

Sara Vanessa Mangás Ratinho

**Aprendizagem de competências cognitivas, de
comunicação e de autonomia de uma aluna com Paralisia
Cerebral, que frequenta o 2º ano de escolaridade –
Estratégias facilitadoras**

Orientadora: Rosa Serradas Duarte

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto da Educação

LISBOA

2012

Sara Ratinho

**APRENDIZAGEM DE COMPETÊNCIAS COGNITIVAS, DE COMUNICAÇÃO
E DE AUTONOMIA DE UMA ALUNA COM PARALISIA CEREBRAL,
QUE FREQUENTA O 2º ANO DE ESCOLARIDADE –
ESTRATÉGIAS FACILITADORAS**

ULHT

Lisboa

2012

Sara Vanessa Mangás Ratinho

**Aprendizagem de competências cognitivas, de
comunicação e de autonomia de uma aluna com Paralisia
Cerebral, que frequenta o 2º ano de escolaridade –
Estratégias facilitadoras**

Trabalho de Projeto apresentado para a obtenção do
Grau de Mestre em Ciências da Educação – Educação
Especial: Domínio Cognitivo e Motor, no curso de
Mestrado em Ciências da Educação – Educação
Especial: Domínio Cognitivo e Motor conferido pela
Universidade Lusófona de Humanidades e
Tecnologias.

Orientadora: Prof^a Doutora Rosa Serradas Duarte

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto da Educação

Lisboa

2012

Dedicatória

Para toda a minha família que,
Com muito amor e dedicação,
Apoiou-me,
Ao longo de mais esta etapa
Um muito obrigado!

Agradecimentos

- À Professora Doutora Rosa Serradas Duarte, pela ajuda, pelo conhecimento, paciência e dedicação com que orientou todo o meu trabalho de dissertação para a obtenção do grau de mestre em Educação Especial.
- Aos meus pais, avós, namorado e restantes familiares pelo apoio, amor e dedicação que me têm dado ao longo destes anos de trabalho.
- Aos meus amigos, com os quais sei que posso contar em todos os momentos.
- À “E.”, a menina que me “desafiou” a desenvolver este trabalho.
- À professora, à família da “E.”, bem como ao ATL frequentado pela aluna, pela colaboração e cooperação evidenciada ao longo do desenvolvimento deste trabalho de dissertação de mestrado.
- A todos aqueles que não mencionei, mas que colaboraram de forma direta ou indireta para a concretização desta tese de mestrado, o meu MUITO OBRIGADA.

Resumo

O presente projeto de intervenção insere-se no âmbito do Curso de 2º Ciclo do Mestrado em Ciências da Educação - Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor. Esta intervenção assenta num projeto, envolvendo uma criança com Necessidades Educativas Especiais (adiante: NEE), decorrente de paralisia cerebral, numa perspetiva de aprendizagem inclusiva.

A questão de partida do referido projeto nasceu da observação de uma realidade verificada em contexto de sala de aula numa turma de 2º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico. Sendo a questão de partida a seguinte: “Aprendizagem de competências cognitivas, de comunicação e de autonomia de uma aluna com paralisia cerebral, que frequenta o 2º ano de escolaridade – Estratégias facilitadoras.”

Este projeto foi desenvolvido com o intuito de dar resposta a uma grave incapacidade de uma criança, promovendo a sua autonomia e o seu desenvolvimento emocional e cognitivo.

O resultado da intervenção pode ser considerado positivo uma vez que a aluna registou progressos nas áreas trabalhadas, nomeadamente na autonomia e na cognição.

Na intervenção utilizamos os pressupostos da investigação-ação.

Palavras-chave: inclusão, paralisia cerebral, comunicação, autonomia e projeto de intervenção.

Abstract

This intervention project is part of the 2nd cycle of the masters of Science in Education-special education: Cognitive Domain and engine. This intervention is based on a project, involving a child with special educational Needs (hereinafter: NEE), due to cerebral palsy, in a perspective of inclusive learning.

The starting point of this project was born from the observation of a fact verified in the context of the classroom in a class of 2nd year of the first cycle of basic education. Being the starting point as follows: "cognitive, skills learning, communication and autonomy of a student with cerebral palsy, who attends the 2nd year of schooling – enabling Strategies."

This project was developed in order to respond to a severe disability of a child, promoting their autonomy and their emotional and cognitive development.

The result of the intervention can be considered positive once the student has made progress in the areas worked, particularly in autonomy and cognition.

In the intervention we use assumptions of research-action.

Keywords: inclusion, cerebral palsy, communication, autonomy and intervention project.

Abreviaturas e siglas

- **TEIP** – Território Educativo de Intervenção Prioritária.
- **NEE** – Necessidades Educativas Especiais.
- **CSIC** – Center For Studies on Inclusive Education.
- **PEI** – Programa Educativo Individual.
- **RTP** – Relatório Técnico Pedagógico.
- **PALOP** – Países de Língua Oficial Portuguesa

Índice geral

Introdução

1. Revisão da literatura	12
1.1. A exclusão social e a escola	12
1.2. Escola e educação inclusiva	14
1.3. Paralisia cerebral	18
1.3.1. Definição do conceito	18
1.3.2. Etiologia	18
1.3.3. Quadro clínico da paralisia cerebral	19
1.3.4. Aspetos a ter em conta na intervenção com crianças com paralisia cerebral	20
1.3.5. A criança com paralisia cerebral e a escola	23
1.4. Estratégias pedagógicas facilitadoras da intervenção e inclusão de alunos com paralisia cerebral	24
1.5. Teorias de aprendizagem social: teoria cognitivo social de Bandura	27
1.6. Aprendizagem cooperativa: a teoria dos pequenos grupos	31
1.7. Comunicação	34
2. Enquadramento metodológico	39
2.1. Caracterização do projeto de intervenção	39
2.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	40
2.3. Procedimentos utilizados	41
2.3.1. Dados recolhidos por pesquisa documental	42
2.3.2. A Entrevista	42
2.3.3. O questionário	43
2.3.4. A observação naturalista	44
2.3.5. A sociometria	46
2.3.6. Notas de campo	49
3. Caracterização da situação e do contexto de intervenção	49
3.1. Caracterização do contexto escolar	49
3.1.1. Espaço físico e logístico	49
3.1.2. Recursos humanos	50
3.1.3. Dinâmica educativa	50
3.2. Caracterização do grupo/ turma	50
3.2.1. Quadro síntese de caracterização do contexto	52
3.2.2. Caracterização do caso específico da aluna	53

3.2.3. Quadro síntese da história compreensiva da aluna	55
3.3. Caracterização da situação em que se processou a intervenção	57
3.3.1. Caracterização do grupo de apoio socioeducativo	57
3.3.2. Avaliação do grupo de apoio socioeducativo	59
4. Plano de ação	61
4.1. Pressupostos teóricos que orientaram a investigação	61
4.2. Problemática/ questão de partida	63
4.3. Planificação, realização e avaliação da intervenção	64
4.3.1. Planificação a longo prazo	64
4.3.2. Registo das atividades realizadas com a aluna	127
4.3.3. Ficha de registo das atividades realizadas em contexto de ATL sob a orientação da respetiva coordenadora	140
4.3.4. Ficha de registo das atividades realizadas pela aluna sob a orientação da encarregada de educação	144
4.3.5. Resultados obtidos	147
4.3.6. Quadro síntese do percurso evolutivo da aluna	148

Considerações finais

Bibliografia

Índice de apêndices

Apêndice I – Guião da entrevista à professora titular de turma	I
Apêndice II – Protocolo da entrevista à professora titular de turma	V
Apêndice III – Grelha de análise de conteúdo da entrevista à professora titular de turma	VIII
Apêndice IV– Questionário realizado à encarregada de educação	XII
Apêndice V – Teste sociométrico	XXI
Apêndice VI – Matriz sociométrica das escolhas	XXII
Apêndice VII – Matriz sociométrica das rejeições	XXII
Apêndice VIII – Apresentação e análise dos dados recolhidos através da técnica da sociometria	XXIV
Apêndice IX – Protocolo de observação naturalista	XXVII
Apêndice X – Reunião efetuada com a coordenadora de ATL	XXXIV
Apêndice XI – Reunião efetuada com a encarregada de educação da aluna	XXXVI
Apêndice XII – Atividades desenvolvidas de Janeiro a Junho	XXXIX

Índice de anexos

<i>Anexo I – Roteiro de avaliação</i>	<i>CCVI</i>
<i>Anexo II – Checklist (por referência à CIF-CJ)</i>	<i>CCXI</i>
<i>Anexo III – Relatório técnico pedagógico (RTP)</i>	<i>CCXVI</i>
<i>Anexo IV – Programa educativo individual (PEI)</i>	<i>CCXVIII</i>
<i>Anexo V– Avaliação do programa educativo individual (2º período)</i>	<i>CCXX</i>
<i>Anexo VI – Avaliação do programa educativo individual (3º período)</i>	<i>CCXXI</i>

Introdução

Este trabalho é o relatório da intervenção realizada no âmbito do Curso do Mestrado em Ciências da Educação - Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor. Esta intervenção, para além de ser objeto de avaliação final de curso, assentou num projeto, que envolve uma criança com necessidades educativas especiais, decorrente de paralisia cerebral, numa perspetiva de aprendizagem inclusiva.

A questão de partida do referido projeto nasceu da observação de uma realidade verificada em contexto de sala de aula numa turma de 2º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico. Sendo a questão de partida a seguinte: “Aprendizagem de competências cognitivas, de comunicação e de autonomia de uma aluna com paralisia cerebral, que frequenta o 2º ano de escolaridade – Estratégias Facilitadoras.”

Mediante a questão de partida acima apresentada, delineei os seguintes objetivos gerais: superar algumas das dificuldades apresentadas pela aluna nas áreas de desenvolvimento da cognição, autonomia e motricidade e melhorar as competências sociais da mesma. No desenvolvimento deste trabalho envolvi-me e agi sobre o grupo/turma, a família e o centro de atividades de tempos livres frequentado pela aluna em determinadas atividades.

Foi minha preocupação desenvolver um currículo em que a aluna alcançasse um maior desenvolvimento pessoal e participasse tanto quanto possível em situações, nomeadamente na vida familiar (casa), no grupo de amigos (escola e bairro), na sociedade, bem como em todos os ambientes em que seja necessário ou desejável que a referida criança participe (Vieira & Pereira, 2007).

Este projeto de intervenção foi desenvolvido com o intuito de dar resposta a uma grave incapacidade de uma criança, promovendo a sua autonomia emocional e cognitiva.

Neste sentido, e de acordo com Soriano (1999, citado por Sanches e Teodoro, 2006), a escola tem o dever de incrementar uma pedagogia “capaz de educar todas as crianças com sucesso, incluindo os mais desfavorecidos e os que apresentam deficiências graves.” A escola não pode ser apenas um espaço privilegiado de transmissão de saberes, deverá ser também um lugar onde são partilhadas vivências e experiências, favorecendo, assim, o desenvolvimento de todos os alunos, mesmos aqueles com deficiências graves.

De acordo com o movimento da escola inclusiva, as instituições de ensino deverão encontrar-se devidamente preparadas para dar respostas/oportunidades de sucesso a todos, respeitando as diferenças, as limitações e as necessidades de cada um.

No sentido de responder à questão colocada e de forma a atingir os objetivos propostos, foi recolhido numa fase inicial, um conjunto de informações sobre a criança em estudo através de várias técnicas e instrumentos. Foram selecionadas estratégias pedagógicas favoráveis à intervenção e inclusão da aluna nos mais diversificados contextos.

Após a recolha de todos os dados realizou-se uma reflexão, de onde resultou um programa de intervenção educativo adequado à aluna em questão.

Este programa de intervenção assentou numa das teorias de aprendizagem social, a teoria de Bandura. De acordo com González-Pérez e Criado (2003) Bandura defende que o ser humano aprende observando os outros, ou seja aprendemos mais a observar os outros, do que propriamente a partir do nosso próprio comportamento.

Para que determinados comportamentos observados fossem apreendidos e executados, foi necessário motivar a educanda para os realizar, facto na maior parte das vezes alcançado através de incentivos/reforços positivos.

De acordo com Skinner (1998) ao pretender-se ensinar um comportamento novo a um determinado indivíduo (algo que ele não sabe fazer), recorre-se frequentemente a um procedimento designado por modelagem. As ações realizadas ao longo das variadas intervenções assentaram neste procedimento, ou seja tentei que a educanda atingisse os objetivos propostos imitando um dado comportamento – modelação.

Este trabalho encontra-se dividido em cinco capítulos.

O primeiro capítulo contempla a revisão da literatura, abordando a exclusão social e a escola, temáticas relacionadas com a paralisia cerebral, bem como estratégias favoráveis na intervenção e inclusão destes alunos, integrando neste capítulo, a teoria cognitiva social de Bandura.

No segundo capítulo, apresento o enquadramento metodológico, caracterizando o projeto e apresentando as técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizadas.

Num terceiro capítulo caracterizo o contexto familiar e escolar da aluna. Ainda neste capítulo foi realizada uma abordagem ao nível das competências da educanda no início da intervenção. Para essa caracterização foi essencial ter em atenção o cruzamento dos dados provenientes dos vários instrumentos e técnicas utilizadas.

No quarto capítulo, apresento o plano de ação, explicitando os pressupostos teóricos, a problemática e a questão de partida, os objetivos gerais do projeto, a planificação da intervenção a longo prazo, a avaliação da intervenção efetuada, bem como os resultados obtidos.

Por fim, são apresentadas as considerações finais da intervenção desenvolvida, através de uma síntese/reflexão, contemplando na mesma, alguns comentários, sugestões e críticas, fundamentais à aprendizagem de qualquer indivíduo.

1. Revisão da literatura

1.1. A Exclusão social e a escola

As sociedades modernas são de uma forma global amplamente marcadas pela existência de dois fenómenos, nomeadamente a “existência de fenómenos designados pela expressão “exclusão social” e um acréscimo de qualificações escolares” (Canário, Alves & Rolo, 2001, p.15). Esta simultaneidade impossibilita que, de forma simples, a escolarização possa ser anunciada como um “remédio” contra a exclusão social.

É essa produção de exclusão e que faz parte da instituição escolar, que cria possibilidades para entendermos as causas da exclusão escolar e consequentemente da exclusão social.

De acordo com Dubet (1996, citado por Canário et al., 2001, p.17) “quanto mais a escola escolariza massivamente, mas ela exclui os alunos de forma relativa e a exclusão, no seio da própria escola, torna-se a experiência psicológica mais banal.” Nesta perspetiva, é frequente que os alunos excluídos recusem o estigma que lhes é atribuído, optando por recorrer a atos violentos como forma de se defenderem dessa exclusão.

De acordo com os autores supracitados, atualmente vivemos numa época de profundas incertezas, resultantes de três fatores. O primeiro fator é as alterações registadas no mundo do trabalho, crescente precariedade e insegurança. O segundo fator é a crise urbana que se manifesta pela aglomeração espacial dos problemas sociais, que devido à crise no trabalho, adquirem contornos étnicos. Por fim, o terceiro fator prende-se com as alterações verificadas na escola.

Segundo Canário et al. (2001, p.127) de forma a combater a exclusão social nestas zonas periféricas foi criado muito recentemente os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (adiante: TEIP). A política que possibilitou a criação dos TEIP decorreu da junção de duas dimensões fundamentais: a dimensão da “territorialização”, relacionada com os modos de regulação das políticas e práticas educativas e a dimensão prioritária, relacionada com a discriminação positiva de recursos, visando a resolução de problemas educativos cuja origem radica na sociedade.

Nesta perspetiva, a articulação destas duas dimensões tem como principal objetivo facultar diferentes modalidades de ofertas escolares e educativas aos alunos.

Canário et al. (2001) referem que se a “territorialização” surge como algo quase indiscutível, o principal erro desta é falar em “territórios educativos” e pensar e agir como se de “territórios escolares” se tratasse. A construção de políticas e práticas educativas relativamente a um território em particular pressupõe um questionamento, para que a aprendizagem não seja somente encarada num registo didático e técnico.

De acordo com o Despacho 147 – B/ME/96, “São considerados Territórios de Intervenção Prioritária os agrupamentos de escolas nos quais se procederá, a partir do ano letivo 1996/1997, ao desenvolvimento de projetos que visem a melhoria da qualidade educativa e a promoção da inovação” (Canário et al., 2001, p.128).

A alteração dos “espaços escolares” em “espaços educativos” surge com uma grande questão, na medida em que uma aprendizagem envolve sempre uma articulação entre vários intervenientes, nomeadamente com o professor, com o espaço envolvente e com o indivíduo. A ideia do espaço escolar como um espaço social e a sua inclusão num espaço cada vez mais vasto, possibilitando acabar com uma relação algo redutora entre o professor e o aluno, constitui uma medida decisiva para que esse processo resulte, adquirindo assim experiências significativas.

A “territorialização das políticas educativas”, na qual se incluiria a criação dos TEIP, poderá não vir a adquirir alguma autonomia relativamente às instâncias locais, mas sim corresponder a um aglomerado de decisões e políticas, ambicionadas, definidas, instituídas e colocadas em prática pelo órgão administrativo.

A criação de um Projeto Educativo Local pressupõe que cada um dos estabelecimentos de ensino possa funcionar como um sistema munido de autonomia e contextualmente dependente. As principais dificuldades prendem-se ao nível da construção da autonomia de cada estabelecimento de ensino e de um projeto educativo próprio.

De acordo com Canário et al. (2001) o surgimento de políticas educativas locais tem como base a construção de parcerias entre estabelecimentos de ensino e outras instituições também com fins educativos.

Desta forma, uma política educativa dirigida para o surgimento de projetos educativos, deveria contemplar a intervenção de diversos parceiros, especialmente professores, alunos, pessoal não docente, associações de pais, autarquias locais, associações culturais, bem como associações recreativas.

1.2. Escola e educação inclusiva

Segundo Sanches e Teodoro (2006, p.69) a escola em que vivemos e trabalhamos, está longe de cumprir os direitos contemplados para todas as crianças e jovens com NEE, uma vez que existe um longo caminho a percorrer neste sentido, ou seja “a participação na construção de uma sociedade democrática, em que a justiça, o respeito pelo outro e a equidade sejam os grandes princípios de ser e de estar consigo e com os outros”, facto propiciador de escolas inclusivas.

De acordo Thomas, Walker e Webb (1998, citado por Sanches e Teodoro, 2006) o Center for Studies on Inclusive Education (CSIE) define escola inclusiva como sendo uma escola que retrata a comunidade como um todo. Este tipo de escola não exclui, nem coloca de lado qualquer aluno. Não possui barreiras, ou seja é acessível a todos, tanto ao nível físico como educativo. Trabalha com os alunos e para os alunos e pratica essencialmente a democracia, bem como a igualdade de oportunidades.

Os princípios atrás referidos ainda se encontram longe de serem observados nas práticas pedagógicas dos professores e da escola, mas dirigem-nos para uma comunidade de aprendizagem aberta a todos os indivíduos, onde todos manifestam disponibilidade para aprender e para ensinar, sem existir espaços, nem tempos pré-estabelecidos e de carácter obrigatório (Armstrong & Barton, 2003; Mialaret, 2003; Canário, 2006, citado por Sanches & Teodoro, 2006).

O movimento da escola inclusiva considera que todas as crianças e jovens, mesmo com graves incapacidades, podem e devem ser aceites pela escola regular e nela encontrar as respostas adequadas às suas necessidades específicas. Este movimento tem como objetivo a reestruturação das escolas, com vista a um atendimento mais eficaz de todos os alunos com dificuldades escolares, abandonando a ideia de integração, onde existe a concepção de que se devem introduzir medidas adicionais, para o ensino destes mesmos alunos.

A construção de uma escola inclusiva é também uma tarefa dos professores, dos pais e dos governantes, uma vez que têm como principal função gerir as condições e os recursos existentes no contexto educativo, bem como despertar as mentalidades para a mudança e o respeito pela diferença (Ainscow, 1999; Mittler, 2000, citado por Sanches & Teodoro, 2006).

Com a escola inclusiva, todos os alunos se encontram na escola para aprender e para participar, não estando apenas presentes fisicamente, eles sentem que pertencem à escola e ao

grupo e a escola por seu turno sente responsabilidade pelo seu aluno. Desta forma, a escola tem o dever de incrementar uma pedagogia “capaz de educar todas as crianças com sucesso, incluindo os mais desfavorecidos e os que apresentam deficiências graves” (Soriano, 1999, citado por Sanches & Teodoro, 2006, p.71).

Para que as escolas se tornem mais inclusivas é extremamente importante que os professores assumam e enalteçam os seus conhecimentos, bem como as suas práticas, que entendam a diferença como um verdadeiro desafio e uma grande oportunidade para criar novas situações de aprendizagem. É necessário que sejam capazes de entender o porquê do impedimento à participação de todos em contexto de ensino regular, que se disponibilizem para utilizar os recursos disponíveis e criar outros, que utilizem uma linguagem acessível a todos os indivíduos e que tenham coragem de correr riscos no seu dia a dia (Ainscow, 2000, citado por Sanches & Teodoro, 2006).

Ainscow, Porter e Wang (1997) apontam seis fatores para uma mudança a efetuar nas escolas: liderança eficaz, envolvimento da equipa de profissionais, alunos e comunidade nas orientações e deliberações da escola, planificação realizada em colaboração com todos os intervenientes, estratégias de coordenação, focalização da atenção nos reais benefícios da investigação e da reflexão na prática profissional e valorização profissional de toda a equipa pedagógica. Os fatores atrás referidos irão ser úteis, aquando o desenvolvimento de novas estratégias face às dificuldades educativas verificadas nas nossas escolas.

Um outro fator também importante na modificação das escolas consiste em fomentar o envolvimento dos alunos, pais e membros da comunidade em torno destas.

Parafraseando Sanches e Teodoro (2006, p.72) “Numa escola inclusiva só pode existir uma educação inclusiva, uma educação em que a heterogeneidade do grupo não é mais um problema mas um grande desafio à criatividade e ao profissionalismo dos profissionais da educação”, originando desta forma mudanças nas mentalidades, nas políticas e práticas educativas.

Quando se fala em educação inclusiva, fala-se em aprendizagens dentro da sala de aula com o grupo. Segundo Sanchez (2003, citado por Sanches e Teodoro, 2006, p.73) “nas escolas inclusivas, nenhum aluno sai da sala para receber ajuda, essa ajuda recebe-se no interior da classe.”

De acordo com Ainscow et al. (1997) é necessário proporcionar um currículo igual a todos os alunos, com níveis de ensino distintos, para que estes se envolvam de forma positiva nas atividades desenvolvidas na turma. Estas atividades devem ser de cariz mais prático, de

forma a facilitar a colaboração entre os alunos e os professores, conseguindo-se assim proporcionar uma aprendizagem significativa para cada aluno.

A prática pedagógica acima referida aplica-se também aos alunos com NEE, estes podem necessitar de mais tempo, de uma maior prática ou de outro tipo de abordagem, mas não de uma estratégia muito diferente daquela que é utilizada com os restantes alunos (Ainscow et al.,1997).

Parafraseando Ainscow et al. (1997, p.54) “(...) conseguir atingir a meta da equidade educativa para todas as crianças, incluindo as que têm necessidades especiais, exige a mudança dum sistema fixo para um sistema flexível”, proporcionando a todos os alunos igualdade no processo de aprendizagem.

Ainscow et al. (1997) alistam três fatores chave considerados importantes para a criação de salas de aula mais inclusivas. O primeiro fator relaciona-se com a importância da elaboração de uma planificação para a turma, como um todo. O professor deverá centrar as suas preocupações essencialmente na planificação das atividades a desenvolver com a turma no geral. Os autores acima supracitados referem que os alunos com NEE devem fazer parte da planificação elaborada para a turma onde se encontram integrados, uma vez que irá ser feito um trabalho conjunto e amplo entre todos os intervenientes. Em momentos anteriores era dado ênfase a uma planificação individual, uma vez que se trabalhava em contextos limitados e separados.

Para além do referido anteriormente, Ainscow et al. (1997) destacam outro fator importante, os professores durante a sua prática profissional deverão ser incentivados a utilizar de forma mais eficaz os recursos naturais que estão disponíveis em todas as salas de aula, os alunos. Estes possuem experiências, conhecimentos e vivências que podem de certa forma enaltecer as tarefas e atividades a desenvolver. A par do referido anteriormente, desenvolver-se-á um trabalho cooperativo entre pares, concebendo ambientes educativos mais ricos e estimulantes.

Os alunos são detentores de imensas experiências, estas, bem adequadas a cada contexto/situação podem dar uma força suplementar às diversas tarefas/atividades que se estão a desenrolar. No entanto, tudo isto depende da capacidade que o professor tem em aproveitar as ajudas dadas pelos seus alunos, visto que estes possuem capacidades para serem agentes ativos no processo de ensino aprendizagem.

Por fim, o terceiro fator chave essencial à criação de salas de aula mais inclusivas é a improvisação, ou seja a capacidade de alterar um plano ou atividade à medida que acontecem,

em resposta às reações dos alunos. Através deste processo os professores podem incentivar os seus alunos a participarem ativamente no decorrer das sessões de trabalho.

Ainscow et al. (1997, p.17) referem que atualmente a formação dos professores assenta numa prática que se desenvolve a partir “dum processo fundamentalmente intuitivo, através do qual os professores ajustam os seus planos de aula, a sua atuação e as suas respostas à luz do feedback dos elementos da sua classe.” É de referir que esses ajustamentos representam um risco para qualquer professor, ocorrendo diante de um conjunto de indivíduos observadores, os alunos. Numa perspetiva mais positiva, são as reações desse público-alvo que estimulam o reajustamento de planos de aula e atividades, aspeto importante e essencial no desenvolvimento da prática profissional.

Para além, de se considerar pertinente fornecer aos professores novas oportunidades para considerarem outras soluções, os autores acima parafraseados sublinham a importância do ato reflexivo sobre as atividades desenvolvidas. A solução desta estratégia reside no trabalho em equipa, ou seja os professores devem formar equipas de trabalho, onde sejam discutidos aspetos da prática de cada um. Considera-se preferível que os grupos sejam formados mediante o critério de professores que trabalhem com o mesmo grupo etário ou que ensinem os mesmos conteúdos.

Existe inúmeros impedimentos no que concerne à prática de uma educação inclusiva, nomeadamente a falta de formação ou formação inadequada dos professores, a escassez de recursos humanos e materiais, os espaços desajustados às necessidades, as políticas educativas não adequadas às situações, bem como a maneira de pensar e de agir relativamente à diferença (Sanches & Teodoro, 2007).

Em conclusão, a educação inclusiva prevê escolas abertas a todos, onde todos os alunos deverão aprender juntos, independentemente das suas dificuldades, na medida em que, o ato educativo deverá centrar-se na diferenciação curricular inclusiva, edificada em função dos contextos de cada aluno, ou seja na procura incessante em dar resposta às necessidades dos mesmos.

1.3. Paralisia cerebral

1.3.1. Definição do conceito

De acordo com Muñoz, Blasco e Suárez (1997) o termo paralisia cerebral aplica-se normalmente para definir um conjunto de lesões caracterizadas por uma disfunção motora, cuja principal causa é uma lesão encefálica não progressiva, ocorrida antes, durante, ou pouco depois do parto.

Trata-se de uma perturbação complexa que compreende vários sintomas, nomeadamente a alteração da função neuromuscular com défices sensoriais (audição, visão, fala, etc.) ou não, dificuldades de aprendizagem com défice intelectual ou sem ele, e problemas emocionais.

Segundo Cahuzac (1985, citado por Muñoz et al., 1997, p.293) o termo paralisia cerebral caracteriza-se por uma “desordem permanente e não imutável da postura e do movimento, devido a uma disfunção do cérebro antes que o seu crescimento e desenvolvimento estejam completos.”

Considera-se de todo pertinente esclarecer quatro noções fundamentais acerca deste termo, nomeadamente que se trata de uma desordem permanente, que embora seja definitiva não é evolutiva, é passível de melhoras, não está relacionada com o nível mental, a perturbação dominante é a motora e poderá surgir durante todo o período de crescimento cerebral.

1.3.2. Etiologia

Alguns autores discordam quanto ao papel dos fatores genéticos na etiologia da paralisia cerebral, estando completamente de acordo quanto ao facto do momento do parto ser considerado um dos fatores de maior risco.

Parafraseando Muñoz et al. (1997) compreender as causas que podem originar lesões no sistema nervoso central é importante por duas razões: uma porque permite atuar precocemente sobre as sequelas resultantes e outra, porque possibilita estabelecer uma profilaxia correta.

Segundo Rett e Seidler (1996) as causas são tão complexas e variadas como os tipos clínicos, excluindo-se assim a base genética, ou seja a possibilidade de transmissão de pais para filhos.

De acordo com Muñoz et al. (1997) ao realizar uma análise sobre a etiologia da paralisia cerebral, deparamo-nos com as seguintes proporções, ou seja cinquenta por cento destas perturbações são originadas por uma lesão cerebral adquirida antes do nascimento.

Estima-se que trinta e três por cento destas perturbações são devidas a causas perinatais (momento do parto). Por último, considera-se que mais ou menos dez por cento dos casos de paralisia cerebral deve-se a causas pós-natais (depois do parto), nomeadamente a meningite e traumatismos crânio-encefálicos.

1.3.3. Quadro clínico da paralisia cerebral

A paralisia cerebral atinge diversas áreas do cérebro. Dependendo do local onde ocorre a lesão e da quantidade de células atingidas, diferentes partes do corpo podem ser afetadas tais como: alterações no tônus muscular, na postura e dificuldades funcionais nos movimentos. Pode originar movimentos involuntários, alterações do equilíbrio, da marcha, da fala, da visão, da audição e da expressão facial. É de salientar que em casos mais severos pode existir um comprometimento mental.

Segundo Rett e Seidler (1996) de acordo com a localização das lesões e áreas do cérebro afetadas, as manifestações podem ser distintas. A classificação clínica atribuída aos tipos de paralisia cerebral varia, sendo os três tipos de síndromes mais conhecidos, o espástico, o atetósico e o atáxico.

Segundo Muñoz et al. (1997) a espasticidade revela-nos a existência de uma lesão no sistema piramidal. Este sistema tem como principal função a realização dos movimentos voluntários.

A hipertonia é constante, mesmo quando a criança está em repouso e a permanência desta acarreta posturas incorretas que, embora com carácter mutável, podem-se modificar ao longo do tempo até se transformarem em deformidades fixas ou contraturas.

De acordo com Muñoz et al. (1997, p.296) a atetose “é uma perturbação caracterizada pela presença de movimentos irregulares, contínuos, lentos e involuntários.” Estes movimentos podem situar-se apenas nas extremidades ou expandir-se a todo o corpo.

Relativamente ao tónus muscular dos atetósicos, podemos encontrar um tónus flutuante, oscilando entre a hipertonía e hipotonía.

Referindo Cahuzac (1985, citado por Muñoz et al., 1997) a ataxia define-se como uma perturbação da coordenação e da estática, devido a lesões no cerebelo ou das vias cerebelosas. Nesta síndrome denota-se uma volubilidade do equilíbrio, com péssimo controlo da cabeça e do tronco.

De acordo com o autor referido anteriormente, em função da localização, ou seja dos membros atingidos pelo comprometimento neuro-muscular distinguimos: diplegias-maior, um comprometimento maior nas extremidades inferiores do que nas superiores, hemiplegias, um lado do corpo comprometido e tetraplegias, comprometimento do corpo todo. De acordo com o grau de incapacidade, classifica-se de leve, moderada e severa.

1.3.4. Aspetos a ter em conta na intervenção com crianças com paralisia cerebral

Ao verificar-se uma lesão cerebral, esta pode afetar uma ou várias funções que o cérebro possui. Neste sentido, é frequente que as perturbações motoras possam estar acompanhadas por alterações de outras funções, tais como a linguagem, a audição, a visão, o desenvolvimento mental, a epilepsia e/ou alterações percetivas (Muñoz, et al.,1997).

No que diz respeito aos problemas ao nível da comunicação e linguagem: a paralisia cerebral tem frequentemente repercussões na área da linguagem, sendo afetadas formas de expressão como a mímica, o gesto e as palavras, visto que se traduzem em movimentos que exigem alguma coordenação.

As dificuldades na linguagem expressiva manifestam-se por espasmos dos órgãos respiratórios e fonatórios, por uma maior lentidão da fala, alterações da voz e, até, ausência desta. Encontraremos também dificuldades na produção das palavras, na medida em que a fala é produzida aos saltos, com pausas respiratórias inadequadas.

Os atrasos no desenvolvimento da linguagem são originados por perturbações auditivas, falta de estimulação linguística ou a inexistência de modelos linguísticos.

Existem outros sintomas que a criança também pode apresentar, tais como baba, deformação da face e boca, perturbações motoras corporais e dificuldade na articulação e fala.

As disartrias são também frequentes, na medida em que surgem com maior frequência nos casos de tetraplegia. Manifestam-se na articulação dos fonemas ou palavras e no ritmo.

De acordo com Muñoz et al. (1997) a ocorrência de problemas auditivos na paralisia cerebral é muito maior do que na população em geral. Estes são de natureza variada e caracterizam-se por dificuldades na emissão do som, na percepção do mesmo ou pela junção de ambos.

Deverá ser realizada uma avaliação auditiva à criança logo que nos apercebamos de qualquer anomalia, visto que um diagnóstico tardio influenciará negativamente o desenvolvimento e aprendizagem desta.

Relativamente aos problemas visuais apresentados nas crianças com paralisia cerebral podem ser problemas de motilidade (estrabismo e nistagmos), de acuidade visual e do campo de visão ou de elaboração central.

Referindo Muñoz et al. (1997) a inteligência da criança nem sempre é afetada pela lesão cerebral. Entre as crianças com deficiências físicas ligeiras e as gravemente afetadas, podemos encontrar casos com inteligência normal e outros com um nível intelectual muito baixo.

No que concerne aos problemas de personalidade, é de referir que estas crianças são muito sensíveis, sendo o seu controlo emocional menor quando associado a uma deficiência mental. Ao realizarem atividades físicas, que exigem um grande esforço, as crianças espásticas, expressam falta de vontade/desmotivação.

Algumas crianças com paralisia cerebral revelam problemas de atenção, visto possuírem uma grande dificuldade em manter a atenção, com propensão para a distração e reações exageradas diante de estímulos insignificantes.

Parafraseando Muñoz et al. (1997, p.299) “Desde o nascimento, a criança “normal” vai adquirindo conhecimentos através da manipulação e do seu contacto com o meio em que se desenvolve.”

Assim, o primeiro handicap da criança com paralisia cerebral situa-se na primeira etapa do desenvolvimento, pelas suas dificuldades de manipulação, coordenação e exploração daquilo que a rodeia. Estas crianças apresentam dificuldades na elaboração de esquemas perceptivos (esquema corporal, orientação e estruturação espaço/temporal, lateralidade, etc.), nos jogos construtivos (puzzles...), na representação lógica (um boneco, cara, casa, etc.), assim como em orientar-se espacialmente.

De acordo com Muñoz et al. (1997) o tratamento da criança com paralisia cerebral deverá iniciar-se o mais cedo possível, na medida em que, qualquer dificuldade inicial poderá ser colmatada com um tratamento precoce. A intervenção deverá abranger os seguintes aspetos: motricidade, terapia da fala e terapia ocupacional, défices sensoriais e utilização de próteses ou outro material ortopédico quando necessário.

Desta forma, o tratamento apresenta como característica a necessidade da formação de uma equipa multidisciplinar que trabalhe tanto sobre os problemas motores como sobre os possíveis problemas associados ao aluno

A referida equipa antes de iniciar a intervenção junto da criança deverá possuir informação suficiente, recolhida junto dos pais e de outros profissionais, sobre aspetos específicos, nomeadamente a história do parto, o desenvolvimento da criança, intervenções cirúrgicas, nível de regressão funcional que se possa ter verificado, alimentação, saúde em geral, etc.

O diagnóstico estará a cargo da equipa multidisciplinar, onde o estudo da capacidade intelectual, da personalidade, do nível de comunicação, da capacidade motora e do desenvolvimento e aprendizagem do aluno são aspetos de real importância face à intervenção e ao tratamento destas crianças.

Para realizar uma avaliação psicopedagógica é habitual recorrer-se a escalas de observação, adaptações de provas standardizadas e a provas não convencionais, de forma a obter indicadores válidos.

Na avaliação motora deve avaliar-se o desenvolvimento motor (aquisições motoras básicas), se existe ou não deformidades nas articulações, nos ossos, etc., e também a motricidade voluntária e funcional.

O controlo da respiração deve ser trabalhado, bem como a fonação. Relativamente à mesma devemos começar por trabalhar a relaxação. É de todo pertinente utilizar a linguagem não-verbal como meio de expressão e para tal é necessário seguir determinadas etapas fisiológicas, nomeadamente, trabalhar previamente os músculos, antes de ensinar a articular, pronunciar palavras em vez de sílabas isoladas, uma vez que estas têm mais interesse para a criança, bem como apresentar o objeto que referidas palavras representam.

Com algumas crianças é necessário utilizar sistemas de comunicação não-verbal, neste sentido, existem sistemas sem ajuda (gestos, códigos gestuais e vocabulário gestual) e sistemas com ajuda (fotografias ou desenhos que a criança indique como forma de comunicar, ex: Pictogramas, Sistema Bliss).

1.3.5. A criança com paralisia cerebral e a escola

Muñoz et al. (1997) referem que a criança com paralisia cerebral pode e deve ser integrada na escola de ensino regular. Toda esta integração deve partir de um estudo das reais necessidades e características da criança, com o objetivo de se elaborar um plano de intervenção adaptado e propiciar os recursos necessários que permitam a sua execução e continuidade.

Após ser realizada uma avaliação, o aluno deverá frequentar a escola mais próxima da sua residência e esta deve sofrer as adaptações necessárias. Relativamente às infraestruturas deve ser construído casas de banho adaptadas, rampas, etc., na sala de aula devemos ter em atenção o tipo e a distribuição do mobiliário, no que diz respeito ao material didático não podemos descuidar os painéis de comunicação, os computadores e todos os outros que consideremos pertinentes.

De acordo com Muñoz et al. (1997) depois de organizados todos os recursos necessários, os alunos com paralisia cerebral deverão adotar o currículo regular, realizando-se adaptações curriculares sempre que se considere pertinente, mediante as necessidades individuais de cada um. A entrada destas crianças na escola deve ser realizada o mais cedo possível, de forma a participarem em todas as atividades escolares que puderem e a receberem tratamento específico, nomeadamente terapia da fala, fisioterapia e terapia ocupacional. As aprendizagens a realizar são as mesmas que as crianças ditas “normais”, a forma de chegar até elas é que terá de ser distinta.

É necessário facultar a estas crianças um maior reforço pedagógico nas áreas perceptivo-sensorial, linguagem, afetivo-social e autonomia.

Segundo Muñoz et al. (1997) os objetivos a atingir com estas crianças subdividem-se em três grandes áreas: pessoal, académica e social. Relativamente à área pessoal é imprescindível desenvolver na criança a autonomia, o conhecimento e a aceitação de si mesma, o conhecimento das suas inaptidões, bem como das suas possibilidades de movimento.

No que concerne à área académica é importante facultar ao aluno conhecimentos culturais, académicos e sociais, adequados às suas potencialidades. Os objetivos a deliberar para estes alunos devem ser idênticos aos estabelecidos para a restante turma. A única diferença é que os objetivos a considerar para os alunos com paralisia cerebral devem estar de

acordo com as deficiências associadas, para que sejam realizadas as adaptações curriculares que se considerem pertinentes.

No que diz respeito à área social é importante fomentar as relações interpessoais, para isso é necessário que a sociedade o conheça e o aceite tal e qual como ele é, e que sejam criadas as condições necessárias para que a inserção social seja uma realidade na vida destes indivíduos.

Em suma, o objetivo primordial do educador será melhorar as diversas áreas afetadas e conduzir a criança à aquisição de novos conhecimentos e experiências, tendo em vista o seu desenvolvimento global e a sua possível autonomia.

A relação pedagógica entre o educador e a criança constitui a base de todo o trabalho desenvolvido, a criança deverá sentir no adulto com quem está a desenvolver um trabalho alguma confiança e principalmente ter a noção que pode contar com o mesmo sempre que considere necessário

1.4. Estratégias pedagógicas facilitadoras da intervenção e inclusão de alunos com paralisia cerebral

Com o aparecimento da escola inclusiva, surgem também várias alterações que devem ser realizadas nos contextos educativos das escolas e a formação dos docentes é uma das mais importantes, porque interfere com as práticas pedagógicas desenvolvidas, sejam elas crianças com NEE ou não.

A formação contínua é hoje considerada um dos pilares fundamentais no desenvolvimento da qualidade da educação. “A mudança significa uma estratégia de sobrevivência” (Matos, 1996, p.73).

O sucesso da inclusão dependerá do desenvolvimento de programas de formação para professores que promovam a aquisição de novas competências de ensino que lhes permitam ser sensíveis às necessidades educativas da criança e ao desenvolvimento de atitudes positivas face à inclusão.

Os professores de ensino regular, com formação no âmbito da inclusão podem naturalmente responder mais adequadamente aos alunos com problemas de aprendizagem ou de comportamento. À medida que os professores adquirem mais competências para responder eficazmente às crianças com problemas de aprendizagem, melhoram os resultados da inclusão e decrescem as solicitações aos serviços de educação especial (Correia, 1994).

A par da formação contínua e de acordo com Correia (1997) é fundamental e necessário existir um conjunto de serviços e recursos especializados ao dispor da escola para os alunos que deles necessitem. Esse conjunto de recursos deverá ser composto não só pelos professores titulares de turma, que passam a ter um papel cada vez mais ativo na educação dos alunos portadores de deficiência, mas também pelos pais.

O envolvimento dos pais na comunidade escolar é considerado por muitos autores, um fator fundamental na educação de crianças com paralisia cerebral. Em geral, quanto maior for esse envolvimento, maior será a probabilidade de minimizar os problemas da criança e, conseqüentemente, aumentar o seu desenvolvimento.

Na perspetiva de Turnbull (1990) a decisão familiar acerca das prioridades educacionais para o seu filho, é fortemente influenciada pela natureza das suas expectativas em relação à escola. Muitas das famílias com filhos portadores de paralisia cerebral, manifestam muita ansiedade e preocupação quanto ao que esperam da inclusão destes na sociedade.

Neste sentido e se tivermos em conta o envolvimento parental, em relação à inclusão e por inerência às crianças com paralisia cerebral, há que investir qualitativamente na participação dos pais, nas escolas de ensino regular, de forma a poder fornecer modelos de integração das NEE no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Outro dos aspetos que promove a inclusão educativa de crianças com NEE é a realização de uma avaliação e intervenção focada apenas nas necessidades individuais da criança.

Segundo o Manual de Apoio à Prática (2008) torna-se fulcral a intervenção dos docentes, no que diz respeito a uma reestruturação de estratégias de diferenciação pedagógica e uma intervenção especializada. A reestruturação de estratégias de diferenciação pedagógica originará uma prática diversificada, atividades, métodos e recursos que sejam direcionadas, tanto para o grande grupo como para o aluno portador de deficiência.

Relativamente à diferenciação pedagógica e de acordo com Cadima, Gregório, Pires, Ortega e Horta (1997) para se conseguir diferenciar é essencial estar atento às diferenças que cada um possui, pois só assim, é exequível criar situações de aprendizagens enriquecedoras, tendo em conta as necessidades individuais de cada aluno.

Neste sentido, o ato de diferenciar consiste em adequar estratégias de ensino que vão de encontro às expectativas e necessidades dos alunos. Perrenoud (2000, p.1) refere que

diferenciar o ensino é “fazer com que cada aprendiz vivencie, tão frequentemente quanto possível, situações fecundas de aprendizagem.”

No que diz respeito às estratégias de ensino, o trabalho dentro da sala de aula necessita de ser organizado de acordo com a diferenciação de estratégias a utilizar. As atividades em contexto de sala de aula devem visar o sucesso da vida futura, nesse sentido é necessário estabelecer planos de intervenção cujos objetivos se organizem em função das possíveis atividades dos alunos com paralisia cerebral num futuro próximo, tanto no que respeita ao trabalho como à vida.

Neste sentido, segundo Ladeira e Amaral (1999) as estratégias pedagógicas a adotar na intervenção e inclusão de alunos com paralisia cerebral na sala de aula poderiam ser: a inclusão em turmas regulares, a definição de objetivos adequados ao aluno, conseguindo assim que este atingisse o sucesso e autoestima, a realização de tarefas com a turma, recorrendo a material adaptado, o ensino segmentado e repetitivo, o ensino individualizado em termos de reforço de aprendizagem, a realização de tarefas que lhes permita adquirir competências de trabalho e a inclusão na vida profissional, ou seja em trabalhos que se caracterizem por uma sequência repetitiva de tarefas.

O principal objetivo das adequações curriculares é dar resposta a todos os alunos independentemente das dificuldades que possam apresentar. Os professores de educação especial são um recurso importantíssimo, tal como outros técnicos que tenham de intervir, bem como as próprias famílias. Paralelamente, estas adequações tanto ao nível dos professores como de todos os outros atores deverá ser feita em cooperação.

Segundo Ladeira e Amaral (1999) este trabalho cooperativo não deve ser só feito ao nível das crianças, mas também no que diz respeito a toda a equipa multidisciplinar que a escola dispõe. Este trabalho deverá ter uma base transdisciplinar e facilitar a delegação de competências.

Em conclusão, importa referir que as estratégias pedagógicas mais favoráveis à inclusão destes alunos se baseiam numa gestão flexível do currículo e atenta às realidades e necessidades dos mesmos e a uma formação de professores e de equipas multidisciplinares. Estas estratégias constituem o motor de desenvolvimento de uma escola inclusiva capaz de atender à diversidade dos nossos alunos.

1.5. Teorias de aprendizagem social: teoria cognitiva social de Bandura

Segundo Sprinthall e Sprinthall (2000) Albert Bandura referiu que uma parte daquilo que um indivíduo aprende acontece através da imitação ou da modelagem. Parafraseando Arends (2008, p.339) “A aprendizagem seria excessivamente laboriosa, (...) se as pessoas tivessem de se basear apenas nos efeitos das suas próprias ações para obterem informação sobre o que fazer. (...) a maioria do comportamento humano é aprendido por observação, através da modelagem.” A partir da observação dos outros ficamos com uma ideia de como novos comportamentos poderão ser executados. A informação que se encontra por detrás destes servirá como guia para os colocar em prática. As pessoas podem aprender muitos comportamentos a partir de exemplos próximos. Antes de os colocarem em prática, poupá-las-á a muitos erros (Arends, 2008).

Bandura não vê o homem como um ser passivo, subjugado por atividades ambientais, mas sim como um ser que influencia todos os processos. Defende que o comportamento não necessita de ser diretamente reforçado para ser adquirido, o homem aprende e adquire experiências observando as diversas situações que acontecem no interior do seu ambiente, assim como as vivências das pessoas que se encontram ao seu redor.

De acordo com González-Pérez e Criado (2003) Bandura defende que aprendemos a observar os outros. A observação de modelos exteriores impulsiona mais a aprendizagem do que propriamente se esse comportamento tivesse de ser efetuado pelo aprendiz.

Os princípios básicos desta teoria são: a interação recíproca, onde os fatores internos, os fatores externos, bem como o comportamento do sujeito interagem uns com os outros, influenciando-se mutuamente. Bandura agrupa assim todos estes elementos no sentido de nenhum dos três ser considerado uma entidade à parte. Outro dos princípios é o facto de existir uma distinção entre a aprendizagem (aquisição de conhecimento) e o comportamento (realização observável desse conhecimento).

Existem quatro elementos na aprendizagem por observação, nomeadamente a atenção, fator crucial para se aprender por observação, a retenção, a informação observada, traduzida e armazenada no nosso cérebro, a reprodução, que consiste em colocar em prática todas as conceções do comportamento armazenadas na memória, e por fim a motivação e os interesses.

Para que qualquer comportamento aprendido seja colocado em prática é necessário motivar determinado indivíduo para o fazer, facto que pode ser alcançado através de incentivos. Um modelo de comportamento recompensado tem maior possibilidade de ser imitado pelos observadores do que propriamente um modelo cujas consequências não eram recompensadoras (González-Pérez & Criado, 2003).

Segundo Bandura, citado por Pervin (1978) para existir aprendizagem é necessário ter atenção a determinados aspetos do comportamento, e para que o mesmo exista é preciso estar armazenado no nosso cérebro. Na modelagem, o conhecimento necessita de ser transformado em ações, onde diferentes capacidades e competências são solicitadas, de forma a colocar em prática determinado conhecimento. Após focalizarmos a atenção, e armazenado todas as informações, temos reunidas as condições para agir, no entanto só iremos produzir ou reproduzir algo se estivermos motivados. Pervin (1978) refere que a motivação é uma necessidade ou desejo que estimula um determinado tipo de comportamento, direcionando-o para um objetivo.

Neste sentido, Pervin (1978) considera que o homem é formado por uma série de tentativas certas/erradas e que se constrói a partir daquilo que adquire e no que rejeita. O homem não é uma estrutura sólida e imutável, no sentido de que está constantemente a receber e a armazenar informações do ambiente que o rodeia, onde poderá atuar sobre ele.

Dadas as dificuldades existentes em contexto de sala de aula, a demonstração é habitualmente a estratégia mais prática que os professores têm à sua disposição, de forma a desenvolverem uma aprendizagem baseada na modelagem. Importa que estas demonstrações sejam devidamente planeadas e executadas. Devem também ser estruturadas para que o “aprendiz dê atenção e perceba de forma correta as características relevantes do comportamento modelado” (Bandura, 1977, p.24, citado por Arends, 2008, p.339).

Bandura tem sido referido como um teórico da aprendizagem social, visto que se ocupa com a aprendizagem que acontece no contexto de uma conjuntura social. No decorrer de uma interação social o indivíduo poderá alterar o seu comportamento como resultado das respostas dos outros membros do grupo.

A teoria da aprendizagem social de Bandura é uma psicologia muito abrangente, visto que abarca elementos tanto dos comportamentalistas como dos cognitivistas.

De acordo com Sprinthall e Sprinthall (2000) para Bandura, o comportamento, as organizações cognitivas internas e o meio interagem para que cada um destes atue como

elemento inseparável do outro. As pessoas até certo ponto são produto do seu meio, no entanto também escolhem e moldam o seu meio.

Segundo Bandura, nem toda a aprendizagem resulta do reforço direto de respostas. As pessoas também aprendem imitando o comportamento de outros, ou de modelos, e este tipo de aprendizagem pode acontecer mesmo quando as respostas imitativas não são reforçadas.

Consideramos uma forma positiva de aprendizagem quando uma criança aprende a esquiar a partir do momento em que imita o comportamento do professor. No entanto, a modelagem pode também criar comportamentos menos corretos, ou seja uma criança pode aprender a ter uma atitude agressiva, a dizer mentiras, também a partir do mecanismo da modelagem.

Como referido anteriormente, nem toda a aprendizagem por modelagem exige um reforço direto e imediato, no entanto Bandura sugere que mesmo assim poderá haver um reforço. Os pais poderão não só facultar um estímulo modelo à criança, mas também recompensá-la sempre que o comportamento é imitado.

Bandura evidenciou que a criança que observa um adulto a ser elogiado por um determinado comportamento terá uma maior probabilidade de responder da mesma forma, do que relativamente uma criança que vê a ação mas não vê o conseqüente reforço (Sprinthall & Sprinthall, 2000). Ao referido anteriormente, Bandura chama reforço vicariante, uma vez que a criança não está a ser reforçada naquela altura, mas apenas a testemunhar o reforço dado ao adulto. Em conclusão, o reforço juntamente com a modelagem podem propiciar condições para a alteração do comportamento.

Parafraseando Sprinthall e Sprinthall (2000, p.255) “o comportamento modelado é retido durante mais tempo se for descrito por palavras.” Tal facto permite um preparo e uma organização interna. Na modelagem reforçam-se constantes aproximações ao comportamento desejado, até que este seja demonstrado. Esta técnica constitui um importante aspeto para a modificação do comportamento.

Para além dos pais, os professores poderão ser o modelo mais importante no meio da criança. Os professores proporcionam as condições para a aprendizagem na sala de aula não só através do que dizem, mas também através do que fazem.

Todos os professores devem facultar aos seus alunos variadas experiências no sentido destes alcançarem o êxito, fornecendo-lhes incentivos positivos face às capacidades

evidenciadas. Será de todo pertinente que o professor evite verbalizar ideias que possam suscitar dúvidas sobre elas.

Os professores deverão estabelecer os objetivos educacionais para a sala de aula no geral, ou em particular para determinados alunos. É importante que estes sejam formulados em termos objetivos e comportamentais, no sentido de que tanto o professor como os alunos tenham conhecimento de quais os objetivos em questão e quando foram alcançados. Os objetivos devem ser especificados não apenas para um período escolar mas para cada um dos dias desse período. Cada vez que um objetivo ou comportamento final é atingido, um novo objetivo é definido para que o primeiro objetivo seja apenas um passo num processo contínuo com vista a um objetivo global.

Sprinthall e Sprinthall (2000) referem que uma vez definidos os objetivos educacionais, ao nível comportamental e devidamente avaliados, pode-se iniciar um trabalho com vista à modificação de comportamentos. Para que os comportamentos sejam alterados é necessário deixar que estes aconteçam variadas vezes em determinado contexto, para depois proporcionar um estímulo adequado. Por exemplo, se desejarmos dar ênfase a um determinado comportamento, é necessário deixar que este ocorra, para depois dar uma resposta (reforço positivo ou negativo). Um reforço positivo é um estímulo que deriva de uma dada resposta, aumentando a taxa de ocorrência da mesma. Um estímulo negativo, quando retirado, aumenta a taxa de resposta. Tanto um como o outro aumentam a força de uma determinada resposta. A punição, por seu lado, é um estímulo que reduz a taxa de resposta.

O reforço positivo pode ser facultado através de um reforço primário, nomeadamente reбуçados, chocolate, ou através de um reforço condicionado, estrelas douradas, contacto físico e cara verde/vermelha/amarela. Os reforços a utilizar não são necessariamente idênticos para todos os alunos, um reforço poderá ser positivo para um e não ser para outro. O professor poderá frequentemente escolher de entre vários reforços condicionados os seguintes: palavras (faladas e escritas), expressões (faciais e corporais), proximidade (física), atividades e privilégios, bem como objetos (materiais, prémios, brinquedos) (Madsen & Madsen, citado por Sprinthall & Sprinthall, 2000).

O reforço negativo tem-se revelado útil na modelagem de um conjunto de respostas desejáveis. Este deve ser utilizado com muito cuidado, ou seja o professor deverá avaliar as consequências da utilização do uso do reforço negativo. No que concerne à punição, estudos recentes referem que esta constitui de facto, uma técnica eficaz para o controlo do comportamento. Se o professor utilizar a punição, esta deverá ser feita com moderação e

juntamente com reforços positivos, ou seja quando a punição acabar com o comportamento menos correto, o reforço positivo deverá ser utilizado para fortalecer um comportamento socialmente aceite.

De acordo com Sprinthall e Sprinthall (2000) o uso de estímulos mais agressivos, nomeadamente o reforço negativo e a punição deverão ser vistos como algo a utilizar em situações extremas. Embora seja um meio eficaz para controlar determinado comportamento, raramente faculta ao aluno uma atitude positiva perante a aprendizagem.

Em conclusão, a modificação do comportamento através do reforço positivo tem mais probabilidades de prevalecer do que propriamente a modificação do comportamento através da utilização de métodos aversivos (reforço negativo e punição).

1.6. A Aprendizagem cooperativa: a teoria dos pequenos grupos

Arends (2008) refere que os psicólogos Allport e Dashiell numa das suas investigações compararam os desempenhos de indivíduos que realizaram tarefas (físicas e intelectuais) de forma individual, com sujeitos que realizaram as mesmas tarefas na presença de outros. A investigação revelou que a presença de outros tem efeitos relevantes no desempenho dos indivíduos. Alguns dos impulsionadores da aprendizagem cooperativa usaram esta investigação para delinear estratégias/ações específicas.

De acordo com Arends (2008) um dos aspetos importantes da aprendizagem cooperativa é o de que, ao ajudar a fomentar o comportamento cooperativo e ao desenvolver melhores relações grupais entre os alunos, está-se a auxiliar os mesmos na sua aprendizagem escolar.

Segundo Silva (2001) a aprendizagem cooperativa é uma proposta de organização do trabalho em contexto de sala de aula/apoio, formando grupos de estudo.

O professor tem como objetivo dirigir a ação dos alunos para que sejam adquiridos todos os objetivos propostos.

Esta aprendizagem engloba um conjunto de linhas orientadoras que possibilitam colocar em prática um conjunto de estratégias que abrangem a interação social, o desenvolvimento de competências e aptidões, dinâmicas de grupos, interdependência positiva (quando todos os membros do grupo se sentem envolvidos em prol de um objetivo comum), responsabilidade individual (cada membro do grupo tem a responsabilidade de demonstrar como aprendeu) e de grupo, bem como a participação.

De acordo com Carvalho (2000, citado por Silva, 2001, p.27) “Facilitar efetivamente o trabalho dos pequenos grupos significa ajudar cada membro a perceber a importância de trabalharem juntos e interagir em caminhos de solidariedade.”

Cada grupo de trabalho poderá ter quatro elementos, podendo ter um número ímpar de forma a possibilitar a participação de todos, caso seja o caso. Quando se trabalha de forma a desenvolver uma aprendizagem cooperativa, ou seja em grupo, é importante que os alunos estejam de frente uns para os outros, ao mesmo nível, ou seja sentados nas mesas, de pé ou sentados no chão (Silva, 2001).

Parafraseando Arends (2008, p.369) “A aprendizagem cooperativa é um modelo de ensino constituído por um conjunto de atributos e características comuns.” Este modelo é caracterizado por estruturas de tarefas nas quais os professores trabalham com toda a turma ao mesmo tempo ou onde os alunos trabalham individualmente para adquirir competências ou conteúdos escolares.

O sistema de recompensas para este modelo assenta no esforço e no desempenho individual e a estrutura de recompensas baseia-se na competição individual. O modelo de aprendizagem cooperativa usa tarefas e estruturas de recompensa distintas.

Slavin (1984, citado por Arends, 2008, p.369), “Defendeu a existência de duas componentes importantes em todos os métodos de aprendizagem cooperativa: uma estrutura de incentivo cooperativo e uma estrutura da tarefa cooperativa.” A estrutura de incentivo cooperativo baseia-se no facto de dois ou mais indivíduos estarem disponíveis para partilharem uma recompensa no caso de serem bem-sucedidos como grupo. Por seu turno, nas estruturas da tarefa cooperativa é permitido, estimulado ou exigido, a dois ou mais indivíduos um trabalho conjunto numa dada tarefa, tendo que para isso existir uma coordenação de esforços para a concretizar.

A par da coordenação de esforços no sentido de concretizar uma tarefa, é importante também existir disciplina no seio de um dado grupo, com o devido acompanhamento do professor. Este deverá caminhar pela sala, verificando os progressos demonstrados por cada grupo e aluno individualmente. As regras a instaurar dentro de um grupo devem ser poucas, mas explícitas, de forma a serem cumpridas.

Parafraseando Silva (2001, p.30) quando existe “interação dos alunos em equipa, a aprendizagem acontece de forma agradável e positiva, pois o resultado interessa a todos os participantes.” O aluno participa de forma ativa na construção do seu próprio conhecimento, ou seja é um elemento fundamental no processo de ensino/aprendizagem, na medida em que

aprende e partilha variadas aprendizagens junto dos colegas, alcançando soluções para as atividades propostas.

Desta forma, o aluno adquire a autonomia necessária para ter responsabilidade e para tomar as decisões necessárias no desenrolar de uma dada tarefa. Nesta perspetiva aprender é algo mais do que adquirir e reproduzir um conjunto de meros conceitos transmitidos pelo professor, em que o aluno, no seu dia a dia não reconhece qualquer tipo de utilidade.

Alguns tipos de conhecimentos são melhor adquiridos na interação com outras crianças. A linguagem, a aceitação e a estrutura cognitiva são elementos que aproximam os alunos e que favorecem a aprendizagem. Quando na escola se verifica uma aprendizagem cooperativa no seio de um grupo, verifica-se uma diminuição do individualismo, no entanto a participação conjunta nas atividades escolares deverá continuar a ser fomentada (Silva, 2001).

De acordo com Arends (2008) o modelo de aprendizagem cooperativa foi desenvolvido com o intuito de alcançar pelo menos três objetivos essenciais do ensino, nomeadamente a realização escolar, melhoria das relações entre pares e competências sociais. Relativamente à realização escolar, a aprendizagem cooperativa tem como objetivo fomentar o desempenho do aluno nas tarefas escolares e beneficiar tanto os bons como os maus alunos que trabalham em grupo na realização das atividades. Os melhores alunos tendem a orientar os alunos menos bons, dando-lhes uma especial atenção.

No que diz respeito às relações entre pares, este modelo de aprendizagem cooperativa tem como objetivo abranger pessoas de outras raças ou portadoras de alguma deficiência. Este modelo concebe diversificadas oportunidades de trabalho a alunos detentores de heranças culturais e com condições de vida diferentes, possibilitando a participação dos mesmos em tarefas comuns.

Por fim, a aprendizagem cooperativa possibilita aos alunos aprenderem competências de cooperação e colaboração. Estas são muito importantes na sociedade, uma vez que muito do trabalho desempenhado pelo adulto é realizado em estruturas amplas e independentes.

Na sociedade em que vivemos atualmente, fortemente dominada pelas tecnologias de informação e comunicação e pela competitividade é necessário introduzir, como referi anteriormente a aprendizagem de conteúdos e competências cooperativas e de socialização, que possibilitem a construção de um saber.

Segundo Arends (2008, p.374) “o ambiente de aprendizagem cooperativa é caracterizado por processos democráticos e por papéis ativos, de forma a que os alunos possam decidir o que deve ser estudado e como dever ser estudado.”

O professor garante a organização dos grupos de trabalho, bem como a definição dos objetivos gerais a implementar. Os alunos por seu turno controlam as constantes interações no seio de cada grupo. O professor deverá disponibilizar um conjunto de materiais e fomentar boas relações de trabalho entre todos os intervenientes, para que a aprendizagem cooperativa seja bem-sucedida.

Relativamente aos procedimentos a adoptar na utilização da aprendizagem cooperativa é de referir a escolha de um conteúdo apropriado, ou seja os conteúdos deverão ser escolhidos mediante os interesses e o conhecimento prévio que os alunos possuem. Outro dos procedimentos a seguir é a formação dos grupos de trabalho, esta tarefa variará consoante os objetivos estabelecidos para cada aula e com a diversidade racial, étnica e níveis de aprendizagem dos alunos da turma (Arends, 2008).

Arends (2008) considera que o professor em início de carreira tem mais dificuldade em utilizar o modelo de aprendizagem cooperativa, uma vez que este requer uma constante coordenação das atividades a desenvolver. Este modelo pode alcançar mais facilmente objetivos educacionais do que propriamente outros, sendo de referir que este tipo de ensino acarreta enormes recompensas para o professor que planeia a sua intervenção cuidadosamente.

As vantagens da aprendizagem cooperativa são: estimular o contacto, a comunicação e a autoestima entre todos os elementos do grupo, promovendo o conhecimento. A aprendizagem cooperativa desenvolve também a capacidade de auto e hetero avaliação do trabalho dos diferentes membros e contribui para o melhoramento das relações afetivas e sociais entre os alunos, bem como entre estes e o professor.

Em conclusão, para além das competências cognitivas que podemos explorar ao desenvolver uma aprendizagem cooperativa, constitui também uma excelente forma de melhorar as relações interpessoais, vivenciar situações emocionais significativas e promover uma educação para a cidadania.

1.7. Comunicação

De acordo com Ferreira, Ponte e Azevedo (2000) a comunicação é um processo de troca de informação que abrange a transmissão de mensagens de um indivíduo para o outro. Podemos entender como transmissão de mensagens uma situação tão simples como esta,

nomeadamente quando uma criança olha em direção a um brinquedo para indicar a intenção de brincar com ele, ou quando simplesmente sorri para evidenciar que gosta da atividade.

A comunicação acontece quando algo é expressado e a criança espera por obter uma dada resposta ou observa uma mudança no outro. É importante para a criança aprender que pode comunicar.

A comunicação faz parte da vida diária no decorrer das atividades, não podendo ser restrita a determinadas ocasiões ou lugares. O professor deverá criar oportunidades de comunicação à criança ao longo do dia e não reservar períodos para o desenvolvimento da mesma.

