlo dos esfíncteres nunca apresentando acidentes, sendo bastante autónoma na casa de banho pois apenas necessita de uma pequena ajuda para vestir; lava as mãos e o rosto com independência. Em relação ao banho, lava-se e seca-se com ajuda, podendo-se destacar que muda com regularidade a sua roupa interior e que se apresenta de acordo com as expectativas sociais. No que respeita à lavagem dos dentes a Maria realiza esta atividade com supervisão.

A Maria apresenta uma postura adequada, apesar de marchar com os pés muito afastados e os seus ombros penderem para a frente com as costas arqueadas. No que respeita ao seu vestuário a sua roupa está sempre limpa e passada e utiliza roupas adequadas às condições atmosféricas. Não se observa combinação das cores das roupas, não distingue sapatos de cerimónia ou sapatos de ir à escola, e não sabe cuidar do seu vestuário. Todas estas tarefas são da responsabilidade da mãe. No entanto, salienta-se que a criança chama a atenção para a falta de botões, buracos e/ou remendos da roupa. No que diz respeito a lavar a roupa pode-se referenciar que a Maria não participa nesta atividade, tal como esperado para o seu escalão etário, de vestir. A criança é capaz de se vestir pondo todas as roupas com ajuda verbal e apertando-as com ajuda e além disso, despe-se sozinha com reforço verbal. No que diz respeito ao calçar ela tem autonomia para calçar e descalçar os sapatos sem ajuda, sendo apenas é necessário auxílio para apertar os atacadores.

A Maria não revela grande sentido de orientação andando pelas vizinhanças de sua casa (sozinha). Pode-se referir que anda em carros particulares, com segurança; não atravessa a estrada sozinha e não reconhece perigos possíveis.

A Maria sabe atender o telefone, mas não revela conhecimento do funcionamento e utilidade do mesmo. Pode-se acrescentar que não tem consciência de possíveis perigos domésticos.

Neste domínio assinalam-se algumas competências já adquiridas relativamente à autonomia da Maria.

■ **DOMÍNIO DESENVOLVIMENTO FÍSICO**

A: Desenvolvimento Sensorial (capacidades observáveis)

Item 25 - Visão (com óculos, se utilizados) e Item 26 - Audição (com aparelho auditivo, se utilizados)

Nos dois primeiros itens do domínio do Desenvolvimento Físico, a Maria não tem dificuldades nem ao nível da visão, nem da audição, não havendo nada de significativo a registar.

B: Desenvolvimento Motor

Item 27 - Equilíbrio

No âmbito da avaliação do equilíbrio, a Maria é capaz de se manter em bicos de pés durante vários segundos, quando é ou não é solicitada. Esta tarefa não necessita de trabalho pois já está adquirida.

Item 28 - Tonicidade, Marcha e Corrida

Neste item, a Maria não revela nenhuma dificuldade relativamente a estes aspetos, conseguindo realizar todas as tarefas sem qualquer auxílio.

Item 29 - Lateralidade e Noção Corporal

Relativamente a este ponto há a referir que esta criança aponta com exatidão todas as partes do corpo, apresentando uma lateralidade bem definida, bem como uma boa noção corporal.

Item 30 - Praxia Fina

Neste ponto há a salientar que a Maria consegue realizar todas as tarefas que envolvem este item, pois tem vindo a ser trabalhado até há pouco tempo.

Item 31 - Coordenação óculo-manual / podal

No que concerne à coordenação óculo-manual/podal, a Maria gosta muito de brincar com uma bola, conseguindo apanhar, agarrar, atirar, lançar a bola sem problemas (apenas não consegue driblar). Ao observar qualitativamente a habilidade do drible, pensa-se que com um pouco mais de prática, a Maria ultrapassará essa dificuldade.

Item 32 - Funcionalidade dos membros

Finalmente, a criança utiliza de uma forma funcional todos os membros do lado direito e esquerdo, não necessitando de trabalho neste campo.

Síntese geral: de uma forma geral, e após a análise dos resultados do domínio de desenvolvimento físico, não existem dificuldades a apontar, devendo manter-se o trabalho até agora realizado.

■ *DOMÍNIO ATIVIDADE ECONÓMICA*

A: Manuseamento do dinheiro e planeamento da sua utilização

Item 33 - Manuseamento do dinheiro

No âmbito do manuseamento do dinheiro pode-se referir que a Maria tem a noção de quantidade e já utiliza dinheiro com ajuda (e. g.: quando faz uma compra paga com uma nota apesar de não saber identificar se são 10 euros ou 20 euros; ou vai comprar sozinha um chupa-chupa e leva uma moeda de 20 cêntimos, mas não sabe se terá troco). Na escola, principalmente, é uma das áreas que ainda irá ser trabalhada, nomeadamente, o reconhecimento das moedas e das notas, o seu valor. É uma área que tem necessidade de intervenção, devendo incidir no manuseamento das notas e moedas em vários exercícios, devendo-se trabalhar na escola, na sala de aula, com a professora de Educação Especial.

Item 34 - Serviços bancários

Neste item, o único aspeto que a Maria faz é o de reconhecer o cartão multibanco, mas não tem noção de todo o mecanismo que o envolve. Além disso, não necessita de utilizar o cartão nem cheques, tal como é esperado para o seu escalão etário.

Item 35 - Recursos de pagamento

As respostas a este item são todas negativas, sendo o único ponto adequado a esta criança o de transportar a identificação apropriada (BI ou Cartão de Cidadão), tal como seria esperado por este escalão etário, dado estas tarefas serem realizadas pelos adultos.

Item 36 - Planificação da utilização do dinheiro

Neste item, as respostas são todas negativas, não realizando nenhuma das tarefas avaliadas. Estas cotações mínimas (neste e nos itens 34 e 35) podem ser explicadas pela ideia de Santos (2007) que no seu estudo aponta para o facto de que as condições socioeconómicas baixas do agregado familiar levar a uma não estimulação desta área, e porque este tipo de tarefas é, usualmente, desempenhado pelos adultos, não se desenvolvendo a autonomia nestes campos na infância.

Item 37 - Recados

Na concretização dos requisitos deste item, pode-se referenciar que a Maria sabe realizar alguns recados simples quando vai às compras, se para tal for solicitada. Quando leva uma lista (com imagens) vai a uma loja pequena mas sempre com supervisão. Deverá ser um item onde deve incidir algum trabalho, com a colaboração ativa da mãe.

Item 38 - Compras

Relativamente a este item pode-se dizer que a Maria faz compras sob uma pequena supervisão. Assim como no item anterior, também se deve desenvolver um trabalho mais profundo, com o auxílio da mãe.

Síntese geral: Neste domínio é evidente que a Maria tem a noção de quantidade, consegue ir às compras no meio envolvente, quando solicitada e levando uma lista, e com uma pequena supervisão. Há a referir que uma grande parte dos itens não se adequa à idade da Maria. A maioria dos itens deste domínio devem ser trabalhados a longo prazo, com a ajuda da família.

■ **DOMÍNIO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM**

Item 39 - Expressão Pré-verbal

Neste item, as respostas são todas afirmativas dado que ela comunica com todas as formas mencionadas. Reconhece as formas de comunicação referidas, sendo através delas que comunica desde a primeira infância.

Item 40 - Palavras

No que concerne a este item, a Maria nomeia objetos que lhe são familiares, conseguindo, igualmente, nomear pessoas na descrição de imagens. As lacunas encontradas dizem respeito sobretudo ao nível da Linguagem Expressiva e Compreensiva: apresenta um conhecimento linguístico abaixo da média esperada para a sua idade cronológica, e além disso possui um léxico reduzido, segundo relatórios de Terapia da Fala. Este item torna-se uma área prioritária, devendo continuar o trabalho realizado na escola (na sala de aula, com a professora de Educação Especial e com a Terapeuta da Fala), em casa, sendo muito importante a articulação entre todos, para haver um trabalho cooperativo.

Item 41 - Frases

Nesta tarefa que avalia a qualidade na formulação de frases é possível observar que a Maria fala através de frases simples conseguindo já dizer frases com três palavras, encontrando-se num processo de aprendizagem deste item. Para ultrapassar as suas dificuldades a Maria tem apoio de Terapia da Fala, três vezes por semana. Nessas sessões tem-se verificado alguma evolução na oralidade, mas por vezes não pratica os exercícios fora das sessões.

Assim, como no item anterior, é uma área à qual se deve dar especial atenção, com um trabalho de todos os técnicos.

Item 42 - Articulação

Ao nível da articulação, a Maria fala com bloqueios, hesitações ou outras interrupções irregulares, possuindo um discurso difícil de ser entendido, revoltando-se e gritando quando não entendem o que diz. Além disso, é um discurso por vezes baixo e difícil de ser ouvido. Para ultrapassar as suas dificuldades a Maria continua a ter auxílio de Terapia da Fala.

A: Expressão

Item 43 - Escrita

A Maria consegue escrever o nome com letras de imprensa. Já aprendeu algumas letras, mas nem sempre as identifica. Além disso, também foi iniciado, no segundo período do ano letivo 2010/2011 o trabalho com o método das 28 palavras, apesar de à terceira tentativa ter havido desistência por parte da professora dado a criança não memorizar as palavras. Tem continuado a trabalhar as vogais e algumas consoantes. Deve haver intervenção neste item por parte da professora titular de turma e da professora de Educação Especial, na escola. Há a referir que a mãe não sabe ler e apenas sabe escrever o seu nome.

Item 44 - Escrever à mão

Na escrita manuscrita a Maria troca algumas letras quando escreve, em palavras pequeninas, mas não inverte a escrita. A Maria copia a maior parte das palavras com letra de imprensa maiúscula. Além disso, sabe agarrar num objeto de escrita e o pouco que escreve é legível. Na escola continua o desenvolvimento das suas aprendizagens de acordo com as adequações curriculares integradas no PEI.

B: Compreensão verbal

Item 45 - Compreensão de instruções verbais

Ao nível da compreensão de instruções verbais a Maria responde a questões simples, conseguindo compreender instruções para uma simples tarefa (apesar de não o fazer para aquelas que envolvem uma série de passos. Deverá ser estimulada no sentido de ultrapassar esta última dificuldade, com tempo e com o auxílio dos elementos da escola e da mãe.

Item 46 - Leitura

No âmbito da leitura a criança reconhece 10 ou mais palavras (e.g: o seu nome e nomes de alguns colegas da turma). Neste campo, a Maria continua a desenvolver o seu trabalho na escola de forma a melhorar o seu desempenho.

C: Desenvolvimento da língua social

Item 47 - Conversação

No que respeita à conversação há a referir que Maria gosta muito de cumprimentar as pessoas que conhece; sabe dizer “Por favor” e “Obrigado”. Normalmente, é uma criança sociável respeitando as regras implícitas a uma conversa com as pessoas que tem mais confiança. Fala mais com os outros sobre vários temas, mas ainda não exprime as ideias de forma clara para que os seus sentimentos, necessidades e vontades sejam entendidos. A professora de Educação Especial proporciona situações de convivência com a sociedade no sentido de estimular a Maria a vivenciar momentos para aplicar todos os conceitos e tarefas implícitas.

Item 48 - Vários

Finalmente, os aspetos afirmativos presentes neste item são: responder quando abordada e utilizar uma comunicação alternativa (a gestual) para os outros a entenderem. Relativamente aos outros pontos a criança não os consegue realizar. É um dos itens que se deve trabalhar.

Síntese geral: No âmbito deste domínio, relacionado com as habilidades de comunicação, a Maria apresenta bons resultados na expressão pré-verbal, nomeando objetos familiares. A Maria fala através de frases simples, e por vezes o discurso é muito lento e por outras o discurso é apressado e precipitado não se entendendo muitas vezes o que diz. Sabe escrever o nome. Quando escreve troca algumas letras. Responde a questões simples. Reconhece 10 ou mais palavras. Mantém uma conversação correta, mas não exprime as ideias de forma clara permitindo que os seus sentimentos, necessidades e vontades sejam entendidos. Como atrás foi referido tem de haver um trabalho aprofundado em itens como: articulação, escrita, instruções verbais, leitura, e outros que estão referidos no item 48 - vários.

■ **DOMÍNIO NÚMEROS E TEMPO**

Item 49 - Números

Neste item a Maria já consegue contar até dez, sendo necessária ajuda, por vezes, dado ainda trocar alguns números. O trabalho a desenvolver prende-se como o estipulado no seu currículo, que está a ser cumprido. É um item que a Maria tem de atingir a seu tempo.

Item 50 - Tempo

A Maria não sabe verificar as horas, devendo haver um grande trabalho neste campo na escola.

Item 51 - Conceito de Tempo

No âmbito do conceito do tempo, a Maria sabe nomear os dias da semana mesmo que por vezes, os diga de forma desordenada, conseguindo ainda referir, corretamente, a “manhã” e a “tarde”. Além disso, refere a data atual quando é questionada, depois de alguém a ter dito. Não identifica conceitos como: minuto/hora, mês/ano. Não sabe nomear os meses, nem as estações do ano. Estes conceitos terão de ser trabalhados na escola.

Síntese geral: Nas atividades relativas à noção de tempo e de número, a Maria sabe contar mecanicamente até dez, não sabendo ver as horas. Nomeia os dias da semana, refere-se corretamente à manhã e à tarde e repete a data atual. Este domínio deve continuar a ser trabalhado na escola pois a noção de tempo é uma área prioritária, para a Maria se orientar.

■ **DOMÍNIO ATIVIDADE DOMÉSTICA**

A: Limpeza

Item 52 - Limpeza do espaço próprio

A Maria limpa o seu espaço próprio quando lhe é solicitado e/ou com ajudas verbais ou gestuais. É uma área que não necessita de trabalho.

Item 53 - Tratamento do vestuário

Ao nível do tratamento do vestuário, pensa-se que a Maria, caso seja necessário, seria capaz de separar a “roupa de cor da branca”. No que se refere aos restantes pontos relacionados

com este item pode-se observar que ela não os realiza. De acordo com o estudo realizado por Santos (2007) este item e outros deste domínio são, geralmente, efetuados por terceiros, geralmente adultos (neste caso pela mãe), o que contribui para que estas crianças não desenvolvam este tipo de competências. Assim, a mãe deve tentar incentivar a Maria a realizar estas tarefas.

B: Cozinha

Item 54 - Pôr a mesa

No que respeita às habilidades no âmbito da tarefa doméstica de pôr a mesa pode-se referir que a Maria coloca pratos, copos e talheres na mesa. A Maria está a desenvolver este item em casa com a mãe e, apesar de ainda não concretizar a tarefa na perfeição, já a executa com gosto e empenho.

Item 55 - Preparação de refeições

Neste item, a criança prepara refeições simples que não exigem preparação ou confeção culinária como sandes, misturar cereais com leite... Este tipo de tarefas são realizados pela mãe, pelo que só quando a Maria for mais crescida é que as mesmas serão estimuladas, não se constituindo como prioridade no plano educativo individual.

Item 56 - Levantar a mesa

A criança consegue levantar a mesa com pratos e copos quebráveis se fosse necessário. Não há necessidade de trabalhar esta área.

C: Outros deveres domésticos

Item 57 - Vários

No último item deste domínio, há a destacar que a criança em questão ajuda a sua mãe nas tarefas domésticas simples, referindo que é o único ponto relativo a este item positivo. A mãe não costuma pedir ajuda à Maria para lavar os pratos, nem lhe pede para usar eletrodomésticos, ou fazer a cama. Há apenas a referir que a mãe da Maria não possui máquina de lavar loiça, micro-ondas... A Maria necessita de obter autonomia nestes campos, havendo por isso, necessidade de intervenção, devendo trabalhar-se em casa.

Síntese geral: A Maria limpa o seu espaço, quando é solicitado, mas com ajudas verbais ou gestuais. Relativamente ao tratamento do vestuário a Maria separa a roupa de cor da branca. Na cozinha coloca pratos, copos e talheres na mesa; prepara refeições simples (sandes, cereais com leite...). A Maria ajuda a sua mãe nas tarefas domésticas. Neste domínio deve haver intervenção apenas na execução de algumas tarefas domésticas, como: lavar os pratos, dada a idade da criança. Esse trabalho deve ser executado em casa com um grande estímulo da mãe.

■ *DOMÍNIO ATIVIDADE PRÉ PROFISSIONAL*

Item 58 - Complexidade do trabalho

No que concerne a este item pode-se referir que, normalmente, a Maria é capaz de realizar alguns trabalhos simples com supervisão (e.g.: separar as folhas que são iguais; distribuir o leite pelos colegas; distribuir os dossiers pelos colegas).

Item 59 - Desempenho no trabalho - emprego/escola

A Maria toma conta do seu material, não demonstra ser muito organizada, não mantém um trabalho constante nem cauteloso. É um trabalho que está em desenvolvimento na escola.

Item 60 - Hábitos de trabalho / escolares

No que se refere a hábitos de trabalho/escolares a Maria é pontual e assídua e acata as solicitações. Não consegue completar o trabalho sem supervisão constante e, muitas vezes, esquece-se de pedir autorização, levantando-se do seu lugar. Este item está a ser trabalhado na escola.

Síntese geral: Ao longo da aplicação deste domínio é observável que a Maria realiza trabalhos simples. Em termos do seu desempenho ela toma conta do seu material. É assídua e pontual. Necessita de encorajamento e supervisão constante para completar o trabalho e, por vezes, levanta-se do seu lugar sem permissão (quando o seu estado emocional alterado), mas acata as solicitações.

■ *DOMÍNIO PERSONALIDADE*

A: Iniciativa

Item 61 - Iniciativa

A Maria, normalmente, apenas participa nas atividades quando solicitada. Sugere-se que o início da intervenção vá ao encontro dos seus interesses e motivações, para desenvolver a sua iniciativa própria,

Item 62 - Passividade

Neste item as respostas afirmativas incidem na execução das tarefas sem ser necessário “ordenar-lhe” a sua realização e denota-se que tem interesse nas coisas, sendo necessário dedicar maior atenção a tentar que não desperdice tempo na concretização das tarefas e de a estimular a ser mais independente.

B: Perseverança

Item 63 - Atenção

O poder de atenção desta criança é de menos 5 minutos no que respeita a atividades significativas, pelo que é necessário estar sempre a chamar a atenção para o trabalho que está a executar, dado ela distrair-se facilmente.

Item 64 - Persistência

No que respeita à persistência pode-se referenciar que a Maria mantém-se na mesma atividade (não salta de uma tarefa para outra), sendo apenas necessário chamar a atenção para continuar a tarefa dado, por vezes, distrair-se.

Item 65 - Ocupação dos tempos livres

No âmbito da ocupação dos tempos livres refere-se que a criança em estudo apenas participa em atividades de recreação quando organizadas para ela. Está a ser desenvolvido um trabalho junto da mãe neste campo, no qual a Maria ocupa alguns dos tempos livres (férias) com os outros filhos dos seus colegas de trabalho.

Síntese geral: A Maria apenas participa nas atividades quando solicitada ou designada. Para concretizá-las necessita de reforço e estímulo constante é muito dependente dos outros, apesar de conseguir estar alguns momentos atenta em atividades significativas para ela, até cinco minutos. Há a acrescentar que participa em atividades de recreação quando organizadas para ela.

■ *DOMÍNIO RESPONSABILIDADE*

Item 66 - Objetos pessoais

No que concerne às habilidades no âmbito da responsabilidade em cuidar dos seus objetos pessoais, a Maria é responsável, tomando de, uma forma geral, conta dos seus objetos pessoais.

Item 67 - Responsabilidade em geral

Neste campo, a Maria demonstra ser responsável, faz um esforço para cumprir as suas responsabilidades e as atividades que lhe são atribuídas são quase de certeza cumpridas.

Item 68 - Responsabilidade pessoal

Neste item há a destacar que a criança procura e aceita ajuda nas instruções de alguma tarefa/atividade. Além disso, quando tem algum problema vai participar à professora, pessoa supervisora... A Maria compreende o conceito da pontualidade.

Síntese geral: De uma forma geral, a Maria é responsável, tomando conta dos seus objetos pessoais e fazendo um esforço para cumprir as responsabilidades. As atividades que lhe são atribuídas são quase de certeza cumpridas, acabando por concretizá-las, apesar de por vezes, não assumir a responsabilidade das suas ações.

■ *DOMÍNIO SOCIALIZAÇÃO*

Item 69 - Cooperação

A Maria oferece-se, muitas vezes, para ajudar os outros, principalmente, os colegas que ela mais gosta, e é valorizada sempre que ajuda ou mostra interesse em auxiliar as pessoas que conhece, pelo que não parece haver necessidade de intervenção nesta área.

Item 70 - Consideração pelos outros

A Maria tem consideração pelos outros e pelos seus sentimentos. Não consegue gerir os assuntos dos outros quando é necessário e por este motivo deve haver intervenção tanto na escola como em casa.

Item 71 - Consciência da existência dos outros

Relativamente ao item que diz respeito a ter consciência da existência dos outros é possível referenciar que a Maria reconhece e sabe o nome dos seus familiares mais próximos, de alguns vizinhos e da maior parte dos colegas da turma. Não consegue ter informações sobre outros dados, como emprego, moradas...pelo que deve haver um trabalho neste campo.

Item 72 - Interação com os outros

Este item é muito positivo, pois a Maria interage com os outros em jogos/atividades de grupo, sendo possível observar que a criança se sente alegre, não sendo necessário intervenção a este nível.

Item 73 - Participação em atividades de grupo

Ao nível da participação em atividades de grupo a Maria participa quando é encorajada. Não se torna uma área prioritária para se intervir, estando a desenvolver-se um trabalho no sentido de melhorar a sua participação em atividades de grupo, dado os próprios colegas são um agente facilitador no sentido de a estimular.

Item 74 - Egoísmo

Neste item pode-se destacar que a Maria sabe esperar pela sua vez, apesar de ser por tempo reduzido. Gosta muito de partilhar com os outros. No entanto, enquanto espera pela professora está sempre a interromper; não aceita a crítica; e quando as coisas não acontecem como ela quer, normalmente, faz birras. A Maria não é considerada como egoísta, mas tem de aprender a comportar-se em certas situações, pelo que deverá haver uma ação concertada entre a escola e a sua casa.

Item 75 - Maturidade Social

No que respeita à maturidade social a Maria não tem medo dos estranhos, gosta muito de agarrar as mãos de todas as pessoas, sendo de se realçar, no entanto, que não está sempre agarrada a alguém. Deverá ser desenvolvido um trabalho neste item tanto por parte da escola como por parte da família.

Síntese geral: A Maria revela um bom nível de socialização, oferece ajuda aos outros, quando necessário, demonstra consideração pelos sentimentos dos outros, tem consciência da existência dos outros, interage e participa em jogos e atividades de grupo quando encorajada, partilha com os outros, revela um comportamento desadequado quando as coisas não acontecem como ela quer e não aceita facilmente a crítica. De forma resumida, verifica-se necessidade de intervenção nos itens relativos à consideração pelos outros, consciência da existência dos outros e maturidade social, tanto ao nível da escola como em família, adotando estratégias a desenvolver com a Maria de modo a superar as suas dificuldades.

Segunda Parte

Relativamente à segunda parte desta escala pode-se referir que a maioria, dos itens avaliados, dizem respeito a conceitos relativos ao contexto social da criança. A parte II é constituída por domínios relativos à manifestação de problemas de personalidade e comportamentais. Os itens desta parte da escala são avaliados com a frequência com que esse comportamento se verifica - Nunca; Ocasionalmente; Frequentemente (Santos & Morato, 2004).

Após a análise da avaliação da parte II da ECAP, efetuou-se, igualmente, uma análise detalhada item a item, relativamente aos vários domínios.

■ *DOMÍNIO COMPORTAMENTO SOCIAL*

Item 1 - Ameaças ou violência doméstica

A Maria, por vezes, utiliza gestos ameaçadores (levanta a mão para bater) quando está revoltada e insulta as pessoas.

Item 2 - Comportamentos violentos / Birras temperamentais

No que concerne a este item pode-se referir que a Maria, ocasionalmente, chora, grita e bate o pé. Estes temperamentos acontecem quando alguma coisa não está do seu agrado ou então ouve a palavra não. A Maria tem apoio de Psicologia desde que iniciou o 1º ciclo, no sentido de conseguir cumprir regras e saber encontrar os limites. Nas sessões trabalha ainda a estimulação cognitiva, realiza atividades para favorecer a autoestima e o relacionamento com os outros, tentando também colmatar a parte emocional.

Há a destacar que a mãe da Maria é acompanhada também em Psicologia, uma vez por semana, inserido no plano da componente à família desde que a Maria iniciou o apoio da equipa de Intervenção Precoce, sequenciando o trabalho que é realizado com a criança.

Item 3 - Arrelia ou diz mal dos outros

A Maria não arrelia nem diz mal dos outros, não havendo necessidade de trabalho neste item.

Item 4 - Manda e manipula os outros

Relativamente a este item pode-se referir que a Maria não manda nem manipula os outros. Não há necessidade de trabalho neste item.

Item 5 - Linguagem agressiva

No que concerne a este item salienta-se que a Maria não utiliza linguagem agressiva não havendo necessidade de trabalho neste item.

Item 6 - Fraca tolerância à frustração

A criança, quando contrariada, aborrece-se muito frequentemente. Por vezes, culpa os outros pelos seus próprios erros, afasta-se ou amua quando é contrariada. Ocasionalmente, faz birras quando não consegue o que quer. A intervenção com a Maria deverá incidir na estimulação da auto-regulação dos seus próprios comportamentos, reforçando-se, igualmente, a sua autoestima nos momentos positivos para ajudar a superar os outros menos positivos. Este tipo de

apoio deve ser prestado por todos os que interagem com a Maria na escola e em casa ou noutro contexto social.

Item 7 - Perturba as atividades dos outros

A Maria não perturba as atividades dos outros com os aspetos apontados, mas, ocasionalmente, com as suas birras prejudica a concentração dos colegas. Desta forma, não há necessidade de intervenção.

Síntese geral: Relativamente ao domínio Comportamento Social pode-se salientar que a Maria revela não manifesta comportamentos de violência física. Ocasionalmente, utiliza gestos ameaçadores ou insulta as pessoas, chorando e gritando, batendo com o pé ou com a porta, ou diz mal dos outros. Há ainda a referir que a Maria, frequentemente afasta-se, amua ou aborrece-se quando é contrariada. Além disso, ocasionalmente faz birras temperamentais quando não consegue o que quer, e com estas birras perturba as atividades dos outros.

■ *DOMÍNIO CONFORMIDADE*

Item 8 - Ignora regulamentos e rotinas

No item sobre regulamentos e rotinas, a Maria, por vezes, tem uma atitude negativa acerca das regras e, usualmente, não se conforma. Não há necessidade de uma intervenção profunda, dado que a Maria está a dia a dia a entender as regras com os colegas, nas várias actividades.

Item 9 - Resiste a cumprir instruções, pedidos ou ordens

No que respeita a este item pode-se referir que a Maria, ocasionalmente, recusa-se a trabalhar em atividades atribuídas; e faz o oposto do que lhe é solicitado raramente.

Item 10 - Atitude insolente ou rebelde face à autoridade

A Maria ressent-se contra pessoas com autoridade ocasionalmente.

Item 11 - Falta, atrasa-se para tarefas ou locais

Relativamente a este item refere-se que a Maria não falta nem se atrasa para as tarefas ou locais.

Item 12 - Foge ou tenta fugir

A Maria, por vezes, e até em questão de brincadeira simula fugir da escola, das atividades de grupo, mas nunca fugiu.

Item 13 - Porta-se mal em situações de grupo

Nas situações que fazem parte deste item a Maria nunca se porta mal, muito pelo contrário fica envergonhada, calada e cumpre as regras. Ela mostra muita alegria ao participar em atividades com o seu grupo.

Síntese geral: Genericamente, a Maria obedece aos regulamentos e rotinas, apenas havendo a destacar que ocasionalmente tem uma atitude negativa acerca das regras. Em certos momentos, recusa-se a trabalhar em atividades atribuídas, e, por vezes faz o oposto do que lhe é solicitado, brincando e sabendo que está a fazer as coisas ao contrário. Além disso, ocasionalmente, ressentido-se contra pessoas com autoridade, apesar de ter melhorado as suas atitudes. Por vezes, e sabendo que não está a fazer o correto tenta fugir (e.g.: quando a carrinha escolar a esperava à porta da escola, tenta fugir para que vão atrás dela), sendo este comportamento interpretado como uma chamada de atenção. Não há necessidade de intervenção neste domínio, dado que se entende que dia após dia se tem ajudado a Maria a ultrapassar certas dificuldades.

■ **DOMÍNIO MERECEADOR DE CONFIANÇA**

Item 14 - Demonstra desrespeito pelos pertences dos outros

A Maria não mexe nos pertences dos outros sem permissão. Quando lhe é emprestado alguma coisa (não muito importante) ela leva para casa (por vezes não traz ou traz muitos dias depois).

Item 15 - Apoderar-se da propriedade alheia

Esta criança não se apodera dos objetos dos outros.

Item 16 - Mente e engana

A Maria não mente, nem engana.

Item 17 / 18 e 19 - Danifica propriedades pessoais/públicas e dos outros

Nestes itens, não há nada a reportar, pois a Maria não danifica propriedades pessoais, públicas ou dos outros.

Síntese geral: Ocasionalmente, a Maria não devolve itens emprestados, mas não parece ser por maldade. A Maria não tem muitas coisas e algumas pessoas dão-lhas e, por vezes, os colegas emprestam e ela leva para casa, e depois não traz.

■ **DOMÍNIO COMPORTAMENTO ESTEREÓTIPO E HIPERATIVO**

Item 20 - Comportamentos estereotipados

A Maria não apresenta comportamentos estereotipados.

Item 21 - Comportamento Interpessoais Inapropriados

Ocasionalmente, a Maria gosta de apertar e agarrar os outros sem os deixar ir embora (mas no sentido de acarinhar, se aperta é por gostar da pessoa, é porque se sente feliz, não no sentido de magoar); com mais frequência gosta de abraçar os outros e agarra-se com força excessiva.

Item 22 - Hábitos vocais ou de discurso perturbados

No que respeita a este item pode-se referir que a Maria, por vezes, grita aos outros sem motivo aparente, faz barulhos desagradáveis e gosta de imitar o discurso dos outros.

Item 23 - Hábitos orais desadequados: inexistentes.

Item 24 - Tendências de “Hiperatividade”: inexistentes.

Síntese geral: Neste domínio, observa-se que a Maria, frequentemente, abraça os outros e agarra-se com força excessiva, sendo esta uma forma de demonstrar o seu carinho e alegria. Além disso, a Maria, ocasionalmente, aperta os outros e agarra-os sem os deixar sair. Por vezes, grita aos outros, sem motivo aparente, faz barulhos desagradáveis e imita o discurso dos outros.

■ **DOMÍNIO COMPORTAMENTO SEXUAL**

Item 25 - Despe ou arranca a sua própria roupa

A Maria não se despe ou arranca a sua própria roupa.

Item 26 - Masturba-se impropriamente

No que respeita a este item a Maria não tem comportamentos desajustados.

Item 27 - Expõe o corpo impropriamente

Neste item refere-se que a Maria não expõe o corpo de forma desapropriada.

Item 28 - Comportamentos sexuais do ponto de vista inaceitáveis

A Maria não apresenta comportamentos sexuais do ponto de vista inaceitáveis.

Síntese geral: No domínio relativo ao Comportamento Sexual pode-se salientar que não se observa qualquer tipo de conduta menos adequada por parte da Maria, pelo que não se afigura necessária uma intervenção a este nível.

■ **DOMÍNIO COMPORTAMENTO AUTOABUSIVO**

Item 29 - Hábitos e tendências excêntricas

Neste item, a Maria não apresenta hábitos e tendências excêntricas.

Item 30 - Autoagressão

No que respeita a este item pode-se referenciar que esta criança não é autoagressiva.

Item 31 - Hábitos estranhos ou inaceitáveis

A Maria não tem hábitos estranhos ou inaceitáveis.

Síntese geral: Em termos de conclusão no domínio Auto abusivo não se observa qualquer tipo de conduta menos adequada por parte da Maria, pelo que também a este nível não se torna necessário intervir sobre esta área.

■ **DOMÍNIO AJUSTAMENTO SOCIAL**

Item 32 - Inatividade

A Maria não tem comportamentos de inatividade.

Item 33 - Apatia

No que respeita a este item pode-se salientar que a Maria não é uma pessoa apática.

Item 34 - Timidez

Relativamente a este item evidencia-se que a Maria, por vezes, é tímida e envergonhada, escondendo a cara em situações de grupo.

Item 35 - Postura particular ou maneirismo

A Maria não apresenta nenhuma postura particular ou algum maneirismo.

Síntese geral: A nível do domínio do Ajustamento Social a Maria mostra-se, ocasionalmente, tímida e envergonhada em situações sociais escondendo a cara, por vezes. Tem-se desenvolvido várias estratégias para mostrar à Maria que não é necessário esconder a cara nas várias situações, as quais devem continuar; deve haver estímulo para ajudar a Maria a superar a sua timidez. Deste modo não há necessidade de uma intervenção mais profunda.

■ **DOMÍNIO COMPORTAMENTO INTERPESSOAL PERTURBADO**

Item 36 - Sobrestima as suas capacidades

Neste item salienta-se que a Maria não sobrestima as suas capacidades, tendo noção das suas qualidades e defeitos.

Item 37 - Reage mal às críticas

A Maria quando chamada à atenção, por vezes, grita e chora, fica aborrecida e retira-se ou amua.

Item 38 - Solicita demasiada atenção e elogios

Esta criança é muito ciumenta da atenção dada aos outros e solicita, com grande frequência, demasiados encorajamentos. Por vezes, exige elogios excessivos.

Item 39 - Sentimento de perseguição

Neste campo, pode observar-se que a Maria não manifesta sentimentos de perseguição.

Item 40 - Tendências hipocondríacas

A Maria não tem tendências hipocondríacas.

Item 41 - Outras sinais de instabilidade emocional

No que respeita a este item Maria apresenta, ocasionalmente, alterações de humor sem razões aparentes e nas atividades diárias parece insegura.