Segundo Ferreira et al. (2000, p.121) “Quando interagem com a criança as pessoas devem-se certificar que estão dentro do seu campo visual, devendo estabelecer-se o contacto visual antes de se pretender que ela concentre a sua atenção num objeto, pessoa ou atividade.”

Normalmente são os adultos que orientam e apresentam as atividades a realizar, no entanto é essencial ter em consideração e valorizar os interesses das crianças (pessoas, objetos, atividades). Enquanto adulto deve-se permanecer atento, no sentido de responder a todas as intenções comunicativas da criança (necessidades), iniciando assim uma interação.

Devemos focalizar a atenção da criança para um determinado objeto ou atividade, tendo em conta o contexto e a própria criança, pois não a devemos forçar a algo, mas sim estimulá-la, no sentido de aumentar a sua motivação.

De acordo com Ferreira et al. (2000, p.122) “Quando se fala com uma criança há necessidade de utilizar uma linguagem simples e apropriada.” Devemos utilizar expressões faciais, linguagem corporal, gestos e entoações, que enalteçam e ajudem a entender o significado daquilo que se está a dizer. Não devemos utilizar frases muito extensas, ou demasiadas frases de uma só vez. A linguagem deverá ser adaptada ao nível da criança, ou seja mesmo utilizando uma linguagem simples, as atividades deverão estar adequadas à idade cronológica de cada criança. Citando Ferreira et al. (2000, p.122) “Aprende-se a comunicar observando e ouvindo os outros”, ou seja deve-se utilizar o procedimento da modelagem na comunicação de forma compreensível para a criança. Por exemplo, é habitual que um indivíduo aponte para comunicar os seus desejos e necessidades, o adulto que interage com a criança deverá apontar para os diferentes objetos e símbolos, utilizando assim a modelagem no processo de ensino/aprendizagem.

No processo comunicacional deve-se interagir de forma pausada, dando tempo de espera suficiente à criança para que esta consiga participar e responder à mensagem emitida.

Se por acaso a criança não tiver respondido dentro do período de tempo estipulado, será necessário fazer com que alguma resposta ocorra. Deve-se observar com muito cuidado o surgimento de algum sinal, atribuir-lhe significado e aceitá-lo no momento como uma resposta plausível. A primeira resposta dada pela criança poderá gradualmente evoluir para uma resposta mais adequada. Poderá ser necessário estimular a criança a responder, para isso poderemos fornecer mais uma pergunta ou uma pista gestual.

Para que o interlocutor tenha a certeza de que a criança terminou o seu turno de conversação, deverá deixá-la fazer uma pausa e esperar alguns segundos antes de reiniciar o seu turno.

De forma a promover a interação social é necessário que a comunicação tenha turnos de conversação. Nas atividades diárias podem ser englobadas oportunidades de turnos de conversação. Na interação social desenvolvemos a capacidade para utilizar saudações e despedidas. No decorrer do dia ocorrem naturalmente muitas situações onde são utilizadas saudações e despedidas. Os interlocutores devem modelar saudações ou despedidas devidamente ajustadas a cada situação, utilizando tanto formas verbais, como gestuais. É necessário esperar que a criança retribua essas saudações e despedidas, da forma que for capaz, com um gesto, com os olhos, com um sorriso, etc (Ferreira et al., 2000).

Segundo Ferreira et al. (2000) a comunicação pode ser conseguida a partir de um conjunto de meios, nomeadamente a criança poderá utilizar expressões faciais ou contacto ocular, apontar, pegar, vocalizar, etc.

Todas as crianças comunicam de alguma forma e por isso, devemos aceitar todos os meios utilizados para o efeito, no sentido de realizar alterações no ambiente. Estes meios poderão ser alvo de alterações em etapas posteriores. Nas etapas iniciais, é imprescindível mostrar à criança que determinados comportamentos e reações fomentam modificações.

Possibilitar oportunidades para interagir comunicativamente será um dos objetivos principais a desenvolver. Enquanto profissionais devemos promover uma comunicação funcional, espontânea e independente. “À maior parte das crianças são dadas poucas oportunidades comunicativas” (Ferreira et al., 2000, p.124), ou porque as pessoas que as rodeiam estão habituadas a adivinhar os seus pensamentos e desejos, facultando-lhes tudo e facilitando-lhes muito as tarefas, ou porque possuem muita dificuldade em as compreender, optando por decidir e atuar sem as deixar comunicar.

Devemos dificultar a tarefa das crianças, exigindo que estas comuniquem e o mais importante, não desistir de as compreender.

No sentido de proporcionar diversas oportunidades de comunicação, o adulto que interage com a criança deverá observá-la, no sentido de identificar os seus interesses e necessidades, produzindo temas de conversação e atividades a utilizar no seu dia a dia.

Segundo Ferreira et al. (2000) devemos possibilitar, ao longo do dia, inúmeras oportunidades de escolha. Estas devem ser apresentadas num momento em que a criança se encontre motivada e derivarem naturalmente das suas atividades diárias. Quaisquer que sejam os meios a utilizar para efetuar uma determinada escolha, é fundamental que a criança se depare com o impato que essa mesma escolha poderá ter no ambiente através do ato comunicativo. Quando a criança faz uma escolha através de um olhar prolongado ou apontando para um objeto ou atividade deverá receber de imediato um reforço, ou seja o objeto desejado.

Para que a criança tenha uma maior autonomia no que concerne ao ambiente que a rodeia, necessita de aprender a solicitar objetos e atividades. Pode fazer isso de variadas maneiras, nomeadamente com um gesto, para indicar que quer um abraço ou um beijo, com mímica, para indicar que quer comer, e até mesmo, vocalizando ou olhando para um rádio, para indicar que quer ouvir música.

Relativamente ao desenvolvimento de conceitos, este deriva de um conhecimento, que resulta das relações entre as pessoas, objetos, capacidades percetivas, linguísticas e sociais. A aquisição de conceitos alicerçada no jogo, no processo de socialização e na evolução da linguagem é objetivo geral a implementar, com vista ao desenvolvimento e preparação para as aprendizagens escolares (leitura, escrita e cálculo) (Ferreira et al., 2000).

“Estas aquisições que permitem à criança participar num vasto reportório de jogo manipulativo, construtivo e imaginativo, fundamentam o desenvolvimento de capacidades préacadémicas” (Ferreira et al., 2000, p.127).

Relativamente ao jogo adaptado, este pode ser utilizado como um instrumento motivador de forma a desenvolver a comunicação. A motivação é sem dúvida, um dos fatores que mais contribuem para a aprendizagem. Ao utilizar o jogo deverá ter em atenção as necessidades, bem como os interesses da criança (Ferreira et al., 2000).

De acordo com Ferreira et al. (2000) ao adaptar materiais estamos a fazer com que as crianças consigam manipular diferentes objetos e jogar com eles, combinando-os, relacionando-os, separando-os ou ajustando-os por categorias. Enquanto profissionais, o facto de recorrermos ao jogo combinatório, faz com que a criança adquira competências de fazer corresponder objetos segundo a sua cor, forma e tamanho.

A capacidade de sequenciar está relacionada com a área da classificação e correspondência. A criança começa por desenvolver a capacidade para sequenciar acontecimentos, a partir do encadeamento de esquemas motores, mais tarde, passa a sequenciar ideias através da conversação, das histórias e do jogo dramático.

De acordo com Ferreira et al. (2000) as crianças com dificuldades motoras graves, precisam de utilizar diferentes materiais que lhes possibilitem adquirir e realizar várias experiências. A utilização de tecnologias de apoio permite à criança através do acionamento de um manípulo, participar e intervir num jogo. Os conceitos básicos: grande e pequeno; alto e baixo; o maior e o mais pequeno, são desenvolvidos através do jogo e do uso ativo de histórias e de canções relacionadas, a fim de adquirir os conceitos atrás referidos. Estas crianças (com graves dificuldades motoras) apresentam uma enorme dificuldade em orientar-se no tempo e no espaço.

Segundo Ferreira et al. (2000, p 129)

As dificuldades de orientação no tempo estão em grande parte relacionadas à incapacidade da criança comunicar (...) a incapacidade de se deslocar no espaço, e de vivenciar a relação entre este e o seu corpo, ou de experimentar a distância entre si e os objetos ou entre si e os outros, dificulta-lhe aquisições relacionadas com noções espaciais e de orientação.

Será de todo pertinente dar especial atenção a atividades que fomentem a capacidade de sequenciar acontecimentos, e de os organizar mentalmente no tempo e no espaço, possibilitando o desenvolvimento de competências que desenvolvam a linguagem e os conceitos básicos.

De acordo com Sprinthall e Sprinthall (2000) a linguagem é resultado da transmissão de informação, quer do meio, quer do tempo. Se, se, verificar uma estimulação tardia do meio, não é possível a aquisição normal da linguagem.

Alguns teóricos, como Noam Chomsky consideram que existe um forte elemento genético na aquisição da linguagem. Em vez de aprenderem a linguagem apenas com base no reforço e na imitação, este autor argumenta que as crianças adquirem-na como resultado de um mecanismo inato de “aquisição de linguagem”, que dirige a capacidade do bebé para aprender. Maratsos considera que o recém-nascido nasce com uma disposição interna para a linguagem que vai evoluindo gradualmente (Sprinthall & Sprinthall, 2000).

O desenho e a pintura são formas de expressão plástica que preparam a criança para a escrita. Estas atividades dão prazer à criança, na medida em que estas possibilitam o contacto com diferentes materiais e garantem a suficiente satisfação às mesmas, ao se depararem com o resultado alcançado. O computador fornece uma ajuda importante às crianças com

dificuldades graves, no sentido que permite às mesmas acederem a métodos de escrita, ajustáveis à sua incapacidade motora (Ferreira et al., 2000).

Em conclusão, se os profissionais de educação promoverem uma interação/comunicação cedo, permitirá às crianças comunicarem com o ambiente que as rodeia, ter uma melhor aprendizagem social, expressar as suas emoções, ter acesso a uma linguagem interior e a uma organização de conceitos.

O facto de a comunicação ser desenvolvida numa fase inicial, permitirá a estas evoluírem cognitivamente. Juntamente com as aptidões anteriormente supracitadas é de salientar ainda a capacidade de atenção, de memória, de discriminação percetiva e o estabelecimento de relações e operações de classificação, de associação, etc., as quais irão auxiliar as crianças na aprendizagem escolar, melhorar a perceção da linguagem e desenvolver capacidades de raciocínio (Ferreira et al., 2000).

2. Enquadramento metodológico

2.1. Caracterização do projeto de intervenção

O presente trabalho descreveu uma intervenção junto de uma criança de 10 anos, cujo diagnóstico clínico é uma contusão cerebral grave, resultante de um traumatismo crânio encefálico. Dessa contusão cerebral grave resultaram alterações neurológicas, nomeadamente epilepsia, hemiplegia direita, dificuldades na linguagem, afasia e atraso moderado ao nível do desenvolvimento psicomotor.

A criança em estudo encontra-se matriculada numa turma de 2º ano de escolaridade numa escola do 1º Ciclo do Ensino Básico, de uma localidade, dos arredores da Amadora.

Este projeto de intervenção pretendeu desenvolver uma ação cujo objetivo era desenvolver competências da criança em estudo.

Neste sentido, e segundo Guerra (2000, p.52) “em qualquer contexto de intervenção, qualquer ação que se pretenda de base científica inclui necessariamente uma dinâmica de investigação, na medida em que apenas este tipo de processo, ao insistir nos processos de conhecimento do “sistema de ação concreto”, impossibilita a implementação de rotinas e a repetição de variadas ações retiradas de outros contextos.

De acordo com Guerra (2000, p.52) a ideia de investigação é “ambígua, fluida, e gera, sobretudo, discussões sobre o sentido e as formas assumidas por esse traço de união”, na medida em que existem variados quadros de referência e diferentes formas de pesquisa.

Nesta perspetiva, Monteiro ((1988), citado por Guerra, 2000, p.52) define o conceito de investigação como um “processo no qual os investigadores e os atores conjuntamente investigam sistematicamente um dado e põem questões com vista a solucionar um problema imediato vivido pelos atores e a enriquecer o saber cognitivo, o saber fazer e o saber ser”, numa dimensão ética reciprocamente aceite.

Na investigação participativa os indivíduos das organizações ou comunidades em estudo cooperam de forma ativa com o investigador através dos métodos de investigação, desde a definição da questão até à apresentação final dos resultados e consequente discussão das suas implicações na ação.

Segundo o autor supracitado as principais características da investigação ação são: um processo contínuo e não exato, que influencia todo o percurso de investigação; leva a que todos os atores sejam sujeitos do seu próprio conhecimento, sendo o seu ponto de partida uma situação, um problema, uma prática real e concreta e não uma mera teoria e um quadro de hipóteses; o seu objetivo não é precisamente o aumento do conhecimento sobre a realidade, mas sim a resolução de problemas e por fim, o investigador não se traduz num mero observador, mas sim num indivíduo que apoia os sujeitos implicados na ação, estando ele próprio implicado e em constante formação.

Em conclusão, a investigação ação mobiliza três situações, a ação, a investigação e a formação. A ação é o processo que dirige as outras situações, apesar de existir uma grande interação entre ambas.

Investigamos com o objetivo de alterar a realidade da aluna e simultaneamente para fazer a nossa própria formação sobre a intervenção.

2.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Para realizar o trabalho foi necessário utilizar diferentes técnicas de recolha de dados, sendo que neste caso, por termos realizado uma investigação qualitativa, os instrumentos utilizados estão diretamente relacionados com esse tipo de investigação.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994) na investigação qualitativa os dados provêm do ambiente natural do indivíduo, sendo o investigador o instrumento principal. É de

salientar, que é de todo pertinente que o investigador frequente o local de estudo, na medida em que as ações são melhor compreendidas, quando observadas no seu ambiente habitual de ocorrência.

As fases da recolha de dados foram as seguintes: pesquisa documental sobre a temática da criança em estudo. Foi-nos facultado o Roteiro de avaliação (**anexo I**), a Checklist (por referência à CIF-CJ) (**anexo II**), o Relatório técnico pedagógico (adiante: RTP) (**anexo III**), o Programa educativo individual (adiante: PEI) (**anexo IV**), bem como as avaliações do PEI referentes ao 2º e 3º período (**anexo V e VI**). Todos estes dados são referentes ao ano letivo 2008/2009 e foram facultados a título de leitura e para recolha de informação.

Realizámos também uma entrevista à professora titular de turma, bem como um questionário ao encarregado de educação. A entrevista à professora titular de turma teve como principal objetivo recolher dados relativos às estratégias e atividades regularmente adoptadas em contexto de sala de aula, fazer o levantamento das expectativas da professora relativamente ao percurso educativo da aluna com paralisia cerebral e recolher informação sobre estratégias e atividades realizadas com sucesso, com a respetiva aluna, em contexto de sala de aula.

No que concerne, ao questionário realizado ao encarregado de educação, foi efetuado com o intuito de recolher dados relativos à constituição do agregado familiar, ocupação de tempos livres e atitudes, habitação, deslocação da aluna de casa para escola, relação da criança com os seus pares, alimentação, saúde, medicação e expectativas do encarregado de educação face ao seu percurso educativo.

Efetuuou-se uma observação direta à turma da aluna, no sentido de verificar alguns procedimentos no interior desta e alguns comportamentos da criança em particular.

Foram realizados testes sociométricos, de forma a caracterizar a interação dos alunos entre si, as relações de afinidade e não afinidade existentes entre os diversos elementos da turma, bem como as suas preferências e gostos em relação a algumas situações.

2.3. Procedimentos utilizados

A recolha de dados foi planificada com o intuito de se obter um maior número de informações sobre a aluna em diferentes contextos e de acordo com as fases já descritas.

Foram realizadas notas de campo, de forma a registar tudo o que foi considerado importante para a intervenção, como por exemplo registos de atitudes, comportamentos, atividades, etc.

2.3.1. Dados recolhidos por pesquisa documental

Para a elaboração deste projeto foi necessário como referi anteriormente recorrer à pesquisa documental, analisando os seguintes documentos da aluna: Roteiro de avaliação, Checklist (por referência à CIF-CJ), RTP, PEI, às avaliações do PEI referentes ao 2º e 3º período, Projeto curricular de turma, entre outros documentos que fazem parte do processo individual da aluna.

2.3.2. A entrevista

Segundo Bogdan e Biklen (1994) a entrevista é um processo interativo de comunicação que tem como principal objetivo a troca de informações, registando opiniões ou declarações que interessam tanto ao entrevistador, quanto ao entrevistado, facultando um conhecimento mais aprofundado entre ambos os intervenientes.

De acordo com os autores supracitados, a entrevista é uma conversa intencional entre duas ou mais pessoas, em que uma delas dirige a conversa, com o intuito de obter dados relevantes.

Bogdan e Biklen (1994) referem que a técnica da entrevista em investigação qualitativa se pode aplicar de duas formas. Pode ser utilizada juntamente com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas, como também pode ser utilizada em si, como objetivo primordial de um estudo.

A técnica da entrevista possui algumas desvantagens, nomeadamente é uma técnica subjetiva, por isso é necessário ter muita atenção quanto à sua aplicação, na medida em que consome algum tempo. Aquando a análise das respostas poderão surgir alguns problemas. Por este motivo, é um método que necessita ser preparado de forma cuidadosa, sendo importante ter cuidado para não influenciar o entrevistado durante a aplicação da entrevista. É de todo pertinente ser-se exigente na formulação das questões e ter experiência na sua execução e aplicação.

Para Bell (1997) existem algumas vantagens, nomeadamente a sua adaptabilidade, o benefício de se explorarem determinadas ideias, aferir respostas e investigar razões e intuições. Se o entrevistador for atento e observador, conseguirá aperceber-se de determinados aspetos, a partir da expressão facial, hesitações, entre outras coisas.

Relativamente a este trabalho foi realizada uma entrevista semi-estruturada (semi-diretiva). Esta encontra-se num nível intermédio, em que o entrevistador orienta-se por um guião previamente definido. Pode ser alterada a ordem das questões e reformuladas ao longo da entrevista. É um método que possibilita ao entrevistado estruturar o seu pensamento em torno do tema tratado (Albarello, Digneffe, Hiernaux, Maroy, & Ruquoy, 1997).

De forma a realizar a entrevista, elaborou-se um guião (**apêndice I**), organizado da seguinte forma (Estrela, 1986): num primeiro momento registou-se a temática principal da entrevista, num segundo momento, foram traçados objetivos, posteriormente foi preenchido uma tabela em que os blocos da entrevista foram delineados, os objetivos específicos, os tópicos a abordar, bem como algumas observações a efetuar aquando a realização da mesma.

Por fim, foram construídas as questões que fizeram parte integrante da entrevista.

A entrevista ocorreu no dia 22 de outubro de 2009 pelas dezassete horas. Marcou-se o encontro com a professora titular de turma num gabinete da escola, garantindo assim um ambiente tranquilo onde pudemos conversar sem interrupções.

Após a obtenção da informação, recolhida através de gravação áudio com o devido consentimento da entrevistada, procedeu-se à transcrição da entrevista, tendo-se elaborado o protocolo e os respetivos quadros de categorização, para registo dos conteúdos da mesma. O protocolo da entrevista à professora titular de turma encontra-se no **apêndice II** e a grelha de análise do conteúdo da entrevista no **apêndice III**.

2.3.3. O questionário

De acordo com Bell (1997) o principal objetivo de um questionário é adquirir um conjunto de informação para que possa ser analisada, retirar modelos de análise e realizar comparações.

Nos questionários devem-se fazer as mesmas perguntas aos indivíduos e, tanto quanto possível, nas mesmas condições. O processo de formulação das perguntas não é tão fácil quanto parece, sendo necessário conduzir o questionário de forma cuidadosa, no sentido de garantir que todas as perguntas signifiquem o mesmo para todos os inquiridos.

Segundo o autor supracitado, a informação pode ser recolhida em questionários preenchidos pelo inquirido ou por meio de questionários, esquemas ou listas de verificação orientadas pelo próprio entrevistador.

Segundo Bell (1997) independentemente do método selecionado para a recolha de informação, o objetivo é aferir respostas de um dado número de indivíduos às mesmas perguntas, para que o investigador possa descrevê-las, compará-las e relacioná-las.

Em suma, “a ênfase principal consiste na descoberta de factos, e, se um questionário for bem estruturado e conduzido, pode tornar-se uma forma relativamente acessível e rápida de obter informação” (Bell, 1993, p.26).

De forma a avaliar os fatores ambientais intrínsecos à criança foi dirigido um questionário ao seu encarregado de educação (**apêndice IV**).

Este questionário foi construído pelo professor de educação especial, apresentando questões simples e objetivas, de forma a retirar do mesmo os fatores ambientais que mais influenciam e/ou condicionam o desenvolvimento de determinadas capacidades na aluna.

A resposta ao questionário por parte do encarregado de educação ocorreu no dia 23 de outubro pelas dezassete horas num gabinete da escola. Foi transmitido ao encarregado de educação que a informação disponibilizada pelo mesmo se destinava a um trabalho de mestrado que tinha como principal objetivo elaborar um plano de intervenção para a sua educanda, de forma a fomentar a sua inclusão em contexto de sala de aula.

Posteriormente foi retirada a informação mais relevante do questionário, procedendo-se à sua análise.

2.3.4. A observação naturalista

A técnica da observação é suportada por procedimentos de recolha de dados sob a forma de registos escritos ou gravados numa dada investigação, em que a obtenção de informação não é pautada por opiniões subjetivas, contrariamente ao que se verifica em outras técnicas de investigação.

Segundo Estrela (1994, p.26) “o professor, para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar (...) intervir e avaliar serão ações consequentes das etapas precedentes.” A razão pela qual se utiliza a técnica da observação está explícita, numa perspetiva educativa, direcionando a observação para a situação de sala de aula.

Neste âmbito, observa-se um conjunto de situações educativas de um dado grupo, turma ou um só indivíduo, como um aluno ou professor, quer em contexto de sala de aula ou recreio, registando os sucessivos comportamentos do(s) indivíduo(s) envolvido(s) na observação.

De acordo com Estrela (1994) para de forma correta se observar ter-se-á de elaborar objetivos, bem como escolher o objeto passível de ser observado, implicando assim a construção de estratégias, tais como a escolha de formas de observação, de normas de registo, tratamento dos dados recolhidos e uma antecipada preparação por parte dos observadores.

Parafraseando Estrela (1994) a observação naturalista estuda o comportamento dos sujeitos no seu dia a dia, garantindo uma posição algo distanciada relativamente ao observador.

Esta técnica faculta um método simples de observação que possibilita alargar a sua aplicação, nomeadamente através do tratamento de dados estatísticos e da possibilidade de se inteirar das normas de funcionamento do grupo em estudo.

Recorreu-se à implementação da técnica da observação naturalista com o objetivo de promover a inclusão da criança na sala de aula de ensino regular, assim como o desenvolvimento das atividades propostas. Neste sentido e colocando em prática o presente procedimento de recolha de dados, foi necessário avaliar as dificuldades demonstradas pela aluna neste mesmo contexto.

De forma a realizar a observação naturalista, elaborou-se um protocolo de observação (**apêndice IX**), organizado da seguinte forma: num primeiro momento registou-se o período letivo em que a mesma foi realizada, a data, a duração da observação, a forma de observação (observador não participante), o ano curricular, a turma e os alunos presentes. Num, segundo momento, foram descritas situações e comportamentos da aluna, colegas de turma e professora titular. Todas estas situações e comportamentos foram descritos durante o período da observação.

Neste período e paralelamente aos registos das situações e comportamentos observados foram registadas pequenas notas e inferências.

A observação naturalista ocorreu no dia 20 de outubro de 2009 das treze horas e quinze minutos até as catorze horas e quinze minutos. A observação decorreu na sala de aula da aluna, com a presença dos colegas de turma e da professora titular. Os dados foram registados no protocolo de observação para posteriormente serem analisados.

2.3.5. A sociometria

A técnica sociométrica tem como objetivo primordial realizar uma “avaliação” das relações interpessoais no seio de um grupo, demonstrando que os laços de comunicação afetiva permitem analisar fenómenos com significado social e humano.

Esta técnica pretende revelar e apreciar a estrutura de um grupo, os indivíduos dominantes ou populares, as divisões (sexual, racial, económica, etc.) e os padrões de aceitação e rejeição social.

Segundo Estrela (1986, p 379)

Partindo do princípio que a estrutura real de um grupo é determinada pelas relações de afinidade e de não-afinidade, que existem entre os seus diversos elementos, os testes sociométricos permitem, em pequenos grupos, pouco organizados, captar de modo fácil as relações espontâneas, destacando, ainda, a posição de cada indivíduo no grupo, em função dessas relações.

A técnica da sociometria tem como instrumento principal, o teste sociométrico, o qual poderá dar origem a um sociograma, que é a representação gráfica ou pictórica da sociomatriz. Nele irão constar as interações mencionadas nos respetivos testes sociométricos. Através da sociometria podemos representar os dados obtidos utilizando dois tipos de sistemas gráficos: o sociograma individual e o sociograma de grupo.

Segundo Bastin, um teste sociométrico “consiste em pedir, a todos os membros dum grupo, que designem, entre os companheiros, aqueles com quem desejariam encontrar-se numa atividade bem determinada. Pode-se pedir-lhes igualmente que designem aqueles com quem preferiam não se encontrar” (1980, p.15).

Relativamente às vantagens da aplicação de um teste sociométrico é de salientar que estes não exigem material complicado, basta uma folha de papel e um lápis. É de mencionar que raros são os testes ou questionários que fornecem aos psicólogos e a outros técnicos tanta informação em tão pouco tempo.

Uma outra vantagem deste tipo de teste é a sua plasticidade, ou seja “o psicólogo escolar nas classes de que é responsável, o psicólogo militar nos aquartelamentos, o psicólogo industrial nas turmas de trabalhadores, encontrarão facilmente ocasiões propícias para o emprego do teste” (Bastin, 1980, p.17).

No que diz respeito às limitações do teste sociométrico é de salientar que este diz-nos muito acerca do nosso grupo/turma, mas também há que ter a noção que não nos diz tudo, ou seja tem os seus limites como qualquer outro teste.

Em conclusão, e segundo Estrela (1986) o valor do teste sociométrico é relativo, devendo ser realizado juntamente com outros instrumentos e os seus dados comparados com os dados obtidos em observações diretas.

Para conhecer/caracterizar a situação social da aluna, bem como as suas aprendizagens nas restantes áreas foram aplicados os testes sociométricos à turma da criança, no sentido de verificar as dinâmicas existentes dentro do grupo, as crianças alvo de rejeição e preferência, bem como a posição sociométrica da aluna.

Os testes sociométricos foram organizados em questões/critérios fechados, onde as respostas dos indivíduos foram unas, isto é, constituídas pelos nomes dos colegas de turma, relacionadas com as suas preferências. O teste utilizado (**apêndice V**) foi adaptado do modelo de Estrela (1986), fornecido pela Doutora Isabel Sanches, na unidade curricular: Metodologias da Investigação em Educação.

A linguagem do questionário foi adaptada à faixa etária do grupo alvo. As perguntas apresentaram-se de forma simples e bastante objetiva.

Para que a informação adquirida fosse suficiente, foram colocados três critérios de escolha para cada pergunta (num total de nove perguntas), e uma pergunta de rejeição por critério, num total de três. O facto de existir uma pergunta de rejeição por critério, tem como objetivo assinalar possíveis focos de tensão entre os elementos da turma.

Segundo Estrela (1986) o espaço de sala de aula deverá ser contemplado, bem como o espaço exterior. Neste sentido, considerou-se essencial que as duas primeiras questões do teste sociométrico recaíssem sobre o contexto de sala de aula, ou seja em primeiro lugar os alunos teriam que escolher o colega que gostariam que se sentasse ao seu lado e em segundo lugar, teriam de escolher o colega que gostariam que o ajudasse a fazer um trabalho. De forma a abranger o espaço exterior, os alunos teriam de escolher o colega com quem mais gostam de brincar no recreio.

O principal objetivo destes testes é cruzar diferentes informações e perceber a posição sociométrica de qualquer um dos indivíduos do grupo, nos diferentes contextos referidos anteriormente.

O questionário foi aplicado à turma no dia 20 de outubro de 2009, durante a aula da professora titular de turma.

A professora cedeu 30 minutos da sua aula para que o mesmo se pudesse realizar. Durante a realização dos testes sociométricos, a professora permaneceu dentro da sala de aula, a fim de prestar auxílio, caso fosse necessário.

Foi devidamente explicado aos alunos o objetivo do teste e referido que este, não tinha objetivos de avaliação, mas apenas a intenção de os conhecer melhor. Durante a explicação foi utilizado um vocabulário simples e o nome de todos os alunos foi escrito no quadro, no sentido de garantir que os mesmos os conseguissem escrever, caso precisassem. Foi também referido, que dentro da mesma pergunta não podiam repetir o nome de um colega e de só poderem escolher os colegas que se encontravam na sala (excluindo professores ou outros amigos exteriores ao grupo-turma).

Visto que se encontravam todos os alunos presentes não foi necessário alertar para uma possível escolha de um elemento do grupo que poderia de momento estar ausente.

Durante a realização dos testes sociométricos, os alunos permaneceram em silêncio e concentrados na sua tarefa. À medida que iam realizando os mesmos e se deparavam com alguma dúvida solicitaram a nossa presença. No final, os testes sociométricos foram recolhidos, agradecendo-se a colaboração e a disponibilidade manifestada por todos.

De forma a representar os dados recolhidos, construiu-se uma tabela, (matriz sociométrica) uma para as escolhas e outra para as rejeições. **(apêndice VI e VII)**. A tabela, de duas entradas, organiza todos os elementos do sexo masculino e feminino por ordem alfabética. Lateralmente foram consideradas as escolhas realizadas e no cimo da tabela as escolhas recebidas.

O número um foi utilizado para designar a primeira escolha, o número dois para a segunda escolha e o número três para a terceira. O algarismo zero foi utilizado quando não se verificaram escolhas, permitindo uma leitura clara dos dados a analisar.

Depois de devidamente preenchida, a tabela caracteriza-se por ser de fácil leitura, visto que revela de uma forma ordenada todos os dados recolhidos.

Facilmente se identifica índices sociométricos, ou seja o número de vezes que cada criança escolhe outra criança, o número de escolhas realizadas por cada criança, o número diferente de crianças que cada uma escolhe, as escolhas recíprocas, bem como a intensidade das escolhas.

Os quadrados assinalados com o número zero nos três critérios, no caso da tabela das escolhas, e com um zero, no caso da tabela das rejeições, indica a indiferença sociométrica. Tal facto, não significa rivalidade ou inimizade, apenas indica que a preferência por determinada criança não é suficientemente forte.

Noutro documento em apêndice foram apresentados e analisados os dados recolhidos através da técnica da sociometria **(apêndice VIII)**.

2.3.6. Notas de campo

Segundo os autores Bodgan e Biklen (1994) as notas de campo são registos necessários numa investigação qualitativa. Ao longo de uma determinada pesquisa vão sendo feitos registos, estes possibilita-nos refletir e acompanhar o projeto que estamos a desenvolver sem nunca nos desviarmos do verdadeiro objetivo do mesmo.

De acordo com os autores acima referidos, as notas de campo podem ser reflexivas e descritivas. As reflexivas pressupõem uma reflexão daquilo que é registado por parte do observador. As descritivas abrangem uma descrição detalhada de tudo aquilo que o observador quer registar.

Ao longo de todo o processo fomos coligindo registos que constituímos em notas de campo para documentar incidentes ou situações que considerámos relevantes.

3. Caracterização da situação e do contexto de intervenção

Com base nos dados recolhidos podemos agora apresentar a situação e o contexto onde intervimos.

3.1. Caracterização do contexto escolar

3.1.1. Espaço físico e logístico

Com base no projeto educativo de escola podemos dizer que se trata de uma escola TEIP do 1º Ciclo do Ensino Básico nos arredores da Amadora, a maioria da população caracteriza-se por possuir um nível socioeconómico muito baixo, existindo uma forte predominância do trabalho precário. A restante população reside nos prédios circundantes à escola, caracterizando-se por possuir um nível socioeconómico médio/baixo. Relativamente às minorias étnicas, prevalece a de origem africana, nomeadamente a cabo-verdiana.

A presente escola está situada numa freguesia e a sua área de influência abrange alunos oriundos de um bairro desfavorecido. É uma escola tipo pré-fabricado, composta por cinco salas de aulas, com tetos muito baixos e sem ventilação. Um gabinete/cozinha para os auxiliares de ação educativa, um gabinete de coordenação (serve de sala dos professores) e três casas de banho. No ano letivo 2001/2002 a Câmara Municipal da Amadora colocou dois

contentores. Um é utilizado para sala de apoio/biblioteca/sala de informática e no outro funciona o refeitório.

3.1.2. Recursos humanos

Tendo como base o projeto educativo de escola, o corpo docente da mesma, é composto por seis professoras com turma atribuída, uma coordenadora de escola, uma professora de apoio socioeducativo, uma professora de educação especial, uma tutora escolar que efetuava apoio logístico e uma mediadora de conflitos.

O grupo do pessoal auxiliar é constituído por três auxiliares, de ação educativa.

3.1.3. Dinâmica educativa

De acordo com o projeto educativo de escola, esta tem vivido algumas dificuldades, visto que nos últimos anos letivos se verificou um elevado número de alunos absentistas.

Neste sentido, cabe à escola ampliar os objetivos educacionais, de modo a que os alunos possam vir a ter outros horizontes profissionais.

Para que a atuação educativa tenha sucesso, é necessário adaptar os currículos aos interesses e necessidades dos alunos. Este será, sem dúvida, o primeiro de muitos passos para uma aprendizagem que se quer de sucesso.

3.2. Caracterização do grupo/turma

Como referimos anteriormente, trata-se de uma turma de 2º ano de escolaridade, inserida num TEIP. A turma é constituída por dezoito alunos. A faixa etária varia dos sete aos dez anos de idade, sendo a turma constituída por nove rapazes e oito raparigas.

Dois alunos nasceram em Cabo Verde, e na Guiné, quinze dos restantes, nasceram em Portugal, mas descendem de famílias originárias de países de Língua Oficial Portuguesa (adiante: PALOP) e três elementos são Portugueses.

A sua grande maioria provém de um bairro degradado nos arredores da Amadora, sendo que os restantes moram em prédios, circundantes à escola.

O meio sociocultural onde estão inseridos é baixo e as expectativas perante a escola são de muito desinteresse e algo quase inacessível. A maioria destas crianças passa o seu tempo livre na rua.

Os encarregados de educação são pouco escolarizados, no entanto são interessados, embora pouco participativos na vida escolar dos filhos.

Consequentemente estas crianças são provindas de famílias desestruturadas, passam a maior parte do tempo sozinhas, ou numa associação inserida no bairro degradado de onde provêm. Enquanto isso, os seus encarregados de educação laboram a horas disfuncionais para o acompanhamento ativo do seu educando.

As relações entre os pares são o espelho da comunidade onde estão inseridos, denotando-se relações de carência afetiva, baixa autoestima, geradoras de situações de conflito permanente, facto que requer uma intervenção harmonizada por parte do adulto responsável pela turma.

Relativamente à relação, adulto/criança é de respeito e afetuosidade, embora exija da parte da professora um trabalho contínuo de adequação das atitudes e valores, tanto na sala de aula como no recreio. É necessário apaziguar constantemente as relações entre os pares.

Com base na informação recolhida através da técnica da sociometria e mediante a análise global da matriz sociométrica das escolhas da turma, é de referir que as raparigas dividiram as suas escolhas entre os elementos do mesmo sexo e o sexo oposto (rapazes), ao passo que estes optaram por escolher essencialmente colegas do mesmo sexo.

Quanto à análise global da matriz sociométrica das rejeições da turma, é de salientar que os rapazes tenderam maioritariamente a rejeitar os elementos do mesmo sexo, ao passo que as raparigas rejeitaram maioritariamente elementos do sexo oposto.

Através da entrevista realizada à professora titular conseguimos retirar a seguinte informação relativamente ao perfil da turma, desempenho escolar baixo, verificando-se por vezes conflitos entre os pares. No que concerne à forma como os alunos se relacionam com a aluna enfoque, importa referir que esta é tratada de forma muito positiva, visto que diariamente são debatidas questões relativamente à sua problemática.

3.2.1. Quadro síntese de caracterização do contexto

<i>Fonte</i>	<i>Aspetos relevantes</i>
Fontes documentais (Projeto educativo de escola e projeto curricular de turma)	• Escola TEIP do 1º Ciclo do Ensino Básico; • A maioria da população possui um nível socioeconómico muito baixo; • Minoria étnica que prevalece é a de origem africana, nomeadamente a cabo-verdiana; • Escola tipo pré-fabricado; • Recursos humanos: seis professoras, uma coordenadora de escola, uma professora de apoio socioeducativo, uma professora de educação especial, uma tutora escolar, uma mediadora e três auxiliares de ação educativa.
	• Turma do 2º ano de escolaridade; • Constituída por dezoito alunos; • A maioria dos alunos é oriunda de um bairro degradado nos arredores da Amadora; • Meio sociocultural baixo; • Encarregados de educação pouco escolarizados e participativos; • Relações de carência afetiva e baixa autoestima, geradoras de situações de conflito.
Sociometria	• O sexo feminino dividiu as suas escolhas entre os elementos do mesmo sexo e o sexo oposto (rapazes); • O sexo masculino optou por escolher essencialmente colegas do mesmo sexo;

	• Os rapazes rejeitaram na sua grande maioria elementos do mesmo sexo; • As raparigas rejeitaram maioritariamente elementos do sexo oposto.
Entrevista	• Desempenho escolar baixo; • Verifica-se por vezes conflitos entre os pares; • Boa relação com a aluna enfoque, diariamente são debatidas questões em contexto de sala de aula sobre a sua problemática.

3.2.2. Caracterização do caso específico da aluna

Recorrendo à pesquisa documental e questionário realizado ao encarregado de educação podemos referir que a E. (nome fictício) tem 10 anos de idade, é de origem cabo-verdiana, tendo chegado a Portugal em agosto de 2007. Nasceu de um parto normal, após uma gravidez sem quaisquer problemas.

No ano de 2001, com apenas três anos de idade, sofreu um traumatismo crânio encefálico após uma queda de um muro. Segundo a mãe, até ao acidente que lhe provocou vários traumatismos, todo o seu desenvolvimento foi normal.

Foi-lhe diagnosticado uma contusão cerebral grave, resultando alterações neurológicas, nomeadamente epilepsia, hemiplegia direita, dificuldades na linguagem, afasia e atraso moderado no desenvolvimento psicomotor. Tem convulsões refratárias à terapêutica médica.

A aluna iniciou o seu percurso escolar numa escola do 1º Ciclo de Faro. Não frequentou o pré-escolar, devido à existência de crises epiléticas frequentes.

A E. vive num apartamento com seis familiares. O pai da E. encontra-se a trabalhar em França, vindo a Portugal esporadicamente. A mãe da E. não trabalha, recebendo um subsídio da segurança social para além do abono de família. A E. desloca-se para a escola a pé com a ajuda de um familiar, ocupa os seus tempos livres a ver televisão e a brincar em casa com colegas do bairro. Informação retirada do questionário realizado à encarregada de educação da aluna.

Segundo a entrevista realizada à professora titular de turma, as aprendizagens da aluna são diminutas, tendo realizado até agora muito poucas aquisições.

Os materiais pedagógicos utilizados em contexto de sala de aula foram os puzzles e outros elaborados para o efeito.

O seu nível atual de competências, e tendo como suporte a pesquisa documental, é de salientar que a E. revela dificuldades ao nível da comunicação, conseguindo pronunciar poucas palavras e as que consegue repete-as vezes sem conta.

Apresenta muitas dificuldades ao nível da compreensão, atenção e ao nível motor em geral. Revela pouca autonomia, não conseguindo ir à casa de banho, nem alimentar-se sozinha. Relaciona-se bem com os pares e adultos. Revela momentos frequentes de ausência e aparente sonolência, devido às medicações a que é sujeita. Esta situação compromete a realização de algumas atividades.

De acordo com os dados retirados da observação naturalista, a aluna pinta os desenhos durante pouco tempo, riscando a folha toda. Não revela interesse por este tipo de atividades. Consegue pintar sem sair do contorno a preto e reconhece poucas cores (vermelho, azul e verde). A E. gosta de manusear plasticina e de recortar e colar papel.

Utiliza o computador, manuseia o rato com alguma dificuldade, recorrendo sempre a ajuda de um adulto, compreende os objetivos dos jogos, executando-os com sucesso.

Relativamente à motricidade global, a E. anda com dificuldade, consegue orientar-se no espaço e identifica as partes do corpo.

Não revela ter noção da ordem temporal (dias da semana), nem de quantidade (números), mas consegue diferenciar objetos pelo tamanho.

Foram verificados progressos significativos no âmbito do seu desenvolvimento social e pessoal.

Tendo como base a informação recolhida através da técnica da sociometria e mediante a análise global da matriz sociométrica das escolhas da turma, é de referir que a aluna foi escolhida apenas por dois colegas de turma. Esta dividiu as suas escolhas entre os elementos do mesmo sexo e o sexo oposto.

Quanto à análise global da matriz sociométrica das rejeições da turma, é de salientar que a aluna não foi alvo de nenhuma rejeição por parte dos colegas de turma. As suas rejeições relativamente aos três critérios recaíram num único colega de turma. Na sua grande maioria, a aluna não foi alvo de escolhas, no entanto também não foi rejeitada por nenhum

colega. Tal situação poderá indicar alguma indiferença por parte dos colegas de turma relativamente à aluna.

3.2.3. Quadro síntese da história compreensiva da aluna

<i>Fonte</i>	<i>Aspetos relevantes</i>
Fontes documentais (Programa Educativo Individual - PEI)	• A E. tem 10 anos de idade; • É de origem Cabo-verdiana; • Nasceu de um parto normal, gravidez sem problemas; • Com três anos de idade sofreu um traumatismo crânio encefálico, após uma queda de um muro; • Diagnóstico: contusão cerebral grave, resultando alterações neurológicas, nomeadamente epilepsia, hemiplegia direita, dificuldades na linguagem, afasia e atraso moderado no desenvolvimento psicomotor; • Iniciou o percurso escolar numa escola do 1º Ciclo de Faro; • Não frequentou o pré-escolar, devido à existência de crises epiléticas frequentes; • Dificuldades ao nível da comunicação, pronunciando poucas palavras; • Dificuldades ao nível da compreensão, atenção e motor; • Revela pouca autonomia, não conseguindo ir à casa de banho sozinha, nem alimentar-se; • Relaciona-se bem com os pares e adultos.
Questionário à encarregada de educação	• Vive num apartamento com seis familiares; • O pai encontra-se a trabalhar em França,

	vindo poucas vezes a Portugal; • A mãe (EE) não trabalha, recebendo um subsídio da segurança social para além do abono de família; • Desloca-se a pé para a escola com a ajuda de um familiar; • Tempos livres: vê televisão e brinca com os amigos do bairro.
Entrevista	• Aprendizagens diminutas, tendo realizado até agora muito poucas aquisições; • Materiais utilizados em contexto de sala de aula: puzzles, entre outros.
Observação naturalista	• Não revela interesse por atividades de pintura (pinta os desenhos durante pouco tempo, riscando a folha toda); • Pinta sem sair do contorno a preto; • Reconhece a cor vermelha, azul e verde; • Gosta de manusear plasticina e recortar e colar papel; • Utiliza o computador; • Consegue orientar-se no espaço e identifica as partes do corpo; • Não revela ter noção da ordem temporal (dias da semana), nem de quantidade (números); • Diferencia objetos pelo tamanho; • Evidencia progressos a nível do seu desenvolvimento social e pessoal.
Sociometria	• A aluna foi escolhida apenas por dois colegas de turma; • A aluna dividiu as suas escolhas entre os elementos do mesmo sexo e o sexo oposto;

	• A aluna não foi alvo de nenhuma rejeição; • A aluna optou por rejeitar o mesmo colega ao nível dos três critérios; • Na sua grande maioria, a aluna não foi alvo de escolhas, no entanto também não foi rejeitada por nenhum colega. Tal situação poderá indicar alguma indiferença por parte dos colegas de turma relativamente à aluna.
--	---

3.3. Caracterização da situação em que se processou a intervenção

3.3.1. Caracterização do grupo de apoio socioeducativo

Os apoios socioeducativos, tal como se encontra legislado superiormente, têm como objetivo promover a igualdade de oportunidades e melhorar a qualidade do ensino num modelo de escola inclusiva, tendo subjacente a diferenciação curricular e o sucesso de todos os alunos independentemente das suas características.

O grupo de apoio é constituído essencialmente por alunos que revelam maiores dificuldades na área curricular disciplinar de língua portuguesa. Evidenciam pouco vocabulário, dificuldades na compreensão e interpretação da linguagem falada e escrita, o que consequentemente origina dificuldades em outras áreas do saber. Relativamente à área curricular disciplinar de matemática importa referir que evidenciam dificuldades ao nível da noção de quantidade, nos mecanismos referentes à adição e subtração, bem como na resolução de situações problemáticas.

De acordo com o projeto construído para o apoio socioeducativo, a maior parte dos alunos que usufruem de apoio possuem o português como língua não materna.

Com base nos documentos fornecidos pela escola, alguns dos alunos provêm de famílias com carências económicas e disfuncionais que não lhes proporcionam a estabilidade emocional e afetiva de que necessitam para poderem aprender e para viver felizes. Para além da falta de recursos materiais, estes pais não têm capacidade para dar o apoio necessário ao nível dos conteúdos explorados.

A maior parte dos encarregados de educação têm poucas expectativas relativamente ao futuro dos seus filhos, não investindo fortemente na sua formação académica. Outros, por

outro lado, desejam que os seus filhos estudem, mas não sabem onde necessitam de investir ou muitas vezes não possuem bens financeiros para investir no que o seu educando necessita de forma a colmatar as dificuldades sentidas.

Neste ano exerci funções como professora de apoio socioeducativo, trabalhando diretamente com seis professoras titulares de turma. O grupo de apoio tinha vinte e nove alunos, dezoito alunos matriculados no 2º ano, no entanto a realizar trabalho de 1º ano, nove alunos matriculados no 3º ano, a fazer trabalho de 2º ano e por fim, duas alunas matriculadas no 4º ano, ambas a fazer trabalho de 2º ano, visto estarem inseridas numa turma de percursos curriculares alternativos. A aluna E. integrou-se nas atividades do grupo de apoio.

A maior parte dos alunos iniciaram o apoio socioeducativo no início do 1º período, à exceção de sete alunos que iniciaram só no 2º período.

O período de atenção destes alunos é bastante curto, sendo de referir que qualquer estímulo proveniente do exterior diminui a concentração destes. O apoio foi dado quer em contexto de sala de aula, quer em contexto de sala de apoio. Na maior parte das vezes foi dado em contexto de sala de apoio, para que os alunos se encontrassem mais motivados perante as atividades desenvolvidas e não se dispersassem tanto com a presença dos colegas.

São alunos que demonstram pouca organização e nem todos evidenciam cuidado com a apresentação dos trabalhos realizados.

Mediante o número de alunos que necessitavam de apoio socioeducativo, foram constituídos grupos de trabalho consoante os níveis de ensino em que se encontravam, de forma a ir ao encontro dos seus interesses e motivações, facultando materiais de trabalho sempre em boas condições e atividades em que fossem exploradas as novas tecnologias.

Os grupos tinham no máximo quatro alunos, de forma a conseguir introduzir a E. e assim, desenvolver junto dela os objetivos constantes na planificação a longo prazo. Em alguns casos, considerei necessário realizar apoio individual a essa aluna.

Considerei importante estimular as relações de ensino/aprendizagem, as relações entre pares, bem como o trabalho em grupo e individual. Os conteúdos a trabalhar, bem como a forma de os executar, foram sempre planificados em conjunto com os professores titulares de turma.

Quando detetada alguma dificuldade foi comunicado ao professor titular de turma, bem como o inverso, procurei que os mesmos me informassem das maiores dificuldades dos seus alunos.

É importante que ao longo das sessões de apoio, seja estabelecido uma relação afetiva com os alunos, assegurar-lhes uma formação geral que os conduza à descoberta, ao desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, ao desenvolvimento do espírito crítico e sensibilidade estética, fomentando a realização pessoal em verdadeira harmonia com os valores da solidariedade social.

Por último, nas sessões de apoio foram utilizados diversificados materiais didáticos, de forma a facilitar a compreensão dos alunos pelos conteúdos a explorar. As tecnologias de informação e comunicação foram utilizadas com alguma frequência no trabalho com estes alunos, nomeadamente aquando a realização de jogos didáticos ou no visionamento e exploração de sites na internet que apelassem ao desenvolvimento de uma determinada competência.

3.3.2. Avaliação do grupo de apoio socioeducativo

No final do 3º período foi realizada uma avaliação ao grupo de apoio. Inicialmente e como referido anteriormente, os alunos revelaram maiores dificuldades ao nível da área curricular disciplinar de língua portuguesa.

Nesse sentido, o apoio prestado incidiu mais nessa área, nomeadamente na leitura e compreensão/interpretação de textos, na oralidade e na escrita. Relativamente à escrita importa referir que os alunos demonstraram no 1º período dificuldades em ordenar e sequenciar as suas ideias no sentido de construir um texto coerente com as partes que o delimitam. Revelaram muita falta de atenção/concentração aquando o desenvolvimento das atividades propostas e instabilidade, que se refletiu negativamente em todo o trabalho desenvolvido.

É de referir que o grupo de apoio necessitou ao longo do ano letivo de constantes ajudas físicas e verbais no sentido de desenvolver as tarefas propostas.

A intervenção desenvolvida com este grupo de apoio assentou em variadas prioridades, nomeadamente o insucesso escolar, a indisciplina em contexto de sala de aula, a desmotivação/falta de expectativas, o facto da maioria dos alunos terem o português como segunda língua e não como língua materna e o diminuto acompanhamento escolar dos encarregados de educação face às aprendizagens dos seus educandos. Neste sentido, foram estes os princípios orientadores do exercício da minha função enquanto professora de apoio socioeducativo.

Avaliando todo um ano letivo, de sistemático trabalho junto destes alunos é de referir que estes revelaram melhorias no que diz respeito à área curricular disciplinar de língua portuguesa, visto que aumentaram o seu vocabulário e efetuaram evoluções ao nível da compreensão e interpretação da linguagem falada e escrita.

Relativamente à expressão escrita é de salientar que se verificaram progressos ao nível da ordenação e sequência de ideias, começando a delinear as partes constituintes de um determinado texto. Estes factos foram verificados através das fichas de avaliação sumativa realizadas ao longo do ano letivo.

Houve um aumento de períodos em que os alunos permaneceram perante as atividades desenvolvidas com maior atenção/concentração, visto que foram fomentadas diversificadas estratégias no sentido de colmatar tal situação, nomeadamente, constantes reforços positivos (verbais e físicos).

Analisando as prioridades acima referidas é de salientar que houve uma diminuição do insucesso escolar, visto que mais de 50% dos alunos que trabalharam comigo transitaram de ano. É de salientar que os alunos apoiados foram referenciados para o apoio socioeducativo por evidenciarem grandes dificuldades de aprendizagem que resultaram em reprovações sucessivas. A par do referido anteriormente, a indisciplina em contexto de sala de aula também diminuiu, eventualmente porque foram estabelecidas estratégias juntamente com o professor titular de turma, no sentido de adequar as diversificadas ações.

Os alunos mostraram-se mais motivados e com maiores expectativas relativamente à instituição escola, bem como com o seu futuro, provavelmente esta situação verificou-se, uma vez que foi dado um acompanhamento baseado no incentivo, no reforço constante e na adequação das ações às reais necessidades do público-alvo.

Visto que a grande maioria dos alunos apoiados possuem o português como segunda língua e não como língua materna fez com que se tivesse que realizar um treino intensivo nesse sentido. Os alunos em questão conseguiram, ainda que com muitas dificuldades, alcançar a maior parte das particularidades que a nossa língua possui.

No sentido de fomentar a participação dos encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos, ficou estabelecido com os professores titulares de turma que para além das reuniões de final de período, iriam ser realizadas reuniões mensais, no sentido de transmitir aos mesmos algumas questões relativas ao percurso escolar dos seus educandos (aprendizagens e comportamento).

Foi acordado por todos os docentes que sempre que se verificasse algum comportamento menos correto ou alguma questão relacionada com as aprendizagens dos alunos seria de todo pertinente utilizar-se a caderneta do aluno, para uma mais fácil interação entre a escola e os pais.

Tanto as reuniões como os registos sempre que necessários nas cadernetas dos alunos contribuíram para a diminuição do insucesso escolar e desmotivação, bem como para o aumento do acompanhamento escolar dos mesmos por parte dos encarregados de educação.

Em conclusão, ao longo deste ano letivo foram desenvolvidas estratégias de forma a motivar os alunos apoiados e levá-los a interessarem-se pela escola, foram fornecidos estímulos cognitivos no reforço das aprendizagens, esclarecendo dúvidas, o trabalho em pequeno grupo foi promovido e valorizado, explorei mecanismos de forma a melhorar a concentração dos alunos, procurei desenvolver alguns pré requisitos que conduziram, sem dúvida, à melhoria das aprendizagens, procurei que a maioria dos alunos adquirisse uma boa compreensão oral e escrita, face às dificuldades sentidas inicialmente e proporcionei atividades para que os alunos obtivessem melhorias a nível da leitura e no desenvolvimento de estratégias elementares de cálculo.

Os objetivos inicialmente propostos para este grupo de apoio foram adquiridos, ou seja foi feito um acompanhamento eficaz tendente ao sucesso dos alunos.

4. Plano de ação

4.1. Pressupostos teóricos que orientaram a investigação

Pretende-se que no presente trabalho sejam elaborados conceitos e hipóteses, explicativos de um problema (questão de partida) de modo a teorizar as informações recolhidas. Segundo Guerra (2000) ao conduzir uma investigação deveremos sempre problematizar a situação através dos elementos recolhidos no terreno para se voltar à ação, no sentido de resolver o problema identificado.

De acordo com o mesmo autor, um projeto “é a expressão de um desejo, de uma vontade, de uma intenção, mas é também a expressão de uma necessidade, de uma situação a que se pretende responder” (Guerra, 2000, p. 126).

Nesta perspetiva e de acordo com a definição anterior, é pertinente mencionar que o presente projeto nasceu de uma vontade expressa em melhorar o meu desempenho

profissional, enquanto interveniente no processo de inclusão de uma criança, mas também da necessidade expressa, sentida no terreno, pelos vários indivíduos que se relacionam com a mesma (professores, auxiliares de ação educativa e familiares).

Neste sentido, “um projeto é, sobretudo, a resposta ao desejo de mobilizar as energias disponíveis com o objetivo de maximizar as potencialidades endógenas de um sistema e ação garantindo o máximo de bem-estar para o máximo de pessoas” (Guerra, 2000, p.126).

A elaboração do presente projeto iniciou-se com a emergência de uma vontade e necessidade em mudar algo, seguindo-se a fase da análise e do diagnóstico da situação, recorrendo a técnicas, metodologias e instrumentos que possibilitaram identificar problemas, ou “deficiências” no processo de inclusão e de aprendizagem da criança em estudo.

Os objetivos definidos, bem como as estratégias e atividades delineadas, derivam dessa fase de diagnóstico. Têm como objetivo minimizar ou resolver os problemas identificados, bem como colmatar lacunas reveladas no terreno.

As metodologias de trabalho em grupo e em pares serão privilegiadas neste projeto de intervenção, na medida em que os educadores cada vez mais são confrontados com a necessidade de gerir o grupo, para que este funcione segundo padrões aceitáveis pela comunidade escolar em que está inserido e, ao mesmo tempo, crie condições facilitadoras para alcançar os objetivos inicialmente delineados (Vieira & Pereira, 2007).

A criação de um ambiente educativo positivo, onde todos os alunos sejam aceites e respeitados por todos constitui uma estratégia de aprendizagem cooperativa a desenvolver sempre que possível.

O funcionamento de um grupo escolar é condicionado pelos alunos que o compõem, pela personalidade e formação dos educadores e por variados fatores externos ao grupo, aos quais este tem que se adaptar.

Nesta perspetiva, torna-se essencial, informar e esclarecer os restantes alunos, sobre a problemática do aluno alvo de intervenção, consciencializá-los relativamente aos seus pontos fortes e principais limitações, no sentido de compreenderem a situação.

Outra das finalidades que orientou o presente trabalho foi o desenvolvimento de um currículo funcional, para que a aluna alcançasse um maior desenvolvimento pessoal e conseguisse participar, tanto quanto possível, em determinadas situações, nomeadamente na vida familiar, no grupo de amigos, na sociedade, bem como em todos os ambientes em que seja necessário ou desejável que a referida criança participe (Vieira & Pereira, 2007).

O desenvolvimento deste currículo funcional surgiu, na medida em que considerámos que o mais adequado para si, seria desenvolver conteúdos promotores da sua autonomia pessoal e social, dando prioridade ao desenvolvimento de atividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, na comunicação e organização do processo para a sua transição para a vida adulta.

O plano de intervenção estará organizado em torno das seguintes áreas do desenvolvimento, a autonomia/independência pessoal, a motricidade (global e fina), a comunicação, o comportamento social, a cognição e os tempos livres (Vieira & Pereira, 2007).

4.2. Problemática/questão de partida

A proposta de intervenção deriva da necessidade de desenvolver competências funcionais numa criança com paralisia cerebral, de forma a ampliar o seu desenvolvimento pessoal e fomentar a sua participação em todos os contextos na qual intervém, nomeadamente a sua inclusão na escola que frequenta.

Desta forma, a questão de partida tem a seguinte formulação: “Aprendizagem de competências cognitivas, de comunicação e autonomia de uma aluna com paralisia cerebral, que frequenta o 2º ano de escolaridade – estratégias facilitadoras.”

O principal objetivo deste projeto é definir estratégias de intervenção que promovam e desenvolvam competências funcionais numa criança com Paralisia Cerebral.

4.3. Planificação, realização e avaliação da intervenção

4.3.1. Planificação a longo prazo

<i>Áreas</i>	<i>Sub-áreas</i>	<i>Objetivos gerais</i>	<i>Objetivos específicos</i>	<i>Estratégias/atividades</i>	<i>Calendarização</i>	<i>Recursos</i>	<i>Avaliação</i>
Comunicação	Comunicação recetiva Comunicação expressiva	- Compreender a linguagem verbal. - Expressar-se.	- Interagir com o adulto e com os pares “dialogando” à vez, através da linguagem falada. - Expressar necessidades e desejos, segundo o modo de expressão adequado. - Interagir com os outros, utilizando formas sociais consensuais mais simples, segundo o modo de expressão (bom dia, boa tarde, olá, adeus, obrigada). - Fazer recados	- Realizar momentos de conversa e de partilha com os pares dentro da sala de aula e com os restantes profissionais que intervêm com a aluna. - Incentivar a aluna a exprimir-se quando confrontada com determinada situação, pedir para ir à casa de banho, comida, algum objeto. - Pedir à aluna para realizar em diferentes momentos	De Janeiro a Junho de 2010	- Rádio. - Jogos de palavras, de sílabas e de letras.	- Folha de registo da atividade. - Grelha de observação/ Avaliação.

Sara Ratinho
Aprendizagem de competências cognitivas, de comunicação e de autonomia de uma criança com paralisia cerebral, que frequenta o 2º ano de escolaridade – estratégias facilitadoras

			utilizando o modo de expressão estabelecido. - Narrar experiências do dia a dia segundo o modo de expressão estabelecido. - Utilizar as formas convencionais de saudação e cortesia. - Repetir sequências ou séries de sons. - Participar em jogos de palavras, de sílabas e de letras.	do dia, diversos recados, nomeadamente, solicitar fotocópias, entre outras coisas. - Realizar momentos em contexto de sala de aula em que a aluna verbalize algumas situações do seu quotidiano, nomeadamente, o que jantou, o que almoçou, o que fez durante o fim de semana, entre outras coisas. - Organizar jogos de palavras, de sílabas e de letras. - Começar por realizar dois sons (sons de animais). - Pedir à criança que a imite.			
--	--	--	--	--	--	--	--

Sara Ratinho
Aprendizagem de competências cognitivas, de comunicação e de autonomia de uma criança com paralisia cerebral, que frequenta o 2º ano de escolaridade – estratégias facilitadoras

				- Juntar outros sons gradualmente até haver uma sequência de quatro “mu”; “quá-quá”; “mé-mé”; “miau”; “piu-piu”. - Numa fase posterior, pedir à criança para fazer os mesmos sons numa ordem pré-estabelecida. - Usar imagens de animais para lembrar a sequência à criança. - Pedir a colaboração dos pares (atividades a desenvolver na escola) e dos familiares (atividades a desenvolver em			
--	--	--	--	--	--	--	--

Sara Ratinho
Aprendizagem de competências cognitivas, de comunicação e de autonomia de uma criança com paralisia cerebral, que frequenta o 2º ano de escolaridade – estratégias facilitadoras

				casa). - Serão criadas situações em que a criança possa comunicar com um adulto. Conversar com a criança ou treiná-la para contar o que lhe aconteceu no seu dia a dia. - Serão criadas situações em que a criança seja encorajada a expressar os seus sentimentos, perguntando-lhe qual o seu brinquedo preferido, qual a comida de que gosta ou não gosta. - Serão criadas situações em que a criança possa brincar com outras			
--	--	--	--	--	--	--	--

Sara Ratinho
Aprendizagem de competências cognitivas, de comunicação e de autonomia de uma criança com paralisia cerebral, que frequenta o 2º ano de escolaridade – estratégias facilitadoras

				da mesma idade. Por exemplo: momentos de partilha e de conversa com os pares dentro da sala de aula e com os restantes profissionais que intervêm com a aluna. Em casa: Será necessário que os pais convidem outras crianças para brincar com ela. Ajudar as crianças a iniciarem jogos. Reforçar as atitudes das crianças, brincando com elas. - Ouvir sequências de sons e repeti-los.			
Autonomia	Autonomia em diferentes espaços	- Aumentar o seu nível de autonomia em diferentes	- Ser responsável por duas tarefas semanais.	- Escolher duas tarefas diárias possíveis de a aluna	De Janeiro a Junho de 2010	- Cadernos escolares. - Pacotes de leite.	- Folha de registo da atividade.

Sara Ratinho
Aprendizagem de competências cognitivas, de comunicação e de autonomia de uma criança com paralisia cerebral, que frequenta o 2º ano de escolaridade – estratégias facilitadoras

		espaços. - Desenvolver o sentido de responsabilidade. - Desenvolver competências de arrumação.	- Arrumar a cadeira quando se levanta. - Arrumar os brinquedos, jogos e materiais nos lugares destinados. - Arrumar os livros nos locais destinados.	realizar (distribuição do leite- escola, arrumação dos brinquedos - casa). - Será fornecido uma pequena ajuda, dizendo os nomes dos colegas, para uma mais fácil identificação. - Colocar numa folha as imagens correspondentes à tarefa da distribuição dos pacotes de leite e à arrumação dos brinquedos, bem como os dias da semana. Colocar um smile em cada dia da semana (vermelho (não fez), verde (fez) e amarelo (fez com ajuda)),		- Cartolina dos registos dos pacotes de leite e da arrumação dos brinquedos. - Lápis. - Borracha. - Cadeira. - Jogos e brinquedos. - Livros.	- Grelha de observação/ Avaliação.
--	--	--	--	---	--	---	------------------------------------

Sara Ratinho
Aprendizagem de competências cognitivas, de comunicação e de autonomia de uma criança com paralisia cerebral, que frequenta o 2º ano de escolaridade – estratégias facilitadoras

				consoante a realização da atividade.			
Motricidade	Motricidade global Motricidade fina	- Controlar a postura. - Coordenar movimentos implicando força e direção. - Agarrar e manipular objetos. - Coordenar movimentos finos.	- Manter-se sentado numa cadeira durante algum tempo. - Descer as escadas alternando os pés. - Subir as escadas alternando os pés. - Saltar sobre pequenos obstáculos. - Agarrar uma bola com as duas mãos. - Participar em jogos de grupo. - Enroscar um objeto já colocado na rosca. - Pegar devidamente nos lápis (entre o polegar e o indicador).	- Sempre que a aluna se levante, deverá ser incentivada a arrumar a sua cadeira. - Ajudar a criança a realizar a tarefa. O professor deverá colocar-se de pé, atrás dela, movendo-lhe os pés para o degrau seguinte, pular para o degrau sobre o qual o outro pé está. - Quando a aluna conseguir realizar esta atividade com ajuda física reduzida, será necessário apenas o	De Janeiro a Junho de 2010	- Papéis. - Lápis de carvão. - Canetas de feltro grossas. - Imagens de revistas ou de outros suportes. - Objetos. - Folha branca. - Lápis de cor. - Cartolinas. - Bolas para realizar enfiamentos (contagens).	- Folha de registo da atividade. - Grelha de observação/ Avaliação.