Síntese geral: Sumariamente, a Maria reage mal às críticas, pois, ocasionalmente, amua, fica aborrecida e grita quando corrigida, sendo necessário falar com ela com calma. A Maria, ocasionalmente, exige elogios excessivos, e com maior frequência manifesta ciúmes da atenção dada aos outros e solicita encorajamentos por parte da professora. A Maria apresenta outros

sinais de instabilidade emocional como as alterações de humor sem razões aparentes e parece insegura nas atividades diárias. Esta é uma área prioritária onde se deve desenvolver uma intervenção no que toca a vários itens: forma de reagir às críticas, a demasiada atenção e elogios que exige e outros sinais de instabilidade emocional (chora, mostra a cara com rancor, utiliza um palavrão por forma de agressão,...), devendo estes itens ser trabalhados na escola e em casa.

5.2 - Síntese da Escala de Comportamento Adaptativo - versão portuguesa - Áreas fortes e áreas fracas

Para o tratamento da informação recolhida com o preenchimento da ECAP, elaborou-se uma tabela (tabela 1) onde se apresentam uma comparação entre a cotação esperada e a cotação obtida.

Tabela 1 - Cotações da Escala de Avaliação de Comportamento Adaptativo (ECAP).

| | DOMÍNIO | SUB DOMÍNIO | AVALIAÇÃO | |
|-------------------------------------|------------------------------|--|------------------|----------------|
| | | | Cotação esperada | Cotação obtida |
| Primeira Parte | Autonomia | Alimentação | 22 | 20 |
| | | Utilização da casa de banho | 12 | 11 |
| | | Higiene | 23 | 13 |
| | | Aparência | 15 | 9 |
| | | Cuidados com o vestuário | 8 | 2 |
| | | Vestir e despir | 18 | 14 |
| | | Deslocação | 16 | 2 |
| | | Outros itens de Autonomia | 16 | 6 |
| | Desenvolvimento Físico | Desenvolvimento Sensorial | 6 | 6 |
| | | Desenvolvimento Motor | 32 | 31 |
| | Atividade Económica | Manuseamento do dinheiro e Planeamento da sua Utilização | 30 | 5 |
| | Desenvolvimento da Linguagem | Desenvolvimento da Linguagem | 18 | 11 |
| | | Expressão | 11 | 6 |
| | | Compreensão verbal | 8 | 3 |
| Desenvolvimento da Linguagem Social | | 13 | 6 | |
| Números e Tempo | | 20 | 6 | |
| Atividade doméstica | Limpeza | 10 | 3 | |
| | Cozinha | 9 | 4 | |
| | Outros deveres domésticos | 6 | 1 | |
| Atividades PréProfissional | | 11 | 5 | |

| | | | | |
|---------------|--|--------------|----|----|
| | Personalidade | Iniciativa | 11 | 3 |
| | | Perseverança | 12 | 4 |
| | Responsabilidade | | 11 | 7 |
| | Socialização | | 27 | 18 |
| Segunda Parte | Comportamento Social | | 0 | 11 |
| | Conformidade | | 0 | 5 |
| | Merecedor de Confiança | | 0 | 1 |
| | Comportamento Estereotipado e Hiperativo | | 0 | 9 |
| | Comportamento Sexual | | 0 | 0 |
| | Comportamento Auto Abusivo | | 0 | 0 |
| | Ajustamento Social | | 0 | 2 |
| | Comportamento Interpessoal Perturbado | | 0 | 10 |

Para uma melhor visualização da informação recolhida, com o preenchimento da ECAP, elaborou-se a tabela 2 onde os comportamentos demonstrados, incluídos nos vários domínios e subdomínios, foram categorizados de muito fraco, fraco, satisfatório, bom e muito bom para posteriormente serem analisados os pontos mais fortes e menos fortes da aluna. Pode-se referir que se optou pela realização desta tabela para tentar perceber quais os subdomínios onde a Maria tem dificuldades em cumprir alguns itens e nos quais deve incidir uma intervenção por parte da escola, da família ou da comunidade.

Tabela 2 - Ficha de Avaliação de Comportamento Adaptativo (ECAP).

| | DOMÍNIO | SUB DOMÍNIO | AVALIAÇÃO | | | | |
|---------------------------|------------------------------|--|-----------|---|---|---|----|
| | | | MF | F | S | B | MB |
| Primeira Parte | Autonomia | Alimentação | | | | X | |
| | | Utilização da casa de banho | | | | X | |
| | | Higiene | | | X | | |
| | | Aparência | | | X | | |
| | | Cuidados com o vestuário | X | | | | |
| | | Vestir e despir | | | | X | |
| | | Deslocação | X | | | | |
| | | Outros itens de Autonomia | | X | | | |
| | Desenvolvimento Físico | Desenvolvimento Sensorial | | | | | X |
| | | Desenvolvimento Motor | | | | | X |
| | Atividade Económica | Manuseamento do dinheiro e Planeamento da sua Utilização | X | | | | |
| | Desenvolvimento da Linguagem | Desenvolvimento da linguagem | | | X | | |
| | | Expressão | | | X | | |
| | | Compreensão verbal | | X | | | |
| | | Desenvolvimento da Linguagem Social | | | X | | |
| | Números e Tempo | | X | | | | |
| | Atividade doméstica | Limpeza | | X | | | |
| Cozinha | | | | X | | | |
| Outros deveres domésticos | | X | | | | | |

| | | | | | | |
|---------------|--|-------------------------|------------------|-------------------------|----------------|-----------------------|
| | Atividades Pré-Profissional | | | X | | |
| | Personalidade | Iniciativa | | X | | |
| | | Perseverança | | X | | |
| | Responsabilidade | | | X | | |
| | Socialização | | | X | | |
| Segunda Parte | Comportamento Social | | X | | | |
| | Conformidade | | | X | | |
| | Merecedor de Confiança | | | | | X |
| | Comportamento estereotipado e Hiperativo | | | X | | |
| | Comportamento Sexual | | | | | X |
| | Comportamento Auto Abusivo | | | | | X |
| | Ajustamento Social | | | | X | |
| | Comportamento Interpessoal Perturbado | | X | | | |
| | | MF - Muito Fraco | F - Fraco | S - Satisfatório | B - Bom | MB - Muito Bom |

Após a análise da ECAP item a item, verifica-se que a Maria apresenta, como pontos fortes: a autonomia (na alimentação, utilização da casa de banho, vestir e despir), o desenvolvimento físico e a honestidade com os outros; não apresenta comportamentos auto abusivos e sexuais inadequados, salientando-se, ainda, a sua capacidade de socialização e a adoção de condutas sociais corretas.

Como áreas menos fortes pode-se referir, e no âmbito do domínio da autonomia: a higiene, a apresentação, a responsabilidade pelo vestuário, a sua mobilidade e segurança em lugares públicos e algumas atitudes do dia-a-dia; os domínios da linguagem e dos números e tempo, bem como os itens relativos à iniciativa, à atenção, à persistência. Há ainda a destacar que a Maria reage mal às críticas, solicitando demasiada atenção e elogios e revelando alguns sinais de instabilidade emocional.

Pela análise da escala verifica-se que a Maria deveria apresentar mais autonomia em tarefas rotineiras, do dia-a-dia e na sua higiene pessoal. Deveria ter um maior relacionamento com as pessoas do meio em que habita. Apesar de apresentar algumas noções de perigo, a criança ainda revela lacunas importantes a este nível. Estas são algumas das atividades que deverão ser trabalhadas na escola e em casa.

5.3 - Resultados da Escala de Intensidade de Apoios (EIA)

Após a aplicação da Escala de Intensidade de Apoios, optou-se, por fazer uma análise item por item, com o intuito de melhor compreender as áreas fortes e fracas da Maria. Nesta escala é identificado a frequência, o tempo diário e o tipo de apoio que é necessário para a Maria ser bem-sucedida nas atividades. Só para relembrar, a secção 1 é constituída por seis domínios que englobam várias actividades: as secções 2 e 3 dizem respeito a capacidades de autorrepresentação/proteção e a necessidades excepcionais de apoio médico e comportamental, respetivamente.

Secção 1: Escala de Intensidade de Apoios

■ Parte A: Atividades da Vida Diária

Item 1 - Usar o W.C

A Maria não necessita de qualquer apoio para utilizar o W. C., sendo autónoma nesta tarefa.

Item 2 - Tratar da roupa (incluindo lavar a roupa)

Neste item há a destacar que se a Maria tivesse que realizar esta tarefa necessitaria de um apoio verbal, com um tempo reduzido e com a frequência de uma vez por dia. Mais uma vez se destaca que é a mãe que executa esta tarefa.

Item 3 - Preparar refeições

No que concerne à preparação de refeições pode-se referir que a Maria não prepara uma refeição completa, apesar de conseguir preparar pratos simples (e.g.: um lanche que inclua pão, queijo ou manteiga, e leite). A Maria precisa de reforço para executar a tarefa, a qual necessita de um tempo reduzido.

Item 4 - Comer

Relativamente a este item pode-se referir que a Maria não necessita de apoio pois consegue comer sozinha, sem necessidade de qualquer tipo de ajuda.

Item 5 - Tratar e limpar a casa

No âmbito do tratamento e limpeza da casa a Maria necessita de apoio muito frequente e orientação verbal para realizar esta tarefa. O tempo diário de apoio para este item é de 30 minutos a 2 horas.

Item 6 - Vestir

No que respeita ao vestir, a Maria consegue vestir-se e despir-se, autonomamente, apesar de necessitar de um adulto que lhe dê indicações com reforço positivo e com alguma orientação, num tempo diário reduzido.

Santos (2007) refere que esta tarefa básica é adquirida nas crianças sem dificuldades até aos seis anos. A Maria ainda não a concretiza mas talvez se deva ao facto da mãe a proteger e não a deixar tentar realizar as tarefas sozinha. Desta forma, torna-se uma área prioritária pelo que deve há uma necessidade de intervenção por parte da mãe da Maria, que em casa deve estimular cada vez mais a filha a vestir-se sozinha.

Item 7 - Higiene pessoal e aparência

No que concerne à sua higiene e aparência a Maria precisa da presença da sua mãe, pelo menos uma vez por dia para uma supervisão, num tempo reduzido.

Item 8 - Uso de eletrodomésticos

A Maria não utiliza eletrodomésticos com grande frequência. Para usar corretamente alguns eletrodomésticos a Maria necessitaria de ajuda verbal ou gestual, pelo menos uma vez por dia.

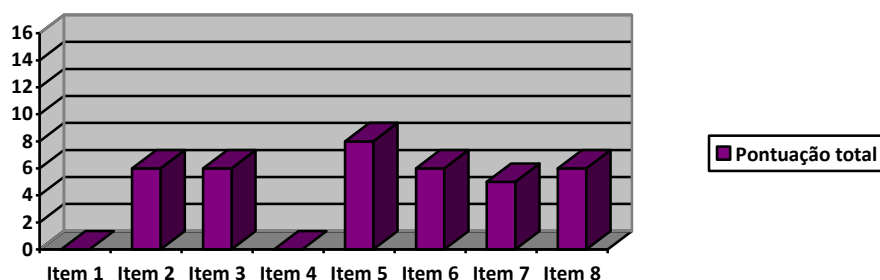


Gráfico 1 - Pontuação total obtida na parte A da escala de intensidade de apoios.

Síntese geral: O gráfico 1 mostra a pontuação obtida nos itens da parte A e pode-se verificar que os que têm maior pontuação são os itens aos se devem dar maior importância.

Na parte A das Atividades da Vida Diária deve dar-se assim importância aos itens “*Tratar e limpar a casa*” (item 5), “*Vestir*” (item 6), “*Higiene pessoal e aparência*” (item 7). Nestes itens a Maria necessita de auxílio para a sua concretização. Para que a criança supere estas dificuldades a mãe da Maria deve trabalhar estas atividades em casa.

■ Parte B: Atividades da Vida Comunitária

Item 1- Deslocar-se de um sítio para o outro na comunidade

A Maria para a concretização desta tarefa é acompanhada por um adulto, pelo menos uma vez por dia, para salvaguardar a sua segurança.

Item 2- Participar nas atividades recreativas/lazer em contexto comunidade

No que respeita à sua participação nestas atividades, a Maria vai acompanhada, num tempo inferior a 30 minutos, e pelo menos uma vez por semana.

Item 3- Usar os serviços públicos da comunidade

A Maria necessita de apoio da sua mãe, num período entre 30 minutos a 2 horas, pelo menos uma vez por semana, para utilizar os serviços públicos da comunidade.

Item 4 - Visitar amigos e familiares

Para o cumprimento deste item é necessária a presença da sua mãe pelo menos uma vez por semana, no período entre 30 minutos a 2 horas. Pode-se justificar pela mesma razão já anteriormente descrita, sendo o seu estado emocional um dos motivos para que seja necessário apoio.

Item 5- Participar em atividades comunitárias valorizadas pelo indivíduo

No que respeita à participação nestas atividades pode-se referir que a Maria necessita de ir acompanhada pelo menos uma vez por semana, num tempo inferior a 30 minutos.

Item 6 - Ir às compras e adquirir bens e serviços

Para cumprir esta tarefa, a Maria é acompanhada por alguém, pelo menos uma vez por dia, num tempo reduzido, para auxiliar no pagamento.

Item 7- Interagir com os membros da comunidade

A Maria necessita de ajuda verbal, pelo menos uma vez por semana e num tempo até 30 minutos, justificando-se este apoio pelo seu estado emocional.

Item 8 - Aceder a edifícios públicos e estabelecimentos

No que respeita a este item há a referir que a Maria vai acompanhada e precisa desse apoio pelo menos uma vez por semana, num tempo inferior a 30 minutos. Pode-se ainda referenciar que a Maria, normalmente, quando chega a um local onde se vai desenvolver uma determinada atividade, mostra nervosismo, altera o seu estado emocional, demorando algum tempo a ambientar-se.

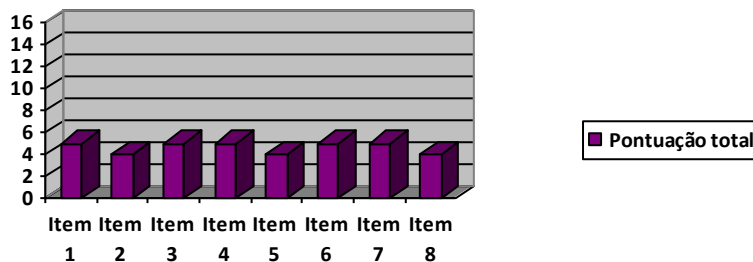


Gráfico 2 - Pontuação total obtida na parte B da escala de intensidade de apoios.

Síntese geral: Relativamente à Vida Comunitária há necessidade de intervenção no âmbito das deslocações dentro da comunidade (item 1), bem como algumas questões relacionadas com os recados e compras devendo este trabalho ser concretizado em parceria na escola e em casa. Ao analisar o gráfico 2 pode-se constatar que a Maria necessita de algum apoio para a concretização dos vários itens.

■ Parte C: Atividades de Aprendizagem ao Longo da Vida

Item 1- Interagir com outros em atividades de aprendizagem

A Maria para interagir com outros em atividades de aprendizagem necessita de apoio verbal, pelo menos uma vez por dia, num período inferior a 30 minutos.

Item 2 - Participar nas decisões de Treino/Educação

No que respeita a este item pode-se salientar que a Maria necessita de apoio verbal, pelo menos uma vez por dia, num período inferior a 30 minutos.

Item 3 - Aprender a utilizar estratégias de resolução de problemas

Neste âmbito, esta criança necessita da presença de um técnico, com um tempo diário de apoio inferior a 30 minutos, mas várias vezes ao dia.

Item 4 - Utilizar tecnologias para a aprendizagem

A Maria para utilizar tecnologias para a aprendizagem necessita de apoio verbal, pelo menos uma vez por dia, num período inferior a 30 minutos. Além disso pode-se salientar que a Maria usufrui de apoio ao nível das Tecnologias de Apoio (artigo 22º do decreto lei 3/2008),

desfrutando de várias atividades promovendo as suas aprendizagens. Pode-se acrescentar que nestas tarefas a Maria assume uma atitude positiva.

Item 5- Aceder a contextos de Formação/Educação

Relativamente a este item pode-se referenciar que a Maria necessita de ajuda verbal, num período abaixo dos 30 minutos, em vários momentos do dia.

Item 6 - Adquirir aprendizagens funcionais

A este nível, a Maria precisa de apoio verbal, pelo menos uma vez por dia, num período inferior a 30 minutos.

Item 7 - Aprender habilidades de educação física e educação para a saúde

Neste tipo de habilidades, a Maria necessita da presença do técnico, num tempo diário entre 30 minutos e menos de 2 horas, pelo menos uma vez por semana. Nestas atividades a Maria demonstra uma boa motivação.

Item 8 - Aprender capacidades de autodeterminação

Para a concretização deste item é necessária ajuda verbal (dando indicações), uma vez por semana mas durante poucos minutos.

Item 9 - Aprender estratégias de autorreforço

No que concerne ao autorreforço a Maria necessita de apoio verbal, num período inferior a 30 minutos, pelo menos uma vez por dia.

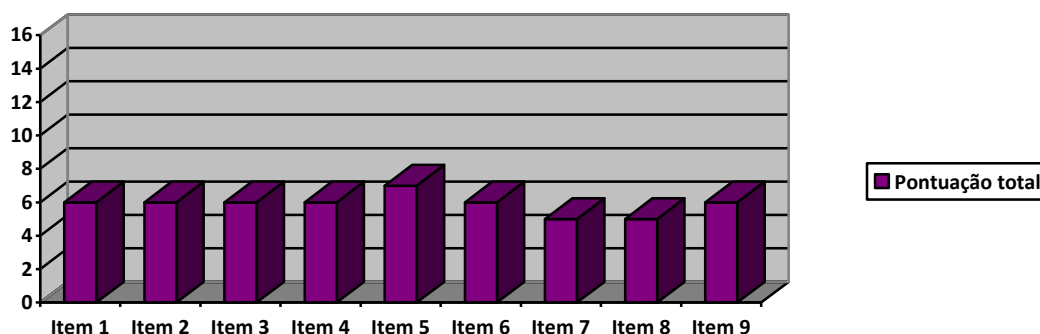


Gráfico 3 - Pontuação total obtida na parte C da escala de intensidade de apoios.

Síntese geral: A Maria precisa de algum apoio para concretizar os itens que envolvem o tipo de atividades presentes nesta parte. Como se verifica no gráfico 3 em todos os itens é necessário bastante apoio.

■ Parte D: Atividades Profissionais (Escolares)

Item 1 - Aceder às instalações e tarefas laborais

No que respeita a este item pode-se referenciar que a Maria necessita da presença do técnico, pelo menos uma vez por semana, com um tempo inferior a 30 minutos.

Item 2 - Aprender e utilizar habilidades profissionais específicas

A Maria carece da presença da professora, num tempo diário inferior a 30 minutos, uma vez por semana.

Item 3 - Interagir com os colegas

Relativamente a este item, a Maria precisa de apoio verbal uma vez por semana, até 30 minutos, necessitando, muitas vezes, de incentivo e de reforços constantes para mudar o seu estado de espírito e motivá-la mesmo para brincar com os outros. Há a destacar ainda que ela interage mais com os colegas que lhe dão mais atenção.

Item 4 - Interagir com os supervisores/formadores (professores)

Na interação com os professores, a Maria necessita de apoio verbal uma vez por semana, num período inferior até 30 minutos.

Item 5 - Completar tarefas laborais com um ritmo aceitável

Para a concretização destas tarefas é necessário um apoio verbal, num período inferior a 30 minutos, várias vezes ao dia.

Item 6 - Completar tarefas laborais com uma qualidade aceitável

No que concerne a este item pode-se referir que a Maria precisa de apoio com frequência, de ajuda verbal, num tempo inferior a 30 minutos. É necessário explicar sempre as tarefas e durante a execução ir motivando para que consiga concluí-las.

Item 7 - Mudar de função / cargo profissional (atividade)

A Maria para mudar de atividade necessita de apoio verbal, num tempo inferior a 30 minutos, com muita frequência.

Item 8 - Procurar informação e assistência de um empregador (professor)

Neste item, para executar as tarefas é necessário estar, por vezes, a reforçar verbalmente a Maria, em certos momentos do dia. O tempo diário do apoio vai até 30 minutos.

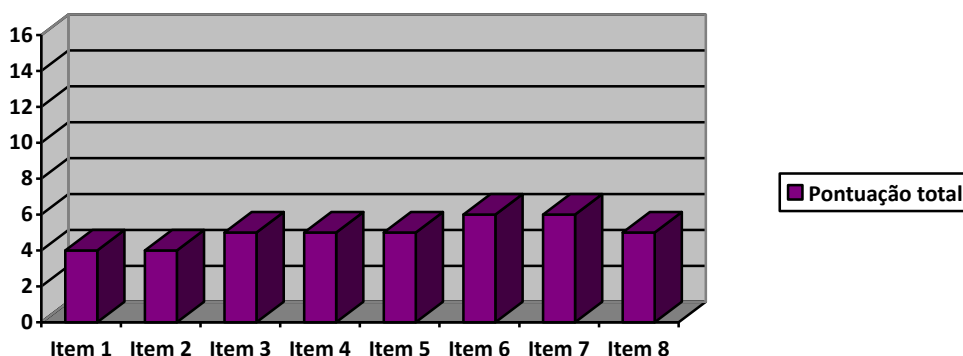


Gráfico 4 - Pontuação total obtida na parte D da escala de intensidade de apoios.

Síntese geral: De acordo com o gráfico 4 que mostra as pontuações obtidas nos itens respeitantes à parte D - as atividades profissionais/escolares, pode destacar-se que a Maria necessita de apoio verbal constante nestas tarefas.

Contudo não parece haver necessidade de intervenção focada no tipo de actividades avaliadas nesta parte.

■ Parte E: Atividades de saúde e segurança

Item 1 - Tomar medicação

A Maria é completamente dependente de terceiros para tomar medicação, necessitando de apoio, com ajuda física completa e num tempo diário inferior a 30 minutos.

Item 2 - Evitar riscos de saúde e segurança

No que respeita a evitar riscos de saúde e de segurança a Maria necessita da presença de um técnico pelo menos uma vez por dia, em períodos espaçados contabilizando mais de 4 horas.

Item 3 - Obter serviços cuidados de saúde

Para obter serviços de cuidados de saúde a Maria necessita de apoio completo do adulto, pelo menos uma vez por mês, com o tempo entre 30 minutos e 2 horas.

Item 4 - Deslocar-se e mover-se no envolvimento

A Maria para executar esta tarefa necessita de apoio do adulto que a acompanha, num período de poucos minutos, pelo menos uma vez por mês.

Item 5 - Aprender como aceder a serviços de emergência

A Maria para aprender como aceder a serviços de emergência de apoio do adulto, num período inferior a 30 minutos.

Item 6 - Manter uma dieta equilibrada

Na manutenção de uma dieta equilibrada, a Maria tem auxílio da presença da mãe, durante um tempo até 30 minutos, mas pelo menos uma vez por dia.

Item 7 - Manter saúde e aptidão física

Para a concretização deste item, a Maria necessita da presença de um técnico pelo menos uma vez por semana, num tempo diário de apoio inferior a 30 minutos.

Item 8 - Manter o bem-estar emocional

A Maria para manter o bem-estar emocional necessita da presença do técnico, em todos os momentos do dia, com bastante frequência. Dado ser uma área onde revela muita dificuldade, tem apoio de psicologia mas nem sempre colabora nas várias atividades que lhe são dirigidas.

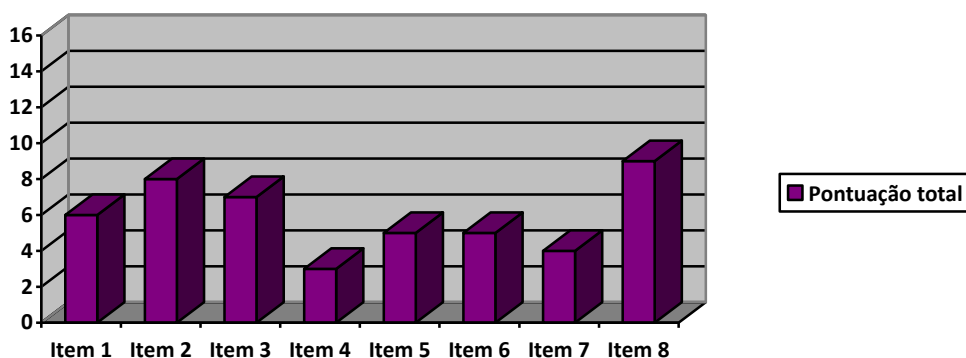


Gráfico 5 - Pontuação total obtida na parte E da escala de intensidade de apoios.

Síntese geral: No que respeita às noções de Saúde e Segurança deve dar-se destaque ao item 8 relativo ao bem-estar emocional, devendo haver uma intervenção da escola e da mãe da Maria, item mais pontuado como se verifica no gráfico 5.

■ Parte F: Atividades sociais

Item 1 - Socializar com quem vive

Neste item, a Maria não necessita de apoio.

Item 2 - Participar em atividades de recreação/lazer com outros

A Maria necessita de auxílio para participar em atividades de recreação/lazer com outros. Esse apoio é necessário num período até 30 minutos e pelo menos uma vez por dia.

Item 3 - Socializar com terceiros

No que respeita a este item a Maria necessita da presença do técnico, pelo menos uma vez por dia, num período até 30 minutos. Assim como no item 2 desta parte, este apoio é prestado devido ao seu estado emocional, pois por vezes sente-se insegura em participar nas atividades e em se socializar com os outros.

Item 4 - Fazer e manter amigos

A Maria faz e mantém amigos com facilidade, não necessitando qualquer apoio.

Item 5 - Comunicar com os outros sobre as suas necessidades pessoais (comunicar à sua maneira)

Para a concretização deste item a Maria não necessita de apoio.

Item 6 - Utilizar habilidades sociais apropriadas

Neste item, esta criança necessita de apoio verbal, pelo menos uma vez por semana, num tempo até 30 minutos.

Item 7 - Iniciar e manter relações íntimas e amorosas

A Maria necessita de todo o apoio possível no que respeita a iniciar e manter relações íntimas e amorosas. No futuro há necessidade de explicitar todos os processos à Maria. Este item não é prioritário para o escalão etário em questão.

Item 8 - Envolver-se em trabalho de voluntariado

A Maria para se envolver em trabalho de voluntariado necessitaria da presença de um adulto, num período entre 30 minutos a 2 horas, pelo menos uma vez por semana.

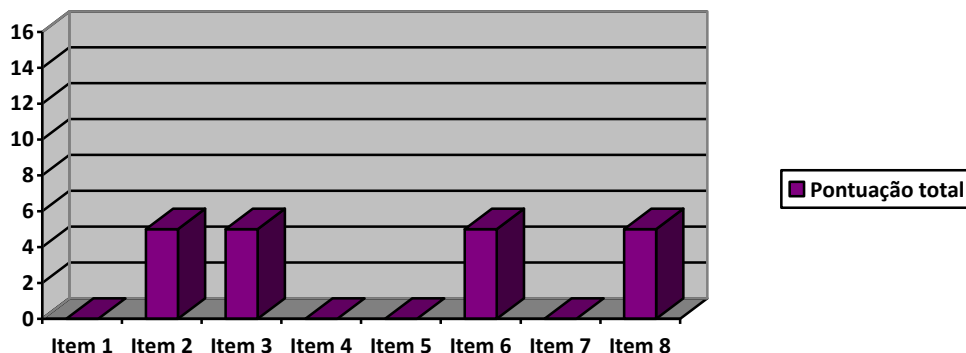


Gráfico 6 - Pontuação total obtida na parte F da escala de intensidade de apoios.

Síntese geral: No que concerne às atividades sociais, constata-se a necessidade de intervenção no âmbito da socialização com terceiros (item 3), devendo a Maria ter auxílio da escola e da sua mãe para superar as dificuldades nesta área. O gráfico 6 apresenta ainda o item 2 - participar em atividades de recriação/lazer com outros; o item 6 - utilizar habilidades sociais apropriadas; o item 8 - envolver-se em trabalho de voluntariado; todos com a mesma pontuação no que respeita aos apoios necessários, mas considera-se que de acordo com o tipo de atividades a criança do estudo poderá ir trabalhando durante ao longo da sua vida.

Secção 2: Escala suplementar de Proteção e Representação

■ Atividades de Proteção e Representação

Relativamente a estas atividades há a salientar que fazem parte de uma secção que os técnicos e os professores, em Portugal, não a valorizam e, deste modo, verificam-se valores bastante elevados e indicadores de grande necessidade de apoio. Assim sendo, para uma melhor visualização essas pontuações são apresentadas na tabela 3.

Item 1 - Autorrepresentação

A Maria expressa preferências pessoais mas não justifica as suas escolhas. Necessita de apoio frequente, durante o tempo máximo e com ajuda verbal.

Item 2 - Gerir dinheiro e finanças pessoais

A Maria não gere dinheiro, não tem um orçamento pessoal. Quando tem dinheiro é orientada verbalmente. Se executasse essa tarefa necessitaria de ajuda verbal, num tempo diário entre 2 horas a 4 horas, com muita frequência.

Item 3 - Autoproteção contra a exploração

A Maria necessita de orientação verbal, num tempo até 30 minutos e com grande frequência.

Item 4 - Exercer as responsabilidades legais

A Maria neste âmbito necessitaria de bastante ajuda verbal, uma vez por dia e num tempo diário de 2 horas a 4 horas.

Item 5 - Pertencer e participar em organizações de apoios e autorrepresentação

Para a concretização deste item a Maria necessita de muito apoio de um adulto, pelo menos uma vez por dia e num tempo de 30 minutos a 2 horas.

Item 6 - Obter serviços legais

A Maria não tem idade para obter os serviços legais, sozinha. Mas se tivesse que cumprir esta tarefa necessitaria de ajuda verbal num tempo diário de 30 minutos a 2 horas, com a frequência de pelo menos uma vez por semana.

Item 7 - Realizar escolhas e tomar decisões

Pode-se referir que a Maria realiza escolhas e toma decisões autonomamente, que por vezes não são as mais adequadas. É necessário apoio verbal, com um tempo diário de 2 horas até 4 horas, pelo menos uma vez por dia.

Item 8 - Representação dos outros

Para a concretização deste item a Maria necessita de apoio verbal, num tempo diário de 2 horas até 4 horas, pelo menos uma vez por dia.

Tabela 3 - Pontuações registadas nos fatores de cada item das Atividades de Proteção e Representação.

| Itens | Frequência | Tempo | Tipo de apoios | Pontuação bruta |
|---|------------|-------|----------------|-----------------|
| 1-Autorrepresentação | 3 | 4 | 2 | 9 |
| 2-Gerir dinheiro e finanças pessoais | 4 | 3 | 2 | 9 |
| 3-Autoproteção contra a exploração | 4 | 3 | 2 | 9 |
| 4-Exercer as responsabilidades legais | 3 | 3 | 2 | 8 |
| 5-Pertencer e participar em organizações de apoios e autorrepresentação | 3 | 2 | 1 | 6 |
| 6-Obter serviços legais | 2 | 2 | 2 | 6 |
| 7-Realizar escolhas e tomar decisões | 3 | 1 | 2 | 6 |
| 8-Representação dos outros | 3 | 3 | 2 | 8 |

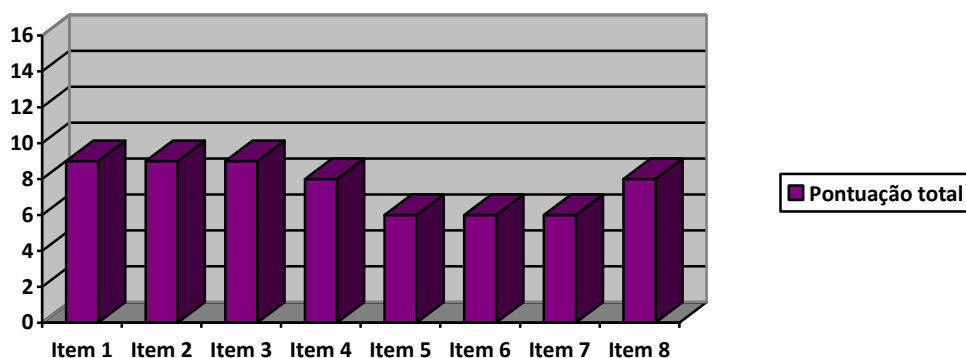


Gráfico 7 - Pontuação total obtida na secção 2 da escala de intensidade de apoios.

Síntese geral: Após a avaliação da necessidade de apoios em tarefas de protecção e autorrepresentação, somos da opinião que deverá haver uma intervenção direccionada para esta habilidade, dado a Maria necessitar de grande apoio nesta área.

Como se verifica na tabela 3 e no gráfico 7, esta secção é bastante pontuada, revelando assim que há grandes necessidades de apoios para a concretização dos itens que a envolvem. Apenas há a referir que os itens relativos à gestão do dinheiro/finanças pessoais e a obtenção de serviços legais ainda não se constituem como áreas prioritárias de intervenção, dado serem tarefas executadas aquando adultos.

No que respeita aos itens: autorrepresentação; pertencer e participar em organizações de apoios e autorrepresentação; realizar escolhas e tomar decisões; e representação dos outros; devem ser trabalhados na escola e em casa.

Secção 3: Necessidades Excepcionais de Apoio Médico e Comportamental

■ Secção 3A: Necessidades de Apoio Médico

A Maria apenas necessita de algum apoio para limpar e realizar curativos e nos serviços terapêuticos (terapia da fala, psicologia).

■ Secção 3B: Necessidades de Apoio Comportamentais

Em termos comportamentais, a Maria necessita de algum apoio verbal para prevenir o roubo; na manutenção dos tratamentos de saúde mental. Na prevenção de crises emocionais (gritar,...) precisa de um apoio elevado.

Síntese geral: Nesta secção deve dar-se importância a estas últimas necessidades, principalmente na prevenção de crises emocionais com uma intervenção da mãe da Maria e da escola.

5.4 - Síntese da Escala de Intensidade de Apoios - Áreas fortes e áreas fracas

Após análise dos resultados obtidos com a aplicação da EIA, verifica-se que a Maria apresenta, como pontos fortes os itens referentes a usar o W.C. e a comer sem necessidade de apoios. Ao nível das Atividades Sociais, a Maria também não necessita de apoios para socializar com quem vive, em fazer amigos e mantê-los e em comunicar com os outros sobre as suas necessidades pessoais. No âmbito das Necessidades de Apoio Médico, também foi possível verificar necessidades de apoios intermitentes nos itens referentes aos cuidados respiratórios, à assistência na alimentação e na maior parte dos outros cuidados médicos excepcionais. Na secção 3B - Necessidades de Apoio comportamentais, a Maria também não revela necessitar apoio em termos de agressividade autodirigida e nos comportamentos sexuais.

Como áreas menos fortes podem-se referir todos os outros itens, destacando-se principalmente, na secção 1: as atividades da vida diária, da vida comunitária, de aprendizagem ao longo da vida, profissionais, de saúde e segurança. Pela análise da escala, verifica-se que a Maria deveria apresentar maior autonomia nas várias atividades. Considera-se importante o incremento de competências em alguns domínios na vida da Maria, e dever-se-á atender sempre à sua idade cronológica, bem como ao envolvimento económico-social. Quase todos os domínios devem ser trabalhados com o auxílio da sua mãe, considerando-se fundamental desenvolver competências que promovam a sua autonomia nas várias atividades.

No âmbito das Atividades da Vida Diária, a Maria revela ainda alguma dependência dos técnicos, devendo providenciar-se uma intervenção eficiente neste sentido. Nestas atividades deveriam desenvolver-se mais competências no sentido de promover a sua autonomia preparando o futuro.

No que respeita às Atividades da vida comunitária, a Maria realiza muitas das tarefas com a presença do técnico, pelo que se deverá intervir no sentido de proporcionar tarefas que desenvolvam a sua autonomia neste sentido.

É possível destacar ainda que as Atividades de Aprendizagem ao Longo da Vida requerem um apoio efetivo, necessitando de uma intervenção focada nesta área para desenvolver competências com autonomia.

Relativamente às Atividades Profissionais (escolares) a Maria necessita de motivação verbal constante na execução das tarefas escolares, não sendo ainda autónoma nas suas atividades escolares. Desta forma, deverá ser tida em conta uma intervenção que promova um ritmo adequado às mudanças de atividades e a duração das mesmas.

Finalmente, e no que concerne às Atividades de saúde e segurança, a Maria revela necessidade de apoio da presença do técnico na maior parte dos aspetos avaliados. É indispensável atuar nesta área para promover uma maior autonomia.

Resumindo a análise feita com os resultados obtidos com a EIA, pode dizer-se que a criança em questão necessita de apoio na gestão dos comportamentos (emoções) e no desenvolvimento da autonomia, em termos sociais. Em primeiro lugar é necessário trabalhar a gestão de comportamentos. Posteriormente, é muito importante o desenvolvimento da

autonomia, para depois partir para as tarefas com autonomia e ajustadas à sociedade. Para qualquer criança a autonomia é fundamental.

Após a análise das duas escalas podem-se cruzar os resultados dos dois instrumentos aplicados. Esses resultados parecem indicar que existe uma relação entre os itens avaliados das duas escalas, uma vez que se pode observar que os resultados da ECAP que revelam uma maior autonomia, são aqueles que de acordo com a EIA mostram menor necessidade de apoios.

De forma geral, consideram-se como áreas prioritárias tendo em conta a sua idade cronológica, o papel sociocultural que a sociedade exige a estas idades e a sua importância para a qualidade de vida: autonomia, higiene pessoal, aparência, deslocação, manuseamento do dinheiro, desenvolvimento da linguagem, números e tempo, atividade doméstica, socialização, atividades de saúde e segurança.

5.5 - Análise de Conteúdo da Entrevista à Encarregada de Educação (apêndice D)

No tratamento da entrevista foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, uma das técnicas mais comuns na investigação empírica realizada pelas ciências humanas e sociais (Pádua, 2007). Assim como era esperado através da entrevista à Encarregada de Educação obtiveram-se outras informações acerca da criança e do seu ambiente familiar, para se contextualizar a criança o mais possível, no seu envolvimento natural.

A entrevista foi aplicada dia 04 de novembro de 2011.

Antes de passar à análise do conteúdo da entrevista propriamente dita pode-se referenciar que as perguntas do guião da entrevista praticamente foram todas colocadas. Na nossa opinião as perguntas abordadas pareceram explícitas dado que não houve necessidade de voltar a efetuar alguma questão. Há a destacar que certas questões levaram a entrevistada a responder apenas sim ou não. Além disso, é de ressaltar que houve uma relação de proximidade dado a entrevistador já conhecer a entrevistada. Em relação à ordem das questões há a referir que esta foi respeitada e por vezes houve necessidade de colocar outras perguntas por forma a completar a informação de certos aspetos. A entrevista foi gravada com o consentimento da entrevistada e as respostas foram escritas também, mas houve o contratempo de que as primeiras 3 respostas não ficaram gravadas. Considera-se que os resultados obtidos respondem globalmente aos objetivos que foram delineados inicialmente, acerca da aplicação da entrevista, ficou a conhecer-se melhor a criança e o seu ambiente familiar. Assim sendo, pode-se referenciar que a entrevista decorreu com normalidade estando a entrevistada à vontade para responder às questões propostas e num espaço seu conhecido.

De seguida, apresenta-se uma tabela (tabela 4) com as informações obtidas com as questões colocadas à mãe da Maria.

Tabela 4 - Análise de Conteúdo da Entrevista.

| Categories | Subcategories | Components |
|---|---------------------------------|--|
| C - Relacionamento interpessoal (relacionamento com a comunidade) | Pares | - Não há crianças pequenas na aldeia. - Os colegas vivem longe. |
| | Adultos | - Às vezes fala com os adultos da aldeia. - Fala mais em casa. |
| D - Autonomia (rotinas) (higiene) | Anda sozinha | - Só sai com a mãe. - Costuma andar sozinha junto a casa. |
| | Rotinas fora de casa | - Sabe reconhecer a esquerda e a direita. - Faz recados com ajuda da mãe. - Às vezes brinca fora de casa. - Ajuda nas rotinas, às vezes. |
| | Rotinas em casa | - Sabe-se vestir sozinha, mas não quer vestir-se. Está habituada que a mãe a vista. - Vai sozinha à casa de banho se necessário. - Precisa de ajuda para tomar banho. - É obrigada a ir lavar os dentes, mas escova sozinha. - Não se penteia sozinha. |
| E - Segurança (noção de perigo) | | - Sabe abrir e fechar a porta à chave. - Abre a porta sem saber quem é. - A mãe avisa para não abrir a porta sem saber quem é. - Não mexe em eletrodomésticos (e.g.: o fogão). - Sabe usar, e.g., a televisão. - Pergunta se pode comer comida que não conhece. |
| F - Contexto familiar (perceber a família e a importância da figura paternal) | Pai | - Pais divorciados. - Pai quase não vem a casa. - Não costuma falar do pai. - Quando vê o pai fica muito contente. |
| | Irmão | - O irmão é mais velho, tem 21 anos, e não dá muita atenção à irmã. - Dão-se bem. |
| | Mãe | - Bom relacionamento entre mãe e filha. - A Maria faz birras para obter o que quer. - Quando lhe pede para guardar os brinquedos ela quer esconde-los. |
| | Condições económicas | - Pequena ajuda do marido nas despesas da Maria, por mês. - Recebe o abono de família. - A mãe está empregada no lar de idosos. - Não tem outro auxílio. |
| G - Condições básicas de saúde | Condições da casa | - Tem uma casa de dimensão média. - Tem água canalizada. - Toma banho quase todos os dias. |
| | Saúde | - Toma medicamentos só quando está doente. |
| H - Vida escolar | Relacionamento família - escola | - Às vezes fala da escola. - A mãe vai às reuniões da escola, quando necessário. - A mãe não sabe ler mas ajuda sempre que necessário nos trabalhos de casa. |

Como já foi referenciado anteriormente a Maria vive com a mãe e o irmão mais velho, em casa própria de rés-do-chão, no meio rural. O seu pai apresenta problemas de alcoolismo, sofreu vários internamentos compulsivos de desintoxicação, por se tornar agressivo, e ainda se encontra recluso no Hospital Psiquiátrico. É uma família com fracos recursos económicos. A Maria, por vezes, ainda não consegue controlar o seu próprio comportamento, faz birras no sentido de obter o que pretende.

Pela análise da entrevista, verifica-se que a Maria deveria apresentar mais autonomia em tarefas rotineiras, do dia-a-dia e na sua higiene pessoal. Deveria ter um maior relacionamento com as pessoas do meio em que habita. Apesar de apresentar algumas noções de perigo, a Maria ainda revela lacunas importantes a este nível. A criança não demonstra autonomia ao nível dos cuidados básicos e segurança do seu corpo. Além disso movimenta-se sozinha mas não é autónoma. A mãe da Maria preocupa-se com o bem-estar da filha, com a sua evolução na escola, mostra-se disponível para se deslocar à escola quando necessário, só tem pena de não saber ler nem escrever para auxiliar mais a Maria.

A análise qualitativa dos resultados obtidos com a aplicação da ECAP e da EIA e ainda com a realização da entrevista permitiu verificar as áreas em que se deve incidir a intervenção com a criança do nosso estudo de caso.

6. Discussão dos resultados

Pretende-se com este ponto, a partir dos resultados obtidos, realizar uma reflexão tendo em conta as capacidades da criança, apontando as áreas fracas e as áreas fortes para posteriormente apresentar o programa de intervenção de maneira a promover situações que levem a um maior desenvolvimento.

Assim sendo, após a análise dos dados obtidos com as duas escalas e a entrevista realizada à mãe da Maria podemos apresentar um cruzamento dos resultados. Na tabela 5, apresenta-se a compilação dos resultados das técnicas utilizadas com o intuito de obter uma visão mais globalizante do problema. Estes resultados encontram-se divididos em áreas fortes e áreas fracas.

Tabela 5 - Cruzamento de dados das técnicas utilizadas: Síntese.

| Técnicas | Áreas Fortes | Áreas Fracas |
|--|--|--|
| <p>Escala de Comportamento Adaptativo - versão portuguesa (ECAP)</p> <p>Escala de Intensidade de Apoios (EIA)</p> <p>Entrevista à Encarregada de Educação</p> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Usufrui de vários apoios: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Apoio da Equipa de Educação Especial, ✓ Terapia da Fala; ✓ Fisioterapia. ▪ Reconhece regras. ▪ Lateralização definida. ▪ Em termos de autonomia: <ul style="list-style-type: none"> ✓ alimenta-se sozinha. ✓ sabe utilizar a casa de banho. ✓ controla os esfíncteres durante o dia. ▪ É sociável. ▪ Não é autoagressiva. ▪ Comporta-se de forma satisfatória em termos sociais. ▪ Apresenta boa socialização. ▪ Não revela atitudes impróprias quanto ao comportamento sexual. ▪ Não realiza exposição imprópria do corpo. ▪ Não faz uso de medicação. ▪ Questiona antes de comer certos alimentos. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conseguir terminar uma tarefa. ▪ Graves limitações emocionais. ▪ Alterações posturais. ▪ Em termos de autonomia: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Responsabilidade pelo vestuário. ✓ Deslocação sozinha em lugares públicos. ✓ Rotinas domésticas ▪ Em termos de linguagem: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Expressão (oral e escrita); ✓ Compreensão (oral e escrita). ▪ Noção de números e tempo. ▪ Iniciativa (só realiza uma atividade se for imposta). ▪ Perseverança (não consegue prestar atenção numa atividade por 5 minutos sem reforço). ▪ Senso de perigo perante estranhos. |

Desta tabela, pode-se inferir que são várias as áreas fortes apontadas. Atendendo aos apoios que a Maria usufrui pode-se apontar que são benéficos. As sessões de Psicologia têm por objetivo auxiliar na promoção da autonomia, do autoconhecimento, desenvolver as competências de resolução de problemas, e identificar os tipos de perturbação que podem influenciar a criança (emocional, comportamental). O apoio ao nível das sessões de fisioterapia consiste no desenvolvimento de exercícios, que no caso em questão, aperfeiçoar a postura da

criança. Relativamente ao apoio de terapia da fala, este consiste em intervir na aquisição e desenvolvimento da linguagem.

É importante referir que é positivo o reconhecimento das regras, o facto da Maria ser sociável, comportando-se bem em termos sociais. Neste âmbito, pode-se salientar que a socialização é o processo de aprendizagem e interiorização de regras e valores de acordo com um determinado meio social, com o intuito de uma integração das pessoas na sociedade (Manning, 2000).

No que diz respeito aos pontos fortes: não revelar atitudes impróprias quanto ao comportamento sexual; não realizar exposição imprópria do corpo; não fazer uso de medicação; e questionar antes de comer certos alimentos, podemos referir que são atitudes/comportamentos corretos relativos à segurança e saúde da criança. A educação e a promoção da saúde infantil consegue-se com o apoio da família, das instituições como a creche, o jardim-de-infância.

A maior parte dos resultados na ECAP vieram confirmar os resultados obtidos na EIA, i.e., aqueles em que a criança revela menor autonomia na primeira escala aplicada, são resultados que mostram maior necessidade de apoios, de acordo com a EIA. Isto explica as dificuldades na realização e na conclusão de algumas tarefas e também em termos de linguagem (expressão oral e escrita).

Quanto ao comportamento adaptativo a Maria apresenta algumas complicações em várias áreas (e.g.: no que se prende com os cuidados pessoais, não toma banho nem se veste sozinha ou na execução de tarefas domésticas).

Pode-se referir que a diferenciação pedagógica está relacionada com o procedimento que quer aplicar um conjunto variado de meios e de processos de ensino-aprendizagem, por forma a que os alunos com aptidões, e idades diferentes atinjam objetivos comuns por vias diferentes, contrapondo-se à uniformização dos conteúdos e, além disso, à padronização de métodos e práticas pedagógicas (Gomes, 2001).

Neste seguimento, pode-se referir que a filosofia intrínseca à escola inclusiva prevê flexibilidade curricular que de acordo com Sanches (2001) se torna num desafio à criatividade e à inovação, por forma a fazer com que a diferença de cada aluno seja uma mais valia para o grupo e para a criança com necessidades educativas especiais.

Santos & Morato (2007) salientam que as informações conseguidas com a aplicação de um determinado instrumento de avaliação, são úteis na programação de uma intervenção (melhorar as áreas fracas). Assim, a compreensão do fundamento das dificuldades permite elaborar intervenções específicas e individualizadas para a superação das áreas que são consideradas fracas. De seguida é apresentada a proposta de intervenção para o nosso caso.

A intervenção com a Maria, desde que entrou para a escola do 1º ciclo, tem incidido na área da linguagem, no desenvolvimento da consciência fonológica e na aquisição de competências sociais e pessoais. Todos os técnicos que intervêm no processo educativo da aluna articulam metodologias e estratégias de forma a promover o desenvolvimento da Maria. A família

da Maria tem sido acompanhada pelos técnicos sociais mesmo antes de a Maria ser concebida, pelo facto da existência de alcoolismo e desestruturação familiar ser muito grande.

É de salientar que a Maria frequentou a creche desde bebé, mas desde sempre existiram situações emocionais que funcionaram como barreiras às suas aprendizagens regulares: os pais têm problemas de dicção, havendo pouca estimulação.

No Jardim-de-Infância como a Maria não se fazia entender, existiam muitas “birras” das quais fazia com que a criança saísse da sala de aula. Ao longo do seu percurso tem tido pessoas com quem se relaciona afetivamente o que contribui para o seu bem-estar e para a evolução das suas aprendizagens. A Maria precisa de marcos emocionais estáveis, o que nem sempre tem sido possível no seu percurso.

Para auxiliar no cumprimento do programa de intervenção (caso seja aplicado) a colaboração da mãe é fundamental para continuar todo o trabalho em casa, desta forma tornar-se-ia importante realizar um miniprograma para dar à mãe como guia, para uma melhor

No nosso país, o decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro assegura no artigo 3.º a participação dos pais/encarregados de educação considerando que estes têm o direito e o dever de participar ativamente, executando o poder paternal nos termos da lei, em tudo o que se relacione com a educação especial a prestar ao seu filho/educando, acedendo a toda a informação inserida no processo educativo.

De acordo com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) as indicações ressaltam que uma educação de sucesso das crianças com NEE, é da competência do Ministério da Educação, das escolas devendo incluir também, a participação das famílias, a mobilização da comunidade e das organizações voluntárias, bem como o apoio do grande público (art.º58.º).

Deste modo, os pais/encarregados de educação necessitam de auxílio para assumir as suas responsabilidades com as suas crianças que possuem NEE (art.º 59.º). Deve dar-se oportunidade aos pais/encarregados de educação escolherem o tipo de resposta educativa que pretendem para os seus filhos/educandos (art.º 60.º).

Além disso, há que acrescentar que a escola deve incentivar os pais à participação, deixando que tenham um papel mais ativo como elementos representativos em associações de pais, tentando ajudar a procurar soluções adequadas às necessidades das crianças; deve ainda criar atividades que estimulem a participação dos pais e o seu envolvimento na vida escolar dos filhos, permitindo que os pais possam participar nos projetos da escola e da sala dos filhos; criar oportunidades para que a participação voluntária dos pais seja uma realidade; deve ainda organizar ações de formação que revelem interesse para os pais; dialogar sobre o que poderão os filhos fazer em casa e criando um ambiente de confiança e colaboração entre todos os intervenientes no processo de ensino aprendizagem.

Deste modo, e relativamente ao estudo de caso podemos referir que a mãe da Maria tem um papel muito importante no trabalho a realizar com ela, devendo haver uma colaboração ativa no sentido de continuar esse trabalho em casa para conseguir superar dificuldades.

Em Portugal, a Direção-Geral da Saúde (2002) define que a equipa de saúde deve definir um “*programa individual de vigilância e promoção da saúde*” por forma a desenvolver as

capacidades das crianças com NEE. Segundo o Despacho Conjunto nº891/99 de 19 de outubro, as crianças com NEE e as suas famílias devem beneficiar de programas de intervenção precoce, e em julho de 2009 foi aprovada a nova legislação sobre a Intervenção Precoce (Decreto-lei nº 281/2009 de 6 de outubro). Deste modo a Intervenção Precoce deve assentar na *“universalidade do acesso, na responsabilização dos técnicos e dos organismos públicos e na correspondente capacidade de resposta”*. Torna-se assim importante encontrar um caminho de forma a intervenção precoce se centrar na família.

A família da Maria foi apoiada pela equipa de intervenção precoce desde bebé até ingressar na escola do 1º ciclo. De acordo com Miller (2008), o principal objetivo da intervenção precoce é capacitar as famílias para identificarem e resolverem questões subjacentes ao diagnóstico e também ajudá-las a desenvolver meios e estratégias para lidarem com as suas crianças.

Segundo McWilliam (2003), as necessidades familiares são satisfeitas em áreas como a alimentação, a segurança, a habitação, os cuidados de saúde que afetam negativamente o bem-estar e assumem vantagem sobre as necessidades educativas da criança. Torna-se assim relevante reconhecer e atender em primeiro lugar as necessidades prioritárias das famílias.

Desta forma e de acordo com Dunst & Bunder (2002, citado por Pimentel 2004) a intervenção precoce define-se como *“o conjunto de serviços, apoios e recursos que são necessários para responder, quer às necessidades específicas de cada criança, quer às necessidades das suas famílias no que respeita ao desenvolvimento da criança”*. Para que esta intervenção funcione de forma adequada e se estabeleçam objetivos de atuação, no sentido de delinear a forma de interagir com a família, podendo para tal apoiar-se em modelos de intervenção orientados para a família. O Plano Individualizado de Apoio à Família (PIAF) tem por princípio uma abordagem teórica ecos sistémica e transacional, uma vez que procura fortalecer as relações e competências familiares, fundamentando-se num modelo centrado na família. Assim, este plano tem por finalidade estreitar a relação entre família, responsabilizando-a, intensificando a autonomia e poder de decisão no trabalho direto com os profissionais, em virtude do bem-estar no desenvolvimento emocional da criança (Pimentel, 2004).

A criança do estudo de caso encontra-se a frequentar o terceiro ano de escolaridade da escola do 1º ciclo do Ensino Básico e após terem sido assinaladas as áreas fortes e áreas fracas nas quais se deve intervir, formula-se de seguida uma proposta de intervenção verosímil e que se julga adequada.

7. Proposta de Intervenção

Neste âmbito e relativamente ao nosso caso, há que destacar a colaboração da mãe neste processo. Mas falar de colaboração implica falar de envolvimento e para que esta funcione tem de haver envolvimento e participação de todos os elementos envolvidos, família, escola,... De acordo com Correia & Serrano (2002) também a colaboração entre a escola/profissionais e a família é importante para que todo o processo da inclusão das crianças com NEE seja vantajoso. A família deve estar envolvida na escola, sendo membros da equipa na tomada de decisões.

O apoio dos pais das crianças com NEE é fundamental para o processo de inclusão. De acordo com Nielsen (2011) o professor titular de turma deve desde o início estabelecer uma comunicação frequente com os encarregados de educação. O envolvimento parental contribui para o sucesso escolar. É importante que os alunos, com necessidades educativas especiais ou não, cresçam emocional e socialmente com o apoio e aceitação de toda a comunidade escolar. Por outro lado a superproteção pode prejudicar este desenvolvimento, pois impede que as crianças se tornem menos autoconfiantes e menos seguras de si próprias. É necessário deixar as crianças integrarem-se nas diferentes vivências.

Neste seguimento Nielsen (2011) acrescenta ainda que os pais podem ser aconselhados e apoiados sempre que ocorram crises, de maneira a criar um ambiente familiar positivo que consiga ultrapassar os vários desafios. Os pais devem valorizar as qualidades, os pontos fortes que tornam a criança com Necessidades Educativas Especiais única.

A equipa de Educação Especial em parceria com os elementos da Intervenção Precoce fez a articulação entre o pré-escolar e o primeiro ciclo, aquando da entrada da aluna no primeiro ano de escolaridade. E foi nesta altura que se fez a referenciação e todo o processo relativo ao Decreto-lei 3/2008, pela docente de intervenção precoce, tendo sido entregue no órgão de gestão da escola no final do ano letivo 2007/2008. Em reunião de equipa multidisciplinar (técnicos envolvidos no processo da aluna e encarregada de educação) foi preenchida a Checklist, o roteiro de avaliação e elaborado o relatório Técnico-Pedagógico no qual consta a existência de Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente ao nível da linguagem e de acordo com a legislação em vigor. Posteriormente, no espaço de sessenta dias, foi elaborado o seu Programa Educativo Individual (PEI) e nos anos letivos seguintes foram feitas as atualizações necessárias a este documento (2008/2009, 2009/2010, 2010/2011, 2011/2012). Há a destacar que a aluna ficou retida no 2º ano de escolaridade porque não cumpriu os seus objetivos, mas ao repetir o 2º ano continuou integrada na mesma turma. Este ano frequenta o 3º ano de escolaridade e continua a integrar a mesma turma.

No seu PEI constam as medidas educativas a implementar no âmbito do regime de Educação Especial com medidas previstas nos Artigos do Decreto - lei 3/2008 de 7 de Janeiro:

- Apoio pedagógico personalizado [alínea a)]: onde se indica que deve haver um acompanhamento individualizado para dar continuidade ao trabalho efetuado pela terapeuta da fala, com indicações semanais/quinzenais/mensais da técnica sobre as atividades a realizar para promover o desenvolvimento da linguagem: acrescenta ainda a existência de trabalho de pares

ou grupo para ter modelos da mesma idade; a docente de educação especial deve fazer o desenvolvimento de competências pessoais e sociais;

- Adequações no Processo de Avaliação [alínea d]): a avaliação irá valorizar todos os aspetos positivos, como a sua motivação, empenho e participação na aula e o seu desempenho na realização das tarefas propostas. A avaliação é efetuada também pelo seu empenho e participação nas tarefas propostas pelos técnicos que acompanham a aluna;

- Tecnologias de Apoio [alínea f]): com Software específico para o desenvolvimento da Linguagem (repetir o que dizem, jogos em que tenha que falar) e a utilização do computador Magalhães.

Os professores titulares de turma (em cada ano letivo tem tido um professor diferente) têm-se preocupado em estimular, proporcionar vivências e desenvolver competências para o desenvolvimento das suas aprendizagens, e em conjunto com a professora de educação especial (que tem sido sempre a mesma desde a sua entrada na escola) realizam as alterações ao Programa Educativo Individual que acham pertinentes, de forma a contribuir para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem da Maria. Além disso, definem as competências a enquadrar nas Adequações Curriculares Individuais - alínea b), das medidas educativas do Decreto-lei nº3/2008.

Atualmente, os alunos que são abrangidos pela Educação Especial, i.e., que usufruem do Decreto-Lei 3/2008 de 07 de janeiro, podem seguir um de vários currículos: *“currículo regular com ou sem apoio; currículo regular com algumas modificações; currículo regular com reduções significativas; e currículo especial com acrescentos”* (Moreira, 2009).

Relativamente à criança do estudo, esta segue um currículo regular com adequações curriculares, mas não ao nível do ano de escolaridade em que está matriculada. Pode referir-se que a Maria se encontra incluída numa turma de ensino regular, com um currículo que tem adequações curriculares, em que os seus professores utilizam os recursos disponíveis na sua escola e recorrem a apoios de Psicologia, Terapia da Fala e de Fisioterapia. Para que se obtenha resultados positivos há a necessidade de ter em atenção a motivação e os interesses da Maria. De acordo com Moreira (2009) para que qualquer currículo funcione de forma certa é necessário atender aos interesses, às expectativas, às opiniões de cada indivíduo que tenha pela sociedade e pela escola.

No nosso país, no que diz respeito ao currículo, o programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico engloba as seguintes áreas: Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio, Expressões (artística e físico-motora), Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica. No 1.º Ciclo o modelo de ensino é global e está a cargo de um único professor, podendo este ser apoiado em áreas especializadas. Relativamente à avaliação, esta tem um carácter sistemático e contínuo.

O apoio educativo/educação especial oferece ao aluno com NEE a assistência pedagógica especializada nas atividades em que apresenta um maior grau de dificuldade procurando integrá-lo constantemente nas atividades propostas (MEC: Secretaria de Educação Especial, 2006, p.34).

Deve-se salientar que todas as crianças às quais tenha sido identificadas como aluno com necessidades educativas especiais requer um Programa Educativo Individual (PEI) que será

coordenado pelo diretor de turma, no caso do 1º ciclo, professor titular de turma. Os apoios a prestar e os objetivos planeados num PEI são garantidos na escola, numa sala de aula regular ou numa sala de recursos especial.

A escola deverá reconhecer e satisfazer as necessidades dos educandos, adaptando-se aos estilos e ritmos de aprendizagem garantindo uma educação para todos. Os alunos têm acesso a um currículo básico comum que consigam acompanhar, bem como a uma equidade do ensino. Assim, com base nos dados recolhidos e analisados, incidindo também nos aspetos negativos e fracos apontados nos quadros atrás expostos, elaborou-se a proposta de intervenção apresentada no quadro seguinte (tabela 6). Além disso, atendeu-se aos conteúdos programáticos inseridos no PEI da Maria e fomentados nas adequações curriculares que dele fazem parte.

Tabela 6 - Proposta de Intervenção.

| Tema | Higiene |
|---------------------------|---|
| <i>Item a desenvolver</i> | <i>Autonomia na casa de banho</i> |
| Estratégias a adotar | Incentivar a criança a realizar as tarefas sozinha na casa de banho, supervisionando. |
| Intervenientes | Mãe |
| <i>Item a desenvolver</i> | <i>Banho</i> |
| Estratégias a adotar | Elaborar um esquema com imagens explicando os passos para tomar banho. Incentivar a criança a tomar banho sozinha. |
| Intervenientes | Mãe |
| <i>Item a desenvolver</i> | <i>Higiene pessoal e aparência</i> |
| Estratégias a adotar | Diálogo sobre a importância e a necessidade de se ter uma boa higiene. Ouvir histórias infantis relacionadas com a higiene e a aparência. |
| Intervenientes | Mãe |
| <i>Área a desenvolver</i> | <i>A saúde do corpo (PEI)</i> |
| Objetivo a desenvolver | Reconhecer e aplicar hábitos de higiene diária (lavar as mãos antes de comer, lavar os dentes,...) |
| Estratégias a adotar | Ouvir histórias infantis relacionadas com a higiene e a aparência. Realizar jogos de mimica com gestos: tomar banho; lavar a cara, limpar... |
| Intervenientes | Professora titular de turma |
| Tema | A saúde do seu corpo |
| <i>Área a desenvolver</i> | <i>Conhecer-se a si próprio (PEI)</i> |
| Objetivo a desenvolver | Conhecimento do(s) nome(s) próprios(s) de família/apelido(s); sexo, idade, endereço. |
| Estratégias a adotar | Dialogar com a criança sobre os seus nomes, |

| | |
|---------------------------|---|
| Intervenientes | <p>sexo e idade. Jogos de identificação nos quais o aluno se apresenta e diga onde mora. Formar grupos de alunos que morem na mesma zona. Desenhar os membros da família e dizer o grau de parentesco. Professora titular de turma Professora de educação especial</p> |
| <i>Área a desenvolver</i> | <i>Conhecer-se a si próprio (PEI)</i> |
| Objetivo a desenvolver | Selecionar jogos e brincadeiras, músicas, frutos, cores e animais. |
| Estratégias a adotar | Dialogar sobre os gostos e preferências da criança. Realizar atividades que permitam identificar jogos e brincadeiras preferidas pela criança. |
| Intervenientes | Professora titular de turma Professora de educação especial Mãe |
| <i>Área a desenvolver</i> | <i>Conhecer-se a si próprio (PEI)</i> |
| Objetivo a desenvolver | Reconhecer modificações do seu corpo, a sua identidade, a sua identidade sexual e partes constituintes do seu corpo. |
| Estratégias a adotar | Representar o seu corpo. Apontar as partes do corpo dizendo como se chamam. Cantar canções e realizar fichas relativas ao tema. Contornar o seu corpo; comparar com o dos colegas. |
| Intervenientes | Professora titular de turma Professora de educação especial Mãe |
| Tema | Aparência |
| <i>Item a desenvolver</i> | <i>Postura</i> |
| Estratégias a adotar | Continuar com as sessões de fisioterapia. Desenvolver atividades físicas e de coordenação. |
| Intervenientes | Fisioterapeuta |
| <i>Item a desenvolver</i> | <i>Vestuário</i> |
| Estratégias a adotar | Ensinar a criança a distinguir roupas das diversas estações de ano. Realizar jogos interativos: vestir bonecas e bonecos. |
| Intervenientes | Mãe Professora de Educação Especial |
| <i>Item a desenvolver</i> | <i>Cuidados com o vestuário</i> |
| Estratégias a adotar | Consciencializar a criança que é necessário cuidar da sua roupa para a manter limpa e que é importante que ela saiba arrumar a sua roupa |

| | |
|----------------------------|---|
| | sozinha. |
| Intervenientes | Mãe |
| Tema | Deslocação |
| <i>Item a desenvolver</i> | <i>Sentido de orientação: deslocar-se de um sítio para o outro na comunidade.</i> |
| Estratégias a adotar | Ensinar a criança a efetuar pequenos recados em pequenas deslocações. Levar a criança a deslocar-se de forma autónoma em locais conhecidos. |
| Intervenientes | Professora titular de turma Professora de educação especial Mãe |
| <i>Item a desenvolver</i> | <i>Transporte</i> |
| Estratégias a adotar | Saber comportar-se num transporte. |
| Intervenientes | Mãe Irmão Motorista da carrinha escolar. |
| <i>Itens a desenvolver</i> | <i>Mobilidade</i> |
| Estratégias a adotar | <i>Segurança na rua ou recinto escolar</i> Atuar de maneira a trabalhar noções de perigo através da mostragem de imagens, realizar várias visitas a locais públicos consciencializando para os sinais de trânsito a respeitar. |
| Intervenientes | Professora titular de turma Professora de educação especial Colegas da turma Mãe Auxiliares de ação educativa |
| Tema | Outros itens de autonomia |
| <i>Item a desenvolver</i> | <i>Telefone</i> |
| Estratégias a adotar | Elaborar uma lista com os números mais importantes e praticar a marcação dos números num telefone de brincar. |
| Intervenientes | Professora de educação especial Mãe |
| <i>Item a desenvolver</i> | <i>Vários</i> |
| Estratégias a adotar | Brincar com bonecos e simular situações que causam ferimentos e tratá-los sozinha com a caixa dos primeiros socorros junto. |
| Intervenientes | Mãe |
| <i>Item a desenvolver</i> | <i>Segurança em casa</i> |
| Estratégias a adotar | Mostrar imagens com consequências de usar os objetos de uma forma perigosa e falar sobre essas imagens. |

| Tema | Manuseamento do dinheiro e planeamento da sua utilização |
|--|---|
| <i>Item a desenvolver</i> | <i>Manuseamento de dinheiro</i> |
| Estratégias a adotar Intervenientes | Manusear notas/moedas. Professora titular de turma Professora de educação especial Mãe |
| <i>Item a desenvolver</i> | <i>Recados</i> |
| Estratégias a adotar Intervenientes | Pedir para efetuar pequenos recados. Professora de Educação Especial Mãe |
| <i>Item a desenvolver</i> | <i>Compras - ir às compras e adquirir bens e serviços</i> |
| Estratégias a adotar | Jogos de compra e venda de produtos de brincar. Manipular uma máquina registadora (brinquedo). Compra/venda produtos em pequenas lojas. Elaborar uma lista com imagens de produtos e a criança colocar uma cruz naqueles que necessita. |
| Intervenientes | Professora de educação especial Mãe |
| Tema | Desenvolvimento da linguagem |
| <i>Itens a desenvolver</i> | <i>(PEI) Palavras</i> <i>Frases</i> <i>Articulação</i> <i>Expressão escrita</i> <i>Compreensão de instruções verbais</i> <i>Leitura</i> |
| Estratégias a adotar | <i>Desenvolvimento da língua social - vários</i> Continuar com a aprendizagem das letras. Contactar com diferentes registos escritos. Jogos de computador de reconhecimento de letras. Realização de fichas de trabalho partindo de exercícios simples para mais complexos. Identificar as letras aprendidas em vários textos. Incumbir na criança a realização das tarefas da sala (como distribuir o dossier dos colegas, os cadernos dos trabalhos de casa,...) mas tem de dizer de quem é. Continuar a usufruir de sessões de Terapia da fala. Repetir muitas vezes uma determinada aprendizagem. Dividir o ensino de um conteúdo em várias etapas para que a criança alcance esse |