Sara Ratinho
Aprendizagem de competências cognitivas, de comunicação e de autonomia de uma criança com paralisia cerebral, que frequenta o 2º ano de escolaridade – estratégias facilitadoras

			- Fazer a pinça. - Pintar dentro dos contornos. - Recortar com a tesoura desenhos de revistas ou catálogos. - Colar numa folha branca as imagens recortadas. - Traçar uma linha vertical. - Traçar uma linha horizontal. - Contornar formas básicas (círculo, quadrado, triângulo e retângulo). - Conhecer formas básicas (círculo, quadrado, triângulo e retângulo). - Pintar com pincel uma folha. - Pintar com pincel	professor tocar na perna a mover. - O professor deverá segurar na mão da criança e ajudá-la a subir as escadas, alternando os pés. Reduzir a ajuda física gradualmente. Incentivar a aluna a agarrar-se ao corrimão para aumentar o seu equilíbrio. - Atar um dos sapatos da criança com um cordel encarnado e o outro com um cordel verde. Colocar fios coloridos, encarnados e verdes subindo, em degraus alternados. A criança deverá ser			
--	--	--	---	---	--	--	--

Sara Ratinho
Aprendizagem de competências cognitivas, de comunicação e de autonomia de uma criança com paralisia cerebral, que frequenta o 2º ano de escolaridade – estratégias facilitadoras

			uma figura grande, sem sair do contorno. - Fazer bolas de plasticina. - Fazer formas simples em plasticina juntando duas a três partes. - Fazer puzzles de encaixe até seis peças. - Descer e subir a escada alternando os pés.	elogiada e recompensada cada vez que realizar progressos (o sapato vermelho vai para o degrau vermelho, o sapato verde vai para o degrau verde, etc.) -A criança deverá utilizar o corrimão e segurar a mão do adulto. Atar um cordel encarnado a um dos sapatos da criança e um cordel azul ao outro. Colocar fio de cor encarnado e azul, em degraus alternados, para a guiar. Elogiar a criança e retirar o fio quando ela efetuar progressões. Mostrar			
--	--	--	--	--	--	--	--

Sara Ratinho
Aprendizagem de competências cognitivas, de comunicação e de autonomia de uma criança com paralisia cerebral, que frequenta o 2º ano de escolaridade – estratégias facilitadoras

				à criança como “dar um passo e parar” ou a não pôr ambos os pés no mesmo degrau. Encorajar a criança a utilizar as sugestões verbais. Reforçar a criança quando ela descer. Iniciar a atividade com um lanço de escadas curto ou começar do fundo das escadas permitindo que a criança alcance mais rapidamente o sucesso. - Depois de explorar os brinquedos e os jogos didáticos de associação palavra/ imagem e de construção de palavras, deverá			
--	--	--	--	--	--	--	--

Sara Ratinho
Aprendizagem de competências cognitivas, de comunicação e de autonomia de uma criança com paralisia cerebral, que frequenta o 2º ano de escolaridade – estratégias facilitadoras

				arrumá-los no cantinho correspondente. - Após a realização da leitura de um livro em grande grupo (momento do plano nacional de leitura), incentivar a aluna a arrumá-lo no local destinado. - Fornecer à aluna atividades estimulantes e do seu interesse, para que esta permaneça sentada durante o maior tempo possível. - Mostrar à aluna o que fazer perante um aro colocado no chão. Saltar para dentro do mesmo e depois saltar			
--	--	--	--	--	--	--	--

Sara Ratinho
Aprendizagem de competências cognitivas, de comunicação e de autonomia de uma criança com paralisia cerebral, que frequenta o 2º ano de escolaridade – estratégias facilitadoras

				novamente para fora, repetir variadas vezes, contando as mesmas em voz alta. De seguida, encorajarei a aluna a imitar-me, estimulando-a a saltar. - Irei primeiramente colocar-me a alguns centímetros da aluna e solicitar-lhe que salte para mim. Irei contar em voz alta cada salto realizado, aumentando gradualmente a distância. - Realização de exercícios na aula de educação física. A aluna juntamente com um colega de turma deverão			
--	--	--	--	--	--	--	--

Sara Ratinho
Aprendizagem de competências cognitivas, de comunicação e de autonomia de uma criança com paralisia cerebral, que frequenta o 2º ano de escolaridade – estratégias facilitadoras

				realizar passes, com as duas mãos. - Durante as sessões de educação física será favorável que a aluna participe em jogos de grupo, devidamente supervisionada e encorajada. É necessário explicar ao longo do decorrer dos jogos os principais movimentos dos mesmos. Começar com pequenos grupos de crianças. - Escolher um jogo com regras muito simples. - Demonstrar lentamente como jogar. - Depois retirar			
--	--	--	--	---	--	--	--

Sara Ratinho
Aprendizagem de competências cognitivas, de comunicação e de autonomia de uma criança com paralisia cerebral, que frequenta o 2º ano de escolaridade – estratégias facilitadoras

				gradualmente a ajuda verbal e física. - Fazer jogos como por exemplo: “O Lencinho.” - Jogar uma vez. Recordar as regras do jogo e encorajar a criança a participar. Recompensá-la por cumprir as regras. - Utilizar frascos com tampas, porcas e parafusos. Será necessário segurar na parte de baixo enquanto a aluna enroscará no cimo. De forma a facilitar o movimento, colocarei as minhas mãos sobre as da aluna, ajudando a fazer o movimento de torção para			
--	--	--	--	--	--	--	--

Sara Ratinho
Aprendizagem de competências cognitivas, de comunicação e de autonomia de uma criança com paralisia cerebral, que frequenta o 2º ano de escolaridade – estratégias facilitadoras

				enroscar o objeto. A criança deverá ser encorajada a segurar o frasco perto da parte de cima com a mão esquerda e torcer a tampa com a mão direita. - Colocar contas pequenas em frente da criança. Mostrar à criança como agarrá-las com o polegar e o indicador, exemplificando. Colocar o polegar e o indicador da criança na posição correta e guiá-la, se necessário. Solicitar à criança que as apanhe e dê a professora. Verbalizar “apanha”			
--	--	--	--	--	--	--	--

Sara Ratinho
Aprendizagem de competências cognitivas, de comunicação e de autonomia de uma criança com paralisia cerebral, que frequenta o 2º ano de escolaridade – estratégias facilitadoras

				e elogiá-la quando ela o fizer. Colocar uma fita adesiva em volta dos outros dedos, se ela persistir em agarrar com a mão toda. -A aluna deverá pegar no lápis e colocá-lo entre o polegar e o indicador para efetuar registos escritos e para pintar. O lápis deverá ser colocado na posição correta, na mão da criança. A mão da mesma deverá ser guiada até fazer uma marca no papel. Elogiar sucessivamente a criança após cada marca. Irá ser			
--	--	--	--	--	--	--	--

Sara Ratinho
Aprendizagem de competências cognitivas, de comunicação e de autonomia de uma criança com paralisia cerebral, que frequenta o 2º ano de escolaridade – estratégias facilitadoras

				mostrado à criança como fazer marcas, a ajuda à criança irá sendo reduzida à medida que a mesma adquiere prática. - Será fornecido à aluna desenhos de objetos (figuras geométricas, objetos de uso comum, números e letras). Deverá pintá-los com lápis de cor e canetas de feltro, tentando não sair do contorno a preto. - A aluna deverá recortar os desenhos que acabou de pintar com a tesoura. A aluna deverá recortar de revistas, letras, desenhos,			
--	--	--	--	---	--	--	--

Sara Ratinho
Aprendizagem de competências cognitivas, de comunicação e de autonomia de uma criança com paralisia cerebral, que frequenta o 2º ano de escolaridade – estratégias facilitadoras

				números e colá-los numa folha branca. - Os dedos da criança deverão ser colocados na posição correta, começarei por solicitar à criança que recorte tiras estreitas de papel, exemplificando. Solicitar à aluna que faça franjas nos lados do papel fazendo um corte de cada vez, à volta das extremidades. Se a criança sentir dificuldades será necessário segurar no papel enquanto ela corta. - Será fornecido à aluna uma folha com objetos de uso			
--	--	--	--	---	--	--	--

Sara Ratinho
Aprendizagem de competências cognitivas, de comunicação e de autonomia de uma criança com paralisia cerebral, que frequenta o 2º ano de escolaridade – estratégias facilitadoras

				comum. Do lado direito da folha estarão cinco objetos e do outro lado estarão outros cinco iguais, a aluna terá que traçar uma linha horizontal de forma a ligar os mesmos. Na parte superior da folha estarão cinco números e na parte inferior estarão outros cinco. Os números que estarão na parte superior serão idênticos aos da parte inferior. A aluna terá que traçar uma linha vertical, de forma a ligar os mesmos. - Fornecer à aluna uma folha com formas básicas.			
--	--	--	--	---	--	--	--

Sara Ratinho
Aprendizagem de competências cognitivas, de comunicação e de autonomia de uma criança com paralisia cerebral, que frequenta o 2º ano de escolaridade – estratégias facilitadoras

				Demonstrar, numa fase inicial o que se pretende para que posteriormente a aluna consiga efetuar a atividade. A aluna deverá pegar no lápis e contornar as formas. - Fornecer à aluna imagens (figuras geométricas e objectos de uso comum, em momentos anteriores explorados). A aluna deverá pintar os desenhos fornecidos utilizando o pincel e tintas. Num primeiro momento à aluna deverá pintar uma folha A4, realizando as pinturas que desejar livremente.			
--	--	--	--	---	--	--	--

Sara Ratinho
Aprendizagem de competências cognitivas, de comunicação e de autonomia de uma criança com paralisia cerebral, que frequenta o 2º ano de escolaridade – estratégias facilitadoras

				Posteriormente, a aluna deverá pintar as imagens supracitadas sem sair do contorno a preto. A aluna deverá ser encorajada a utilizar as cores principais, no sentido de conseguir nomear as mesmas. - Fornecer à aluna plasticina de variadas cores, cortar um bocado de plasticina e mostrar à criança como enrolar uma bola entre as palmas das mãos ou sobre a mesa com a palma da mão. (fazer um ninho e solicitar à criança que coloque			
--	--	--	--	---	--	--	--

Sara Ratinho
Aprendizagem de competências cognitivas, de comunicação e de autonomia de uma criança com paralisia cerebral, que frequenta o 2º ano de escolaridade – estratégias facilitadoras

				as bolas enroladas dentro dele, fingindo que são ovos). - Fornecer à aluna plasticina, demonstrar à mesma como se constrói formas simples, juntando duas a três partes. De seguida, pedir à aluna para realizar a tarefa demonstrada. - Colocar as peças em cima da mesa. Demonstrar à aluna como se encaixa as peças e a sua ordem, de forma a facilitar num primeiro momento, a tarefa da aluna.			
Independência pessoal	Alimentação Higiene Vestuário	- Comer. - Adquirir hábitos à mesa.	- Espetar o garfo na comida e levá-lo à boca.	- Na hora da refeição, fornecer uma comida atrativa	De Janeiro a Junho de 2010	- Garfo. - Faca. - Escova de dentes.	- Folha de registo da atividade. - Grelha de

Sara Ratinho
Aprendizagem de competências cognitivas, de comunicação e de autonomia de uma criança com paralisia cerebral, que frequenta o 2º ano de escolaridade – estratégias facilitadoras

	Mobilidade Atividades da vida diária	- Controlar os esfínteres e usar a casa de banho. - Cuidar da sua higiene pessoal. - Despir-se. - Vestir-se. - Cuidar do seu vestuário. - Deslocar-se em espaços conhecidos. - Realizar trabalhos de carácter doméstico/ limpeza. - Fazer pequenas compras.	- Descascar fruta (banana e laranja) com a mão. - Cortar alimentos com a faca ajudando com o garfo. - Limpar a boca ao guardanapo. - Manter-se sentada durante a refeição. - Ir à casa de banho a tempo, despir as calças, limpar-se, puxar o autoclismo e voltar a vestir-se sem ajuda. - Utilizar a casa de banho na escola, em casa e em locais públicos. - Lavar, sozinha, os dentes. - Tomar, banho, sozinha. - Abrir Fechos	que seja fácil de espetar com o garfo, mas que não se desfaça nem “fuja”. Facultar uma colher à criança para que ela coma ervilhas, arroz, massa, etc. - Mostrar como se espeta e como se come a comida com o garfo. A aluna será elogiada se me imitar corretamente. Guiarei a mão da aluna, dando-lhe instruções. À medida que a criança se torna mais eficiente retirarei a ajuda. Elogiarei e encorajarei os sucessos. - Utilizar alimentos		- Calças de ganga. - Botas. - Casaco. - Vassoura. - Rádio. - Jogos de palavras. -Jogos. - Objetos.	observação/ Avaliação.
--	--	--	---	---	--	---	-----------------------------------

Sara Ratinho
Aprendizagem de competências cognitivas, de comunicação e de autonomia de uma criança com paralisia cerebral, que frequenta o 2º ano de escolaridade – estratégias facilitadoras

			- Fechar fechos - Encaixar o fecho éclair. - Descalçar as botas. - Desabotoar botões. - Calçar meias. - Abotoar botões. - Escolher a roupa que vai vestir. - Pendurar o casaco no cabide ou cadeira. - Arrumar a roupa quando se despe. - Deslocar-se a locais próximos (casa dos vizinhos e familiares). - Ajudar na arrumação e limpeza da sala. - Ajudar na arrumação do seu quarto. - Colaborar com o	como: bananas e laranjas. Demonstrar à criança como se descasca uma banana e uma laranja. Incentivar a criança a realizar a tarefa em questão. Elogiar a criança por mastigar e engolir a comida que está a ingerir. - Solicitar à criança que corte os alimentos com a faca, ajudando com o garfo, exemplificando o solicitado. - Reforçar positivamente o comportamento pedido e bem-sucedido. - Solicitar à aluna			
--	--	--	---	---	--	--	--

Sara Ratinho
Aprendizagem de competências cognitivas, de comunicação e de autonomia de uma criança com paralisia cerebral, que frequenta o 2º ano de escolaridade – estratégias facilitadoras

			adulto nas compras (transportar as compras e procurar artigos simples nas prateleiras).	que limpe a boca com o guardanapo e que permaneça sentada até ordem da auxiliar. Solicitar à criança que ponha os guardanapos na mesa antes de cada refeição. - Incentivar a aluna a ir à casa de banho e a limpar-se por iniciativa própria. - Primeiramente, a aluna poderá escovar os dentes sem usar a pasta de dentes. Posteriormente juntar-se-á uma pequena porção de pasta. É necessário encorajar a criança a imitar as minhas ações. Será colocado			
--	--	--	---	--	--	--	--

Sara Ratinho
Aprendizagem de competências cognitivas, de comunicação e de autonomia de uma criança com paralisia cerebral, que frequenta o 2º ano de escolaridade – estratégias facilitadoras

				um espelho para que a criança se consiga ver, deixando-a observar-se a si própria. É preciso encorajar e ajudar a criança a lavar os dentes duas vezes por dia, aproximadamente às mesmas horas todos os dias. É necessário que em casa a escova e a pasta de dentes da criança esteja num local próprio onde ela as possa encontrar todos os dias. - Fornecer instruções verbais à criança lembrando-lhe que deverá lavar todas as partes do corpo.			
--	--	--	--	--	--	--	--

Sara Ratinho
Aprendizagem de competências cognitivas, de comunicação e de autonomia de uma criança com paralisia cerebral, que frequenta o 2º ano de escolaridade – estratégias facilitadoras

				- Será fornecida uma ajuda física à criança no sentido de esta conseguir apertar e desapertar fechos. Gradualmente essa ajuda será reduzida. Primeiramente, esta atividade será praticada com um casaco em cima da mesa, para posteriormente a criança praticar com ele vestido. - Inicialmente, os sapatos da aluna serão colocados na ponta do seu pé, de seguida será incentivada e estimulada a descalçar os mesmos. Este			
--	--	--	--	---	--	--	--

Sara Ratinho
Aprendizagem de competências cognitivas, de comunicação e de autonomia de uma criança com paralisia cerebral, que frequenta o 2º ano de escolaridade – estratégias facilitadoras

				procedimento será repetido enfiando-lhe cada vez mais os sapatos nos pés. A criança será motivada a tirar os sapatos às suas bonecas. O mesmo procedimento será repetido com os sapatos da criança, elogiando-a sempre que ela o conseguir fazer. - Será colocado sobre a mesa de trabalho um casaco, para que a criança possa mais facilmente manipular os botões. A aluna será encorajada a desabotoar o seu casaco. À medida			
--	--	--	--	---	--	--	--

Sara Ratinho
Aprendizagem de competências cognitivas, de comunicação e de autonomia de uma criança com paralisia cerebral, que frequenta o 2º ano de escolaridade – estratégias facilitadoras

				que desenvolve a atividade e que realiza progressos será elogiada. - A aluna será guiada no sentido de segurar a casa do botão com o polegar e o indicador. Ajudarei a aluna com o polegar e o indicador da outra mão a segurar no botão e a empurrá-lo contra a ponta do polegar que está metido na casa, até que o botão entre na mesma. De seguida, a aluna será ajudada a segurar a casa e a puxar o botão pelo buraco. - Primeiramente será calçada a meia			
--	--	--	--	---	--	--	--

Sara Ratinho
Aprendizagem de competências cognitivas, de comunicação e de autonomia de uma criança com paralisia cerebral, que frequenta o 2º ano de escolaridade – estratégias facilitadoras

				quase toda à criança. Colocarei as minhas mãos sobre as da aluna, ajudando-a a puxar a meia até acima, elogiando-a aquando a execução da tarefa. Irei cada vez calçar menos a meia à criança, para que ela comece a desenrolar a atividade sozinha. Iniciar a atividade com meias de tamanho grande. - A criança deverá ser incentivada a escolher a sua roupa todos os dias. Deverá ser elogiada por escolher roupas apropriadas. Começarei por deixar a criança			
--	--	--	--	---	--	--	--

Sara Ratinho
Aprendizagem de competências cognitivas, de comunicação e de autonomia de uma criança com paralisia cerebral, que frequenta o 2º ano de escolaridade – estratégias facilitadoras

				escolher duas a três peças de roupa. À medida que a aluna entende melhor o que lhe é pedido, terá a possibilidade de escolher a roupa sozinha. - Fazer com que a tarefa de pendurar a roupa faça parte da rotina diária da criança. A aluna deverá ser elogiada sempre que pendurar as suas roupas sem que a professora lhe recorde. Será mostrado à criança como colocar as peças de roupa no cabide ou cadeira, dando-lhe uma ajuda verbal e física caso necessário.			
--	--	--	--	--	--	--	--

Sara Ratinho
Aprendizagem de competências cognitivas, de comunicação e de autonomia de uma criança com paralisia cerebral, que frequenta o 2º ano de escolaridade – estratégias facilitadoras

				- Para que a criança se desloque a locais próximos da sua residência será necessário realizar variadas vezes, um determinado trajeto a pé com a mesma. Mostrar pontos de referência, bem como os procedimentos mais seguros para atravessar as ruas.			
Comportamento social	Relações interpessoais	- Relacionar-se com os adultos. - Relacionar-se com os pares. - Comportar-se adequadamente em diferentes situações sociais.	- Imitar ações de adultos. - Procurar e chamar adultos familiares. - Ajudar o adulto em tarefas simples. - Seguir ordens de adultos. - Utilizar as formas convencionais de saudação e cortesia:	- Através de atividades lúdicas, será ensinado à criança o lugar de determinados objetos dentro da sala de aula. A aluna será encorajada a guardar os livros e outros materiais escolares no armário	De Janeiro a Junho de 2010	- Objetos. - Livros. - Materiais escolares. - Talheres. - Copos. - Jarro de plástico com água. - Alimentos. - Jogos didáticos.	- Folha de registo da atividade. - Grelha de observação/ Avaliação.

Sara Ratinho
Aprendizagem de competências cognitivas, de comunicação e de autonomia de uma criança com paralisia cerebral, que frequenta o 2º ano de escolaridade – estratégias facilitadoras

			adeus, obrigado, por favor, bom dia, boa tarde, até amanhã. - Procurar e chamar alguns dos seus pares. - Dizer o nome dos colegas de turma. - Esperar pela sua vez, num jogo ou atividade. - Partilhar objetos com os seus pares. - Respeitar os objetos pessoais dos seus pares. - Seguir regras em jogos de grupo. - Participar numa conversa. - Brincar junto de outras crianças e falar com elas enquanto executa um determinado	e no cantinho da leitura. Será elogiada sempre que tentar ajudar. Às horas das refeições na escola, a aluna será encorajada a colocar objetos inquebráveis em cima da mesa (talhares, copos e jarro de plástico com água). - A aluna deverá ser capaz de ajudar o professor, na escola, a desempenhar variadas tarefas. Os pais, em casa, deverão incentivar o mesmo. - Organizar atividades lúdicas e/ou outras em grande grupo, em pequenos			
--	--	--	--	---	--	--	--

Sara Ratinho
Aprendizagem de competências cognitivas, de comunicação e de autonomia de uma criança com paralisia cerebral, que frequenta o 2º ano de escolaridade – estratégias facilitadoras

			jogo. - Colaborar nas tarefas de grupo. - Aceitar as regras básicas dos grupos: escola e família. - Aceitar as consequências da desobediência às regras.	grupos e a pares que permitam a interação entre os mesmos, em contexto de sala de aula e de recreio. - Será necessário que o professor utilize frequentemente o nome da criança. O nome da mesma deverá anteceder à ordem dada, exemplo: “ Evilene vamos comer.” Aquando da realização de determinada atividade será necessário que a aluna se depare com a palavra “não”, a professora deverá dizer essa palavra			
--	--	--	---	---	--	--	--

Sara Ratinho
Aprendizagem de competências cognitivas, de comunicação e de autonomia de uma criança com paralisia cerebral, que frequenta o 2º ano de escolaridade – estratégias facilitadoras

				em voz alta, e ajudar a criança a parar a atividade. Se a criança por algum motivo não obedecer à ordem dada, será fornecida uma ajuda física. A aluna deverá ser avisada do término de determinada atividade. Ser-lhe-á dado tempo de acabar o que está a fazer. - Realizar momentos em que sejam explorados os nomes dos colegas de turma, para que a aluna os consiga fixar. A aluna terá que os chamar e caso necessário, de os procurar.			
--	--	--	--	---	--	--	--

Sara Ratinho
Aprendizagem de competências cognitivas, de comunicação e de autonomia de uma criança com paralisia cerebral, que frequenta o 2º ano de escolaridade – estratégias facilitadoras

				- Organizar atividades de interior e exterior onde a criança possa participar, aguardando pela sua vez. A aluna será elogiada cada vez que for capaz de esperar pela sua vez. Serão dadas pistas verbais à aluna no sentido de a ajudar a partilhar e a esperar pela sua vez nas atividades realizadas. - Dinamizar atividades em que a aluna observe, que os objetos ou alimentos, que pretende partilhar com os outros são sempre retribuídos.			
--	--	--	--	--	--	--	--

Sara Ratinho
Aprendizagem de competências cognitivas, de comunicação e de autonomia de uma criança com paralisia cerebral, que frequenta o 2º ano de escolaridade – estratégias facilitadoras

				A aluna deverá ser elogiada por ter partilhado os objetos. - Começarei com pequenos grupos de crianças. Optarei por escolher um jogo com regras muito simples. Demonstrarei lentamente ao grupo de crianças como jogar. Retirarei gradualmente a ajuda verbal e física. - Será necessário relembrar as regras e encorajar a criança a participar nas atividades. Será de todo conveniente que a criança seja recompensada por cumprir as regras.			
--	--	--	--	--	--	--	--

Sara Ratinho
Aprendizagem de competências cognitivas, de comunicação e de autonomia de uma criança com paralisia cerebral, que frequenta o 2º ano de escolaridade – estratégias facilitadoras

				- Serão criadas situações em que a criança possa comunicar com o adulto. Incentivar a criança a contar o que lhe aconteceu no fim de semana, o que comeu ao jantar, etc; para que ela possa repetir apropriadamente em diferentes contextos. - Inibir o surgimento de “birras”.			
Cognição	Dados pessoais Meio físico e social mais próximo Noções de tamanho, forma e cor Noções de tempo Palavras e sinais com interesse pessoal Nome	- Fornecer os seus dados pessoais. - Conhecer o meio físico e social mais próximo. - Adquirir noções: tamanho, forma, cor, etc. - Orientar-se espacial e	- Separar objetos diferentes. - Dizer o primeiro e último nome. - Dizer a idade. - Dizer a morada. - Dizer o nome da localidade onde vive. - Dizer o nome das	- Irei primeiramente misturar numa caixa variadas imagens (animais, alimentos, peças de vestuário e objetos de uso pessoal). Irei retirar uma imagem de cada vez, perguntando à	De Janeiro a Junho de 2010	- Papéis. - Lápis de carvão. - Canetas de feltro. - Imagens de revistas ou de outros suportes. - Objetos. - Folha branca. - Lápis de cor. - Cartolinas.	- Folha de registo da atividade. - Grelha de observação/ Avaliação.

Sara Ratinho
Aprendizagem de competências cognitivas, de comunicação e de autonomia de uma criança com paralisia cerebral, que frequenta o 2º ano de escolaridade – estratégias facilitadoras

	Noções de quantidade	temporalmente. - Reconhecer palavras e sinais convencionais com interesse pessoal. - Nome. - Adquirir noções de quantidade.	pessoas do agregado familiar. - Dizer a cor dos olhos e do cabelo. - Identificar determinados animais. - Identificar os alimentos mais comuns. - Identificar as peças de vestuário mais comuns. - Identificar objetos do quotidiano. - Identificar espaços do meio ambiente. - Emparelhar objetos do mesmo tamanho, forma e cor. - Separar objetos de diferentes tamanhos, formas e cores. - Utilizar com propriedade os	criança se ela pertence ao grupo dos animais, dos alimentos, etc. A criança terá de agrupar em categorias corretas. - Dinamizar situações em contexto de sala de aula para o grande grupo, em que a aluna tenha que dizer o seu primeiro e último nome, idade, morada, localidade onde vive, o nome dos familiares que vivem com ela, etc. - Irá ser mostrado à criança variadas imagens de animais, alimentos e peças de vestuário. À medida		- Bolas para enfiamentos (contagens). - Tesoura.	
--	----------------------	--	---	---	--	---	--

Sara Ratinho
Aprendizagem de competências cognitivas, de comunicação e de autonomia de uma criança com paralisia cerebral, que frequenta o 2º ano de escolaridade – estratégias facilitadoras

			conceitos: curto e comprido. - Nomear as cores principais (verde, amarelo, vermelho, azul, laranja). - Desenhar a figura humana (cabeça, tronco e membros). - Associar as partes do dia (manhã, tarde e noite) a atividades específicas. - Nomear a posição relativa dos objetos (à frente de, atrás de, em cima de, em baixo de). - Enumerar os dias da semana. - Reconhecer escrito o seu primeiro nome. - Reconhecer no WC da escola os	que é mostrada cada imagem irá ser dito o seu respetivo nome, para que a criança de seguida o repita, de forma a memorizar e reconhecer em situações futuras. - Construir em grande grupo um livro com os objetos utilizados no seu dia a dia e com os diferentes espaços do meio ambiente. - Recorrer às imagens do livro, para que a aluna as consiga identificar. - Para que a criança emparelhe objetos do mesmo tamanho, será colocado em cima da mesa,			
--	--	--	--	--	--	--	--

Sara Ratinho
Aprendizagem de competências cognitivas, de comunicação e de autonomia de uma criança com paralisia cerebral, que frequenta o 2º ano de escolaridade – estratégias facilitadoras

			sinais indicadores do seu sexo (menina). - Reconhecer até 10 palavras escritas com suporte visual. - Copiar o primeiro e último nome. - Escrever o primeiro e último nome. - Contar mecanicamente até 15. - Contar mecanicamente até 20.	livros, lápis e berlindes. Irá ser solicitado à criança que emparelhe os objetos de acordo com o seu tamanho. - No início, irá ser utilizado apenas duas cores (amarelo e vermelho). Irá se recortado previamente seis círculos vermelhos e seis amarelos. Colocarei primeiramente um em cada grupo, de seguida fornecerei à criança os restantes cinco círculos amarelos e vermelhos para que ela os coloque nos respetivos grupos. À medida que a aluna			
--	--	--	---	---	--	--	--

Sara Ratinho
Aprendizagem de competências cognitivas, de comunicação e de autonomia de uma criança com paralisia cerebral, que frequenta o 2º ano de escolaridade – estratégias facilitadoras

				realiza a tarefa de forma satisfatória irá ser fornecido um número maior de círculos para que a criança os junte ou separe. A criança deverá ser elogiada sempre que conseguir agrupar as cores corretamente. Irá ser colocado três bocados de papel de cores diferentes à frente da criança. Irá ser pedido à criança que coloque sobre cada um dos três papéis, objetos da mesma cor, à medida que estes vão sendo retirados, um a um, de dentro de um saco. Por fim, pedirei à aluna para			
--	--	--	--	---	--	--	--

Sara Ratinho
Aprendizagem de competências cognitivas, de comunicação e de autonomia de uma criança com paralisia cerebral, que frequenta o 2º ano de escolaridade – estratégias facilitadoras

				pintar três círculos de cores diferentes. A criança procederá novamente ao seu recorte para que ela os leve para casa, um de cada vez, a fim de procurar coisas que tenham as mesmas cores. - A anterior estratégia/ atividade poderá ser desenvolvida com o intuito de a criança emparelhar objetos da mesma forma, utilizando para isso círculos, quadrados, retângulos e triângulos. - Irá ser dado à criança uma caixa com objetos/ figuras geométricas. Estes			
--	--	--	--	--	--	--	--

Sara Ratinho
Aprendizagem de competências cognitivas, de comunicação e de autonomia de uma criança com paralisia cerebral, que frequenta o 2º ano de escolaridade – estratégias facilitadoras

				objetos poderão ser os trabalhados anteriormente (vestuário, alimentos, animais, objetos de limpeza). Irà ser pedido à criança que retire um objeto de cada vez. De seguida, questionarei a mesma sobre a categoria a que o mesmo pertence. - Irão ser utilizados lápis, palhinhas, desenho de linhas, recorte de tiras de papel ou de tecido de comprimentos diferentes. Apontarei para o objeto mais comprido e referirei: “Este é comprido”,			
--	--	--	--	---	--	--	--

Sara Ratinho
Aprendizagem de competências cognitivas, de comunicação e de autonomia de uma criança com paralisia cerebral, que frequenta o 2º ano de escolaridade – estratégias facilitadoras

				perguntarei quais são os compridos. Repetirei de novo e perguntarei: “Qual é que é comprido?”- Este aqui (apontando). Depois pedirei à criança para apontar para o que é comprido. Mudarei a posição dos objetos e pedirei outra vez à criança para me mostrar qual deles é o objeto comprido. Realizarei a mesma estratégia para o objeto mais curto. Utilizarei linhas muito curtas e outras muito compridas, à medida que a criança adquiere o presente objetivo. A			
--	--	--	--	---	--	--	--

Sara Ratinho
Aprendizagem de competências cognitivas, de comunicação e de autonomia de uma criança com paralisia cerebral, que frequenta o 2º ano de escolaridade – estratégias facilitadoras

				diferença entre as linhas irá gradualmente sendo reduzida. Os objetos deverão ser alinhados, de modo a que todos tenham o mesmo ponto de partida. - Fornecerei à criança quadrados, círculos, retângulos e triângulos de cores diferentes. Pedirei à aluna para nomear todas as cores que conhece. Começarei por apresentar à criança as cores que ela já conhece através das figuras anteriormente referidas. Utilizarei frases como: “Qual é a cor do céu”, de			
--	--	--	--	--	--	--	--

Sara Ratinho
Aprendizagem de competências cognitivas, de comunicação e de autonomia de uma criança com paralisia cerebral, que frequenta o 2º ano de escolaridade – estratégias facilitadoras

				forma a auxiliar a criança a lembrar-se dos nomes das cores. Poderei fornecer pequenas pistas à criança, tais como, perguntar-lhe “este é vermelho ou azul?”. Poderei dar apenas como pista, o som da consoante inicial. No dia a dia poderei testar o conhecimento da criança através de variadas questões, nomeadamente, “A tua camisola é de que cor? ou “Dá-me o lápis cor de laranja.” - Para que a criança desenhe a figura humana (cabeça, tronco e quatro			
--	--	--	--	---	--	--	--

Sara Ratinho
Aprendizagem de competências cognitivas, de comunicação e de autonomia de uma criança com paralisia cerebral, que frequenta o 2º ano de escolaridade – estratégias facilitadoras

				membros), utilizarei círculos e linhas. Desenharei um homem e, à medida que for desenhando cada uma das linhas, farei com que a criança me imite. Darei pistas verbais. A indicação verbal que darei à criança poderá ser: “Olha bem, de que é que o homem precisa mais?”. Mostrarei à criança como desenhar um homem, primeiro com um círculo, depois com uma cruz e finalmente acrescentando as pernas. A criança poderá acrescentar outros os			
--	--	--	--	--	--	--	--

Sara Ratinho
Aprendizagem de competências cognitivas, de comunicação e de autonomia de uma criança com paralisia cerebral, que frequenta o 2º ano de escolaridade – estratégias facilitadoras

				pormenores, nomeadamente, a face, as mãos, etc. Posteriormente, fornecerei à criança uma parte da figura humana para que seja ela a terminá-la. Facultarei um desenho com a figura humana completa no sentido de esta o utilizar como modelo. Se a criança não colocar algumas partes do corpo poderei dar pistas como: “O homem tem pés?” ou apontar para o sítio onde a parte do corpo deveria estar e perguntar-lhe: “O que é que fica aqui?”.			
--	--	--	--	--	--	--	--

Sara Ratinho
Aprendizagem de competências cognitivas, de comunicação e de autonomia de uma criança com paralisia cerebral, que frequenta o 2º ano de escolaridade – estratégias facilitadoras

				- Para que a criança consiga nomear os períodos do dia (manhã, tarde, noite) utilizarei imagens representativas de atividades familiares. Iniciarei a exploração do presente objetivo com uma imagem relativa ao ato de dormir, brincar, o sol e a lua. Perguntarei à criança o que faz de manhã quando se levanta. Depois irei perguntar-lhe o que faz à noite antes de ir para a cama. A partir das imagens anteriormente fornecidas descreverei variadas			
--	--	--	--	---	--	--	--

Sara Ratinho
Aprendizagem de competências cognitivas, de comunicação e de autonomia de uma criança com paralisia cerebral, que frequenta o 2º ano de escolaridade – estratégias facilitadoras

				atividades que se fazem durante o dia e a noite. Optarei por escolher atividades como tomar o pequeno almoço, ver um determinado programa na televisão, perguntando à criança em que período do dia estas atividades normalmente acontecem. - Pedirei à criança para se colocar à frente, atrás, em cima e em baixo de uma cadeira. Posteriormente, utilizarei pares de brinquedos (duas cadeiras e camas,			
--	--	--	--	--	--	--	--

Sara Ratinho
Aprendizagem de competências cognitivas, de comunicação e de autonomia de uma criança com paralisia cerebral, que frequenta o 2º ano de escolaridade – estratégias facilitadoras

				dois cães e dois gatos, etc.). Colocarei um gato atrás da cadeira, perguntando à criança onde o tinha colocado. De seguida, pedirei à criança para colocar um no mesmo lugar e para lhe dizer onde está. Deverá continuar a desenvolver a atividade proposta, sendo de referir que as pistas (verbais e físicas) deverão sendo reduzidas gradualmente. Por fim, pedirei à criança para colocar um objeto atrás de cada cadeira, sem exemplificação			
--	--	--	--	--	--	--	--

Sara Ratinho
Aprendizagem de competências cognitivas, de comunicação e de autonomia de uma criança com paralisia cerebral, que frequenta o 2º ano de escolaridade – estratégias facilitadoras

				prévia. Poderei também, e recorrendo aos desenhos referidos anteriormente, colocar um gato à frente, atrás, em cima e em baixo de uma cadeira e pedir à criança para apontar para o gato que está atrás da cadeira. - Para que a criança consiga enumerar os dias da semana, começarei por dizer os mesmos. Pedirei à criança para os repetir. Repetirei várias vezes os mesmos. Posteriormente, apenas direi cinco dias com o intuito de			
--	--	--	--	---	--	--	--

Sara Ratinho
Aprendizagem de competências cognitivas, de comunicação e de autonomia de uma criança com paralisia cerebral, que frequenta o 2º ano de escolaridade – estratégias facilitadoras

				deixar a criança acabar. Irei gradualmente dizer cada vez menos nomes para que ela pronuncie cada vez mais. Se a criança revelar alguma dificuldade em nomear os nomes, darei uma pequena ajuda, dizendo os mesmos. Após fornecer essa ajuda, pedirei à criança para continuar a nomear os dias da semana. Poderei dar como pista o som da consoante inicial. - A criança deverá ser encorajada a descobrir o seu nome e a sentar-se no lugar certo. Na			
--	--	--	--	---	--	--	--

Sara Ratinho
Aprendizagem de competências cognitivas, de comunicação e de autonomia de uma criança com paralisia cerebral, que frequenta o 2º ano de escolaridade – estratégias facilitadoras

				sala de aula, às horas das refeições deverão ser utilizados cartões com os nomes dos alunos, no sentido de indicar os lugares na mesa e para que a aluna enfoque identifique o seu. - Explorar o mapa do leite e das presenças com a aluna, para que esta reconheça o seu nome. - Dinamizar atividades em contexto de sala de aula com a aluna, para que ela consiga reconhecer a casa de banho correspondente ao seu sexo. Fornecer			
--	--	--	--	---	--	--	--

Sara Ratinho
Aprendizagem de competências cognitivas, de comunicação e de autonomia de uma criança com paralisia cerebral, que frequenta o 2º ano de escolaridade – estratégias facilitadoras

				uma imagem de uma menina e de um rapaz com o símbolo do sexo correspondente. Explorar a partir daí o conteúdo. Fornecer à criança, sempre que ela deseje ir à casa de banho o símbolo que lhe é correspondente, para que ela ao entrar na mesma se depare com o respetivo símbolo, identificando-o. O símbolo correspondente ao seu sexo será afixado na casa de banho. - A aluna irá elaborar quatro			
--	--	--	--	---	--	--	--

Sara Ratinho
Aprendizagem de competências cognitivas, de comunicação e de autonomia de uma criança com paralisia cerebral, que frequenta o 2º ano de escolaridade – estratégias facilitadoras

				pequenos livros onde estarão escritas palavras e as suas correspondentes imagens. Palavras, essas, essenciais ao seu dia a dia. Colocarei primeiramente a palavra escrita junto da imagem a que corresponde. Incentivarei a criança a nomear a palavra sob observação da imagem correspondente. À medida que a criança aprende a reconhecer as palavras acrescentarei outras novas. Noutro momento,			
--	--	--	--	---	--	--	--

Sara Ratinho
Aprendizagem de competências cognitivas, de comunicação e de autonomia de uma criança com paralisia cerebral, que frequenta o 2º ano de escolaridade – estratégias facilitadoras

				esconderei essas mesmas imagens e só deixarei a criança espreitar se ela não conseguir pronunciar as mesmas. É essencial começar com palavras que sejam importantes para a criança (mãe, irmã, pai, comer). Escreverei essas mesmas palavras três vezes em tiras de papel. No final, colocarei essas mesmas tiras juntas, no sentido de formar um livro. A partir das palavras exploradas, poderei começar a formar frases. - Para que a criança			
--	--	--	--	--	--	--	--

Sara Ratinho
Aprendizagem de competências cognitivas, de comunicação e de autonomia de uma criança com paralisia cerebral, que frequenta o 2º ano de escolaridade – estratégias facilitadoras

				consiga copiar o seu primeiro e último nome, escreverei cada letra do nome da criança, uma de cada vez, pedindo à mesma para imitar. Se a aluna demonstrar dificuldades, farei primeiramente as letras em pontilhado no sentido de ela as traçar. - Posteriormente, a criança deverá ser estimulada a escrever o seu nome. Escreverei primeiramente parte do nome da criança (Evi ou lene). À medida que a criança for aprendendo mais			
--	--	--	--	--	--	--	--

Sara Ratinho
Aprendizagem de competências cognitivas, de comunicação e de autonomia de uma criança com paralisia cerebral, que frequenta o 2º ano de escolaridade – estratégias facilitadoras

				uma letra farei com que ela a escreva, primeiro, duas, depois três, depois quatro, até escrever o seu nome completo. Escreverei cada uma das letras do nome da criança em cartões (uma em cada). Pedirei à criança para as nomear e para as colocar na ordem correta. Deixarei a criança ordená-las segundo o modelo do seu nome. De seguida, retirarei o modelo e só a deixarei olhar quando ela hesitar e/ou necessitar de alguma ajuda. Por			
--	--	--	--	---	--	--	--

Sara Ratinho
Aprendizagem de competências cognitivas, de comunicação e de autonomia de uma criança com paralisia cerebral, que frequenta o 2º ano de escolaridade – estratégias facilitadoras

				fim, utilizarei o modelo do nome da criança, solicitando que efetuasse um grafismo das letras do seu nome. Em seguida incentivarei a criança a escrever o seu nome por baixo do modelo. - Pedirei à criança para contar, a fim de ficar a saber até aonde ela já é capaz. Depois direi os dois ou três números seguintes, pedindo para a criança os repetir. Quando a criança já conseguir contar até aí, acrescentarei os três números seguintes até que ela consiga contar até vinte.			
--	--	--	--	---	--	--	--

Sara Ratinho
Aprendizagem de competências cognitivas, de comunicação e de autonomia de uma criança com paralisia cerebral, que frequenta o 2º ano de escolaridade – estratégias facilitadoras

				Colocarei vinte objetos à frente da criança. Deixarei a criança apontar para cada objeto enquanto nomeia. Se a aluna errar ou parar, direi o número seguinte ou apenas o primeiro som do número seguinte, deixando-a continuar a contar. Pedirei também à criança para contar os passos à medida que caminha.			
Tempos livres	Atividades recreativas ou de tempos livres	- Mobilizar competências sociais desenvolvidas em ambiente escolar para outro ambiente.	- Assistir, mantendo um comportamento adequado, a festas, espetáculos, atividades desportivas, etc. - Participar em jogos de grupo com	- Organizar saídas a vários eventos como teatros, cinemas, feiras, etc. - Organizar momentos de leitura e jogos dentro da sala de aula e	De Janeiro a Junho de 2010	- Autocarro. - Comboio e outros meios de transporte necessários. - Jogos e livros.	- Folha de registo da atividade. - Grelha de observação/ Avaliação.

Sara Ratinho

Aprendizagem de competências cognitivas, de comunicação e de autonomia de uma criança com paralisia cerebral, que frequenta o 2º ano de escolaridade – estratégias facilitadoras

			colegas da escola.	convidar os colegas de outras turmas para lá irem.			
--	--	--	--------------------	--	--	--	--

4.3.2. Registo das atividades realizadas com a aluna

Nome: Aluna E.

Período: Janeiro a Junho

<i>Comunicação</i>	<i>Sim</i>	<i>Não</i>	<i>Em aquisição</i>	<i>Observações</i>
-Interage com o adulto e com os pares “dialogando” à vez, através da linguagem falada.			X	25 a 29 de Janeiro. A aluna continua a revelar algumas dificuldades a nível da linguagem.
-Expressa necessidades e desejos, segundo o modo de expressão adequado.	X			1 a 5 de Fevereiro.
-Interage com os outros, utilizando formas sociais consensuais mais simples, segundo o modo de expressão (bom dia, boa tarde, olá, adeus, obrigada).			X	8 a 12 de Fevereiro. A aluna por vezes já consegue interagir com os outros, utilizando formas sociais consensuais (bom dia, olá, adeus, etc.)
-Faz recados utilizando o modo de expressão estabelecido.			X	22 a 26 de Fevereiro. A aluna consegue realizar determinados recados, por exemplo: tirar fotocópias,

				levar determinado objeto a um indivíduo, etc. O presente objetivo deverá ser mais desenvolvido.
-Narra experiências do dia a dia segundo o modo de expressão estabelecido.			X	1 a 5 de Março. Ainda revela dificuldades.
-Repete sequências ou séries de sons.	X			8 a 12 de Março.
-Participa em jogos de palavras, de sílabas e de letras.	X			15 a 19 de Março.
Autonomia	Sim	Não	Em aquisição	Observações
-Executa duas tarefas diárias.	X			31 de Maio a 4 de Junho.
-Arruma a cadeira quando se levanta.	X			25 a 29 de Janeiro .
-Arruma brinquedos, jogos, livros nos lugares destinados.	X			1 a 5 de Fevereiro.
Motricidade global e fina	Sim	Não	Em aquisição	Observações
-Mantém-se sentada numa cadeira durante algum tempo.	X			25 a 29 de Janeiro.
-Salta pequenos obstáculos.	X			1 a 5 de Fevereiro.
-Agarra uma bola com as duas mãos.	X			8 a 12 de Fevereiro. A bola deverá ser de borracha e ser atirada devagar.

				Aumentar o grau de dificuldade aos poucos.
-Participa em jogos de grupo.	X			22 a 26 de Fevereiro.
-Sobe e desce as escadas alternando os pés.	X			1 a 5 de Março.
-Enrosca um objeto já colocado na rosca.	X			8 a 12 de Março.
-Pega devidamente nos lápis (entre o polegar e o indicador).	X			15 a 19 de Março.
-Faz a pinça.	X			15 a 19 de Março.
-Pinta dentro dos contornos.	X			22 a 26 de Março.
-Recorta com a tesoura desenhos de revistas ou catálogos.			X	22 a 26 de Março. Revela dificuldades em cortar pelo contorno.
-Cola as imagens recortadas numa folha branca.	X			12 a 16 de Abril.
-Traça uma linha vertical.	X			19 a 23 de Abril.
-Traça uma linha horizontal.	X			19 a 23 de Abril.
-Contorna formas básicas (círculo, quadrado, triângulo e retângulo).	X			15 a 19 de Março.
-Conhece formas básicas (círculo, quadrado, triângulo e retângulo).			X	26 a 30 de Abril. Consegue reconhecer com pequenas

				pistas, por exemplo, dando o som da consoante inicial da palavra.
-Pinta com pincel, uma folha.	X			3 a 7 de Maio.
-Pinta com pincel uma figura grande, sem sair do contorno.	X			3 a 7 de Maio. Por vezes, a aluna saiu do contorno a preto. Distraí-se facilmente.
-Faz bolas de plasticina.	X			10 a 14 de Maio. Faz com maior facilidade bolas grandes.
-Faz formas simples em plasticina juntando duas a três partes.			X	10 a 14 de Maio.
-Faz puzzles de encaixe até seis peças.	X			17 a 21 de Maio.
<i>Independência Pessoal</i>	<i>Sim</i>	<i>Não</i>	<i>Em aquisição</i>	<i>Observações</i>
-Espeta o garfo na comida e leva-o à boca.	X			25 a 29 de Janeiro.
-Descasca fruta (tipo banana e laranja) com a mão.	X			1 a 5 de Fevereiro. Revela alguma dificuldade em descascar laranjas.
-Corta alimentos com a faca ajudando com o garfo.			X	1 a 5 de Fevereiro.

-Limpa a boca ao guardanapo.	X			25 a 29 de Janeiro.
-Mantém-se sentada durante a refeição.	X			25 a 29 de Janeiro.
-Vai à casa de banho a tempo. Despe as calças, limpa-se, puxa o autoclismo e volta a vestir-se sem ajuda.	X			8 a 12 de Fevereiro.
-Utiliza a casa de banho na escola, em casa e em locais públicos.	X			8 a 12 de Fevereiro.
-Lava os dentes, sozinha.			X	22 a 26 de Fevereiro. A aluna apenas consegue lavar os dentes com a ajuda física da mãe ou da irmã.
-Toma banho sozinha.			X	1 a 5 de Março. Este objetivo encontra-se ainda em aquisição, na medida, em que a mãe ainda tem de fornecer pequenas ajudas.
-Abre fechos.	X			8 a 12 de Março.
-Fecha fechos.	X			8 a 12 de Março.
-Encaixa o fecho, éclair.	X			8 a 12 de Março.

-Descalça os ténis.	X			15 a 19 de Março.
-Desabotoa botões.	X			22 a 26 de Março.
-Calça meias.	X			12 a 16 de Abril.
-Abotoa botões.	X			22 a 26 de Março.
-Escolhe a roupa que vai vestir.			X	19 a 23 de Abril. A aluna ainda demonstra dificuldades em escolher a roupa que vai vestir, quem escolhe é a mãe ou a irmã.
-Pendura o casaco no cabide ou cadeira.	X			26 a 30 de Abril.
-Arruma a roupa quando se despe.			X	31 de Maio a 4 de Junho. A aluna ainda não demonstra o hábito de arrumar a sua roupa depois de a despir.
-Desloca-se a locais próximos (casa dos vizinhos e familiares).	X			7 a 11 de Junho. A aluna desloca-se a casa de uma vizinha e ao supermercado do bairro. Frequenta a rua para brincar.

-Ajuda na arrumação e limpeza da sala.	X			25 a 29 de Janeiro.
-Ajuda na arrumação do seu quarto.	X			25 a 29 de Janeiro. A aluna ajuda a irmã ou a mãe na arrumação do seu quarto, devidamente supervisionada e acompanhada.
-Colabora com o adulto nas compras (transporta as compras e procura artigos simples nas prateleiras).	X			7 a 11 de Junho. A aluna colabora com o adulto nas compras. A mãe pede determinado alimento simples à aluna, esta consegue retirá-lo e colocá-lo no cesto.
Comportamento social	Sim	Não	Em aquisição	Observações
-Imita ações de adultos.	X			25 a 29 de Janeiro.
-Procura e chama adultos familiares.	X			1 a 5 de Fevereiro.
-Ajuda o adulto em tarefas simples.	X			8 a 12 de Fevereiro.
-Segue ordens de adultos.	X			22 a 26 de Fevereiro. Por vezes, revela alguma relutância, é teimosa.

-Procura e chama alguns dos seus pares.	X			1 a 5 de Março.
-Diz o nome dos colegas de turma.			X	1 a 5 de Março. Apenas consegue dizer o nome de alguns.
-Espera pela sua vez, num jogo ou atividade.	X			22 a 26 de Fevereiro.
-Partilha objetos com os seus pares.	X			22 a 26 de Março.
-Respeita os objetos pessoais dos seus pares.	X			22 a 26 de Março.
-Segue, regras em jogos ou atividades de grupo.			X	22 a 26 de Fevereiro. Revela ainda algumas dificuldades em seguir regras em atividades de grupo.
-Participa numa conversa.			X	26 a 30 de Abril. Demonstra dificuldades a nível da oralidade, necessita de ser incentivada a participar. No entanto, quando incentivada participa numa conversa, ainda que com limitações.
-Brinca junto de outras	X			3 a 7 de Maio.

crianças e fala com elas enquanto executa o seu jogo.				Brinca junto de outras crianças, no entanto sente alguma dificuldade em comunicar com elas, devido às suas limitações.
-Colabora nas tarefas de grupo.	X			10 a 14 de Maio.
-Aceita as consequências da desobediência às regras.	X			17 a 21 de Maio. Por vezes, não compreende quando é chamada a atenção. Sente-se triste e chora. Passado algum tempo aceita as consequências da desobediência às regras.
-Aceita as regras básicas dos grupos: escola e família.	X			24 a 28 de Maio.
Cognição	Sim	Não	Em aquisição	Observações
-Separa objetos diferentes.	X			25 a 29 de Janeiro.
-Diz o primeiro e último nome.	X			1 a 5 de Fevereiro.
-Diz a idade.	X			1 a 5 de Fevereiro.
-Diz a morada.		X		8 a 12 de Fevereiro.
-Diz o nome da localidade onde vive.	X			8 a 12 de Fevereiro.

				Diz que mora na Amadora.
- Diz o nome das pessoas do agregado familiar.	X			8 a 12 de Fevereiro.
-Diz a cor dos olhos e do cabelo.	X			8 a 12 de Fevereiro. Diz que tem os olhos e o cabelo castanho.
-Identifica determinados animais.			X	22 a 26 de Fevereiro. Identifica alguns animais (vaca, cavalo, sapo, pato, cão, gato, peixe e porco). Este conteúdo necessita de ser mais explorado.
-Identifica os alimentos mais comuns.			X	22 a 26 de Fevereiro. Identifica alguns alimentos (cenoura, ovos, peixe, carne, leite, bolo, queijo e maçã). Este conteúdo necessita de ser mais explorado.

-Identifica as peças de vestuário mais comuns.			X	22 a 26 de Fevereiro. Identifica algumas peças de vestuário (sapatos, cinto, camisa, relógio, vestido e calças).Este conteúdo necessita de ser mais explorado.
-Identifica objetos do quotidiano.			X	22 a 26 de Fevereiro. Identifica alguns objetos do quotidiano (champô, escova, pente, mala e toalha). Este conteúdo necessita de ser mais explorado.
-Identifica espaços do meio ambiente.	X			1 a 5 de Março. Os espaços identificados foram: ver televisão na sala ou no quarto; lavar os dentes na casa de banho; comer na cozinha; noite (elemento a lua), escola, dia (elemento o sol).

-Emparelha objetos do mesmo tamanho.	X			8 a 12 de Março.
-Emparelha objetos da mesma forma.	X			8 a 12 de Março.
-Emparelha objetos da mesma cor.	X			8 a 12 de Março.
-Separa objetos de diferentes tamanhos.	X			15 a 19 de Março.
-Separa objetos de diferentes formas.	X			15 a 19 de Março.
-Separa objetos de diferentes cores.	X			15 a 19 de Março.
-Utiliza com propriedade os conceitos: comprido e curto.	X			22 a 26 de Março.
-Nomeia as cores principais (verde, amarelo, vermelho, azul, laranja).			X	12 a 16 de Abril. A aluna demonstra ainda algumas dificuldades na identificação das cores principais.
-Desenha a figura humana (cabeça, tronco e membros).			X	19 a 23 de Abril.
-Associa as partes do dia (manhã, tarde e noite) a atividades específicas.			X	26 a 30 de Abril. A aluna demonstra alguma dificuldade em associar as partes do dia a determinadas atividades.
-Nomeia a posição relativa	X			3 a 7 de Maio.

dos objetos (à frente, atrás, em cima, em baixo).				
-Enumera os dias da semana.			X	10 a 14 de Maio. A aluna enumera os dias da semana apenas por imitação.
-Reconhece escrito o seu primeiro nome.	X			17 a 21 de Maio. A aluna reconhece escrito o seu primeiro nome porque já sabe que este começa por um E. Identifica a letra E, e a partir daí consegue reconhecer o seu nome.
-Reconhece no WC da escola os sinais indicadores do seu sexo (menina).	X			24 a 28 de Maio.
-Reconhece até 10 palavras escritas com suporte visual.		X		31 de Maio a 4 de Junho.
-Copia o primeiro e último nome.			X	7 a 11 de Junho.
-Escreve o primeiro e último nome.			X	7 a 11 de Junho.
-Contar mecanicamente até 15.	X			14 a 18 de Junho.
-Contar mecanicamente até 20.			X	14 a 18 de Junho.
<i>Tempos livres</i>	<i>Sim</i>	<i>Não</i>	<i>Em aquisição</i>	<i>Observações</i>

-Assiste, mantendo um comportamento adequado, a festas, espetáculos, atividades desportivas, etc.	X			Dia 1 de Junho/17 a 21 de Maio. Observou sentada aos vários inventos da semana da leitura.
-Participa em jogos de grupo com colegas da escola.	X			3 a 7 de Maio. Demonstra dificuldades em seguir regras.

4.3.3. Ficha de registo das atividades realizadas em contexto de ATL sob a orientação da respetiva coordenadora

Nome: Aluna E.

Período: Janeiro a Junho

<i>Comunicação</i>	<i>Executa sozinho</i> 	<i>Executa com ajuda física e/ou verbal</i> 	<i>Não executa</i> 	<i>Observações</i>
-Interage com o adulto e com os pares “dialogando” à vez, através da linguagem falada.	X			
-Expressa necessidades e desejos, segundo o modo de expressão adequado.	X			
-Interage com os outros, utilizando formas sociais consensuais mais simples, segundo o modo de expressão (bom dia, boa tarde, olá, adeus, obrigada).	X			
-Faz recados utilizando o modo de expressão	X			

estabelecido.				
-Narra experiências do dia a dia segundo o modo de expressão estabelecido.		X		
-Participa em jogos de palavras, de sílabas e de letras.		X		
Autonomia	<i>Executa sozinho</i> 	<i>Executa com ajuda física e/ou verbal</i> 	<i>Não executa</i> 	<i>Observações</i>
-Arruma a cadeira quando se levanta.	X			
-Arruma os brinquedos, jogos e materiais nos lugares destinados.	X			
-Arruma os livros nos locais destinados.	X			
Motricidade global e fina	<i>Executa sozinho</i> 	<i>Executa com ajuda física e/ou verbal</i> 	<i>Não executa</i> 	
-Mantém-se sentada numa cadeira durante algum tempo.	X			
-Participa em jogos de grupo.	X			
-Pinta dentro dos contornos.	X			
-Recorta com a tesoura desenhos de revistas ou catálogos.	X			
-Pinta com pincel, uma folha.				Não executou em contexto de ATL.

-Cola as imagens recortadas numa folha branca.		X		
-Pinta com pincel uma figura grande, sem sair do contorno.				Não executou em contexto de ATL.
-Faz bolas de plasticina.	X			
-Constrói, formas em plasticina, por junção de vários elementos.		X		
-Faz puzzles de encaixe até seis peças.	X			
Independência pessoal	<i>Executa sozinho</i> 	<i>Executa com ajuda física e/ou verbal</i> 	<i>Não executa</i> 	<i>Observações</i>
-Utiliza a casa de banho do ATL.	X			
-Vai à casa de banho por iniciativa própria, limpando-se.	X			
-Pendura o casaco no cabide ou cadeira.	X			
-Ajuda na arrumação e limpeza da sala do ATL.	X			
Comportamento social	<i>Executa sozinho</i> 	<i>Executa com ajuda física e/ou verbal</i> 	<i>Não executa</i> 	<i>Observações</i>
-Imita ações de adultos.		X		
-Procura e chama adultos que lhe são familiares.	X			
-Ajuda em tarefas simples.	X			
-Segue ordens de adultos.	X			
-Procura e chama alguns dos seus pares.	X			

-Espera pela sua vez, num jogo ou atividade.		X		
-Partilha objetos com os seus pares.	X			
-Segue, regras em jogos ou atividades de grupo.		X		
-Participa numa conversa.		X		
-Brinca junto de outras crianças e fala com elas enquanto executa o seu jogo.	X			
-Aceita as consequências da desobediência às regras.	X			
Cognição	<i>Executa sozinho</i> 	<i>Executa com ajuda física e/ou verbal</i> 	<i>Não executa</i> 	<i>Observações</i>
-Separa objetos diferentes.				Não executou em contexto de ATL.
-Identifica determinados animais.				Não executou em contexto de ATL.
-Identifica os alimentos mais comuns.				Não executou em contexto de ATL.
-Identifica as peças de vestuário mais comuns.				Não executou em contexto de ATL.
-Identifica objetos do quotidiano.				Não executou em contexto de ATL.
-Identifica espaços do meio ambiente.	X			

-Emparelha objetos do mesmo tamanho.				Não executou em contexto de ATL.
-Emparelha objetos da mesma forma.	X			
-Emparelha objetos da mesma cor.	X			
-Separa objetos de diferentes tamanhos.				Não executou em contexto de ATL.
-Separa objetos de diferentes formas.				Não executou em contexto de ATL.
-Separa objetos de diferentes cores.	X			
-Nomeia as cores principais (verde, amarelo, vermelho, azul e laranja).		X		
-Desenha a figura humana (cabeça, tronco e membros).			X	

4.3.3. Ficha de registo das atividades realizadas pela aluna sob a orientação da encarregada de educação

Nome: Aluna E.

Período: Janeiro a Junho

<i>Independência pessoal</i>	<i>Executa sozinho</i> 	<i>Executa com ajuda física e/ ou verbal</i> 	<i>Não executa</i> 	<i>Observações</i>
-Espeta o garfo na comida e leva-o à boca.	X			

-Descasca fruta (tipo banana e laranja) com a mão.	X			A aluna consegue descascar bananas, no entanto revela algumas dificuldades em descascar laranjas.
-Corta alimentos com a faca ajudando com o garfo.	X			
-Limpa a boca ao guardanapo.	X			
-Mantém-se sentado durante a refeição.	X			
-Vai à casa de banho por iniciativa própria, limpando-se.	X			
-Lava os dentes, sozinha.		X		A aluna apenas consegue lavar os dentes com ajuda física da mãe ou da irmã.
-Toma banho sozinha.		X		A aluna toma banho com a ajuda física da mãe.
-Desaperta fechos.	X			
-Aperta fechos.	X			
-Descalça os ténis.	X			
-Desabotoa botões.	X			
-Calça meias.	X			
-Abotoa botões.	X			

-Escolhe a roupa que vai vestir.			X	A aluna ainda demonstra dificuldades em escolher a roupa que vai vestir, quem escolhe é a mãe ou a irmã.
-Pendura o casaco no cabide ou cadeira.	X			
-Arruma a roupa quando se despe.			X	A aluna ainda não demonstra o hábito de arrumar a sua roupa depois de a despir.
-Desloca-se a locais próximos (casa dos vizinhos, familiares e ao supermercado do bairro).	X			A aluna desloca-se a casa de uma vizinha, ao supermercado e frequenta a rua para brincar.
-Ajuda na arrumação do seu quarto.	X			A aluna ajuda a irmã ou a mãe na arrumação do seu quarto, devidamente supervisionada e acompanhada.
-Colabora com o adulto nas compras (transporta as compras e procura artigos simples nas prateleiras).		X		Colabora com o adulto nas compras, necessita de ajuda verbal e física.

4.3.5. Resultados obtidos

No início desta intervenção foram realizadas reuniões, tanto com a encarregada de educação da aluna (**apêndice X**), como com a equipa pedagógica que trabalhou diretamente com esta em contexto de ATL (**apêndice XI**).

O objetivo primordial destas reuniões foi analisar as áreas de maior e menor sucesso da aluna na perspetiva da encarregada de educação e da coordenadora do ATL.

Para as atividades a realizar em casa e em contexto de ATL foram elaboradas fichas de registo cujos resultados apresentamos.

Os registos foram analisados no final da intervenção, no sentido de se verificar se houve evoluções e identificar as dificuldades encontradas.

As fichas de registo de atividades realizadas em contexto de ATL e em casa foram praticamente idênticas à grelha de observação utilizada semanalmente em contexto de sala de apoio.

Assinalo como principais diferenças o facto de terem sido retirados objetivos, visto que não se adequavam ao contexto em si (casa, ATL).

As atividades promovidas em casa, pela encarregada de educação, tinham como principal intenção desenvolver objetivos referentes à independência pessoal.

Neste sentido, pretendíamos através de uma interação entre vários contextos e utilizando diversificadas estratégias, contribuir para a aprendizagem de competências cognitivas, de comunicação e autonomia (áreas mais fracas da aluna).

Os resultados obtidos já foram apresentados através das grelhas de registo. O desenrolar pormenorizado das atividades consta dos apêndices.

O quadro síntese que se segue apresenta o percurso evolutivo da aluna E.

4.3.6. Quadro síntese do percurso evolutivo da aluna

Área da comunicação Situação inicial	Área da comunicação Situação final
• Expressa, poucas palavras e as que consegue, repete-as vezes sem conta (ecolália). • Apresenta muitas dificuldades ao nível da compreensão e atenção/ concentração.	• Interage mais com o adulto e com os pares, apesar de ainda não conseguir respeitar os turnos de uma conversação. • A sua linguagem falada ainda está muito aquém para a sua faixa etária. • Utiliza formas sociais consensuais (bom dia, boa tarde, olá, adeus e obrigada) em determinados momentos. Pretende-se que estas formas sejam utilizadas todos os dias e de forma adequada, segundo um modo de expressão. • Expressa, necessidades e desejos, segundo um modo de expressão adequado, repete sequências ou séries de sons, bem como participa em jogos de palavras, de sílabas e de letras. • Demonstra dificuldades em narrar experiências respeitantes ao seu dia a dia. Narra acontecimentos importantes para si e relacionados com a sua vida, no entanto ainda não utiliza um modo de expressão adequado. • O mesmo acontece relativamente ao facto de realizar recados em contexto escolar. • Registaram-se evoluções nesta área.
Área da autonomia e independência pessoal Situação inicial	Área da autonomia e independência pessoal Situação final
• Revela pouca autonomia, não conseguindo ir à casa de banho, nem se alimentar sozinha.	• Executa duas tarefas diárias, uma em casa (arrumar os brinquedos) e outra em contexto de sala de aula (distribuir o leite da manhã). • Arruma a cadeira quando se levanta, os brinquedos, os jogos, bem como os livros nos lugares destinados. • Espeta o garfo na comida e leva-o à boca.