| | |
|---|---|
| <p>Intervenientes</p> | <p>objetivo. Elaborar fichas de casa para permitir de certa forma dar continuidade ao trabalho que se faz na escola, mas incentivando o irmão da criança a ajudar dado que a mãe não sabe ler. Promover o reconto de acontecimentos em grande grupo. Manipular vários jogos didáticos. Tratamento especializado com a Terapeuta da Fala com atividades várias e a todos os níveis. Professora titular de turma Professora de educação especial Terapeuta da fala Mãe</p> |
| <p><i>Área a desenvolver</i></p> <p>Objetivo a desenvolver</p> <p>Estratégias a adotar</p> <p>Intervenientes</p> | <p><i>Leitura: desenvolver as competências de leitura (PEI)</i></p> <p>Capacidade de extração de significado de material escrito</p> <p>Identificar objetos em cartões, em livros... Produção de sons para que a Maria possa seguir, possa imitar e identificar. Cantar músicas infantis com gestos. Utilizar brinquedos, instrumentos e jogos interativos sonoros. Interpretar o que lê. Reconhecer o nome próprio e o dos amigos. Professora titular de turma Professora de Educação Especial Terapeuta da fala Colegas Mãe</p> |
| <p><i>Área a desenvolver</i></p> <p>Objetivos a desenvolver</p> <p>Estratégias a adotar</p> <p>Intervenientes</p> | <p><i>Oralidade (PEI)</i></p> <p>Expressar-se por iniciativa própria e de forma coerente. Expressar-se por iniciativa própria em momentos privilegiados de comunicação oral (conversas, diálogos). Respeitar a sua vez de falar. Descrever desenhos e pinturas (realizados pelos alunos), fotografias... Recontar uma pequena história/canção. Respeitar a sua vez de falar Descrever desenhos e pinturas (realizados pelos alunos), fotografias... Reter informação a partir de um enunciado oral (um recado, um aviso). Expressar um desejo/necessidade de forma perceptível. Professora titular de turma Professora de educação especial Mãe</p> |
| <p><i>Área a desenvolver</i></p> <p>Objetivos a desenvolver</p> | <p><i>Escrita: desenvolver as competências de escrita (PEI)</i></p> <p>Copiar letras e palavras. Escrever palavras ditadas. Escrever pequenas frases.</p> |

| | |
|----------------------|--|
| Estratégias a adotar | Escrever o seu nome. Realizar jogos de escrita. Ordenar palavras de forma a formar frases. Copiar palavras (letra imprensa). Copiar palavras (computador). |
| Intervenientes | Professora titular de turma Professora de Educação Especial Terapeuta da fala Colegas Mãe |

| Tema | Números |
|----------------------------|---|
| <i>Ítems a desenvolver</i> | <i>Tempo</i> |
| Estratégias a adotar | <i>Conceito de tempo</i> Realizar tarefas com números. Manipular jogos didáticos (relógio,...) Consultar um relógio com muita frequência. Consultar um calendário com frequência, assinalando datas importantes para a criança. |
| Intervenientes | Professora titular de turma Professora de educação especial |
| <i>Área a desenvolver</i> | <i>Números e operações</i> |
| Objetivos a desenvolver | <i>Compreensão do sistema de numeração</i> Fazer contagens até 10. Identificar quantidade e respetivo algarismo. Conhecer a posição dos algarismos em régua graduada. Fazer operações simples com suporte concreto. Ordenar números por ordem crescente e decrescente. |
| Estratégias a adotar | Utilização de material concreto. Suportes visuais de consulta. Utilização de Material Cuisinaire. |
| Intervenientes | Realização de jogos didáticos e interativos. Professora titular de turma Professora de educação especial Mãe |
| <i>Área a desenvolver</i> | <i>Geometria</i> |
| Objetivos a desenvolver | Estabelecer relações entre objetos, segundo a sua posição no espaço. Conhecer e utilizar o vocabulário: em cima, atrás, à frente, entre, dentro, fora, à esquerda, à direita, sobre, antes, depois... Conhecer e nomear círculo, triângulo, quadrado. Reproduzir formas geométricas simples. Identificar linhas abertas/fechadas. |
| Estratégias a adotar | Utilização de Blocos lógicos Realização de jogos didáticos. Exploração de canções. Utilização e construção de moldes. |
| Intervenientes | Fichas de trabalho Professora titular de turma Professora de educação especial Colegas |

| | |
|-------------------------|---|
| Área a desenvolver | <i>Álgebra e funções</i> |
| Objetivos a desenvolver | Procurar e identificar padrões e regularidades e formular generalizações. |
| Estratégias a adotar | Enfiamentos seguindo um padrão. Realização de fichas de trabalho. Realização de colares, pulseiras. |
| Intervenientes | Professora titular de turma Professora de educação especial Colegas |

| | |
|---------------------------|---|
| Tema | Deveres domésticos |
| <i>Item a desenvolver</i> | <i>Tratar e limpar da casa</i> |
| Estratégias a adotar | Incentivar a criança para algumas atividades domésticas: como lavar os pratos; fazer a cama;... |
| Intervenientes | Mãe |

| | |
|---------------------------|---|
| Tema | Iniciativa |
| <i>Item a desenvolver</i> | <i>Iniciativa</i> |
| Estratégias a adotar | Promover jogos de grupo para a criança se sentir à vontade. Promover atividades para incentivar a participação. Dar reforço positivo aquando da sua participação. |
| Intervenientes | Professora titular de turma |

| | |
|----------------------------|---|
| Tema | Socialização |
| <i>Itens a desenvolver</i> | <i>Consideração pelos outros Consciência da existência dos outros Maturidade Social</i> |
| Estratégias a adotar | Criar situações positivas de aprendizagem nos aspetos sociais. |
| Intervenientes | Professora titular de turma Professora de educação especial Psicóloga Mãe |

| | |
|----------------------------|---|
| Tema | Comportamentos |
| <i>Itens a desenvolver</i> | <i>Ameaças ou violência doméstica Comportamentos violentos / Birras temperamentais Frac tolerância à frustração (Autoproteção contra a exploração; Necessidades de Apoio Comportamentais)</i> |
| Estratégias a adotar | Consciencialização para a mudança de comportamentos em determinadas situações. |
| Intervenientes | Professora titular de turma |

| | |
|----------------------------|--|
| | Professora de educação especial Psicóloga Mãe |
| Item a desenvolver | <i>Comportamento Interpessoais Inapropriados</i> |
| Estratégias a adotar | Aconselhamentos e avisos para que não aperte as pessoas quando as abraça. |
| Intervenientes | Professora titular de turma Professora de educação especial Psicóloga Mãe |
| Itens a desenvolver | <i>Reage mal às críticas Solicita demasiada atenção e elogios Outros sinais de instabilidade emocional (Manter o bem-estar emocional)</i> |
| Estratégias a adotar | Manter diálogos de incentivo nas várias situações. |
| Intervenientes | Reforço positivo. Professora titular de turma Professora de educação especial Psicóloga Mãe |
| Tema | Identificar os principais elementos do meio social envolvente (PEI) |
| <i>Itens a desenvolver</i> | <i>Conhecer normas alimentares. Conhecer os nomes próprios, apelidos, sexo, idade e estabelecer relações de parentesco Representar a sua família</i> |
| Estratégias a adotar | Desenhar os membros da família e dizer o grau de parentesco. |
| Intervenientes | Professora titular de turma Professora de educação especial Mãe |
| Tema | Identificar os principais elementos do meio físico envolvente (PEI) |
| <i>Itens a desenvolver</i> | <i>Reconhecer os diferentes espaços da casa e da escola. Identificar/nomear animais. Distinguir animais domésticos/selvagens.</i> |
| Estratégias a adotar | Realização de Fichas de trabalho. Explorar cartazes. Descrever gravuras. Realizar jogos de associação. |
| Intervenientes | Fazer agrupamentos com recortes de animais. Professora titular de turma Professora de educação especial Mãe |
| Tema | Localizar acontecimentos da história pessoal e familiar (PEI) |
| <i>Itens a desenvolver</i> | <i>Descrever a sucessão de atos praticados ao longo do dia e da semana.</i> |
| Estratégias a adotar | Atividades com suporte de calendário diário e semanal. |
| Intervenientes | Professora titular de turma |

| | |
|----------------------------|---|
| | Professora de educação especial Mãe |
| Tema | Propriedades dos materiais de uso diário (PEI) |
| <i>Itens a desenvolver</i> | <i>Comparar materiais segundo propriedades simples (duro, mole). Agrupar materiais segundo essas propriedades. Manusear objetos, reconhecer a sua utilidade e os cuidados a ter na sua utilização.</i> |
| Estratégias a adotar | Utilizar material concreto e promover a observação experimental. |
| Intervenientes | Professora titular de turma Professora de educação especial |
| Tema | Áreas apontadas no seu PEI |
| <i>Área a desenvolver</i> | <i>Psicomotricidade/motricidade fina</i> |
| Estratégias a adotar | Explorar jogos de encaixe, puzzles, construções, rasgagem, recorte, enfiamentos, plasticina, pintura com pincel... Realizar jogos de movimento e equilíbrio. Escrever no computador. Reproduzir ritmos. |
| Intervenientes | Professora titular de turma Professora de educação especial |
| <i>Área a desenvolver</i> | <i>Linguagem (compreensiva/expressiva)</i> |
| Estratégias a adotar | Exercícios orofaciais - soprar, dar beijos, imitar o avião, estalar com a língua, percorrer as bochechas com a língua... Imitar diversas expressões: zangado, contente, triste... Repetir palavras fazendo a divisão silábica Nomear objetos e dizer qual a sua função Fixar canções, histórias, lengalengas Descrever acontecimentos Utilizar fantoches na recontagem de uma história. |
| Intervenientes | Professora titular de turma Professora de educação especial Terapeuta da fala |
| <i>Área a desenvolver</i> | <i>Concentração</i> |
| Estratégias a adotar | Situar o aluno num local com poucos estímulos distrativos. Apresentar o trabalho por etapas (exercício a exercício) Diversificar tarefas (pouco tempo em cada tarefa) Utilizar a recompensa. |
| Intervenientes | Professora titular de turma Professora de educação especial |

| | |
|---------------------------|--|
| <i>Área a desenvolver</i> | <i>Memória auditiva/visual</i> |
| Estratégias a adotar | Utilizar suportes visuais e auditivos em simultâneo (cartões individuais de consulta c/ vários tipos de estímulos) c/ n ^{os} , as letras... A informação a memorizar, deve chegar pelo maior n ^o de vias sensitivas (tátil, visual, auditiva, psicomotora, cromática). Realizar jogos que envolvam memória Fixar lengalengas. |
| Intervenientes | Professora titular de turma Professora de educação especial |
| <i>Área a desenvolver</i> | <i>Organização espacial/temporal</i> |
| Estratégias a adotar | Organização de 1 história em 3 a 4 gravuras, puzzles, esquema corporal, organizar sequências... |
| Intervenientes | Professora titular de turma Professora de educação especial |
| <i>Área a desenvolver</i> | <i>Raciocínio</i> |
| Estratégias a adotar | Exploração de jogos de encaixe, puzzles, construções. Descobrir padrões. Exercícios com gravuras de causa/efeito. Fazer classificações de objetos, segundo uma dada característica. |
| Intervenientes | Professora titular de turma Professora de educação especial |

O programa de intervenção foi elaborado tendo por base a análise dos dados recolhidos e a abordagem das áreas que estão incluídas no PEI da Maria.

Este programa tem como objetivo principal a estimulação das áreas fracas e subsistência das áreas fortes da Maria, procurando estabelecer um bom funcionamento entre toda a comunidade educativa envolvida.

Observando a tabela 6 pode-se verificar que a maioria das atividades, que se propõem no programa de intervenção para atuar com a Maria, devem ser desenvolvidas na escola e em casa, com o apoio da mãe, da professora titular de turma, com o apoio dos técnicos que acompanham (terapeuta da fala, psicóloga, fisioterapeuta), das auxiliares de ação educativa da escola, dos colegas... As várias atividades propostas procurarão, de uma forma lúdica, desenvolver competências e permitir adquirir uma maior autonomia no seu meio social e escolar.

Deve destacar-se que a maioria das atividades que se propõem prendem-se com a realização de jogos. Aguiar (2004) refere que os jogos favorecem as aprendizagens dos alunos por permitirem realizar as tarefas de maneira satisfatória e adequada. Acrescenta ainda que são atividades que possibilitam, às crianças, prazer, motivação, auxílio no desenvolvimento da

concentração, assimilação da cultura e de criar possibilidades de transformação. Este autor aponta que na escola os jogos podem servir de ferramenta de ensino, uma vez que o professor os deve usar explorando contradições e desafiando a inteligência das crianças para contribuírem para a aprendizagem.

Não nos podemos esquecer que são várias as componentes às quais devemos dar relevo e.g. no processo de aprendizagem é importante adaptar o ensino ao material e ao empenho das crianças; deve-se avaliar sistematicamente ao longo do ano letivo; elaborar adequações no processo de avaliação, como dar mais tempo para a execução das atividades; os alunos com NEE devem estar sentados nas mesas da frente da sala; e nunca devemos desistir dos alunos.

O presente trabalho tem condições de contribuir significativamente para a qualidade de vida da criança do nosso estudo. O primeiro passo do trabalho foi realizar a revisão de literatura que se considerou relevante para o desenvolvimento do problema. Nesse sentido, a investigação teve como suporte teórico, num primeiro momento, uma perspectiva da Dificuldade Intelectual e Desenvolvidamental (DID): a sua definição; caracterização; causas; classificação; avaliação e intervenção; conceito de comportamento adaptativo e uma breve abordagem à escola inclusiva, apresentando o papel dos professores na inclusão das crianças com DID; os apoios educativos e os serviços de apoio especializado; e ainda conceitos relacionados com a problemática do estudo de caso.

Posto isto, num segundo momento e após aplicar os instrumentos de recolha de dados procedeu-se à análise dos resultados. Consequentemente, com esses dados elaborou-se o programa de intervenção, para aplicar à criança do nosso estudo.

Na última parte do trabalho é apresentada a conclusão realizando um breve resumo do que se destacou de mais significativo ao longo do trabalho dispondo também os resultados obtidos, descrevendo a concretização dos objetivos iniciais. Por fim são expostas as limitações do estudo e sugestões para pesquisas futuras.

8. Conclusão

Como professores, perante a presença de alunos NEE, é imprescindível o envolvimento e a constante procura do conhecimento mais profundo do aluno, para assim poder-se intervir pedagogicamente de forma ajustada e assertiva. Contudo, todo esse processo requer alguns passos importantes como: predispor-se ao levantamento de dados históricos pessoais da criança; pesquisar sobre as especificidades da dificuldade que a criança possui (estudo de caso); comprometer-se a contribuir para o processo de construção do conhecimento da criança e manter o olhar voltado para as suas potencialidades e possibilidades e não, exclusivamente, para suas dificuldades; reconhecer a necessidade em incluir socialmente a criança com NEE.

Todo o processo de inclusão deverá ser feito com todas as crianças, independentemente das suas especificidades. Segundo Mantoan (2003) é preciso ensinar os alunos nas suas diferenças, mas não diferenciar o ensino, já que cada criança aprende a seu tempo e do seu modo.

Diante do que foi dito, e segundo a Lei de Bases do sistema Educativo, o Estado tem a responsabilidade de possibilitar o direito a uma “*justa igualdad de oportunidades*” no acesso ao ensino e aos sucessos escolares (ponto 2 do art. 2.º).

Neste “estudo” abordou-se um caso de uma criança com DID, que se encontra incluída numa turma do ensino regular com oportunidades de aprender e desenvolver-se, ainda que necessite de ajudas diferenciadas, com o principal intuito de se melhorar a prática letiva não só com esta criança, bem como com todas as crianças. Outro dos objetivos a longo prazo será a aplicação do programa de intervenção e a sua respetiva monitorização e avaliação.

Segundo o Decreto-lei 3/2008 deve promover-se a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino. Deve, assim, existir um sistema de educação flexível que possibilite responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos, que implicam a inclusão de crianças e jovens que possuem necessidades educativas especiais. A escola inclusiva pressupõe a promoção de competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos. Os alunos têm necessidades educativas, trabalhadas no quadro da diversidade acima referida. Muitos casos em que as necessidades se revestem de contornos muito específicos, exigem a ativação de apoios especializados.

Este decreto estabelece, na sua introdução, como objetivo da educação especial promover a igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativo e a melhoria da qualidade do ensino. O diploma ainda pretende promover a inclusão social e educativa, combatendo a discriminação e exclusão social, individualizar e personalizar as estratégias educativas, oferecer respostas educativas adequada, incentivar a participação dos pais e garantir a confidencialidade da informação.

Ao refletir sobre este trabalho fica-se com a consciência que os professores devem conhecer as características e necessidades das crianças com NEE, principalmente com DID para que as respostas educativas sejam as mais adequadas.

Deste modo, o professor/educador deve ter um papel ativo e de extrema importância na vida dos alunos. Nos dias de hoje as turmas são heterogêneas e é importante saber valorizar as diferenças.

Neste trabalho, a abordagem da bibliografia realizada acerca do tema foi importante para o estudo/investigação dado que o que outras pessoas referem sobre este tema é um bom auxílio para se compreender esta problemática.

Muito se discute a importância da inclusão mas como refere Mantoan (2003) é frequente os professores apontarem que não estão e não foram preparados para a inclusão.

É importante referir que a relação pedagógica com os alunos deve ser sempre muito boa, mantendo um diálogo aberto com os alunos cultivando uma relação de empatia, e de grande confiança com os professores. Corroborando esta ideia Vasconcelos, Silva, Martins & Soares (2005) referem que o diálogo faz parte do dia-a-dia da sala de aula, apontando que para além do diálogo também os aspetos afetivos tomam grande destaque no processo de aprendizagem. De acordo com Morales (2001) deve-se dar importância à afetividade professor-aluno desde a fase de planificação da aula, assim como a todas as atividades a serem desenvolvidas. É necessário destacar o facto de que existem várias maneiras de se demonstrar afetividade entre docente e discente para que se proporcione um bom desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Assim sendo, devemos procurar manter uma boa relação com os alunos, quer a nível pessoal procurando desenvolver atitudes de tolerância e respeito mútuo e quer a nível pedagógico, adaptando a planificação às características dos alunos. Além disso, devemos mostrar sempre disponibilidade para ajudar a resolver os seus problemas. Para Freire (1986 in Vasconcelos et al., 2005) a relação entre professor-aluno deve estar pautada pelo diálogo, mas ambos se devem posicionar como sujeitos no ato do conhecimento. Por outro lado os professores devem estar atentos às atitudes e comportamentos dos alunos. Inicialmente, para os conhecer e, depois, para notar e tentar perceber as mudanças comportamentais que vão ocorrendo. Quando se verifica alguma discrepância por que não conversar com o aluno e, quando se justifica, também com os pais / encarregados de educação, para tentar perceber os motivos que levaram a essas mudanças. Os pais necessitam de acompanhar o processo de aprendizagem dos filhos, de ficarem atentos às mudanças que possam surgir e ainda de terem um bom relacionamento com os professores por forma a trocarem informações sobre o aluno, para que seja realizado um trabalho em conjunto (Selau & Hammes, 2009). De acordo com Correia (2003a), o papel do professor titular de turma deve conciliar-se com o papel do professor de educação especial e com o dos pais, para em colaboração delinear estratégias que promovam o sucesso escolar do aluno.

Cabe ao professor não só a instrução mas também a educação e o aluno só se desenvolverá harmoniosamente se a escola, família e comunidade mais próxima se unirem. Assim sendo, conhecendo melhor os alunos a todos os níveis é mais fácil decidir as atitudes pedagógicas a tomar.

Seguindo a revisão literária deste documento pode-se afirmar que é importante referir que se deve valorizar as potencialidades de todos os alunos de modo a motivá-los e a minimizar as

suas dificuldades. Portanto daí a necessidade em diversificar as práticas letivas, de forma a que todos se sintam parte integrante e indispensável no processo de ensino - aprendizagem e consigam ter sucesso.

Durante a prática letiva, na planificação das atividades, mediante o que foi dito é essencial construir um conhecimento dos alunos, apoiados também na avaliação diagnóstica e formativa periódica, de modo a ir percebendo os progressos e as dificuldades. Sempre que considerar necessário, deve-se alterar estratégias e metodologias individuais ou de grupo, de modo a ajudar os alunos que demonstram dificuldades. Dessa forma deve considerar-se sempre as características e necessidades particulares e fazer os possíveis por usar uma linguagem cientificamente correta e adequada ao nível etário, maturidade, interesses e dificuldades dos alunos. Além disto, os professores sempre que possível devem proporcionar um ensino mais individualizado a todas as crianças (com menos ou mais dificuldades), valorizar os trabalhos dos alunos, usar reforços positivos, mostrarem-se disponíveis e atentos às necessidades, tentando proporcionar-lhes um ambiente de confiança, de partilha, cooperação, solidariedade e de respeito e incentivando-os, realçando sempre a importância do estudo, com o intuito de incutir autoconfiança e empenhamento em todos os alunos. Acima de tudo deve-se também estar sempre disponível para esclarecer dúvidas e informar os pais/encarregados de educação relativamente às aprendizagens dos seus filhos/educandos e para os apoiar e ajudar na tomada de decisões, com vista ao sucesso educativo daqueles.

Enquanto professor do 1º ciclo deve-se tentar sempre fazer uma avaliação contínua e sistemática, com registos dos progressos e dificuldades, com o professor de Educação Especial, quando abarca alunos com necessidades educativas específicas, traçando novos caminhos e identificando e mantendo os que se revelam produtivos. Em relação ao estudo de caso enquanto sua professora foi realizada sempre uma pequena avaliação oral em conjunto com os técnicos que a apoiavam (Terapeuta da Fala, Psicóloga, Fisioterapeuta) após cada sessão.

A realização deste estudo de caso permitiu um contributo para o conhecimento a nível pessoal e profissional. O papel de um professor é auxiliar o aluno com DID desenvolvendo a autoestima, capacidades de funcionalidade, e a sua autonomia para que no futuro seja uma pessoa feliz e envolvida na sociedade. Perante um aluno com DID deve-se adequar as atividades às suas características únicas.

É fundamental possibilitar aos alunos que pratiquem e utilizem (funcionalidade) o que estudaram/aprenderam, aplicando os conhecimentos e as habilidades em várias situações e contextos.

Neste seguimento devemos retomar aos objetivos propostos neste estudo que teve como problema: “Quais os apoios a providenciar, e os conteúdos a selecionar para que uma criança com DID, em contexto escolar, rentabilize e promova a funcionalidade, adotando o seu papel como membro ativo da comunidade onde se insere.”

O primeiro objetivo referia-se a recolher informações para um melhor conhecimento da criança. As fontes de informação neste campo relacionam-se com a obtenção de dados nos

documentos de avaliação, relatórios, realizados pela equipa de profissionais que acompanham/acompanharam a criança do nosso estudo de caso.

Para a concretização do segundo objetivo: “Analisar o contexto familiar da criança”, foi realizada uma entrevista à mãe da Maria. Esta técnica de recolha de dados possibilitou um melhor conhecimento da sua família, obter esclarecimentos sobre as suas relações entre si e as relações com a comunidade. De acordo com a análise feita deve-se apontar uma vez mais que a mãe da Maria se preocupa com ela e que se verifica que a Maria deveria apresentar mais autonomia em tarefas rotineiras, do dia-a-dia.

A aplicação das escalas ECAP e EIA permitiu responder ao terceiro e quarto objetivos: “Avaliar o nível de comportamento adaptativo da criança.”; “Identificar os apoios necessários à criança para a sua participação ativa na comunidade”. Deste modo, através da ECAP avaliou-se o comportamento adaptativo nas áreas da comunicação, da autonomia, da socialização e da motricidade. A identificação dos apoios permite contribuir para a remoção de barreiras na aprendizagem das crianças. Para a supressão das dificuldades, a evolução das suas habilidades adaptativas devem ser dados estímulos e apoios na escola e em casa. A escala EIA permitiu determinar a intensidade dos apoios para prestar à Maria no sentido de poder prosseguir, com sucesso, seu processo educativo, de desenvolvimento e de aprendizagem. A EIA torna-se assim num instrumento proporciona obter informação útil relativamente à identificação da intensidade das necessidades de apoio (Ortiz, Rio, Rodriguez & Robaina, 2010). Estes autores destacam que isto permite estruturar “*planos personalizados*” para as pessoas com dificuldades intelectuais.

Weiz & Sanchez (2001) destaca que é essencial o professor identificar a tempo as dificuldades da criança e, a partir daí, organizar programas de apoio, que facilitem o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

No que diz respeito ao quinto objetivo, com o levantamento dos apoios necessários/ análise dos dados obtidos foi possível elaborar um programa de intervenção individualizado para a criança do nosso estudo.

Relativamente ao último objetivo: “Enunciar as possíveis respostas da comunidade para que a criança em estudo tenha uma melhor qualidade de vida”, podemos referir que está incluído no programa de intervenção. De acordo com Piteira (2000) devem estar satisfeitas todas as necessidades básicas para que a qualidade de vida das pessoas seja plena. Segundo Schalock (1996 in Santos,) o estudo da qualidade de vida aponta para que as necessidades básicas têm que estar asseguradas, incluindo um conhecimento profundo das pessoas, das suas perspectivas, numa perspetiva multidimensional. Stark & Faulkner (1996, in Santos....) apontam para sete domínios que incluem as áreas adaptativas que estão inscritas no conceito de DID, definido na revisão de literatura: família; emprego; lazer; relações socio-emocionais; autonomia; auto-suficiência da comunidade; e educação.

Mediante os objetivos propostos e as considerações feitas podemos referir que conseguimos dar resposta ao problema deste estudo de caso e às questões de investigação inicialmente propostas.

Este trabalho tornar-se-ia muito benéfico se fosse possível colocar em prática o programa de intervenção delineado, para que pudesse haver uma promoção de uma melhoria na qualidade de vida da Maria.

Para concluir pode-se afirmar que ensinar para a diversidade, não é uma tarefa fácil: requer muito estudo, muita dedicação, muito respeito, muito comprometimento e, acima de tudo, muito amor pelo ser humano. Então é importante que os educadores/professores e todos os profissionais envolvidos reflitam sobre a pertinência da inclusão de todos e busquem estratégias para construir uma escola realmente inclusiva. É este um dos objetivos subjacentes a todo este estudo!

Atualmente, a escola é um local de aprendizagens académicas mas também pessoais, em que o aluno é cada vez mais um agente ativo na sua própria aprendizagem. O desafio que é lançado hoje às escolas é o de proporcionar à criança momentos e vivências para que ela possa descobrir o mundo que a rodeia e também descobrir-se a ela própria, quer a nível das suas capacidades e suas aptidões mas também a nível das suas dificuldades, de modo a conseguir ultrapassá-las.

Muito se discute a importância da inclusão. Em vista disso pode-se resumir que a inclusão prende-se com “*deontologia, ética e valores*”, sendo que a escola é um local privilegiado com contribuição para o sucesso de todos os alunos, respeitando sempre as suas diferenças físicas, raciais e religiosas. Para que isto se proporcione é necessário que os professores adotem práticas de aprendizagens significativas, com cooperação e diferenciação pedagógica inclusiva (Anica & Silva, 2010).

É fundamental ressaltar o que a UNESCO tem na sua página na INTERNET que refere que a educação inclusiva é um direito de todos os alunos, uma educação que deve ser de qualidade e que responda às necessidades de aprendizagem e da vida das crianças. Um dos objetivos principais desta educação inclusiva de qualidade é o de acabar com todas as formas de discriminação e coesão social.

A criança deste estudo de caso encontra-se incluída na escola, participando nas várias atividades, é aceite e respeitada pela sua turma. Apesar disto, a inclusão implica a diferenciação pedagógica e um ensino individualizado, está incluída na turma mas parece que não foi conseguida a verdadeira inclusão.

No estudo de caso apresentado neste trabalho também existiram limitações. Uma dessas limitações refere-se ao facto da entrevista não ter sido totalmente gravada, que foi um acontecimento que não foi controlado pelo investigador. Outra limitação que foi superada deve-se às dificuldades de calendário no agendamento da entrevista por parte da entrevistada, mãe da Maria. Além disso deve-se destacar que a EIA deveria, talvez, ter sido aplicada a outra pessoa, no caso em questão, à professora titular de turma para garantir a coerência das respostas.

Para concluir entende-se que num estudo de caso o processo apenas está acabado quando se esgota a informação a retirar através do confronto das diversas fontes de evidência. Podemos apontar algumas questões: “Será que os professores têm conhecimento da definição de DID?”;

“Quais as aspirações das crianças com DID para o seu futuro?” Seria pertinente um futuro trabalho sobre programas de intervenção dado os professores do ensino regular, ao longo dos anos, terem nas suas turmas alunos com NEE.

Neste trabalho fez-se um estudo de caso de uma criança com DID mas não significa que o programa de intervenção proposto sirva para outras crianças com DID.

9. Referências Bibliográficas

- AAIDD (2012). *American Association on intellectual and developmental disabilities*. [On line]. pesquisa feita no dia 16 de abril de 2012. Available: <http://www.aaidd.org>
- Aguiar, J. (2004). *Educação Inclusiva: jogos para o ensino de conceitos*. São Paulo: Papirus Editora.
- Aguiar, A. (2006). *Construção e avaliação de um programa multimodal de habilidades comunicativas para adultos com deficiência mental*. - Tese de Doutorado. São Carlos: UFSCar.
- Almeida, G. (2007). *Deficiência Mental: Avaliação e classificação do desenvolvimento motor*. Florianópolis: UDESC. [On line]. pesquisa feita no dia 16 de abril de 2012. Available: http://www.tede.udesc.br/tde_arquivos/TDE-TZ-/GecielyMFA Almeida.pdf
- Alonso, M. V., & Bermejo, B. (2001). *Atraso mental*. Lisboa: McGraw- Hill.
- Alves, F.; Faria, G.; Mota, S. & Silva, S. (2008). *As TIC nas Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais*. [On line]. pesquisa feita no dia 17 de abril de 2012. Available: <http://www.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=U5BW7e9BV1w%3D&tabid=2395&language=pt-PT>.
- American Psychological Association. (2009). *Diretrizes para apresentação de dissertações e teses da USP: documento eletrônico e impresso*. (2ª edição). São Paulo.
- Anica, G. & Silva, M. (2010). *A educação inclusiva: uma estratégia que responde a todos*. Entretexos, publicação eletrônica do Ceief. Universidade Lusófona. [On line]. pesquisa feita no dia 17 de maio de 2012. Available: http://www.ceief.ulusofona.pt/images/stories/Entretexos27.pdf
- Barbosa, J. (2007). *Problemas Mentais: Identificação e Intervenção Educativa*. Vila Nova de Gaia: Instituto Piaget.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Edição Revista e Atualizada. Lisboa: Edições 70.
- Belo, C., Caridade, H., Cabral, L., Sousa, L. *Deficiência Intelectual: Terminologia e Conceptualização - Eixos de Esperança*. Revista Diversidades, nº 22. Funchal: O Liberal.
- Bigby, C. & Frawley P. (2010). *Social work practice and intellectual disability*. New York: Palgrave Macmillan.
- Buntinx, W. (2003). *Mental Retardation: The relation between the AAMR definition and the internation*.
- Carmo, H & Ferreira, M. (2008) *Metodologia da Investigação, Guia para auto-aprendizagem*. Universidade Aberta. Lisboa.
- Correia, L. (2003a). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um Guia para Educadores e Professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2003b). O Sistema Educativo Português e as Necessidades Educativas Especiais ou Quando Inclusão Quer Dizer Exclusão. In Correia, L. (Org.). *Educação Especial e Inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. (pp. 11-39). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora. (2ª edição - revista e ampliada)
- Correia, L. (2010). *Educação Especial e Inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora (2ª edição - revista e atualizada)
- Correia, L. & Martins, A. (2002). *Inclusão: Um Guia para Educadores e Professores*. Braga: Quadrado Azul Editora.
- Correia, L. & Serrano, A. (2002). *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce - Das práticas centradas na criança às práticas centradas na família*. Coleção: Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C. (2005). *Percursos da investigação em Tecnologia Educativa em Portugal: uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985 - 2000)*. Monografias em Educação. Centro de Investigação em Educação. Universidade do Minho, Braga.
- Costa, A.; Leitão, F.; Morgado, J. & Pinto, J. (2006). *Promoção da Educação Inclusiva em Portugal - fundamentos e sugestões*. Lisboa.
- Cunha, M. & Costa, C. (2007). Comportamentos (des)adaptados: Causa ou Efeito da Deficiência Mental?. *Cadernos de Estudos*. nº 5, 59-70.
- Decreto-lei nº3/2008, de 7 de janeiro*. Diário da República, 1ª Série, nº 4.
- Decreto-lei nº281/2009, de 6 de outubro*. Diário da República, 1ª Série, nº 193.
- Denari, F. (2006). Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial; da segregação à inclusão. In Rodrigues, D. (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. (pp. 35-65). São Paulo: Summus.
- Despacho Conjunto nº891/1999, de 19 de outubro*. Diário da República, 2ª Série, nº 244.
- Direcção-Geral da Saúde. (2002). *Saúde Infantil e Juvenil: Programa Tipo de Actuação / Direcção-Geral da Saúde*. - 2.ª edição. - Lisboa: 48 p. - (Orientações Técnicas; 12). - Revoga a Circular Normativa n.9/DSI, de 06/10/92.
- Ferland, F. (2006). *O desenvolvimento da criança no dia-a-dia. Do berço até à escola primária*. Lisboa: Climepsi Editores.