	• Descasca fruta (banana e laranja) com a mão. Revela algumas dificuldades em cortar alimentos, utilizando a faca, ajudando com o garfo. • Limpa a boca ao guardanapo. • Mantém-se, sentada durante as refeições. • Dirige-se à casa de banho a tempo (utiliza a casa de banho da escola, em casa e em locais públicos), despe as calças, limpa-se e puxa o autoclismo. Posteriormente volta-se a vestir sem qualquer ajuda. • Abre e fecha fechos. • Encaixa o fecho éclair. • Desabotoa e abotoa botões. • Calça meias. • Descalça ténis. • Pendura peças de vestuário em cabides ou cadeiras. • Desloca-se a locais próximos (casa de vizinhos, familiares e ao supermercado do bairro). • Ajuda na arrumação e limpeza da sala de aula e do seu quarto. • Colabora com o adulto nas compras (transporta as compras e procura artigos simples nas prateleiras). • Revela dificuldades em escolher a roupa para vestir de forma adequada (quem escolhe a sua roupa é a mãe ou a irmã, com a sua ajuda) e arrumá-la quando se despe. A aluna é bastante preguiçosa no que diz respeito ao desenvolvimento das tarefas diárias, nomeadamente em contexto habitacional. • Revela dificuldades em lavar os dentes e em tomar banho, sozinha, necessita de constantes ajudas físicas e verbais, no sentido de concretizar as tarefas propostas com sucesso. • Registaram-se evoluções nesta área.
Área do comportamento social Situação inicial	Área do comportamento social Situação final
• Relaciona-se bem com os pares e adultos, apesar de revelar frequentemente momentos de ausência e	• Situação ultrapassada, na medida em que houve um reajustamento da medicação ministrada à aluna.

aparente sonolência, devido às medicações a que todos os dias é sujeita. Esta situação compromete a realização das atividades. • Verifica-se progressos significativos no âmbito do seu desenvolvimento pessoal e social.	Encontra-se mais ativa perante o desenvolvimento das atividades propostas ao longo do dia. • Imita ações de adultos. • Procura e chama os adultos que lhe são familiares. • Ajuda o adulto em tarefas simples. • Segue ordens de adultos, revelando por vezes alguma relutância, é teimosa. • Procura e chama alguns dos seus pares. • Brinca junto de outras crianças, no entanto sente dificuldade em comunicar com elas. Num jogo ou atividade, espera pela sua vez. • Partilha objetos com os seus pares. • Respeita os objetos pessoais dos seus pares. • Colabora nas tarefas de grupo. • Aceita as consequências da desobediência às regras. No momento exato em que é chamada a atenção, por vezes não compreende o porquê, sentindo-se triste. Posteriormente, depois de ser explicado o motivo de ter sido chamada a atenção por determinado acontecimento, a aluna aceita as consequências da sua desobediência às regras. • Aceita as regras básicas dos grupos: escola e família. • Diz apenas o nome de alguns colegas de turma. • Revela dificuldades em seguir regras em jogos ou atividades de grupo, dinamizadas pelos docentes ou até mesmo em contexto de recreio. • Revela dificuldades em participar numa dada conversa, devido às suas dificuldades ao nível da comunicação, necessita de ser incentivada a participar. Quando incentivada e ajudada a nível verbal consegue participar numa conversa, devidamente regulada e controlada pelo adulto. • Diz apenas o nome de alguns colegas de turma. • Assiste, mantendo um comportamento adequado a festas, espetáculos, atividades desportivas, etc. (semana da leitura). Permanece sentada durante a apresentação dos vários eventos.
--	--

Área motricidade global e fina Situação Inicial	Área motricidade global e fina Situação final
• Não revela muito interesse por atividades de pintura. Realiza ilustrações durante pouco tempo, riscando a folha na sua totalidade. • Não consegue pintar sem sair do contorno a preto. • Reconhece poucas cores (vermelho, azul e verde). • Revela um frequente cansaço perante o desenvolvimento das atividades propostas. • Manuseia plasticina e recorta e cola papel. • Utiliza o computador. • Revela dificuldades em manusear o rato, necessita da ajuda física do adulto. • Compreende os objetivos dos jogos e executa-os com sucesso. • Orienta-se no espaço. • Identifica as partes do corpo.	• Mantém-se sentada numa cadeira durante algum tempo. • Salta pequenos obstáculos. • Agarra uma bola com as duas mãos. Esta bola (de borracha) deve ser atirada devagar. Foi aumentado o grau de dificuldade do presente objetivo. • Sobe e desce escadas alternando os pés. • Enrosca um objeto já colocado na rosca. • Pega devidamente nos lápis (entre o polegar e o indicador). • Faz pinça. • Pinta dentro dos contornos a preto. • Recorta com a tesoura determinadas figuras, no entanto revela dificuldades em recortar seguindo o contorno a preto. • Cola as figuras recortadas numa folha branca. • Traça linhas verticais e horizontais. • Contorna as formas básicas (círculo, quadrado, retângulo e triângulo). Revela dificuldades em reconhecer as mesmas. Apenas consegue reconhecer quando o adulto facultava pequenas pistas verbais, nomeadamente o som da consoante inicial de cada palavra. • Pinta com pincel, uma folha, e uma dada figura, sem sair do contorno a preto. Importa referir que a aluna por vezes revela alguma tendência em sair do contorno a preto, devido às suas dificuldades ao nível da atenção/concentração e motricidade fina. Necessita de ser constantemente chamada a atenção e incentivada. • Faz bolas em plasticina. Revela mais facilidade em construir bolas grandes do que propriamente pequenas. • Faz puzzles de encaixe até seis peças. • Revela dificuldades em fazer formas simples em

	plasticina juntando duas a três partes. Necessita de ajudas físicas e verbais constantes.
Área da cognição Situação Inicial	Área da cognição Situação final
• Revela dificuldades ao nível dos conceitos temporais (dias da semana). • Revela dificuldades em contar mecanicamente até um determinado número. • Diferencia objetos pelo seu tamanho.	• Separa objetos diferentes. • Diz o seu primeiro e último nome, a sua idade, o nome da localidade onde vive, o nome das pessoas que constituem o seu agregado familiar, bem como a cor dos olhos e do cabelo. • Não consegue nomear a sua morada. • Das dez palavras escritas com suporte visual, apenas reconhece a palavra mãe e o seu próprio nome. • A aluna não consegue copiar o seu último nome com modelo, nem escrever o seu primeiro e último nome sem modelo. • Copia o seu primeiro nome com modelo. • Identifica os diferentes espaços do meio ambiente. A aluna identificou os seguintes espaços: sala, quarto, casa de banho, cozinha, noite, dia e escola. • Emparelha objetos do mesmo tamanho, forma e cor. • Separa objetos de diferente tamanho, forma e cor. • Utiliza com propriedade os conceitos: comprido e curto. • Nomeia a posição relativa dos objetos (à frente, atrás, em cima e em baixo). • Reconhece escrito o seu primeiro nome. A aluna reconhece escrito o seu primeiro nome porque sabe que este começa pela letra E. • Reconhece no WC da escola os sinais indicadores do seu sexo (menina). • Conta mecanicamente até 15, no entanto revela dificuldades em contar mecanicamente até 20. Necessita de constantes indicações verbais. • Revela dificuldades em identificar determinados

	animais, alimentos mais comuns, peças de vestuário e objetos do quotidiano. Ao nível do conteúdo dos animais necessita de explorar a palavra vaca, cavalo, sapo, pato, cão, gato, peixe e porco. Ao nível do conteúdo dos alimentos necessita de explorar a palavra cenoura, ovos, peixe, carne, leite, bolo, queijo e maçã. Ao nível das peças de vestuário de uso comum a aluna necessita de explorar a palavra sapato, cinto, camisa, relógio, vestido e calças. Ao nível dos objetos do quotidiano a aluna necessita de explorar a palavra champô, escova, pente, mala e toalha. • Demonstra dificuldades em identificar e nomear algumas cores, nomeadamente a cor verde e o cor-de-laranja. Consegue identificar a cor azul, vermelho e amarelo. • Demonstra dificuldades em desenhar a figura humana (cabeça, tronco e membros). • Demonstra dificuldades em associar as diferentes partes do dia (manhã, tarde e noite) a determinadas atividades específicas. • Revela dificuldades em enumerar os dias da semana. A aluna enumera os dias da semana apenas por imitação.
--	--

Considerações finais

A elaboração desta investigação foi uma mais-valia para o meu enriquecimento pessoal e profissional. Do ponto de vista profissional, consciencializou-me para a necessidade de intervir junto de crianças com NEE, inseridas em turmas de ensino regular do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Nesse sentido, emergiu a necessidade de desenvolver variadas estratégias em diferentes áreas do desenvolvimento infantil (comunicação, cognitivo e autonomia), entre outras, com vista à aprendizagem de competências.

A sociedade atual procura uma educação inclusiva e não uma mera integração de crianças com necessidades educativas especiais em turmas de ensino regular.

Para a inclusão desta criança foi fundamental alterar algumas das práticas e atitudes que se faziam sentir, quer em contexto de sala de aula, quer no contexto escolar em geral. Ou seja, tiveram que ser criadas condições para dar resposta às necessidades da criança e ao grupo onde esta se encontrava inserida, tendo em consideração as características de cada um, e do grupo.

Numa primeira fase desta intervenção e mediante a questão de partida foram apresentados um conjunto de objetivos gerais que se pretendiam ver alcançados numa situação final.

Nesse sentido, é de referir que a aluna registou evolução em todas as áreas do desenvolvimento inseridas no seu currículo, nomeadamente na comunicação, ao nível da autonomia e independência pessoal, na motricidade global e fina, ao nível cognitivo e comportamento social.

No final da intervenção e relativamente à área da comunicação, a E. conseguiu interagir mais com o adulto e com os pares, apesar de ainda não respeitar os turnos de uma conversação. Por vezes, ainda não consegue utilizar adequadamente as formas sociais consensuais (bom dia, boa tarde, olá, adeus e obrigada).

No que diz respeito à área da autonomia e independência pessoal a aluna conseguiu executar duas tarefas diárias, arrumar os materiais existentes, manter-se sentada durante um período de tempo, utilizar autonomamente a casa de banho, deslocar-se a locais próximos (casa de vizinhos, familiares e ao supermercado do bairro), ajudar na arrumação e limpeza da

sala de aula e do seu quarto e colaborar com o adulto nas compras (transportar as compras e procurar artigos simples nas prateleiras).

Relativamente ao comportamento social a E. encontrou-se mais ativa perante o desenvolvimento das atividades propostas, os seus “comportamentos de alheamento” diminuíram, visto que a medicação ministrada foi revista e alterada, aumentando desta forma, os seus períodos de atenção/concentração, facto que contribuiu para melhorar a sua aprendizagem. Procurou e chamou por alguns dos adultos e pares que lhe eram mais próximos, seguiu ordens de adultos, revelando por vezes alguma relutância, brincou junto de outras crianças em jogos ou atividades, esperando pela sua vez e assistiu, mantendo um comportamento adequado, a diversos espetáculos. Revelou grandes melhorias a este nível, relativamente ao evidenciado numa fase inicial.

Evidenciou enormes progressos na área da motricidade global e fina, nomeadamente conseguiu pintar dentro dos contornos a preto, pegar devidamente nos lápis, recortar com a tesoura, apesar de revelar dificuldades em recortar seguindo o contorno a preto, pintar com pincéis, manusear a plasticina e concretizar puzzles de encaixe até seis peças.

Por fim, e relativamente à área da cognição é de salientar que a aluna conseguiu nomear o seu primeiro e último nome, bem como dados relativos a si própria, copiar o seu primeiro nome seguindo um modelo, emparelhar e separar objetos de diferentes formas, cores e tamanhos, utilizar com propriedade os conceitos de curto e comprido, nomear a posição relativa dos objetos e contar mecanicamente até 15.

O grupo de apoio onde a criança se encontrava inserida também adquiriu as competências propostas inicialmente, ou seja revelou melhorias no que diz respeito à área curricular disciplinar de língua portuguesa, visto que houve um aumento de vocabulário, efetuou evoluções ao nível da compreensão, interpretação da linguagem falada e escrita e progressos no que diz respeito à ordenação e sequenciação de ideias, começando a delinear as partes constituintes de um determinado texto. Verificou-se um aumento dos períodos de atenção/concentração, diminuição do insucesso escolar e indisciplina em contexto escolar, e por fim foi realizado um trabalho sistemático junto dos encarregados de educação no sentido de estes participarem mais ativamente na vida escolar dos seus educandos.

Outro dos objetivos gerais da presente investigação foi o envolvimento da família em determinadas atividades, nomeadamente as realizadas em contexto familiar e referentes à área da independência pessoal.

Finalizada a intervenção em contexto habitacional pode-se concluir que a maior parte dos objetivos, relativamente à área atrás referida foram praticamente idênticos aos desenvolvidos na escola, excetuando a lavagem dos dentes sozinha e o banho. O objetivo de lavar os dentes, sozinha, estava na fase final da intervenção, em aquisição emergente. O objetivo de tomar banho, sozinha estava também, em situação emergente na medida em que a aluna necessitou da constante ajuda física da mãe a fim de concretizar essa tarefa.

Por fim, o envolvimento do centro de atividades de tempos livres, frequentado pela aluna, em todo o processo de ensino aprendizagem, com o intuito de desenvolver competências nas mais diversas áreas, constituiu o último objetivo geral desta intervenção, tendo sido atingido.

Numa fase inicial foi realizada uma reunião com a equipa pedagógica do centro de atividades de tempos livres. O objetivo primordial das referidas reuniões foi analisar as áreas de maior e menor sucesso da aluna, bem como facultar uma folha de atividades (área da comunicação, autonomia/independência pessoal, motricidade global e fina, comportamento social e cognição) a desenvolver no contexto acima referido. As áreas foram idênticas às desenvolvidas em contexto de apoio, no entanto teve que existir uma seleção no sentido de adequar os objetivos ao contexto.

No final da intervenção e, analisando os dados recolhidos conclui-se que houve uma evolução por parte da aluna em todas as áreas do desenvolvimento. Alguns dos objetivos presentes na área da cognição não foram trabalhados no centro de atividades de tempos livres, nomeadamente a pintura com pincel, a identificação de determinados animais, objetos do quotidiano, alimentos mais comuns e peças de vestuário, bem como a separação e o emparelhamento de objetos de diferentes formas e tamanhos. Necessitou de maiores ajudas físicas e verbais na área da comunicação, motricidade fina e global, e comportamento social.

Desta forma, é de referir que foi possível desenvolver um currículo individual junto da aluna, onde foi alcançado um conjunto de objetivos que permitiram à E. um desenvolvimento ao nível pessoal, no sentido de esta participar tanto quanto possível na vida escolar, familiar (casa), no grupo de amigos (escola, bairro e ATL), bem como em outros contextos considerados pertinentes.

Considero também, que todos os professores, assistentes operacionais, bem como todas as pessoas que diretamente ou indiretamente trabalham com crianças/jovens considerados com NEE, devem beneficiar de uma formação contínua e específica nesta área,

pois é necessário adquirir competências essenciais para que a inclusão destas crianças seja feita com sucesso.

Para além do referido anteriormente, as ações de formação contribuem também para que os professores e as assistentes operacionais adequem os comportamentos/atitude manifestadas por estas crianças/jovens, no sentido de estas adquirirem cada vez mais competências a nível social, pessoal e profissional.

Numa primeira fase e em situação de realização de questionário à professora titular de turma da E. foi possível verificar que a mesma sentia muita necessidade em ter formação específica na área das NEE, visto que o seu maior desejo era poder ajudar a E. O mesmo aconteceu com as assistentes operacionais e com outros agentes educativos. É importante salientar que esta professora frequentou ainda nesse ano letivo uma formação na área da educação especial, no sentido de favorecer o desenvolvimento desta aluna e sensibilizada pelo trabalho que ela própria foi efetuando.

Na medida em que o movimento da escola inclusiva assenta na perspetiva de que as instituições de ensino deverão encontrar-se devidamente apetrechadas para dar respostas/oportunidades de sucesso a todos, respeitando as diferenças, as limitações e as necessidades de cada um, proporcionei, juntamente com a professora titular de turma, um conjunto de situações que possibilitaram à E. participar nas diversas atividades de grupo/escola. Foi através deste e de outros procedimentos que a E. conquistou o respeito, foi aceite no seio do grupo/escola e reconhecida por tudo o que uma criança marcada pela diferença pode realizar.

Outro dos aspetos importantes da presente intervenção, e que importa mencionar é o contexto familiar da aluna. A E., pertence a uma família, de certa forma colaborante e estruturada. O seu pai encontra-se a trabalhar em França, vindo a Portugal esporadicamente. Esta família, apesar de não proporcionar muitas vivências/experiências, quer devido ao seu contexto socioeconómico, quer ao tempo disponibilizado pelos seus membros relativamente à aluna, transmite-lhe valores e dá-lhe todo o amor, atenção e proteção que a aluna carece para ser uma criança feliz. O facto referido anteriormente veio beneficiar em grande parte a aquisição de muitas das suas aprendizagens.

Importa salientar que a família, bem como o centro de atividades de tempos livres foram totalmente colaborantes em todo o processo de intervenção junto da aluna e que ambos permitiram que as suas evoluções se fizessem notar. Verifica-se também a grande importância que tem a família versus escola.

O espaço físico da escola, de construção recente, apresentou condições favoráveis ao desenvolvimento da sua autonomia. O espaço fechado aos imensos perigos da estrada e a vigilância permanente dos adultos permitiu que a E. se deslocasse em segurança e de forma cada vez mais autónoma pelas diferentes áreas da escola e fora dela.

Atualmente a E. encontra-se integrada numa turma de 4º ano de escolaridade, a usufruir de apoio pontual ao nível da educação especial.

Podemos considerar que houve um retrocesso ao nível das aprendizagens da aluna, provavelmente porque o tempo de intervenção junto dela diminuiu muito. Esta diminuição verificou-se visto que a professora de educação especial deixou de dar um apoio trissemanal para dar uma vez por semana, e o apoio dado por mim deixou de existir, visto que fui colocada noutra escola.

Quando a presente intervenção decorreu encontrava-me como professora de apoio na escola frequentada pela aluna. Esta usufruía de um apoio sistemático e diário da minha parte, de um apoio pela professora titular de turma e de um apoio trissemanal pela professora de educação especial.

O apoio prestado pela professora titular de turma à E. continua. A professora consegue dar um apoio mais individualizado quando os colegas de turma da E. estão a trabalhar em grupo. No restante tempo a E. encontra-se na sua mesa a realizar trabalhos que não exijam de certa forma o supervisionamento constante da professora.

Esta intervenção, apesar do retrocesso verificado atualmente, constituiu uma mais-valia para a aluna, no sentido que esta se tornou mais autónoma ao nível da sua independência pessoal, mais sociável, quer com os pares, quer com os adultos, mais comunicativa e por fim, adquiriu competências na área da motricidade global e fina, bem como na cognição, como pretendíamos.

A inclusão destas crianças implica a todos os níveis variadas mudanças. Essas alterações verificaram-se nesta intervenção ao nível das atitudes e da prática pedagógica dos professores que intervieram com a aluna/assistentes operacionais/família, ao nível da organização e gestão da sala de aula, sala de apoio e da própria escola, enquanto instituição.

Por vezes, nem tudo decorreu como desejável ao longo desta intervenção, visto que tive que “lutar” em determinados momentos para ter condições que permitissem alcançar resultados positivos, de forma a culminarem em aprendizagens/aquisições para a aluna.

Partindo da necessidade de aplicar estratégias facilitadoras da aprendizagem de competências cognitivas, de comunicação e de autonomia levamos a cabo o nosso propósito e

Sara Ratinho

Aprendizagem de competências cognitivas, de comunicação e de autonomia de uma criança com paralisia cerebral, que frequenta o 2º ano de escolaridade – estratégias facilitadoras

agora, no fim fazemos a seguinte pergunta: será que conseguimos? E como resposta atrevemo-nos a dizer que as evidências parecem ir num sentido positivo.

Bibliografia

- Ainscow, M., Porter, G., & Wang, M. (1997). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Albarello, L; Digneffe, F; Hiernaux, J; Maroy, C & Ruquoy, P (1997). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a Ensinar*. McGRAW-HILL.
- Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*. *Psychological Review*, 84, p.191-215.
- Bastin, G. (1980). *As técnicas sociométricas (2ª edição)*. Lisboa: Moraes Editores.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Cadima, A., Gregório, C., Pires, T., Ortega, C. & Horta, N. (1997). *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico – Alguns Itinerários*. Lisboa: I.I.E.
- Canário, R., Alves, N., & Rolo, C. (2001). *Escola e Exclusão Social*. Lisboa: Educa.
- Correia, L. M. (1994). *A educação da criança com necessidades educativas especiais hoje: formação de professores em educação especial*. *Revista Portuguesa de Educação*, 7 (3), 45-53. Lisboa.
- Correia, L.M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.

- DGIDC (2008). *Educação Especial. Manual de Apoio à Prática*. Edição do Ministério da Educação.
- Estrela, A. (1986). *Teoria e prática de observação de classes – Uma estratégia de formação de professores (2ª edição)*. Lisboa: INIC.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores (4ª edição)*. Lisboa: INIC.
- Ferreira, M. C., Ponte, M. M., & Azevedo, L. M. (2000). *Inovação Curricular na Implementação de Meios Alternativos de Comunicação em Crianças com Deficiência Neuromotora Grave (2ª edição)*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- González-Pérez, J., Criado, M.J. (2003). *Psicologia de la Educacion para una Enseñanza Práctica*. Madrid. Editorial CCS.
- Guerra, I. C. (2000). *Fundamentos e Processos de uma Sociologia de Acção: O Planeamento em Ciências Sociais*. Cascais: Principia.
- Ladeira, F & Amaral, I. (1999). *A educação de alunos com multideficiência nas escolas de ensino regular*. Edição do Ministério da Educação.
- Matos, M. (1996). *Projecto Educativo, formação contínua e identidade docente*. Revista da Associação de Sociologia e Astrologia da Educação, nº6, 73-95.
- Muñoz, J., Blasco, G., & Suárez, M. (1997). Deficientes motores II: Paralisia Cerebral. In R. Bautista, *Necessidades Educativas Especiais* (pp. 293-315). Lisboa: Dinalivro.
- Perrenoud, P. (2000). *Pédagogie Différenciée. Des intentions à l'action*. ESF Editeur. Paris.
- Pervin, L.A. *Personalidade: teoria, avaliação e pesquisa*. São Paulo: EPU. 1978, pp. 583-513.

- Rett, A. & Seidler, H. (1996). *A Criança com lesão cerebral – problemas médicos, educativos e sociais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). *Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos*. Revista Lusófona de Educação, pp. 63-83.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2007). *Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo*. Revista Portuguesa de Educação, pp. 105-149.
- Silva, D. (2001). *Aprendizagem Cooperativa na Educação Infantil: desafios e perspectivas*. Belém-Pará: Universidade da Amazônia.
- Skinner, B. F. (1998). *Ciência e comportamento humano*. São Paulo: Martins Fontes.
- Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. (2000). *Psicologia Educacional - Uma abordagem Desenvolvimentista*. McGraw-Hill.
- Turnbull, P. Rutherford, H. (1990). *Families, Professionals and Exceptionality: A Special Partnership (2ª edição)*. Lond: Merrill Publishing.
- Vieira, F., & Pereira, M. (2007). *"Se Houvera quem me ensinara..." A educação de pessoas com deficiência mental (3ª edição)*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Apêndices

Apêndice I

Guião da entrevista realizada à professora titular de turma

Temática: Aprendizagem de competências cognitivas, de comunicação e de autonomia de uma aluna com Paralisia Cerebral, que frequenta o 2º ano de escolaridade – Estratégias facilitadoras.

Objetivos da entrevista

- Recolher informação para caracterizar o entrevistado;
- Recolher informação para caracterizar a turma;
- Recolher informação para fazer o levantamento de estratégias e atividades regularmente utilizadas em contexto de sala de aula;
- Recolher informação para fazer o levantamento das expectativas da professora relativamente ao percurso educativo da aluna com paralisia cerebral;
- Recolher informação para fazer o levantamento de estratégias e atividades realizadas com sucesso, com a aluna com paralisia cerebral, em contexto de sala de aula.

Entrevistado: Professora do 1º Ciclo do Ensino Básico (professora titular de turma).

Data: 20/10/2009

Designação dos blocos	Objetivos específicos	Tópicos	Observações
Bloco A <i>Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado</i>	• Conseguir que a entrevista se torne necessária, oportuna e pertinente. • Motivar o entrevistado. • Garantir confidencialidade.	• Apresentação do entrevistador/entrevistado. • Tema da entrevista. • Motivos da entrevista. • Objetivos.	• Entrevista semi-diretiva. • Usar linguagem apelativa e adaptada ao entrevistado. • Tratar o entrevistado com delicadeza e recebê-lo num local aprazível. • Pedir para gravar a entrevista.
Bloco B <i>Perfil do entrevistado</i>	• Caracterizar o entrevistado. • Caracterizar a situação profissional do entrevistado.	• Idade. • Habilitações académicas e profissionais. • Profissão.	• Estar atento, às reações do entrevistado e anotá-las por escrito. • Mostrar disponibilidade e abertura para a compreensão das situações apresentadas.
Bloco C <i>Perfil da turma</i>	• Recolher informações sobre a forma como os alunos se relacionam entre si em contexto de sala de aula. • Recolher informações sobre a forma como os alunos se relacionam com a aluna com paralisia cerebral em contexto de sala de aula.	• Dados pessoais e sócio escolares. • Enquadramento familiar. • Percurso escolar: aspetos positivos e aspetos negativos. • Situação atual. • Expectativas.	• Ter atenção aos comportamentos não verbais denunciadores de certas reações ao discurso do entrevistado.
Bloco D	• Caracterizar individualmente a aluna portadora de paralisia	• Dados pessoais e sócio escolares. • Enquadramento familiar.	• Prestar atenção ao posicionamento

Caso emergente da turma	cerebral.	• Percurso escolar: aspetos positivos e aspetos negativos. • Situação atual. • Expectativas.	da entrevistada em relação à aluna em questão.
Estratégias utilizadas e a utilizar em contexto de sala de aula	• Fazer o levantamento de possíveis estratégias para actuação. • Pedir a colaboração para o desenvolvimento do projeto.	• Objetivos a atingir com estratégias proporcionais. • Estratégias implementadas. • Multidisciplinaridade.	• Mostrar disponibilidade e vontade de ajudar a concretizar as soluções encontradas.
Bloco E A relação entre a professora titular de turma e a família da criança com paralisia cerebral	• Caracterizar a importância da família relativamente às estratégias de intervenção a desenvolver com a aluna em contexto de sala de aula. • Fazer a ponte entre a professora titular de turma e a família.	• O papel da família na intervenção em crianças com paralisia cerebral. • A relação família/professora titular de turma.	• Prestar atenção ao posicionamento da entrevistada em relação à família da criança com paralisia cerebral.
Bloco F Dados complementares	• Dar oportunidade ao entrevistado para abordar outros assuntos pertinentes e oportunos. • Agradecer o contributo prestado.	• Vivências. • Constrangimentos. • Agradecimentos.	

Nota: Adaptado de Estrela (1986:355-357)

Questões:

- 1- Quantos anos tem?
- 2- Qual a sua formação profissional?
- 3- O seu curso preparou-a de forma adequada para as situações com as quais tem lidado?
- 4- Durante a sua experiência profissional, já alguma vez trabalhou com uma turma que incluísse uma criança portadora de paralisia cerebral?
- 5- Como é que caracteriza a turma relativamente ao seu desempenho escolar, bem como à forma como os alunos se relacionam entre si?

- 6- Como é que os restantes alunos reagem à presença da criança com paralisia cerebral, na sala de aula?
- 7- Como é que foi a integração da referida aluna em contexto de sala de aula? Como é que a mesma reage e se relaciona com os restantes alunos?
- 8- Quais as principais dificuldades que sente ao trabalhar com a aluna em questão?
- 9- Sente necessidade de obter algum apoio ou até alguma formação específica, no sentido de melhorar a sua intervenção junto da aluna?
- 10- Quais são as suas expectativas relativamente ao seu percurso escolar?
- 11- Quais são as principais dificuldades e potencialidades que a aluna evidencia no trabalho em sala de aula?
- 12- Na sua prática educativa diária utiliza estratégias de diferenciação pedagógica, de forma a incluir a aluna nas atividades desenvolvidas?
- 13- Que tipo de material pedagógico utiliza durante a sua prática educativa diária?
- 14- Recorre habitualmente à metodologia de trabalho em grupo, trabalho cooperativo e a pares?
- 15- Recorre a algum tipo de estratégia/atividade ou material específico, durante a sua intervenção educativa com a referida aluna?
- 16- Tem algum tipo de contacto/relacionamento com a família da aluna?
- 17- Neste sentido, considera a família da aluna em questão, um elemento facilitador ou uma barreira face ao seu desenvolvimento escolar?
- 18- Considera importante a multidisciplinaridade, ou seja, a ajuda por parte de outros técnicos de outras áreas de intervenção?
- 19- Finalmente tem alguma observação que queira fazer, relativamente às questões que lhe foram colocadas?

A análise das suas respostas, contribuirão bastante para construção do projeto de intervenção a realizar. Todos os nomes referidos serão depois alterados por mim, de forma a garantir a confidencialidade dos dados.

Desde já agradeço a sua disponibilidade em colaborar nesta entrevista. Muito obrigada!

Sara Ratinho

Apêndice II

Protocolo da entrevista à professora titular de turma

Entrevista à professora titular de turma

Ano Letivo: 2009/2010

Data: 20/10/2009

Entrevistadora: E.

Professora titular de turma: P.

Objetivos gerais:

- Recolher informação para caracterizar o entrevistado;
- Recolher informação para caracterizar a turma;
- Recolher informação para fazer o levantamento de estratégias e atividades regularmente utilizadas em contexto de sala de aula;
- Recolher informação para fazer o levantamento das expectativas da professora relativamente ao percurso educativo da aluna com paralisia cerebral;
- Recolher informação para fazer o levantamento de estratégias e atividades realizadas com sucesso, com a aluna com paralisia cerebral, em contexto de sala de aula.

Protocolo da entrevista à professora titular de turma

Boa tarde. Esta entrevista surgiu no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação - Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor na Universidade Lusófona, para a Unidade Curricular de Metodologias de Elaboração de Projetos.

Neste sentido, o objetivo desta entrevista é tentar recolher informações acerca de estratégias/atividades que a professora titular de turma desenvolve com o intuito de fomentar a inclusão da criança com paralisia cerebral dentro da sala de aula de ensino regular.

O meu nome é Sara Ratinho, encontro-me neste momento a frequentar o mestrado acima supracitado e desde já, agradeço a disponibilidade para a realização desta entrevista, solicitando que a mesma seja gravada.

E – Mónica, quantos anos tem?

P – Olá, tenho 36 anos.

E – Qual a sua formação profissional?

P – A minha formação inicial é professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

E – O seu curso preparou-a de forma adequada para as situações com as quais tem lidado?

P – Bem..., na minha opinião nenhum curso nos prepara para tudo... No entanto, penso que o estágio que tive durante três anos preparou-me muito bem para o dia a dia escolar.

E – Durante a sua experiência profissional, já alguma vez trabalhou com uma turma que incluísse uma criança portadora de paralisia cerebral?

P – Pois... sinceramente este é o primeiro ano em que estou a lidar com um caso de paralisia cerebral na turma em que lecciono, ainda tenho pouca informação relativamente à patologia em causa.

E – Como é que caracteriza a turma relativamente ao seu desempenho escolar, bem como à forma como os alunos se relacionam entre si?

P – Relativamente ao desenvolvimento dos conteúdos escolares, posso afirmar que este é baixo, devido ao meio onde a escola se insere. Em termos de relacionamento entre os pares é como os demais, ou seja, os confrontos são mais notórios, na medida em que no meio onde a escola se insere as diferenças são defendidas com mais violência e transportadas para o meio escolar.

E – Como é que os restantes alunos reagem à presença da criança com paralisia cerebral?

P – Bem...relativamente a essa questão, a criança com deficiência é tratada de uma forma muito positiva, sendo considerada diferente entre iguais.

E – Como é que foi a integração da referida aluna em contexto de sala de aula? Como é que a mesma reage e se relaciona com os restantes alunos?

P – A aluna tem consciência de que é tratada de uma forma diferente e o grupo também. É de referir que todos os dias, sempre que se considere pertinente são debatidas situações pontuais relativamente a esta questão, para que a turma compreenda o que se passa e o porquê de determinadas atitudes.

E – Quais as principais dificuldades que sente ao trabalhar com a aluna em questão?

P – As principais dificuldades prendem-se ao nível da falta de apoios especializados, parcerias e materiais.

E – Sente necessidade de obter algum apoio ou até alguma formação específica, no sentido de melhorar a sua intervenção junto da aluna?

P – Claro que sim, a necessidade de ter formação específica é fundamental, no entanto, hoje em dia o meio escolar é de tal forma absorvente, que estou completamente extenuada, não sentindo vontade de a fazer.

E – Quais são as suas expectativas relativamente ao seu percurso escolar?

P – Pois... relativamente ao seu percurso escolar, este é muito diminuto e para mim, muito frustrante, na medida em que se baseia em coisas muito simples, como por exemplo aprender as cores. Quando

parece que foi desta que os objetivos foram alcançados, depressa se conclui que quase nada foi realmente retido, recomeçando-se de novo.

E – Quais são as principais dificuldades e potencialidades que a aluna evidencia no trabalho em sala de aula?

P – Como referi anteriormente, em termos de conteúdos programáticos, a aluna realiza muito poucas apreensões, as expectativas relativamente à mesma foram passando com o tempo, visto existir uma maior consciencialização, da situação da referida aluna em termos pedagógicos.

E – Na sua prática educativa diária utiliza estratégias de diferenciação pedagógica, de forma a incluir a aluna nas atividades desenvolvidas?

P – Claro que sim, não só em termos pedagógicos, como emocionais, estamos a falar de um elemento do grupo, e um grupo a meu ver funciona como um todo.

E – Que tipo de material pedagógico utiliza durante a sua prática diária?

P – Pois...não existe disponibilidade de material pedagógico, no entanto tenta-se fazer adequações, nomeadamente, no que concerne ao material didático de matemática, os ábacos, os puzzles e outros elaborados especificamente para este caso.

E – Recorre habitualmente à metodologia de trabalho em grupo, trabalho cooperativo e a pares?

P – Sim, recorro habitualmente à metodologia de trabalho em grupo.

E – Recorre a algum tipo de estratégia/atividade ou material específico, durante a sua intervenção educativa com a referida aluna?

P – Sempre, a situação assim o exige.

E – Tem algum tipo de contacto/relacionamento com a família da aluna?

P – Sim, embora a família da mesma seja um pouco distante, o que nesta comunidade africana é habitual.

E – Neste sentido, considera a família da aluna em questão, um elemento facilitador ou uma barreira face ao seu desenvolvimento escolar?

P – É facilitador, no entanto, pouca interessada nas dificuldades da aluna, embora conscientes da sua problemática.

E – Considera importante a multidisciplinaridade, ou seja, a ajuda por parte de outros técnicos de outras áreas de intervenção?

P – Sim...é fundamental articular com os técnicos, apesar de isso não funcionar pois não me sinto apoiada para lidar com a situação, o que é pena, pois existem poucos meios e os que existem não chegam à sala de aula.

E – Finalmente tem alguma observação que queira fazer, relativamente às questões que lhe foram colocadas?

P – Não, penso que todas elas estão dentro do contexto e da problemática referenciada.

Apêndice III

Grelha de análise de conteúdo da entrevista à professora titular de turma

					Frequência
Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de registo	Subcategorias	Categorias
Perfil do entrevistado	Caracterização do entrevistado	- 36 anos. - A minha formação inicial é: professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.	1 1	2	4
	Caracterização da situação profissional do entrevistado	- (...) estágio que tive durante três anos preparou-me muito bem para o dia a dia escolar. - (...) este é o primeiro ano em que estou a lidar com um caso de paralisia cerebral na turma em que lecciono.	1 1	2	

Sara Ratinho
Aprendizagem de competências cognitivas, de comunicação e de autonomia de uma criança com paralisia cerebral, que frequenta o 2º ano de escolaridade – estratégias facilitadoras

Perfil da Turma	Informações sobre o desempenho escolar da turma	- (...) desenvolvimento dos conteúdos escolares, posso afirmar que este é baixo, (...).	1	1	5
	Informações sobre a forma como os alunos se relacionam entre si em contexto de sala de aula	Em termos de relacionamento entre os pares é como os demais, ou seja, os confrontos são mais notórios.	1	1	
	Informações sobre a forma como os alunos se relacionam com a aluna com paralisia cerebral	- (...) a criança com deficiência é tratada de uma forma muito positiva, sendo considerada diferente entre iguais. - (...) tratada de uma forma diferente (...). - (...) são debatidas situações pontuais relativamente a esta questão (...).	1 1 1	3	

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias - Instituto de Educação

Sara Ratinho
Aprendizagem de competências cognitivas, de comunicação e de autonomia de uma criança com paralisia cerebral, que frequenta o 2º ano de escolaridade – estratégias facilitadoras

		- (...) é fundamental articular com os técnicos, apesar de isso não funcionar pois não me sinto apoiada para lidar com a situação (...). - As principais dificuldades prendem-se ao nível da falta de apoios especializados, parcerias e materiais.	1		
A relação entre a professora titular de turma e a família da criança com paralisia cerebral	Ponte entre a família da aluna e a professora titular de turma	- (...) família da mesma seja um pouco distante, o que nesta comunidade africana é habitual. - (...) pouca interessada nas dificuldades da aluna (...). - (...) conscientes da sua problemática.	1		
			1		
			1	3	10

Apêndice IV

Questionário realizado ao encarregado de educação

Questionário

Pedimos que leia com atenção o questionário e tente responder a **TODAS** as questões com a maior sinceridade.

Agradeço, desde já, toda a sua colaboração.

Nome: E. B

Data de Nascimento: 21/12/1998

1. Constituição do agregado familiar

Parentesco	Idade	Habilitações Académicas	Profissão	Local onde exerce	Mora com o aluno	
					Sim	Não
Pai						
Mãe						
Avó						
Avô						
Irmãos						
Outros						

2. Habitação

2.1. Casa:

Própria ☐ Alugada ☐ Outra situação ☐ Especifique ☐ _____

2.2. Reside nesse local:

Desde que nasceu ☐ Há muito tempo ☐ Há pouco tempo ☐

2.3. Vive em:

Andar ☐ Centro de Acolhimento ☐ Moradia ☐ Barraca ☐

Quarto alugado ☐

2.4. N° de divisões: ____

Zona:

Calma ☐ Ruidosa ☐ Especifique ☐ _____

2.5. Anteriores residências: _____

2.6. Consegue usufruir de todos os espaços interiores e exteriores?

Sim ☐ Não ☐ Se não, porquê? _____

2.7. A casa tem:

Água canalizada ☐ Aquecida ☐ Luz ☐ Casa de banho ☐

Quarto individual para a criança ☐ Esgotos ☐ Chuveiro ☐

Cama individual para a criança ☐

2.8. Objetos de que dispõe o agregado:

Rádio ☐ Frigorífico ☐ Ar condicionado ☐ TV ☐

Sistema de aquecimento ☐ Esquentador ☐ Telefone ☐

Leitor de CDs/DVDs ☐ Máquina de lavar roupa ☐

Máquina de lavar loiça ☐ Computador ☐ Carro ☐

Jornais ☐ Revistas ☐ Livros ☐

3. Deslocação

3.1. Como se desloca para a escola:

A pé ☐ Autocarro ☐ Bicicleta ☐ Comboio ☐

Carro ☐ Carrinha adaptada ☐ Outra ☐

3.2. Quanto tempo demora? _____

4. Ocupação de tempos livres – Agregado familiar

4.1. Costuma viajar?

Sim ☐ Não ☐ Para onde? _____

4.2. Vê televisão?

Sim ☐ Não ☐

4.3. Assinale, por ordem de preferência, de 1 a 3.

Telejornal ☐ Filmes ☐ Concursos ☐ Debates ☐ Telenovelas ☐

Outros ☐

4.4. Utiliza o computador?

Em casa ☐

Na escola ☐

Para:

Fazer trabalhos escolares ☐ Jogar ☐ Aceder à Internet ☐

Como Sistema Alternativo de Comunicação ☐

4.5. Ouve música?

Sim ☐ Não ☐ Que tipo? _____

Com o volume:

Alto ☐ Normal ☐ Baixo ☐

4.6. Tem hábitos de leitura?

Nunca ☐ Raramente ☐ Algumas vezes ☐ Frequentemente ☐

4.7. Que leitura faz? (ordem decrescente de preferência de 1 a 3)

Livros ☐ Que género? _____

Revistas ☐ Quais? _____

Jornais ☐ Quais? _____

4.8. Outras atividades

Dificuldades encontradas na realização de atividades:

Ao nível das acessibilidades ☐

Na deslocação ☐

No que diz respeito à aceitação dos outros ☐

5. Atitudes – Agregado familiar

5.1. Na família, quem orienta a educação do seu filho?

Pai ☐ Mãe ☐ Os dois ☐ Outros ☐ Quem? _____

5.2. Há divergências de opinião entre as pessoas que educam o seu filho?

Sempre ☐ Às vezes ☐ Quase sempre ☐ Nunca ☐

5.3. Em que aspetos há maior divergência?

5.4. Quando o seu filho age de forma que considera errada, que atitude toma frequentemente?

Conversa ☐ Retira privilégios ☐ Ralha ☐ Bate ☐ Outra forma ☐

Qual? _____

5.5. Quando o seu filho age de forma que lhe agrada, elogia-o/encoraja-o?

Nunca ☐ Às vezes ☐ Poucas vezes ☐ frequentemente ☐

Outra forma ☐

6. Relação com os outros – brincadeira

6.1. Acha que é importante para o seu filho brincar? Sim ☐ Não ☐
Porquê? Em que períodos do dia brinca o seu filho?

6.2. Onde brinca ele?

6.3. Com quem brinca ele?

6.4. Que brincadeiras prefere?

6.5. A brincar/jogar com os outros é:

Colaborante ☐ Imaginativo ☐ Conflituoso ☐

Líder ☐ Dependente ☐ Independente ☐

6.6. Acha que deve haver diferenças na educação de um rapaz e de uma rapariga?

Sim ☐ Não ☐ Quais? _____

6.7. Faz atividades conjuntas com o seu filho?

Sim ☐ Não ☐

Se sim, quais? _____

7. Alimentação

7.1. Que alimentos come o seu filho mais vezes?
(Assinale com uma cruz apenas 5 dos alimentos que come mais)

Bolos/ rebuçados ☐	Sandes ☐	Batatas fritas ☐	Sumos ☐	Iogurtes/ queijo ☐	Leite ☐	Saladas ☐
Prato de peixe ☐	Prato de carne ☐	Conservas ☐	Batatas fritas com Ovo ☐	Salsichas ☐	Sopa ☐	Feijão/ grão ☐

7.2. O que costuma o seu filho comer ao pequeno almoço?

7.3. Ao almoço?

7.4. Ao jantar?

7.5. O seu filho costuma comer fora das refeições?

8. Medicação

8.1. O seu filho necessita de tomar medicamentos diariamente?

Sim ☐

Não ☐

8.2. Se sim, quem o apoia nessa tarefa?

9. Saúde

A criança e a família

	Aluno	Pai	Mãe	
Assistência médica regular				

Doenças crónicas				
Doenças frequentes				
Internamento hospitalar				
Intervenções cirúrgicas				
Terapias				
Observações:				

10. Apoios prestados ao aluno e à família

10.1. Beneficia de subsídios atribuídos pela Segurança Social?

Sim ☐

Não ☐

Se sim, quais?

Se não, porquê?

10.2. Recebe algum tipo de apoio domiciliário?

Sim ☐

Não ☐

Se sim, especifique.

Se não, porquê?

11. Expectativas

11.1. Gostaria que o seu filho concluísse:

1º Ciclo ☐

2º Ciclo ☐

3º Ciclo ☐

Secundário ☐

Curso de Formação Profissional ☐ Curso superior ☐

11.2. No futuro, preferia para o seu filho:

Um emprego ☐

Um curso ☐

Um negócio ☐

11.3. Que profissão gostaria que o seu filho viesse a ter?

11.4. Acha que o seu filho vai ter:

Mais oportunidades de sucesso que os pais ☐

Menos oportunidades de sucesso que os pais ☐

As mesmas

Porquê? _____

Este questionário é anónimo. Obrigada pela tua participação.

Apêndice V

Teste Sociométrico

Nome: _____ Turma: _____

 Lê com muita atenção.

I



1 - Qual é o colega que **GOSTARIAS** que se sentasse ao teu lado na **TUA MESA**?

E que outro colega? _____

E mais outro colega? _____



2 - Qual é o colega que **NÃO GOSTARIAS** que se sentasse ao teu lado na **TUA MESA**?

II



1 - Qual é o colega que **GOSTARIAS** que te ajudasse a **FAZER UM TRABALHO** na sala de aula? _____

E que outro colega? _____

E mais outro colega? _____



2 - Qual é o colega que **NÃO GOSTARIAS** que te ajudasse a **FAZER UM TRABALHO** na sala de aula? _____

III



1- Com que colega é que **GOSTAS** de **BRINCAR NO RECREIO**?

E com que outro colega? _____

E mais outro colega? _____



2 - Com que colega é que **NÃO GOSTAS** de **BRINCAR NO RECREIO**?

Apêndice VI – Matriz sociométrica das escolhas / Apêndice VII – Matriz sociométrica das rejeições

		Sexo Masculino									Sexo Feminino									N.º de escolhas	N.º de indivíduos escolhidos
		1	5	6	7	9	10	11	12	13	2	4	8	14	15	16	17	18			
Sexo Masculino Sexo Feminino	1			300	020	011		100		232									9	6	
	5			203	321					030	102	010							9	5	
	6										211	122			333				9	3	
	7		230			001		323		112									9	4	
	9							302	203	111			020			030			9	5	
	10		333	222						111									9	3	
	11				200	022				111	333							333	9	5	
	12					222		100		011									9	3	
	13				113	222	300	031											9	4	
	2					010		030		020		103		202	300	001			9	7	
	4				010	330		003			121		202						9	5	
	8			300	200			033	020	112		001							9	6	
	14	030				020				010	303	200			001			102	9	7	
	15										031	022	303	100		210			9	5	
	16					300				010	222	133			001				9	5	
	17		003			030				110	200	002	020		001	300			9	8	
	18									133				222	311				9	3	
	Totais por Critério		010	222	412	442	485	100	445	111	8138	757	446	333	312	214	222	000	212		
Totais combinados		1	6	7	10	17	1	13	3	29	19	14	9	6	7	6	0	5	153		
Número de indivíduos por quem cada um é escolhido		1	3	4	6	10	1	8	2	13	8	8	5	3	5	5	0	2		84	

Legenda: 1º Critério – situação de classe; 2º Critério – situação de trabalho; 3º Critério – situação de tempo livre

Sara Ratinho
Aprendizagem de competências cognitivas, de comunicação e de autonomia de uma criança com paralisia cerebral, que frequenta o 2º ano de escolaridade – estratégias facilitadoras

		Sexo Masculino									Sexo Feminino										
		1	5	6	7	9	10	11	12	13	2	4	8	14	15	16	17	18	N.º de rejeições	N.º de indivíduos rejeitados	
Sexo Masculino Sexo Feminino	1		100										011						3	2	
	5						100			011			010						3	3	
	6		111																3	1	
	7								111										3	1	
	9			111															3	1	
	10								111										3	1	
	11				001				010					100					3	3	
	12	010	101																3	2	
	13			001					010			100							3	3	
	2			100			010			001									3	3	
	4			101					010										3	2	
	8						011	100											3	2	
	14								010				101						3	2	
	15						101						010						3	2	
	16									100			001				010		3	3	
	17			010			100				001								3	3	
	18			111															3	1	
	Totais por Critério		010	312	434	001	000	322	100	262	102	001	100	133	100	000	000	010	000		
Totais combinados		1	6	11	1	0	7	1	10	3	1	1	7	1	0	0	1	0	51		
Número de indivíduos por quem cada um é rejeitado		1	3	6	1	0	5	1	6	3	1	1	5	1	0	0	1	0		35	

Legenda: 1º Critério – situação de classe; 2º Critério – situação de trabalho; 3º Critério – situação de tempo livre

Apêndice VIII

Apresentação e análise dos dados recolhidos através da técnica da sociometria

A interação dos alunos

A nível das escolhas

Mediante a análise global da matriz sociométrica das escolhas do grupo turma, conclui-se que:

- as raparigas dividem as suas escolhas entre os elementos do mesmo sexo e o sexo oposto (rapazes), ao passo que estes optam por escolher essencialmente colegas do mesmo sexo;
- o aluno nº 13 é o mais escolhido pela turma (escolhido por 13 colegas), seguido pela aluna nº 2 (escolhida por 8 colegas);
- o aluno nº 13 recebeu 8 escolhas para que colega gostarias que se sentasse ao teu lado na tua mesa, 13 escolhas para que colega gostarias que te ajudasse a fazer um trabalho de grupo na sala de aula e 8 escolhas para com que colega é que gostas de brincar no recreio;
- a aluna nº 17 não obteve qualquer escolha nos três critérios, o aluno nº 12 obteve três escolhas, uma no 1º critério, outra no 2º e outra no 3º critério, sendo escolhido por dois indivíduos. O aluno nº 1 teve apenas uma escolha, no 2º critério, tendo sido escolhido por um só aluno;
- o aluno nº 10 escolhe sempre os mesmos colegas de turma para os três critérios (escolha concentrada), ao passo que os restantes colegas escolhem mais de três indivíduos para os três critérios, chegando mesmo o aluno nº 17 a efetuar 8 escolhas (escolha diversificada);
- no que diz respeito aos líderes de cada critério, podemos constatar que o aluno nº 13 foi o líder no que concerne ao 1º, 2º e 3º critérios, ou seja, obteve um maior número de escolhas ;

- os alunos nº 6 e nº 7 apresentam escolhas recíprocas para os três critérios;
- os alunos nº 11 e nº 7 apresentam escolhas recíprocas para os três critérios;
- os alunos nº 9 e nº 11 apresentam escolhas recíprocas para os três critérios;
- os alunos nº 9 e nº 12 apresentam escolhas recíprocas para os três critérios;
- os alunos nº 13 e nº 7 apresentam escolhas recíprocas para os três critérios;
- os alunos nº 13 e nº 9 apresentam escolhas recíprocas para os três critérios;
- os alunos nº 10 e nº 13 apresentam escolhas recíprocas para os três critérios;
- o aluno nº 11 e a aluna nº 2 apresentam escolhas recíprocas para os três critérios;
- as alunas nº 2 e nº 4 apresentam escolhas recíprocas para os três critérios;
- as alunas nº 4 e nº 8 apresentam escolhas recíprocas para os três critérios;
- o grupo de alunos (9-10-11) apresentam escolhas recíprocas nos três critérios;
- no que diz respeito aos alunos (raparigas), estas não apresentam nenhum grupo que tenha reciprocidade nas escolhas relativamente aos três critérios.

A nível das rejeições

Quanto à análise global da matriz sociométrica das rejeições do grupo turma, podemos concluir que:

- os rapazes tendem maioritariamente a rejeitar os elementos do mesmo sexo;
- as raparigas tendem a rejeitar maioritariamente os elementos do sexo oposto (rapazes);
- o aluno nº 6 é o mais rejeitado pela turma (rejeitado por 6 colegas), seguido pelos alunos nº 12 (rejeitado por 6 colegas) e os alunos nº 10 e nº 8 (rejeitados por 5 colegas);

- o aluno nº 6 recebeu 4 rejeições para que colega gostarias que se sentasse ao seu lado na sua mesa, 3 rejeições para que colega gostaria que lhe ajudasse a fazer um trabalho de grupo na sala de aula e 4 rejeições para com que colega é que gostas de brincar no recreio;
- o aluno nº 9 não obteve qualquer rejeição nos três critérios;
- as alunas nº 15, nº 16 e nº 18 não receberam igualmente nenhuma rejeição nos três critérios;
- os alunos nº 6, nº 7, nº 9, nº 10 e nº 18 rejeitam sempre os mesmos colegas de turma relativamente aos três critérios (rejeição concentrada), ao passo que os restantes colegas rejeitam mais do que um indivíduo nos diferentes critérios, obtendo-se assim, um nível de rejeição diversificado;
- no que concerne aos líderes de cada critério, podemos verificar que o aluno nº 6 foi o líder no que diz respeito ao 1º e 3º critério, ou seja, obteve um maior número de rejeições;
- relativamente ao 2º critério podemos verificar que o líder foi o aluno nº 12;
- os alunos não apresentam rejeições recíprocas para os três critérios; os alunos não apresentam nenhum grupo que tenha reciprocidade nas escolhas relativamente aos três critérios.

Apêndice IX
Protocolo de observação naturalista

1.ª Observação

Data: 20 de Outubro de 2009

Hora: 13.15m às 14h15

Disciplina: Língua portuguesa

Ano: 2º **Turma:** B

N.º de alunos presentes: 17

Observador: Não participante

Hora	Descrição de situações e comportamentos	Notas e inferências
13.15	Entro na sala acompanhada pela professora titular de turma. A maioria dos alunos já se encontrava na sala. A professora pede aos alunos para se sentarem calmamente. Os alunos sentam-se e tiram de dentro da mala os materiais necessários. A aluna E. puxa a cadeira e senta-se no seu local habitual, na mesa em frente à professora.	Os alunos foram entrando na sala de aula em silêncio e cada um se sentou no lugar que lhe pertence. O local onde a E. está sentada foi escolhido pela mesma, visto esta ter uma preferência pela colega que se encontra ao lado dela, na medida em que esta ajuda-a a fazer os

		trabalhos e qualquer outro aspeto que ela necessite. É também com esta colega que ela brinca no recreio.
13.17	A turma está sentada nos lugares, aguardando que a professora inicie a aula. A professora inicia a aula, escrevendo a data no quadro, a fim dos alunos a registarem.	A turma permanece em silêncio, quando a professora inicia a escrita da data no quadro, os alunos também começam a registá-la no caderno.
13.18	A aluna E. encontra-se sentada no seu lugar a observar os colegas de turma. Enquanto isso os colegas copiam a data que está no quadro para o caderno diário.	A aluna E. encontra-se bastante calma no seu lugar.
13.20	À medida que os alunos terminam de escrever a data, a professora pede-lhes para abrir o livro de língua portuguesa na página 20 e ler um texto acerca do Outono.	Começa a existir alguma confusão dentro da sala de aula, mas a professora chama-os à atenção.
13.21	A professora pede aos alunos para lerem o respetivo texto em voz baixa. Enquanto isso, a professora dirige-se até a aluna E. e pergunta-lhe: “ Então minha linda, o que foi o almoço?” A aluna responde: “Carne com batatas, professora.” A professora pede à aluna que retire da mochila os lápis	A aluna demonstra bastantes dificuldades ao nível da expressão oral, visto que a professora teve dificuldades em compreender o que a mesma queria dizer. A E. é uma criança que requer muita atenção, quer da professora da turma, quer dos

	de cor, a fim de ilustrar um desenho.	colegas e do pessoal auxiliar.
13.25	A professora dirige-se até à aluna E. e dá-lhe um desenho que preenchia uma folha A4. A professora explica à aluna que ela tem de pintar o mesmo sem sair do contorno a preto. De forma a ajudá-la realiza a demonstração da ação que pretende.	A aluna E. gosta muito de pintar, apesar de ainda não conseguir pintar dentro do contorno a preto.
13.28	A professora senta-se no seu lugar, abre o seu livro de língua portuguesa e pede ao aluno P. que leia. A professora solicita aos alunos para se calarem, pois estão a fazer muito barulho. O aluno P. realiza a leitura dos dois primeiros parágrafos.	Em quase todas as atividades é necessário realizar uma demonstração. O momento da leitura é realizado com silêncio.
13.30	De seguida, a professora pede à aluna R. para ler mais dois parágrafos. A Aluna termina a sua leitura a faltar dois parágrafos para o final.	

13.32	Por último, a professora pede ao aluno M. para ler o resto do texto. Posteriormente, a professora realizou alguns exercícios de compreensão leitora e pediu aos alunos para responderem às perguntas de interpretação do referido texto. Enquanto a professora desenvolvia um trabalho com a restante turma, a aluna E. permanecia sentada no seu lugar a pintar.	Aquando a leitura e exploração do texto os alunos mostraram-me muito atentos e a aluna E. também.
13.40	Enquanto os alunos respondiam às perguntas de interpretação, a professora dirigiu-se até à aluna E. A professora observou a ilustração da mesma e disse-lhe que estava a sair do contorno a preto, apontando com o lápis. A professora disse-lhe que não podia fazer isso, explicando-lhe novamente como se pintava, demonstrando essa ação.	A aluna E. pinta os desenhos durante pouco tempo, riscando a folha toda. Não consegue pintar sem sair da linha preta. A E. demonstra dificuldade em terminar um trabalho, pois cansa-se bastante rápido e quando se apercebe que não consegue realizar determinada tarefa desiste completamente da mesma.

13.43	Depois de a professora ter-lhe explicado, a aluna E. pinta a ilustração mais algum tempo. Após a professora ter saído do lugar onde a aluna estava sentada, esta levanta-se e dirige-se até ela. A professora explica-lhe que ela tem que ir fazer os trabalhos porque os colegas também estão, mas a aluna recusa-se.	A aluna levanta-se muitas vezes do lugar.
13.46	A professora desloca-se até ao armário e retira a caixa dos enfiamentos juntamente com a aluna E. Dirige-se até ao lugar da mesma, coloca os materiais em cima da mesa desta e pede-lhe para se sentar.	A aluna gosta imenso de realizar a atividade dos enfiamentos.
13.47	A aluna acata o pedido da professora e senta-se. A professora abre a caixa, retira o cordão e pede-lhe para enfiar quatro argolas azuis. A aluna pega no cordão e começa a enfiar argolas amarelas. A professora diz-lhe que essas argolas são amarelas, mostrando de seguida as argolas, de cor azul.	A aluna ainda não conhece as cores todas, demonstrando algumas dificuldades no que concerne à descodificação da cor azul e laranja.

13.52	A aluna começa a enfiar as argolas, de cor azul, enfia uma, duas, três e quatro. Quando termina de enfiar a quarta, chama a professora, que entretanto foi para o seu lugar, para ir lá ver. A professora elogia a aluna, dizendo: “Muito bem, continua!”, retira uma argola da caixa e pergunta à aluna: “Que cor é esta?”, a aluna responde que é vermelha. A professora pede-lhe para enfiar quatro argolas vermelhas.	A aluna revela boas competências ao nível dos enfiamentos.
13.57 14.01	A professora dirige-se até ao seu lugar, pergunta aos alunos se já terminaram de responder às três primeiras questões. Os alunos responderam de imediato que sim, então a professora pediu ao aluno N. para se dirigir ao quadro a fim de corrigir a primeira questão. A aluna E. chama a professora para lhe mostrar o que fez. A professora volta a elogiá-la e pede-lhe para colocar quatro argolas verdes.	Visto que se está a aproximar a hora de tocar, começa a existir uma pequena agitação dentro da sala de aula.
	Enquanto o aluno N. corrigia a primeira questão no quadro, a aluna E. entretinha-se a tirar os lápis e as canetas à colega do lado. A professora pediu-lhe para não fazer isso, visto que a colega já não estava a gostar muito da situação e disse-lhe para continuar a fazer o seu trabalho. A aluna não	A aluna demonstra necessidade em caminhar pela sala de aula, a fim de se distrair do trabalho que estava a realizar.

	acatou o pedido da professora, levantou-se e caminhou pela sala de aula.	
14.05	Visto faltar dez minutos para tocar para a saída, a professora pediu aos alunos para arrumarem a sala de aula e os materiais. A aluna E. dirigiu-se até ao seu lugar e sentou-se, aguardando pelo seu lanche. A professora pediu ao chefe de turma para distribuir os lanches.	Os alunos permaneceram em silêncio e a lanche até tocar.
14.10	Tocou. A professora mandou-os sair e disse até amanhã.	Os alunos abandonam a sala.

Apêndice X

Reunião efetuada com a coordenadora do ATL

Data: 08/06/2010

No dia 8 de Junho de 2010, foi realizada uma pequena reunião com a coordenadora do ATL frequentado pela aluna. Para essa reunião elaborei uma pequena folha de atividades, no sentido, de questionar a coordenadora sobre as tarefas/atividades desenvolvidas em contexto de ATL.

À medida que questionei a coordenadora sobre as atividades desenvolvidas em contexto de ATL, apercebi-me que estas eram idênticas às desenvolvidas em contexto escolar. Solicitei à coordenadora que desenvolvesse outras, relativamente à área da cognição, nomeadamente, a identificação de animais, alimentos, peças de vestuário, objetos e espaços do quotidiano em livros. O emparelhamento de objetos do mesmo tamanho, forma e cor, bem como a separação dos mesmos em diferentes tamanhos, formas e cores.

A coordenadora no decorrer da reunião referiu que no ATL são desenvolvidas atividades de leitura e consequente exploração dos livros. Aproveitei a situação e solicitei à coordenadora que aquando essa exploração incentivasse a aluna a nomear as principais cores (verde, amarelo, vermelho, azul e laranja), que estimulasse a utilizar com propriedade os conceitos de comprido e curto, bem como a posição relativa dos objetos (à frente, atrás, em cima, em baixo)

Visto que em contexto de ATL os alunos realizam bastantes trabalhos manuais, nomeadamente, a pintura e o desenho, solicitei à coordenadora que incentivasse a aluna a pintar com guaches utilizando o pincel e que iniciasse com a mesma o desenho da figura humana.

Relativamente à área da independência pessoal solicitei à coordenadora que continuasse a incentivar a aluna a deslocar-se sozinha à casa de banho, a pendurar o casaco no cabide ou cadeira e ajudar sempre que possível na arrumação e limpeza da sala de aula. É de salientar que a aluna realiza as atividades atrás referidas, no entanto, deverá continuar a realizá-las de forma a adquirir hábitos.

No que concerne à área da comunicação importa referir que a coordenadora do ATL mencionou que irá desenvolver esta mesma área, ou seja, irá proporcionar momentos em que a aluna tenha de interagir com o adulto e com os pares “dialogando”, utilizando formas

sociais consensuais mais simples, segundo o modo de expressão, fazer recados, narrar experiências do dia a dia e participar, sempre quanto possível em jogos de palavras, de sílabas e de letras.

A coordenadora referiu que a aluna arruma sempre que solicitada a sua cadeira, os seus brinquedos, jogos e materiais nos lugares destinados, a nível do comportamento social procura e chama os adultos que interagem com ela no ATL, ajuda em tarefas simples, continua a revelar alguma dificuldade em seguir ordens dadas pelos adultos, procura e chama alguns dos seus pares, partilha objetos com os seus pares, brinca junto de outras crianças, no entanto, mostra alguma renitência em aceitar as consequências da desobediência às regras.

Por fim, e relativamente à área da motricidade fina, importa referir que a coordenadora mencionou que esses objetivos encontram-se em fase de desenvolvimento, tal e qual como em contexto escolar.

Apêndice XI

Reunião efetuada com a encarregada de educação da aluna

Data: 08/06/2010

No dia 8 de Junho de 2010, foi realizada uma pequena reunião com o encarregado de educação da aluna. Para essa reunião elaborei uma pequena folha de atividades, no sentido, de questionar a mãe sobre as suas competências para o desenvolvimento das mesmas.

Delineei uma série de objetivos ao nível da área da independência pessoal, visto ser uma área que necessita de ser bastante trabalhada em casa.

Nesta perspetiva, o encarregado de educação, referiu que a aluna sempre que realiza refeições em casa utiliza somente o garfo e uma colher para comer. Nesse sentido, foi dito à mãe que a aluna na escola já come de faca e garfo, corta os alimentos com a faca e acompanha com o garfo, de forma a ingeri-los. Come a sopa todos os dias com a colher e limpa a boca ao guardanapo.

Visto que existe algumas discrepâncias entre o que a aluna realiza na escola, com o que faz em casa, incentivei a mãe a dar às refeições em casa, a faca e o garfo para que esta se alimente com estes, pois já consegue realizar esta tarefa na escola.

Relativamente à tarefa de descascar fruta, como por exemplo, a banana, importa referir que a aluna já consegue realizar esta tarefa em casa, manter-se sentada durante a refeição e ir à casa de banho por iniciativa própria, conseguindo-se limpar.