- Ferreira, C. (2009a). *O papel do professor na Educação Inclusiva*. Rio de Janeiro: Revista Nós da Escola, da Multirio. [On line]. pesquisa feita no dia 17 de abril de 2012. Available: <http://www.revistapontocom.org.br/edicoes-antecedentes-artigos/o-papel-do-professor-na-educacao-inclusiva>.
- Ferreira, S. (2009b). *O uso do software educativo em ambientes de aprendizagem. Um estudo de caso com alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Mestrado em Estudos da Criança. Universidade do Minho - Instituto de Estudo da Criança.
- Franco, M.; Reis, M.; Gil, T. (2003). *Comunicação, Linguagem e Fala: Perturbações Específicas de Linguagem em contexto escolar - Fundamentos*. Lisboa: Ministério de Educação.
- Gerhardt, T.; Ramos, I.; Riquinho, D. & Santos, D. (2009). Unidade 4 - Estrutura do projecto de pesquisa. In Gerhardt, T. & Silveira, D. (Org.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora UFRGS.
- Gomes, A., Fernandes, A., Batista, C., Salustiano, D., Mantoan, M. & Figueiredo, R. (2007). *Atendimento educacional especializado - Deficiência Mental*. São Paulo: MEC/SEESP.
- Gomes, M. (2001). *A Escola e a Diferenciação Pedagógica: Dois estudos de Caso no 1º ciclo*. Dissertação de Mestrado não publicada.
- Hill, M. & Hill, A. (2009). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Lei de Bases do Sistema Educativo - lei nº 49/2005 de 30 de Agosto*.
- Lilja, C. (2005). Deficiência Mental e suas implicações individuais, familiares e sociais. In Lehenbauer, S., Picawy, M., Steyer, V. & Wandscheer, M. (Org.). *O ensino fundamental no século XXI - questões e desafios*. (pp. 529-545). Porto Alegre: Editora da ULBRA.
- Lima - Rodrigues, L.; Ferreira, A.; Trindade, A. R.; Rodrigues, D.; Colôa, J.; Nogueira, J.H.; Magalhães, M.B. (2007). *Percursos de Educação Inclusiva em Portugal: Dez Estudos de Caso*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M., Reeve, A., Schalock, R. L., Snell, M. A., Spitalnik, D. M., Spreat, S., & Tassé, M. J. (2002). *Mental Retardation: Definition, classification and systems of supports*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Manning, S. (2000). *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. São Paulo: Editora Cultrix.
- Mantoan, M. (2003). *Inclusão escolar: O que é? Porquê? Como fazer?* São Paulo: Editora Moderna.
- Marinho, S. (2000). *Psicopatologia e deficiência - fragmentos no cristal*. Braga: Edições APPACDM distrital de Braga.
- Mcwilliam, P. J. (2003). *Entender as Preocupações, Prioridades e Recursos da Família*. In Mcwilliam, P. J., Winton, J. P. & Crais, R. E., *Estratégias Práticas Para A Intervenção Precoce Na Família*, (pp. 39 - 64 Coleção Educação Especial, 15). Porto: Porto Editora.
- Miller, M. (2008). *Evaluating and re-developing a more comprehensive and useful needs based assessment tool for parents and teachers of newly-diagnosis deaf and hard of hearing children*. Washington University School of Medicine Program in Audiology and Communication Sciences: Washington DC.
- Morales, P. (2001). *A relação professor-aluno: o que é, como se faz*. 3 ed. São Paulo: Loyola.
- Morato, P. & Santos, S. (2007). *Dificuldades Intelectuais e Desenvolvidoras. A Mudança de Paradigma na Concepção da Deficiência Mental. Revista de Educação Especial e Reabilitação. IV série. Vol. 14, 51-55*.
- Moreira, D. (2004). *O Método Fenomenológico na Pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Moreira, R. (2009). *A inclusão de alunos de percurso curricular alternativo na escola - um estudo exploratório*. Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique.
- Nielsen, L. (2011). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula - um guia para professores*. Porto: Porto Editora.
- Omote, S. (2004). *Estigma do tempo de inclusão*. Revista Brasileira de Educação Especial, 10(3).
- Ortiz, M.; Rio, C.; Rodriguez, C.; Robaina, N. (2010). *Aplicabilidade da versão espanhola da escala de intensidade de apoio, na população mexicana com doença mental severa*. Revista Latino - Am. Enfermagem
- Pádua, E. (2004). *Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática*. São Paulo: Papyrus (13ª edição). [On line]. pesquisa feita no dia 07 de abril de 2012. Available: http://books.google.pt/books?id=72nMi8qNRJsC&pg=PA70&dq=vantagens+da+t%C3%A9cnica+de+entrevista&hl=pt-PT&sa=X&ei=JbahT_LcGMmr8QOL6-3UCA&redir_esc=y#v=onepage&q=vantagens%20da%20t%C3%A9cnica%20de%20entrevista&f=false
- Pimentel, J. S. (2004). *Avaliação de programas de intervenção precoce*. Análise Psicológica, 1 (XXII), 43-54.
- Piteira, A. (2000). *Percepções de qualidade de vida de jovens com necessidades especiais*. Tese Mestrado. Faculdade de Motricidade Humana.
- Queirós, S. (2007). *Organização e avaliação de programas de intervenção educativa junto de crianças e jovens com Multideficiência e Surdocegas*. Vila Nova de Gaia: Instituto Piaget.
- Rebelo, M. (2011). *Concepções e práticas de professores do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico face à inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais*. [On line]. pesquisa feita no dia 07 de janeiro de 2012. Available:

<http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/122/1/Concep%C3%A7%C3%B5es%20e%20pr%C3%A1ticas%20de%20professores%20do%20C2%BA%20e%20C2%BA%20ciclo%20do%20Ensino%20B%C3%A1sico.pdf>

Ribeiro, C. (2008). *Estudo Comparativo entre Crianças com Deficiência Mental e Sem Deficiência Mental, no Âmbito do Desenvolvimento Motor*. [On line]. pesquisa feita no dia 07 de dezembro de 2011. Available: <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0434.pdf>

Ribeiro, S. (2009). *Inclusão social dos jovens com deficiência mental: o papel da formação profissional*. [On line]. pesquisa feita no dia 07 de abril de 2012. Available: http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/369/TM-ESEPF_SaraRibeiro.pdf?sequence=1

Rios Gonzáles, J. (2005). *Los ciclos vitales de la familia y la pareja: ¿crisis u oportunidades?*. Madrid: Editorial CCS.

Ryan, B. (2007). *How external relationships support learning in a learning-centered community*. Ann Arbor: Capella University.

Sanches, I. (2001). *Comportamentos e Estratégias de Actuação na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.

Santos, B. (2007a). *Comunidade Escolar e Inclusão: Quando todos ensinam e aprendem com todos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Santos, S. (2007b). *Estudo Psicométrico da Escala de Comportamento Adaptativo versão Portuguesa - ECAP*. Dissertação apresentada com vista à obtenção do grau de Doutor no Ramo de Motricidade Humana, especialidade de Educação Especial Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa. (não publicada).

Santos, S. (2010). A DID (Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental) na Actualidade *Educação Inclusiva*. Vol. 1, nº2, II-XVI.

Santos, S. & Morato, P. (2002). *Comportamento Adaptativo*. Porto: Porto Editora.

Santos, S. & Morato, P. (2004). *Escala de Comportamento Adaptativo versão Portuguesa (ECAP)*. Fichas de registo (não publicado).

Santos, S. & Morato, P. (2007). *Estudo exploratório do comportamento adaptativo no domínio psicomotor em populações portuguesas com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental*. Faculdade de Motricidade Humana. Revista: A Psicomotricidade.

Santos, S.; Morato, P.; Monteiro, A.; Fiúza, R.; Carvalho, R. & Nunes, S. (2008). *Adaptação da Escala de Intensidade de Apoios: Estudo Preliminar*. Revista de Educação Especial. IV Série. Vol. 15. p. 43-64.

Santos, S.; Morato, P.; Ferreira, S.; Aniceto, H.; Colaço, A. & Nogueira, J. (2009). *Escala de Intensidade de Apoios - Estudo de validação e análise exploratória*. Revista de Educação Especial e Reabilitação. Vol. 16. p. 39-56.

Santos, S. & Santos, S. (2007). *Comportamento adaptativo e qualidade de vida nas crianças com dificuldade intelectual e desenvolvimental*. Revista de Educação Especial e Reabilitação. vol. 14. p. 57-67.

Sasaki, R. (2005). *Atualizações semânticas na inclusão de pessoas: Deficiência mental ou intelectual? Doença ou transtorno mental?* Revista Nacional de Reabilitação, ano IX, nº 43, mar./abr..p.9-10

Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V. J., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M., Gomez, S. C., Lachapelle, Y., Luckasson, R. & Reeve, A. (2010). *Intellectual Disability - Definition, Classification, and Systems of Supports*. AAIDD. 11ª Edição, Washington, D. C..

Schalock, R.; Buntinx, W.; Borthwick-Duffy, S.; Luckasson, R.; Snell, M.; Tassé, M. & Wehmeyer, M.; (2007). *User's guide: Mental Retardation - definition, classification and systems of supports*. 10th Edition. AAIDD. USA.

MEC, Secretaria de Educação Especial (2006). *Saberes e práticas da inclusão : recomendações para a construção de escolas inclusivas*. (2. ed.) /coordenação geral SEESP/MEC. - Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial.

Selau, B. (2010). *Inclusão na sala de aula*. São Luis/MA: EDUFMA.

Selau, B. & Hammes, L. (2009). *Educação Inclusiva e educação para a paz - relações possíveis*. São Luis/MA: EDUFMA.

Silva, F. (2008). *Autonomia comportamental das crianças antes de ingressarem na escola primária: comportamentos de autonomia e perturbação emocional e comportamental*. - dissertação. Universidade de Lisboa - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Sim-Sim, I. (2002). *Desenvolver a linguagem, aprender a língua*. In Adalberto Dias de Carvalho (org.) - *Novas Metodologias em Educação*. Col. Educação, nº8, pp.197-226. Porto: Porto Editora.

Sousa, C. (Coord.) (2012). *Comunicação Aumentativa*. Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais - IPEiria.

Spear, H. J. & Kulbok, P. (2004). *Autonomy and adolescence: a concept analysis*. V.60, nº2, p.144-152. Massachusetts: Public Health Nursing

Thompson, J., Bryant, B., Campbell, E., Craig, E., Hugues, C., Rotholz, D., et al. (2004). *Supports Intensity Scale - User Manual*. American Association on Mental Retardation.

Thompson, J.; Hughes, C.; Schalock, R.; Silverman, W.; Tassé, M.; Bryant, B.; Craig, E. & Campbell, E. (2002). *Integrating Supports in Assessment and Planning. Mental Retardation*. Vol. 40, nº5: 390-405.

Thompson, J.; Tassé, M. & McLaughlin, C. (2008). *Interrater Reliability of the supports Intensity Scale*. *American Journal on Mental Retardation*. Vol. 113. Nº3: 231-237.

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation), (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Espanha. Salamanca. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Ministério da Educação e Ciência de Espanha. [On line]. pesquisa feita no dia 14 de setembro de 2011. Available: http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf.

Vasconcelos, A.; Silva, A.; Martins, J. & Soares (2005). *A presença do diálogo na relação professor-aluno*. In Paulo Freire (org.) V Colóquio Internacional. Recife

Vieira, F. e Pereira, M. (2003). *Se houvesse quem me ensinasse...: educação de pessoas com deficiência mental*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.

Weisz, T.; Sanchez, A. (2001). *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. 2 ed. São Paulo: Ática.

Yin, R. (2005). *Introducing the word of education. A case study reader*. Thousand Oaks: Sage Publications.

10. Anexos

ANEXO 1

Escala de Comportamento Adaptativo

→ Versão portuguesa

de Sofia Santos e Pedro Morato, 2004

→ Instruções para a Primeira Parte

A escala de comportamento adaptativo, versão portuguesa, apresenta como principal objectivo a avaliação da capacidade de adaptação dos indivíduos com dificuldade intelectual e desenvolvimental ao contexto ecológico onde se inserem, com a identificação de áreas fortes e fracas para a elaboração de planos habilitativos que visem a participação plena.

Desta forma, a escala é constituída por um conjunto de afirmações, que apresentam como objectivo a descrição e enumeração de comportamentos e condutas adoptadas pelas pessoas, em diferentes situações, da vida diária, com as quais são confrontadas.

Esta diversidade de domínios do comportamento humano, da escala procura reflectir a natureza das exigências de variadas situações, percepcionando a eficácia em lidar com as exigências contextuais, com as quais os indivíduos são confrontados (quer ao nível das competências, quer ao nível dos comportamentos resultantes desajustados). Quando pretendemos avaliar o CA, não nos podemos limitar a uma única área, dado esta não constituir a representatividade do comportamento, sendo necessário ir mais além, à procura de uma gama variada de padrões de inúmeras habilidades, que possam caracterizar o comportamento humano nas mais diversas circunstâncias.

A base desta escala edifica-se na opinião de que todas as avaliações tem de ser caracterizadas, em primeiro lugar, pela objectividade, e ao mesmo tempo, contextualizar as variáveis ambientais que produzem efeitos (positivos ou negativos) nas adaptações dos sujeitos com ou sem dificuldade intelectual e desenvolvimental.

Antes de iniciar a aplicação, os avaliadores deverão dominar o processo de avaliação e todas as condições que lhe são inerentes (factores, pressupostos, compreensão dos procedimentos de administração, classificação e interpretação...), devendo, em seguida, aprofundar os seus conhecimentos relativos à filosofia do comportamento adaptativo, com a familiarização com os conteúdos da escala, itens, cotação e interpretação.

A aplicação desta escala deverá ser, de preferência, através de processos de observação directa ou sob a forma de uma entrevista à pessoa mais pertinente para responder às questões, revelando esta ser a pessoa que melhor conhece o avaliado

(no caso do avaliador não estabelecer contacto com o observado ou não conseguir reunir as condições necessárias ao preenchimento da escala). A escala deverá ser completada com apenas uma fonte de informação, quando tal não é possível, deve-se recorrer a um entrevistado alternativo ou adicional.

Na primeira página da escala, encontram-se os dados de caracterização breve dos sujeitos e das condições de avaliação, seguindo-se as instruções para a aplicação da mesma. A primeira página engloba informação considerada como relevante sobre o avaliado (nome, género, diagnóstico, data de nascimento, data de observação, idade, estabelecimento que frequenta, motivo e responsável pela observação, a proveniência da informação, a residência e o agregado familiar).

Finalmente, encontramos as folhas de registo de resultados em cada domínio e factor, para finalmente se apresentar o registo gráfico dos resultados obtidos.

Ao longo da escala é possível observar a existência de regras gerais de aplicação:

1. os itens que especificam "com ajuda" para a concretização da tarefa, referem-se a um apoio quer físico directo, quer verbal;
2. em caso de dúvida, dar o máximo da pontuação: cotar o item, mesmo se for necessário para completar a tarefa, o reforço verbal ou a análise da tarefa, a não ser que o item o "proíba" expressamente;
3. estar atentos a determinados itens que não podem ser realizados pelos avaliados devido às suas características individuais (e.g., pessoa acamada não pode responder ao item 4 – comer em locais públicos), pelo que se deve cotar como positivos, quando temos a certeza de que o conseguiriam fazer se tivessem essa oportunidade.
4. considerar o contexto sócio-cultural dos sujeitos: toda a interpretação da especificidade individual de cada caso, deverá ser baseada na contextualização ecológica do mesmo, sempre de acordo com as expectativas sócio-culturais vigentes e esperadas para o seu género e escalão etário. Alguns itens podem estar relacionados com condutas contrárias aos regulamentos internos da instituição (e.g., utilização telefones). Mesmo nestas circunstâncias devemos

completar a classificação, atribuindo a cotação quando temos a certeza de que o conseguiriam fazer (sem um treino adicional) se tivessem essa oportunidade.

Ao longo da primeira parte da escala verificam-se diferentes formas de cotação que passamos a apresentar:

- **Complexidade crescente:** os itens estão organizados em termos de dificuldade, correspondendo o maior valor à tarefa com maior grau de dificuldade; assinalar o nível mais elevado que o sujeito consegue atingir. E.g: se o sujeito apenas separa a roupa com ajuda, não conseguindo fazer mais nenhum dos itens superiores, então o item é cotado com 2, colocando-se o valor no quadrado correspondente.

| Item 14 | LAVAR ROUPA (Assinale o nível mais elevado) | |
|--|--|-------------------------------------|
| Sabe utilizar as máquinas de lavar/secar roupa sem ajuda. | 4 | |
| Coloca a roupa na máquina de lavar/secar, iniciando-a com ajuda. | 3 | |
| Separa a roupa com ajuda. | 2 | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Não participa na tarefa da lavagem da roupa. | 1 | |
| Não sabe lavar a roupa. | 0 | <input checked="" type="checkbox"/> |

- **Sim / Não:** assinalar sim / não consoante o sujeito realiza ou não a tarefa com sucesso. Os pontos são somados e colocados no quadrado para o efeito.

| Item 22 | TELEFONE (Assinale todas as respostas) | Sim | Não |
|--|---|-------------------------------------|-------------------------------------|
| Utiliza a lista telefónica. | | <input checked="" type="checkbox"/> | 0 |
| Utiliza telefones públicos (marca o número). | | 1 | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Faz chamadas de telefones privados. | | <input checked="" type="checkbox"/> | 0 |
| Sabe atender o telefone. | | <input checked="" type="checkbox"/> | 0 |
| Recebe mensagens telefónicas | | 1 | <input checked="" type="checkbox"/> |

Existirão alguns itens que não se aplicam aos indivíduos que estão a ser avaliados. Nestes casos (e.g., se estes itens não forem aplicados ao indivíduo, por exemplo porque está completamente dependente de outros) siga as instruções colocando uma marca (✓) no espaço fornecido para tal e assinalando os valores associados com "Sim" ou "Não", como referido nas instruções.

1

Domínio Autonomia

A: Alimentação

| | | | |
|--|---|------------|------------|
| Item 1 | USO DOS UTENSÍLIOS DE MESA (Assinale o nível mais elevado) | | |
| | Usa a faca de mesa para cortar. | 7 | |
| | Come adequadamente com faca e garfo. | 6 | |
| | Come adequadamente com colher e garfo. | 5 | |
| | Come sozinho com garfo, mas entorna parte da comida. | 4 | |
| | Come sozinho com uma colher - com asseio. | 3 | |
| | Come sozinho com uma colher, entornando parte da comida. | 2 | |
| | Come com os dedos. | 1 | |
| Não come sozinho, tem de ser alimentado. | 0 | | 7 |
| Item 2 | BEBER (Assinale o nível mais elevado) | | |
| | Bebe sem entornar, segurando o copo com uma mão. | 3 | |
| | Bebe por um copo sem ajuda, com asseio (uma ou duas mãos) | 2 | |
| | Bebe por um copo sem ajuda, entornando parte da bebida | 1 | |
| | Não bebe por um copo sem ajuda. | 0 | |
| Item 3 | MANEIRAS À MESA (Assinale todas as respostas) | Sim | Não |
| | Atira a comida. | 0 | 1 |
| | Engole os alimentos sem os mastigar. | 0 | 1 |
| | Mastiga os alimentos com a boca aberta. | 0 | 1 |
| | Deixa cair a comida na mesa ou no chão. | 0 | 1 |
| | Usa o guardanapo. | 1 | 0 |
| | Fala com a boca cheia. | 0 | 1 |
| | Tira comida do prato dos outros. | 0 | 1 |
| | Come demasiado rápido ou demasiado devagar. | 0 | 1 |
| Brinca com os dedos na comida. | 0 | 1 | 9 |
| Item 4 | COMER EM LOCAIS PÚBLICOS (Assinale o nível mais elevado) | | |
| | Encomenda/Escolhe refeições completas num restaurante. | 3 | |
| | Encomenda/Escolhe refeições simples. | 2 | |
| | Encomenda/Escolhe itens simples (bebidas, gelados, bolos, etc.), numa cantina ou num bar. | 1 | |
| Não encomenda/escolhe comida em locais públicos próprios | 0 | | 1 |
| Item 5 | CONTROLO DOS ESFÍNCTERES (Assinale o nível mais elevado) | | |
| | Nunca tem acidentes. | 5 | |
| | Apenas tem acidentes à noite. | 4 | |
| | Tem acidentes durante o dia, ocasionalmente. | 3 | |
| | Tem acidentes durante o dia, frequentemente. | 2 | |
| | Sem treino do uso da casa de banho. | 1 | |
| | Não sabe utilizar a casa de banho | 0 | |

| | | | | |
|-------------------|---|----------------------------------|----------------------------------|----------|
| Item 6 | AUTONOMIA NA CASA DE BANHO (Assinale todas as respostas) | Sim | Não | |
| | Baixa as cuecas na casa de banho sem ajuda. | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| | Senta-se na sanita sem ajuda. | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| | Utiliza o papel higiénico de uma forma correcta. | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| | Puxa o autoclismo após utilização. | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| | Veste-se sem ajuda. | <input type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> | |
| | Lava as mãos sem ajuda. | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| | Tem autonomia na casa de banho | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> | 6 |
| C: Higiene | | | | |
| Item 7 | LAVAR AS MÃOS E A CARA (Assinale todas as respostas) | Sim | Não | |
| | Lava as mãos e a cara com sabonete e água sem que lhe seja necessário dizer alguma coisa. | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| | Lava as mãos só com água. | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| | Lava a cara só com água. | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| | Seca a cara. | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| | Seca as mãos | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> | 5 |
| Item 8 | BANHO (Assinale o nível mais elevado) | | | |
| | Prepara e toma o banho sem ajuda. | | 6 | |
| | Lava-se e seca-se completamente, sem ajuda e sem solicitação. | | 5 | |
| | Lava-se e seca-se razoavelmente, com ajudas verbais e/ou gestuais. | | 4 | |
| | Lava-se e seca-se com ajuda. | <input checked="" type="radio"/> | 3 | |
| | Tenta ensaboar-se e lavar-se sozinho. | | 2 | |
| | Coopera quando é lavado ou seco por outros. | | 1 | |
| | Não consegue tomar banho | | 0 | 3 |
| Item 9 | HIGIENE PESSOAL (Assinale todas as respostas) | Sim | Não | |
| | Cheira bem das axilas. | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| | Muda com regularidade a sua roupa interior. | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| | A pele está limpa, autonomamente. | <input type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> | |
| | Mantém as unhas limpas, por si mesmo. | <input type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> | |
| | Assoa-se sozinho. | <input type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> | |
| | Penteia o cabelo sem ajuda | <input type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> | 2 |
| Item 10 | LAVAGEM DOS DENTES (Assinale o nível mais elevado) | | | |
| | Faz a higiene oral de uma forma apropriada. | | 6 | |
| | Põe pasta de dentes e lava os dentes com movimentos laterais. | | 5 | |
| | Lava os dentes sem ajuda mas sem aplicar pasta de dentes. | | 4 | |
| | Lava os dentes com supervisão. | <input checked="" type="radio"/> | 3 | |
| | Segura apenas na escova | | 2 | |
| | Coopera na lavagem dos dentes. | | 1 | |
| | Não faz nenhuma tentativa de lavar os dentes. | | 0 | |
| | Não faz higiene oral. | | 0 | 3 |

D: Aparência**Item 11****POSTURA**
(Assinale todas as respostas)

Sim Não

| | | |
|--|---|---|
| A boca permanece aberta. | 0 | 1 |
| A cabeça permanece pendida. | 0 | 1 |
| A barriga encontra-se proeminente devido à postura. | 0 | 1 |
| Os ombros pendem para a frente com as costas arqueadas. | 0 | 1 |
| Marcha com as pontas dos pés viradas para dentro ou para fora. | 0 | 1 |
| Marcha com os pés muito afastados. | 0 | 1 |
| Troca, arrasta ou bate os pés quando anda. | 0 | 1 |
| Anda em bicos dos pés, como forma de deslocação. | 0 | 1 |

Item 12**VESTUÁRIO**
(Assinale todas as respostas)

Sim Não

| | | |
|--|---|---|
| Combina as cores da roupa que usa. | 1 | 0 |
| A roupa que utiliza está sempre bem passada (não amarrotada). | 1 | 0 |
| A roupa que utiliza está sempre limpa. | 1 | 0 |
| Distingue entre sapatos de trabalho e de cerimónia. | 1 | 0 |
| Escolhe roupas diferentes para ocasiões formais e informais. | 1 | 0 |
| Utiliza roupas adequadas (casaco, botas...) às condições atmosféricas. | 1 | 0 |
| Sabe cuidar do seu vestuário | 1 | 0 |

E: Cuidados com o Vestuário**Item 13****CUIDADOS COM O VESTUÁRIO**
(Assinale todas as respostas)

Sim Não

| | | |
|---|---|---|
| Limpa os sapatos quando necessário. | 1 | 0 |
| Arruma/Guarda a roupa nas gavetas, armário ou guarda-fato. | 1 | 0 |
| Pendura a roupa sem ser necessário dizer-lho. | 1 | 0 |
| Chama a atenção para a falta de botões, buracos e/ou remendos da roupa. | 1 | 0 |

Item 14**LAVAR ROUPA**
(Assinale o nível mais elevado)

| | |
|--|---|
| Sabe utilizar as máquinas de lavar/secar roupa sem ajuda. | 4 |
| Coloca a roupa na máquina de lavar/secar, iniciando-a com ajuda. | 3 |
| Separa a roupa com ajuda. | 2 |
| Não participa na tarefa da lavagem da roupa. | 1 |
| Não sabe lavar a roupa. | 0 |

F: Vestir e Despir**Item 15****VESTIR**
(Assinale o nível mais elevado)

| | |
|--|---|
| Veste-se sozinho. | 5 |
| Veste-se sozinho, apenas com reforço verbal. | 4 |
| Veste-se pondo todas as roupas com ajuda verbal e apertando-as (abotoando-as, correndo o fecho, etc.) com ajuda. | 3 |
| Veste e aperta a maioria das roupas com ajuda. | 2 |
| Coopera quando está a ser vestido estendendo os braços e as pernas | 1 |
| Tem que ser completamente vestido | 0 |

| | | | |
|----------------------|--|-----|-----|
| Item 16 | DESPIR NAS ALTURAS APROPRIADAS (Assinale o nível mais elevado) | | |
| | Despe-se sozinho. | 6 | |
| | Despe-se sozinho, apenas com reforço verbal. | 5 | |
| | Despe-se tirando todas as roupas, desabotoando-as, com ajuda verbal. | 4 | |
| | Despe-se tirando todas as roupas, abrindo os fechos, com ajuda verbal. | 3 | |
| | Despe e desaperta a maioria das roupas com ajuda. | 2 | |
| | Coopera quando está a ser despido estendendo os membros. | 1 | |
| | Tem que ser completamente despido. | 0 | 5 |
| Item 17 | SAPATOS (Assinale todas as respostas) | Sim | Não |
| | Calça os sapatos sem ajuda. | 1 | 0 |
| | Aperta os atacadores sem ajuda. | 1 | 0 |
| | Desaperta os atacadores sem ajuda. | 1 | 0 |
| | Descalça os sapatos sem ajuda. | 1 | 0 |
| | Aperta e desaperta o Velcro dos sapatos. | 1 | 0 |
| | Calça os sapatos com ajuda. | 1 | 0 |
| | Descalça os sapatos com ajuda. | 1 | 0 |
| | | | 6 |
| G: Deslocação | | | |
| Item 18 | SENTIDO DE ORIENTAÇÃO (Assinale o nível mais elevado) | | |
| | Consegue orientar-se mesmo nos locais que desconhece (não se perde) | 3 | |
| | Vai para além de algumas ruas e edifícios conhecidos, sem se perder. | 2 | |
| | Anda pelas vizinhanças da instituição ou da casa sozinho. | 1 | |
| | Perde-se sempre que sai da sua área de residência sozinho | 0 | |
| | | | 1 |
| Item 19 | TRANSPORTE (Assinale todas as respostas) | Sim | Não |
| | Anda em carros particulares, com segurança (quieto, com o cinto...). | 1 | 0 |
| | Anda sozinho de avião | 1 | 0 |
| | Anda sozinho de comboio ou camioneta em longas distâncias. | 1 | 0 |
| | Anda sozinho de táxi. | 1 | 0 |
| | Anda sozinho de transportes públicos em viagens urbanas não familiares. | 1 | 0 |
| | Anda sozinho de transportes públicos em viagens urbanas familiares. | 1 | 0 |
| | | | 1 |
| Item 20 | MOBILIDADE (Assinale todas as respostas) | Sim | Não |
| | Atravessa a estrada sozinho e em segurança. | 1 | 0 |
| | Pode ir/vir sozinho para a escola/trabalho. | 1 | 0 |
| | Desloca-se autonomamente para assistir a actividades de recreação (ex: filmes, jogos) sozinho. | 1 | 0 |
| | É portador de carta de condução. | 1 | 0 |
| | | | 0 |

| | | | | |
|--|---|------------|------------|----|
| Item 21 | SEGURANÇA NA RUA OU NO RECINTO ESCOLAR (Assinale o nível mais elevado) | | | |
| | Consciência dos possíveis perigos (ex: evita grandes profundidades da piscina, não aceita boleias de estranhos, usa cinto de segurança nos carros, usa o corrimão das escadas, etc.). | 3 | | |
| | Obedece aos sinais de trânsito e indicações de segurança existentes. | 2 | | |
| | Olha para os dois lados e espera se necessário antes de atravessar a estrada. | 1 | | |
| | Não reconhece perigos possíveis | 0 | | 0 |
| H: Outros itens de Autonomia | | | | |
| Item 22 | TELEFONE (Assinale todas as respostas) | Sim | Não | |
| | Utiliza a lista telefónica. | 1 | 0 | |
| | Utiliza telefones públicos (marca o número). | 1 | 0 | |
| | Faz chamadas de telefones privados. | 1 | 0 | |
| | Sabe atender o telefone. | 1 | 0 | |
| | Recebe mensagens telefónicas | 1 | 0 | 2 |
| Item 23 | VÁRIOS (Assinale todas as respostas) | Sim | Não | |
| | Apresenta um controlo normal do apetite, comendo com moderação | 1 | 0 | |
| | Conhece as franquias e compra selos nos correios. | 1 | 0 | |
| | Vigia a sua saúde (ex: troca a roupa molhada pela seca). | 1 | 0 | |
| | Trata ferimentos simples (ex: cortes, queimaduras). | 1 | 0 | |
| | Sabe como e onde obter ajuda médica. | 1 | 0 | |
| | Conhece a existência dos correios na comunidade. | 1 | 0 | |
| | Sabe o seu nome | 1 | 0 | 4 |
| | Sabe a sua morada | 1 | 0 | |
| Item 24 | SEGURANÇA EM CASA (Assinale o nível mais elevado) | | | |
| | Pergunta se um objecto desconhecido é próprio para consumo/tocar. | 3 | | |
| | É cuidadoso com os perigos dos equipamentos eléctricos. | 2 | | |
| | É cauteloso com a comida/bebida, pratos/panelas quentes. | 1 | | |
| | Não tem consciência de possíveis perigos | 0 | | 0 |
| Total do Domínio Autonomia (Soma dos itens 1 - 24) | | | | 77 |

2

Domínio Desenvolvimento Físico

A: Desenvolvimento Sensorial (capacidades observáveis)

| | | | |
|----------------|--|---|---|
| item 25 | VISÃO (COM ÓCULOS, SE UTILIZADOS) (Assinale o nível mais elevado) | | |
| | Sem dificuldades em ver. | 3 | 3 |
| | Tem algumas dificuldades em ver. | 2 | |
| | Tem grandes dificuldades em ver. | 1 | |
| | Não consegue ver. | 0 | |
| Item 26 | AUDIÇÃO (COM APARELHO AUDITIVO, SE UTILIZADOS) (Assinale o nível mais elevado) | | |
| | Sem dificuldades em ouvir. | 3 | 3 |
| | Algumas dificuldades em ouvir. | 2 | |
| | Grandes dificuldades em ouvir. | 1 | |
| | Não consegue ouvir. | 0 | |

B: Desenvolvimento Motor

| | | | |
|---|--|------------|------------|
| Item 27 | EQUILÍBRIO (Assinale o nível mais elevado) | | |
| | Nota: se é uma pessoa que anda em bicos dos pés (item 11h) cote 0. É capaz de se manter em bicos dos pés durante 10 s, quando solicitado. | 5 | 5 |
| | É capaz de se manter apoiado num pé durante 2 s quando solicitado. | 4 | |
| | Permanece em pé sem ajuda cerca de 5 minutos ou mais. | 3 | |
| | Permanece em pé com ajuda cerca de 5 minutos ou mais. | 2 | |
| | Mantém-se sentado sem ajuda cerca de 10 minutos ou mais. | 1 | |
| Não consegue fazer nada do descrito nas afirmações anteriores | 0 | | |
| Item 28 | TONICIDADE, MARCHA E CORRIDA (Assinale todas as respostas)) | Sím | Não |
| | Reveta um bom nível de eutonia (vs hipo ou hipertonia) | 1 | 0 |
| | Anda sozinho. | 1 | 0 |
| | Sobe e desce escadas sozinho. | 1 | 0 |
| | Desce as escadas com alternância dos pés. | 1 | 0 |
| | Corre (sem cair muitas vezes). | 1 | 0 |
| | Salta ou pula. | 1 | 0 |
| Item 29 | LATERALIDADE E NOÇÃO CORPORAL (Assinale o nível mais elevado) | | |
| | Tem bem definida a lateralidade (utiliza sempre o mesmo lado). | 3 | 3 |
| | Aponta com exactidão todas as partes do corpo, quando solicitado. | 2 | |
| | Aponta com exactidão apenas 5 partes do corpo. | 1 | |
| Sem noção corporal. | 0 | | |

| Item 30 | PRÁXIA FINA (Assinale todas as respostas) | Sim | Não |
|---------|---|----------------------------------|----------------------------------|
| | Manipula objectos pequenos. | <input checked="" type="radio"/> | 0 |
| | Manipula objectos grandes. | <input checked="" type="radio"/> | 0 |
| | Transfere um objecto de uma mão para a outra. | <input checked="" type="radio"/> | 0 |
| | Aperta um objecto. | <input checked="" type="radio"/> | 0 |
| | Desenha. | <input checked="" type="radio"/> | 0 |
| | Levanta uma chávena ou um copo | <input checked="" type="radio"/> | 0 |
| | Agarra com o polegar e um dedo (oponibilidade do polegar). | <input checked="" type="radio"/> | 0 |
| | Consegue recortar com uma tesoura. | <input checked="" type="radio"/> | 0 |
| Item 31 | COORDENAÇÃO ÓCULO-MANUAL/PODAL (Assinale todas as respostas) | Sim | Não |
| | Apanha uma bola. | <input checked="" type="radio"/> | 0 |
| | Agarra uma bola. | <input checked="" type="radio"/> | 0 |
| | Atira/lança uma bola por cima do ombro. | <input checked="" type="radio"/> | 0 |
| | Atira/lança uma bola por baixo. | <input checked="" type="radio"/> | 0 |
| | Pontapeia uma bola. | <input checked="" type="radio"/> | 0 |
| | Dribla uma bola | 1 | <input checked="" type="radio"/> |
| Item 32 | FUNCIONALIDADE DOS MEMBROS (Assinale todas as respostas) | Sim | Não |
| | Utiliza, de uma forma funcional, o braço direito. | <input checked="" type="radio"/> | 0 |
| | Utiliza, de uma forma funcional, o braço esquerdo. | <input checked="" type="radio"/> | 0 |
| | Utiliza, de uma forma funcional, a perna direita. | <input checked="" type="radio"/> | 0 |
| | Utiliza, de uma forma funcional, a perna esquerda | <input checked="" type="radio"/> | 0 |

Total do Domínio Desenvolvimento Físico
(Soma dos itens 25 - 32)

37

Domínio Actividade Económica

| A: Manuseamento do Dinheiro e Planeamento da sua Utilização | | |
|---|--|---------|
| Item 33 | MANUSEAMENTO DO DINHEIRO (Assinale o nível mais elevado) | |
| | Faz a gestão do seu próprio dinheiro. | 7 |
| | Faz trocos correctamente. | 6 |
| | Soma moedas até perfazer a quantia de 5€. | 5 |
| | Utiliza o dinheiro mas não faz trocos correctamente. | 4 |
| | Reconhece as notas | 3 |
| | Reconhece as moedas | 2 |
| | Tem noção de quantidade | 1 |
| Não utiliza o dinheiro. | 0 | |
| Item 34 | SERVIÇOS BANCÁRIOS (Assinale todas as respostas) | Sim Não |
| | Utiliza os serviços bancários de forma independente. | 1 0 |
| | Mantém uma conta com ajuda. | 1 0 |
| | Consegue preencher os impressos de depósito e de levantamento. | 1 0 |
| | Tem cartão multibanco - pode utilizar as "caixas automáticas". | 1 0 |
| | Reconhece o cartão multibanco | 1 0 |
| Item 35 | RECURSOS DE PAGAMENTO (Assinale todas as respostas) | Sim Não |
| | Sabe utilizar o multibanco. | 1 0 |
| | Tem multibanco ou acesso a outras formas de crédito. | 1 0 |
| | Transporta a identificação apropriada (BI). | 1 0 |
| | Consegue endossar cheques. | 1 0 |
| Item 36 | PLANIFICAÇÃO DA UTILIZAÇÃO DO DINHEIRO (Assinale todas as respostas) | Sim Não |
| | Poupa dinheiro com um objectivo particular. | 1 0 |
| | Faz estimativas dos preços dos bilhetes, das refeições, etc.. | 1 0 |
| | Gasta o dinheiro obedecendo a uma determinada planificação. | 1 0 |
| Item 37 | RECADOS (Assinale o nível mais elevado) | |
| | Vai a várias lojas e especifica diferentes itens. | 4 |
| | Vai a uma loja e especifica um item. | 3 |
| | Vai às compras, quando solicitado, sem levar uma lista. | 2 |
| | Vai às compras, quando solicitado, levando uma lista. | 1 |
| Não sabe fazer recados.. | 0 | |

| Item 38 | COMPRAS (Assinale o nível mais elevado). | |
|---------|--|---|
| | Compra as suas próprias roupas. | 5 |
| | Compras os acessórios para as suas roupas. | 4 |
| | Faz compras menores, sem ajuda (ex: doces, bebidas, etc.). | 3 |
| | Faz compras sob uma pequena supervisão. | 2 |
| | Faz compras sob uma supervisão apertada. | 1 |
| | Não faz compras. | 0 |

2

| | |
|--|---|
| Total do Domínio Actividade Económica (Soma dos itens 33 - 38) | 5 |
|--|---|

Não reproduzir

Domínio Desenvolvimento da Linguagem

| Item | EXPRESSIONÃO PRÉ-VERBAL (Assinale todas as respostas) | Sim | Não | | |
|---|---|-----|-----|-----|---|
| Item 39 | Acena a cabeça ou sorri para expressar alegria. | 1 | 0 | 6 | |
| | Indica que tem fome. | 1 | 0 | | |
| | Indica desejos através de ruídos vocais ou apontando. | 1 | 0 | | |
| | Imita sons de objectos ou animais (ex: au-au, mée-mée, etc.). | 1 | 0 | | |
| | Expressa prazer ou desagrado através de ruídos vocais. | 1 | 0 | | |
| | Comunica por gestos. | 1 | 0 | | |
| Item 40 | PALAVRAS (Assinale o nível mais elevado) | | | 2 | |
| | Utiliza o "verbo" quando descreve imagens. | 4 | | | |
| | Nomeia pessoas ou objectos na descrição de imagens. | 3 | | | |
| | Nomeia objectos familiares. | 2 | | | |
| | Pergunta pelos objectos pelo seu nome. | 1 | | | |
| | É não-verbal ou quase não-verbal. | 0 | | | |
| Item 41 | FRASES (Assinale o nível mais elevado) | | | 1 | |
| | Por vezes utiliza frases complexas, contendo "Porque", "Mas", etc.. | 3 | | | |
| | Coloca questões utilizando palavras como "Porquê", "Como", "O quê", etc.. | 2 | | | |
| | Fala através de frases simples. | 1 | | | |
| Fala apenas através de frases primitivas ou de uma forma não verbal | 0 | | | | |
| Item 42 | ARTICULAÇÃO (Assinale todas as respostas) | | Sim | Não | 2 |
| | O discurso é baixo, fraco, sussurrado ou difícil de ser ouvido. | 0 | 1 | | |
| | O discurso é lento, deliberado, ou trabalhado. | 0 | 1 | | |
| | O discurso é apressado, acelerado ou precipitado. | 0 | 1 | | |
| | Fala com bloqueios, hesitações ou outras interrupções irregulares. | 0 | 1 | | |
| O discurso é difícil de ser entendido. | 0 | 1 | | | |
| A: Expressão | | | | | |
| Item 43 | ESCRITA (Assinale o nível mais elevado) | | | 3 | |
| | Escreve cartas ou histórias completas e compreensíveis. | 7 | | | |
| | Escreve memorandos ou notas curtas. | 6 | | | |
| | Escreve ou imprime frases completas. | 5 | | | |
| | Escreve ou imprime, no mínimo, dez palavras. | 4 | | | |
| | Escreve o nome. | 3 | | | |
| | Escreve as letras do alfabeto | 2 | | | |
| | Identifica as letras do alfabeto | 1 | | | |
| Não consegue escrever. | 0 | | | | |

| | | | | |
|--|--|----------------------------------|----------------------------------|----------|
| Item 44 | ESCREVER À MÃO (Assinale todas as respostas: se o item 43 está cotado com "0", assinale "Sim" para todas as afirmações). | Não | Sim | |
| | Inverte a escrita. | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| | Troca algumas letras. | <input type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> | |
| | A sua escrita é, de uma forma geral, ilegível. | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> | 3 |
| | É incapaz de agarrar a caneta ou o lápis. | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| B: Compreensão verbal | | | | |
| Item 45 | COMPREENSÃO DE INSTRUÇÕES VERBAIS (Assinale o nível mais elevado) | | | |
| | Compreende instruções complexas envolvendo uma decisão: "Se _____, faz isto; mas se não, faz _____." | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 2 |
| | Compreende instruções envolvendo uma série de passos: "Primeiro faz _____; depois faz _____." | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| | Responde a questões simples ("Como te chamas?", "O que fazes?"). | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| | Responde, correctamente, a frases simples (ex: "Pára!", "Senta-te!", "Vem cá!", etc.). | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| | Não compreende, nem mesmo, as instruções verbais mais simples. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| Item 46 | LEITURA (Assinale o nível mais elevado) | | | |
| | Lê livros adequados para a sua idade. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 1 |
| | Lê histórias simples, jornais ou banda desenhada. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| | Lê vários sinais (ex: "Stop", "Homens", "Senhoras", etc.). | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| | Reconhece 10 ou mais palavras através da visão. | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| | Reconhece menos de 10 palavras.. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| C: Desenvolvimento da Linguagem Social | | | | |
| Item 47 | CONVERSAÇÃO (Assinale todas as respostas) | Sim | Não | |
| | Cumprimenta os outros de forma adequada. | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> | 4 |
| | Utiliza frases como "Por favor" e "Obrigado". | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| | É sociável e respeita as regras implícitas a uma conversa. | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| | Fala com os outros de desporto, família, actividades de grupo, etc.. | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| | Exprime as ideias de forma clara permitindo que os seus sentimentos, necessidades e vontades sejam entendidos | <input type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> | |
| Item 48 | VÁRIOS (Assinale todas as respostas) | Sim | Não | |
| | Podem-se discutir questões de forma socialmente aceite | <input type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> | 2 |
| | Responde quando abordado. | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| | Fala com lógica. | <input type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> | |
| | Lê livros, jornais ou revistas por prazer. | <input type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> | |
| | Repete uma história com pouca ou nenhuma dificuldade. | <input type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> | |
| | Preenche a maioria dos itens de impressos bastante bem. | <input type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> | |
| | Utiliza uma linguagem adequada | <input type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> | |
| | Utiliza comunicação alternativa. | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| Total do Domínio Desenvolvimento da Linguagem (Soma dos itens 39 - 48) | | | 26 | |

5

Domínio Números e Tempo

| Item 49 | | NÚMEROS (Assinale o nível mais elevado) | | |
|---|--|--|-----------------------|----------|
| | Faz divisões | | 8 | |
| | Faz multiplicações. | | 7 | |
| | Faz subtracções simples. | | 6 | |
| | Faz adições | | 5 | |
| | Conta dez ou mais objectos. | | 4 | |
| | Conta mecanicamente até dez. | | 3 | |
| | Conta dois objectos dizendo "Um... Dois". | | 2 | |
| | Discrimina entre "Um", "Vários" e "Muitos". | | 1 | |
| | Não compreende o conceito de números. | | 0 | 3 |
| Item 50 | | TEMPO (Assinale todas as respostas) | | |
| | Diz as horas num relógio com precisão até ao minuto. | 1 | <input type="radio"/> | |
| | Vê as horas correctamente num relógio digital. | 1 | <input type="radio"/> | |
| | Vê as horas correctamente num relógio analógico | 1 | <input type="radio"/> | |
| | Compreende intervalos de tempo (ex: entre as "3:30 e as 4:30). | 1 | <input type="radio"/> | |
| | Compreende a equivalência das horas (ex: "9:15" e nove e um quarto). | 1 | <input type="radio"/> | |
| | Relaciona as horas com várias acções ou eventos. | 1 | <input type="radio"/> | 0 |
| Item 51 | | CONCEITO DE TEMPO (Assinale todas as respostas) | | |
| | Nomeia os dias da semana. | <input checked="" type="radio"/> | 0 | |
| | Refere-se correctamente a "manhã" e a "tarde". | <input checked="" type="radio"/> | 0 | |
| | Nomeia os meses. | 1 | <input type="radio"/> | |
| | Nomeia as estações do ano. | 1 | <input type="radio"/> | |
| | Compreende diferenças entre dia/semana, minuto/hora, mês/ano... | 1 | <input type="radio"/> | |
| | Sabe dizer a data actual quando questionado. | <input checked="" type="radio"/> | 0 | 3 |
| Total do Domínio Números e Tempo (Soma dos itens 49 - 51) | | | | 6 |

Domínio Actividade Doméstica

A: Limpeza

| | | | |
|----------------|---|------------|------------|
| Item 52 | LIMPEZA DO ESPAÇO PRÓPRIO (Assinale o nível mais elevado) | | |
| | Limpa, sem que lhe seja solicitado, o seu espaço próprio (ex: cama, carteira, etc.). | 3 | |
| | Limpa, quando lhe é solicitado e/ou com ajudas verbais ou gestuais, o seu espaço próprio. | 2 | |
| | Esforça-se por limpar o seu espaço próprio, mas não o faz na sua totalidade. | 1 | |
| | Não limpa o seu espaço próprio, nem na escola nem no local de residência. | 0 | 2 |
| Item 53 | TRATAMENTO DO VESTUÁRIO (Assinale todas as respostas) | Sim | Não |
| | Lava a roupa. | 1 | 0 |
| | Coloca a roupa na máquina e retira-a quando a lavagem termina. | 1 | 0 |
| | Separa a roupa de cor da branca. | 1 | 0 |
| | Estende, apanha ou seca a roupa. | 1 | 0 |
| | Dobra a roupa. | 1 | 0 |
| | Passa a ferro quando necessário. | 1 | 0 |
| | Utiliza correctamente a máquina de lavar/tanque e/ou secar roupa. | 1 | 0 |
| | | | 1 |
| Item 54 | PÔR A MESA (Assinale o nível mais elevado) | | |
| | Coloca todos os talheres, pratos, copos bem como guardanapos, pão, temperos, etc. nos locais correctos. | 3 | |
| | Coloca pratos, copos e talheres nos locais correctos. | 2 | |
| | Coloca pratos, copos e talheres na mesa. | 1 | 1 |
| | Não põe a mesa. | 0 | |
| Item 55 | PREPARAÇÃO DE REFEIÇÕES (Assinale o nível mais elevado) | | |
| | Utiliza correctamente o fogão e/ou micro-ondas para preparar uma refeição completa. | 4 | |
| | Prepara uma refeição completa de uma forma adequada (utilizando comida congelada ou enlatada). | 3 | |
| | Prepara ou confecciona pratos culinários simples, como por exemplo ovos mexidos, etc. | 2 | |
| | Prepara refeições simples que não exigem preparação ou confecção culinária como sandes, misturar cereais com leite, etc.. | 1 | 1 |
| | Incapaz de preparar qualquer tipo de refeição. | 0 | |
| Item 56 | LEVANTAR A MESA (Assinale o nível mais elevado) | | |
| | Levanta a mesa com pratos e copos quebráveis. | 2 | |
| | Levanta a mesa com pratos e copos inquebráveis. | 1 | |
| | Não levanta a mesa. | 0 | 2 |

C: Outros deveres domésticos

| Item 57 | VÁRIOS (Assinale todas as respostas) | Sim Não | |
|---|---|-----------------------|---|
| | | Lava bem os pratos. | 1 |
| Faz a cama correctamente. | 1 | <input type="radio"/> | |
| Ajuda nas tarefas domésticas. | <input checked="" type="radio"/> | 0 | |
| Executa tarefas domésticas de uma forma regular. | 1 | <input type="radio"/> | |
| Coloca a louça na máquina de lavar e utiliza-a correctamente. | 1 | <input type="radio"/> | |
| Utiliza correctamente pequenos electrodomésticos de cozinha. | 1 | <input type="radio"/> | |

Total do Domínio Actividade Doméstica
(Soma dos itens 52 - 57)

8

Primeira Parte

7

Domínio Actividade Pré-Profissional

| Item 58 | COMPLEXIDADE DO TRABALHO (Assinale o nível mais elevado) | Sim Não | |
|---|---|--|---|
| | | Realiza um trabalho que requeira a utilização de instrumentos ou maquinaria (ex: trabalho numa loja, coser, etc.). | 2 |
| Realiza trabalho simples (ex: despejar o lixo, etc.). | <input checked="" type="radio"/> | 0 | |
| Não desempenha qualquer tipo de trabalho. | 0 | <input type="radio"/> | |

| Item 59 | DESEMPENHO DO TRABALHO - EMPREGO/ESCOLA (Assinale todas as respostas) | Sim Não | |
|---|--|---|---|
| | | Trabalhador cauteloso - evita os acidentes consigo e com os outros. | 1 |
| Toma conta das ferramentas, equipamentos, abastecimentos, etc.. | <input checked="" type="radio"/> | 0 | |
| Trabalha constante e produtivamente. | 1 | <input type="radio"/> | |
| É organizado e preciso.. | 1 | <input type="radio"/> | |

| Item 60 | HÁBITOS DE TRABALHO/ESCOLARES (Assinale todas as respostas) | Sim Não | |
|--|--|---|----------------------------------|
| | | É pontual, não se atrasando ao trabalho/escola, sem uma boa razão para tal. | <input checked="" type="radio"/> |
| É assíduo ao trabalho/escola. | <input checked="" type="radio"/> | 0 | |
| Completa o trabalho sem encorajamento/supervisão constante. | 1 | <input type="radio"/> | |
| Permanece no seu lugar (não se levanta sem permissão). | 1 | <input type="radio"/> | |
| Acata as solicitações (não se queixa e protesta) do trabalho/escola. | <input checked="" type="radio"/> | 0 | |

Total do Domínio Actividade Pré-Profissional
(Soma dos itens 58 - 60)

5

Domínio Personalidade

A: Iniciativa

| Item 61 | INICIATIVA (Assinale o nível mais elevado) | | |
|---------|--|---|---|
| | Inicia a maioria das suas actividades (ex: jogos, tarefas, etc.). | 4 | |
| | Pergunta se há alguma coisa para fazer | 3 | |
| | Explora o envolvimento. | 2 | |
| | Apenas participa nas actividades quando solicitado ou designado. | ① | |
| | Não participa em actividades designadas (e.g.: arrumar os brinquedos, etc.). | 0 | 1 |

| Item 62 | PASSIVIDADE (Assinale todas as respostas) | Sim | Não | |
|---------|--|-----|-----|---|
| | Concretiza as tarefas sem necessidade de reforço/estímulo constante. | 1 | ① | |
| | Executa as tarefas sem ser necessário "ordenar-lhe" a sua execução. | ① | 0 | |
| | Tem ambição. | 1 | ① | |
| | Denota interesse nas coisas. | ① | 0 | |
| | Não desperdiça tempo na concretização das tarefas. | 1 | ① | |
| | Independente dos outros (não precisa de ajuda na maioria dos casos). | 1 | ① | |
| | Os movimentos são funcionais e ajustados. | 1 | ① | 2 |

B: Perseverança

| Item 63 | ATENÇÃO (Assinale o nível mais elevado) | | |
|---------|--|---|---|
| | Presta atenção a actividades significativas (mais de 15 minutos (e.g.: leitura, limpezas, jogos, etc.)). | 4 | |
| | Presta atenção a actividades significativas até 15 minutos. | 3 | |
| | Presta atenção a actividades significativas até 10 minutos. | 2 | |
| | Presta atenção a actividades significativas até 5 minutos. | ① | |
| | Incapaz de prestar atenção a actividades significativas nem 5 minutos. | 0 | 1 |

| Item 64 | PERSISTÊNCIA (Assinale todas as respostas) | Sim | Não | |
|---------|--|-----|-----|---|
| | Consegue organizar tarefas. | 1 | ① | |
| | Motiva-se facilmente. | 1 | ① | |
| | É bem sucedido na consecução de tarefas. | 1 | ① | |
| | Mantém-se na mesma actividade (não salta de uma tarefa para outra) | ① | 0 | 1 |

| Item 65 | OCUPAÇÃO DOS TEMPOS LIVRES (Assinale o nível mais elevado) | | |
|---------|--|---|---|
| | Organiza actividades de recreação a um nível algo complexo (ir à pesca, jogar bilhar, jogos de computador, etc.). | 4 | |
| | Denota um interesse activo nos passatempos (pintura, cromos). | 3 | |
| | Participa em actividades de recreação quando organizados para ele/a. | ② | |
| | Participa em actividades de recreação a um nível simples (ouvir rádio, ver televisão, etc.). | 1 | |
| | É incapaz de integrar actividades de recreação, mesmo as mais simples. | 0 | 2 |

Total do Domínio Personalidade
(Soma dos itens 61 - 65)

7

Domínio Responsabilidade

| Item 66 | OBJECTOS PESSOAIS (Assinale o nível mais elevado) | |
|--|--|---------|
| | Muito responsável - toma sempre conta dos seus objectos pessoais. | 3 |
| | Geralmente responsável - toma de uma forma geral conta dos seus objectos pessoais. | 2 |
| | Não muito responsável - raramente toma conta dos seus objectos pessoais. | 1 |
| | Não é nada responsável, não toma conta dos seus objectos pessoais. | 0 |
| Item 67 | RESPONSABILIDADE EM GERAL (Assinale o nível mais elevado) | |
| | Muito consciente e muito responsável - desenvolve esforços especiais, as actividades atribuídas são sempre cumpridas. | 3 |
| | Geralmente responsável - faz um esforço para cumprir as responsabilidades; as actividades que lhe estão atribuídas são quase de certeza cumpridas. | 2 |
| | Não é responsável - faz poucos esforços para cumprir as suas responsabilidades; as actividades que lhe estão atribuídas são pouco certas de serem cumpridas. | 1 |
| | Não lhe são atribuídas responsabilidades, é incapaz de as cumprir. | 0 |
| Item 68 | RESPONSABILIDADE PESSOAL (Assinale todas as respostas) | Sim Não |
| | De uma forma geral mantém o seu auto-controlo. | 1 0 |
| | Compreende o conceito da pontualidade. | 1 0 |
| | Procura e aceita ajuda nas instruções. | 1 0 |
| | Participa (professor, supervisor, etc.) a existência de um problema. | 1 0 |
| | Assume as responsabilidades das suas acções. | 1 0 |
| Total do Domínio Responsabilidade (Soma dos itens 66 - 68) | | 7 |

Domínio Socialização

| Item | Descrição | Sim | Não | Nota |
|---|--|-----|-----|------|
| Item 69 | COOPERAÇÃO (Assinale o nível mais elevado) | | | |
| | Oferece ajuda aos outros. | 2 | | 2 |
| | Está disposto a ajudar, se solicitado. | 1 | | |
| Nunca ajuda os outros | 0 | | | |
| Item 70 | CONSIDERAÇÃO PELOS OUTROS (Assinale todas as respostas) | | | |
| | Demonstra interesse nos assuntos dos outros. | 1 | 0 | 3 |
| | Toma conta dos objectos dos outros. | 1 | 0 | |
| | Dirige ou gere os assuntos dos outros, quando necessário. | 1 | 0 | |
| Demonstra consideração pelos sentimentos dos outros. | 1 | 0 | | |
| Item 71 | CONSCIÊNCIA DA EXISTÊNCIA DOS OUTROS (Assinale todas as respostas) | | | |
| | Reconhece a sua própria família. | 1 | 0 | 4 |
| | Reconhece outras pessoas para além da família. | 1 | 0 | |
| | Tem informações sobre outros (e.g.: empregos, moradas, etc.). | 1 | 0 | |
| | Sabe os nomes das pessoas próximas (e.g.: vizinhos, colegas, etc.). | 1 | 0 | |
| Sabe o nome das pessoas com as quais não está com regularidade. | 1 | 0 | | |
| Item 72 | INTERACÇÃO COM OS OUTROS (Assinale o nível mais elevado) | | | |
| | Interage com os outros em jogos/actividades de grupo. | 3 | | 3 |
| | Interage com os outros pelo menos num curto período de tempo (e.g.: mostrando ou oferecendo brinquedos, roupas ou objectos). | 2 | | |
| | Interage com os outros imitando-os, com pouca interacção. | 1 | | |
| Não responde aos outros de uma forma socialmente adequada. | 0 | | | |
| Item 73 | PARTICIPAÇÃO EM ACTIVIDADES DE GRUPO (Assinale o nível mais elevado) | | | |
| | Inicia actividades de grupo (líder e organizador). | 3 | | 1 |
| | Participa nas actividades de grupo de uma forma espontânea e entusiástica (participação activa) | 2 | | |
| | Participa nas actividades de grupo quando encorajado (participação passiva). | 1 | | |
| Não participa ou afasta-se de actividades de grupo. | 0 | | | |
| Item 74 | Egoísmo (Assinale todas as respostas) | | | |
| | Espera pela sua vez. | 1 | 0 | 2 |
| | Partilha com os outros. | 1 | 0 | |
| | Tem comportamento adequado mesmo quando as coisas não acontecem como ele/a quer. | 1 | 0 | |
| | Espera pelo professor que está a ajudar o colega, não interrompendo. | 1 | 0 | |
| Aceita a crítica. | 1 | 0 | | |

| Item 75 | MATURIDADE SOCIAL (Assinale todas as respostas) | | Sim | Não |
|--|--|-----------------------|-----------------------|-----|
| | É demasiado familiar com estranhos. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 0 |
| Tem medo dos estranhos. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 0 | 1 |
| Faz qualquer coisa para fazer amigos. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 0 | 1 |
| Gosta muito de agarrar as mãos a todas as pessoas. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 0 | 1 |
| Está sempre agarrado a alguém. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 0 | 1 |

3

| | |
|--|----|
| Total do Domínio Socialização (Soma dos itens 69 - 75) | 18 |
|--|----|

| Item suplementar para raparigas | MENSTRUÇÃO (Assinale o nível mais elevado) | |
|---|---|---|
| | Não tem menstruação | 0 |
| Cuida-se sozinha durante a menstruação sem a lembrar ou a ajudar. | | 5 |
| Cuida-se razoavelmente bem durante a menstruação. | | 4 |
| Ajuda a mudar os panos durante a menstruação. | | 3 |
| Indica a necessidade de mudar de pano durante a menstruação. | | 2 |
| Indica o início da menstruação. | | 1 |
| Não realiza nada relacionado com as afirmações anteriores. | | 0 |

5

Não tem menstruação

—> Instruções para a Segunda Parte

A definição de CA implica a recolha de informação pertinente das competências dos sujeitos, englobando, igualmente, a avaliação de comportamentos desviantes, que se traduzem por dificuldades, nos vários domínios, em lidar com as exigências inerentes ao contexto ecológico onde os sujeitos se movem. É assim que se explica a existência de uma parte da escala dedicada a comportamentos desajustados que se relacionam, obviamente, com a capacidade de ajustamento pessoal e social e com as demais responsabilidades que tal acarreta. Nesta perspectiva, a maioria dos itens avaliados na Parte II reportam-se a conceitos bem estruturados e organizados pelo contexto cultural dos sujeitos. Os domínios presentes constituem-se como medidas de CA relativos à manifestação de problemas de personalidade e comportamentais. Esta parte engloba comportamentos que podem ou não ser visíveis e/ou exibidos pelos avaliados, preocupando-se com a frequência com que os mesmos são apresentados. O valor optimal é o "zero", significando que o comportamento desajustado nunca ocorreu. Esta parte da escala contém apenas um tipo de item, ilustrado pelo seguinte exemplo:

| Item 19 | DANIFICA PROPRIEDADES DOS OUTROS | N | O | F |
|---------|---|---|---|---|
| | Rasga, estraga ou rói a roupa dos outros. | 0 | 1 | 2 |
| | Suja as propriedades dos outros. | 0 | 1 | 2 |
| | Rasga as revistas, livros ou haveres pessoais dos outros. | 0 | 1 | 2 |
| | Outro (especificar) _____. | 0 | 1 | 2 |

Legenda: N - nunca = 0 O - ocasionalmente = 1 F - frequentemente = 2

Numa tentativa de homogeneizar conceitos, e baseando-nos nos estudos de MacDonald (1988), optámos por definir "ocasionalmente" como um comportamento que ocorre, pelo menos, 3x/semana; o comportamento "frequente" é caracterizado por ocorrer várias vezes ou de forma habitual mais de 3x/semana e o "Nunca" significa que o comportamento não foi observado nem uma única vez. Utilizar o espaço para "Outros" nos casos onde se observam outro tipo de comportamentos adicionais associados ou que não se encontram abrangidos por qualquer uma das afirmações, procedendo-se ao mesmo tipo de avaliação dos anteriores (nota: apenas um "outros" poderá incluído em cada item correspondente). Alguns dos itens descritos podem não ser problemáticos em todas as situações, estando essa classificação dependente da forma como a sociedade o perspectiva.

Domínio Comportamento Social

| Item 1 | AMEAÇAS OU VIOLÊNCIA FÍSICA | N | O | F |
|--------|---|---|---|---|
| | Utiliza gestos ameaçadores. | 0 | ① | 2 |
| | Indirectamente magoa os outros. | ① | 1 | 2 |
| | Insulta as pessoas | 0 | ① | 2 |
| | Cospe nos outros. | ① | 1 | 2 |
| | Empurra, arranha ou belisca os outros. | ① | 1 | 2 |
| | Puxa o cabelo, as orelhas, etc., dos outros. | ① | 1 | 2 |
| | Morde os outros. | ① | 1 | 2 |
| | Pontapeia, bate ou esbofeteia os outros. | ① | 1 | 2 |
| | Atira objectos aos outros. | ① | 1 | 2 |
| | Asfixia os outros. | ① | 1 | 2 |
| | Utiliza objectos como armas contra os outros. | ① | 1 | 2 |
| | Maltrata os animais | ① | 1 | 2 |
| | Outro (especificar) _____ | ① | 1 | 2 |
| Item 2 | COMPORTAMENTOS VIOLENTOS/BIRRAS TEMPERAMENTAIS | N | O | F |
| | Chora e grita. | 0 | ① | 2 |
| | Bate o pé batendo com objectos ou com as portas, etc. | 0 | ① | 2 |
| | Bate o pé, gritando e berrando. | 0 | ① | 2 |
| | Atira-se para o chão, gritando e berrando. | ① | 1 | 2 |
| | Outro (especificar) _____ | ① | 1 | 2 |
| Item 3 | ARRELIJA OU DIZ MAL DOS OUTROS | N | O | F |
| | Diz mal dos outros. | ① | 1 | 2 |
| | Conta histórias exageradas ou falsas sobre os outros. | ① | 1 | 2 |
| | Arrelia os outros. | ① | 1 | 2 |
| | Implica/provoca os outros. | ① | 1 | 2 |
| | Goza com os outros. | ① | 1 | 2 |
| | Outro (especificar) _____ | ① | 1 | 2 |
| Item 4 | MANDA E MANIPULA OS OUTROS | N | O | F |
| | Tenta dizer aos outros o que fazer. | ① | 1 | 2 |
| | Exige serviços dos outros. | ① | 1 | 2 |
| | Empurra as pessoas de um lado para o outro. | ① | 1 | 2 |
| | É o causador de lutas entre os outros. | ① | 1 | 2 |
| | Manipula os outros de forma a colocá-los em sarilhos. | ① | 1 | 2 |
| | Outro (especificar) _____ | ① | 1 | 2 |

| Item 5 | LINGUAGEM AGRESSIVA | N | O | F |
|--------|--|---|---|---|
| | Utiliza linguagem hostil (ex: "estúpido idiota", "porco sujo"). | 0 | 1 | 2 |
| | Pragueja, amaldiçoa ou utiliza linguagem obscena. | 0 | 1 | 2 |
| | Grita ou berra ameaças de violência. | 0 | 1 | 2 |
| | Ameaça outros verbalmente, sugerindo violência física.. | 0 | 1 | 2 |
| | Outro (especificar) _____. | 0 | 1 | 2 |
| | | | | 0 |
| Item 6 | FRACA TOLERÂNCIA À FRUSTRAÇÃO | N | O | F |
| | Culpa os outros pelos seus próprios erros. | 0 | 1 | 2 |
| | Afasta-se ou amua quando contrariado. | 0 | 1 | 2 |
| | Aborrece-se quando contrariado. | 0 | 1 | 2 |
| | Faz birras temperamentais quando não consegue o que quer. | 0 | 1 | 2 |
| | Outro (especificar) _____. | 0 | 1 | 2 |
| | | | | 5 |
| Item 7 | PERTURBA AS ACTIVIDADES DOS OUTROS | N | O | F |
| | Está sempre no caminho (intrusivo). | 0 | 1 | 2 |
| | Interfere com as actividades dos outros (ex: bloqueando a passagem, etc.). | 0 | 1 | 2 |
| | Atrapalha o trabalho dos outros. | 0 | 1 | 2 |
| | Bate nos objectos com os quais os outros estão a trabalhar (ex: puzzles, jogos de cartas, etc.). | 0 | 1 | 2 |
| | Retira os objectos das mãos dos outros. | 0 | 1 | 2 |
| | Outro (especificar) <u>BIRRAS</u> _____. | 0 | 1 | 2 |
| | | | | 1 |

Total do Domínio Comportamento Social
(Soma dos itens 1 - 7)