No que concerne à tarefa de lavar os dentes, importa referir que a aluna, não lava os dentes, sozinha, visto que a mãe, nem sempre se encontra em casa à hora de deitar e de acordar. A aluna fica durante esses períodos de tempo ao encargo de uma irmã. Sugeri à mãe para sempre que tivesse em casa com a aluna a incentiva-se a lavar os dentes, sozinha.

De forma, a adquirir o presente objetivo, disse à mãe, que numa primeira fase a aluna deverá escovar os dentes sem usar pasta de dentes, para posteriormente se juntar uma pequena porção de pasta. Referi que é necessário que a criança imite as suas ações, que seja a mãe a exemplificar como se lava os dentes, para desta forma conseguir realizar a atividade sem ajuda física, nem verbal. Salientei que a escova deverá ser colocada em local próprio, onde a criança a consiga encontrar todos os dias.

Relativamente à tarefa de tomar banho, sozinha, importa referir que a aluna ainda não a consegue realizar, ainda é a mãe que esfrega o corpo com a esponja e passa o corpo por água.

Sugeri à mãe que todos os dias incentivasse a sua filha a deslocar-se para a casa de banho, no sentido de esta tomar banho. Pedir-lhe para entrar para dentro da banheira e dar-lhe o chuveiro para as mãos. Salientei à mãe que numa primeira fase, terá que ser ela a regular a temperatura da água, visto que a jovem ainda não sabe.

Depois de molhada, aconselhei a mãe a fornecer-lhe uma esponja e gel de duche. A mãe terá que realizar a ação de colocar o gel na esponja para que a aluna a possa imitar futuramente. Foi aconselhado à mãe, que esta fornecesse instruções verbais à criança, no sentido de a lembrar que deverá lavar todas as partes do corpo.

Relativamente à tarefa de desapertar e apertar fechos, importa referir que a aluna já realiza a tarefa sozinha.

Por informação da mãe, a aluna quando chega a casa, consegue desempenhar a rotina de descalçar os seus ténis. Revela apenas alguma dificuldade em apertar os mesmos.

No que concerne à tarefa de desabotoar e abotoar botões, importa salientar que a mãe referiu que a aluna desempenha esta atividade sozinha, sem ajudas verbais e físicas. A aluna também já consegue calçar as meias e pendurar o casaco no cabide.

Relativamente à tarefa de escolher a roupa que deseja vestir, importa referir que a aluna ainda não escolhe a mesma, sendo a justificação da mãe a falta de tempo e o facto de no período da manhã a aluna se encontrar sozinha com a irmã.

Foi aconselhado à mãe que incentivassem a aluna a escolher a sua roupa depois de jantar, ou seja, que fosse ela a abrir o seu roupeiro e a escolher a roupa que deseja vestir para o dia seguinte. O discurso a utilizar deverá ser este: “E. o que queres levar amanhã para a escola?”, “Escolhe umas calças ou uma saia!” e “Escolhe uma camisola!”

É importante que a aluna adquira o hábito de escolher a sua própria roupa, ou seja, de ter uma opinião perante certas coisas do quotidiano.

Nesse sentido, considero também importante, e isso foi dito à mãe, que a aluna desempenhe tarefas domésticas diárias, ou seja, que arrume a sua roupa depois de se despir, que coloque a mesa para o jantar ou retire a mesma e que proceda a arrumação do seu quarto.

Relativamente à arrumação da sua roupa, importa referir que foi dito à mãe que deverá incentivar a aluna a arrumar a sua roupa dentro do armário. Numa fase inicial a mãe

deverá mostrar à criança como se dobra a roupa e onde é que ela deverá colocá-la depois de dobrada. A criança deverá imitar a ação.

A mãe deverá incentivar a criança a arrumar o seu próprio quarto e demonstrar o que pretende para que a criança possa imitar as suas ações e desenrolar as tarefas sozinha e sem quaisquer ajudas.

A aluna consegue deslocar-se dentro do bairro onde vive, a locais próximos, nomeadamente a casa da vizinha e também brinca com dois meninos à porta de casa, no sentido de a mãe a poder observar.

No que concerne ao facto de a criança colaborar com o adulto nas compras (retirar artigos previamente nomeados pela mãe das prateleiras ou transportar as compras), a mãe da criança referiu que é um aspeto ainda pouco estimulado e incentivado, mas que a partir de agora o vai fazer, porque foi chamada à atenção para tal acto, reconhecendo a sua importância.

A mãe da aluna refere que quando se desloca ao supermercado com esta, a criança agarra nos alimentos que deseja levar, transmitindo verbalmente à mãe.

Terminada a reunião, solicitei à mãe que desenvolvesse as seguintes atividades com a criança, no sentido de esta atingir os objetivos delineados.

Apêndice XII

Atividades desenvolvidas de Janeiro a Junho

Planificação a curto prazo (semanal)

Data: 25 a 29 de Janeiro.

Área: Comunicação.

Subárea: Comunicação recetiva e expressiva.

Objetivo Específico: Interagir com o adulto e com os pares “dialogando” à vez, através da linguagem falada.

Atividades/Estratégia:

- Realizar momentos de conversa e de partilha com os adultos e com os pares dentro da sala de aula e com os restantes profissionais que intervêm com a aluna.

Reflexão e avaliação da intervenção:

Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
				

Legenda: *executa sozinho* 

executa com ajuda física e/ou verbal 

não executa 

Ao longo da semana foram proporcionados momentos de conversa e partilha entre a criança e os adultos que interagem diariamente com a mesma. Foram também observados momentos de conversa entre a aluna e os colegas.

Segunda-Feira: A aluna executou a presente atividade com alguma dificuldade, visto que demonstrou problemas ao nível da linguagem. Foi necessário que a professora lhe fornecesse uma ajuda verbal, no sentido da aluna iniciar uma conversa e de interagir com ela.

Terça-Feira: As dificuldades persistiram, pois os problemas ao nível da comunicação foram bastante notórios.

Quarta-Feira: Continuou a evidenciar dificuldades, no entanto, observei que a aluna já consegue expressar melhor os seus desejos, necessidades e aspetos vivenciados no seu quotidiano.

Quinta-feira: Continuou a evidenciar progressos, no entanto, foi necessário que a professora lhe fornecesse uma ajuda verbal para que os momentos de partilha se concretizassem.

Sexta-Feira: Conseguiu realizar momentos de conversa entre os adultos e os pares que interagem com ela, apesar das suas evidentes dificuldades a nível comunicacional.

Objetivo parcialmente atingido.

Nota: Trata-se de um objetivo a ser desenvolvido ao longo da intervenção.

Planificação a curto prazo (semanal)

Data: 31 de Maio a 4 de Junho.

Área: Autonomia.

Subárea: Autonomia em diferentes espaços.

Objetivo Específico: Executar duas tarefas diárias.

Atividades/Estratégia:

- Escolher duas tarefas que a criança possa fazer facilmente (distribuir os cadernos diários e/ ou os pacotes de leite e arrumar os brinquedos em casa).
- Colocar um mapa de atividades na parede da sala de aula e em casa.
- Todos os dias, após a realização das atividades, solicitar à criança que coloque um smile verde se conseguiu realizar a tarefa sozinha, se necessitou de ajuda física ou verbal, deverá colocar um smile amarelo, por fim, se não conseguir realizar a tarefa, deverá colocar um smile vermelho.
- A criança será elogiada pela execução da sua tarefa.

Reflexão e avaliação da intervenção:

Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
				

Legenda: *executa sozinho* 😊

executa com ajuda física e/ou verbal 😐

não executa ☹️

Ao longo da semana a aluna desempenhou duas tarefas diárias dentro do contexto de sala de aula (distribuição dos pacotes de leite) e em casa (arrumação dos brinquedos).

Pretendia-se que a aluna distribuísse de manhã, os pacotes de leite para o lanche.

Foi elaborado um mapa semanal com os dias da semana e as tarefas diárias a realizar pela aluna. Para cada dia, a aluna tinha que colocar um smile, conforme tenha decorrido e concretizado a atividade proposta.

De um modo geral, a aluna desempenhou a atividade sem dificuldade, mostrando-se bastante motivada e participativa perante o desenvolvimento da mesma.

Segunda-Feira: No 1º dia de intervenção, foi demonstrado à aluna o que se pretendia. A aluna realizou a atividade por imitação, tendo necessitado de alguma ajuda física e verbal.

Terça-Feira: A aluna realizou a atividade sem qualquer ajuda física e verbal, desenrolando a tarefa ao seu ritmo.

Quarta-Feira: A aluna executou a tarefa sozinha, apenas foi colocado os pacotes de leite em cima da mesa para um melhor visionamento dos objetos. A aluna forneceu um objeto de cada vez, devido às suas dificuldades a nível da motricidade.

Quinta-feira: A aluna executou a tarefa sem qualquer dificuldade, apenas com alguma ajuda verbal de forma a orientá-la na atividade.

Sexta-Feira: A aluna executou a tarefa sem qualquer dificuldade, apenas com alguma ajuda verbal de forma a orientá-la na atividade.

Objetivo atingido.

Planificação a curto prazo (semanal)

Data: 25 a 29 de Janeiro.

Área: Motricidade.

Subárea: Motricidade global e fina.

Objetivo Específico: Manter-se sentada numa cadeira durante algum tempo.

Atividades/Estratégia:

- Fornecer atividades à aluna que sejam estimulantes e do seu interesse, para que esta permaneça sentada durante o maior tempo possível.

Reflexão e avaliação da intervenção:

Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
				

Legenda: *executa sozinho* 

executa com ajuda física e/ou verbal 

não executa 

Relativamente à atividade/ estratégia acima delineada, importa referir que a aluna, ao longo da semana, permaneceu sentada durante o desenrolar da mesma.

Perante o presente objetivo específico, é de salientar que este irá ser desenvolvido ao longo da intervenção com a aluna, tendo sido transversal a todas as atividades desenvolvidas.

A aluna não demonstrou saturação perante as tarefas desenvolvidas. Mostrando-se bem-disposta e participativa perante as mesmas.

Objetivo atingido.

Planificação a curto prazo (semanal)

Data: 25 a 29 de Janeiro.

Área: Independência pessoal.

Subárea: Alimentação.

Objetivo Específico: Espetar o garfo na comida e levá-lo à boca. Limpar a boca ao guardanapo. Manter-se sentada durante a refeição.

Atividades/Estratégia:

- Na hora da refeição, é necessário fornecer uma comida atrativa e que seja fácil de espetar com o garfo, mas que não se desfaça nem “fuja”.
- Para que a aluna coma ervilhas, arroz, massa, numa fase inicial, será aconselhável o fornecimento de uma colher à aluna.

- Mostrar à aluna como se espeta e se come a comida com o garfo. Sempre que a aluna realize a tarefa corretamente, será elogiada. Numa primeira fase, guiarei a mão da aluna, fornecendo-lhe instruções.
- Solicitar à aluna que limpe a boca com o guardanapo e que deverá permanecer sentada até ordem da auxiliar.
- Solicitar à criança que ponha os guardanapos na mesa antes de cada refeição.
- À medida que a aluna se torna mais eficiente a ajuda fornecida será gradualmente retirada. Os sucessos serão elogiados e encorajados.

Reflexão e avaliação da intervenção:

Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
				

Legenda: *executa sozinho* 

executa com ajuda física e/ou verbal 

não executa 

Segunda-Feira: No primeiro dia da semana, a aluna conseguiu realizar a atividade com ajuda verbal e física. Evidenciou dificuldades ao nível da postura, no momento em que se encontrava sentada numa mesa, mão esquerda para baixo, tronco para a frente e muita descoordenação. Antes de a aluna iniciar a refeição incentivei-a a colocar os guardanapos na mesa para cada colega de turma. Os guardanapos foram colocados em cima da mesa. A aluna realizou a atividade com alguma ajuda verbal e física. No final da refeição a aluna só se levantou da mesa após ordem da assistente operacional e depois de ter terminado de comer. Ao longo da refeição a aluna utilizou o guardanapo para limpar a boca.

Terça-Feira: No segundo dia da semana, a aluna continuou a realizar a atividade com ajuda verbal e física. Evidenciou melhorias significativas ao nível da sua postura, conseguindo já colocar a mão esquerda em cima da mesa, tronco direito e uma maior coordenação de movimentos. Continua a necessitar de alguma ajuda verbal e física para colocar os guardanapos em cima da mesa para cada colega de turma. No final da refeição a aluna só se

levantou da mesa após ordem da assistente operacional e depois de ter terminado de comer. Ao longo da refeição a aluna utilizou o guardanapo para limpar a boca.

Quarta-Feira: Houve uma diminuição acentuada das ajudas verbais e físicas fornecidas à criança. Já começa a conseguir espetar o garfo na comida e levá-lo à boca. Apenas necessitou de algumas indicações verbais no sentido de colocar os guardanapos em cima da mesa, melhorias significativas a este nível. No final da refeição a aluna só se levantou da mesa após ordem da assistente operacional e depois de ter terminado de comer. Ao longo da refeição a aluna utilizou o guardanapo para limpar a boca.

Quinta-feira: A aluna já realizou a tarefa sem qualquer ajuda verbal e física. Conseguiu espetar o garfo na comida e levá-lo à boca. Relativamente ao arroz, massa e ervilhas, consegue colocar os mesmos alimentos em cima do garfo e levá-los à boca. A aluna conseguiu colocar os guardanapos em cima da mesa para cada colega de turma. No final da refeição a aluna só se levantou da mesa após ordem da assistente operacional e depois de ter terminado de comer. Ao longo da refeição a aluna utilizou o guardanapo para limpar a boca.

Sexta-Feira: Desenrolou a atividade sem qualquer dificuldade e sozinha. A aluna conseguiu colocar os guardanapos em cima da mesa para cada colega de turma. No final da refeição a aluna só se levantou da mesa após ordem da assistente operacional e depois de ter terminado de comer. Ao longo da refeição a aluna utilizou o guardanapo para limpar a boca.

Objetivo atingido.

Planificação a curto prazo (semanal)

Data: 25 a 29 de Janeiro.

Área: Comportamento social.

Subárea: Relações interpessoais.

Objetivo Específico: Imitar ações de adultos.

Atividades/Estratégia:

- Pedir à criança para desenrolar determinada ação anteriormente realizada pela professora. Reforçar a ação com um sorriso e dizendo: “Muito bem!”
- Imitar ações e sons de animais. Encorajar a criança a imitar. Reforçar a ação elogiando a mesma. Bater palmas aquando a realização de ações apropriadas.

Reflexão e avaliação da intervenção:

Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
				

Legenda: *executa sozinho* 

executa com ajuda física e/ou verbal 

não executa 

Relativamente à atividade/estratégia acima delineada, importa referir que a aluna, ao longo da semana e da intervenção conseguiu imitar as ações dos adultos.

Perante o presente objetivo específico, é de salientar que este foi desenvolvido ao longo da intervenção com a aluna, tendo sido transversal a todas as atividades desenvolvidas.

A aluna não demonstrou saturação perante as tarefas desenvolvidas. Mostrando-se bem-disposta e participativa perante as mesmas.

Segunda-Feira: No 1º dia desenrolei uma série de ações, por cada ação realizada solicitei à aluna que me imitasse, de forma adquirir as mesmas. É de salientar que a aluna desenrolou as atividades com alguma ajuda física e verbal.

Terça-Feira: No 2º dia imitei ações e sons de animais, encorajando a aluna a imitar-me. Desenrolou as atividades com alguma ajuda física e verbal, principalmente quando a imitação de ações.

Quarta-Feira: No 3º dia continuei a desenrolar uma série de ações e sons de animais, encorajando a aluna a imitar-me. A aluna executou as atividades sozinha, demonstrando maior dificuldade em imitar ações do que propriamente o som.

Quinta-feira: A aluna executou as atividades sozinha.

Sexta-Feira: A aluna executou as atividades sozinha.

Objetivo atingido.

Planificação a curto prazo (semanal)

Data: 25 a 29 de Janeiro.

Área: Cognição.

Subárea: Noções de diferença entre categorias.

Objetivo Específico: Separar objetos diferentes.

Atividades/Estratégia:

- Misturar numa caixa variadas imagens (animais, alimentos, peças de vestuário e objetos de uso pessoal).
- Retirar uma imagem de cada vez e perguntar à aluna se ela pertence ao grupo dos animais, dos alimentos, etc.
- A aluna terá de agrupar as imagens em categoriais corretas.

Reflexão e avaliação da intervenção:

Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
				

Legenda: *executa sozinho* 

executa com ajuda física e/ou verbal 

não executa 

Relativamente à atividade/estratégia acima delineada, importa referir que a aluna, ao longo da semana conseguiu separar objetos diferentes.

A aluna mostrou-se participativa perante as mesmas.

Segunda-Feira: No 1º dia de intervenção foi explorado com a aluna diversificadas imagens (alimentos, animais, peças de vestuário e objetos de uso pessoal). Depois de exploradas as imagens, discutido o seu nome e a sua função em determinados casos, foi colocado em cima da mesa uma imagem pertencente a cada categoria. Foi solicitado à aluna que retirasse uma imagem de dentro do saco e colocasse essa mesma imagem na categoria pertencente. Como a aluna sentiu alguma dificuldade, optei por colocar apenas duas categorias de cada vez. Nesta primeira fase a aluna separou as imagens relativas às peças de vestuário e aos animais. A aluna conseguiu realizar a atividade com alguma ajuda verbal, como por exemplo: “vê lá se o golfinho serve para vestir!” ou “achas que o pente é um animal?”

Terça-Feira: No 2º dia de intervenção voltou a ser explorado com a aluna as mesmas imagens. A aluna voltou a separar as imagens relativas às peças de vestuário e aos animais. A

aluna já conseguiu realizar a atividade praticamente sozinha, mostrou-se reticente em separar algumas imagens, nesse sentido foi-lhe fornecido pequenas ajudas verbais.

Quarta-Feira: No 3º dia de intervenção voltou a ser explorado com a aluna as referidas imagens, no sentido, de desenvolver a linguagem desta e a memorização das imagens e respetivas palavras. A aluna separou as imagens relativas às outras duas categorias (objetos de uso pessoal e alimentação). A aluna conseguiu realizar a atividade com alguma ajuda verbal.

Quinta-feira: No 4º dia de intervenção voltou a ser explorado com a aluna as imagens anteriormente trabalhadas. A aluna voltou a separar as imagens relativas à alimentação e aos objetos de uso pessoal. A aluna conseguiu realizar a atividade sozinha, praticamente sem necessitar de ajuda verbal.

Sexta-Feira: Coloquei uma imagem referente a cada categoria em cima da mesa, forneci-lhe um conjunto de imagens, solicitando que as separasse de acordo com as categorias exploradas. A aluna executou a atividade sem qualquer dificuldade.

Objetivo atingido.

Planificação a curto prazo (semanal)

Data: 1 a 5 de Fevereiro.

Área: Cognição.

Subárea: Dados pessoais.

Objetivo Específico: Dizer o primeiro e último nome e a idade.

Atividades/Estratégia:

- Dinamizar situações em contexto de sala de aula para o grande grupo, em que a aluna tenha que dizer o seu primeiro e último nome e a idade.

Reflexão e avaliação da intervenção:

	Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
Dizer o primeiro e último nome.					
Dizer a idade.					

Legenda: executa sozinho 😊

executa com ajuda física e/ou verbal 😞

não executa 😞

Relativamente à atividade/estratégia acima delineada, importa referir que a aluna, ao longo da semana conseguiu dizer o seu primeiro e último nome, bem como a sua idade.

A aluna comunicou oralmente com algumas dificuldades.

Segunda-Feira: No 1º dia de intervenção foi estabelecido com a aluna uma pequena conversa, onde foi perguntado à mesma qual o seu primeiro e último nome. A aluna muito rapidamente disse o seu nome todo sem qualquer dificuldade. O mesmo se verificou nos restantes dias da semana. É de salientar que sempre que um colega lhe perguntava o nome, ela respondia sem qualquer dificuldade. Nessa mesma conversa foi perguntado à aluna a sua idade, no 1º dia respondeu oito, depois nove, de imediato disse que não e forneci uma pequena ajuda verbal, ou seja, pronunciei a primeira sílaba da palavra e ela de imediato conseguiu lá chegar. Depois disso formulei a questão algumas vezes para que a aluna repetisse a palavra pretendida.

Terça-Feira: No 2º dia de intervenção voltei a estabelecer uma pequena conversa com a aluna, no sentido de lhe voltar a perguntar o seu primeiro e último nome e a sua idade. A aluna revelou alguma dificuldade em responder à sua idade, observei que esta teve que realizar um grande esforço para se lembrar da mesma. Neste sentido, voltei a fornecer-lhe uma pequena ajuda verbal, pronunciando a primeira sílaba da palavra para que ela conseguisse lá chegar. Voltei a formular a questão algumas vezes para que a aluna repetisse a palavra pretendida.

Relativamente ao facto de dizer o seu primeiro e último nome a aluna continuou a não evidenciar dificuldades.

Quarta-Feira: No 3º dia de intervenção solicitei a um colega de turma que lhe perguntasse a sua idade, a aluna demorou algum tempo a responder, mas lá conseguiu dizer. Revelou alguma dificuldade ao nível da memorização. É de referir que depois de a aluna dizer a sua idade, o colega de turma também disse a dele. Num momento posterior, voltei a formular a mesma questão para que a aluna memorizasse a palavra pretendida. Relativamente ao facto de dizer o seu primeiro e último nome a aluna continuou a não evidenciar dificuldades.

Quinta-feira: No 4º dia de intervenção solicitei a outro colega de turma que lhe perguntasse a sua idade, a aluna já não demorou tanto tempo a dizer, respondendo com mais firmeza. É de referir que depois de a aluna dizer a sua idade o colega de turma também disse a dele. Num momento posterior, voltei a formular a mesma questão para que a aluna memoriza-se a palavra pretendida. Relativamente ao facto de dizer o seu primeiro e último nome a aluna continuou a não evidenciar dificuldades.

Sexta-Feira: No 5º dia de intervenção solicitei a um colega de escola que lhe perguntasse a sua idade, a aluna respondeu de imediato e assertivamente. É de salientar que a aluna conseguiu memorizar a sua idade, bem como o seu primeiro e último nome e dizê-lo sempre que lhe foi perguntado. Num momento posterior, voltei a formular a mesma questão para que a aluna memorizasse a palavra pretendida.

Objetivo atingido.

Planificação a curto prazo (semanal)

Data: 1 a 5 de Fevereiro.

Área: Comunicação.

Subárea: Comunicação recetiva e expressiva.

Objetivo Específico: Expressar necessidades e desejos, segundo o modo de expressão adequado.

Atividades/Estratégia:

- Incentivar a aluna a exprimir-se quando confrontada com determinada situação, pedir para ir à casa de banho, comida e algum objeto.

Reflexão e avaliação da intervenção:

Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
				

Legenda: *executa sozinho* 

executa com ajuda física e/ou verbal 

não executa 

Relativamente à atividade/estratégia acima delineada, importa referir que a aluna, ao longo das semanas de intervenção, incluindo a presente, conseguiu expressar necessidades e desejos, segundo o modo de expressão adequado, apesar das suas evidentes dificuldades.

Ao longo da semana a aluna expressou as suas necessidades e desejos (alimentação, higiene, requisição de algum objeto). De forma a comunicar utilizou o modo de expressão adequado, no entanto evidenciou problemas ao nível da articulação de fonemas isolados ou de palavras e no ritmo (algo lento). Ao tentar expressar-se através da comunicação, por vezes verificou-se um esforço descoordenado não só dos órgãos fonadores como de todo o corpo.

Objetivo atingido.

Planificação a curto prazo (semanal)

Data: 25 a 29 de Janeiro.

Área: Autonomia.

Subárea: Autonomia em diferentes espaços.

Objetivo Específico: Arrumar a cadeira quando se levanta.

Atividades/Estratégia:

- Incentivar a aluna sempre que se levante a arrumar a sua cadeira.

Reflexão e avaliação da intervenção:

Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
				

Legenda: *executa sozinho* 

executa com ajuda física e/ou verbal 

não executa 

Relativamente à atividade/estratégia acima delineada, importa referir que a aluna, ao longo das semanas de intervenção, incluindo a presente, arrumou a sua cadeira quer em contexto de sala de aula, quer em contexto de refeitório.

Ao longo da semana a aluna arrumou devidamente a sua cadeira no lugar sempre que se levantou da mesa na sala de aula e no refeitório após terminar o almoço. Não demonstrou quaisquer dificuldades em adquirir o presente objetivo.

Objetivo atingido.

Planificação a curto prazo (semanal)

Data: 1 a 5 de Fevereiro.

Área: Autonomia.

Subárea: Autonomia em diferentes espaços.

Objetivo Específico: Arrumar os brinquedos, jogos, livros nos lugares destinados.

Atividades/Estratégia:

- Incentivar a aluna a arrumar os brinquedos, os jogos, os livros no cantinho correspondente depois de explorados.

Reflexão e avaliação da intervenção:

Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
				

Legenda: *executa sozinho* 

executa com ajuda física e/ou verbal 

não executa 

Relativamente à atividade/estratégia acima delineada, importa referir que a aluna, ao longo das semanas de intervenção, incluindo a presente, conseguiu arrumar os seus brinquedos, jogos e livros no cantinho correspondente após cada utilização.

Ao longo da semana a aluna foi constantemente incentivada a arrumar os materiais utilizados, no sentido de adquirir hábitos fundamentais ao seu dia a dia, quer em contexto escolar, quer em casa. Foi necessário nos primeiros dias demonstrar a aluna, os locais onde se encontrava cada material. No momento de os arrumar, a professora titular de turma teve que se dirigir juntamente com a aluna aos respetivos, de forma a auxiliá-la no desempenho da tarefa. Nos primeiros dias foi fornecido pequenas ajudas verbais (por exemplo: “coloca o livro aqui!”) e

física (por exemplo: “agarrando no braço da aluna, com o intuito de apontar para a primeira estante”).

Objetivo atingido.

Planificação a curto prazo (semanal)

Data: 1 a 5 de Fevereiro.

Área: Motricidade.

Subárea: Motricidade fina e global.

Objetivo Específico: Saltar pequenos obstáculos.

Atividades/Estratégia:

- Mostrar à aluna o que fazer perante um aro colocado no chão.
- Saltar para dentro do mesmo e depois saltar novamente para fora, repetir variadas vezes, contando as mesmas em voz alta.
- De seguida, encorajarei a aluna a imitar-me, estimulando-a a saltar.
- Irei primeiramente colocar-me a alguns centímetros da aluna e solicitar-lhe que salte para mim. Irei contar em voz alta cada salto realizado, aumentando gradualmente a distância.

Reflexão e avaliação da intervenção:

Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
				

Legenda: *executa sozinho* 

executa com ajuda física e/ou verbal 

não executa 

Relativamente à atividade/estratégia acima delineada, importa referir que a aluna, ao longo desta semana conseguiu saltar pequenos obstáculos (arcos) no recreio.

Segunda-feira: No 1º dia de intervenção fui com a aluna para o pátio da escola a fim de realizar a presente atividade. Deslocámo-nos até à sala de arrumos, no sentido de requisitar alguns arcos. Coloquei um arco no chão e mostrei à aluna o que fazer perante aquele objeto. O

que pretendia era que a aluna saltasse para dentro e depois que saltasse novamente para fora, repetindo variadas vezes (o número de vezes deverá ser contado em voz alta). De imediato a aluna mostrou-se interessada em desempenhar a atividade, o que foi bastante positivo. Não revelou dificuldades em saltar para dentro do arco e novamente para fora. Demonstrou algumas dificuldades em contar em voz alta o número de vezes que saltou, não conseguindo realizar a contagem em simultâneo com os saltos. Foi necessário fornecer alguma ajuda verbal e física de forma a concretizar a atividade proposta.

Terça-feira: No 2º dia de intervenção foram realizados os mesmos procedimentos do dia anterior, de forma a colmatar as dificuldades sentidas anteriormente. A aluna ainda revelou dificuldades em realizar a contagem em simultâneo com os saltos.

Quarta-feira: Devido às dificuldades evidenciadas pela aluna, coloquei-me a alguns centímetros da mesma, solicitando que saltasse para mim. À medida que ela saltou contámos o número de saltos efetuados, observei que em alguns momentos a aluna já conseguiu realizar a contagem sozinha. A distância entre mim e a aluna foi aumentando gradualmente, a par da contagem efetuada.

Quinta-feira: No 4º dia de intervenção foram realizados os mesmos procedimentos do primeiro e terceiro dia, de forma a colmatar as dificuldades sentidas. É necessário referir que as ajudas físicas e verbais têm vindo a diminuir.

Sexta-feira: A atividade foi realizada pela última vez e posso concluir que a aluna não revelou dificuldades em saltar pequenos obstáculos, no entanto deverá continuar a realizar pequenos saltos, efetuando em simultâneo a sua contagem, a fim de conseguir contar até determinado número e sincronizar estas duas ações.

Objetivo atingido.

Planificação a curto prazo (semanal)

Data: 8 a 12 de Fevereiro.

Área: Motricidade.

Subárea: Motricidade fina e global.

Objetivo Específico: Agarrar uma bola com as duas mãos.

Atividades/Estratégia:

- A aluna juntamente com outro indivíduo deverá realizar passes com as duas mãos.

Reflexão e avaliação da intervenção:

Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
				

Legenda: *executa sozinho*



executa com ajuda física e/ou verbal



não executa



Relativamente à atividade/estratégia acima delineada, importa referir que a aluna, ao longo desta semana conseguiu apanhar uma bola com as duas mãos.

Segunda-feira: No 1º dia de intervenção fui com a aluna para o pátio da escola a fim de realizar a presente atividade. Deslocámo-nos até à sala de arrumos, no sentido de requisitar uma bola macia. Coloquei-me a um metro de distância da criança e atirei-lhe a bola macia, no sentido de esta a apanhar com as duas mãos. A criança não revelou dificuldades em apanhar a bola com as duas mãos, aos poucos fui aumentando a força com que atirava a bola à aluna. Forneci-lhe um reforço positivo sempre que realizou a tarefa e alguma ajuda verbal sempre que necessário.

Terça-feira: No 2º dia de intervenção comecei por realizar com a criança os procedimentos do primeiro dia de intervenção. Observei que a aluna mostrou-se empenhada e atenta durante o desenrolar da atividade, pois adora brincar com bolas. Continuou a não evidenciar dificuldades.

Quarta-feira: No 3º dia de intervenção deixei a criança treinar a atirar uma bola contra a parede e apanhá-la com as duas mãos. Demonstrei tal ação, para que ela pudesse imitar. Observei que a criança, após atirar a bola contra a parede deixava cair no chão. Optei por reforçar a presente atividade, visto a criança demonstrou dificuldades. Foram dadas pequenas ajudas verbais.

Quinta-feira: No 4º dia de intervenção comecei por realizar com a criança os procedimentos do dia anterior. O facto de a criança ter realizado variadas vezes a mesma ação foi essencial para colmatar as dificuldades sentidas.

Sexta-feira: No 5º dia de intervenção a aluna conseguiu realizar as duas atividades desenvolvidas de forma correta.

Objetivo atingido.

Planificação a curto prazo (semanal)

Data: 1 a 5 de Fevereiro.

Área: Independência pessoal.

Subárea: Alimentação.

Objetivo Específico: Descascar fruta (tipo banana e laranja) com a mão.

Atividades/Estratégia:

- Utilizar alimentos como: bananas e laranjas.
- Demonstrar à criança como se descasca uma banana e uma laranja. Incentivar a criança a realizar a tarefa em questão. Elogiar a criança por mastigar e engolir a comida que está a ingerir.

Reflexão e avaliação da intervenção:

Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
				

Legenda: *executa sozinho* 

executa com ajuda física e/ou verbal 

não executa 

Relativamente à atividade/estratégia acima delineada, importa referir que a aluna, ao longo desta semana e seguintes, conseguiu descascar uma peça de fruta, nomeadamente bananas.

Segunda-feira: No 1º dia de intervenção à hora do almoço pedi à assistente operacional que se encontra no refeitório para me fornecer uma banana no sentido de a aluna a descascar e ingerir. Demonstrei à criança como se descascava uma banana. De seguida, incentivei a mesma a realizar a tarefa em questão, dando-lhe pequenas ajudas físicas e verbais. A aluna

demonstrou algumas dificuldades, visto revelar problemas ao nível da motricidade fina. Elogiei a criança por mastigar e engolir a comida.

Terça-feira: No 2º dia de intervenção a aluna realizou o mesmo processo do dia anterior, revelando algumas melhorias. Conseguiu descascar a banana com alguma ajuda física e verbal. Continuei a elogiar a criança pelo facto de ter mastigado e engolido a comida e pela ação que tinha realizado anteriormente.

Quarta-feira: No 3º dia de intervenção a aluna continuou a realizar o mesmo processo dos dias anteriores. Continuou a revelar dificuldades, no entanto menos acentuadas. Diminuiu a ajuda verbal e física fornecida. Continuei a elogiar a criança pela concretização das atividades.

Quinta-feira: No 4º dia de intervenção a aluna continuou a realizar o mesmo processo dos dias anteriores, ressaltando o facto de já conseguir descascar quase na totalidade a banana e sem qualquer ajuda. Continuei a elogiar a criança pela concretização das atividades.

Sexta-feira: No 5º dia de intervenção a aluna continuou a realizar o mesmo processo dos dias anteriores. A aluna já conseguiu descascar totalmente uma banana, mastigá-la e engoli-la, não necessitando de quaisquer ajudas.

Objetivo atingido.

Planificação a curto prazo (semanal)

Data: 1 a 5 de Fevereiro.

Área: Comportamento social.

Subárea: Relações interpessoais.

Objetivo Específico: Procurar e chamar adultos familiares.

Atividades/Estratégia:

- No intervalo incentivar a aluna a procurar e a chamar os adultos que lhe são familiares e que convivem diretamente com ela.

Reflexão e avaliação da intervenção:

Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
				

Legenda: executa sozinho 😊

executa com ajuda física e/ou verbal 😐

não executa 😞

Relativamente à atividade/estratégia acima delineada, importa referir que a aluna, ao longo desta semana e seguintes, conseguiu procurar e chamar adultos que lhe são familiares. Durante os intervalos incentivei a aluna a procurar e a chamar os adultos que lhe são familiares e que convivem diretamente com ela. Esta foi sem dúvida uma ação diária desenvolvida pela aluna, visto ela ser muito afetuosa e extremamente simpática. Demonstrou alguma dificuldade ao nível da memorização dos nomes dos adultos, facto que foi constantemente trabalhado ao longo da intervenção. É de salientar que quando a aluna necessitou de alguma coisa, quer de um professor, quer de uma assistente operacional, consegui-os procurar, quando se lembrava do nome chamava e quando não se lembrava tocava com a mão nos mesmos de forma a lhes solicitar o que desejava.

Objetivo atingido.

Planificação a curto prazo (semanal)

Data: 8 a 12 de Fevereiro.

Área: Cognição.

Subárea: Dados pessoais.

Objetivo Específico: Dizer a morada, o nome da localidade onde vive, o nome das pessoas do agregado familiar, a cor dos olhos e do cabelo.

Atividades/Estratégia:

- Dinamizar situações em contexto de sala de aula para o grande grupo, em que a aluna tenha que dizer a sua morada, o nome da localidade onde vive, o nome das pessoas do agregado familiar, a cor dos olhos e do cabelo.

Reflexão e avaliação da intervenção

	Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
Dizer a morada.					
Dizer o nome das pessoas do agregado familiar.					
Dizer a cor dos olhos e do cabelo.					
Dizer o nome da localidade onde vive.					

Legenda: *executa sozinho* 

executa com ajuda física e/ou verbal 

não executa 

Relativamente à atividade/estratégia acima delineada, importa referir que a aluna, ao longo da semana conseguiu dizer o nome da localidade onde vive, o nome das pessoas que constituem o seu agregado familiar, a cor dos seus olhos, bem como do cabelo. A aluna revelou dificuldades em dizer a sua morada, tendo necessitado ao longo da semana de uma ajuda verbal para o fazer.

A aluna comunicou oralmente com algumas dificuldades.

Segunda-Feira: No 1º dia de intervenção foi estabelecido com a aluna uma pequena conversa, onde foi perguntado à mesma a sua morada. A aluna não emitiu qualquer palavra visto não saber. Disse à aluna a sua morada faseadamente, para que esta conseguisse apreender a mesma. Foi solicitado à aluna que repetisse o que lhe tinha sido dito acerca da sua morada de forma a adquiri-la. É de salientar que mesmo repetindo o que lhe tinha sido dito, revelou bastantes dificuldades em memorizá-la, necessitando de constantes ajudas verbais no sentido de nomear a mesma.

Terça-Feira: No 2º dia de intervenção voltei a estabelecer uma pequena conversa com a aluna, no sentido de lhe voltar a perguntar a sua morada. Continuou a revelar alguma dificuldade em responder, observei que a aluna teve que realizar um grande esforço para se lembrar. Necessitou como anteriormente de ajudas verbais. De forma a auxiliá-la pronunciei a primeira sílaba das palavras para que ela conseguisse lá chegar. Posteriormente, foi perguntado a aluna o nome da localidade onde vive, a mesma revelou dificuldades, no entanto, de forma a superá-las, forneci-lhe ajudas verbais, conseguindo adquirir o objetivo proposto para este dia.

Quarta-Feira: No 3º dia de intervenção solicitei a um colega de turma que lhe perguntasse a morada. A aluna continuou a revelar alguma dificuldade em responder à questão colocada. Observei que a aluna teve que realizar um grande esforço para se lembrar. Necessitou como anteriormente de ajudas verbais. De forma a auxiliá-la pronunciei a primeira sílaba das palavras para que ela conseguisse lá chegar. Foi novamente perguntado a aluna o nome da localidade onde vive, a mesma continuou a revelar algumas dificuldades. Forneci-lhe uma pequena ajuda verbal e a aluna mais uma vez conseguiu lá chegar. Posteriormente, foi perguntado a aluna o nome das pessoas que constituem o seu agregado familiar. A aluna respondeu rapidamente que vivia com a mãe, a irmã, o irmão e o tio. Paralelamente a isto, a aluna conseguiu dizer o nome dos mesmos.

Quinta-feira: No 4º dia de intervenção solicitei a outro colega de turma que lhe perguntasse a morada. A aluna continuou a revelar alguma dificuldade em responder à questão colocada, observei que a aluna teve que realizar um grande esforço para se lembrar. Necessitou como anteriormente de ajuda verbal. De forma a auxiliá-la pronunciei a primeira sílaba das palavras para que ela conseguisse lá chegar. Foi novamente perguntado a aluna o nome da localidade onde vive, esta já não demorou tanto tempo a dizer, respondendo com mais firmeza. É de referir que depois de a aluna dizer a sua morada, a localidade onde vive e as pessoas que constituem o seu agregado familiar, o colega de turma também o disse. Relativamente ao

facto de nomear as pessoas que constituem o seu agregado familiar, a aluna continuou a não evidenciar dificuldades. Foi perguntado a aluna a cor dos seus olhos e do seu cabelo. A aluna respondeu rapidamente que os seus olhos eram castanhos. Relativamente à cor do cabelo, forneci-lhe uma pequena ajuda verbal, ou seja, pronunciei a primeira sílaba da palavra para que a aluna conseguisse lá chegar.

Sexta-Feira: No 5º dia de intervenção solicitei a outro colega de turma que lhe perguntasse a morada. A aluna continuou a revelar alguma dificuldade em responder à questão colocada, observei que a aluna teve que realizar um grande esforço para se lembrar. Necessitou como anteriormente de ajuda verbal. De forma a auxiliá-la pronunciei a primeira sílaba das palavras para que ela conseguisse lá chegar. Foi novamente perguntado a aluna o nome da localidade onde vive, esta não revelou dificuldades em responder. É de referir que depois de a aluna dizer a sua morada, a localidade onde vive e as pessoas que constituem o seu agregado familiar, o colega de turma também o disse. Relativamente ao facto de nomear as pessoas que constituem o seu agregado familiar, a aluna continuou a não evidenciar dificuldades. Foi perguntado a aluna a cor dos seus olhos e do seu cabelo. A aluna continuou a responder rapidamente à questão sobre a cor dos seus olhos. Neste último dia de intervenção e relativamente à questão colocada acerca da cor do seu cabelo, a aluna respondeu rapidamente e com mais firmeza.

Maiores dificuldades em nomear a sua morada.

Objetivos atingidos.

Planificação a curto prazo (semanal)

Data: 8 a 12 de Fevereiro.

Área: Comunicação.

Subárea: Comunicação recetiva e expressiva.

Objetivo Específico: Interagir com os outros, utilizando formas sociais consensuais mais simples, segundo o modo de expressão (bom dia, boa tarde, olá, adeus, obrigada).

Atividades/Estratégia:

- Realizar momentos de conversa e de partilha com os pares dentro e fora da sala de aula e com os restantes profissionais que intervêm com a aluna.

Reflexão e avaliação da intervenção:

Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
				

Legenda: *executa sozinho* 

executa com ajuda física e/ou verbal 

não executa 

Relativamente à atividade/estratégia acima delineada, importa referir que a aluna, ao longo das semanas de intervenção, incluindo a presente, conseguiu interagir com os outros, utilizando formas sociais consensuais mais simples, segundo o modo de expressão (olá, adeus, obrigada), apesar das suas evidentes dificuldades.

Ao longo da semana a aluna interagiu com os outros, utilizando formas sociais consensuais mais simples (olá, adeus, obrigada), segundo o modo de expressão. Revelou maiores dificuldades em dizer bom dia ou boa tarde. Ao interagir com os pares e os adultos a aluna foi incentivada a pronunciar estas formas sociais, sendo de referir que ao longo da intervenção observou-se uma grande evolução, tendo em algumas ocasiões necessitado de alguma ajuda verbal (por exemplo: E., o que se diz agora?). De forma a comunicar utilizou o modo de expressão adequado, no entanto, continuou a evidenciar dificuldades ao nível da articulação de fonemas isolados ou de palavras e no ritmo (algo lento). Ao tentar expressar-se através da comunicação, por vezes verificou-se um esforço descoordenado não só dos órgãos fonadores como de todo o corpo.

Objetivo atingido.

Planificação a curto prazo (semanal)

Data: 1 a 5 de Março.

Área: Motricidade.

Subárea: Motricidade fina e global.

Objetivo Específico: Subir as escadas alternando os pés .

Atividades/Estratégia:

- Ajudar a criança a realizar a tarefa, o professor deverá colocar-se de pé, atrás dela, movendo-lhe os pés para o degrau seguinte, pular para o degrau sobre o qual o outro pé está.
- Quando a aluna conseguir realizar esta atividade com ajuda física reduzida, será necessário apenas o professor tocar na perna a mover.
- O professor deverá segurar na mão da criança e ajudá-la a subir as escadas alternando os pés, a ajuda deverá aos poucos e poucos indo sendo reduzida. Incentivar a aluna a agarrar-se ao corrimão para aumentar o seu equilíbrio.
- Atar um dos sapatos da criança com um cordel encarnado e o outro com um cordel verde. Colocar fios coloridos, encarnados e verdes subindo, em degraus alternados. A criança deverá ser elogiada e recompensada cada vez que realizar progressos (o sapato vermelho vai para o degrau vermelho, o sapato verde vai para o degrau verde, etc.).

Objetivo Específico: Descer as escadas alternando os pés.

Atividades/ Estratégia:

- A criança deverá utilizar o corrimão e segurar a mão do adulto.
- Atar um cordel encarnado a um dos sapatos da criança e um cordel azul ao outro. Colocar fio de cor encarnado e azul, em degraus alternados, para a guiar. Elogiar a criança e retirar o fio quando ela efetuar progressões.
- Mostrar à criança como “dar um passo e parar” ou a não pôr ambos os pés no mesmo degrau. Encorajar a criança a utilizar as sugestões verbais. Reforçar a criança quando ela descer.
- Iniciar a atividade com um lanço de escadas curto ou começar do fundo das escadas permitindo que a criança alcance mais rapidamente o sucesso.

Reflexão e avaliação da intervenção:

Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
				

Legenda: *executa sozinho* 

executa com ajuda física e/ou verbal 

não executa 

Relativamente à atividade/estratégia acima delineada, importa referir que a aluna, ao longo das semanas de intervenção, incluindo a presente, conseguiu subir e descer as escadas alternando os pés.

Segunda-feira: No 1º dia de intervenção tinha como principal objetivo que a aluna conseguisse subir as escadas alternando os pés. Coloquei-me no final das escadas, atrás da aluna e incentivei-a a subir as escadas. Numa primeira fase ajudei a aluna a realizar a tarefa, coloquei-me de pé, atrás dela, movendo-lhe os pés para o degrau seguinte, pulei para o degrau sobre o qual o outro pé estava. A aluna não revelou dificuldades em realizar esta primeira tarefa. Posteriormente, como a aluna conseguiu realizar a tarefa quase sem ajuda física, noutros momentos, apenas lhe toquei nas respetivas pernas para as mover. Numa fase inicial segurei na mão da criança, posteriormente, incentivei-a a agarrar-se ao corrimão, de forma a aumentar o seu equilíbrio.

Terça-feira: No 2º dia de intervenção foram exploradas atividades de forma a desenvolver o objetivo acima referido. Nesse sentido, coloquei-me novamente no final das escadas, atrás da aluna. Atei um dos sapatos da criança com um cordel encarnado e o outro com um cordel verde. Coloquei fios coloridos, encarnados e verdes subindo, em degraus alternados. Solicitei à criança que colocasse o pé com o sapato vermelho no degrau que tem o fio vermelho e o pé com o sapato verde no degrau que tem o fio verde. A aluna foi elogiada sempre que realizou a tarefa de forma correta e sempre que efetuou progressos. A aluna continuou a não revelar dificuldades, tendo sido fornecido ao longo da intervenção pequenas ajudas verbais e físicas.

Quarta-feira: No 3º dia de intervenção tinha como principal objetivo que a aluna conseguisse descer as escadas alternando os pés. Coloquei-me no início das escadas com a aluna, incentivando-a a utilizar o corrimão. Ao tentar segurar na mão da criança, esta disse que não queria ajuda e que fazia sozinha. Nesse sentido, aceitei a decisão da mesma, dizendo-lhe apenas para ter cuidado, descer devagar e que estava ao pé dela caso necessitasse de auxílio. De seguida, atei um cordel encarnado a um dos sapatos da criança e um cordel azul ao outro. Coloquei o fio, de cor encarnada e azul em degraus alternados, de forma a guiar a aluna. Elogiei a mesma sempre que esta efetuou progressos. Em determinados momentos, necessitou de algumas ajudas verbais e físicas.

Quinta-feira: No 4º dia de intervenção foram exploradas atividades de forma a desenvolver o objetivo acima referido. Coloquei-me novamente no início das escadas com a aluna. Mostrei à criança como “dar um passo e parar”, incentivando-a a realizar a tarefa. A aluna não revelou

dificuldades neste âmbito. Mostrei também à criança que não devia colocar ambos os pés no mesmo degrau, realçando tratar-se de uma ação a não realizar. Encorajei em todos os momentos a criança, utilizando sugestões verbais. Reforcei ainda mais esse encorajamento no final, após a aluna ter descido as escadas.

Sexta-feira: No 5º dia de intervenção foram exploradas atividades respeitantes aos dois objetivos a serem desenvolvidos. Coloquei-me juntamente com a aluna no fundo das escadas e solicitei à mesma que subisse o lanço de escadas alternando os pés e sem ajuda. À medida que a aluna ia subindo as escadas encontrava-me a seu lado para fornecer alguma ajuda caso necessário. A aluna realizou a tarefa sem qualquer dificuldade, apenas foi necessário dar pequenas indicações verbais para uma melhor concretização da tarefa. Chegando ao cimo das escadas, após a aluna descansar um instante, solicitei à mesma que se agarrasse ao corrimão e tentasse descer as escadas sem qualquer ajuda. A criança conseguiu alcançar desta forma os objetivos a que nos propusemos, com sucesso.

Objetivos atingidos.

Planificação a curto prazo (semanal)

Data: 8 a 12 de Fevereiro.

Área: Comportamento social.

Subárea: Relações interpessoais.

Objetivo Específico: Ajudar o adulto em tarefas simples.

Atividades/Estratégia:

- A aluna deverá ser capaz de ajudar o professor, na escola, a desempenhar variadas tarefas. Os pais, em casa, deverão incentivar ao mesmo.

Reflexão e avaliação da intervenção:

Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
				

Legenda: *executa sozinho* 

executa com ajuda física e/ou verbal 

não executa 

Relativamente à atividade/estratégia acima delineada, importa referir que a aluna, ao longo da semana e da intervenção conseguiu em determinadas situações ajudar o adulto em tarefas simples.

Perante o presente objetivo específico, é de salientar que este foi desenvolvido ao longo da intervenção com a aluna, tendo sido transversal a todas as atividades desenvolvidas.

A aluna não demonstrou saturação perante as tarefas desenvolvidas. Mostrando-se bem-disposta e participativa perante as mesmas.

Segunda-Feira: No 1º dia de intervenção foi solicitado à aluna que se dirigisse à sala de fotocópias a fim de pedir a uma assistente operacional que lhe tirasse um conjunto de fotocópias previamente pedidas pelo professor. Foi estabelecida uma conversa prévia com a assistente operacional, no sentido de esta observar as ações da aluna, de forma a fornecer posteriormente, os dados ao professor. O professor enquanto a aluna desceu as escadas e dirigiu-se à sala onde se tiram as fotocópias, ficou a observar a mesma no cimo das escadas. Antes disso deu uma ficha à aluna e pediu-lhe para solicitar à assistente operacional que lhe tirasse cinco fotocópias, “Quero uma fotocópia, se faz favor!” A assistente operacional revelou que a aluna teve algumas dificuldades em expressar-se, no entanto, após alguma insistência a aluna conseguiu dizer “fotocópia”. Trouxe a fotocópia para cima, subindo as escadas. O professor aguardava-a no cimo das escadas, respondendo-lhe “obrigado”. É de salientar que a aluna desenrolou a atividade com alguma ajuda física e verbal.

Terça-feira: No 2º dia de intervenção foi solicitado à aluna que arrumasse os livros que se encontravam em cima da mesa no armário. Foi demonstrado à aluna como se arrumava os livros e aonde para que ela conseguisse desempenhar a atividade sozinha e sem ajuda. A aluna foi pegando nos livros um a um, a fim de arrumá-los no armário. Foi necessário fornecer alguma ajuda verbal e física, visto a mesma ter revelado dificuldades. De uma forma geral, a aluna conseguiu realizar a tarefa na sua totalidade.

Quarta-feira: No 3º dia de intervenção voltei a solicitar à aluna que se dirigisse à sala de fotocópias a fim de pedir a uma assistente operacional que lhe tirasse um conjunto de fotocópias previamente pedidas pelo professor. Voltou a ser estabelecida uma conversa prévia com a assistente operacional, no sentido de esta observar as ações da aluna, de forma a fornecer posteriormente, os dados ao professor. O professor enquanto a aluna desceu as escadas e dirigiu-se à sala onde se tiram as fotocópias, ficou a observar a mesma no cimo das escadas. Antes disso deu uma ficha à aluna e pediu-lhe para solicitar à assistente operacional

que lhe tirasse as fotocópias indicadas no papel. A assistente operacional revelou que a aluna quando desceu as escadas foi diretamente até à sala, não se mostrando reticente. Pediu à assistente operacional fotocópias, esperou que a mesma lhe fornecesse e voltou a subir as escadas para dar ao professor. O professor manteve-se no cimo das escadas a supervisionar a mesma.

Quinta-feira: No 4º dia de intervenção voltei a solicitar à aluna que arrumasse os livros que se encontravam em cima da mesa na primeira prateleira do armário. Voltei a demonstrar à aluna como se arrumava os mesmos e aonde para que ela conseguisse desempenhar a atividade sozinha e sem ajuda. A aluna foi pegando nos livros um a um, a fim de arrumá-los no armário. Não foi necessária qualquer ajuda verbal nem física, apenas foram dadas algumas indicações no sentido de orientar o desenvolvimento da atividade. A aluna conseguiu realizar a tarefa na sua totalidade.

Sexta-feira: No 5º dia de intervenção a aluna voltou a realizar as duas tarefas acima descritas, no sentido de aperfeiçoar as mesmas, de forma a realizá-las noutros contextos, nomeadamente, fazer um recado solicitado pela mãe a casa de uma vizinha ou arrumar a sua roupa ou livros no armário do seu quarto. A aluna executou as tarefas de forma sozinha, não revelando muitas dificuldades. A dificuldade que revelou residiu essencialmente ao nível da expressão oral.

Objetivo atingido.

Planificação a curto prazo (semanal)

Data: 22 a 26 de Fevereiro.

Área: Comunicação.

Subárea: Comunicação recetiva e expressiva.

Objetivo Específico: Fazer recados utilizando o modo de expressão estabelecido.

Atividades/Estratégia:

- Solicitar à aluna que realize em diferentes momentos do dia, diversos recados, nomeadamente, solicitar fotocópias, arrumar livros, entre outras coisas.

Reflexão e avaliação da intervenção:

Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
				

Legenda: *executa sozinho* 

executa com ajuda física e/ou verbal 

não executa 

Relativamente à atividade/estratégia acima delineada, importa referir que a aluna, ao longo das semanas de intervenção, incluindo a presente, conseguiu fazer recados utilizando o modo de expressão estabelecido, apesar das suas evidentes dificuldades ao nível da oralidade.

Ao longo da semana a aluna realizou os recados solicitados pelo professor (pedir para tirar fotocópias e arrumação de material escolar), utilizando o modo de expressão estabelecido. Continuou a evidenciar problemas ao nível da articulação de fonemas isolados ou de palavras e no ritmo (algo lento). Ao tentar expressar-se através da comunicação, por vezes verificou-se um esforço descoordenado não só dos órgãos fonadores como de todo o corpo.

Penso que o facto acima descrito poderá sofrer alterações significativas se a aluna desenvolver cada vez mais a sua linguagem interagindo com os adultos e com os pares.

Objetivo atingido.

Planificação a curto prazo (semanal)

Data: 8 a 12 de Março.

Área: Motricidade.

Subárea: Motricidade fina e global.

Objetivo Específico: Enroscar um objeto já colocado na rosca.

Atividades/Estratégia:

- Utilizar frascos com tampas, porcas e parafusos.
- Será necessário segurar na parte de baixo enquanto a aluna enroscará no cimo.

- De forma a facilitar o movimento, colocarei as minhas mãos sobre as da aluna e ajudarei a fazer o movimento de torção para enroscar o objeto. A criança deverá ser encorajada a segurar o frasco perto do cimo com a mão esquerda e torcer a tampa com a mão direita.

Reflexão e avaliação da intervenção:

Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
				

Legenda: *executa sozinho* 

executa com ajuda física e/ou verbal 

não executa 

Relativamente à atividade/estratégia acima delineada, importa referir que a aluna, ao longo desta semana conseguiu enroscar um objeto já colocado na rosca.

Segunda-feira: No 1º dia de intervenção coloquei em cima da mesa dois frascos e respetivas tampas. Demonstrei-lhe o que pretendia que ela fizesse. A aluna tinha que enroscar a tampa no cimo do frasco, sendo que eu tinha que segurar na parte de baixo do mesmo. A aluna agarrou na tampa e enroscou-a sem qualquer dificuldade no cimo do frasco. É de salientar, que de forma a facilitar o movimento, coloquei as minhas mãos sobre as da aluna, ajudando a fazer o movimento de torção para enroscar o objeto. Encorajei a aluna no sentido de esta segurar no frasco perto do cimo com a mão esquerda e torcer a tampa com a mão direita.

Terça-feira: No 2º dia de intervenção voltei a solicitar novamente à aluna que realizasse a tarefa anteriormente descrita. É de salientar que já não foi necessário colocar as minhas mãos sobre as da aluna, de forma a ajudá-la a fazer o movimento de torção. Apenas forneci uma pequena ajuda física, no sentido de a aluna segurar no frasco perto do cimo com a mão esquerda e torcer a tampa com a mão direita. A aluna voltou a realizar a presente atividade sem qualquer dificuldade.

Quarta-feira: No 3º dia de intervenção a aluna voltou a realizar a tarefa anteriormente descrita. Desenrolou a atividade sozinha e sem qualquer ajuda física e verbal. Apenas necessitou de uma indicação oral no sentido de não se esquecer de segurar o cimo do frasco com a mão esquerda e torcer a tampa com a mão direita.

Quinta-feira: No 4º dia de intervenção a aluna voltou a realizar a tarefa anteriormente descrita. Desenrolou a atividade sozinha e sem qualquer ajuda física e verbal. Apenas necessitou de uma indicação oral no sentido de não se esquecer de segurar o cimo do frasco com a mão esquerda e torcer a tampa com a mão direita.

Sexta-feira: No 5º dia de intervenção a aluna voltou a realizar a tarefa anteriormente descrita. Desenrolou a atividade sozinha e sem qualquer ajuda física e verbal. Já não necessitou de uma indicação oral no sentido de não se esquecer de segurar o cimo do frasco com a mão esquerda e torcer a tampa com a mão direita.

Objetivo atingido.

Planificação a curto prazo (semanal)

Data: 1 a 5 de Fevereiro.

Área: Independência pessoal.

Subárea: Alimentação.

Objetivo Específico: Cortar alimentos com a faca ajudando com o garfo.

Atividades/Estratégia:

- Solicitar à criança que corte os alimentos com a faca, ajudando com o garfo, exemplificando o solicitado.
- Reforçar positivamente o comportamento pedido e bem-sucedido.

Reflexão e avaliação da intervenção:

Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
				

Legenda: *executa sozinho* 

executa com ajuda física e/ou verbal 

não executa 

Segunda-Feira: No 1º dia de intervenção foi exemplificado à aluna como cortar os alimentos com a faca, ajudando com o garfo. A aluna agarrou no garfo com a mão direita e na faca com a mão esquerda. Fornecendo uma pequena ajuda física e verbal, incentivei a aluna a

pressionar com o garfo a carne e com a faca cortar a mesma. A aluna revelou algumas dificuldades, no entanto conseguiu cortar um pouco do alimento referido. É de salientar que reforcei positivamente o comportamento pedido e o facto de este ter sido bem-sucedido.

Terça-Feira: No 2º dia de intervenção voltei a exemplificar à aluna como cortar os alimentos com a faca, ajudando com o garfo. Antes de fornecer o garfo e a faca à aluna disse-lhe que o garfo tinha de ser nesta mão (agarrando na mão direita e colocando o garfo na mão) e a faca nesta (agarrando na mão esquerda e colocando a faca na mão). De seguida, a aluna agarrou nos mesmos com maior facilidade. A aluna continuou a evidenciar dificuldades em cortar os alimentos com a faca, ajudando com o garfo. Necessitou de ajuda física e verbal. É de referir que continuei a reforçar positivamente o comportamento pedido e o facto de este ter sido bem-sucedido.

Quarta-Feira: No 3º dia de intervenção voltei a exemplificar à aluna como cortar os alimentos com a faca, ajudando com o garfo. Antes de fornecer o garfo e a faca à aluna disse-lhe que o garfo tinha de ser nesta mão (agarrando na mão direita e colocando o garfo na mão) e a faca nesta (agarrando na mão esquerda e colocando a faca na mão). De forma a complementar o referido anteriormente coloquei-me de frente para a aluna, agarrando o garfo com a mão direita e a faca com a mão esquerda, para que a criança me conseguisse imitar. A aluna conseguiu imitar-me sem qualquer dificuldade. Continuou a evidenciar dificuldades em cortar os alimentos com a faca, ajudando com o garfo. Necessitou de ajuda física e verbal. É de referir que continuei a reforçar positivamente o comportamento pedido e o facto de este ter sido bem-sucedido.

Quinta-feira: No 4º dia de intervenção voltei a exemplificar à aluna como cortar os alimentos com a faca, ajudando com o garfo. Antes de fornecer o garfo e a faca à aluna voltei-lhe a relembrar que o garfo tinha de ser nesta mão (agarrando na mão direita e colocando o garfo na mão) e a faca nesta (agarrando na mão esquerda e colocando a faca na mão). De forma a complementar o referido anteriormente coloquei-me de frente para a aluna, agarrando o garfo com a mão direita e a faca com a mão esquerda, para que a criança me conseguisse imitar. A aluna voltou a conseguir imitar-me sem qualquer dificuldade. Continuou a evidenciar dificuldades em cortar os alimentos com a faca, ajudando com o garfo. Necessitou de ajuda física e verbal. É de referir que continuei a reforçar positivamente o comportamento pedido e o facto de este ter sido bem-sucedido.

Sexta-feira: No 5º dia de intervenção voltei a exemplificar à aluna como cortar os alimentos com a faca, ajudando com o garfo. Antes de fornecer o garfo e a faca à aluna voltei-lhe a

relembrar que o garfo tinha de ser nesta mão (agarrando na mão direita e colocando o garfo na mão) e a faca nesta (agarrando na mão esquerda e colocando a faca na mão). De forma a complementar o referido anteriormente coloquei-me de frente para a aluna, agarrando o garfo com a mão direita e a faca com a mão esquerda, para que a criança me conseguisse imitar. A aluna no final da intervenção conseguiu colocar o garfo e a faca nas mãos corretas. Continuou a evidenciar dificuldades em cortar os alimentos com a faca, ajudando com o garfo. Necessitou de alguma ajuda física e verbal, no entanto vários progressos foram efetuados. Nesse sentido, o comportamento pedido foi reforçado positivamente.

Objetivo parcialmente atingido.

Planificação a curto prazo (semanal)

Data: 22 a 26 de Fevereiro.

Área: Comportamento social.

Subárea: Relações interpessoais.

Objetivo Específico: Seguir ordens de adultos.

Atividades/Estratégia:

- Será necessário que o professor utilize frequentemente o nome da criança. O nome da mesma deverá anteceder à ordem dada, exemplo: “Evilene, vamos comer.”
- Aquando a realização de determinada atividade será necessário que a aluna se depare com a palavra “não”, a professora deverá dizer essa palavra em voz alta, e ajudar a criança a parar a atividade. Se a criança por algum motivo não obedecer à ordem dada, será fornecida uma ajuda física.
- A aluna irá ser avisada do término de determinada atividade, ser-lhe-á dado tempo de acabar o que está a fazer.

Reflexão e avaliação da intervenção:

Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
				

Legenda: executa sozinho 😊

executa com ajuda física e/ou verbal 😐

não executa ☹️

Relativamente à atividade/estratégia acima delineada, importa referir que a aluna, ao longo da semana e da intervenção seguiu as ordens dos adultos. Perante o presente objetivo específico, é de salientar que este foi desenvolvido ao longo da intervenção com a aluna, tendo sido transversal a todas as atividades desenvolvidas. É de referir que ao longo da semana e da intervenção utilizei frequentemente o nome da criança. O nome desta antecedeu sempre às ordens dadas. A aluna aquando a realização de determinada atividade deparou-se sempre que necessário com a palavra “não”. Este aspeto foi essencial, visto que a aluna não estava habituada a ouvir essa mesma palavra, fazendo sempre o que lhe apetecia.

Sempre que considerei essencial disse a palavra “não” em voz alta e ajudei a criança a parar com determinada atividade. Não foi necessário recorrer a ajuda física para parar uma atividade, visto que a criança obedeceu sempre às ordens dadas apenas com uma ajuda verbal. Antes do término de determinada atividade a aluna foi sempre avisada com antecedência que a mesma ia acabar, de forma a facultar-lhe tempo para arrumar os seus materiais. Considero que foi importante, a aluna ter adquirido estas competências, visto as ter mobilizado, com a ajuda de outros intervenientes, para outros contextos, nomeadamente: casa e ATL.

Ao longo da semana e das intervenções revelou alguma relutância, no sentido de realizar o que lhe era solicitado. Aos poucos e poucos esse aspeto foi colmatado.

Objetivo atingido.

Planificação a curto prazo (semanal)

Data: 22 a 26 de Fevereiro.

Área: Cognição.

Subárea: Meio físico e social mais próximo.

Objetivo Específico: Identificar determinados animais; Identificar os alimentos mais comuns; Identificar as peças de vestuário mais comuns; Identificar objetos do quotidiano; Pintar dentro dos contornos; Recortar com a tesoura imagens.

Atividades/Estratégia:

- Irá ser mostrado à criança variadas imagens de animais, alimentos e peças de vestuário. À medida que será mostrada cada imagem, irá ser dito o respetivo nome, para que a criança de seguida o repita, de forma a memorizá-lo e reconhecê-lo em situações futuras.
- Construção de um livro com as imagens referidas anteriormente.

Reflexão e avaliação da intervenção

	Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
- Identificar determinados animais. - Identificar os alimentos mais comuns. - Identificar as peças de vestuário mais comuns. - Identificar objetos do quotidiano.					

Legenda: *executa sozinho* 

executa com ajuda física e/ou verbal 

não executa 

Segunda-Feira: No 1º dia de intervenção foi facultado à aluna, numa primeira fase, um conjunto de imagens sobre animais. À medida que foi mostrado cada imagem à aluna, foi-lhe dito o seu respetivo nome. Incentivei a aluna a repetir os nomes que lhe tinha dito, no sentido de esta os memorizar e reconhecer em situações futuras. Forneci à aluna as referidas imagens a preto e branco no sentido de esta as ilustrar, recortar e colar numa folha em esponja, previamente recortada pelo professor. À medida que a aluna pintava, voltei a relembrar-lhe o

nome de cada imagem. É de referir que a aluna conseguiu pintar sem sair do contorno a preto, no entanto, por vezes necessitou de alguma ajuda verbal, de forma a lembrá-la que não podia realizar tal ação. Depois de a aluna ter terminado de ilustrar cada imagem, incentivei-a a recortar e a colar cada uma. Demonstrou algumas dificuldades em recortar as imagens pelo seu contorno, deixando algum espaço depois do mesmo. Conseguiu colocar a cola no papel e colar as respetivas imagens no local apropriado, apenas necessitou de alguma orientação verbal e física no sentido de colar as mesmas. Terminadas todas estas atividades, voltei a mostrar as imagens dos animais, já coladas na esponja, incentivando-a a dizer o nome das mesmas. É de referir que a aluna necessitou de alguma ajuda verbal, ou seja, em determinados momentos tive que fornecer a primeira sílaba das palavras para que a aluna reconhecesse as mesmas.

Terça-Feira: No 2º dia de intervenção foi facultado à aluna, numa primeira fase, um conjunto de imagens sobre os alimentos mais comuns. À medida que foi mostrado cada imagem à aluna, foi-lhe dito o seu respetivo nome. Incentivei a aluna a repetir os nomes que lhe tinha dito, no sentido de esta os memorizar e reconhecer em situações futuras. Forneci à aluna as referidas imagens a preto e branco no sentido de esta as ilustrar, recortar e colar numa folha em esponja, previamente recortada pelo professor. À medida que a aluna pintava, voltei a lembrar a mesma acerca do nome de cada imagem. É de referir que a aluna conseguiu pintar sem sair do contorno a preto, no entanto, por vezes necessitou de alguma ajuda verbal, de forma a lembrá-la que não podia realizar tal ação. Depois de a aluna ter terminado de ilustrar cada imagem, incentivei-a a recortar e a colar cada uma. Continuou a demonstrar algumas dificuldades em recortar as imagens pelo seu contorno, deixando algum espaço depois do mesmo. Conseguiu colocar a cola no papel e colar as respetivas imagens no local apropriado, apenas continuou a necessitar de alguma orientação verbal e física no sentido de colar as mesmas. Terminadas todas estas atividades, voltei a mostrar as imagens dos alimentos, já coladas na esponja, incentivando-a a dizer o nome das mesmas. É de referir que a aluna continuou a necessitar de alguma ajuda verbal, ou seja, em determinados momentos tive que fornecer a primeira sílaba das palavras para que a aluna reconhecesse as mesmas.

Quarta-feira: No 3º dia de intervenção foi facultado à aluna, numa primeira fase, um conjunto de imagens sobre as peças de vestuário mais comuns. À medida que foi mostrado cada imagem à aluna, foi-lhe dito o seu respetivo nome. Incentivei a aluna a repetir os nomes que lhe tinha dito, no sentido de esta os memorizar e reconhecer em situações futuras. Forneci à aluna as referidas imagens a preto e branco no sentido de esta as ilustrar, recortar e colar

numa folha em esponja, previamente recortada pelo professor. À medida que a aluna pintava, voltei a lembrar a mesma acerca do nome de cada imagem. É de referir que a aluna conseguiu pintar sem sair do contorno a preto, no entanto, por vezes necessitou de alguma ajuda verbal, de forma a lembrá-la que não podia realizar tal ação. Depois de a aluna ter terminado de ilustrar cada imagem, incentivei-a a recortar e a colar cada uma. Continuou a demonstrar algumas dificuldades em recortar as imagens pelo seu contorno, deixando algum espaço depois do mesmo. Conseguiu colocar a cola no papel e colar as respetivas imagens no local apropriado, apenas continuou a necessitar de alguma orientação verbal e física no sentido de colar as mesmas. Terminadas todas estas atividades, voltei a mostrar as imagens das peças de vestuário, já coladas na esponja, incentivando-a a dizer o nome das mesmas. É de referir que a aluna continuou a necessitar de alguma ajuda verbal, ou seja, em determinados momentos tive que fornecer a primeira sílaba das palavras para que a aluna reconhecesse as mesmas.

Quinta-feira: No 4º dia de intervenção foi facultado à aluna, numa primeira fase, um conjunto de imagens sobre os objetos do quotidiano. À medida que foi mostrado cada imagem à aluna, foi-lhe dito o seu respetivo nome. Incentivei a aluna a repetir os nomes que lhe tinha dito, no sentido de esta os memorizar e reconhecer em situações futuras. Forneci à aluna as referidas imagens a preto e branco no sentido de esta as ilustrar, recortar e colar numa folha em esponja, previamente recortada pelo professor. À medida que a aluna pintava, voltei a lembrar a mesma acerca do nome de cada imagem. É de referir que a aluna conseguiu pintar sem sair do contorno a preto, no entanto, por vezes necessitou de alguma ajuda verbal, de forma a lembrá-la que não podia realizar tal ação. Depois de a aluna ter terminado de ilustrar cada imagem, incentivei-a a recortar e a colar cada uma. Continuou a demonstrar algumas dificuldades em recortar as imagens pelo seu contorno, deixando algum espaço depois do mesmo. Conseguiu colocar a cola no papel e colar as respetivas imagens no local apropriado, apenas continuou a necessitar de alguma orientação verbal e física no sentido de colar as mesmas. Terminadas todas estas atividades, voltei a mostrar as imagens dos objetos do quotidiano, já coladas na esponja, incentivando-a a dizer o nome das mesmas. É de referir que a aluna continuou a necessitar de alguma ajuda verbal, ou seja, em determinados momentos tive que fornecer a primeira sílaba das palavras para que a aluna reconhecesse as mesmas.

Sexta-feira: No 5º dia de intervenção facultei à aluna os quatro livros construídos. Mostrei as imagens uma a uma à aluna no sentido de esta as conseguir nomear. É de referir que a aluna

conseguiu identificar quase todas as imagens, salvo raras exceções, nomeadamente as menos conhecidas e de difícil pronúncia.

Objetivo parcialmente atingido.

Planificação a curto prazo (semanal)

Data: 1 a 5 de Março.

Área: Comunicação

Subárea: Comunicação recetiva e expressiva.

Objetivo Específico: Narrar experiências do dia a dia segundo o modo de expressão estabelecido.

Atividades/Estratégia:

- Realizar momentos em contexto de sala de aula em que a aluna verbalize algumas situações do seu quotidiano, nomeadamente o que juntou, o que almoçou, o que fez durante o fim de semana, entre outras coisas.

Reflexão e avaliação da intervenção:

Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
				

Legenda: *executa sozinho* 

executa com ajuda física e/ou verbal 

não executa 

Relativamente à atividade/estratégia acima delineada, importa referir que a aluna, ao longo das semanas de intervenção, incluindo a presente, conseguiu verbalizar algumas situações do seu quotidiano, nomeadamente o que juntou, o que almoçou, o que fez durante o fim de semana, com quem brincou no recreio, etc; apesar das suas evidentes dificuldades ao nível da oralidade.

Ao longo da semana a aluna conseguiu verbalizar algumas dessas situações do seu quotidiano, na medida em que o professor a incentivou a tal, utilizando o modo de expressão estabelecido. Continuou a evidenciar problemas ao nível da articulação de fonemas isolados ou de palavras

e ritmo (algo lento). Ao tentar expressar-se através da comunicação, por vezes verificou-se um esforço descoordenado não só dos órgãos fonadores como de todo o corpo.

As situações do quotidiano em que evidenciou maiores dificuldades em verbalizar foram as relativas ao seu fim de semana, visto ter alguma dificuldade em se recordar das mesmas. As situações em que evidenciou maiores facilidades foram as relativas às suas brincadeiras no recreio, o que tinha almoçado e jantado, por exemplo.

Penso que o facto acima descrito poderá sofrer alterações significativas se a aluna desenvolver cada vez mais a sua linguagem interagindo com os adultos e com os pares.

Objetivo atingido.

Planificação a curto prazo (semanal)

Data: 15 a 19 de Março.

Área: Motricidade.

Subárea: Motricidade fina e global.

Objetivo Específico: Usar o polegar e o indicador como pinça para agarrar um objeto;

Pegar devidamente nos lápis (entre o polegar e o indicador); Contornar formas básicas (círculo, quadrado, triângulo e retângulo).

Atividades/Estratégia:

- Colocar contas pequenas em frente da criança. Mostrar à criança como agarrá-las com o polegar e o indicador, exemplificando.
- Colocar o polegar e o indicador da criança na posição correta e guiá-la, se necessário.
- Solicitar à criança que as apanhe e dê a professora. Verbalizar “apanha” e elogiá-la quando ela o fizer.
- Colocar uma fita adesiva em volta dos outros dedos, se ela persistir em agarrar com a mão toda.

Atividades/ Estratégia:

- A aluna deverá pegar no lápis e colocá-lo entre o polegar e o indicador para efetuar registos escritos e para pintar.
- O lápis deverá ser colocado na posição correta, na mão da criança. A mão da mesma deverá ser guiada até fazer uma marca no papel.
- Elogiar sucessivamente a criança após cada marca.
- Irá ser mostrado à criança como fazer marcas, a ajuda à criança irá sendo reduzida à medida que a mesma adquire prática. Materiais a utilizar: canetas de feltro grossas e lápis.

Atividades/ Estratégia:

- Fornecer à aluna uma folha com formas básicas.
- Demonstrar, numa fase inicial o que se pretende para que posteriormente a aluna consiga efetuar a atividade.
- A aluna deverá pegar no lápis e contornar as formas.

Reflexão e avaliação da intervenção:

Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
				

Legenda: *executa sozinho* 
executa com ajuda física e/ou verbal 
não executa 

Relativamente à atividade/estratégia acima delineada, importa referir que a aluna, ao longo desta semana conseguiu usar o polegar e o indicador como pinça para agarrar um objeto e pegar devidamente nos lápis (entre o polegar e o indicador).

Segunda-feira: No 1º dia de intervenção foi colocado em cima da mesa, um conjunto de pequenas contas de várias cores. De seguida, mostrei à criança como agarrá-las com o polegar e o indicador, exemplificando. A criança demonstrou algumas dificuldades em agarrar um determinado objeto, neste caso contas, com o polegar e o indicador. Não demonstrou muita segurança e firmeza, visto ter sido um exercício até este momento pouco explorado. Foi necessário em alguns momentos, colocar o polegar e o indicador da criança na posição correta de forma a guiá-la. Forneci à criança pequenas ajudas físicas e verbais, nomeadamente, “apanha!” e elogiei-a quando ela o fez. Não foi necessário colocar fita adesiva em volta dos outros dedos, visto que a aluna não utilizou a mão toda para agarrar o objeto, apenas o indicador e o polegar.

Terça-feira: No 2º dia de intervenção continuei a colocar em cima da mesa, um conjunto de pequenas contas de várias cores. Voltei a mostrar à criança como agarrá-las, exemplificando. A criança já não demonstrou as dificuldades evidenciadas inicialmente. Começou a demonstrar uma maior segurança e firmeza, na medida em que executou a tarefa de forma autónoma. Ao contrário da sessão passada já não foi necessário colocar o polegar e o

indicador da criança na posição correta de forma a guiá-la, visto ter executado essa parte da tarefa de forma autónoma. Por vezes, forneci algumas orientações verbais, nomeadamente, “apanha!”, no entanto as ajudas verbais e físicas foram reduzidas. Realizei a presente atividade variadas vezes, no sentido de colmatar as dificuldades da aluna.

Quarta-feira: No 3º dia de intervenção continuei a explorar com a aluna a tarefa anteriormente referida. A aluna revelou acentuados progressos. Já conseguiu agarrar num conjunto de contas e fornecer ao adulto sem qualquer dificuldade. Começou a demonstrar alguma segurança, firmeza e perícia no manuseamento deste tipo de material. É de salientar que esta tarefa deverá continuar a ser desenvolvida. Posteriormente, e de forma a ajudar a aluna a pegar devidamente no lápis (entre o polegar e o indicador), forneci um. Coloquei o lápis entre o polegar e o indicador da aluna e guiei a mesma até esta fazer uma marca no papel. Aquando a realização de tal exercício, observei que a aluna mostrou-se interessada em realizar a tarefa sozinha. Logo de seguida, deixei a aluna manusear livremente o lápis. Constatei que a aluna já consegue fazer rabiscos numa folha de papel, entre outras coisas, nomeadamente, contornar figuras, a partir do ponteador. A aluna foi elogiada constantemente após cada tarefa conseguida. A aluna só necessitou de uma pequena ajuda física aquando o contorno de figuras. Utilizou primeiramente canetas de feltro grossas e depois lápis de carvão e de cor.

Quinta-feira: No 4º dia de intervenção continuei a explorar com a aluna as tarefas anteriormente referidas. A aluna continuou a evidenciar progressos. Demonstrou segurança, firmeza e alguma perícia no manuseamento deste tipo de material. É de salientar que estas tarefas deverão continuar a ser desenvolvidas. Visto que a aluna já conseguiu pegar devidamente num lápis e manuseá-lo iniciei na sessão anterior a realização de outra tarefa, o contorno de figuras geométricas, entre outros contornos. A aluna foi elogiada constantemente após cada tarefa conseguida. A aluna continuou a necessitar de uma pequena ajuda física e verbal aquando o contorno de figuras, na medida em que se distrai facilmente, saindo do ponteador.

Sexta-feira: No 5º dia de intervenção continuei a explorar com a aluna as tarefas anteriormente referidas. A aluna continuou a evidenciar progressos. Demonstrou segurança, firmeza e alguma perícia no manuseamento deste tipo de material. É de salientar que estas tarefas deverão continuar a ser desenvolvidas. A aluna conseguiu pegar devidamente num lápis e manuseá-lo e, realizou o contorno de figuras geométricas, entre outros contornos. A aluna foi elogiada constantemente após cada tarefa conseguida. A aluna continuou a

necessitar de uma pequena ajuda física e verbal aquando o contorno de figuras, na medida em que se distrai facilmente, saindo do ponteadado. No entanto, a ajuda fornecida tem sido cada vez mais reduzida, visto a aluna ter-se encontrado mais concentrada.

Objetivo atingido

Planificação a curto prazo (semanal)

Data: 8 a 12 de Fevereiro.

Área: Independência pessoal.

Subárea: Higiene.

Objetivo Específico: Ir à casa de banho a tempo, despir as calças, limpar-se, puxar o autoclismo e voltar a vestir-se sem ajuda; Utilizar a casa de banho na escola, em casa e em locais públicos.

Atividades/Estratégia:

- Mostrar à criança como se deve limpar e puxar o autoclismo. Encorajar a aluna a fazer isto, sozinha. Gradualmente retirar toda a ajuda e instruções e deixar que a criança desempenhe a tarefa sozinha.
- Elogiar a criança à medida que ela aprende e se lembra de se limpar sozinha e de puxar o autoclismo.
- Se necessário, para a ajudar a lembrar-se, colocar, numa das paredes da casa de banho, uma série de desenhos representando as coisas que ela deve fazer (limpar-se, puxar o autoclismo, desligar a luz).

Reflexão e avaliação da intervenção:

Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
				

Legenda: *executa sozinho* 
executa com ajuda física e/ou verbal 
não executa 

Relativamente à atividade/estratégia acima delineada, importa referir que a aluna, ao longo desta semana, e consequentemente das seguintes, conseguiu ir à casa de banho a tempo, despir as calças, limpar-se, puxar o autoclismo e voltar a vestir-se sem ajuda.

Segunda-feira: No 1º dia de intervenção comecei por me dirigir à casa de banho com a criança, no sentido de lhe mostrar como se deveria limpar e puxar o autoclismo. Encorajei a aluna a fazer a tarefa sozinha. A aluna necessitou de ajuda física e verbal aquando o desenvolvimento da presente atividade. Demonstrou alguma dificuldade em agarrar no papel higiénico e proceder ao ato de se limpar. Conseguiu realizar a atividade, numa primeira fase por imitação, no entanto necessitando de pequenas ajudas.

Terça-feira: No 2º dia de intervenção voltei a dirigir-me à casa de banho com a criança, no sentido de lhe voltar a mostrar como se deveria limpar e puxar o autoclismo. Voltei a encorajar a aluna a fazer a tarefa sozinha. Continuou a necessitar de ajudas físicas e verbais aquando o desenvolvimento da presente atividade. Demonstrou uma maior facilidade em agarrar no papel higiénico e proceder ao ato de se limpar. Continuou a realizar a atividade por imitação, no entanto necessitando de menos ajudas. É de referir que retirei gradualmente todas as ajudas e instruções, deixando a criança desempenhar a tarefa sozinha. A aluna foi constantemente elogiada à medida que adquiriu e se lembrou de se limpar sozinha e de puxar o autoclismo. Fator impulsionador de novas aprendizagens e constantes melhorias.

Quarta-feira: No 3º dia de intervenção voltei a dirigir-me à casa de banho com a criança, no sentido de lhe voltar a mostrar como se deveria limpar e puxar o autoclismo. Voltei a encorajar a aluna a realizar a tarefa sozinha. A aluna já não necessitou de ajudas verbais e físicas, no entanto considerei pertinente fornecer algumas indicações verbais, no sentido de facilitar o desenvolvimento da tarefa e a aquisição de competências. É de referir que retirei gradualmente todas as ajudas e instruções, deixando a criança desempenhar a tarefa sozinha. A criança foi constantemente elogiada à medida que adquiriu e se lembrou de se limpar sozinha e de puxar o autoclismo. Fator impulsionador de novas aprendizagens e constantes melhorias. Visto que a aluna evidenciou acentuados progressos, considerei pertinente, e de forma a auxiliá-la, colocar numa das paredes da casa de banho, uma série de desenhos, representativos de ações que ela deveria realizar (limpar-se, puxar o autoclismo e desligar a luz). A aluna não demonstrou ao longo destes três dias de intervenção qualquer dificuldade em desligar a luz, no entanto necessitou nos primeiros dois dias de ser alertada para tal.

Quinta-feira: No 4º dia de intervenção voltei a dirigir-me à casa de banho com a criança, no sentido de lhe voltar a mostrar como se deveria limpar e puxar o autoclismo. Voltei a

encorajar a aluna a realizar a tarefa sozinha. A aluna continuou a não necessitar de ajudas verbais e físicas, no entanto considerei pertinente fornecer algumas indicações verbais, no sentido de facilitar o desenvolvimento da tarefa e a aquisição de competências. É de referir que retirei gradualmente todas as ajudas e instruções, deixando a criança desempenhar a tarefa sozinha. A criança foi constantemente elogiada à medida que adquiriu e se lembrou de se limpar sozinha e de puxar o autoclismo. Fator impulsionador de novas aprendizagens e constantes melhorias. A aluna continuou a não demonstrar ao longo destes três dias de intervenção qualquer dificuldade em desligar a luz, no entanto necessitou de ser alertada para tal.

Sexta-feira: No 5º dia de intervenção voltei a dirigir-me à casa de banho com a criança, no sentido de lhe voltar a mostrar como se deveria limpar e puxar o autoclismo. Voltei a encorajar a aluna a realizar a tarefa sozinha. A aluna continuou a não necessitar de ajudas verbais e físicas, no entanto considerei pertinente fornecer algumas indicações verbais, no sentido de facilitar o desenvolvimento da tarefa e a aquisição de competências. A aluna no final da intervenção praticamente já não necessitou de qualquer ajuda ou instrução no decorrer da atividade, desempenhando a tarefa sozinha. O facto de ter colocado na parede da casa de banho, um conjunto de desenhos representativos das ações que a aluna deveria realizar, auxiliou em muito o desenrolar da atividade.

Objetivo atingido.

Planificação a curto prazo (semanal)

Data: 1 a 5 de Março.

Área: Comportamento social.

Subárea: Relações interpessoais.

Objetivo Específico: Procurar e chamar alguns dos seus pares. Dizer o nome de alguns colegas de turma.

Atividades/Estratégia:

- Desenvolver situações em que a criança possa brincar com outras da mesma idade. Por exemplo: momentos de partilha e de conversa com os pares dentro da sala de aula.
- Em casa: Será necessário que os pais convidem outras crianças para brincar com ela. Ajudar as crianças a iniciarem jogos. Reforçar as atitudes das crianças, brincando com elas.
- Dar oportunidades para que a criança esteja com outras crianças.

- Organizar e dirigir jogos simples de grupo, para que a criança procure e chame por um companheiro de jogo.

Reflexão e avaliação da intervenção:

Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
				

Legenda: *executa sozinho* 😊

executa com ajuda física e/ou verbal 😐

não executa 😞

Relativamente à atividade/estratégia acima delineada, importa referir que a aluna, ao longo da semana e da intervenção revelou algumas dificuldades em chamar alguns dos seus pares, bem como pronunciar os respetivos nomes. A aluna não revelou dificuldades em procurar os colegas com quem se encontrava a brincar. Perante o presente objetivo específico, é de salientar que este foi desenvolvido ao longo da intervenção com a aluna, tendo sido transversal a todas as atividades desenvolvidas. É de salientar que ao longo da semana e da intervenção foram desenvolvidas situações em que a criança pôde brincar com outras crianças da mesma idade, nomeadamente, no intervalo, em contexto de sala de aula, e nas aulas de educação física. No intervalo incentivei a criança a procurar os colegas e a chamá-los pelo nome, de forma a tentar memorizar alguns. Foi dada oportunidade à criança de estar com outras crianças, fator proporcionador de variadas aprendizagens. Sempre que foi dito o nome de determinado colega, a criança, com alguma ajuda verbal, conseguiu procurá-lo, no entanto revelou bastantes dificuldades em chamar alguns dos seus pares e em memorizar os respetivos nomes. A criança apenas conseguiu chamar os colegas, nomeando os seus nomes por imitação, ou seja, eu disse os referidos nomes e a criança repetiu (num primeiro momento revelou alguma relutância). Apenas conseguiu memorizar o nome dos colegas com quem desenvolveu maiores laços de afinidade. Os momentos de partilha e de conversa dinamizados em contexto de sala de aula foram essenciais para desenvolver os objetivos acima delineados, no entanto, é de referir que estes foram executados durante a intervenção com ajuda física e verbal. Tive oportunidade de constatar que em casa, a mãe tentou, sempre que se

proporcionou, convidar outras crianças para brincar com a E., para que esta conseguisse procurar e chamar os vizinhos sempre que considerasse necessário. Necessitou de alguma ajuda verbal de forma a executar a tarefa. Em contexto escolar, nomeadamente no intervalo e nas aulas de educação física a que assisti, ajudei as crianças a iniciarem jogos, reforçando as atitudes das mesmas.

Objetivo atingido.

Planificação a curto prazo (semanal)

Data: 1 a 5 de Março.

Área: Cognição.

Subárea: Meio físico e social mais próximo.

Objetivo Específico: Identificar espaços do meio ambiente.

Atividades/Estratégia:

- Irá ser mostrado à criança variadas imagens de diferentes espaços do meio ambiente. À medida que será mostrada cada imagem irá ser dito o respetivo nome, para que a criança de seguida o repita, de forma a memorizá-lo e reconhecê-lo em situações futuras.
- Construção de um livro com as imagens referidas anteriormente.

Reflexão e avaliação da intervenção

	Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
-Identificar espaços do meio ambiente.					

Legenda: *executa sozinho* 
executa com ajuda física e/ou verbal 
não executa 

Relativamente à atividade/estratégia acima delineada, importa referir que a aluna, ao longo da semana conseguiu identificar alguns espaços do meio ambiente. Tendo necessitado por vezes de alguma ajuda verbal. A aluna comunicou oralmente com algumas dificuldades.

Segunda-Feira: No 1º dia de intervenção foi facultado à aluna, numa primeira fase, um conjunto de imagens sobre alguns espaços do meio ambiente (casa, escola, praia, jardim). À medida que foi mostrada cada imagem à aluna, foi-lhe dito o nome do respetivo espaço. Incentivei-a repetir os nomes que lhe tinha dito, no sentido de esta memorizá-los e reconhecê-los em situações futuras. Forneci à aluna as referidas imagens a preto e branco de forma a ilustrá-las, recortá-las e colá-las numa folha em esponja, previamente recortada pelo professor. À medida que a aluna pintava, voltei a relembrar-lhe o nome de cada imagem. É de referir que a aluna conseguiu pintar sem sair do contorno a preto, no entanto, por vezes necessitou de alguma ajuda verbal, no sentido de a relembrar que não podia transpor o mesmo. Depois de a aluna ter terminado de ilustrar cada imagem, incentivei-a a recortar e a colar cada uma. Continuou a evidenciar algumas dificuldades em recortar as imagens pelo seu contorno, no entanto realizou progressos significativos. Conseguiu colocar a cola no papel e proceder à colagem no local apropriado, apenas necessitou de alguma orientação espacial, no sentido de colar as mesmas mediante uma determinada forma. Terminadas todas estas atividades, voltei a mostrar as imagens dos espaços do meio ambiente à criança, já coladas na esponja, incentivando-a a dizer os respetivos nomes. É de referir que a aluna necessitou de alguma ajuda verbal de forma a pronunciar as palavras, ou seja, em determinados casos tive que fornecer a primeira sílaba das palavras para que a aluna reconhecesse as mesmas.

Terça-Feira: No 2º dia de intervenção facultei à aluna o livro construído na sessão anterior. Mostrei-lhe as imagens individualmente, no sentido de a aluna nomear as palavras referentes às mesmas. É de salientar que a aluna demonstrou algumas dificuldades em nomear as palavras relativas às imagens observadas, tendo sido necessário fornecer ajudas verbais de forma a atingir o objetivo previamente delineado. Constatei que se fornecesse a primeira sílaba das palavras à aluna, esta demonstrava maior facilidade em identificar e pronunciar as mesmas. É de referir que a aluna revelou progressos ao nível da pintura, as ajudas verbais foram diminuindo ao longo da execução da tarefa. Continuou a evidenciar dificuldades em recortar as imagens pelo seu contorno, no entanto os progressos verificados foram notórios. A aluna, durante o recorte, revelou uma maior aproximação ao contorno a preto.

Quarta-Feira: No 3º dia de intervenção facultei à aluna o livro construído nas sessões anteriores. Mostrei-lhe as imagens individualmente, no sentido de a aluna nomear as palavras referentes às mesmas. É de salientar que a aluna já não demonstrou tantas dificuldades em nomear as palavras relativas às imagens observadas, sendo que as ajudas verbais foram sendo reduzidas à medida que verifiquei que a aluna começou a demonstrar maiores facilidades.

Continuei a fornecer a primeira sílaba das palavras à aluna, pois assim, demonstrou uma maior facilidade em identificar e pronunciar as mesmas. É de referir que a aluna continuou a efetuar progressos ao nível da pintura, as ajudas verbais foram diminuindo ao longo da execução da tarefa. Continuou a evidenciar algumas dificuldades em recortar as imagens pelo seu contorno, no entanto os progressos verificados foram notórios. A aluna, durante o recorte, revelou uma maior aproximação ao contorno a preto.

Quinta-Feira: No 4º dia de intervenção facultei à aluna o livro construído nas sessões anteriores. Mostrei-lhe as imagens individualmente, no sentido de a aluna nomear as palavras referentes às mesmas. É de salientar que a aluna já não demonstrou tantas dificuldades em nomear as palavras relativas às imagens observadas. Reduzi as ajudas verbais à medida que verifiquei que a aluna começou a demonstrar maiores facilidades. Continuei a fornecer a primeira sílaba das palavras à aluna, pois assim, demonstrou uma maior facilidade em identificar e pronunciar as mesmas. É de referir que a aluna continuou a efetuar progressos ao nível da pintura, as ajudas verbais foram diminuindo ao longo da execução da tarefa. Continuou a evidenciar algumas dificuldades em recortar as imagens pelo seu contorno, no entanto os progressos verificados foram notórios. A aluna, durante o recorte, revelou uma maior aproximação ao contorno a preto.

Sexta-feira: No 5º dia de intervenção facultei à aluna o livro construído nas sessões anteriores. Mostrei-lhe as imagens individualmente, no sentido de a aluna nomear as palavras referentes às mesmas. É de salientar que a aluna já conseguiu nomear as palavras relativas às imagens observadas, tendo demonstrado maiores dificuldades nas palavras menos conhecidas e de difícil pronúncia. Não foram fornecidas ajudas verbais e físicas, visto que a aluna demonstrou conseguir nomear as palavras escritas a partir da identificação das imagens. Em algumas palavras menos conhecidas e de difícil pronúncia para a aluna, senti a necessidade de voltar a fornecer a primeira sílaba das palavras, pois assim, demonstrou maior facilidade em identificar e pronunciar as mesmas. Os progressos registados ao nível da pintura foram evidentes, conseguiu pintar sem sair do contorno a preto, no entanto por vezes, necessitou de alguma orientação verbal. A aluna, durante o recorte, revelou cada vez mais uma maior aproximação ao contorno a preto.

Objetivo parcialmente atingido.

Planificação a curto prazo (semanal)

Data: 8 a 12 de Março.

Área: Comunicação.

Subárea: Comunicação recetiva e expressiva.

Objetivo Específico: Repetir sequências ou séries de sons.

Atividades/Estratégia:

- Começar por realizar dois sons (sons de animais).
- Pedir à criança que a imite.
- Juntar outros sons gradualmente até haver uma sequência de quatro “mu”; “quá-quá”; “mé-mé”; “miau”; “piu-piu”.
- Numa fase posterior, pedir à criança para fazer os mesmos sons numa ordem pré estabelecida.
- Usar imagens de animais para lembrar a sequência à criança.

Reflexão e avaliação da intervenção:

Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
				

Legenda: *executa sozinho* 😊
executa com ajuda física e/ou verbal 😐
não executa ☹️

Relativamente à atividade/estratégia acima delineada, importa referir que a aluna, ao longo das semanas de intervenção, incluindo a presente, conseguiu imitar um conjunto de sons verbalizados pela professora “mu”; “quá-quá”; “mé-mé”; “miau”; “piu-piu.” Demonstrou alguma dificuldade em realizar os mesmos seguindo uma ordem pré-estabelecida. É de referir que as imagens dos animais contribuíram benéficamente para ajudar a aluna a lembrar-se da sequência.

Segunda-feira: No 1º dia de intervenção comecei por realizar dois sons (“mu” e “quá-quá”), a aluna conseguiu imitar os dois sons sem qualquer dificuldade. Decidi inserir mais três sons (“mé-mé”; “miau”; “piu-piu”), continuou a não revelar dificuldades. A aluna só conseguiu

reproduzir os sons mediante um exemplo fornecido pela professora. Demonstrou dificuldade em realizar os sons sem a professora os reproduzir antecipadamente.

Terça-feira: No 2º dia de intervenção voltei a realizar todos os sons anteriormente executados. A aluna conseguiu imitar todos os sons sem qualquer dificuldade. Para que a aluna conseguisse realizar os sons seguindo uma ordem pré-estabelecida mostrei-lhe as imagens dos animais. Após a observação de cada imagem a aluna teve que reproduzir o som do respetivo animal. É de salientar que a aluna revelou alguma dificuldade em reproduzir e repetir sequências de sons, mesmo apresentando as imagens correspondentes. Apenas conseguiu reproduzir os sons após o fornecimento de algumas ajudas verbais, como por exemplo: “Que animal é este?”, “Como é que ele faz?” e também pronunciando a primeira sílaba da palavra correspondente ao som.

Quarta-feira: No 3º dia de intervenção voltei a realizar todos os sons anteriormente executados. A aluna continuou a conseguir imitar todos os sons sem qualquer dificuldade. Para que a aluna conseguisse realizar os sons seguindo uma ordem pré-estabelecida voltei-lhe a mostrar as imagens dos animais. Após a observação de cada imagem a aluna teve que reproduzir o som do respetivo animal. É de salientar que a aluna continuou a revelar alguma dificuldade em reproduzir e repetir sequências de sons, mesmo apresentando as imagens correspondentes. Apenas conseguiu reproduzir os sons após o fornecimento de algumas ajudas verbais, como por exemplo: “Que animal é este?”, “Como é que ele faz?” e também pronunciando a primeira sílaba da palavra correspondente ao som. A aluna ainda não conseguiu realizar os sons seguindo uma ordem pré-estabelecida.

Quinta-feira: No 4º dia de intervenção voltei a realizar todos os sons anteriormente executados. A aluna continuou a conseguir imitar todos os sons sem qualquer dificuldade. Para que a aluna conseguisse realizar os sons seguindo uma ordem pré-estabelecida voltei-lhe a mostrar as imagens dos animais. Após a observação de cada imagem a aluna teve que reproduzir o som do respetivo animal. É de salientar que a aluna continuou a revelar alguma dificuldade em reproduzir e repetir sequências de sons, mesmo apresentando as imagens correspondentes. Apenas conseguiu reproduzir os sons após o fornecimento de algumas ajudas verbais, como por exemplo: “Que animal é este?”, “Como é que ele faz?” e também pronunciando a primeira sílaba da palavra correspondente ao som. A aluna ainda não conseguiu realizar os sons seguindo uma ordem pré-estabelecida.

Sexta-feira: No 5º dia de intervenção voltei a realizar todos os sons anteriormente executados. A aluna continuou a conseguir imitar todos os sons sem qualquer dificuldade.

Para que a aluna conseguisse realizar os sons seguindo uma ordem pré-estabelecida voltei-lhe a mostrar as imagens dos animais. Após a observação de cada imagem a aluna teve que reproduzir o som do respetivo animal. É de salientar que a aluna continuou a revelar alguma dificuldade em reproduzir e repetir sequências de sons, mesmo apresentando as imagens correspondentes. Apenas conseguiu reproduzir os sons após o fornecimento de algumas ajudas verbais, como por exemplo: “Que animal é este?”, “Como é que ele faz?” e também pronunciando a primeira sílaba da palavra correspondente ao som. A aluna ainda não conseguiu realizar os sons seguindo uma ordem pré-estabelecida, no entanto efetuou evidentes progressos nesse sentido. A aluna aquando o visionamento da imagem de cada animal conseguiu reproduzir o som por este realizado, necessitando em determinadas situações de pequenas ajudas verbais, no sentido de reproduzir os mesmos.

Objetivo parcialmente atingido.

Planificação a curto prazo (semanal)

Data: 22 a 26 de Fevereiro/3 a 7 de Maio

Área: Motricidade e comportamento social.

Subárea: Motricidade global e fina e relações interpessoais.

Objetivo Específico: Participar em jogos de grupo com colegas da escola; Esperar pela sua vez, num jogo ou atividade. Seguir regras em jogos ou atividades de grupo.

Atividades/Estratégia:

- Durante as sessões de educação física será favorável que a aluna participe em jogos de grupo, devidamente supervisionada e encorajada. Será necessário explicar ao longo do decorrer dos jogos os principais movimentos dos mesmos.
- Começar com pequenos grupos de crianças.
- Escolher um jogo com regras muito simples.
- Demonstrar lentamente como jogar. Depois retirar gradualmente a ajuda verbal e física.
- Fazer jogos como por exemplo: “O Lencinho.”
- Jogar uma vez. Recordar as regras do jogo.
- A aluna deverá ser elogiada cada vez que é capaz de esperar pela sua vez. Serão dadas pistas verbais à aluna no sentido de a ajudar a partilhar e esperar a sua vez nas atividades realizadas.
- Em algumas vezes, a criança será a primeira a realizar algumas das tarefas.

- Encorajar a criança a participar. Recompensá-la por cumprir as regras.

Reflexão e avaliação da intervenção:

Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
				

Legenda: *executa sozinho* 
executa com ajuda física e/ou verbal 
não executa 

Relativamente à atividade/estratégia acima delineada, importa referir que a aluna, ao longo da semana, participou em jogos de grupo. Perante o presente objetivo específico, é de salientar que este será desenvolvido ao longo da intervenção com a aluna, tendo sido transversal a todas as atividades desenvolvidas.

Durante as sessões de educação física a aluna foi incentivada a participar em todos os jogos de grupo desenvolvidos, sempre devidamente supervisionada e encorajada. A aluna participou em jogos de grupo com um pequeno grupo de crianças. Optei por dinamizar o “jogo do Lencinho”. Comecei por demonstrar lentamente à criança como jogar. A aluna mostrou-se interessada e participativa perante a explicação das regras do jogo. O grupo de crianças sentou-se no chão, juntamente com a E. Solicitei a uma colega de turma para correr em torno da roda e deixar cair o lenço na E., para que fosse ela a correr em redor dos colegas de turma. Forneci uma pequena ajuda verbal e física para que a aluna apanhasse o lenço e se levantasse. A aluna correu em torno dos colegas por uns instantes, posteriormente, incentivei-a a deixar cair o lenço num deles.

Ao longo da semana a aluna esperou pela sua vez no decorrer das atividades realizadas. Nos primeiros dias de intervenção foram dadas pistas verbais à aluna no sentido de a ajudar a partilhar e esperar a sua vez nas atividades realizadas. Ao nível da compreensão das regras e sua execução, demonstrou ao longo das intervenções necessitar de pequenas ajudas verbais.

A aluna revelou alguma dificuldade em compreender as regras do jogo, no entanto ao longo da semana efetuou progressos. Necessitou sempre de alguma ajuda verbal para cumprir as regras dos jogos. A criança mostrou-se sempre muito participativa e interessada, tentei reduzir a ajuda verbal e física à medida que a aluna começou a participar mais ativamente nos jogos.

No que diz respeito à sua participação nos jogos, foi bastante positiva. A aluna não demonstrou saturação perante as tarefas desenvolvidas.

Objetivo atingido.

Planificação a curto prazo (semanal)

Data: 22 a 26 de Fevereiro.

Área: Independência pessoal.

Subárea: Higiene.

Objetivo Específico: Lavar, os dentes, sozinha.

Atividades/Estratégia:

- Primeiramente, a aluna poderá escovar os dentes sem usar a pasta de dentes.
- Juntar-se-á posteriormente uma pequena porção de pasta.
- É necessário encorajar a criança a imitar as ações do professor.
- Será colocado um espelho para que a criança se consiga ver, deixando-a observar-se a si própria.
- É preciso encorajar e ajudar a criança a lavar os dentes duas vezes por dia, aproximadamente às mesmas horas todos os dias. É necessário que em casa a escova e a pasta de dentes da criança esteja num local próprio onde ela as possa encontrar todos os dias.

Reflexão e avaliação da intervenção:

Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
				

Legenda: *executa sozinho* 

executa com ajuda física e/ou verbal 

não executa 

Relativamente à atividade/estratégia acima delineada importa referir que a aluna, ao longo desta semana, e consequentemente das seguintes, conseguiu lavar os dentes sozinha, apenas com algumas indicações verbais.

Segunda-feira: No 1º dia de intervenção comecei por me dirigir à casa de banho com a criança, no sentido de lhe mostrar como deveria lavar os seus dentes. Agarrei na escova de dentes e disse: “Esta é a tua escova, é assim que deverás agarrar nela!” De seguida, coloquei-lhe a escova na mão direita. Segurei na pasta de dentes, abri a tampa e disse: “Esta é a pasta, tens que a colocar em cima da escova!”. Exemplificando a ação descrita anteriormente. Esta atividade foi realizada na hora de almoço. É de salientar, que foi redigido numa pequena folha um conjunto de ações a serem realizadas em contexto habitacional pela família, no sentido de desenvolver o objetivo acima delineado. Nesta primeira intervenção, a aluna conseguiu pegar na escova com a mão direita e colocar com a mão esquerda a pasta de dentes. Necessitou de alguma ajuda física para apertar o tubo da pasta.

Terça-feira: No 2º dia de intervenção voltei a dirigir-me à casa de banho com a criança, no sentido de a ensinar a lavar os dentes, sozinha. Solicitei à aluna que retirasse a escova de dentes do local próprio. Quando a aluna retirou a escova, incentivei-a a agarrá-la com a mão direita e a escovar os dentes sem utilizar a pasta de dentes. É de referir que exemplifiquei à aluna as ações que desejava que ela realizasse, no sentido de imitar-me. A aluna conseguiu realizar as ações anteriormente executadas, com alguma ajuda física e verbal.

Quarta-feira: No 3º dia de intervenção voltei a dirigir-me à casa de banho com a criança, no sentido de a ensinar a lavar, os dentes, sozinha. Voltei a solicitar à aluna que retirasse a escova de dentes do local próprio. A aluna retirou a escova de dentes, incentivei-a a agarrá-la com a mão direita e a escovar os dentes utilizando uma pequena porção de pasta. Voltei a exemplificar à aluna o procedimento para colocar a pasta de dentes em cima da escova, encorajei-a a imitar a ação anteriormente executada. A aluna não demonstrou muitas dificuldades em colocar a pasta de dentes em cima da escova, no entanto, ainda necessitou de algumas ajudas físicas e verbais.

Quinta-feira: No 4º dia de intervenção voltei a dirigir-me à casa de banho com a criança, no sentido de a ensinar a lavar os dentes, sozinha. Voltei a solicitar à aluna que retirasse a escova de dentes do local próprio. A aluna retirou a escova de dentes, incentivei-a a agarrá-la com a mão direita e a escovar os dentes utilizando uma pequena porção de pasta. Voltei a exemplificar à aluna o procedimento para colocar a pasta de dentes em cima da escova, encorajei-a a imitar a ação anteriormente executada. A aluna não demonstrou muitas dificuldades em colocar a pasta de dentes em cima da escova. É de notar que as ajudas físicas e verbais fornecidas foram diminuindo. A aluna apenas necessitou de pequenas indicações verbais de forma a realizar os movimentos incluídos no processo de lavagem. Para que a

aluna se observasse a si própria foi necessário recorrer ao espelho localizado na casa de banho da escola. A aluna foi incentivada a olhar para o espelho, uma forma de conseguir observar as ações que se encontrava a realizar, e assim, aprender com maior facilidade.

Sexta-feira: No 5º dia de intervenção voltei a dirigir-me à casa de banho com a criança, no sentido de a ensinar a lavar, os dentes, sozinha. Voltei a solicitar à aluna que retirasse a escova de dentes do local próprio. A aluna retirou a escova de dentes, incentivei-a a agarrá-la com a mão direita e a escovar os dentes utilizando uma pequena porção de pasta. Voltei a exemplificar à aluna o procedimento para colocar a pasta de dentes em cima da escova, encorajei-a a imitar a ação anteriormente executada. A aluna não demonstrou dificuldades em colocar a pasta de dentes em cima da escova. É de notar que as ajudas físicas e verbais fornecidas foram diminuindo. A aluna apenas necessitou de pequenas indicações verbais de forma a realizar os movimentos incluídos no processo de lavagem. Para que a aluna se observasse a si própria foi necessário recorrer ao espelho localizado na casa de banho da escola. A aluna foi incentivada a olhar para o espelho, uma forma de observar as ações que se encontrava a realizar, e assim, aprender com maior facilidade.

É de referir que foi fundamental encorajar e ajudar a criança a lavar os dentes duas vezes por dia, aproximadamente às mesmas horas todos os dias. A criança à hora de almoço lavou os dentes na escola, sendo que de manhã e à noite lavou em casa. A escova e a pasta de dentes da criança foram colocadas dentro de um copo e guardadas no armário da professora. A aluna todos os dias à hora de almoço dirigiu-se, depois de comer, ao armário da professora a fim de ir buscar os objetos atrás referidos.

Objetivo parcialmente atingido.

Planificação a curto prazo (semanal)

Data: 22 a 26 de Março.

Área: Comportamento social.

Subárea: Relações interpessoais.

Objetivo Específico: Partilhar objetos com os seus pares; Respeitar os objetos pessoais dos seus pares.

Atividades/Estratégia:

- Dinamizar atividades em que a aluna observe, que os objetos ou alimentos que partilha com os outros, são lhe sempre retribuídos. A aluna deverá ser elogiada por ter partilhado os objetos e respeitado os mesmos.
- Brincar com a criança partilhando com ela um brinquedo de modo a mostrar-lhe que este lhe será devolvido, criando a situação de “dar” e “receber”.
- Dar à criança duas bolachas e dizer-lhe: “Dá uma ao J. e tu podes comer a outra.”
- Elogiá-la por ter partilhado as bolachas.

Reflexão e avaliação da intervenção:

Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
				

Legenda: *executa sozinho* 
executa com ajuda física e/ou verbal 
não executa 

Relativamente à atividade/estratégia acima delineada, importa referir que a aluna, ao longo da semana e da intervenção não revelou dificuldades em partilhar objetos com os seus pares, respeitando sempre os objetos dos mesmos. Perante o presente objetivo específico, é de salientar que este foi desenvolvido ao longo da intervenção com a aluna, tendo sido transversal a todas as atividades desenvolvidas. Ao longo da semana foram dinamizadas atividades em que a aluna observou que os objetos que partilhou com os outros foram lhe sempre retribuídos. A aluna não revelou dificuldades em partilhar os objetos com os seus pares, sendo de referir apenas, que nos primeiros dias de intervenção, necessitou de pequenas ajudas físicas e verbais a fim de partilhar os mesmos. A aluna foi sempre elogiada quando partilhou objetos com os seus pares e respeitou os mesmos, facto que contribuiu para o desenvolvimento de atitudes mais positivas. Nos primeiros dias de intervenção foram dinamizadas atividades em que partilhei com ela um brinquedo do seu interesse, de forma a mostrar-lhe que este lhe era sempre devolvido, criei a situação do “dar” e “receber”. Desenvolvi desta forma a atividade: posicionei-me de frente para a E., e atirei-lhe a bola com que ela gostava de brincar no recreio. A E. agarrou a bola com as duas mãos. Pedi-lhe para me atirar a bola novamente. A E. atirou-me a bola sem demonstrar uma má reação por estar a

partilhar aquele estimado objeto comigo. Noutro momento, chamei um colega de turma com que ela gostava de brincar para se posicionar no mesmo lugar que eu, a fim de lhe passar a bola. A aluna também não demonstrou qualquer atitude negativa perante a partilha do referido objeto. Nos outros dias de intervenção decidi dinamizar outro tipo de atividade. Pedi para a E. chegar até mim e a outro colega de turma que se encontrava no recreio. Forneci à E. duas bolachas e disse-lhe: “Dá uma ao J. e tu podes comer a outra.” No primeiro dia de intervenção em que dinamizei tal atividade a criança demonstrou alguma renitência em dar a outra bolacha ao colega, mas com ajuda verbal e física a criança acabou por dar. Nos restantes dias de intervenção a criança já reagiu bem ao facto de ter de partilhar um alimento com outro colega. Tal situação também se verificou na medida em que a aluna foi constantemente elogiada aquando a partilha das bolachas, tendo encarado a ação como algo positivo.

Objetivo atingido.

Planificação a curto prazo (semanal)

Data: 8 a 12 de Março.

Área: Cognição.

Subárea: Noções de tamanho, forma e cor.

Objetivo Específico: Emparelhar objetos do mesmo tamanho; Emparelhar objetos da mesma forma; Emparelhar objetos da mesma cor.

Atividades/Estratégia:

- Para que a criança emparelhe objetos do mesmo tamanho, será colocado em cima da mesa, um conjunto de figuras previamente recortadas. (lápis, copos, pás, meninas, régua).
- Será solicitado à criança que emparelhe os objetos de acordo com o seu tamanho.

Atividades/Estratégia:

- Para que a criança emparelhe objetos da mesma forma, será colocado em cima da mesa um conjunto de oito triângulos, círculos, quadrados e retângulos previamente recortados.
- Será solicitado à criança que emparelhe as figuras geométricas em questão de acordo com a sua forma.

Atividades/Estratégia:

- Irá ser utilizado apenas duas cores (amarelo e vermelho).
- Será solicitado previamente à aluna que recorte quatro círculos vermelhos e quatro amarelos.

- Irá ser formado dois grupos distintos, o grupo do círculo vermelho e o grupo do círculo amarelo.
- De seguida, fornecerei à criança os restantes cinco círculos amarelos e vermelhos, para que ela os coloque nos respetivos grupos.
- À medida que a aluna realiza a tarefa de forma satisfatória será fornecido um maior número de círculos para que a criança os emparelhe.
- A criança deverá ser elogiada quando conseguir emparelhar corretamente as cores.
- Será colocado oito tiras de papel de cores diferentes em frente da criança.
- Irá ser solicitado à criança que coloque sobre cada uma das oito tiras os objetos da mesma cor, à medida que estes vão sendo retirados, um a um, de um saco.
- Por fim, pedirei à aluna para pintar três círculos de cores diferentes. Solicitarei que os recorte a fim, de os levar para casa, um de cada vez, procurando objetos da cor correspondente a cada círculo.

Reflexão e avaliação da intervenção

	Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
Emparelhar objetos do mesmo tamanho.					
Emparelhar objetos da mesma forma.					
Emparelhar objetos da mesma cor.					

Legenda: *executa sozinho* 
executa com ajuda física e/ou verbal 
não executa 

Relativamente à atividade/estratégia acima delineada, importa referir que a aluna, ao longo da semana conseguiu emparelhar objetos do mesmo tamanho, forma e cor. Por vezes, necessitou de alguma ajuda verbal. A aluna evidenciou muitas dificuldades na nomeação das cores.

Segunda-Feira: No 1º dia de intervenção junto da aluna coloquei em cima da mesa de trabalho, um conjunto de figuras previamente recortadas (lápiz, copos, pás, meninas e réguas). Sendo de referir que as figuras atrás mencionadas estavam representadas em dois tamanhos (grande e pequeno). Posteriormente e de forma a desenvolver a oralidade da aluna, perguntei-lhe o que estava representado em cada uma das figuras. A aluna identificou sem qualquer dificuldade, o lápis, o copo e a menina, visto serem elementos que foram diversas vezes referenciados no seu quotidiano. Relativamente às restantes figuras (pás e réguas), é de referir que a aluna revelou alguma dificuldade em pronunciar o seu nome, visto não serem palavras muito utilizadas no seu quotidiano. Necessitou de alguma ajuda verbal de forma a pronunciar as palavras acima supracitadas. Pronunciei a primeira sílaba de ambas, impulso suficiente para a aluna pronunciar as mesmas. Voltei a colocar em cima da mesa um lápis grande e pequeno, um copo grande e pequeno, uma pá grande e pequena, uma régua grande e pequena e uma menina grande e pequena. Nas minhas mãos encontravam-se as mesmas figuras e com o mesmo tamanho. De seguida, pronunciei em voz alta e fiz com que a aluna me observasse, “vou colocar o lápis grande em cima do lápis grande”, “vou colocar a menina pequena em cima da menina pequena”, efetuei o mesmo procedimento para as restantes figuras. Voltei a colocar as figuras em cima da mesa, dando idênticas à aluna, incentivando-a a realizar a ação anteriormente executada. A aluna conseguiu emparelhar as figuras de acordo com o seu tamanho, necessitando apenas de alguma ajuda verbal numa fase inicial.

Terça-Feira: No 2º dia de intervenção junto da aluna coloquei em cima da mesa de trabalho, um conjunto de figuras previamente recortadas (oito triângulos, oito círculos, oito quadrados e oito retângulos). Posteriormente e de forma a desenvolver a oralidade da aluna, perguntei-lhe o que era cada uma daquelas figuras. A aluna não conseguiu identificar nenhuma daquelas figuras geométricas, visto que as mesmas ainda não tinham sido trabalhadas. Nesse sentido, aproveitei para explorá-las. À medida que mostrava cada uma das figuras geométricas, pronunciei o nome das mesmas, solicitando à aluna que repetisse o mesmo. A aluna conseguiu pronunciar o nome das figuras geométricas por imitação, no entanto, penso que esta ação contribuirá em muito para que numa fase posterior aprenda a nomear as mesmas. De seguida, voltei a perguntar o que era cada uma daquelas figuras, pronunciando apenas as primeiras sílabas de cada palavra. Dando esta pequena ajuda a aluna conseguiu chegar a

algumas palavras. Coloquei em cima da mesa um triângulo, um círculo, um quadrado e um retângulo. Nas minhas mãos encontravam-se sete triângulos, sete círculos, sete quadrados e sete retângulos. De seguida, pronunciei em voz alta e fiz com que a aluna me observasse, “vou colocar o triângulo em cima do triângulo”; “vou colocar o círculo em cima do círculo”; “vou colocar o quadrado em cima do quadrado” e por fim “vou colocar o retângulo em cima do retângulo.” Voltei a colocar cada um das figuras atrás mencionadas em cima da mesa. Comecei por fornecer à aluna quatro figuras geométricas de cada, incentivando-a a realizar a ação anteriormente executada. De uma forma geral, a aluna conseguiu emparelhar as figuras geométricas de acordo com a sua forma. Revelou maiores dificuldades em emparelhar os quadrados e os retângulos, visto estas figuras terem uma forma geométrica semelhante. Necessitou de alguma ajuda verbal no decorrer da atividade.

Quarta-Feira: No 3º dia de intervenção junto da aluna utilizei duas cores (amarelo e vermelho). Furneci à aluna quatro círculos vermelhos e quatro amarelos. Foi solicitado à aluna que recortasse os oito círculos pelo contorno a preto. A aluna continuou a revelar alguma dificuldade em recortar pelo contorno a preto, no entanto, pôde-se observar melhorias. A aluna encontrou-se mais atenta enquanto efetuou o recorte, observando-se uma maior aproximação ao contorno a preto. Foram formados dois grupos distintos, o grupo do círculo vermelho e o grupo do círculo amarelo. Posteriormente e de forma a desenvolver a oralidade da aluna voltei a perguntar-lhe o nome daquelas duas figuras geométricas. A aluna voltou a não conseguir identificar nenhuma delas, no entanto, depois de fornecer uma pequena ajuda verbal, pronunciando as primeiras sílabas das palavras, a aluna já conseguiu pronunciar as mesmas. Voltei a repetir as palavras e fiz com que ela imitasse o que me encontrava a pronunciar. Coloquei em cima da mesa um círculo amarelo e um círculo vermelho. Nas minhas mãos encontravam-se quatro círculos amarelos e quatro círculos vermelhos. De seguida, pronunciei em voz alta e fiz com que a aluna me observasse, “vou colocar o círculo amarelo em cima do círculo amarelo” e “vou colocar o círculo vermelho em cima do círculo vermelho,” efetuei o mesmo procedimento para os restantes círculos que se encontravam na minha mão. Voltei a colocar um círculo vermelho e um amarelo em cima da mesa. Comecei por fornecer à aluna quatro círculos vermelhos e quatro círculos amarelos, incentivando-a a realizar a ação anteriormente executada. De uma forma geral, a aluna conseguiu emparelhar os círculos de acordo com a sua cor. Necessitou de alguma ajuda verbal no decorrer da atividade. É de salientar que a criança foi elogiada sempre que conseguiu emparelhar corretamente as cores.

Quinta-Feira: No 4º dia de intervenção junto da aluna voltei a colocar em cima da mesa de trabalho, um conjunto de figuras previamente recortadas (lápis, copos, pás, meninas e réguas). Sendo de referir que as figuras atrás mencionadas estavam representadas em dois tamanhos (grande e pequeno). Posteriormente e de forma a desenvolver a oralidade da aluna, perguntei-lhe novamente o que estava representado em cada uma das figuras. A aluna voltou a identificar sem qualquer dificuldade o lápis, o copo e a menina, visto serem elementos que foram diversas vezes referenciados no seu quotidiano. Relativamente às restantes figuras (pás e réguas), é de referir que a aluna revelou alguma intenção em pronunciar estas palavras, no entanto, devido ao facto de não se conseguir relembrar das mesmas, continuou a necessitar de alguma ajuda verbal de forma a pronunciá-las. De forma a auxiliar a aluna, optei por pronunciar a primeira sílaba de ambas as palavras. Esta estratégia foi muito importante, visto que a aluna conseguiu pronunciar as palavras em questão. Repeti todas as palavras associadas a cada imagem, incentivando a aluna a repetir as mesmas, de forma a memorizá-las. De seguida, mostrei novamente cada imagem, solicitando à aluna que pronunciasse novamente a palavra a ela associada. A aluna revelou progressos significativos, no entanto, considero necessário dinamizar mais momentos onde este vocabulário possa vir a ser explorado. Voltei a colocar em cima da mesa um lápis grande e pequeno, um copo grande e pequeno, uma pá grande e pequena, uma régua grande e pequena e uma menina grande e pequena. Nas minhas mãos encontravam-se as mesmas figuras e com o mesmo tamanho. De seguida, pronunciei em voz alta e fiz com que a aluna me observasse, “vou colocar o lápis grande em cima do lápis grande”, “vou colocar a menina pequena em cima da menina pequena”, efetuei o mesmo procedimento para as restantes figuras. De seguida, voltei a colocar as figuras em cima da mesa, dando idênticas à aluna, incentivando-a a realizar a ação anteriormente executada por mim. A aluna conseguiu emparelhar as figuras de acordo com o seu tamanho. Não necessitou de qualquer ajuda. Depois do intervalo, voltei a colocar em cima da mesa de trabalho, um conjunto de figuras previamente recortadas (oito triângulos, oito círculos, oito quadrados e oito retângulos). Voltei-lhe a perguntar o que era cada uma daquelas figuras. A aluna voltou a não conseguir nomear nenhuma delas. Nesse sentido, pronunciei o nome de todas as figuras geométricas utilizadas nesta atividade. Tendo como objetivo que a aluna nomeasse as figuras geométricas pronunciei as primeiras sílabas de cada palavra. Fornecendo esta pequena ajuda verbal a aluna conseguiu chegar à nomeação das figuras geométricas. Coloquei em cima da mesa um triângulo, um círculo, um quadrado e um retângulo. Nas minhas mãos encontravam-se sete triângulos, sete círculos, sete quadrados e sete retângulos. De seguida, pronunciei em

voz alta e fiz com que a aluna me observasse, “vou colocar o triângulo em cima do triângulo”; “vou colocar o círculo em cima do círculo”; “vou colocar o quadrado em cima do quadrado” e por fim “vou colocar o retângulo em cima do retângulo.” Voltei a colocar cada um das figuras atrás mencionadas em cima da mesa. No 2º dia de intervenção comecei por fornecer à aluna apenas quatro figuras geométricas, neste 4º dia de intervenção optei por fornecer mais quatro figuras, incentivando-a a realizar a ação anteriormente executada. A aluna conseguiu emparelhar as figuras geométricas de acordo com a sua forma. Não revelou tantas dificuldades em emparelhar os quadrados e os retângulos, necessitando apenas de algumas indicações verbais.

Sexta-Feira: No 5º dia de intervenção junto da aluna optei por colocar oito tiras de papel de cores diferentes em frente da mesma, para que esta conseguisse emparelhar objetos da mesma cor. Dentro de um saco tinha um conjunto de objetos das mesmas cores representadas nas tiras. Comecei por retirar um objeto de cor, preta, dizendo: “ A batata é de cor preta”, colocando a batata em cima da tira preta, depois retirei um objeto de cor laranja, dizendo: “ A cenoura é de cor laranja”, colocando a cenoura em cima da tira laranja, retirei um objeto de cor roxa, dizendo: “O reбуçado é de cor roxa”, colocando o reбуçado em cima da tira roxa, retirei um objeto de cor amarela, dizendo: “ O bolo é de cor amarela”, colocando o bolo em cima da tira amarela, retirei um objeto de cor verde, dizendo: “A maçã é de cor verde”, colocando a maçã em cima da tira verde, retirei um objeto de cor azul, dizendo: “A pêra é de cor azul”, colocando a pêra em cima da tira azul, retirei um objeto, de cor vermelha, dizendo: “O gelado é de cor vermelha”, colocando o gelado em cima da tira vermelha e por fim, retirei um objeto, de cor castanha, dizendo: “O queijo é castanho, colocando o queijo em cima da tira castanha. De seguida, voltei a colocar as tiras de papel de cores diferentes em cima da mesa em frente à aluna. Comecei por retirar do saco as imagens e perguntar à aluna que cor era aquela e em que tira a tínhamos que colocar. A aluna revelou dificuldades em nomear as cores, no entanto, ainda conseguiu nomear a cor amarela e a cor azul. Cada vez que a aluna colocava o objeto de uma determinada cor na tira com a cor correspondente, a mesma era elogiada. A aluna conseguiu emparelhar objetos da mesma cor.

Nota: A par de tudo trabalhado ao longo da semana, foi-lhe solicitado que pintasse três círculos de cores diferentes. A aluna escolheu pintar um círculo de cor, amarela, outro de cor azul e outro de cor verde. Estas três escolhas evidenciaram o gosto da aluna pelas mesmas. Cada vez que é perguntado à aluna a cor de determinado objeto a primeira cor que ela

responde é amarelo, depois azul e depois verde. A aluna pintou os círculos quase sem sair do contorno a preto, no entanto, recortou-os ainda a uma certa distância do contorno. Efetuou evidentes progressos a este nível.

Primeiramente, a aluna levou para casa o círculo, de cor amarela, foi solicitado à encarregada de educação que auxiliasse a aluna nesta atividade. A aluna no dia seguinte conseguiu trazer um objeto, de cor amarela (chapéu). No dia posterior, a aluna decidiu levar para casa o círculo de cor azul. No dia seguinte, a aluna conseguiu trazer para a escola uma colher. Por fim, a aluna levou o círculo de cor verde, trazendo no dia seguinte um balde de praia dessa mesma cor.

Objetivo atingido.

Planificação a curto prazo (semanal)

Data: 15 a 19 de Março

Área: Comunicação

Subárea: Comunicação recetiva e expressiva.

Objetivo Específico: Participar em jogos de palavras, de sílabas e de letras.

Atividades/Estratégia:

- Organizar jogos de palavras, de sílabas e de letras.

Reflexão e avaliação da intervenção:

Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
				

Legenda: *executa sozinho* 
executa com ajuda física e/ou verbal 
não executa 

Relativamente à atividade/estratégia acima delineada, importa referir que a aluna, ao longo das semanas de intervenção, incluindo a presente, revelou algumas dificuldades em participar em jogos de palavras, de sílabas e de letras.

Segunda-feira: No 1º dia de intervenção comecei por organizar jogos de palavras, de sílabas e de letras. O jogo explorado tinha como principais objetivos a exploração de vocabulário, bem como a junção de sílabas de modo a formar palavras. O jogo acima supracitado era composto por quinze imagens, sendo que a cada imagem estava associado a respetiva palavra. A maior parte das imagens constantes no jogo faziam parte do vocabulário da aluna, no entanto, existiram algumas que tiveram que ser previamente exploradas. Comecei por explorar as palavras que não faziam parte do vocabulário da mesma, nomeadamente, a palavra lebre, vela e galo. De forma a explorar as palavras acima referidas, optei por pronunciar as palavras em questão à medida que mostrava as respetivas imagens à aluna. Voltei a repetir palavra a palavra, incentivando-a a pronunciar as mesmas. A aluna pronunciou sem demonstrar qualquer dificuldade. Para que a aluna memorizasse as palavras em questão optei por dizer apenas as primeiras sílabas de cada palavra, no sentido de a aluna completar as mesmas, pronunciando-as. De seguida coloquei as restantes palavras em cima da mesa e, apontando para cada uma, incentivei-a a pronunciar as mesmas. A aluna conseguiu pronunciar a maior parte das palavras em questão, no entanto, necessitou de uma pequena ajuda verbal em algumas das palavras, nomeadamente, a palavra peixe, porco, urso e foca. Verificou-se que a aluna já adicionou muitas palavras ao vocabulário demonstrado inicialmente, no entanto, considero de todo pertinente continuar a explorar as palavras e as respetivas imagens com a aluna, pois só assim irá adquirir cada vez mais vocabulário, essencial ao seu dia a dia.

Terça-feira: No 2º dia de intervenção continuei a explorar com a criança jogos de palavras, de sílabas e de letras. No primeiro dia de intervenção apenas foi explorado o vocabulário patente no jogo, sendo que neste 2º dia de intervenção foquei também a junção de sílabas de modo a formar palavras. Recorri novamente às quinze imagens, bem como às respetivas palavras a elas associadas. De forma a explorar as palavras acima referidas, optei por pronunciar-las à medida que mostrava as respetivas imagens à aluna. Voltei a repetir palavra a palavra, incentivando-a a pronunciar as mesmas. A aluna pronunciou as palavras sem demonstrar qualquer dificuldade. De forma a auxiliar a aluna na memorização das palavras em questão optei por dizer apenas as primeiras sílabas de cada palavra, no sentido de a aluna completar as mesmas, pronunciando-as. A aluna conseguiu pronunciar determinadas palavras sem qualquer ajuda verbal aquando a observação das imagens. Relativamente à junção de sílabas de modo a formar palavras importa referir que coloquei, numa primeira fase, apenas duas imagens e as sílabas correspondentes às palavras. O objetivo era que a aluna conseguisse, mediante aquelas duas imagens, pegar nas quatro sílabas e formar duas palavras.