11

Domínio Conformidade

| Item 8 | IGNORA REGULAMENTOS E ROTINAS | N | O | F |
|---------|--|---|---|---|
| | Tem uma atitude negativa à cerca das regras e usualmente não se conforma. | 0 | 1 | 2 |
| | Tem de ser forçado a dirigir-se a filas de espera (ex: para o almoço). | 0 | 1 | 2 |
| | Viola regras e regulamentos (ex: come em áreas restritas a, não respeita os sinais de trânsito, etc.). | 0 | 1 | 2 |
| | Recusa participar em actividades obrigatórias (ex: escola, trabalho) | 0 | 1 | 2 |
| | Outro (especificar) _____ | 0 | 1 | 2 |
| Item 9 | RESISTE A CUMPRIR INSTRUÇÕES, PEDIDOS OU ORDENS | N | O | F |
| | Fica aborrecido se lhe for dada uma ordem directa. | 0 | 1 | 2 |
| | Finge não ouvir e não segue instruções dadas. | 0 | 1 | 2 |
| | Não presta atenção às instruções. | 0 | 1 | 2 |
| | Recusa-se trabalhar em actividades atribuídas. | 0 | 1 | 2 |
| | Hesita muito tempo antes de fazer tarefas atribuídas. | 0 | 1 | 2 |
| | Faz o oposto do que lhe foi solicitado. | 0 | 1 | 2 |
| | Outro (especificar) _____ | 0 | 1 | 2 |
| Item 10 | ATTITUDE INSOLENTE OU REBELDE FACE À AUTORIDADE | N | O | F |
| | Ressente-se contra pessoas com autoridade (ex: professores, líderes) | 0 | 1 | 2 |
| | É hostil face às pessoas com autoridade. | 0 | 1 | 2 |
| | Ridiculariza as pessoas com autoridade. | 0 | 1 | 2 |
| | Afirma que pode atingir pessoas com autoridade. | 0 | 1 | 2 |
| | Afirma que familiares virão matar ou magoar pessoas com autoridade. | 0 | 1 | 2 |
| | Outro (especificar) _____ | 0 | 1 | 2 |
| Item 11 | FALTA, ATRASA-SE PARA TAREFAS OU LOCAIS | N | O | F |
| | Chega atrasado para actividades ou locais solicitados. | 0 | 1 | 2 |
| | Não regressa ao local desejado depois de ir a um determinado lugar (ex: regressar da casa de banho, ir fazer um recado, etc.). | 0 | 1 | 2 |
| | Deixa o local de uma actividade solicitada sem pedir permissão (ex: escola, trabalho, sala, etc.). | 0 | 1 | 2 |
| | Falta a actividades quotidianas (ex: trabalho, aulas, etc.). | 0 | 1 | 2 |
| | À noite chega tarde a casa, ao dormitório, etc.. | 0 | 1 | 2 |
| | Outro (especificar) _____ | 0 | 1 | 2 |

| Item 12 | FOGE OU TENTA FUGIR | N | O | F |
|---------|---|---|---|---|
| | Tenta fugir de casa, escola, trabalho, etc.. | 0 | 1 | 2 |
| | Foge de actividades de grupo (ex: piqueniques, viagens de estudo). | 0 | 1 | 2 |
| | Foge de casa, escola, trabalho, etc.. | 0 | 1 | 2 |
| | Outro (especificar) _____ | 0 | 1 | 2 |
| Item 13 | PORTA-SE MAL EM SITUAÇÕES DE GRUPO | N | O | F |
| | Interrompe discussões de grupo abordando temas não relacionados. | 0 | 1 | 2 |
| | Perturba jogos recusando-se cumprir as regras. | 0 | 1 | 2 |
| | Perturba actividades de grupo produzindo barulho ou "exibindo-se". | 0 | 1 | 2 |
| | Incapaz de se manter no lugar durante o período de actividade, do almoço ou em outras situações de grupo. | 0 | 1 | 2 |
| | Outro (especificar) _____ | 0 | 1 | 2 |

| | |
|---|----------|
| Total do Domínio Conformidade (Soma dos itens 8 - 13) | 5 |
|---|----------|

Não ler

Domínio Merecedor de Confiança

| Item | | N | O | F | |
|----------------------------|--|---|---|---|---|
| Item 14 | DEMONSTRA DESRESPEITO PELOS PERTENCES DOS OUTROS | | | | |
| | Não devolve itens emprestados. | 0 | 1 | 2 | 1 |
| | Usa propriedades dos outros sem pedir permissão. | 0 | 1 | 2 | |
| | Perde os pertences dos outros | 0 | 1 | 2 | |
| | Danifica propriedades dos outros. | 0 | 1 | 2 | |
| | Não reconhece a diferença entre as suas propriedades e a dos outros. | 0 | 1 | 2 | |
| Outro (especificar) _____. | 0 | 1 | 2 | | |
| Item 15 | APODERA-SE DA PROPRIEDADE ALHEIA | | | | |
| | Já foi suspeito de ter roubado. | 0 | 1 | 2 | 0 |
| | Tira objectos dos outros se não estiverem guardados. | 0 | 1 | 2 | |
| | Apodera-se de objectos, bolsos, carteiras, gavetas, etc., de outros. | 0 | 1 | 2 | |
| | Apodera-se de objectos abrindo ou arrombando fechaduras. | 0 | 1 | 2 | |
| | Outro (especificar) _____. | 0 | 1 | 2 | |
| Item 16 | MENTE E ENGANA | | | | |
| | Distorce a verdade em seu proveito. | 0 | 1 | 2 | 0 |
| | Faz batota em jogos, tarefas, etc.) | 0 | 1 | 2 | |
| | Mente acerca de situações. | 0 | 1 | 2 | |
| | Mente acerca de si próprio. | 0 | 1 | 2 | |
| | Mente acerca dos outros. | 0 | 1 | 2 | |
| Outro (especificar) _____. | 0 | 1 | 2 | | |
| Item 17 | DANIFICA PROPRIEDADES PESSOAIS | | | | |
| | Rasga, estraga ou rói a sua roupa. | 0 | 1 | 2 | 0 |
| | Suja as suas propriedades. | 0 | 1 | 2 | |
| | Rasga as revistas, livros ou os seus haveres pessoais. | 0 | 1 | 2 | |
| Outro (especificar) _____. | 0 | 1 | 2 | | |
| Item 18 | DANIFICA PROPRIEDADES PÚBLICAS | | | | |
| | Rasga revistas, livros ou outras propriedades públicas. | 0 | 1 | 2 | 0 |
| | É demasiado rude com a mobília (ex: pontapeia, parte, derruba-a). | 0 | 1 | 2 | |
| | Parte janelas. | 0 | 1 | 2 | |
| | Enche sanitas de papel higiénico ou outros objectos sólidos para provocar o seu entupimento. | 0 | 1 | 2 | |
| Outro (especificar) _____. | 0 | 1 | 2 | | |

| Item 19 | DANIFICA PROPRIEDADES DOS OUTROS | N | O | F |
|---------|---|---|---|---|
| | Rasga, estraga ou rói a roupa dos outros. | 0 | 1 | 2 |
| | Suja as propriedades dos outros. | 0 | 1 | 2 |
| | Rasga as revistas, livros ou haveres pessoais dos outros. | 0 | 1 | 2 |
| | Outro (especificar) _____. | 0 | 1 | 2 |

| | |
|--|----------|
| Total do Domínio Merecedor de Confiança (Soma dos itens 14 - 19) | 1 |
|--|----------|

Não reproduzir

Domínio Comportamento Estereotipado e Hiperactivo

| Item 20 | COMPORTAMENTOS ESTEREOTIPADOS | N | O | F |
|---------|---|---|---|---|
| | Tamborila com os dedos continuamente. | 0 | 1 | 2 |
| | Bate com o pé continuamente. | 0 | 1 | 2 |
| | As mãos apresentam movimentos constantes. | 0 | 1 | 2 |
| | Bate-se, coça-se ou esfrega-se continuamente. | 0 | 1 | 2 |
| | Olha fixamente para uma parte do corpo | 0 | 1 | 2 |
| | Mexe ou abana partes do corpo repetidamente. | 0 | 1 | 2 |
| | Move-se ou abana-se para trás e para a frente. | 0 | 1 | 2 |
| | Apresenta sincinésias. | 0 | 1 | 2 |
| | Anda de um lado para o outro, sem um objectivo definido. | 0 | 1 | 2 |
| | Roda o corpo, a cabeça ou sobre si mesmo (movimentos de rotação) repetidamente. | 0 | 1 | 2 |
| | .Outro (especificar) _____. | 0 | 1 | 2 |
| | | | | 0 |
| Item 21 | COMPORTAMENTOS INTERPESSOAIS INAPROPRIADOS | N | O | F |
| | Fala demasiado próximo da cara dos outros. | 0 | 1 | 2 |
| | Sopra na cara dos outros. | 0 | 1 | 2 |
| | Arrota para os outros. | 0 | 1 | 2 |
| | Beija os outros. | 0 | 1 | 2 |
| | Lambe os outros. | 0 | 1 | 2 |
| | Abraça os outros | 0 | 1 | 2 |
| | Aperta os outros. | 0 | 1 | 2 |
| | Toca os outros de modo inapropriado. | 0 | 1 | 2 |
| | Agarra-se aos outros com força excessiva. | 0 | 1 | 2 |
| | Agarra-se aos outros e não os deixa ir embora. | 0 | 1 | 2 |
| | Outro (especificar) _____. | 0 | 1 | 2 |
| | | | | 6 |
| Item 22 | HÁBITOS VOCAIS OU DE DISCURSO PERTURBADORES | N | O | F |
| | Dá gargalhadas histéricas. | 0 | 1 | 2 |
| | Fala alto ou grita aos outros, sem motivo aparente. | 0 | 1 | 2 |
| | Fala em voz alta consigo próprio. | 0 | 1 | 2 |
| | Ri de forma inapropriada. | 0 | 1 | 2 |
| | Faz grunhidos, roncões ou outros barulhos desagradáveis. | 0 | 1 | 2 |
| | Repete continuamente uma palavra ou uma frase. | 0 | 1 | 2 |
| | Imita o discurso dos outros. | 0 | 1 | 2 |
| | Outro (especificar) _____. | 0 | 1 | 2 |
| | | | | 3 |

| Item 23 | HÁBITOS ORAIS DESADEQUADOS | N | O | F |
|---------|--|---|---|---|
| | Baba-se. | 0 | 1 | 2 |
| | Range os dentes de forma audível. | 0 | 1 | 2 |
| | Cospe no chão. | 0 | 1 | 2 |
| | Rói as unhas. | 0 | 1 | 2 |
| | Roi ou chucha dedos ou outras partes do corpo. | 0 | 1 | 2 |
| | Roi ou chucha roupa ou outros objectos não comestíveis. | 0 | 1 | 2 |
| | Come objectos não comestíveis. | 0 | 1 | 2 |
| | Bebe a água da sanita. | 0 | 1 | 2 |
| | Põe tudo na boca. | 0 | 1 | 2 |
| | Come compulsivamente. | 0 | 1 | 2 |
| | Cheira o próprio corpo ou partes do mesmo. | 0 | 1 | 2 |
| | Cheira os objectos quando os manipula, mantendo-se nesta actividade durante algum tempo. | 0 | 1 | 2 |
| | .Outro (especificar) _____. | 0 | 1 | 2 |
| | | | | 0 |
| Item 24 | TENDÊNCIAS DE "HIPERACTIVIDADE" | N | O | F |
| | Fala excessivamente. | 0 | 1 | 2 |
| | Incapaz de ficar sentado num lugar muito tempo. | 0 | 1 | 2 |
| | Corre ou salta constantemente à volta da sala. | 0 | 1 | 2 |
| | É irrequieto e move-se constantemente. | 0 | 1 | 2 |
| | Anda aos encontros (não se desviando dos obstáculos). | 0 | 1 | 2 |
| | Outro (especificar) _____. | 0 | 1 | 2 |
| | | | | 0 |

Total do Domínio Comportamento Estereotipado e Hiperactivo
(Soma dos itens 20 - 24)

9

Domínio Comportamento Auto-Abusivo

| Item 29 | HÁBITOS E TENDÊNCIAS EXCÊNTRICAS | N | O | F |
|---------|---|-----------------------|---|---|
| | Preocupa-se demais com o local onde se senta ou dorme. | <input type="radio"/> | 1 | 2 |
| | Mantém-se num local favorito (ex. à janela, porta, etc.). | <input type="radio"/> | 1 | 2 |
| | Senta-se sobre tudo o que vibre. | <input type="radio"/> | 1 | 2 |
| | Tem medo de subir ou descer escadas. | <input type="radio"/> | 1 | 2 |
| | Não quer ser tocado. | <input type="radio"/> | 1 | 2 |
| | Grita se for tocado. | <input type="radio"/> | 1 | 2 |
| | Outro (especificar) _____. | <input type="radio"/> | 1 | 2 |
| Item 30 | AUTO-AGRESSÃO | N | O | F |
| | Morde-se ou corta-se. | <input type="radio"/> | 1 | 2 |
| | Bate-se ou agride-se. | <input type="radio"/> | 1 | 2 |
| | Bate com a cabeça ou outras partes do corpo contra objectos. | <input type="radio"/> | 1 | 2 |
| | Puxa o seu cabelo, orelhas, etc. | <input type="radio"/> | 1 | 2 |
| | Arranha-se ou belisca-se causando ferimentos. | <input type="radio"/> | 1 | 2 |
| | Suja-se e besunta-se de lama, óleo, etc. | <input type="radio"/> | 1 | 2 |
| | Provoca propositadamente abuso por parte dos outros. | <input type="radio"/> | 1 | 2 |
| | Mexe em qualquer ferida que tenha. | <input type="radio"/> | 1 | 2 |
| | Coloca objectos nas suas orelhas, olhos, nariz ou boca. | <input type="radio"/> | 1 | 2 |
| | Outro (especificar) _____. | <input type="radio"/> | 1 | 2 |
| Item 31 | HÁBITOS ESTRANHOS OU INACEITÁVEIS | N | O | F |
| | Cheira tudo. | <input type="radio"/> | 1 | 2 |
| | Guarda inapropriadamente tudo nos seus bolsos, roupa ou sapatos. | <input type="radio"/> | 1 | 2 |
| | Puxa fios das suas roupas. | <input type="radio"/> | 1 | 2 |
| | Brinca com a roupa que trás vestida (ex: atacadores, botões, etc.). | <input type="radio"/> | 1 | 2 |
| | Guarda e usa objectos não usuais (ex: alfinetes d'ama, tampas, etc.). | <input type="radio"/> | 1 | 2 |
| | Guarda/esconde tudo incluindo comida. | <input type="radio"/> | 1 | 2 |
| | Brinca com a saliva. | <input type="radio"/> | 1 | 2 |
| | Brinca com as fezes e com a urina. | <input type="radio"/> | 1 | 2 |
| | Outro (especificar) _____. | <input type="radio"/> | 1 | 2 |

Total do Domínio Comportamento Auto-Abusivo

(Soma dos itens 29 - 31)

0

Domínio Ajustamento Social

| Item 32 | INACTIVIDADE | N | O | F |
|---------|--|---|---|---|
| | Mantém-se na mesma posição por um longo período de tempo. | 0 | 1 | 2 |
| | Senta-se e observa os outros, sem fazer mais nada e sem motivo aparente. | 0 | 1 | 2 |
| | Deixa-se dormir sentado numa cadeira. | 0 | 1 | 2 |
| | Fica deitado no chão o dia inteiro. | 0 | 1 | 2 |
| | Parece não reagir a nada | 0 | 1 | 2 |
| | Outro (especificar) _____ | 0 | 1 | 2 |
| Item 33 | APATIA | N | O | F |
| | Parece que não tem consciência do envolvimento. | 0 | 1 | 2 |
| | É difícil de entrar em contacto ou de o alcançar. | 0 | 1 | 2 |
| | É apático e não corresponde a sentimentos. | 0 | 1 | 2 |
| | Tem um olhar inexpressivo. | 0 | 1 | 2 |
| | Tem um expressão fixa. | 0 | 1 | 2 |
| | Outro (especificar) _____ | 0 | 1 | 2 |
| Item 34 | TIMIDEZ | N | O | F |
| | É tímido e envergonhado em situações sociais. | 0 | 1 | 2 |
| | Esconde a cara em situações de grupo (e.g.: festas, convívios, etc.). | 0 | 1 | 2 |
| | Não se "mistura" com os outros. | 0 | 1 | 2 |
| | Prefere estar sozinho. | 0 | 1 | 2 |
| | Outro (especificar) _____ | 0 | 1 | 2 |
| Item 35 | POSTURA PARTICULAR OU MANEIRISMOS | N | O | F |
| | Coloca a cabeça pendida. | 0 | 1 | 2 |
| | Senta-se com os joelhos debaixo do queixo. | 0 | 1 | 2 |
| | Anda em bicos dos pés. | 0 | 1 | 2 |
| | Deita-se no chão com os pé nos ar. | 0 | 1 | 2 |
| | Anda com os dedos nas orelhas ou com as mãos na cabeça. | 0 | 1 | 2 |
| | Outro (especificar) _____ | 0 | 1 | 2 |

Total do Domínio Ajustamento Social

(Soma dos itens 32 - 35)

2

Domínio Comportamento Interpessoal Perturbado

| Item | Título | N | O | F | |
|---------|--|---|---|---|---|
| Item 36 | SOBRESTIMA AS SUAS CAPACIDADES | | | | |
| | Tem dificuldades em reconhecer as suas limitações. | 0 | 1 | 2 | 0 |
| | Tem uma opinião demasiado elevada de si próprio. | 0 | 1 | 2 | |
| | Fala acerca de planos futuros não realísticos. | 0 | 1 | 2 | |
| | Outro (especificar) _____. | 0 | 1 | 2 | |
| | | | | | |
| Item 37 | REAGE MAL ÀS CRÍTICAS | | | | |
| | Não fala quando corrigido. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| | Retira-se ou amua quando criticado. | 0 | 1 | 2 | |
| | Fica aborrecido quando criticado. | 0 | 1 | 2 | |
| | Grita e chora quando corrigido. | 0 | 1 | 2 | |
| | Outro (especificar) _____. | 0 | 1 | 2 | |
| | | | | | |
| Item 38 | SOLICITA DEMASIADA ATENÇÃO E ELOGIOS | | | | |
| | Exige elogios excessivos. | 0 | 1 | 2 | 5 |
| | É ciumento da atenção dada aos outros. | 0 | 1 | 2 | |
| | Solicita demasiados encorajamentos. | 0 | 1 | 2 | |
| | Age de modo incorrecto para ganhar a atenção dos outros. | 0 | 1 | 2 | |
| | Outro (especificar) _____. | 0 | 1 | 2 | |
| | | | | | |
| Item 39 | SENTIMENTO DE PERSEGUIÇÃO | | | | |
| | Queixa-se de injustiça, mesmo quando privilégios ou partilhas iguais tenham sido atribuídos. | 0 | 1 | 2 | 0 |
| | Queixa-se que "Ninguém gosta de mim". | 0 | 1 | 2 | |
| | Afirma: "Toda as pessoas implicam comigo". | 0 | 1 | 2 | |
| | Afirma: "As pessoas falam sobre mim". | 0 | 1 | 2 | |
| | Afirma: "As pessoas estão contra mim". | 0 | 1 | 2 | |
| | É desconfiado dos outros.. | 0 | 1 | 2 | |
| | Outro (especificar) _____. | 0 | 1 | 2 | |
| | | | | | |
| Item 40 | TENDÊNCIAS HIPOCONDRIÁCAS | | | | |
| | Queixa-se acerca de indisposições físicas imaginárias. | 0 | 1 | 2 | 0 |
| | Finge estar doente. | 0 | 1 | 2 | |
| | Age como doente depois da doença ter sido debelada. | 0 | 1 | 2 | |
| | Outro (especificar) _____. | 0 | 1 | 2 | |
| | | | | | |

| Item 41 | OUTROS SINAIS DE INSTABILIDADE EMOCIONAL | N | O | F |
|---------|--|---|---|---|
| | Tem alterações de humor sem razões aparentes. | 0 | 1 | 2 |
| | Queixa-se de pesadelos. | 0 | 1 | 2 |
| | Chora quando está a dormir. | 0 | 1 | 2 |
| | Chora sem razão aparente. | 0 | 1 | 2 |
| | Parece não ter qualquer controlo emocional. | 0 | 1 | 2 |
| | Vomita quando perturbado. | 0 | 1 | 2 |
| | Parece inseguro ou com medo nas actividades diárias. | 0 | 1 | 2 |
| | Fala acerca de pessoas ou objectos que causam medos não reais. | 0 | 1 | 2 |
| | Fala acerca do suicídio. | 0 | 1 | 2 |
| | Tem alucinações. | 0 | 1 | 2 |
| | Outro (especificar) _____ | 0 | 1 | 2 |

2

| | |
|--|----|
| Total do Domínio Comportamento Intelectual Perturbado (Soma dos itens 36 - 41) | 10 |
|--|----|

| Item suplementar | MEDICAÇÃO (PSICOACTIVA) | N | O | F |
|------------------|---|---|---|---|
| | Tranquilizantes. | 0 | 1 | 2 |
| | Sedativos. | 0 | 1 | 2 |
| | Medicamentos anti-convulsivos. | 0 | 1 | 2 |
| | Estimulantes. | 0 | 1 | 2 |
| | Tem "ataques", convulsões ou crises (epilepsia, etc). | 0 | 1 | 2 |
| | Outro (especificar) _____ | 0 | 1 | 2 |

Escala de Comportamento Adaptativo

Versão portuguesa de

Sofia Santos e Pedro Morato

| | | Cotação Bruta | Percentil | Valor Médio | Classificação Funcional |
|--|---|---------------|-----------|-------------|-------------------------|
| Cotações dos domínios da Parte I | | | | | |
| I. | Autonomia | 77 | — | — | — |
| II. | Desenvolvimento Físico | 37 | — | — | — |
| III. | Actividade Económica | 5 | — | — | — |
| IV. | Desenvolvimento da Linguagem | 26 | — | — | — |
| V. | Números e Tempo | 6 | — | — | — |
| VI. | Actividade Doméstica | 8 | — | — | — |
| VII. | Actividade Pré-Profissional | 5 | — | — | — |
| VIII. | Personalidade | 7 | — | — | — |
| IX. | Responsabilidade | 7 | — | — | — |
| X. | Socialização | 18 | — | — | — |
| Cotações dos domínios da Parte II | | | | | |
| XI. | Comportamento Social | 11 | — | — | — |
| XII. | Conformidade | 5 | — | — | — |
| XIII. | Merecedor de Confiança | 1 | — | — | — |
| XIV. | Comportamento Estereotipado e Hiperactivo | 9 | — | — | — |
| XV. | Comportamento Sexual | 0 | — | — | — |
| XVI. | Comportamento Auto-abusivo | 0 | — | — | — |
| XVII. | Ajustamento Social | 2 | — | — | — |
| XVIII. | Comportamento Interpessoal Perturbado | 10 | — | — | — |

| Item/ Domínio | Factor A - Autonomia Pessoal | Factor B - Autonomia Comunidade | Factor C Responsabili// social/pessoal | Factor D - Ajustamento Pessoal | Factor E - Ajustamento Social |
|------------------|------------------------------------|---------------------------------------|--|--------------------------------------|-------------------------------------|
| Item 1 | 7 | | | | |
| Item 2 | 3 | | | | |
| Item 3 | 9 | | | | |
| Item 4 | | 1 | | | |
| Item 5 | 5 | | | | |
| Item 6 | 6 | | | | |
| Item 7 | 5 | | | | |
| Item 8 | 3 | | | | |
| Item 9 | | 2 | | | |
| Item 10 | 3 | | | | |
| Item 11 | 6 | | | | |
| Item 12 | | 3 | | | |
| Item 13 | | 1 | | | |
| Item 14 | | 1 | | | |
| Item 15 | 3 | | | | |
| Item 16 | 5 | | | | |
| Item 17 | 6 | | | | |
| Item 18 | | 1 | | | |
| Item 19 | | 1 | | | |
| Item 20 | | 0 | | | |
| Item 21 | | 0 | | | |
| Item 22 | | 2 | | | |
| Item 23 | | 4 | | | |
| Item 24 | | 0 | | | |
| Domínio II | 36 | | | | |
| Domínio III | | 5 | | | |
| Domínio IV | | 26 | | | |
| Domínio V | | 6 | | | |
| Domínio VI | | 8 | | | |
| Item 58 | | 1 | | | |
| Item 59 | | | 1 | | |
| Item 60 | | | 3 | | |
| Domínio VIII | | | 7 | | |
| Domínio IX | | | 7 | | |
| Domínio X | | | 18 | | |
| Domínio XI | | | | | 11 |
| Domínio XII | | | | | 5 |
| Domínio XIII | | | | | 1 |
| Domínio XIV | | | | 9 | |
| Domínio XV | | | | 0 | |
| Domínio XVI | | | | 0 | |
| Domínio XVII | | | | | |
| Domínio XVIII | | | | | 10 |

ANEXO 2

Escala de Intensidade de Apoios (EIA)

Folha de Registo

Versão para Adultos (a partir dos 16 anos)

Número de Identificação

| | | |
|---|-------------------------------------|--|
| Nome <u>Maria</u> | Data de aplicação da EIA | |
| Cidade _____ | <u>19</u> / <u>10</u> / <u>2011</u> | <small>Dia Mês Ano</small> |
| Língua Materna <u>Portuguesa</u> | Idade <u>9</u> | Género <input type="checkbox"/> Masc. <input checked="" type="checkbox"/> Fem. |
| Principais Fontes que Providenciam Apoios Essenciais: | | |
| Nome _____ | Relação _____ | Contacto _____ |
| Nome _____ | Relação _____ | Contacto _____ |
| Nome _____ | Relação _____ | Contacto _____ |
| Outras Informações Pertinentes/Diagnóstico _____ | | |

| Nome de quem responde à EIA | Relação com o Indivíduo Avaliado | Língua Falada |
|-----------------------------|--|-------------------|
| 1. <u>[Redacted]</u> | <u>Professora de Educação Especial</u> | <u>Portuguesa</u> |
| 2. _____ | _____ | _____ |
| 3. _____ | _____ | _____ |

| | |
|--|---------------------------|
| Entrevistador <u>Susana Maria de Jesus Domingues</u> | Cargo _____ |
| Local de Trabalho _____ | Telefone _____ |
| Morada _____ | Correio Electrónico _____ |

| | | |
|---|---|--|
| <p>Escala de intensidade de apoios, traduzida da original <i>Supports Intensity Scale</i> no âmbito do Seminário de Investigação, orientado pela Prof. Doutora Sofia Santos</p> | <p>Supports Intensity Scale James R. Thompsons, PhD Brian R. Bryant, PhD Edward M. Campbell, PhD Ellis M. Craig, PhD Carolyn M. Hughes, PhD David A. Rotholz, PhD Robert L. Schalock, PhD Wayne P. Silverman, PhD Marc J. Tassé, PhD Michael L. Wehmeyer, PhD (AMMR, 2004)</p> | <p>Ágata Monteiro Ricardo Fiúza Rita Carvalho Sandra Nunes</p> <p>Faculdade de Motricidade Humana Universidade Técnica de Lisboa 2007/2008</p> |
|---|---|--|

Secção 1: Escala de Intensidade de Apoios

Instruções para a Secção 1: Identifique a Frequência, o Tempo Diário de Apoio e o Tipo de Apoio que é descrito como necessário para o individuo ser bem sucedido nas actividades dos seis domínios (Partes A-F). Faça um círculo no número apropriado (0-4) para cada factor (i.e. Frequência, Tempo Diário de Apoio e Tipo de Apoio)(confira a chave de classificação em baixo). Faça a soma de cada linha para obter a pontuação bruta. Some todas as pontuações brutas para obter a pontuação total bruta para cada parte.

1. Esta escala deverá ser concluída sem ter em conta os serviços ou apoios actualmente prestados ou disponíveis.
2. As pontuações devem reflectir os apoios que seriam necessários para esta pessoa ser bem sucedida em cada actividade.
3. Se a pessoa usa tecnologias de apoio, a pessoa deve ser avaliada com o uso da referida tecnologia.
4. Preencher todos os itens, mesmo que a pessoa não esteja neste momento a realizar uma das actividades da lista.

Chave de Classificação

Frequência

Com que frequência é necessário apoio para esta actividade?

- 0 = nunca ou menos que mensalmente
- 1 = pelo menos uma vez por mês, mas não uma vez por semana
- 2 = pelos menos uma vez por semana, mas não uma vez por dia
- 3 = pelo menos uma vez por dia, mas não uma vez em cada hora
- 4 = uma vez por hora ou mais frequente

Tempo Diário de Apoio

Num dia normal, quando é que é necessário apoio nesta área, e durante quanto tempo?

- 0 = nenhum
- 1 = menos de 30 min.
- 2 = entre 30 min. e menos de 2h
- 3 = entre 2h e menos de 4h
- 4 = 4h ou mais

Tipo de Apoio

Que tipo de apoio deve ser providenciado?

- 0 = nenhum
- 1 = presença do técnico
- 2 = ajuda verbal ou gestual
- 3 = ajuda física parcial
- 4 = ajuda física completa

| Parte A: Actividades da Vida Diária | Frequência | | | | | Tempo Diário de Apoio | | | | | Tipo de Apoio | | | | | Pontuação Bruta |
|--|------------|---|---|-----|-----|-----------------------|-----|-----|---|---|---------------|-----|-----|---|---|-----------------|
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 1. Usar o W.C. | (0) | | | | | (0) | | | | | (0) | | | | | 0 |
| 2. Tratar da roupa (incluindo lavar a roupa) | 0 | 1 | 2 | (3) | 4 | 0 | (1) | 2 | 3 | 4 | 0 | 1 | (2) | 3 | 4 | 6 |
| 3. Preparar refeições | 0 | 1 | 2 | (3) | | 0 | (1) | 2 | 3 | 4 | 0 | 1 | (2) | 3 | 4 | 6 |
| 4. Comer | (0) | 1 | 2 | 3 | 4 | (0) | 1 | 2 | 3 | 4 | (0) | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 |
| 5. Tratar e limpar da casa | 0 | 1 | 2 | 3 | (4) | 0 | 1 | (2) | | | 0 | 1 | (2) | 3 | 4 | 8 |
| 6. Vestir | 0 | 1 | 2 | (3) | 4 | 0 | (1) | 2 | 3 | 4 | 0 | 1 | (2) | 3 | 4 | 6 |
| 7. Higiene pessoal e aparência | 0 | 1 | 2 | (3) | 4 | 0 | (1) | 2 | 3 | 4 | 0 | (1) | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Uso de electrodomésticos | 0 | 1 | 2 | (3) | 4 | 0 | (1) | 2 | 3 | 4 | 0 | 1 | (2) | 3 | 4 | 6 |

Pontuação Total Bruta
Actividades da Vida em Casa

37

Coloque a pontuação total (max. =92) no perfil da EIA, na página 8, Secção 1A, Parte A, Actividades da Vida em Casa

Secção 1: Escala de Intensidade de Apoios (continuação)

| Parte B: Actividades da Vida Comunitária | Frequência | | | | | Tempo Diário de Apoio | | | | | Tipo de Apoio | | | | | Pontuação Bruta |
|--|------------|---|---|---|---|-----------------------|---|---|---|---|---------------|---|---|-----------|---|-----------------|
| 1. Deslocar-se de um sítio para outro na comunidade | 0 | 1 | 2 | 3 | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Participar nas actividades recreativas/lazer em contexto comunidade | 0 | 1 | 2 | 3 | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 4 |
| 3. Usar os serviços públicos da comunidade | 0 | 1 | 2 | 3 | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Visitar amigos e familiares | 0 | 1 | 2 | 3 | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Participar em actividades comunitárias valorizadas pelo indivíduo (e.g. Igreja, voluntariado, etc.) | 0 | 1 | 2 | 3 | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 4 |
| 6. Ir às compras e adquirir bens e serviços | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Interagir com os membros da comunidade | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Aceder a edifícios públicos e estabelecimentos | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 4 |
| Pontuação Total Bruta | | | | | | | | | | | | | | 37 | | |
| Actividades da Vida Comunitária | | | | | | | | | | | | | | | | |

Coloque a pontuação total (max. =91) no perfil da EIA, na página 8, Secção 1A, Parte B, Actividades da Vida Comunitária

| Parte C: Actividades de Aprendizagem ao Longo da Vida | Frequência | | | | | Tempo Diário de Apoio | | | | | Tipo de Apoio | | | | | Pontuação Bruta |
|---|------------|---|---|---|---|-----------------------|---|---|---|---|---------------|---|---|-----------|---|-----------------|
| 1. Interagir com outros em actividades de aprendizagem | 0 | 1 | 2 | 3 | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 6 |
| 2. Participar nas decisões de Treino/Educação | 0 | 1 | 2 | 3 | | 0 | 1 | 2 | 3 | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 6 |
| 3. Aprender a utilizar estratégias de resolução de problemas | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 6 |
| 4. Utilizar tecnologias para a aprendizagem | 0 | 1 | 2 | 3 | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 6 |
| 5. Aceder a contextos de Formação/Educação | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 7 |
| 6. Adquirir aprendizagens funcionais (e.g. ler sinais, contar dinheiro, etc.) | 0 | 1 | 2 | 3 | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 6 |
| 7. Aprender habilidades de educação física e educação para a saúde | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Aprender capacidades de auto-determinação | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Aprender estratégias de auto-reforço | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 6 |
| Pontuação Total Bruta | | | | | | | | | | | | | | 53 | | |
| Actividades de Aprendizagem ao Longo | | | | | | | | | | | | | | | | |

Coloque a pontuação total (max. =104) no perfil da EIA, na página 8, Secção 1A, Parte C, Actividades de Aprendizagem ao Longo da Vida

ssário para
ara cada
cada linha

rovidenciado

Pontuação Bruta
0
6
6
0
8
6
5
6
37

Secção 1: Escala de Intensidade de Apoios (continuação)

| Parte D: Actividades Profissionais | Frequência | | | | | Tempo Diário de Apoio | | | | | Tipo de Apoio | | | | | Pontuação Bruta |
|--|------------|---|---|---|---|-----------------------|---|---|---|---|---------------|---|---|---|---|-----------------|
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 1. Aceder às instalações e tarefas laborais | 0 | 1 | 2 | 3 | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 4 |
| 2. Aprender e utilizar habilidades profissionais específicas | 0 | 1 | 2 | 3 | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 4 |
| 3. Interagir com os colegas | 0 | 1 | 2 | 3 | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Interagir com os supervisores/formadores | 0 | 1 | 2 | 3 | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Completar tarefas laborais com um ritmo aceitável | 0 | 1 | 2 | 3 | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Completar tarefas laborais com uma qualidade aceitável | 0 | 1 | 2 | 3 | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 6 |
| 7. Mudar de função/cargo profissional | 0 | 1 | 2 | 3 | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 6 |
| 8. Procurar informação e assistência de um empregador | 0 | 1 | 2 | 3 | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Pontuação Total Bruta

Actividades Profissionais

40

Coloque a pontuação total (máx.= 87) no perfil da EIA, na página 8, Secção 1A, Parte D, Actividades Profissionais

| Parte E: Actividades de Saúde e Segurança | Frequência | | | | | Tempo Diário de Apoio | | | | | Tipo de Apoio | | | | | Pontuação Bruta |
|--|------------|---|---|---|---|-----------------------|---|---|---|---|---------------|---|---|---|---|-----------------|
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 1. Tomar medicação | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 6 |
| 2. Evitar riscos de saúde e segurança | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 8 |
| 3. Obter serviços cuidados de saúde | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 7 |
| 4. Deslocar-se e mover-se no envolvimento | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 3 |
| 5. Aprender como aceder a serviços de emergência | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Manter uma dieta equilibrada | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Manter saúde e aptidão física | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 4 |
| 8. Manter o bem-estar emocional | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 9 |

Pontuação Total Bruta

Actividades de Saúde e Segurança

47

Coloque a pontuação total (máx. =94) no perfil da EIA, na página 8, Secção 1A, Parte E, Actividades de Saúde e Segurança

Secção 1: Escala de Intensidade de Apoios (continuação)

| Pontuação Bruta | Parte F: Actividades Sociais | Frequência | Tempo Diário de Apoio | Tipo de Apoio | Pontuação Bruta |
|------------------------------|--|------------|-----------------------|---------------|-----------------|
| 4 | 1. Socializar com quem vive | 0 1 2 3 | 0 1 2 3 4 | 0 1 2 3 4 | 0 |
| 4 | 2. Participar em actividades de recreação/lazer com outros | 0 1 2 3 | 0 1 2 3 4 | 0 1 2 3 4 | 5 |
| 5 | 3. Socializar com terceiros | 0 1 2 3 4 | 0 1 2 3 | 0 1 2 3 4 | 5 |
| 5 | 4. Fazer e manter amigos | 0 1 2 3 | 0 1 2 3 4 | 0 1 2 3 4 | 0 |
| 5 | 5. Comunicar com os outros sobre as suas necessidades pessoais | 0 1 2 3 4 | 0 1 2 3 4 | 0 1 2 3 4 | 0 |
| 5 | 6. Utilizar habilidades sociais apropriadas | 0 1 2 3 4 | 0 1 2 3 4 | 0 1 2 3 4 | 5 |
| 6 | 7. Iniciar e manter relações íntimas e amorosas | 0 1 2 3 4 | 0 1 2 3 4 | 0 1 2 3 4 | 0 |
| 6 | 8. Envolver-se em trabalho de voluntariado | 0 1 2 3 4 | 0 1 2 3 4 | 0 1 2 3 4 | 5 |
| Pontuação Total Bruta | | | | | 20 |
| Actividades Sociais | | | | | |

Coloque a pontuação total (max. =93) no perfil da EIA, na página 8, Secção 1A, Parte F, Actividades Sociais

Secção 2: Escala suplementar de Protecção e Representação

Instruções para a Secção 2: Faça um círculo no número apropriado (0-4) para cada factor (i.e. Frequência, Tempo Diário de Apoio e Tipo de Apoio) (confira a chave de classificação). Preencher todos os itens, mesmo que a pessoa não esteja neste momento a realizar uma das actividades da lista. Faça a soma de cada linha para obter a pontuação bruta. Some todas as pontuações brutas para obter a pontuação total. Ordene a pontuação bruta do maior para o mais pequeno (1 = maior). Introduza os quatro maiores valores das

| Pontuação Bruta | Actividades de Protecção e Representação | Frequência | Tempo Diário de Apoio | Tipo de Apoios | Pontuação Bruta | pontuação bruta da mais pequena à maior |
|-----------------|--|------------|-----------------------|----------------|-----------------|---|
| 6 | 1. Auto-representação | 0 1 2 3 4 | 0 1 2 3 4 | 0 1 2 3 4 | 9 | 6 |
| 8 | 2. Gerir dinheiro e finanças pessoais | 0 1 2 3 4 | 0 1 2 3 4 | 0 1 2 3 4 | 9 | 7 |
| 7 | 3. Auto-protecção contra a | 0 1 2 3 4 | 0 1 2 3 4 | 0 1 2 3 4 | 9 | 8 |
| 3 | 4. Exercer as responsabilidades legais | 0 1 2 3 4 | 0 1 2 3 4 | 0 1 2 3 4 | 8 | 4 |
| 5 | 5. Pertencer e participar em organizações de apoios e auto-representação | 0 1 2 3 4 | 0 1 2 3 4 | 0 1 2 3 4 | 6 | 1 |
| 5 | 6. Obter serviços legais | 0 1 2 3 4 | 0 1 2 3 4 | 0 1 2 3 4 | 6 | 2 |
| 4 | 7. Realizar escolhas e tomar decisões | 0 1 2 3 4 | 0 1 2 3 4 | 0 1 2 3 4 | 6 | 3 |
| 9 | 8. Representação dos outros | 0 1 2 3 4 | 0 1 2 3 4 | 0 1 2 3 4 | 8 | 5 |

Liste as quatro actividades de Protecção e Determinação com a pontuação bruta mais elevada (da maior à menor), no perfil da EIA, na página 8, Secção 2.