As duas sílabas tinham que ser encaixadas na respetiva imagem. A palavra formada tinha de estar associada à imagem. A aluna participou nestes jogos de formação de palavras a partir de sílabas, no sentido de desenvolver o seu vocabulário e para adquirir a destreza de conseguir montar puzzles. A aluna conseguiu formar as palavras em questão através de várias tentativas erro, ou seja, rodou as peças no sentido de as agrupar corretamente. Necessitou de muita ajuda verbal e física, no sentido de conseguir agrupar as sílabas de modo a formar palavras, ainda sem conseguir proceder à sua leitura.

Quarta-feira: No 3º dia de intervenção continuei a explorar com a criança jogos de palavras, de sílabas e de letras. Neste 3º dia de intervenção continuei a focar a junção de sílabas de modo a formar palavras. Recorri novamente às quinze imagens, bem como às respetivas palavras a elas associadas. De forma a continuar a explorar as palavras acima referidas, optei por pronunciá-las à medida que mostrava as respetivas imagens à aluna. Voltei a repetir palavra a palavra, incentivando-a a pronunciar as mesmas. A aluna continuou a pronunciar as palavras sem demonstrar qualquer dificuldade. De forma a auxiliar a aluna na memorização das palavras em questão optei por dizer apenas as primeiras sílabas de cada palavra, no sentido de a aluna completar as mesmas, pronunciando-as. A aluna continuou a conseguir pronunciar determinadas palavras sem qualquer ajuda verbal, aquando a observação das imagens. Relativamente à junção de sílabas de modo a formar palavras importa referir que agrupei às duas imagens na terça-feira fornecidas mais três, bem como as sílabas correspondentes às palavras nelas enunciadas. O objetivo era que a aluna conseguisse, mediante aquelas cinco imagens, pegar nas dez sílabas e formar cinco palavras. As duas sílabas tinham que ser encaixadas na respetiva imagem. A palavra formada tinha de estar associada à imagem. A aluna participou nestes jogos de formação de palavras a partir de sílabas, no sentido de desenvolver o seu vocabulário e com o intuito de adquirir alguma destreza de forma a conseguir montar puzzles. A aluna conseguiu formar as palavras em questão através de várias tentativas erro, ou seja, rodou as peças no sentido de as agrupar corretamente. Continuou a necessitar de muita ajuda verbal e física, no sentido de conseguir agrupar as sílabas de modo a formar palavras, ainda sem conseguir proceder à sua leitura.

Quinta-feira: No 4º dia de intervenção continuei a explorar com a criança jogos de palavras, de sílabas e de letras. Neste 4º dia de intervenção continuei a focar a junção de sílabas de modo a formar palavras. Recorri novamente às quinze imagens, bem como às respetivas palavras a elas associadas. De forma a continuar a explorar as palavras acima referidas, optei por pronunciá-las à medida que mostrava as respetivas imagens à aluna. Voltei a repetir

palavra a palavra, incentivando-a a pronunciar as mesmas. A aluna continuou a pronunciar as palavras sem demonstrar qualquer dificuldade. De forma a auxiliar a aluna na memorização das palavras em questão optei por dizer apenas as primeiras sílabas de cada palavra, no sentido de a aluna completar as mesmas, pronunciando-as. A aluna continuou a conseguir pronunciar determinadas palavras sem qualquer ajuda verbal, aquando a observação das imagens. Relativamente à junção de sílabas de modo a formar palavras importa referir que agrupei às cinco imagens anteriormente fornecidas mais três, bem como as sílabas correspondentes às palavras nelas enunciadas. O objetivo era que a aluna conseguisse, mediante aquelas oito imagens, pegar nas dezasseis sílabas e formar oito palavras. As duas sílabas tinham que ser encaixadas na respetiva imagem. A palavra formada tinha de estar associada à imagem. A aluna participou nestes jogos de formação de palavras a partir de sílabas, no sentido de desenvolver o seu vocabulário e com o intuito de adquirir alguma destreza de forma a conseguir montar puzzles. A aluna revelou muitas dificuldades em formar as oito palavras em questão, dessa forma optei por não fornecer mais palavras à aluna, pelo menos até ela conseguir agrupar as sílabas até agora fornecidas. O procedimento adotado por esta criança continuou a ser o da tentativa erro, na medida em que esta não reconheceu vogais nem consoantes, logo o processo de leitura foi afetado. Continuou a necessitar de muita ajuda verbal e física de forma a desenvolver a atividade.

Sexta-feira: No 5º dia de intervenção continuei a explorar com a criança jogos de palavras, de sílabas e de letras. Neste 5º dia de intervenção continuei a focar a junção de sílabas de modo a formar palavras. Recorri novamente às quinze imagens, bem como às respetivas palavras a elas associadas. De forma a continuar a explorar as palavras acima referidas, optei por pronunciá-las à medida que mostrava as respetivas imagens à aluna. Voltei a repetir palavra a palavra, incentivando-a a pronunciar as mesmas. A aluna continuou a pronunciar as palavras sem demonstrar qualquer dificuldade. De forma a auxiliar a aluna na memorização das palavras em questão optei por dizer apenas as primeiras sílabas de cada palavra, no sentido de a aluna completar as mesmas, pronunciando-as. A aluna continuou a conseguir pronunciar determinadas palavras sem qualquer ajuda verbal, aquando a observação das imagens. Relativamente à junção de sílabas de modo a formar palavras importa referir que não agrupei mais imagens às anteriormente fornecidas, visto que a aluna revelou muitas dificuldades. Nesse sentido, continuei com as oito imagens anteriormente fornecidas, bem como com as sílabas correspondentes às palavras nelas enunciadas. O objetivo era que a aluna conseguisse, mediante aquelas oito imagens, pegar nas dezasseis sílabas e formar oito palavras. As duas

sílabas tinham que ser encaixadas na respetiva imagem. A palavra formada tinha de estar associada à imagem. A aluna participou nestes jogos de formação de palavras a partir de sílabas, no sentido de desenvolver o seu vocabulário e com o intuito de adquirir alguma destreza de forma a conseguir montar puzzles. A aluna continuou a revelar muitas dificuldades na formação das oito palavras. O procedimento adotado por esta criança continuou a ser o da tentativa erro, na medida em que esta não reconheceu vogais nem consoantes, logo o processo de leitura foi afetado. Continuou a necessitar de muita ajuda verbal e física de forma a desenvolver a atividade.

Objetivo parcialmente atingido.

Planificação a curto prazo (semanal)

Data: 19 a 23 de Abril.

Área: Motricidade.

Subárea: Motricidade global e fina.

Objetivo Específico: Traçar uma linha vertical; Traçar uma linha horizontal.

Atividades/Estratégia:

- Fornecer à aluna uma folha com objetos de uso comum. Do lado direito da folha estarão cinco objetos, do outro lado estarão outros cinco iguais. O objetivo da presente atividade é que a aluna consiga traçar uma linha horizontal de forma a ligar os mesmos.
- Primeiramente, o professor deverá desenhar uma linha para que a criança o imite.
- A linha deverá ser traçada rapidamente e atravessar o papel todo.
- De seguida, é necessário dar um lápis à aluna para que ela imite a sua linha (a linha modelo não necessita de ser perfeitamente direita).
- Guiar a mão da criança de forma a ajudá-la a traçar a linha. A pressão exercida sobre a mão da aluna deverá ir diminuindo pouco a pouco, à medida que ela se torna mais hábil.
- Incentivar a criança a fazer um traço por cima da sua linha, estimulando-a a traçar em seguida outra linha sem o traço auxiliar.

Atividades/Estratégia:

- Fornecer à aluna uma folha com objetos de uso comum. Na parte superior da folha estarão cinco números e na parte inferior estarão outros cinco. Os números que estarão na parte superior, bem como os da parte inferior serão idênticos. A aluna terá que traçar uma linha

vertical, de forma a ligar os mesmos. O objetivo da presente atividade é que a aluna consiga traçar uma linha vertical de forma a ligar os mesmos.

- Primeiramente, o professor deverá desenhar uma linha para que a criança o imite.
- A linha deverá ser traçada rapidamente e atravessar o papel todo.
- De seguida, é necessário dar um lápis à aluna para que ela imite a sua linha (a linha modelo não necessita de ser perfeitamente direita).
- Guiar a mão da criança de forma a ajudá-la a traçar a linha. A pressão exercida sobre a mão da aluna deverá ir diminuindo pouco a pouco, à medida que ela se torna mais hábil.
- Incentivar a criança a fazer um traço por cima da sua linha, estimulando-a a traçar em seguida outra linha sem o traço auxiliar.

Reflexão e avaliação da intervenção:

Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
				

Legenda: *executa sozinho* 

executa com ajuda física e/ou verbal 

não executa 

Relativamente à atividade/estratégia acima delineada, importa referir que a aluna, ao longo das semanas de intervenção, incluindo a presente, conseguiu traçar uma linha vertical e uma linha horizontal.

Segunda-feira: No 1º dia de intervenção comecei por distribuir uma folha A4 com o desenho de alguns objetos de uso comum. Do lado direito da folha estavam cinco objetos e do outro lado estavam outros cinco iguais. Desenhei uma linha para que a criança imitasse. A presente linha foi traçada rapidamente, atravessando o papel na sua totalidade. A aluna pegou no lápis, colocou-o entre o polegar e o indicador e procedeu ao desenho da linha. A aluna necessitou de um pequena ajuda verbal, pois traçou uma pequena linha e parou, e assim sucessivamente até chegar ao final da folha. É de salientar que num primeiro momento, a aluna necessitou que lhe guiasse a mão de forma a ajudá-la a traçar a linha. Foi exercida sobre a mão da aluna uma pressão para que ela concretizasse a referida tarefa, é de salientar que esta pressão deverá diminuir pouco a pouco, à medida que esta se vai tornando mais hábil. Num primeiro

momento a aluna foi incentivada a realizar um traço por cima da linha efetuada pelo professor. Depois de fazer um traço por cima da linha realizada pelo professor, a aluna foi incentivada a traçar, em seguida, outra linha sem o traço auxiliar efetuada pelo docente. Esta estratégia foi fundamental para que a aluna conseguisse traçar uma linha horizontal, ainda que com pequenas ajudas verbais e físicas.

Terça-feira: No 2º dia de intervenção comecei por distribuir uma folha A4 com o desenho de alguns objetos de uso comum. Na parte superior da folha estavam cinco objetos e na parte inferior estavam outros cinco. Os números que estavam na parte superior eram idênticos aos da parte inferior. O principal objetivo da presente atividade era que a aluna conseguisse traçar uma linha vertical, de forma a ligar os números. Desenhei uma linha para que a criança imitasse. A presente linha foi traçada rapidamente, atravessando o papel na sua totalidade. A aluna pegou no lápis, colocou-o entre o polegar e o indicador e procedeu ao desenho da linha. A aluna necessitou de um pequena ajuda verbal, pois traçou uma pequena linha e parou, e assim sucessivamente até chegar ao final da folha. É de salientar que num primeiro momento, a aluna necessitou que lhe guiasse a mão de forma a ajudá-la a traçar a mesma. Foi exercida sobre a mão da aluna uma pressão para que ela concretizasse a referida tarefa, é de salientar que esta pressão deverá diminuir pouco a pouco, à medida que esta se vai tornando mais hábil. Num primeiro momento a aluna foi incentivada a realizar um traço por cima da linha efetuada pelo professor. Depois de fazer um traço por cima da linha realizada pelo professor, a aluna foi incentivada a traçar, em seguida, outra linha sem o traço auxiliar efetuada pelo docente. Esta estratégia foi fundamental para que a aluna conseguisse traçar uma linha vertical, ainda que com pequenas ajudas verbais e físicas.

Quarta-feira: No 3º dia de intervenção voltei a distribuir uma folha A4 com o desenho de alguns alimentos. Na parte superior da folha estavam cinco alimentos e na parte inferior estavam outros cinco. Comecei por explorar oralmente os referidos alimentos com a aluna. É de referir que os alimentos que estavam na parte superior eram idênticos aos da parte inferior. Voltei a desenhar uma linha horizontal de forma a ligar um alimento da parte superior a um da parte inferior. A linha foi traçada, atravessando o papel na sua totalidade. A aluna pegou no lápis, colocou-o entre o polegar e o indicador e procedeu ao desenho da linha. A aluna já não necessitou de qualquer ajuda verbal e física, apenas de algumas indicações verbais. A aluna já conseguiu traçar a linha sem realizar sucessivas paragens. Realizou uma linha direita, apenas com algumas oscilações. Estas oscilações foram corrigidas oralmente e fisicamente, dizendo à aluna para não o fazer e solicitando à mesma que apagasse. Foi pedido à aluna para fazer de

novo. Neste 3º dia de intervenção já não foi necessário guiar a mão da aluna de forma a ajudá-la a traçar a linha, pois conseguiu de forma individualizada realizar a presente tarefa.

Quinta-feira: No 4º dia de intervenção voltei a distribuir uma folha A4 com o desenho de alguns alimentos. Do lado direito da folha estavam cinco alimentos e do outro lado estavam outros cinco iguais. Voltei a explorar oralmente os referidos alimentos com a aluna. A aluna conseguiu identificar os alimentos com maior facilidade, visto que pronunciou a palavra identificativa de cada um. Solicitei à aluna que desenhasse uma linha horizontal entre um alimento e outro. Demonstrei previamente o que era uma linha horizontal, exemplificando ao realizar o primeiro exercício. A aluna pegou no lápis, colocou-o entre o polegar e o indicador, de forma autónoma e procedeu ao desenho da linha. É de referir que a aluna já não necessitou de ajudas verbais e físicas. Foram fornecidos incentivos verbais ao longo da tarefa e no final da mesma, de forma a estimular a aluna a concretizá-la.

Sexta-feira: No 5º dia de intervenção distribui duas folhas A4 com o desenho de algumas peças de vestuário. Na primeira folha, no lado direito encontrava-se cinco peças de vestuário e do outro lado, outras cinco idênticas. Explorei as referidas imagens das peças de vestuário com a aluna. A aluna conseguiu identificar quase na totalidade as peças de vestuário, à exceção de algumas, nomeadamente, o cinto e o cachecol. A aluna demonstrou dificuldade em nomear estas peças de vestuário porque são as menos utilizadas no seu dia a dia. Solicitei à aluna que desenhasse uma linha horizontal entre uma peça de vestuário e outra. Demonstrei previamente o que era uma linha horizontal, exemplificando ao realizar o primeiro exercício. A aluna pegou no lápis, colocou-o entre o polegar e o indicador, de forma autónoma e procedeu ao desenho da linha. É de referir que a aluna já não necessitou de ajudas verbais e físicas. Foram fornecidos incentivos verbais ao longo da tarefa e no final da mesma, de forma a estimular a aluna a concretizá-la. Forneci outra folha A4 à aluna. Na parte superior da folha estavam cinco animais e na parte inferior estavam outros cinco. Os animais que estavam na parte superior eram idênticos aos da parte inferior. Explorei as referidas imagens dos animais com a aluna. A aluna conseguiu identificar quase na totalidade os animais, à exceção do papagaio. Solicitei à aluna que desenhasse uma linha vertical entre um animal e outro. Demonstrei previamente o que era uma linha vertical, exemplificando ao realizar o primeiro exercício. A aluna pegou no lápis, colocou-o entre o polegar e o indicador, de forma autónoma e procedeu ao desenho da linha. É de referir que a aluna já não necessitou de ajudas verbais e físicas.

Objetivo atingido.

Planificação a curto prazo (semanal)

Data: 1 a 5 de Março.

Área: Independência pessoal.

Subárea: Higiene.

Objetivo Específico: Tomar banho, sozinha.

Atividades/Estratégia: (É referir que esta atividade foi realizada no contexto habitacional da aluna, com a ajuda da sua encarregada de educação).

- Usar duas esponjas de banho, uma para a mãe e outra para a criança.
- Colocar sabão na esponja da criança e incentivá-la a lavar os braços e as pernas.
- Elogiar a criança se ela tentar se lavar sozinha. A mãe terá que fazer com que a criança imite os seus movimentos com a esponja.
- De forma a fazer do banho uma situação agradável, é importante deixar a criança na banheira com espuma.
- Quando a criança entrar para o banho é essencial que a mãe lhe dê tempo para que ela lave os braços e as pernas sem a sua supervisão direta.
- Quando acabar o banho a criança deverá ser elogiada pelo que fez. Fazer-lhe notar que isto deverá ser da sua responsabilidade e não da sua (mãe).
- A mãe deverá estimular a criança a lavar outras partes do corpo, nomeadamente a sua zona genital e a cabeça.

Reflexão e avaliação da intervenção

Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
				

Legenda: *executa sozinho* 

executa com ajuda física e/ou verbal 

não executa 

Relativamente à atividade/estratégia acima delineada importa referir que a aluna, ao longo destas semanas de intervenção, executou a presente tarefa com alguma ajuda física e verbal. A

mãe da aluna no final da semana reuniu-se comigo a fim de me comunicar todos os procedimentos efetuados pela aluna, bem como as suas aquisições.

Segunda-feira: No 1º dia de intervenção, a mãe da aluna solicitou-lhe que se dirigisse para a casa de banho, a fim de tomar banho. A aluna percebeu a mensagem transmitida pela mãe, dirigindo-se para a casa de banho. A mãe pediu à aluna para se despir, a aluna conseguiu tirar a camisola, necessitando apenas de uma pequena ajuda física para despir as calças. A mãe pediu à aluna para ela entrar para dentro da banheira. A mãe ligou a água, adequou a temperatura da mesma e começou a molhar a aluna. Depois de a molhar, forneceu-lhe uma esponja, colocou sabão em cima da mesma e incentivou-a a lavar os braços e as pernas. A mãe com outra esponja na mão realizava a mesma tarefa para que a menina a imitasse. A aluna conseguiu lavar os braços e as pernas com algumas ajudas verbais e físicas. A mãe mencionou que elogiou a criança constantemente enquanto ela se lavava. A criança imitou os movimentos que a mãe se encontrava a fazer com a esponja. Depois de a criança ter lavado as pernas e os braços, a mãe encarregou-se de proceder à lavagem das restantes partes do corpo. Posteriormente, a mãe permitiu que a criança brincasse durante um curto período de tempo na banheira com espuma, para que a criança adquirisse, que o ato de tomar banho é uma situação agradável.

Terça-feira: No 2º dia de intervenção, a mãe da aluna solicitou-lhe novamente que se dirigisse para a casa de banho, a fim de tomar banho. A aluna percebeu a mensagem transmitida pela mãe, dirigindo-se para a casa de banho. A mãe pediu à aluna para se despir, a aluna conseguiu tirar a camisola e sentou-se num banco a fim de despir as calças. A mãe forneceu uma pequena ajuda física. A mãe pediu à aluna para ela entrar para dentro da banheira. A mãe ligou a água, adequou a temperatura e começou a molhar a aluna. Depois de a molhar, forneceu-lhe a sua esponja, colocou sabão em cima da mesma e incentivou-a a lavar os braços, as pernas e os pés. A mãe com outra esponja na mão realizava a mesma tarefa para que a menina a imitasse. A mãe observou que a aluna já não necessitou de tantas ajudas de carácter físico, mas sim, de mais ajudas verbais. A mãe mencionou que continuou a elogiar a criança enquanto ela se lavava, visto que esse incentivo começou a revelar efeitos positivos na aprendizagem da aluna. A criança imitou os movimentos que a mãe se encontrava a fazer com a esponja. Depois de a criança ter lavado as pernas, os braços e os pés sentada na banheira, a mãe encarregou-se de proceder à lavagem das restantes partes do corpo. Posteriormente, a mãe continuou a permitir que a criança brincasse durante um curto período de tempo na banheira com espuma, para que a criança adquirisse que o ato de tomar banho é uma situação

agradável. A mãe mencionou que deu tempo à criança para que ela lavasse as pernas, os braços e os pés sem a sua supervisão direta. A mãe referiu que elogiou a criança por aquilo que fez, dizendo “que ela é uma menina crescida e por isso tem de tomar banho, sozinha.” A mãe estimulou a criança a lavar outra parte do corpo neste dia de intervenção, nomeadamente, os pés.

Quarta-feira: No 3º dia, a mãe da aluna solicitou-lhe novamente que se dirigisse para a casa de banho, a fim de tomar banho. A aluna percebeu a mensagem transmitida pela mãe, dirigindo-se para o sítio em questão. A mãe pediu à aluna para se despir, ela conseguiu tirar a camisola e sentou-se num banco a fim de despir as calças. A aluna já não necessitou da pequena ajuda física que a mãe forneceu em intervenções anteriores. A aluna conseguiu muito devagarinho e com as suas limitações despir as calças. A mãe apenas terminou de as puxar, visto já estarem abaixo dos joelhos. A mãe pediu à aluna para ela entrar para dentro da banheira. A mãe ligou a água, adequou a temperatura e começou a molhar a aluna. Depois de a molhar, forneceu-lhe a sua esponja, colocou sabão em cima da mesma e incentivou-a a lavar os braços, as pernas e os pés. A mãe aos poucos e poucos deixou de realizar a mesma tarefa que a criança estava a realizar, a fim de esta desenrolar a mesma sem imitar as suas ações. A mãe continuou a fornecer ajudas verbais. A mãe mencionou que continuou a elogiar a criança enquanto ela se lavava, visto que esse incentivo começou a revelar efeitos positivos na sua aprendizagem. A criança seguiu as orientações verbais dadas pela mãe e conseguiu proceder à lavagem de algumas partes do seu corpo. A mãe pegou no champô, fingiu que colocou o mesmo nas suas mãos e começou a esfregar o cabelo. Colocou champô nas mãos da criança e pediu à aluna para fazer da mesma forma. A aluna conseguiu colocar champô na cabeça e esfregar com alguma dificuldade. A mãe forneceu ajudas físicas e verbais. A mãe tirou o sabão da cabeça da aluna. Posteriormente, a mãe continuou a permitir que a criança brincasse durante um curto período de tempo na banheira com espuma, para que a criança adquirisse que o ato de tomar banho é uma situação agradável. A mãe mencionou que deu tempo à criança para que ela lavasse as pernas, os braços, os pés e o cabelo sem a sua supervisão direta. A mãe referiu que elogiou a criança por aquilo que fez, dizendo “que ela é uma menina crescida e por isso tem de tomar banho, sozinha.” A mãe incentivou a criança a lavar outra parte do corpo neste dia de intervenção, nomeadamente, o cabelo.

Quinta-feira: No 4º dia de intervenção, a mãe da aluna solicitou-lhe novamente que se dirigisse para a casa de banho, a fim de tomar banho. A aluna percebeu a mensagem transmitida pela mãe, dirigindo-se para o sítio em questão. A mãe pediu à aluna para se

despir, a aluna conseguiu tirar a camisola e sentou-se num banco a fim de despir as calças. A aluna já não necessitou da pequena ajuda física que a mãe forneceu em intervenções anteriores. A aluna conseguiu muito devagarinho e com as suas limitações despir as calças. A mãe apenas terminou de as puxar, visto já estarem abaixo dos joelhos. A mãe pediu à aluna para ela entrar para dentro da banheira. A mãe ligou a água, adequou a temperatura e começou a molhar a aluna. Depois de a molhar, forneceu-lhe a sua esponja, colocou sabão em cima da mesma e incentivou-a a lavar os braços, as pernas e os pés. Pediu à aluna para colocar a esponja com sabão em cima da banheira e para abrir as mãos porque ia deitar champô. A aluna abriu as mãos e colocou as mesmas em cima da cabeça, procedendo à lavagem da mesma, tal e qual como a mãe estava a exemplificar. A mãe aos poucos e poucos deixou de realizar a mesma tarefa que a criança estava a realizar, a fim de esta desenrolar a mesma sem imitar as suas ações. A mãe continuou a fornecer ajudas verbais. A mãe mencionou que continuou a elogiar a criança enquanto ela se lavava, visto que esse incentivo começou a revelar efeitos positivos na sua aprendizagem. A criança continuou a seguir as orientações verbais dadas pela mãe e conseguiu proceder à lavagem de outras partes do seu corpo, nomeadamente, a sua zona genital. A mãe voltou a dar-lhe a esponja, pegou na sua e mostrou à aluna como se lavava aquela parte do corpo. À medida que a mãe realizava essa ação pediu também à aluna para o fazer. A aluna conseguiu lavar aquela parte do corpo, necessitando de algumas ajudas verbais e físicas. Posteriormente, a mãe continuou a permitir que a criança brincasse durante um curto período de tempo na banheira com espuma, para que a criança adquirisse que o ato de tomar banho é uma situação agradável. A mãe mencionou que deu tempo à criança para que ela lavasse as pernas, os braços, os pés, o cabelo e a sua zona genital sem a sua supervisão direta. A mãe referiu que elogiou a criança por aquilo que fez, dizendo “que ela é uma menina crescida e por isso tem de tomar banho, sozinha.” A mãe incentivou a criança a lavar outra parte do corpo neste dia de intervenção, nomeadamente, a sua zona genital.

Sexta-feira: No 5º dia de intervenção, a mãe da aluna solicitou-lhe novamente que se dirigisse para a casa de banho, a fim de tomar banho. A aluna percebeu a mensagem transmitida pela mãe, dirigindo-se para o sítio em questão. A mãe pediu à aluna para se despir, a aluna conseguiu tirar a camisola e sentou-se num banco a fim de despir as calças. A aluna já não necessitou da pequena ajuda física que a mãe forneceu em intervenções anteriores. A aluna conseguiu muito devagarinho e com as suas limitações despir as calças. A mãe apenas terminou de as puxar, visto já estarem abaixo dos joelhos. A mãe pediu à aluna

para ela entrar para dentro da banheira. A mãe ligou a água, adequou a temperatura e começou a molhar a aluna. Depois de a molhar, forneceu-lhe a sua esponja, colocou sabão em cima da mesma e incentivou-a a lavar os braços, as pernas e os pés. Pediu à aluna para colocar a esponja com sabão em cima da banheira e para abrir as mãos porque ia deitar champô. A aluna abriu as mãos e colocou as mesmas em cima da cabeça, procedendo à lavagem da mesma, tal e qual como a mãe tinha exemplificado. A mãe voltou a dar-lhe outra vez a esponja, pegou na sua e mostrou à aluna como se lavava a zona genital. À medida que a mãe realizava essa ação pediu à aluna para o fazer também. A aluna conseguiu lavar aquela parte do corpo, necessitando de algumas ajudas verbais e físicas. A mãe aos poucos e poucos deixou de realizar a mesma tarefa que a criança estava a realizar, a fim de esta desenrolar a mesma sem imitar as suas ações. A mãe continuou a fornecer ajudas verbais. A mãe mencionou que continuou a elogiar a criança enquanto ela se lavava, visto que esse incentivo começou a revelar efeitos positivos na sua aprendizagem. A criança continuou a seguir as orientações verbais dadas pela mãe, conseguindo proceder à lavagem de outras partes do seu corpo, nomeadamente, o seu peito. Depois de a aluna lavar a sua zona genital, a mãe começou a esfregar com a sua esponja o seu peito. A mãe pediu a aluna para o fazer também. A criança começou logo de imediato a esfregar o mesmo, sempre observando a mãe. A aluna conseguiu lavar aquela parte do corpo, necessitando de algumas ajudas verbais e físicas. Posteriormente, a mãe continuou a permitir que a criança brincasse durante um curto período de tempo na banheira com espuma, para que a criança adquirisse que o ato de tomar banho é uma situação agradável. A mãe mencionou que deu tempo à criança para que ela lavasse as pernas, os braços, os pés, o cabelo, a sua zona genital e o seu peito sem a sua supervisão direta. A mãe referiu que elogiou a criança por aquilo que fez, dizendo “que ela é uma menina crescida e por isso tem de tomar banho, sozinha.” A mãe incentivou a criança a lavar outra parte do corpo neste dia de intervenção, nomeadamente, a seu peito.

Objetivo atingido parcialmente.

Planificação a curto prazo (semanal)

Data: 22 a 26 de Março.

Área: Comportamento social.

Subárea: Relações interpessoais.

Objetivo Específico: Participar numa conversa.

Atividades/Estratégia:

- Encorajar a criança a cumprimentar as visitas e a responder a perguntas.
- Criar situações em que a criança possa comunicar com um adulto.
- Conversar com a criança ou treiná-la como contar o que aconteceu no seu dia a dia para que ela possa repetir em diversos momentos.
- Recompensar a criança se ela o fizer apropriadamente.

Reflexão e avaliação da intervenção:

Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
☹️	☹️	☹️	☹️	☹️

Legenda: *executa sozinho* 😊
executa com ajuda física e/ou verbal ☹️
não executa 😞

Relativamente à atividade/estratégia acima delineada, importa referir que a aluna, ao longo da semana e da intervenção revelou algumas dificuldades em participar numa dada conversa, pois possui graves dificuldades ao nível da linguagem. A aluna compreende o que lhe é pedido, apenas não consegue transmitir de forma correta uma mensagem. Perante o presente objetivo específico, é de salientar que este foi desenvolvido ao longo da intervenção com a aluna, tendo sido transversal a todas as atividades desenvolvidas. Ao longo da semana foram dinamizadas atividades, no sentido de promover a participação da aluna em variadas conversas. O presente objetivo foi desenvolvido da seguinte forma: comecei por encorajar a criança a cumprimentar os professores da escola com quem ela mais se relacionava. No geral os professores faziam algumas perguntas à aluna. Ela tentava, apesar das suas dificuldades em responder às mesmas. Foi necessário fornecer alguma ajuda verbal, no sentido de a aluna fornecer uma resposta aos adultos com quem se relacionava. É de salientar que a aluna foi constantemente incentivada a falar, a transmitir uma mensagem, apesar das suas evidentes dificuldades. No meu entender a aluna deverá desenvolver cada vez mais a linguagem, pois só assim irá colmatar as dificuldades sentidas. Será com estes momentos de partilha e de diálogo entre a criança e os seus pares ou com a criança e os adultos que isso acontecerá. De forma a criar situações em que a criança pudesse comunicar com um adulto, tentei sempre que possível levá-la comigo aquando a resolução de um determinado problema com algum colega,

no espaço de recreio. É de salientar que foram realizadas variadas conversas com a aluna sobre alguns momentos específicos do seu dia a dia, de forma a desenvolver a linguagem da mesma. Para que a aluna transmitisse a informação explorada a outros adultos foi necessário incentivá-la constantemente e dar pequenas ajudas verbais, de forma a proporcionar tal situação. A criança foi recompensada oralmente sempre que participou numa conversa com um adulto, tendo em atenção as suas dificuldades.

Objetivo parcialmente atingido.

Planificação a curto prazo (semanal)

Data: 15 a 19 de Março.

Área: Cognição.

Subárea: Noções de tamanho, forma e cor.

Objetivo Específico: Separar objetos de diferentes tamanhos; Separar objetos de diferentes formas; Separar objetos de diferentes cores.

Atividades/Estratégia:

- Fornecer à criança uma caixa com figuras geométricas. Estes objetos poderão ser os trabalhados anteriormente. Irá ser pedido à criança que retire um objeto de cada vez. De seguida, questionarei a mesma sobre a categoria a que o mesmo pertence.

Separar objetos de diferentes tamanhos

- Misturar numa caixa objetos de diferentes tamanhos, nomeadamente, círculos, retângulos, quadrados e triângulos.
- Retirar um objeto de cada vez e perguntar à criança a que categoria o mesmo pertence. Colocar primeiramente uma figura geométrica pequena de um lado e uma figura geométrica grande de outro.
- Pedir à criança para separar as figuras geométricas em duas categorias distintas, grande/pequeno.

Separar objetos de diferentes formas

- Misturar numa caixa objetos de diferentes formas, nomeadamente, círculos, retângulos, triângulos e quadrados.
- Retirar um objeto de cada vez e perguntar à criança a que categoria o mesmo pertence. Colocar primeiramente um retângulo, um círculo, um quadrado e um triângulo, para que a aluna consiga separar estas quatro formas geométricas.

Separar objetos de diferentes cores

- Misturar numa caixa objetos de diferentes cores, nomeadamente, amarelo, cor-de-rosa, azul-escuro, azul claro, verde-escuro, vermelho, verde-claro e cinzento. As figuras geométricas anteriormente separadas possuem diferentes cores e serão utilizadas nesta atividade.
- Retirar um objeto de cada vez e perguntar à criança a que categoria o mesmo pertence. Colocar primeiramente uma figura geométrica alusiva a cada cor explorada, para que a aluna as consiga separar segundo cada cor.

Reflexão e avaliação da intervenção

	Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
Emparelhar objetos do mesmo tamanho.					
Emparelhar objetos da mesma forma.					
Emparelhar objetos da mesma cor.					

Legenda: executa sozinho 

executa com ajuda física e/ou verbal 

não executa 

Relativamente à atividade/estratégia acima delineada, importa referir que a aluna, ao longo da semana conseguiu separar objetos do mesmo tamanho, forma e cor. Por vezes, necessitou de alguma ajuda verbal. A aluna continuou a evidenciar dificuldades aquando a nomeação das cores.

Segunda-Feira: No 1º dia de intervenção junto da aluna coloquei em cima da mesa de trabalho, uma caixa com figuras geométricas. Estas figuras foram trabalhadas anteriormente. Retirei um quadrado, um retângulo, um círculo e um triângulo, incentivando a aluna a nomear as mesmas. A aluna revelou alguma dificuldade em nomear estas figuras geométricas, apenas conseguiu com ajuda verbal. Para que a aluna conseguisse separar objetos de diferentes tamanhos, misturei numa caixa os mesmos, nomeadamente, círculos, retângulos, quadrados e triângulos. Antes de solicitar à aluna que retirasse uma figura geométrica de dentro da caixa, coloquei um triângulo pequeno de um lado e um triângulo grande de outro, de forma a facilitar a separação de ambas as categorias. De seguida, solicitei à aluna que retirasse de dentro da caixa uma figura. A aluna retirou e perguntei-lhe: “Que figura é esta?”, a aluna revelou alguma dificuldade em responder, no entanto, conseguiu responder à questão porque lhe foi dada a primeira sílaba da palavra. De seguida, perguntei à aluna se a figura era grande ou pequena. A aluna respondeu corretamente à questão que lhe foi dirigida, colocando a mesma no sítio certo. A etapa atrás referida foi consecutivamente realizada para o resto das figuras patentes na caixa. A aluna conseguiu separar as figuras por tamanhos de forma correta, apenas com algumas ajudas verbais.

Terça-Feira: No 2º dia de intervenção junto da aluna voltei a colocar em cima da mesa de trabalho, uma caixa com figuras geométricas. É de salientar que estas figuras foram trabalhadas anteriormente. Foi retirado novamente de dentro da caixa, um retângulo, um círculo, um quadrado e um triângulo. À medida que foram sendo retiradas de dentro da caixa, incentivei a aluna a nomear as mesmas. Continuou a revelar dificuldades em nomear estas figuras geométricas, apenas conseguindo com maior facilidade através de ajudas verbais. Para que a aluna conseguisse separar os objetos segundo diferentes formas, misturei numa caixa as figuras anteriormente mencionadas. Antes de solicitar à aluna que retirasse uma figura geométrica do interior da caixa, coloquei um triângulo, um círculo, um quadrado e um retângulo ao lado uns dos outros, de forma a facilitar a separação das categorias envolvidas. De seguida, solicitei à aluna que retirasse de dentro da caixa uma figura. A aluna retirou e perguntei-lhe: “Que figura é esta?”, a aluna continuou a revelar alguma dificuldade em responder, no entanto, o tempo de resposta foi inferior ao dado na sessão anterior, bem como as ajudas requeridas. Perguntei qual daquelas quatro figuras representadas era igual à retirada de dentro da caixa. A aluna respondeu corretamente à questão que lhe foi dirigida, colocando a mesma no sítio correto. A etapa atrás referida foi consecutivamente realizada para o resto

das figuras patentes na caixa. A aluna conseguiu separar figuras de diferentes formas de maneira correta, apenas com algumas ajudas verbais.

Quarta-Feira: No 3º dia de intervenção junto da aluna voltei a colocar em cima da mesa de trabalho, uma caixa com figuras geométricas de diversas cores, nomeadamente, amarelo, vermelho, azul-claro, azul-escuro, cor-de-rosa, preto e cinzento. Todas estas figuras já foram trabalhadas em momentos anteriores. Voltei a retirar do interior da caixa, um retângulo, um círculo, um quadrado e um triângulo. À medida que retirei as figuras, incentivei a aluna a nomear as mesmas. A aluna continuou a revelar algumas dificuldades em nomear as figuras atrás referidas, necessitando de ajuda verbal para pronunciar a palavra quadrado e retângulo (necessita da primeira sílaba de ambas as palavras). Para que a aluna conseguisse separar objetos segundo diferentes cores, misturei numa caixa as figuras anteriormente referidas. Antes de solicitar à aluna que retirasse uma figura geométrica do interior da caixa, coloquei uma figura de cada cor ao lado umas das outras, de forma a facilitar a separação das figuras por cores. De seguida, solicitei à aluna que retirasse de dentro da caixa uma figura. Voltei a questioná-la relativamente à mesma, nomeadamente, acerca da sua identificação. Aproveitando a questão anterior perguntei a cor dessa mesma figura, solicitando à aluna que colocasse a figura no sítio destinado. A aluna respondeu corretamente à questão colocada, conseguindo concretizar o objetivo delineado. A etapa atrás referida foi consecutivamente executada para o resto das figuras patentes no interior da caixa. A aluna conseguiu separar figuras de diferentes cores de forma correta, apenas revelou dificuldade aquando a separação da cor cinzenta e da cor azul-claro, por serem muito idênticas. Necessitou de pequenas ajudas verbais.

Quinta-Feira: No 4º dia de intervenção junto da aluna voltei a colocar em cima da mesa de trabalho uma caixa com figuras geométricas. Retirei um quadrado, um retângulo, um círculo, e um triângulo, incentivando a aluna a nomear as mesmas. As restantes figuras ficaram no interior da caixa. A aluna continuou a revelar algumas dificuldades em nomear as palavras quadrado e retângulo, necessitando de ajuda verbal para esse efeito (necessita que o professor forneça a primeira sílaba de ambas as palavras). É de referir que a aluna nomeia sem dificuldades a palavra círculo e triângulo aquando o visionamento das figuras. A aluna retém pouca informação, sendo os seus períodos de atenção/ concentração ainda muito curtos, dispersando-se com muita facilidade no desenrolar das tarefas propostas. Antes de solicitar à aluna que retirasse uma figura geométrica de dentro da caixa, coloquei um círculo pequeno de um lado e um quadrado grande de outro, de forma a facilitar a separação de ambas as

categorias. De seguida, solicitei à aluna que retirasse de dentro da caixa uma figura. Perguntei à aluna se essa figura pertencia ao grupo das figuras grandes (apontando) ou ao grupo das figuras pequenas (apontando). A aluna respondeu à questão, colocando a figura no local que considerou correto. A aluna respondeu corretamente a todas as questões realizadas, pondo todas as figuras patentes na caixa nas correspondentes categorias. A aluna conseguiu separar as figuras por tamanhos de forma correta. Para que a aluna conseguisse separar um conjunto de figuras geométricas de diferentes formas, voltei a colocar a caixa anteriormente utilizada em cima da mesa. Coloquei um triângulo, um círculo, um quadrado e um retângulo ao lado uns dos outros, de forma a facilitar a separação das categorias envolvidas. De seguida, solicitei à aluna que retirasse de dentro da caixa uma figura geométrica. Perguntei qual daquelas quatro figuras representadas era igual à retirada de dentro da caixa. A aluna respondeu corretamente à questão que lhe foi dirigida, colocando a mesma no sítio correto. A etapa atrás referida foi consecutivamente realizada para o resto das figuras patentes na caixa. A aluna conseguiu separar figuras geométricas de diferentes formas de maneira correta. Por último, recorrendo à caixa com as figuras geométricas anteriormente utilizadas, visto que as mesmas possuíam diferentes cores, coloquei uma figura de cada cor em cima da mesa, de forma a auxiliar a separação segundo um determinado critério (cor). Solicitei à aluna que retirasse de dentro da caixa uma figura geométrica. Perguntei à aluna a cor dessa mesma figura, solicitando que a colocasse no sítio correto. A aluna continuou a revelar dificuldade em nomear as diferentes cores, no entanto, conseguiu distingui-las aquando a sua separação. A etapa atrás referida foi consecutivamente executada para o resto das figuras patentes no interior da caixa. A aluna conseguiu separar figuras de diferentes cores de forma correta. Não revelou dificuldades na separação das figuras de cor cinzenta e azul-claro.

Sexta-feira: No 5º dia de intervenção junto da aluna voltei a colocar em cima da mesa de trabalho uma caixa com figuras geométricas. Retirei um quadrado, um retângulo, um círculo, e um triângulo, incentivando a aluna a nomear as mesmas. As restantes figuras ficaram no interior da caixa. A aluna continuou a necessitar de alguma ajuda verbal aquando a nomeação das palavras triângulo, quadrado, círculo e retângulo. Antes de solicitar à aluna que retirasse uma figura geométrica de dentro da caixa, coloquei um quadrado pequeno de um lado e um círculo grande de outro, de forma a facilitar a separação de ambas as categorias. De seguida, solicitei à aluna que retirasse de dentro da caixa uma figura. Perguntei à aluna se essa figura pertencia ao grupo das figuras grandes (apontando) ou ao grupo das figuras pequenas (apontando). A aluna respondeu à questão, colocando a figura no local que considerou

correto. A aluna respondeu corretamente a todas as questões colocadas, pondo todas as figuras geométricas nas correspondentes categorias. A aluna conseguiu separar as figuras por tamanhos de forma correta. A caixa anteriormente utilizada com as figuras geométricas voltou a fazer parte da atividade em seguida descrita. A aluna tinha como principal objetivo separar um conjunto de figuras geométricas de diferentes formas. A caixa foi novamente colocada em cima da mesa e tirado um quadrado, um círculo, um triângulo e por fim, um retângulo. Estes foram colocados uns ao lado dos outros, de forma a facilitar a separação das categorias envolvidas. Pedi à aluna que retirasse de dentro da caixa uma figura geométrica. De seguida, perguntei qual daquelas quatro figuras representadas era igual à retirada de dentro da caixa. A aluna respondeu corretamente à questão colocada, pondo a mesma no sítio certo. A etapa atrás mencionada foi novamente realizada com sucesso para o resto das figuras patentes na caixa. A aluna conseguiu separar figuras geométricas de diferentes formas corretamente. Por fim, e recorrendo novamente à caixa com as figuras geométricas, coloquei uma figura de cada cor em cima da mesa, no sentido de a aluna as separar segundo um determinado critério (cor). Solicitei à aluna que retirasse de dentro da caixa uma figura geométrica. Perguntei à aluna a cor dessa mesma figura, solicitando que a colocasse no sítio correto. A aluna continuou a revelar dificuldade em nomear as diferentes cores, no entanto, conseguiu distingui-las aquando a sua separação. A etapa atrás referida foi consecutivamente executada para o resto das figuras patentes no interior da caixa. A aluna conseguiu separar figuras de diferentes cores de forma correta.

Objetivo atingido.

Planificação a curto prazo (semanal)

Data: 15 a 19 de Março.

Área: Motricidade.

Subárea: Motricidade global e fina.

Objetivo Específico: Conhecer formas básicas (círculo, quadrado, triângulo e retângulo).

Atividades/Estratégia:

- Começar apenas por utilizar duas formas básicas (o círculo e o quadrado).
- Nomear cada uma apontando: “este é o círculo, este é o quadrado.”

- Pedir à criança para nomear a palavra círculo e quadrado. Mudar a posição da forma básica na mesa. Quando a criança conseguir nomear a palavra, quadrado e círculo sem errar, será acrescentada a palavra triângulo e posteriormente, retângulo.
- Apontar para cada uma das quatro formas e nomear cada uma fazendo com que a criança repita depois do professor. Fazer isto várias vezes para cada forma.
- Apontar para a forma e esperar que a criança nomeie a palavra sem ajuda. Se a criança hesitar na resposta a dar, será conveniente dizer os sons iniciais da palavra identificativa de cada forma, como por exemplo: “Cír... -qua...-tri... -ret...” Deixar a criança acabar o nome das formas. Recompensar o sucesso da criança com um elogio.

Reflexão e avaliação da intervenção:

Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
				

Legenda: *executa sozinho* 
executa com ajuda física e/ou verbal 
não executa 

Relativamente à atividade/ estratégia acima delineada, importa referir que a aluna, ao longo das semanas de intervenção, incluindo a presente, revelou alguma dificuldade em nomear as formas básicas, nomeadamente, o círculo, o retângulo, o quadrado e o triângulo. No entanto, ao longo da semana conseguiu adquirir o objetivo estabelecido apesar das dificuldades sentidas inicialmente. É de referir que a atividade acima descrita contribuiu para o desenvolvimento do presente objetivo.

Segunda-feira: No 1º dia de intervenção comecei por colocar em cima da mesa apenas duas formas básicas, o círculo e o quadrado. Nomeei cada uma apontando: “E. este é o círculo e este é o quadrado.” Solicitei à criança que nomeasse a palavra círculo e quadrado. Efetuei esta ação diversas vezes para que a aluna memorizasse o nome destas duas formas básicas, de forma a conseguir pronunciá-las. A aluna apenas conseguiu reconhecer as formas básicas com uma ajuda verbal, sendo que para isso tive de fornecer a primeira sílaba de cada palavra. Alterei a posição das formas básicas na mesa e observei que a E. continuou a revelar as mesmas necessidades (ajudas verbais).

Terça-feira: No 2º dia de intervenção comecei por colocar em cima da mesa as restantes formas básicas, o triângulo e o retângulo. Nomeei cada uma apontando: “E. este é o triângulo e este é o retângulo.” Solicitei à criança que nomeasse a palavra triângulo e retângulo. Efetuei esta ação diversas vezes para que a aluna memorizasse o nome destas duas formas básicas, de forma a conseguir pronunciá-las. De forma, a conseguir reconhecer as formas básicas em questão, foi facultado à aluna uma pequena ajuda verbal, essa traduziu-se no fornecimento da primeira sílaba de cada palavra. A aluna conseguiu reconhecer as formas básicas com a ajuda referida anteriormente. De seguida, alterei a posição das formas básicas na mesa e observei que a E. continuou a revelar as mesmas dificuldades, continuando a necessitar de uma pequena ajuda verbal a fim de pronunciar as mesmas.

Quarta-feira: No 3º dia de intervenção comecei por colocar em cima da mesa as quatro formas básicas (quadrado, triângulo, retângulo e círculo). Nomeei cada uma apontando: “ E. este é o triângulo, este é o círculo, este é o quadrado e este é o retângulo.” De seguida, à medida que apontava para cada forma individualmente e nomeava a palavra identificativa de cada uma, fiz com que a criança as repetisse. Realizei este procedimento diversas vezes. Solicitei à aluna que nomeasse novamente as palavras identificativas de cada forma básica. Apontei para a forma e esperei que a aluna nomeasse as mesmas sem qualquer ajuda. A aluna hesitou um pouco em nomear as palavras relativas às quatro formas básicas, nesse sentido, optei mais uma vez por dizer os sons iniciais de cada forma, por exemplo: “Cír... - qua...- tri...- ret.” Deixei a aluna acabar de nomear a palavras, recompensando a mesma com um elogio. Desta forma, a aluna conseguiu nomear as quatro formas básicas com sucesso. Efetuei esta ação diversas vezes para que a aluna reconhecesse o nome destas quatro formas básicas. Alterei a posição das formas básicas na mesa, voltando a questionar a aluna acerca do nome das mesmas. A aluna conseguiu nomear a palavra círculo e triângulo sem qualquer ajuda. Aquando a nomeação da palavra, retângulo e quadrado necessitou de uma pequena ajuda verbal, ou seja, o fornecimento dos sons iniciais de cada uma.

Quinta-feira: No 4º dia de intervenção comecei por colocar em cima da mesa as quatro formas básicas (quadrado, triângulo, retângulo e círculo). Voltei a nomear cada uma apontando: “ E. este é o triângulo, este é o círculo, este é o quadrado e este é o retângulo.” De seguida, à medida que apontava para cada forma individualmente e nomeava a palavra identificativa de cada uma, fiz com que a criança as repetisse. Realizei este procedimento diversas vezes. Solicitei à aluna que nomeasse novamente as palavras identificativas de cada forma básica. Apontei para a forma e esperei que a aluna nomeasse as mesmas sem qualquer

ajuda. A aluna hesitou um pouco em nomear as palavras relativas às quatro formas básicas, no entanto, passado alguns instantes deixei que a aluna as reconhecesse e pronunciasse sem qualquer ajuda física, nem verbal. Recompensei este ato, elogiando a aluna. Desta forma, a aluna conseguiu nomear as palavras identificativas das quatro formas básicas com sucesso.

Efetuei esta ação diversas vezes para que a aluna reconhecesse o nome destas quatro formas básicas. Alterei a posição das formas básicas na mesa, voltando a questionar a aluna acerca do nome de cada uma. A aluna conseguiu nomear as palavras círculo, triângulo, quadrado e retângulo.

Sexta-feira: No 5º dia de intervenção comecei por colocar em cima da mesa as quatro formas básicas (quadrado, triângulo, retângulo e círculo). Voltei a nomear cada uma apontando: “E. este é o triângulo, este é o círculo, este é o quadrado e este é o retângulo.” De seguida, à medida que apontava para cada forma individualmente e nomeava a palavra identificativa de cada uma, fiz com que a criança as repetisse. Realizei este procedimento diversas vezes. Solicitei à aluna que nomeasse novamente as palavras identificativas de cada forma básica. Apontei para cada forma, esperando que a aluna as nomeasse sem qualquer ajuda. A aluna já não hesitou em dar as respostas pretendidas, ou seja, em nomear as palavras relativas às quatro formas básicas. Recompensei este ato, elogiando a aluna. Desta forma, a aluna conseguiu nomear as palavras identificativas das quatro formas básicas com sucesso.

Objetivo atingido.

Planificação a curto prazo (semanal)

Data: 8 a 12 de Março.

Área: Independência pessoal.

Subárea: Vestuário.

Objetivo Específico: Abrir fechos; Fechar fechos; Encaixar o fecho éclair.

Atividades/Estratégia:

- Colocar no fecho do casaco da aluna um cordel grosso ou uma argola.
- Fazer com que a criança agarre a argola ou cordel e puxe para baixo e para cima.
- À medida que a criança vai adquirindo destreza nesta operação será necessário começar a reduzir-lhe o tamanho do cordel, fazendo com que ela puxe o próprio fecho.
- Começar com um fecho grosso e depois substituí-lo por um do tamanho daquele que está no fecho da roupa da criança.

- Deixar primeiro a criança subir e descer o fecho na peça de roupa antes de a vestir, repetir em seguida, quando já tiver a roupa vestida.
- Guiar as mãos da criança nos movimentos de subir e descer o fecho. Diminuir gradualmente a sua ajuda.
- Fazer com que a criança abra e feche um fecho de uma bolsa com materiais escolares de que necessite para trabalhar.
- Mostrar à criança como é que se deve encaixar a parte debaixo do fecho.
- Segurar numa das partes para que ela possa encaixar a outra e puxar o fecho.
- Certifique-se de que o encaixe funciona com facilidade.
- Começar a atividade com a peça de roupa em cima da mesa, numa segunda fase passe a treiná-la na roupa que a criança tem vestido.
- Elogiar a criança por ser capaz de encaixar o fecho e puxá-lo até acima sem ajuda.
- Utilizar um fecho éclair grosso e gradualmente reduzir o tamanho.

Reflexão e avaliação da intervenção

Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
				

Legenda: *executa sozinho* 

executa com ajuda física e/ou verbal 

não executa 

Relativamente à atividade/estratégia acima delineada importa referir que a aluna, ao longo destas semanas de intervenção, executou a presente tarefa com alguma ajuda física e verbal. No entanto, é de todo pertinente referir que a aluna atingiu todos os objetivos que lhe foram propostos.

Segunda-feira: No 1º dia de intervenção coloquei em cima da mesa um casaco da aluna, que esta tinha levado para a escola. Coloquei no fecho do casaco uma argola. De seguida, solicitei à aluna que agarra-se a argola e a puxa-se para baixo e para cima, exemplificando tal ação para que ela tivesse a ideia de como teria que fazer. A aluna agarrou na argola, executando o movimento anteriormente exemplificado de forma correta. Ao longo da execução da ação anteriormente descrita foi dada algumas ajudas verbais, no sentido da aluna realizar o que lhe

tinha sido pedido de forma correta. A aluna realizou esta ação diversificadas vezes. Aquando o desenvolvimento das tarefas propostas, e num primeiro momento, considerei pertinente guiar as mãos da criança nos movimentos de subir e descer o fecho. Fui diminuindo gradualmente essa ajuda física. À medida que a aluna foi adquirindo alguma destreza nesta operação foi necessário reduzir o tamanho da argola inicialmente introduzida no fecho. A aluna voltou a agarrar na argola, desta vez de tamanho inferior, executando o movimento atrás referido. Visto que a aluna executou o movimento de cima para baixo que lhe tinha sido pedido, utilizando diferentes tamanhos de argolas, solicitei-lhe que fizesse o mesmo movimento, mas desta vez que puxasse o próprio fecho do casaco. Comecei por utilizar um casaco com um fecho mais grosso, para que fosse mais fácil o seu manuseamento. A aluna conseguiu realizar esta ação de forma correta, sendo apenas dadas pequenas ajudas verbais de forma a estimular a mesma. Visto que a aluna conseguiu realizar a ação anteriormente referida, substitui o fecho mais grosso por o fecho do atual casaco da criança. Pedi à aluna para colocar em cima da mesa o seu casaco. Solicitei à mesma que fizesse subir e descer o fecho antes de o vestir. A aluna continuou a necessitar de pequenas ajudas/ indicações verbais, no sentido de concretizar a tarefa proposta. Pedi à aluna para vestir o casaco, inseri a parte do encaixe do fecho, solicitando à mesma que movimentasse o fecho do casaco de baixo para cima e vice-versa. A aluna realizou a tarefa sem qualquer dificuldade, apenas necessitou das pequenas ajudas/indicações verbais que usufruiu até ao momento. De forma a sistematizar as tarefas propostas coloquei em frente da aluna um conjunto de estojos com fecho, previamente emprestados pelos colegas que com ela trabalham. Pedi à aluna para agarrar num estojo, pegar no fecho e abrir o mesmo, realizando o movimento anteriormente executado. A aluna agarrou no estojo, posteriormente no fecho, puxando o mesmo para cima (abriu o estojo). Solicitei à mesma para agarrar novamente no fecho e puxar o mesmo para baixo (fechou o estojo). A aluna continuou a não revelar dificuldades de maior, necessitando apenas de algumas ajudas/ indicações verbais.

Terça-feira: No 2º dia de intervenção voltei a colocar em cima da mesa o casaco da aluna, colocando no fecho uma argola. De seguida, solicitei à aluna que agarra-se a argola e a puxa-se para baixo e para cima, voltando a exemplificar tal ação para que ela tivesse a ideia de como teria que a realizar. A aluna agarrou na argola, executando o movimento anteriormente exemplificado de forma correta. Ao longo da execução da ação anteriormente descrita já não foi necessário dar ajudas verbais, no sentido da aluna realizar o que lhe tinha sido pedido de forma correta. A aluna realizou esta ação diversificadas vezes. Num primeiro momento,

aquando o desenvolvimento das tarefas propostas, continuei a guiar as mãos da criança, nos movimentos de subir e descer o fecho. A aluna praticamente já não necessitou dessa ajuda física, realizando a atividade sozinha. Coloquei no fecho do casaco da aluna uma argola de tamanho inferior, tirando a argola anteriormente colocada. A aluna voltou a agarrar na argola, executando o movimento atrás referido. Na medida em que a aluna executou o movimento solicitado, utilizando diferentes tamanhos de argolas, solicitei-lhe que fizesse o mesmo movimento, e que puxasse o fecho do casaco. Comecei por utilizar um casaco com um fecho mais grosso, para que fosse mais fácil a aluna puxar para baixo e para cima. A aluna conseguiu realizar esta ação de forma correta, não necessitando de ajudas verbais. Visto que a aluna conseguiu realizar a ação anteriormente referida, substitui o fecho mais grosso pelo fecho do atual casaco da criança. Pedi à aluna para colocar em cima da mesa o seu casaco. Solicitei à mesma que fizesse subir e descer o fecho antes de o vestir. A aluna continuou a necessitar de pequenas ajudas/ indicações verbais, no sentido da mesma concretizar a tarefa proposta. Pedi à aluna para vestir o casaco, inseri a parte do encaixe do fecho, solicitando à mesma que movimentasse o fecho do casaco de baixo para cima e vice-versa. A aluna realizou a tarefa sem qualquer dificuldade, continuando a não necessitar das pequenas ajudas/ indicações verbais que usufruiu até ao momento. De forma a sistematizar as tarefas propostas coloquei em frente da aluna um conjunto de estojos com fecho, previamente emprestados pelos colegas que com ela trabalham. Pedi à aluna para agarrar num estojo, pegar no fecho e abrir o mesmo, realizando o movimento anteriormente executado. A aluna agarrou no estojo, posteriormente no fecho, puxando o mesmo para cima (abriu o estojo). Solicitei à mesma para agarrar novamente no fecho e puxar o mesmo para baixo (fechou o estojo). A aluna continuou a não revelar dificuldades, necessitando somente de constante estimulação, de forma a realizar a tarefa proposta da melhor forma.

Quarta-feira: No 3º dia de intervenção voltei a colocar em cima da mesa o casaco da aluna. As atividades abaixo referidas tinham como objetivo que a aluna conseguisse encaixar o fecho éclair. Mostrei à criança como é que devia encaixar a parte debaixo do fecho. De seguida, guiei as mãos da criança, no sentido de esta encaixar a parte debaixo do mesmo. Solicitei à mesma que desenrolasse a tarefa anteriormente realizada de forma autónoma. A aluna revelou muitas dificuldades em encaixar a parte debaixo do fecho, necessitando de ajudas/ indicações verbais e físicas aquando o desenrolar da tarefa proposta. De imediato, segurei numa das partes para que ela conseguisse encaixar a outra e puxar o fecho. De certa forma esta estratégia facilitou a aquisição do objetivo inicialmente estipulado. No entanto, a aluna

continuou a necessitar de pequenas ajudas físicas. Revelou menos dificuldades ao encaixar a parte debaixo do fecho, visto que segurei numa das partes. Numa segunda fase, comecei por colocar em cima da mesa o casaco da aluna. Incentivei e elogiei a aluna a encaixar o fecho na parte debaixo e a puxá-lo até cima, dando uma pequena ajuda física e verbal. A aluna conseguiu realizar a tarefa de forma correta. De seguida, pedi à aluna para vestir o casaco e realizar a ação atrás executada. A aluna não estava a conseguir encaixar a parte debaixo do fecho de forma autónoma e por isso tive que segurar numa das partes para que ela conseguisse encaixar a outra, e assim puxar o fecho. Realizou a tarefa de forma correta necessitando de ajudas verbais e físicas. Sempre que a aluna conseguiu encaixar a parte debaixo do fecho e puxá-lo para cima, elogiei-a, para que ela fizesse esta ação cada vez melhor e sem auxílio.

Quinta-feira: No 4º dia de intervenção voltei a colocar em cima da mesa o casaco da aluna. Mostrei-lhe como é que devia encaixar a parte debaixo do fecho. De seguida, guiei as mãos da criança, no sentido de esta encaixar a parte debaixo do mesmo. Solicitei à mesma que desenrolasse a tarefa anteriormente realizada de forma autónoma. A aluna revelou menos dificuldades em encaixar a parte debaixo do fecho, necessitando apenas de ajudas/ indicações verbais. Já não necessitou de ajudas físicas, aquando o desenrolar da tarefa proposta. De imediato, voltei a segurar numa das partes para que ela conseguisse encaixar a outra e puxar o fecho. Esta estratégia facilitou a aquisição do objetivo inicialmente estipulado. A aluna já não necessitou de tantas ajudas verbais, conseguindo realizar a atividade praticamente sozinha. Coloquei em cima da mesa o casaco da aluna, incentivando-a encaixar o fecho na parte debaixo e a puxá-lo até cima. Não foi necessária qualquer ajuda física, apenas de algumas indicações verbais. A aluna conseguiu realizar a tarefa de forma correta. De seguida, pedi à aluna para vestir o casaco e para realizar a ação atrás executada. A aluna conseguiu encaixar a parte debaixo do fecho de forma autónoma. Realizou a tarefa de forma correta, necessitando apenas de algumas indicações verbais no sentido de desenrolar a mesma. Sempre que a aluna conseguiu encaixar a parte debaixo do fecho e puxá-lo para cima, elogiei-a, para que ela fizesse esta ação cada vez melhor e sem auxílio.

Sexta-feira: No 5º dia de intervenção pedi à aluna para vestir o casaco que se encontrava no cabide da sala de aula. Solicitei-lhe que encaixasse o fecho na parte debaixo e puxasse até cima, de forma a fechar o casaco. É de salientar que não foi necessário fornecer nenhuma ajuda física, nem verbal, apenas algumas indicações imprescindíveis ao bom desenvolvimento da tarefa proposta. Posteriormente, e depois de a aluna ter regressado do intervalo, pedi-lhe para puxar o fecho para baixo e desencaixá-lo da parte inferior. A aluna foi elogiada aquando

o desenvolvimento da tarefa proposta, no sentido de realizar esta ação cada vez melhor e sem auxílio. No final, a aluna colocou o casaco no cabide a que lhe pertencia.

Objetivos atingidos.

Planificação a curto prazo (semanal)

Data: 3 a 7 de Maio.

Área: Comportamento social.

Subárea: Relações interpessoais.

Objetivo Específico: Brincar junto de outras crianças e falar com elas enquanto executa o seu jogo.

Atividades/Estratégia:

- Facultar situações em que a criança possa brincar com outras crianças da mesma idade. Por exemplo: peças de madeira (formas geométricas), puzzles simples, etc.
- Levar a criança durante o intervalo ao parque infantil da escola e encorajá-la a participar utilizando o equipamento existente.
- Convidar outras crianças para brincar com ela em casa. Ajudar as crianças a iniciarem jogos. Reforçar as crianças, brincando ou falando sobre o jogo com cada uma individualmente.

Reflexão e avaliação da intervenção:

Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
				

Legenda: *executa sozinho* 
executa com ajuda física e/ou verbal 
não executa 

Relativamente à atividade/estratégia acima delineada, importa referir que a aluna, ao longo da semana e da intervenção conseguiu brincar junto de outras crianças tanto no parque infantil, como em contexto de ATL, depois do tempo letivo. Relativamente à comunicação estabelecida pela aluna durante a execução dos jogos, importa salientar que esta revelou muitas dificuldades. A aluna compreende o que os outros lhe dizem, no entanto, revelou

dificuldades ao nível da articulação verbal/ oral e na expressão da linguagem oral. Ao longo da intervenção a aluna pôde brincar com outras crianças da mesma idade, nomeadamente em contexto de ATL, com jogos, cubos de madeira, puzzles simples, etc. A aluna também brincou com outras crianças durante o intervalo no parque infantil da escola. Encorajei-a diversas vezes a participar nas brincadeiras dos colegas, utilizando os diversos equipamentos ao dispor. A aluna participou em todas as brincadeiras, no entanto revelou dificuldades em comunicar oralmente com os colegas enquanto executava as mesmas. A encarregada de educação tentou ao máximo convidar as crianças do bairro para brincarem em sua casa, no sentido de a aluna brincar com as mesmas, partilhando os seus brinquedos e desenvolver a sua comunicação oral. De acordo com o que foi transmitido pela encarregada de educação, importa referir que estes ajudaram sempre que possível, as crianças a iniciarem os jogos, de forma a estimular e incentivar as brincadeiras entre estas.

Objetivo parcialmente atingido.

Planificação a curto prazo (semanal)

Data: 22 a 26 de Março.

Área: Cognição.

Subárea: Noções de tamanho, forma e cor.

Objetivo Específico: Utilizar com propriedade os conceitos: comprido e curto.