Secção 3: Necessidades Excepcionais de Apoio Médico e Comportamental

Instruções para a Secção 3: Faça um círculo no número apropriado para indicar quanto apoio é necessário para cada um dos itens em baixo (consultar chave de classificação). Complete TODOS os itens.

Chave de Classificação

0 = não necessita de apoio

1 = necessita de algum apoio (i.e., providenciar monitorização/acompanhamento e ou assistência corporal)

2 = elevada necessidade de apoio (i.e., providenciar assistência corporal constante para regular a condição médica ou comportamental)

| Secção 3A: Necessidades de Apoio Médico | Não Necessita de Apoio | Necessita de algum apoio | Elevada necessidade de apoio |
|--|------------------------|--------------------------|------------------------------|
| Cuidados Respiratórios | | | |
| 1. Necessidade de Inalação ou Terapia com oxigénio | 0 | 1 | 2 |
| 2. Necessidade de adquirir uma certa postura para realizar drenagem | 0 | 1 | 2 |
| 3. Terapia física no peito para auxiliar a drenagem | 0 | 1 | 2 |
| 4. Sucção de secreções | 0 | 1 | 2 |
| Assistência na Alimentação | | | |
| 5. Estimulação oral ou ajuda no posicionamento do maxilar | 0 | 1 | 2 |
| 6. Tubo de alimentação (e.g. gastro-nasal) | 0 | 1 | 2 |
| 7. Alimentação Parental (e.g. sucção) | 0 | 1 | 2 |
| Cuidados com a Pele | | | |
| 8. Necessidade de assistência para reposicionar-se ou virar-se | 0 | 1 | 2 |
| 9. Limpar e realizar curativos | 0 | 1 | 2 |
| Outros Cuidados Médicos Excepcionais | | | |
| 10. Protecção contra doenças infecciosas originadas pela disfunção no sistema imunitário | 0 | 1 | 2 |
| 11. Precauções a nível cirúrgico | 0 | 1 | 2 |
| 12. Diálise | 0 | 1 | 2 |
| 13. Cuidados ao nível do cólon | 0 | 1 | 2 |
| 14. Ajuda para se levantar ou ser transferido | 0 | 1 | 2 |
| 15. Serviços terapêuticos | 0 | 1 | 2 |
| 16. Outro(s) - Especifique | 0 | 1 | 2 |
| Subtotal de 1's e 2's | | 2 | 0 |
| Total (somar o subtotal de 1's e 2's) | | 2 | |

Coloque a pontuação total no perfil da EIA, na página 8, secção 3A: importância do apoio com base nas necessidades excepcionais de apoio médico e de conduta, Médico

Secção 3: Necessidades Excepcionais de Apoio Médico e Comportamental (continuação)

| Secção 3B : Necessidades de Apoio Comportamentais | Não Necessita de Apoio | Necessita de Algum Apoio | Elevada Necessidade de Apoio |
|---|------------------------|--------------------------|------------------------------|
| Agressividade dirigida ao exterior | | | |
| 1. Prevenir ataques ou ofensas corporais contra terceiros | 0 | 1 | 2 |
| 2. Prevenir a destruição de bens/propriedades (e.g. atear fogo, partir mobília, etc.) | 0 | 1 | 2 |
| 3. Prevenir o roubo | 0 | 1 | 2 |
| Agressividade auto-dirigida | | | |
| 4. Prevenir auto-lesão | 0 | 1 | 2 |
| 5. Prevenir a Pica (ingestão de substâncias estranhas) | 0 | 1 | 2 |
| 6. Prevenir tentativas de suicídio | 0 | 1 | 2 |
| Sexual | | | |
| 7. Prevenir agressão sexual | 0 | 1 | 2 |
| 8. Prevenir comportamentos não agressivos mas inapropriados (e.g. exibicionismo; toques e gestos inapropriados) | 0 | 1 | 2 |
| Outros | | | |
| 9. Prevenir crises emocionais (e.g. resistir a tentativas de pacificação, gritar, etc.) | 0 | 1 | 2 |
| 10. Prevenir o vaguear/deambular | 0 | 1 | 2 |
| 11. Prevenir o abuso de substâncias | 0 | 1 | 2 |
| 12. Manutenção dos tratamentos de saúde mental | 0 | 1 | 2 |
| 13. Prevenir outros problemas graves de comportamento | 0 | 1 | 2 |
| Especifique | | | |
| Subtotal de 1's e 2's | | 2 | 2 |
| Total (somar o subtotal de 1's e 2's) | | | 4 |

Coloque a pontuação total no perfil da EIA, na página 8, secção 3B: importância do apoio com base nas necessidades excepcionais de apoio médico e de conduta, Médico

Escala de Intensidade de Apoios (EIA) Formulário de Pontuação e Perfil

N.º de Identificação

Nome _____
 Data de Aplicação
 ____ / ____ / ____
 Dia Mês Ano
 Nome do Entrevistador

Secção 1A: Classificação das Necessidades de Apoio

1. Coloque as pontuações brutas das partes A-F das páginas 2-5
2. Coloque as pontuações médias e os percentis utilizando o Apêndice 6.2
3. Coloque o Índice de apoios da EIA utilizando o Apêndice 6.3

| Subescalas | Total das Pontuações Brutas | Pontuações Médias | Percentis das subescalas |
|------------|-----------------------------|-------------------|--------------------------|
| A | 37 | — | — |
| B | 37 | — | — |
| C | 53 | — | — |
| D | 40 | — | — |
| E | 47 | — | — |
| F | 20 | — | — |

| | |
|---|---|
| Total da Pontuação Média (somatório) | — |
| Índice da Necessidade de Apoios da EIA (composto pela pontuação padrão)(ver Apêndice 6.3) | — |
| Percentil do Índice de Necessidade de Apoios (ver apêndice 6.3) | — |

Secção 1B: Perfil das Necessidades de Apoio

Faça um círculo na pontuação padrão para cada subescala de actividades e no Índice de Necessidades de Apoios da EIA. De seguida, una os círculos das subescalas de forma a construir um gráfico.

| Percentil | Subescalas das Actividades | | | | | | Índice de Necessidade de Apoios | Percentil |
|-----------|----------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|---------------------------------|-----------|
| | A | B | C | D | E | F | | |
| 99 | 17-20 | 17-20 | 17-20 | 17-20 | 17-20 | 17-20 | > 131 | 99 |
| | 15-16 | 15-16 | 15-16 | 15-16 | 15-16 | 15-16 | 124-131 | |
| 90 | 14 | 14 | 14 | 14 | 14 | 14 | 120-123 | 90 |
| | 13 | 13 | 13 | 13 | 13 | 13 | 116-119 | |
| 80 | | | | | | | 113-115 | 80 |
| | 12 | 12 | 12 | 12 | 12 | 12 | 110-112 | |
| 70 | | | | | | | 108-109 | 70 |
| | | | | | | | 106-107 | |
| 60 | 11 | 11 | 11 | 11 | 11 | 11 | 105 | 60 |
| | | | | | | | 105-104 | |
| 50 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 100-101 | 50 |
| | | | | | | | 98-99 | |
| 40 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 97 | 40 |
| | | | | | | | 94-96 | |
| 30 | | | | | | | 92-93 | 30 |
| | 8 | 8 | 8 | 8 | 8 | 8 | 90-91 | |
| 20 | | | | | | | 88-89 | 20 |
| | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 85-87 | |
| 10 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 82-84 | 10 |
| | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 75-81 | |
| 1 | 1-4 | 1-5 | 1-6 | 1-7 | 1-8 | 1-9 | <74 | 1 |

Secção 2: Consideração do apoio com base na lista de pontuação de Protecção e Representação

Liste as quatro actividades de Protecção e Representação com a pontuação bruta mais elevada da página 5.

| Actividade | Pontuação Bruta |
|---------------------------------------|-----------------|
| 1. Auto-representação | 9 |
| 2. Gestão de dinheiro e finanças | 9 |
| 3. Auto-protecção contra a exploração | 9 |
| 4. Representação dos direitos | 8 |

Secção 3: Importância do apoio com base nas necessidades excepcionais de apoio médico e de conduta

A. Médico

| | | |
|--|----------------|----------------|
| 1. Colocar a pontuação total da página 6 | 2 | |
| 2. A pontuação total é maior que 5? | Sim | Não |
| 3. Tem no mínimo um "2" na necessidade de apoios médicos na página 6 | Sim | Não |

B. Comportamental

| | | |
|--|----------------|----------------|
| 1. Colocar a pontuação total da página 7 | 4 | |
| 2. A pontuação total é maior que 5? | Sim | Não |
| 3. Tem no mínimo um "2" na necessidade de apoios médicos na página 7 | Sim | Não |

Se respondeu "Sim" em alguma das questões, é altamente provável que o indivíduo tenha uma elevada necessidade de apoios em relação a outros indivíduos com um Índice de Necessidades de Apoio da EIA similar

APÊNDICE A

Procedimentos da entrevista

→ Explicação da entrevista:

- Esclarecimento do que se pretende, dos objetivos da entrevista.
- Assegurar a confidencialidade das respostas da entrevistada.
- Pedir autorização, à entrevistada, para gravar a entrevista.

→ Criação de um ambiente agradável para a realização da entrevista:

- Manter uma distância audível entre a entrevistada e a entrevistadora.
- Verificar se existem condições de privacidade da entrevistada.

→ Favorecimento das respostas pertencentes à entrevistada:

- Mostrar compreensão pela entrevistada.
- Usar um tom informal, de conversa.
- Apresentar a questão oralmente e por escrito (dado que a entrevistada tem dificuldade em ler).
- Apresentar uma questão de cada vez.

→ Escrita das respostas:

- Preparar, previamente, um suporte de escrita.
- Registrar as palavras da entrevistada.

GUIÃO DE ENTREVISTA

Entrevista à Encarregada de Educação da Maria

| Blocos de Análise | Objetivo Geral | Objetivos Específicos | | Explicitação |
|--|--|---|--|---|
| <p style="text-align: center;">A - Apresentação do entrevistador e legitimação da entrevista</p> | <p style="text-align: center;">Motivar o entrevistado</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista - Garantir a confidencialidade | <ul style="list-style-type: none"> - Informar em traços gerais sobre o tema e objetivo do trabalho. - Assegurar o caráter de confidencialidade em relação às informações prestadas. | |
| <p style="text-align: center;">B - Perfil do entrevistado</p> | <p style="text-align: center;">Caracterizar o entrevistado</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Questionar a entrevistada acerca dos seus dados pessoais | <ul style="list-style-type: none"> - Colocar questões: idade, estado civil, composição do agregado familiar, habilitações literárias, profissão, | |
| <p style="text-align: center;">C - Relacionamento Interpessoal</p> | <p style="text-align: center;">Perceber como a criança se relaciona na comunidade.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Saber se a Maria interage com outras crianças vizinhas. - Saber se a criança se relaciona com adultos próximos, fora da família. | <p>Como caracteriza a sua filha?</p> <p>Quais as dificuldades que nota na Maria?</p> <p>A sua filha costuma brincar com alguma criança aqui da terra?</p> <p>Ela conhece e fala com os vizinhos, ou com outras pessoas da terra?</p> | <p>Estas perguntas permitirão perceber se a Maria se relaciona e convive com as crianças/ pessoas mais velhas da sua aldeia, se tem iniciativa e gosta de conviver com os outros.</p> |

| | | | | |
|--|---|--|---|--|
| <p style="text-align: center;">D - Autonomia</p> | <p style="text-align: center;">Identificar a autonomia da criança na comunidade e no lar.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Saber se a criança se desloca sozinha nas proximidades. - Saber se a criança ajuda nas rotinas domésticas. - Saber se a criança realiza o controlo de esfíncter, durante a noite. - Saber se a criança realiza a sua higiene pessoal. | <p>A Maria faz pequenos recados, como por exemplo, ir pedir alguma coisa a uma vizinha ou ir ao mercado da terra?</p> <p>A Maria costuma andar sozinha pelas ruas da aldeia?</p> <p>A Maria come sozinha?</p> <p>Ela costuma ajudar nas rotinas da casa?</p> <p>O que costuma fazer?</p> <p>A Maria veste-se sozinha?</p> <p>Reconhece a esquerda e a direita?</p> <p>A Maria, durante a noite, vai à casa de banho sozinha?</p> <p>A Maria toma banho sozinha?</p> <p>A Maria costuma lavar os dentes?</p> <p>E mais ou menos quantas vezes ao dia é que ela lava os dentes, por exemplo num fim-de-semana?</p> <p>A Maria penteia-se sozinha?</p> | <p>Estas questões são importantes na medida em que permitem fazer uma análise da autonomia da Maria ao nível das rotinas, da higiene,...</p> |
|--|---|--|---|--|

| | | | | |
|----------------------|--|--|--|---|
| <p>E - Segurança</p> | <p>Perceber se a criança tem noção do perigo</p> | <p>- Saber se a Maria tem noção do perigo em situações diversas, tais como: perante estranhos, na utilização de eletrodomésticos e comida que não conhece.</p> | <p>A Maria sabe abrir e fechar a porta com a chave?</p> <p>Se tocarem à porta ela abre para quem seja?</p> <p>Utiliza eletrodomésticos, como por exemplo, o fogão?</p> <p>Tem por hábito perguntar se pode comer coisas que não conhece?</p> | <p>Estas questões permitem perceber se a Maria tem a noção de perigo, se este campo será um ponto forte ou fraco.</p> |
|----------------------|--|--|--|---|

| | | | | |
|--|---|--|---|--|
| <p style="text-align: center;">F - Contexto Familiar</p> | <p style="text-align: center;">Perceber o ambiente familiar em que se insere a Maria.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Perceber o papel do pai no contexto familiar. - Identificar a importância da figura paterna para a Maria. - Perceber o relacionamento da Maria com o irmão. - Perceber o relacionamento da Maria com a mãe. - Entender as condições económicas da família. | <p>De quanto em quanto tempo o seu marido vem a casa visitar a família?</p> <p>Como se sente a Maria quando vê o pai?</p> <p>Normalmente, a Maria costuma falar do pai?</p> <p>A Maria brinca com o irmão?</p> <p>A Maria faz muitas birras para obter o que quer?</p> <p>Como ela reage quando lhe pede para guardar os brinquedos?</p> <p>O seu ex-marido contribui com alguma ajuda económica para as despesas da Maria?</p> <p>Tem algum auxílio económico?</p> | <p>Estas questões permitirão entender o relacionamento da Maria com os seus familiares diretos, dado que a mãe e o pai também possuem Dificuldade Intelectual e Desenvolvimento e tiveram problemas de alcoolismo.</p> <p>Algumas questões permitirão entender as condições económicas da família.</p> |
|--|---|--|---|--|

| | | | | |
|--|--|--|---|---|
| <p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">G- Condições básicas de saúde</p> | <p>Entender as condições básicas de saúde</p> | <p>- Recolher informações para caracterizar as condições de saúde</p> | <p>A vossa casa é pequena ou grande?</p> <p>A casa tem água canalizada?</p> <p>A Maria toma banho quantas vezes por semana?</p> <p>A Maria toma medicamentos regularmente?</p> | |
| <p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">H- Vida escolar</p> | <p>Perceber o relacionamento da família da Maria com a escola.</p> | <p>- Entender o empenho da mãe na vida escolar da Maria.</p> <p>- Entender a importância da escola para a criança.</p> | <p>A Maria costuma falar-lhe da escola?</p> <p>Costuma ir à escola tratar de assuntos relacionados com a vida escolar da Maria?</p> <p>Quando vai à escola é por sua iniciativa ou quando é convocada?</p> <p>Consegue ajudar a Maria nas suas tarefas escolares?</p> <p>Acha que a escola tem ajudado muito Maria?</p> | <p>Estas questões permitirão recolher informações para caracterizar a relação desta família com a escola.</p> |

APÊNDICE B

Instituto Politécnico de Castelo Branco
Escola Superior de Educação de Castelo Branco

Trabalho de Projeto

Mestranda: Susana Maria de Jesus Domingues

Orientadora: Professora Doutora Ana Sofia Santos

Consentimento Informado

Eu sou professora do 1º ciclo do Ensino Básico, sou especializada em Educação Especial. Durante este ano letivo vou realizar um trabalho de projeto - um estudo de caso.

Estamos a solicitar a sua participação num estudo de caso da sua filha que possui Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental.

O objetivo principal deste estudo é perceber quais os apoios a providenciar para que esta criança rentabilize/promova a sua funcionalidade e adote o seu papel de membro ativo na comunidade onde se insere.

Para isso solicitamos a sua participação numa entrevista sobre a sua educanda.

Esta participação será voluntária, pelo que poderá interromper a entrevista em qualquer momento. Para assegurar o rigor da análise dos dados recolhidos é desejável proceder à gravação áudio desta entrevista. A gravação poderá ser interrompida em qualquer momento se assim o desejar. Tudo o que disser será estritamente confidencial.

Assim sendo gostaríamos de saber se aceita participar nesta entrevista e se autoriza a gravação da mesma.

Autorização da gravação: Sim Não

Data: 04/11/2011

Assinatura da investigadora: Susana Maria de Jesus Domingus

Assinatura da entrevistada: [REDACTED]

Entrevistada

Nome: [REDACTED]

Data de nascimento: [REDACTED]

Estado Civil: Quozciada

Escolaridade: — Profissão: Auxiliar de limpeza

Morada: [REDACTED]

APÊNDICE C

Exma. Sra. Diretora

[REDACTED]
[REDACTED]

No âmbito da unidade curricular de Trabalho de Projeto, do Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor, a decorrer na Escola Superior de Educação de Castelo Branco (3ª edição), venho por este meio, na qualidade de mestranda, solicitar a V. Exa., autorização para observar/estudar a aluna [REDACTED] a frequentar o terceiro ano de escolaridade, no [REDACTED], a fim de realizar um Estudo de Caso.

Os objectivos deste Estudo de Caso baseiam-se em:

- descrever/caraterizar uma criança com Défice Cognitivo;
- explorar o historial clínico da criança com Défice Cognitivo;
- avaliar o ponto de situação da criança com Défice Cognitivo;
- ...

Venho assim por este meio solicitar, a Vossa Excelência, autorização para que me sejam facultados dados referentes à Escola, tais como: os relatórios da aluna; documentação do docente de Educação Especial; e/ou outros documentos que sejam relevantes para o estudo. Além disso, o estudo de caso irá desenvolver-se também com a aplicação da Escala de Comportamento Adaptativo - versão portuguesa -ECAP (de Santos & Morato, 2004) e a Escala de Intensidade de Apoios - EIA (Santos et al, 2008). Ao analisar a informação recolhida, procede-se ao seu tratamento. Posteriormente analisar-se-ão os dados e elabora-se as conclusões do estudo. A metodologia adoptada para a elaboração do trabalho, terá como principal objectivo obter o máximo de informação possível sobre os factores considerados determinantes para a elaboração de um Plano de Intervenção.

Comprometo-me a garantir a confidencialidade na utilização dos dados recolhidos, afiançando a sua total confidencialidade.

A observação será efetuada durante o ano lectivo 2011/2012.

Atenciosamente,

[REDACTED] 23 de setembro de 2011

Susana Maria de Jesus Domingues
Susana Maria de Jesus Domingues

Observação: O estudo da citada aluna é, também, autorizado pela Encarregado de Educação, em Declaração que junto se anexa.

.....
(Autorização do Agrupamento de Escolas de [REDACTED])



DECLARAÇÃO

Eu, [REDACTED], Encarregado de Educação da aluna [REDACTED], a frequentar a escola EB 1 de [REDACTED] autorizo a professora Susana Maria de Jesus Domingues, na qualidade de mestranda do curso de Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor, a observar/estudar a minha educanda em contexto escolar, para elaboração de um Estudo de Caso.

[REDACTED], 23 de setembro de 2011

O/A Encarregado(a) de Educação,

[REDACTED]

APÊNDICE D

GUIÃO DE ENTREVISTA - Preenchido

Entrevista à Encarregada de Educação da Maria

| Blocos de Análise | Objetivo Geral | Objetivos Específicos | | Observações |
|--|---|---|--|--------------------------------------|
| A - Apresentação do entrevistador e legitimação da entrevista | Motivar o entrevistado | <ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista - Garantir a confidencialidade | <ul style="list-style-type: none"> - Informar em traços gerais sobre o tema e objetivo do trabalho. - Assegurar o caráter de confidencialidade em relação às informações prestadas. | |
| B - Perfil do entrevistado | Caracterizar o entrevistado | <ul style="list-style-type: none"> - Questionar a entrevistada acerca dos seus dados pessoais | <ul style="list-style-type: none"> - Colocar questões: idade, estado civil, composição do agregado familiar, habilitações literárias, profissão, | |
| C - Relacionamento Interpessoal | Perceber como a criança se relaciona na comunidade. | <ul style="list-style-type: none"> - Saber se a Maria interage com outras crianças vizinhas. - Saber se a criança se relaciona com adultos próximos, fora da família. | <p>Como caracteriza a sua filha? R: <u>É uma boa filha.</u></p> <p>Quais as dificuldades que nota na Maria? R: <u>Ela só brinca, vai tratar os animais.</u></p> <p>A sua filha costuma brincar com alguma criança aqui da terra? R: <u>Não, brinca sozinha.</u></p> <p>Ela conhece e fala com os vizinhos, ou com outras pessoas da terra? R: <u>Às vezes, outras não.</u></p> | Estas questões não ficaram gravadas. |

| | | | | |
|--|---|---|---|--|
| <p style="text-align: center;">D - Autonomia</p> | <p style="text-align: center;">Identificar a autonomia da criança na comunidade e no lar.</p> | <p>- Saber se a criança se desloca sozinha nas proximidades.</p> <p>- Saber se a criança ajuda nas rotinas domésticas.</p> <p>- Saber se a criança realiza o controle de esfíncter, durante a noite.</p> <p>- Saber se a criança realiza a sua higiene pessoal.</p> | <p>A Maria faz pequenos recados, como por exemplo, ir pedir alguma coisa a uma vizinha ou ir ao mercado da terra?</p> <p>R: <u>Eu nunca mando. Quando mando ela vai sempre comigo.</u></p> <p>A Maria costuma andar sozinha pelas ruas da aldeia?</p> <p>R: <u>Lá ao pé de casa.</u></p> <p>A Maria come sozinha?</p> <p>R: <u>Come.</u> (Sempre?) R: <u>Sempre</u></p> <p>Ela costuma ajudar nas rotinas da casa? A fazer a cama.</p> <p>R: <u>Às vezes.</u></p> <p>O que costuma fazer? A cama e mais coisas?</p> <p>R: <u>Passa a ferro a fingir que está a passar.</u></p> <p>P. Mas isso é a brincar, não é?</p> <p>R. <u>É.</u></p> <p>P. Ela nunca lava a loiça?</p> <p>R. <u>Lava, vai lavando.</u></p> <p>P. Ela não põe a roupa na máquina, você não tem máquina?</p> <p>P. E a mesa ela põe?</p> <p>R. <u>Não.</u></p> <p>A Maria veste-se sozinha?</p> <p>R: <u>Não. Tenho que a vestir. Ela não quer levantar-se, tenho que lá ir vestir.</u></p> <p>P. Mas acha que ela sabe? Sabe vestir?</p> <p>R. <u>Sabe.</u></p> <p>Reconhece a esquerda e a direita?</p> <p>R: <u>Sabe.</u></p> <p>A Maria, durante a noite, vai à casa de banho sozinha?</p> <p>R: <u>Não, nunca se levanta.</u></p> <p>P. Se algum dia for preciso, acha que ela vai?</p> <p>R. <u>Vai</u></p> <p>A Maria toma banho sozinha?</p> <p>R: <u>Não.</u></p> <p>P. Tem que ser sempre com ajuda?</p> <p>R. <u>Tem.</u></p> <p>A Maria costuma lavar os dentes?</p> <p>R: <u>Às vezes ela escova.</u></p> <p>E mais ou menos quantas vezes ao dia é que ela lava os dentes, por exemplo num fim-de-semana?</p> <p>R: <u>De manhã.</u></p> <p>A Maria penteia-se sozinha?</p> <p>R: <u>Não, eu é que penteio.</u></p> <p>P. Tem que ser a senhora?</p> <p>R. <u>Tem.</u></p> | <p>Esta questão não ficou gravada.</p> <p style="text-align: center;">→A entrevistada abanou a cabeça a dizer que não.</p> |
|--|---|---|---|--|

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| <p style="text-align: center;">E - Segurança</p> | <p style="text-align: center;">Perceber se a criança tem noção do perigo</p> | <p>- Saber se a Maria tem noção do perigo em situações diversas, tais como: perante estranhos, na utilização de eletrodomésticos e comida que não conhece.</p> | <p>A Maria sabe abrir e fechar a porta com a chave?</p> <p>R: <u>Sabe.</u></p> <p><u>(Contou uma situação)</u></p> <p><u>Uma vez vinha a chegar à estrada nova e eu esqueci-me dos óculos. E eu disse assim: Olha esqueci-me dos óculos. E ela disse: oh mãe eu vou lá. E eu disse: vai lá e abres a porta e depois fecha a porta bem, não deixas a porta aberta. Foi a casa num instante.</u></p> <p>Se tocarem à porta ela abre para quem seja?</p> <p>R: <u>Nunca pergunta. Ela vai a correr para abrir a porta. Eu é que digo não se abre a porta.</u></p> <p>Utiliza eletrodomésticos, como por exemplo, o fogão?</p> <p>R: <u>Não.</u></p> <p>P. E a televisão ela sabe usar, mexer no comando.</p> <p>R: <u>Sabe usar.</u></p> <p>P. Ela gosta de ver os desenhos animados?</p> <p>R. <u>Alguns.</u></p> <p>P. E só vê os bonecos/os desenhos animados?)</p> <p>R: <u>Os bonecos</u></p> <p>Tem por hábito perguntar se pode comer coisas que não conhece?</p> <p>R: <u>Pergunta.</u></p> | <p>A entrevistada pareceu orgulhosa.</p> |
|--|--|--|--|--|

| | | | | |
|--|---|--|---|---|
| <p style="text-align: center;">F - Contexto Familiar</p> | <p style="text-align: center;">Perceber o ambiente familiar em que se insere a Maria.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Perceber o papel do pai no contexto familiar. - Identificar a importância da figura paterna para a Maria. - Perceber o relacionamento da Maria com o irmão. - Perceber o relacionamento da Maria com a mãe. - Entender as condições económicas da família. | <p>De quanto em quanto tempo o seu marido vem a casa visitar a família? R: <u>Nunca vem.</u> <u>Veio no batizado. (Nota: que já sabia ter ocorrido em Junho)</u> Como se sente a Maria quando vê o pai? R: <u>Fica muito contente.</u></p> <p>Normalmente, a Maria costuma falar do pai? R: Para mim nunca pergunta nada. A Maria brinca com o irmão? Ou ele não lhe liga nenhuma? R: <u>Não, o irmão não quer. Ele já é grande. Ela é que o chateia.</u> P. Quantos anos tem ele? R. Tem 21 anos.</p> <p>A Maria faz muitas birras para obter o que quer? R: Muitas. Mas já foi mais. Como ela reage quando lhe pede para guardar os brinquedos? R: <u>Quer escondê-los. Põe-nos numa mala e leva-a para junto da cama com medo que lhe roubem algum.</u></p> <p>O seu ex-marido contribui com alguma ajuda económica para as despesas da Maria? R: <u>50 euros por mês.</u> Tem algum auxílio económico? R: <u>Não</u></p> <p>P. Recebe o abono de família? R: Esse sim.</p> | <p>Risos da minha pergunta.</p> <p>A entrevistada ri enquanto responde.</p> <p>→Nesse momento entrou uma pessoa na sala pois precisava de um objecto, mas apenas houve silêncio e depressa se retomou a entrevista.</p> |
|--|---|--|---|---|

| | | | | |
|--|---|---|--|--|
| <p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">G- Condições básicas de saúde</p> | <p>Entender as condições básicas de saúde</p> | <p>- Recolher informações para caracterizar as condições de saúde</p> | <p>A vossa casa é pequena ou grande? R: <u>É grande.</u> (Ou é média?) R: <u>Sim</u> A casa tem água canalizada? R: <u>Tem</u> A Maria toma banho quantas vezes por semana? R: <u>É quase todos os dias.</u> A Maria toma medicamentos regularmente? R: <u>Não.</u> <u>P. É só quando está doente?</u> <u>R. Sim é só quando está doente.</u></p> | |
|--|---|---|--|--|

| | | | | |
|------------------------|--|--|---|--|
| <p>H- Vida escolar</p> | <p>Perceber o relacionamento da família da Maria com a escola.</p> | <p>- Entender o empenho da mãe na vida escolar da Maria.</p> <p>- Entender a importância da escola para a criança.</p> | <p>A Maria costuma falar-lhe da escola?</p> <p>R: Eu pergunto-lhe o que foi o almoço. E ela diz e depois pergunta-me: E o teu?</p> <p><u>(Dos meninos fala?)</u></p> <p>R: <u>Fala num que a bate, às vezes.</u></p> <p>Costuma ir à escola tratar de assuntos relacionados com a vida escolar da Maria?</p> <p>R: <u>Quando é preciso vou sempre e às reuniões.</u></p> <p>Quando vai à escola é por sua iniciativa ou quando é convocada?</p> <p>Consegue ajudar a Maria nas suas tarefas escolares? Nos trabalhos de casa, a estudar...</p> <p>R: <u>Às vezes. Pergunto se ela traz trabalhos.</u></p> <p>P. E consegue mesmo ajudar, ensina?</p> <p><u>R. Não. Eu não sei ler.</u></p> <p>Acha que a escola tem ajudado muito Maria?</p> <p>R: <u>Muito.</u></p> | <p>→Não fez sentido devido à resposta estar na questão anterior por outras palavras.</p> <p>Agradecimento.</p> |
|------------------------|--|--|---|--|