Atividades/Estratégia:

- Utilizar lápis, palhinhas, desenhar linhas ou recortar tiras de papel ou de tecido de comprimentos diferentes.
- Apontar para o mais comprido e dizer: “Este é comprido”, depois perguntar quais os que são compridos.
- Repetir de novo e dizer: “Qual é que é comprido? – Este aqui”. Depois pedir à criança para apontar para o que é comprido. Mudar a posição dos objetos e pedir outra vez à criança para lhe mostrar o que é comprido. Fazer o mesmo com o curto.
- A princípio utilizar linhas muito curtas e outras muito compridas e depois, à medida que a criança adquirir maiores competências, reduzir gradualmente a diferença.
- Quaisquer que sejam os objetos a utilizar, alinhe-os de modo a que todos tenham o mesmo ponto de partida. Explicar à criança que um é comprido e que outro é curto. Quando ela já

perceber isto alinhar os objetos e fazer com que a criança os aponte enquanto lhe diz que um é comprido e que o outro é curto.

Reflexão e avaliação da intervenção

Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
				

Legenda: *executa sozinho* 
executa com ajuda física e/ou verbal 
não executa 

Relativamente à atividade/estratégia acima delineada, importa referir que a aluna, ao longo da semana conseguiu utilizar com propriedade os conceitos: comprido e curto. Por vezes, necessitou de alguma ajuda/ indicações verbais e físicas.

Segunda-Feira: No 1º dia de intervenção junto da aluna coloquei primeiramente em cima da mesa de trabalho palhinhas de comprimentos diferentes. Alinhei os objetos, de modo a que tivessem o mesmo ponto de partida. A princípio utilizei palhinhas muito curtas e outras muito compridas. De seguida, aponte para uma palhinha comprida e disse: “E. esta palhinha é comprida.” De seguida, perguntei à aluna quais eram as palhinhas compridas. A aluna conseguiu com alguma ajuda/ indicação verbal, bem como ajuda física reconhecer as palhinhas compridas. Repeti de novo e disse: “Qual é que é a palhinha comprida?”; esperei uma resposta da aluna, não tendo existido, respondi, “é esta aqui!” Depois pedi à criança para apontar para uma palhinha comprida. A aluna apontou revelando alguma renitência em fazê-lo. Necessitou de algumas indicações verbais de forma a concretizar a ação. Mudei a posição dos objetos, solicitando outra vez à criança que me mostrasse uma palhinha comprida. Foi realizado o mesmo processo, desta vez com uma palhinha curta. A aluna continuou a necessitar de algumas ajudas/ indicações verbais e num primeiro momento até de ajudas físicas. Ao longo de todo o processo foi explicado à aluna que havia um objeto comprido e outro curto. A aluna foi incentivada a apontar para os objetos, ao mesmo tempo que lhe nomeava que um era comprido e que outro era curto.

Terça-Feira: No 2º dia de intervenção junto da aluna coloquei primeiramente em cima da mesa de trabalho tiras de papel de comprimentos diferentes, previamente recortadas. Alinhei

os objetos, de modo a que tivessem o mesmo ponto de partida. A princípio utilizei tiras de papel muito curtas e outras muito compridas. É de referir que reduzi a diferença entre ambas, relativamente ao 1º dia de intervenção. De seguida, apontei para uma tira de papel comprida e disse: “E. esta tira de papel é comprida.” Perguntei à aluna quais eram as tiras de papel compridas. A aluna conseguiu com alguma ajuda/ indicação verbal, bem como ajuda física reconhecer as tiras de papel compridas. Repeti de novo e disse: “Qual é que é a tira de papel comprida?” A aluna conseguiu apontar para a tira de papel comprida, as ajudas verbais fornecidas foram inferiores às dadas em momentos anteriores. Pedi novamente à criança para apontar para uma tira de papel comprida. A aluna apontou não revelando renitência em fazê-lo. Mudei a posição dos objetos, solicitando outra vez à criança que me mostrasse uma tira de papel comprida. Foi realizado o mesmo processo, desta vez com uma tira de papel curta. A aluna continuou a necessitar de algumas ajudas/ indicações verbais, no entanto, inferiores às fornecidas em ações passadas. Ao longo de todo o processo foi explicado à aluna que havia um objeto comprido e outro curto. A aluna foi incentivada a apontar para os objetos ao mesmo tempo que lhe era nomeado que um era comprido e que o outro era curto.

Quarta-feira: No 3º dia de intervenção junto da aluna coloquei primeiramente em cima da mesa de trabalho tiras de tecido de comprimentos diferentes, previamente recortadas. Alinhei os objetos, de modo a que tivessem o mesmo ponto de partida. Comecei a reduzir gradualmente a diferença entre as tiras de tecido, visto que a aluna começou a adquirir competências para utilizar com propriedade os conceitos de comprido e curto. De seguida, apontei para uma tira de tecido comprida e disse: “E. esta tira de tecido é comprida.” Perguntei à aluna quais eram as tiras de tecido compridas. A aluna conseguiu com alguma ajuda/ indicação verbal, reconhecer as tiras de tecido compridas. Repeti de novo e disse: “Qual é que é a tira de tecido comprida?” A aluna conseguiu apontar para a tira de tecido comprida, as ajudas verbais fornecidas foram cada vez mais menos, relativamente às dadas em momentos anteriores. Depois pedi à criança para apontar para uma tira de tecido comprida. A aluna apontou não revelando renitência em fazê-lo. Mudei a posição dos objetos, solicitando outra vez à criança que me mostrasse uma tira de tecido comprida. Foi realizado o mesmo processo, desta vez com uma tira de tecido curta. A aluna continuou a necessitar de algumas ajudas/ indicações verbais, no entanto, inferiores às fornecidas em ações passadas. Ao longo de todo o processo foi explicado à aluna que havia um objeto comprido e outro curto. A aluna foi incentivada a apontar para os objetos ao mesmo tempo que lhe era nomeado que um era comprido e que o outro era curto.

Quinta-feira: No 4º dia de intervenção junto da aluna coloquei em cima da mesa de trabalho uma folha de papel branco, onde desenhei linhas de comprimentos diferentes. Alinhei as linhas, de modo a que tivessem o mesmo ponto de partida. Continuei a reduzir gradualmente a diferença entre as linhas, visto que a aluna começou a adquirir competências para utilizar com propriedade os conceitos de comprido e curto. De seguida, aponte para uma linha comprida e disse: “E. esta linha é comprida.” De seguida, perguntei à aluna quais eram as linhas compridas. A aluna conseguiu reconhecer as linhas compridas na folha, sem que para isso tenha necessitado de ajudas/ indicações verbais. Repeti de novo: “Quais é que são as linhas compridas?” A aluna conseguiu apontar para as linhas compridas patentes na folha de papel, é de salientar que não foram facultadas ajudas/ orientações verbais. Solicitei à aluna para apontar para uma linha comprida. A aluna voltou a apontar para uma linha comprida, não revelando renitência em fazê-lo. Retirei uma folha branca e voltei a desenhar linhas compridas e curtas, alterando a posição das mesmas na folha. Voltei a perguntar à aluna onde estavam as linhas compridas. A aluna identificou sem qualquer dificuldade as linhas compridas registadas na folha. Foi realizado o mesmo procedimento, desta vez desenhando, juntamente com as linhas compridas, linhas curtas. A aluna continuou a não necessitar de ajudas/ indicações verbais. Continuou a ser incentivada a apontar para os objetos ao mesmo tempo que lhe era nomeado que um era comprido e que o outro era curto.

Sexta-feira: No 5º dia de intervenção junto da aluna voltei a colocar em cima da mesa de trabalho tiras de papel de comprimentos diferentes. Alinhei as tiras de papel, de modo a que tivessem o mesmo ponto de partida. Diminui a diferença entre as tiras compridas e as tiras curtas relativamente às utilizadas no 2º dia de intervenção. Posto isto, aponte para uma tira de papel e perguntei: “Qual é que é a tira de papel comprida?” A aluna conseguiu apontar para a tira de papel comprida, sem que para isso lhe tivesse sido fornecido quaisquer ajudas/ orientações verbais. Perguntei à aluna “Onde está a tira de papel curta?”, exemplificando com os dedos. A aluna conseguiu apontar também sem qualquer dificuldade para a tira de papel curta. De seguida, alterei a posição das tiras de papel, solicitando novamente à criança que as identificasse. A aluna conseguiu identificar novamente as tiras de papel compridas, bem como as curtas. A aluna foi constantemente incentivada a realizar a tarefa proposta, tendo sido fornecidos constantes reforços positivos.

Objetivo Atingido.

Planificação a curto prazo (semanal)

Data: 3 a 7 de Maio.

Área: Motricidade.

Subárea: Motricidade global e fina.

Objetivo Específico: Pintar com um pincel uma folha. Pintar com pincel uma figura grande, sem sair do contorno.

Atividades/Estratégia:

- Fornecer uma folha A4 à aluna, um pincel e um conjunto de tintas.
- Colocar as diversas tintas num suporte adequado.
- Pedir à aluna para agarrar o pincel, incentivando-a pintar a folha, de forma a explorar os diversos materiais e as sensações que a pintura com pincel transmite. Desenhar livremente.
- Fornecer à aluna quatro folhas A4. Cada folha tem uma forma geométrica (quadrado, triângulo, círculo e retângulo).
- Pintar primeiro as formas geométricas grandes. Pedir primeiro à criança para pintar o contorno da figura e depois posteriormente colori-lo. A aluna deverá pintar as imagens supracitadas sem sair do contorno a preto.
- A aluna deverá ser encorajada a utilizar as cores principais, no sentido de as conseguir nomear.
- Elogiar a aluna por pintar dentro das linhas do desenho.
- Usar cola e contornar com a mesma as quatro formas geométricas. Deixar secar a cola, esta formará um rebordo, que ajudará a criança a pintar dentro das linhas.
- Reduzir gradualmente a ajuda e reforçar todos os seus progressos.

Reflexão e avaliação da intervenção:

Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
				

Legenda: *executa sozinho* 
executa com ajuda física e/ou verbal 
não executa 

Relativamente à atividade/estratégia acima delineada, importa referir que a aluna, ao longo das semanas de intervenção, incluindo a presente, revelou alguma dificuldade em pintar as quatro formas geométricas sem ultrapassar o contorno a preto. É de salientar que melhorou de dia para dia, no entanto, necessitou de constantes ajudas verbais e físicas, no sentido de orientar a sua prática.

Segunda-feira: No 1º dia de intervenção forneci uma folha A4 à aluna, um pincel e um conjunto de tintas, cada uma dentro do seu respetivo recipiente. Pedi à aluna para agarrar o pincel. Incentivei-a a fazer um desenho livre na folha previamente fornecida, de forma a explorar os diversos materiais e as diferentes sensações que a pintura com pincel transmite. A aluna não revelou qualquer dificuldade em realizar um desenho livre na folha, utilizando os pincéis e as diversas cores. Incentivei-a novamente a colocar o seu desenho no estendal existente dentro da sala de aula, onde foram colocados todos os desenhos realizados com tintas e que necessitaram de secar. A aluna realizou a ação pretendida sem qualquer dificuldade, continuou a necessitar de alguma ajuda, no sentido de pendurar o seu desenho no estendal.

Terça-feira: No 2º dia de intervenção forneci à aluna quatro folhas A4, uma de cada vez. Cada folha tinha uma forma geométrica grande (quadrado, retângulo, círculo e triângulo). Pedi à aluna para nomear estas quatro figuras. Esta revelou identificar o círculo e o triângulo. Relativamente à identificação do quadrado e do retângulo, necessitou de uma pequena ajuda verbal, foi necessário pronunciar a primeira sílaba das palavras. Em primeiro lugar pedi à aluna para pintar o contorno da figura (quadrado), exemplifiquei esta ação com uma fotocópia idêntica à fornecida. A aluna não revelou dificuldades em contornar a forma da figura geométrica, não saindo praticamente do contorno a preto. Solicitei à aluna que colorisse a figura com tinta azul. A aluna identificou a cor azul, molhou o pincel na mesma e iniciou a pintura. Saiu variadas vezes do contorno a preto enquanto efetuava a pintura da figura geométrica. Necessitou de constantes ajudas/ indicações verbais e ajudas físicas, no sentido de sair menos vezes do contorno a preto. É de salientar que foi constantemente incentivada ao longo do desenvolvimento da tarefa, facto originador dos progressos efetuados. Foi elogiada a pintar dentro das linhas da figura geométrica. De forma a colmatar a dificuldade evidenciada, optei por usar cola, contornando com a mesma as quatro formas geométricas. Deixei secar a cola, esta formou um rebordo, que contribuiu de certa forma para ajudar a criança a pintar dentro das linhas da figura. A aluna saiu menos vezes para fora do contorno a preto relativamente à primeira figura geométrica explorada. Reduzi gradualmente as ajudas

prestadas e reforcei todos os seus progressos. Incentivei-a novamente a colocar o seu desenho no estendal existente dentro da sala de aula, onde foram colocados todos os desenhos realizados com tintas e que necessitaram de secar. A aluna realizou a ação pretendida sem qualquer dificuldade, continuou a necessitar de alguma ajuda, no sentido de pendurar o seu desenho no estendal.

Quarta-feira: No 3º dia de intervenção forneci à aluna uma folha A4 onde constava outra forma geométrica (retângulo). Voltei a perguntar à aluna que figura era aquela. Esta continuou a revelar alguma dificuldade em pronunciar a palavra, retângulo. Incentivei-a a repetir variadas vezes a mesma, no sentido de interiorizar a referida palavra. Perguntei novamente à aluna que forma geométrica era aquela, esta necessitou que lhe fornecesse a primeira sílaba da palavra para que assim pronunciasse a mesma. Em primeiro lugar pedi à aluna para pintar o contorno da figura, voltei a exemplificar esta ação com uma fotocópia idêntica à fornecida. A aluna não revelou dificuldades em contornar a forma da figura geométrica, não saindo praticamente do contorno a preto. De seguida, solicitei-lhe que colorisse a figura com tinta amarela. A aluna identificou a cor amarela, molhou o pincel na mesma e iniciou a pintura. A aluna continuou a sair algumas vezes do contorno a preto enquanto efetuou a pintura da figura geométrica, no entanto, menos vezes que no 2º dia de intervenção, em que ilustrou outra forma geométrica. Continuou a necessitar de ajudas/ orientações verbais e algumas ajudas físicas, no sentido da aluna sair menos vezes do contorno a preto. É de salientar que foi constantemente incentivada ao longo do desenvolvimento da tarefa, facto originador dos progressos efetuados. Foi elogiada pelo facto de ter pintado dentro das linhas da figura geométrica. De forma a colmatar a dificuldade evidenciada, optei por usar novamente cola, contornando com a mesma a forma geométrica. Deixei secar a cola, esta formou um rebordo, que contribuiu de certa forma para ajudar a criança a pintar dentro das linhas da figura. A aluna saiu menos vezes para fora do contorno a preto relativamente ao 2º dia de intervenção. Reduzi gradualmente as ajudas prestadas e reforcei todos os seus progressos. Incentivei-a novamente a colocar o seu desenho no estendal existente dentro da sala de aula, onde foram colocados todos os desenhos realizados com tintas e que necessitaram de secar. A aluna realizou a ação pretendida sem qualquer dificuldade, continuou a necessitar de alguma ajuda, no sentido de pendurar o seu desenho no estendal.

Quinta-feira: No 4º dia de intervenção forneci à aluna uma folha A4 onde constava outra forma geométrica (círculo). Voltei a perguntar à aluna que figura era aquela. Esta não revelou dificuldade em pronunciar a mesma. Incentivei-a a repetir variadas vezes a mesma, no sentido

de interiorizar a referida palavra. Em primeiro lugar pedi à aluna para pintar o contorno da figura, voltei a exemplificar esta ação com uma fotocópia idêntica à fornecida. A aluna não revelou dificuldades em contornar a forma da figura geométrica. Praticamente a aluna não saiu do contorno a preto aquando o desenvolvimento da tarefa anteriormente solicitada. De seguida, solicitei-lhe que colorisse a figura com tinta vermelha. A aluna revelou dificuldades em identificar a cor vermelha, foi necessário dar alguns exemplos de objetos dessa mesma cor, para que a mesma conseguisse identificar. A aluna colocou o pincel na tinta e iniciou a pintura. Conseguiu sair cada vez menos do contorno a preto enquanto efetuou a pintura da figura geométrica. Necessitou de constantes indicações verbais, no sentido de pintar devagar para não sair do contorno. Não necessitou de ajudas físicas no desenvolvimento das atividades propostas. Foi constantemente incentivada ao longo do desenvolvimento da tarefa, facto proporcionador dos progressos verificados. Foi elogiada a pintar dentro das linhas da figura geométrica. De forma a colmatar a dificuldade primeiramente evidenciada, optei por colocar novamente cola, utilizando a mesma para contornar a forma geométrica. Deixei secar a cola, esta formou um rebordo, que contribuiu de certa forma para ajudar a criança a pintar dentro das linhas da figura. As ajudas fornecidas, nomeadamente, as verbais foram sendo reduzidas e todos os seus progressos reforçados. Incentivei-a novamente a colocar o seu desenho no estendal existente dentro da sala de aula, onde foram colocados todos os desenhos realizados com tintas e que necessitaram de secar. A aluna realizou a ação pretendida sem qualquer dificuldade, continuou a necessitar de alguma ajuda, no sentido de pendurar o seu desenho no estendal.

Sexta-feira: No 5º dia de intervenção forneci à aluna uma folha A4 onde constava outra forma geométrica (triângulo). Voltei a perguntar à aluna que figura era aquela. Esta não revelou dificuldade em pronunciá-la. Incentivei-a a repetir variadas vezes a mesma, no sentido de interiorizar a referida palavra. Perguntei novamente à aluna que forma geométrica era aquela, necessitou que lhe fornecesse a primeira sílaba da palavra para que dessa forma conseguisse pronunciar. Em primeiro lugar pedi à aluna para pintar o contorno da figura, voltei a exemplificar esta ação com uma fotocópia idêntica à fornecida. A aluna não revelou dificuldades em contornar a forma da figura geométrica. Praticamente a aluna não saiu do contorno a preto aquando o desenvolvimento da tarefa anteriormente solicitada. De seguida, solicitei-lhe que colorisse a figura com tinta cor-de-rosa. A aluna revelou dificuldades em identificar o cor-de-rosa, foi necessário dar alguns exemplos de objetos dessa mesma cor, para que a aluna identificasse. Colocou o pincel na tinta e iniciou a pintura. A aluna praticamente

já não saiu do contorno a preto enquanto efetuou a pintura da figura geométrica. Continuou a necessitar de algumas indicações verbais no sentido de desenvolver a atividade proposta. Já não necessitou de ajudas físicas no desenvolvimento destas atividades. Continuou a ser constantemente incentivada ao longo do desenvolvimento da tarefa, facto proporcionador dos progressos verificados. Foi elogiada a pintar dentro das linhas da figura geométrica. De forma a colmatar a dificuldade primeiramente evidenciada, optei por colocar novamente cola, utilizando a mesma para contornar a forma geométrica. Deixei secar a cola, esta formou um rebordo, que contribuiu de certa forma para ajudar a criança a pintar dentro das linhas da figura. As ajudas fornecidas, nomeadamente, as ajudas verbais foram sendo reduzidas e todos os seus progressos reforçados. Incentivei-a novamente a colocar o seu desenho no estendal existente dentro da sala de aula, onde foram colocados todos os desenhos realizados com tintas e que necessitaram de secar. A aluna realizou a ação pretendida sem qualquer dificuldade, continuou a necessitar de alguma ajuda, no sentido de pendurar o seu desenho no estendal.

Objetivo parcialmente atingido.

Planificação a curto prazo (semanal)

Data: 15 a 19 de Março.

Área: Independência pessoal

Subárea: Vestuário.

Objetivo Específico: Descalçar os ténis.

Atividades/Estratégia:

- Se possível, iniciar a atividade com sapatos maiores do que aqueles que a criança usa normalmente, por exemplo: dos irmãos mais velhos ou da mãe.
- Entusiasmar a criança a descalçar os sapatos.
- Colocar os sapatos só na ponta do pé e entusiasmar a criança a descalçá-los. Repetir isto enfiando-lhe cada vez mais os sapatos nos pés.
- Motivar a criança a tirar os sapatos à mãe, à boneca, etc. Repetir o mesmo procedimento com os sapatos da criança. Elogiá-la sempre que ela o conseguir fazer.
- Fingir que não é capaz de se descalçar e pedir à criança que a descalce. Fazer-lhe um elogio com entusiasmo se ela o conseguir fazer.

Reflexão e avaliação da intervenção

Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
				

Legenda: *executa sozinho* 
executa com ajuda física e/ou verbal 
não executa 

Relativamente à atividade/estratégia acima delineada importa referir que a aluna, ao longo destas semanas de intervenção, executou a presente tarefa com alguma ajuda física e verbal. No entanto, é de todo pertinente referir que a aluna atingiu todos os objetivos que lhe foram propostos. A aluna conseguiu descalçar os seus sapatos ao longo das semanas de intervenção.

Segunda-feira: No 1º dia de intervenção solicitei à criança que se sentasse numa cadeira. Pedi à mãe da criança que me trouxesse uns ténis seus no sentido de realizar uma atividade. Perguntei à criança de quem eram aqueles sapatos, muito prontamente me respondeu que eram da mãe. De seguida, perguntei à criança se os queria calçar. Incentivei-a a fazê-lo e posteriormente a descalçá-los. A criança não revelou dificuldades em calçar os sapatos, bem como em descalçá-los, visto que estes eram uns tamanhos acima. Coloquei os sapatos da aluna só na ponta dos pés da mesma, incentivando-a a descalçá-los. Disse à criança: “E. descalça os sapatos, força, tu consegues!”. Repeti esta ação diversificadas vezes, enterrando os sapatos cada vez mais nos pés da aluna. É de referir que esta revelou algumas dificuldades, necessitando de ajudas verbais e físicas no momento em que os sapatos estavam cada vez mais enterrados nos pés e esta se preparava para descalçá-los. Motivei a criança a calçar e a descalçar as suas bonecas, quer em contexto educacional, quer em casa, no sentido de adquirir maiores competências, de forma a atingir o objetivo que lhe tinha sido proposto inicialmente. A aluna deverá a par da tarefa referida anteriormente calçar e descalçar os seus sapatos, para dessa forma adquirir o objetivo visado. Visto que pedi à aluna para trazer para o contexto escolar uma das suas bonecas, bem como os seus sapatos, elogiei-a sempre que os conseguiu descalçar. Voltei a solicitar à criança para se sentar em cima da cadeira, pedindo-lhe para calçar os seus sapatos. Solicitei-lhe que agora os tentasse descalçar, visto que a professora não estava a conseguir. A E. fez alguma força, manuseou os sapatos para cima e para baixo,

esquerda e direita e lá os conseguiu retirar. Necessitou de alguma ajuda verbal e física. Não demorou muito tempo para realizar a tarefa proposta. Foram-lhe feitos diversificados elogios sempre que ela conseguiu realizar a tarefa. Realizou esta ação variadas vezes.

Terça-feira: No 2º dia de intervenção voltei a solicitar à criança que se sentasse numa cadeira. Os ténis utilizados na sessão passada foram novamente utilizados nesta sessão. Perguntei novamente à criança de quem eram aqueles sapatos, muito prontamente me respondeu que eram da mãe. De seguida, perguntei à criança se os queria calçar. Incentivei-a a fazê-lo e posteriormente a descalçá-los. A criança não revelou dificuldades em calçar os sapatos, bem como em descalçá-los, visto que estes eram uns tamanhos acima. De seguida, coloquei os sapatos da aluna só na ponta dos pés da mesma, incentivando-a a descalçá-los. Disse à criança: “E. descalça os sapatos, força, tu consegues!”. Repeti esta ação diversificadas vezes, enterrando os sapatos cada vez mais nos pés da aluna. É de referir que esta não revelou tantas dificuldades como no 1º dia intervenção, só necessitou de algum auxílio físico no momento em que os sapatos estavam cada vez mais enterrados nos pés e esta se preparava para os descalçar. Motivei a criança a calçar e a descalçar as suas bonecas em contexto educacional e em casa, no sentido de adquirir maiores competências, de forma a atingir o objetivo que lhe tinha sido proposto inicialmente. A aluna deverá a par da tarefa referida anteriormente calçar e descalçar os seus sapatos para dessa forma adquirir o objetivo visado. Visto que pedi à aluna para trazer para o contexto escolar uma das suas bonecas, bem como os seus sapatos, elogiei-a sempre que os conseguiu descalçar. Voltei a solicitar à criança para se sentar em cima da cadeira, pedindo-lhe para calçar os seus sapatos. Solicitei-lhe que agora os tentasse descalçar, visto que a professora não estava a conseguir. A E. fez alguma força, manuseou os sapatos para cima e para baixo, esquerda e direita e lá os conseguiu retirar. Necessitou de uma pequena ajuda física. Não demorou muito tempo para realizar a tarefa proposta. Foram-lhe feitos elogios sempre que conseguiu realizar a tarefa. Voltou a realizar esta ação diversificadas vezes.

Quarta-feira: No 3º dia de intervenção voltei a solicitar à criança que se sentasse numa cadeira. Os ténis utilizados na sessão passada foram novamente utilizados nesta sessão. Perguntei novamente à criança de quem eram aqueles sapatos, muito prontamente me respondeu que eram da mãe. De seguida, perguntei à criança se os queria calçar. Incentivei-a a fazê-lo e posteriormente a descalçá-los. A criança não revelou dificuldades em calçar os sapatos, bem como em descalçá-los, visto que estes eram uns tamanhos acima. De seguida, coloquei os sapatos da aluna só na ponta do pé da mesma, incentivando-a a descalçá-los.

Disse à criança: “E. descalça os sapatos, força, tu consegues!”. Repeti esta ação diversificadas vezes, enterrando os sapatos cada vez mais nos pés da aluna. É de referir que esta não revelou tantas dificuldades como nas primeiras intervenções, tendo melhorado de dia para dia. Já não necessitou quer de ajudas físicas, quer de ajudas/ indicações verbais, no momento em que os sapatos estavam cada vez mais enterrados nos pés e esta se preparava para os descalçar. Motivei-a a calçar e a descalçar as suas bonecas em contexto educacional e em casa, no sentido de adquirir maiores competências, de forma a atingir o objetivo que lhe tinha sido proposto inicialmente. A aluna deverá a par da tarefa referida anteriormente calçar e descalçar os seus sapatos para dessa forma adquirir o objetivo visado. Visto que pedi à aluna para trazer para o contexto escolar uma das suas bonecas, bem como os seus sapatos, elogiei-a sempre que os conseguiu descalçar. Voltei a solicitar à criança para se sentar em cima da cadeira, pedindo-lhe para calçar os seus sapatos. Solicitei-lhe que agora os tentasse descalçar, visto que a professora não estava a conseguir. A E. fez alguma força, manuseou os sapatos para cima e para baixo, esquerda e direita e lá os conseguiu retirar. Não necessitou de qualquer tipo de ajuda. Não demorou muito tempo para realizar a tarefa proposta. Foram-lhe feitos elogios sempre que conseguiu realizar a tarefa. Voltou a realizar esta ação diversificadas vezes.

Quinta-feira: No 4º dia de intervenção voltei a solicitar à criança que se sentasse numa cadeira. Os ténis utilizados na sessão passada foram novamente utilizados nesta sessão. Perguntei novamente à criança de quem eram aqueles sapatos, muito prontamente me respondeu que eram da mãe. De seguida, perguntei à criança se os queria calçar. Incentivei-a a fazê-lo e posteriormente a descalçá-los. A criança não revelou dificuldades em calçar os sapatos, bem como em descalçá-los, visto que estes eram uns tamanhos acima. De seguida, coloquei os sapatos da aluna só na ponta dos pés da mesma, incentivando-a a descalçá-los. Disse à criança: “E. descalça os sapatos, força, tu consegues!”. Repeti esta ação diversificadas vezes, enterrando os sapatos cada vez mais nos pés da aluna. É de referir que esta não revelou tantas dificuldades como nas primeiras intervenções, tendo melhorado de dia para dia. Já não necessitou quer de ajudas físicas, quer de ajudas/ indicações verbais, no momento em que os sapatos estavam cada vez mais enterrados nos pés e esta se preparava para os descalçar. Motivei a criança a calçar e a descalçar as suas bonecas em contexto educacional e em casa, no sentido de adquirir maiores competências, de forma a atingir o objetivo que lhe tinha sido proposto inicialmente. A aluna deverá a par da tarefa referida anteriormente calçar e descalçar os seus sapatos para dessa forma adquirir o objetivo visado. Visto que pedi à aluna para trazer para o contexto escolar uma das suas bonecas, bem como os seus sapatos, elogiei-a sempre

que os conseguiu descalçar. Voltei a solicitar à criança para se sentar em cima da cadeira, pedindo-lhe para calçar os seus sapatos. Solicitei-lhe que agora os tentasse descalçar, visto que a professora não estava a conseguir. A E. fez alguma força, manuseou os sapatos para cima e para baixo, esquerda e direita e lá os conseguiu retirar. Não necessitou de qualquer tipo de ajuda. Não demorou muito tempo para realizar a tarefa proposta. Foram-lhe feitos elogios sempre que conseguiu realizar a tarefa. Voltou a realizar esta ação diversificadas vezes.

Sexta-feira: No 5º dia de intervenção voltei a solicitar à criança que se sentasse numa cadeira. Os ténis utilizados na sessão passada foram novamente utilizados nesta sessão. Perguntei novamente à criança de quem eram aqueles sapatos, muito prontamente me respondeu que eram da mãe. De seguida, perguntei à criança se os queria calçar. Incentivei-a a fazê-lo e posteriormente a descalçá-los. A criança não revelou dificuldades em calçar os sapatos, bem como em descalçá-los, visto que estes eram uns tamanhos acima. De seguida, coloquei os sapatos da aluna só na ponta dos pés da mesma, incentivando-a a descalçá-los. Disse à criança: “E. descalça os sapatos, força, tu consegues!”. Repeti esta ação diversificadas vezes, enterrando os sapatos cada vez mais nos pés da aluna. É de referir que esta não revelou tantas dificuldades como nas primeiras intervenções, tendo melhorado de dia para dia. Já não necessitou quer de ajudas físicas, quer de ajudas/ indicações verbais, no momento em que os sapatos estavam cada vez mais enterrados nos pés e esta se preparava para os descalçar. Motivei a criança a calçar e a descalçar as suas bonecas em contexto educacional e em casa, no sentido de adquirir maiores competências, de forma a atingir o objetivo que lhe tinha sido proposto inicialmente. A aluna deverá a par da tarefa referida anteriormente calçar e descalçar os seus sapatos para dessa forma adquirir o objetivo visado. Visto que pedi à aluna para trazer para o contexto escolar uma das suas bonecas, bem como os seus sapatos, elogiei-a sempre que os conseguiu descalçar. Voltei a solicitar à criança para se sentar em cima da cadeira, pedindo-lhe para calçar os seus sapatos. Solicitei-lhe que agora os tentasse descalçar, visto que a professora não estava a conseguir. A E. fez alguma força, manuseou os sapatos para cima e para baixo, esquerda e direita e lá os conseguiu retirar. Não necessitou de qualquer tipo de ajuda. Não demorou muito tempo para realizar a tarefa proposta. Foram-lhe feitos elogios sempre que ela conseguiu realizar a tarefa. Voltou a realizar esta ação diversificadas vezes.

Objetivo atingido.

Planificação a curto prazo (semanal)

Data: 10 a 14 de Maio.

Área: Comportamento social.

Subárea: Relações interpessoais.

Objetivo Específico: Colaborar nas tarefas de grupo.

Atividades/Estratégia:

- Ensinar à criança o lugar de determinados objetos dentro da sala de aula.
- Encorajar a aluna a guardar os livros e outros materiais escolares no armário e no cantinho da leitura.
- Elogiar quando tenta ajudar ou ajuda.
- Às horas das refeições na escola, encorajar a aluna a colocar objetos inquebráveis em cima da mesa (talheres, copos e jarros de plástico com água).

Reflexão e avaliação da intervenção:

Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
				

Legenda: *executa sozinho* 😊
executa com ajuda física e/ou verbal 😐
não executa 😞

Relativamente à atividade/estratégia acima delineada, importa referir que a aluna, ao longo da semana e da intervenção tentou sempre que possível colaborar nas tarefas de grupo dinamizadas, quer em contexto de sala de aula, quer às horas das refeições na cantina da escola. Primeiramente foi ensinado à aluna o lugar de determinados objetos dentro do contexto de sala de aula, nomeadamente, onde se guardavam os cadernos diários de língua portuguesa e Matemática, bem como os livros escolares de todas as áreas. A aluna todas as semanas foi encorajada a recolher determinados objetos dentro do contexto de sala de aula, sempre com o apoio direto do professor e de um colega. A aluna conseguiu recolher o que lhe foi solicitado. A aluna também conseguiu guardar os materiais no sítio correspondente. Foi constantemente elogiada aquando a realização das atividades propostas, de forma a motivá-la

para a aprendizagem de determinados conceitos essenciais à sua vida quotidiana. Às horas das refeições, juntamente com os colegas de turma, a aluna foi incentivada e encorajada a colocar objetos inquebráveis em cima da mesa de almoço, nomeadamente, os talheres, os copos e os jarros de plástico com água. A aluna desempenhou esta tarefa sem dificuldade, apesar de necessitar de indicações verbais constantes e da supervisão do adulto (ajuda física).

Objetivo parcialmente atingido.

Planificação a curto prazo (semanal)

Data: 12 a 16 de Abril.

Área: Cognição.

Subárea: Noções de tamanho, forma e cor.

Objetivo Específico: Nomear as principais cores (verde, amarelo, vermelho, azul, laranja e cor-de-rosa).

Atividades/Estratégia:

- Começar com um objeto de uma só cor. Perguntar à criança “de que cor é isto?”. Se necessário dizer o nome da cor, “é verde”, e perguntar de novo “de que cor é isto?”.
- Elogiar as respostas corretas: “muito bem E, é verde”. Repetir usando objetos, brinquedos ou roupa da mesma cor. Quando a criança nomear a cor de forma correta e consistentemente, é necessário acrescentar outra cor repetindo o processo acima descrito. Gradualmente deverá introduzir as restantes cores.
- Apresentar as seis cores à criança para ela nomear. Deixar a criança descobrir outros objetos destas mesmas cores em revistas, livros e em casa. Elogiar as respostas corretas.
- Usar palavras tais como “a relva verde” e “o sol amarelo” para ajudar a criança a recordar os nomes das cores.
- Desenhar uma “escada” de cores para a criança. Ela deverá nomear a cor de cada degrau da escada para receber um prémio quando chegar ao cimo da escada.
- Quando a criança estiver a nomear as cores é necessário dar-lhe uma alternativa. Perguntar-lhe “isto é vermelho ou azul?”
- Fornecer à criança o som inicial da palavra como pista. Perguntar “que cor é esta? É v-v-v...”. Deixar a criança terminar.

Reflexão e avaliação da intervenção

Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
				

Legenda: *executa sozinho* 

executa com ajuda física e/ou verbal 

não executa 

Relativamente à atividade/estratégia acima delineada, importa referir que a aluna, ao longo da semana conseguiu nomear as principais cores (verde, amarelo, vermelho, azul, laranja e cor-de-rosa). Por vezes, necessitou de algumas ajudas/ indicações verbais.

Segunda-Feira: No 1º dia de intervenção comecei por fornecer à aluna um objeto de uma determinada cor, nomeadamente, um sapo de cor verde. Perguntei à criança o que era aquilo, a mesma respondeu-me sem qualquer dificuldade que era um sapo. De seguida, perguntei de que cor era o sapo. Foi necessário dizer à aluna que o sapo era de cor verde, pois esta não conseguiu responder à minha pergunta. De seguida, voltei a perguntar de que cor era o sapo. A aluna revelou alguma dificuldade em pronunciar a palavra referida anteriormente, foi necessário fornecer o som inicial da palavra como pista. A criança acabou por dizer a palavra pretendida. Necessitou de ajudas/ indicações verbais. Elogiei a resposta dada pela aluna, dizendo: “Muito bem E. é verde.” Repeti a mesma ação utilizando objetos, brinquedos e roupa da mesma cor. A aluna conseguiu nomear a cor de forma correta e consistente, nesse sentido decidi introduzir outra cor, repetindo o processo acima descrito. Introduzi a cor amarela, forneci à aluna um objeto, de cor amarela, nomeadamente, uma banana. Perguntei à criança o que era aquilo, a mesma respondeu-me sem qualquer dificuldade que era uma banana. De seguida, perguntei de que cor era a banana. Mais uma vez foi necessário dizer à aluna que a banana era de cor amarela, pois esta não conseguiu responder à minha pergunta. Voltei a perguntar de que cor era a banana. A aluna revelou alguma dificuldade em pronunciar a palavra referida anteriormente, foi necessário fornecer o som inicial da palavra como pista. A criança acabou por dizer a palavra pretendida. Necessitou de ajudas/ indicações verbais. Elogiei a resposta dada pela aluna, dizendo: “Muito bem E. é amarelo.” Repeti a mesma ação utilizando objetos, brinquedos e roupa da mesma cor. A aluna conseguiu nomear a cor de

forma correta e consistente, nesse sentido decidi introduzir outra cor, repetindo o processo acima descrito.

Terça-Feira: No 2º dia de intervenção comecei por fornecer à aluna um objeto de uma determinada cor, nomeadamente, um morango, de cor vermelha. Perguntei à aluna o que era aquilo, a mesma revelou alguma dificuldade em identificar o referido objeto. Nesse sentido, disse que era um morango. De seguida, perguntei de que cor era o morango. Foi necessário dizer à aluna que o morango era de cor vermelha, pois esta não conseguiu responder à minha questão. De seguida, voltei a perguntar de que cor era o morango. A aluna revelou alguma dificuldade em pronunciar a palavra referida anteriormente, foi necessário fornecer o som inicial da palavra como pista. A criança acabou por dizer a palavra pretendida. Necessitou de ajudas/ indicações verbais. Elogiei a resposta dada pela aluna, dizendo: “Muito bem E. é vermelho.” Repeti a mesma ação utilizando objetos, brinquedos e roupa da mesma cor. A aluna conseguiu nomear a cor de forma correta e consistente, nesse sentido decidi introduzir outra cor, repetindo o processo acima descrito. Introduzi a cor azul, forneci à aluna um objeto, de cor azul, nomeadamente, uma nuvem. Perguntei à criança o que era aquilo, a mesma demonstrou alguma dificuldade em nomear o objeto observado. Nesse sentido, pronunciei o som inicial da palavra como pista. A aluna respondeu sem qualquer dificuldade, necessitando apenas de pequenas ajudas verbais. Elogiei a resposta dada pela aluna, dizendo: “Muito bem E. é azul.” Repeti a mesma ação utilizando objetos, brinquedos e roupa da mesma cor. A aluna conseguiu nomear a cor de forma correta e consistente, nesse sentido decidi introduzir outra cor, repetindo o processo acima relatado.

Quarta-feira: No 3º dia de intervenção comecei por dar à aluna um objeto de uma determinada cor, nomeadamente, uma laranja, cor-de-laranja. Perguntei à aluna o que era aquilo, a mesma respondeu acertadamente à questão colocada. Nesse sentido, voltei a mencionar que aquele objeto era uma laranja. Perguntei de que cor era a laranja. Foi pertinente mencionar novamente que a laranja era cor-de-laranja, pois a aluna não conseguiu responder à questão formulada. Voltei novamente a perguntar de que cor era a laranja. A aluna revelou alguma dificuldade em pronunciar a palavra referida anteriormente, tendo sido necessário fornecer o som inicial da palavra como pista. Voltei a realizar a pergunta anteriormente referida, a aluna conseguiu dizer a mesma, necessitando de ajudas/ indicações verbais. Elogiei a resposta dada pela aluna, dizendo: “Muito bem E. é cor-de-laranja.” Repeti a mesma ação utilizando objetos, brinquedos e roupa da mesma cor. A aluna conseguiu nomear a cor de forma correta e consistente, nesse sentido decidi introduzir outra cor,

repetindo o processo acima descrito. Introduzi o cor-de-rosa, facultei à aluna um objeto cor-de-rosa, nomeadamente, um porco. Perguntei à criança o que era aquilo, a mesma respondeu que era um “poco”, corriji a aluna dizendo que era um “porco”, pedindo para a mesma repetir, de forma a pronunciar corretamente a referida palavra. A aluna conseguiu depois de consecutivas repetições pronunciar corretamente a palavra. Perguntei de que cor era o porco. A aluna conseguiu nomear a palavra cor-de-rosa, mas para isso foi necessário fornecer o som inicial da palavra como pista. De seguida, voltei a perguntar de que cor era o porco. A aluna revelou algumas dificuldades em nomear a palavra cor-de-rosa, nesse sentido voltei a fornecer o som inicial da palavra como pista. Continuou a revelar dificuldades em pronunciar a referida palavra. Elogiei as respostas dadas pela aluna, dizendo: “Muito bem E. é cor-de-rosa.” Dei elogios, apesar de ter facultado anteriormente ajudas verbais para a concretização da tarefa. Repeti a mesma ação utilizando objetos, brinquedos e roupa da mesma cor. A aluna continuou a revelar dificuldades em nomear de forma correta e consistente esta cor.

Quinta-feira: No 4º dia de intervenção facultei à aluna, um conjunto de revistas. Incentivei-a a procurar objetos referentes às cores anteriormente exploradas. Mostrei-lhe um objeto de cor verde (sapo). Pedi-lhe novamente para identificar a respetiva cor. A aluna identificou a cor sem dificuldade aparente. Conseguiu identificar objetos, de cor idêntica, nas revistas. Elogiei a aluna sempre que esta identificou os referidos objetos nas revistas. Ajudei a aluna a recortar os mesmos e a colá-los numa folha branca A4. A aluna repetiu o mesmo procedimento para as restantes cores exploradas. A aluna não revelou dificuldades em encontrar objetos de cores idênticas às exploradas, no entanto, continuou a demonstrar dificuldades em pronunciar algumas palavras, nomeadamente, a cor vermelha, cor-de-laranja e cor-de-rosa. De forma a auxiliar a aluna na identificação das cores anteriormente nomeadas, utilizei diferentes palavras identificativas, tais como “ a relva é ... verde”, “o sol é... amarelo”, “o céu é ...azul”, “o morango é... vermelho”, “a laranja é... cor-de-laranja” e o “porco é... cor-de-rosa.”

Sexta-feira: No 5º dia de intervenção desenhei uma “escada” de cores para a criança. A escada de cores tem na sua base a cor verde, depois a cor amarela, a cor azul, o vermelho, o cor-de-laranja, o cor-de-rosa, outra vez o verde, o vermelho e o azul. A criança começou por nomear a cor de cada degrau das escadas, iniciando o procedimento na base até chegar ao topo. À medida que a aluna acertou na cor correspondente a cada degrau, subiu sempre mais um, chegando ao cimo. A aluna recebeu como recompensa por ter acertado um reбуçado. É de salientar que a aluna, ao longo do desenrolar da atividade, necessitou de ajudas verbais a

fim de identificar algumas cores. Por isso, o trajeto efetuado pela criança desde a base até ao topo não foi sempre linear, ou seja, a aluna não conseguiu identificar algumas cores sem que para isso tivéssemos que recorrer a ajudas verbais. Quando a criança estava a nomear as cores foi necessário, para além do fornecimento do som inicial de cada palavra, dar-lhe uma alternativa, ou seja, perguntei-lhe: “isto é vermelho ou azul?”. A aluna a partir destas pequenas orientações conseguiu concretizar a atividade, ainda que com algumas ajudas verbais. Dificuldade em memorizar e identificar as cores.

Objetivo parcialmente atingido.

Planificação a curto prazo (semanal)

Data: 10 a 14 de Maio.

Área: Motricidade.

Subárea: Motricidade global e fina.

Objetivo Específico: Fazer bolas de plasticina.

Atividades/Estratégia:

- Utilizar plasticina.
- Cortar um bocadinho de plasticina e mostrar à criança como enrolar uma bola entre as palmas das mãos ou sobre a mesa com a palma da mão.
- Fazer-lhe um ninho e pedir-lhe para colocar bolas enroladas dentro dele, a fingir que são ovos.
- Deixar a criança ajudá-la a enrolar bolinhos de plasticina em forma de bola e depois achatá-los com o fundo de um copo de plástico.

Reflexão e avaliação da intervenção:

Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
				

Legenda: *executa sozinho* 

executa com ajuda física e/ou verbal 

não executa 

Relativamente à atividade/estratégia acima delineada, importa referir que a aluna, ao longo das semanas de intervenção, conseguiu fazer bolas de plasticina, enrolando as bolas entre as palmas das mãos ou sobre a mesa com a palma da mão. É de salientar que melhorou de dia para dia, no entanto, necessitou de constantes ajudas verbais e físicas, no sentido de orientar a sua prática. Adquiriu o objetivo que lhe foi proposto sem dificuldade aparente.

Segunda-feira: No 1º dia de intervenção comecei por fornecer à aluna uma tira de plasticina. Cortei um bocado com a mão e mostrei-lhe como enrolar uma bola entre as palmas das mãos. Forneci-lhe outro bocado, solicitando-lhe que enrolasse uma bola entre as palmas das mãos, executei a ação ao mesmo tempo que ela, a fim de esta me imitar. A aluna necessitou de pequenas ajudas físicas e verbais, no sentido de concretizar a tarefa com sucesso. Posteriormente, e visto que a aluna estava a conseguir realizar a atividade que lhe tinha sido pedida, forneci-lhe mais uns bocados de plasticina, a fim de esta continuar a fazer bolinhas para colocar no ninho (previamente construído pelo o adulto).

Terça-feira: No 2º dia de intervenção voltei a fornecer à aluna bocados de plasticina. Mostrei à criança como enrolar uma bola entre as palmas das mãos. De seguida, coloquei-lhe um dos bocados de plasticina na mão e pedi-lhe para enrolar o mesmo. Executei a ação ao mesmo tempo que a aluna, a fim de esta me imitar. A aluna já não necessitou de ajudas verbais, apenas de ajudas físicas, aquando o desenrolar da atividade proposta. Voltei a construir um ninho com plasticina para que a aluna construísse mais bolinhas a partir da plasticina fornecida. A aluna começou por construir bolinhas de plasticina grandes, sendo que aos poucos e poucos foi diminuindo o tamanho das mesmas, na medida em que foram dadas orientações verbais nesse sentido. A aluna ainda não conseguiu reduzir o tamanho das bolas construídas em plasticina.

Quarta-feira: No 3º dia de intervenção pedi à criança para retirar de cima da mesa um bocado de plasticina. Pedi-lhe para retirar desse bocado um pedaço, de forma a fazer um conjunto de bolas. À medida que a aluna realizava a tarefa proposta, executei a mesma, no sentido de lhe fornecer um modelo. A aluna conseguiu enrolar alguns bocados de plasticina entre as palmas das mãos. A aluna foi incentivada a enrolar os bocados de plasticina sobre a mesa com a palma da mão. É de salientar que a aluna sentiu mais dificuldade em manipular plasticina sobre a mesa com a palma da mão do que enrolar plasticina entre as palmas das mãos. Voltei a construir um ninho em plasticina para que a aluna colocasse as bolinhas construídas dentro do mesmo, segundo uma orientação verbal. A aluna começou a reduzir o tamanho das bolas construídas, necessitando de alguma orientação verbal. Deixou de requerer

ajuda física, no sentido de concretizar a tarefa proposta. Pedi à aluna para retirar de dentro do ninho construído algumas bolas e colocá-las em cima da mesa de trabalho. Peguei num copo de plástico e achatei com o fundo algumas das bolas anteriormente construídas. Incentivei-a a realizar a tarefa anteriormente referida, dando algumas ajudas verbais e físicas. De seguida, solicitei à aluna que retirasse de dentro do ninho mais bolas, forneci-lhe um copo de plástico, coloquei-o com o fundo virado para o tampo da mesa e pedi-lhe para achatar as bolas, executando a atividade ao mesmo tempo que esta, de forma a dar-lhe um modelo.

Quinta-feira: No 4º dia de intervenção voltei a pedir à criança para retirar de cima da mesa um bocado de plasticina. Pedi-lhe para retirar desse bocado um pedaço, de forma a fazer um conjunto de bolas. À medida que a aluna realizava a tarefa proposta, executei a mesma, no sentido de lhe fornecer um dado um modelo. A aluna conseguiu enrolar alguns bocados de plasticina entre as palmas das mãos. A aluna foi novamente incentivada a enrolar os bocados de plasticina sobre a mesa com a palma da mão. É de salientar que a aluna continuou a sentir mais dificuldade em manipular plasticina sobre a mesa com a palma da mão do que enrolar plasticina entre as palmas das mãos. Voltei a construir um ninho em plasticina para que a aluna colocasse as bolas construídas dentro do mesmo, segundo uma orientação verbal. A aluna começou a reduzir o tamanho das bolas construídas, necessitando de alguma orientação verbal. Deixou de requerer ajuda física, no sentido de concretizar a tarefa proposta. Pedi-lhe para retirar de dentro do ninho construído algumas bolas e colocá-las em cima da mesa de trabalho. Peguei num copo de plástico e achatei com o fundo algumas das bolas anteriormente construídas. Incentivei a aluna a realizar a tarefa anteriormente referida, dando somente algumas ajudas verbais, no sentido de esta realizar a mesma. De seguida, solicitei à aluna para retirar de dentro do ninho mais bolas, forneci-lhe um copo de plástico, coloquei-o com o fundo virado para o tampo da mesa e pedi à aluna para achatar as bolas, executando a atividade ao mesmo tempo que esta, de forma a dar-lhe um modelo.

Sexta-feira: No 5º dia de intervenção voltei a pedir à criança para retirar de cima da mesa um bocado de plasticina. Solicitei-lhe para retirar desse bocado um pedaço, de forma a construir um conjunto de pequenas bolas. À aluna já não necessitou que lhe fosse dado determinado modelo, executou a primeira parte da tarefa sem qualquer dificuldade, conseguindo enrolar alguns bocados de plasticina entre as palmas das mãos. Apesar de ter sido várias vezes incentivada a enrolar bocados de plasticina sobre a mesa com a palma da mão, a aluna continuou a evidenciar algumas dificuldades nesse sentido. Voltei a construir um ninho em plasticina para que a aluna colocasse as bolas construídas dentro do mesmo. Não necessitou

de indicações verbais. Incentivei à aluna a reduzir o tamanho das bolas construídas, exemplificando a ação pretendida, dando algumas indicações físicas e verbais. Não necessitou de mais ajudas físicas, no sentido de concretizar a tarefa anteriormente proposta. Voltei a solicitar à aluna que retirasse de dentro do ninho construído algumas bolas (pequenas) e as colocasse em cima da mesa de trabalho. Voltei a pegar num copo de plástico, achatando com o fundo algumas das bolas anteriormente construídas. Incentivei-a a realizar a tarefa anteriormente referida. A aluna realizou a presente tarefa sem qualquer ajuda verbal/ física, melhorando o evidenciado no dia anterior. Num primeiro momento, executei a atividade ao mesmo tempo que a aluna, no sentido de lhe fornecer um modelo.

Objetivo atingido.

Planificação a curto prazo (semanal)

Data: 10 a 14 de Maio.

Área: Motricidade.

Subárea: Motricidade global e fina.

Objetivo Específico: Fazer formas simples em plasticina, juntando duas a três partes.

Atividades/Estratégia:

- Modelar junto e com a criança, cada uma com cinco bolas de plasticina. Mostrar-lhe como juntar as bolas para formar o corpo de um boneco de neve. Dizer para copiar o seu modelo. Sugerir verbalmente a colocação das diferentes partes.
- Modelar junto da criança, cada uma, com cinco “paus” e um retângulo. Mostrar-lhe como juntar os “paus” para formar as pernas e o rabo de um animal ou as pernas de uma cadeira, mesa, etc. Deixar a plasticina secar e utilizar objetos (móveis e animais de brincar, etc.)
- Usar gomas incitando a criança a colá-las na cobertura dos bolos para a treinar a fazer formas.
- Utilizar uma mistura de areia e água para fazer formas.

Reflexão e avaliação da intervenção:

Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
				

Legenda: *executa sozinho* 😊
executa com ajuda física e/ou verbal 😐
não executa ☹️

Relativamente à atividade/estratégia acima delineada, importa referir que a aluna, ao longo das semanas de intervenção, revelou dificuldade em fazer formas simples em plasticina juntando duas a três partes. É de salientar que a aluna melhorou de dia para dia, no entanto, ainda necessitou de constantes ajudas verbais e físicas até ao final da semana de intervenção. Adquiriu o objetivo proposto de forma parcial.

Segunda-feira: No 1º dia de intervenção coloquei em cima da mesa dois conjuntos de plasticina, fornecendo à aluna, um deles. Incentivei a aluna, de forma a iniciar a modelagem do conjunto que lhe tinha sido fornecido. Foi pedido à aluna para fazer cinco bolas em plasticina. Ao mesmo tempo que a aluna realizava a tarefa que lhe tinha sido proposta, iniciei uma idêntica junto da mesma, no sentido de dar um modelo à criança. A aluna conseguiu fazer as cinco bolas em plasticina sem qualquer ajuda física e verbal. As bolas construídas não tinham o mesmo tamanho, no entanto o primeiro objetivo foi alcançado. Peguei nas bolas construídas, a fim de mostrar à aluna como juntar as mesmas no sentido de formar o corpo de um boneco de neve. Depois de formado o corpo do boneco de neve, incentivei-a a copiar o modelo construído. A criança revelou dificuldade em juntar as partes constituintes do boneco (5 bolas), necessitou de constantes ajudas verbais e físicas. Foi necessário sugerir verbalmente a colocação das diferentes partes, associada à demonstração física. Ao longo de todo o processo foi dado à criança constantes reforços positivos, no sentido da mesma concretizar a tarefa o mais autónoma e eficazmente possível.

Terça-feira: No 2º dia de intervenção voltei a colocar em cima da mesa dois conjuntos de plasticina, fornecendo à aluna, um deles. Voltei a incentivar a aluna de forma a iniciar a modelagem do conjunto que lhe tinha sido fornecido. Pedi à aluna para fazer cinco bolas em plasticina. Ao mesmo tempo que a aluna realizava a tarefa que lhe tinha sido proposta, iniciei uma idêntica junto da mesma, no sentido de dar um modelo à criança. A aluna voltou a fazer as cinco bolas de plasticina pedidas sem qualquer ajuda física/ verbal. Verificou-se um pequeno progresso relativamente à uniformização do tamanho das bolas construídas. Tal facto concretizou-se visto que foi fornecido, durante a modelagem das bolas, ajudas verbais e físicas, no sentido de se verificar a referida situação. De seguida, peguei nas bolas construídas

e mostrei à aluna como juntar as mesmas no sentido de formar o corpo de um boneco de neve. Depois de formado o corpo do boneco de neve, incentivei-a a copiar o modelo construído. A criança continuou a revelar dificuldade em juntar as partes constituintes do boneco (5 bolas), necessitou de constantes ajudas verbais e físicas. Na medida em que a aluna demonstrou dificuldades nesse âmbito, pedi-lhe para pôr uma bola em cima da mesa, depois para colocar outra em baixo da colocada anteriormente e em seguida outra. A aluna colocou assim, três bolas de seguida no sentido vertical. As noções espaciais de “em cima”, “em baixo” e “ao lado de” também foram trabalhadas neste parâmetro. De seguida, solicitei à aluna que colocasse as duas bolas ao lado da bola que se encontrava no meio das três bolas colocadas inicialmente, de forma a fazer os braços do boneco de neve. A noção de “ao lado de” ainda não se encontrou adquirida por parte da aluna. Tive que assinalar com o dedo os locais onde tinha que colocar as respetivas bolas. Foi necessário sugerir verbalmente a colocação das diferentes partes, associada à demonstração física. Ao longo de todo o processo foi dado à criança constantes reforços positivos, no sentido da mesma concretizar a tarefa o mais autónoma e eficazmente possível.

Quarta-feira: No 3º dia de intervenção voltei a colocar em cima da mesa, dois conjuntos de plasticina, fornecendo à aluna, um deles. Incentivei-a, de forma a iniciar a modelagem do conjunto que lhe tinha sido fornecido. Foi pedido à aluna para fazer cinco “paus” e um retângulo em plasticina. Ao mesmo tempo que a aluna realizava a tarefa que lhe tinha sido proposta, iniciei uma idêntica junto da mesma, no sentido de fornecer um modelo à criança. A aluna conseguiu fazer os cinco “paus” em plasticina com alguma ajuda física. Revelou muita dificuldade em construir o retângulo inicialmente proposto. Os “paus” construídos não tinham o mesmo tamanho, nem a mesma espessura. Peguei nos “paus” construídos pela aluna, e no retângulo construído por mim, a fim de lhe mostrar como deveria juntar os “paus” para formar as pernas e o rabo de um animal ou as pernas de uma cadeira, mesa, etc. Depois de formadas as pernas e o rabo de um animal, incentivei a aluna a copiar o modelo construído. A criança revelou dificuldade em juntar as partes constituintes do corpo do animal, nomeadamente, as pernas. Necessitou de alguma ajuda física, no sentido de concretizar a tarefa proposta. Foi necessário sugerir verbalmente a colocação das diferentes partes, associada à demonstração física. Ao longo de todo o processo foi dado à criança constantes reforços positivos, no sentido da mesma concretizar a tarefa o mais autónoma e eficazmente possível.

Quinta-feira: No 4º dia de intervenção voltei a colocar em cima da mesa, dois conjuntos de plasticina, fornecendo à aluna, um deles. Incentivei-a a iniciar a modelagem do conjunto que

lhe tinha sido fornecido. Voltei a pedir à aluna para fazer cinco “paus” em plasticina. Ao mesmo tempo que a aluna realizava a tarefa proposta, iniciei uma idêntica junto da mesma, no sentido de fornecer um modelo à criança. A par disso, fiz também um retângulo (corpo do animal). Esta tarefa era para ser realizada pela criança, mas visto que esta não conseguiu, optei por ser eu a realizá-la. Coloquei o retângulo (corpo do animal) no centro da mesa. A aluna conseguiu fazer os cinco “paus” em plasticina com alguma ajuda física. Fez-se notar uma pequena evolução. Solicitei à aluna que agarrasse nos “paus”, e no retângulo previamente construído por mim, no sentido de os juntar ao corpo do animal (retângulo). Pedi à criança para agarrar num dos paus e colocar por baixo do retângulo. A aluna revelou alguma dificuldade, necessitando de ajudas físicas. Dificuldade ao nível das noções temporais. Solicitei à aluna que agarrasse noutro pau e o colocasse novamente por baixo do retângulo, ao lado do outro. A aluna conseguiu realizar a tarefa de forma correta, necessitou de uma pequena ajuda física. Realizei o mesmo processo para os três restantes “paus”. A aluna necessitou sempre de bastante orientação, no momento de colocar os “paus” nos lugares corretos. Ao longo de todo o processo foi dado à criança constantes reforços positivos, no sentido da mesma concretizar a tarefa o mais autónoma e eficazmente possível.

Sexta-feira: No 5º dia de intervenção voltei a realizar a tarefa anteriormente descrita. A aluna conseguiu fazer os cinco “paus” em plasticina, no entanto, continuou a revelar dificuldade em juntá-los ao retângulo (corpo do animal). Necessitou de orientações/ ajudas verbais e físicas. Melhorou ao nível das noções espaciais (em baixo, em cima, ao lado de). Depois de a aluna ter feito o animal, pedi-lhe que fizesse uma bolinha, esta seria a cabeça do mesmo. A aluna conseguiu fazer uma bola em plasticina e colocá-la, sob orientações verbais no sítio correto. De seguida, deixei a plasticina secar, com o intuito de a aluna poder utilizar os objetos construídos nas suas brincadeiras. De forma, a potencializar outro tipo de atividades, levei para a sala de aula um conjunto de queques e gomas, no sentido de incentivar a criança a colá-las em cima dos mesmos. Esta atividade tinha como objetivo treinar a criança para fazer formas com algum tipo de material, neste caso utilizando gomas. Foi dada total liberdade à aluna de forma a realizar a tarefa proposta. É de referir que a aluna também completou a cabeça do animal, fazendo-lhe olhos, nariz e boca. Colocou-os nos locais corretos, necessitando de ajudas verbais e físicas.

Objetivo parcialmente atingido.

Planificação a curto prazo (semanal)

Data: 15 a 19 de Março.

Área: Independência pessoal.

Subárea: Vestuário.

Objetivo Específico: Desabotoar botões; Abotoar botões.

Atividades/Estratégia:

Desabotoar botões

- Usar roupas de abotoar à frente. Elogiar a criança por as desabotoar com sucesso.
- Fazer com que a criança vista roupa com botões grandes e treine-a a desabotoá-los. Reduza, gradualmente, o tamanho dos botões. Dar ajuda verbal e física se for necessário.
- Inicialmente desabotoar todos os botões menos um e fazer com que a criança o desabotoe. Aumentar o número de botões que ela tem de desabotoar em cada tentativa. Desabotoar parcialmente cada botão e deixar a criança acabar a tarefa. Dar indicações verbais à medida que ela o faz. Ir gradualmente desabotoando cada vez menos até a criança conseguir desabotoar sozinha.
- Quando a criança conseguir desabotoar a sua própria roupa faça com que isso se torne uma tarefa da sua responsabilidade sempre que se despe. Lembrar de elogiar a sua independência.

Abotoar botões

- Fazer com que a criança vista uma camisa ou casaco de malha com botões grandes. Treinar a criança a abotoá-los. Reduzir, gradualmente, o tamanho dos botões. Ajudar a criança verbal ou fisicamente se necessário.
- Se o casaco da criança tiver botões, é necessário encorajá-la a abotoá-los para poder sair de casa. Se necessário, puxar o botão parcialmente através da casa para a ajudar.
- Abotoar em alternativa com a criança. Abotoar um dos botões e depois solicitar à criança que abotoe o outro.

Reflexão e avaliação da intervenção

Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
				

Legenda: *executa sozinho* 😊
executa com ajuda física e/ou verbal 😐
não executa ☹️

Relativamente à atividade/estratégia acima delineada importa referir que a aluna, ao longo das semanas de intervenção, executou a presente tarefa com alguma ajuda física e verbal. No entanto, é de todo pertinente referir que a aluna atingiu todos os objetivos que lhe foram propostos. A aluna conseguiu abotoar e desabotoar a própria roupa.

Segunda-feira: No 1º dia de intervenção coloquei em cima da mesa de trabalho uma bata (com botões à frente). Perguntei à aluna o que era aquilo? A aluna revelou dificuldade em dizer o que era. Dividi oralmente a palavra em sílabas: “ba” “ta”. Voltei a perguntar o que era, fornecendo a primeira sílaba da palavra “ba”, no sentido de a aluna completar a palavra em questão. De forma a pronunciar a referida palavra forneci uma ajuda verbal. A aluna conseguiu desta forma pronunciar a palavra pretendida. Coloquei a bata em frente da aluna e de seguida desabotoei os botões grandes da mesma, fornecendo-lhe um modelo. Posteriormente, peguei nas mãos da aluna, com as minhas sobrepostas realizando novamente a tarefa anterior. Pedi à criança que vestisse a bata, no sentido de esta treinar a desabotoar os botões. Inicialmente desabotoei todos os botões menos um, fazendo com que a aluna desabotoasse o último. Gradualmente e à medida que ela conseguiu desabotoar os botões, aumentei o número de botões que ela tinha de desabotoar em cada tentativa. Iniciei a atividade com botões grandes e gradualmente foi diminuindo o tamanho dos mesmos. Forneci variadas ajudas físicas e verbais à aluna. Durante o desenvolvimento da atividade elogiei a criança sempre que esta desabotoou os botões com sucesso. A aluna conseguiu desabotoar os botões grandes da bata, necessitando nesta fase inicial de constantes ajudas físicas.

Terça-feira: No 2º dia de intervenção voltei a colocar em cima da mesa de trabalho a bata que no dia anterior a aluna tinha manuseado. Voltei a perguntar-lhe o que era aquilo que tinha sido colocado em cima da mesa. A aluna revelou novamente dificuldade em pronunciar a palavra, devido às suas grandes dificuldades. Dividi novamente a palavra em sílabas: “ba”; “ta”. Voltei a perguntar o que era, fornecendo a primeira sílaba da palavra “ba”, no sentido de a aluna completar a palavra em questão. De forma a pronunciar a referida palavra forneci uma ajuda verbal. A aluna conseguiu desta forma pronunciar a palavra pretendida. Coloquei a bata em frente da aluna e de seguida desabotoei os botões grandes da mesma,

fornecendo-lhe um modelo. Posteriormente, peguei nas mãos da aluna, com as minhas sobrepostas realizando a tarefa anterior. Pedi à criança que vestisse a bata, no sentido de esta treinar a desabotoar os botões. Inicialmente desabotoei todos os botões menos um, fazendo com que a aluna desabotoasse o último. Gradualmente e à medida que ela conseguiu desabotoar os botões, aumentei o número de botões a desabotoar em cada tentativa. Iniciei a atividade com botões grandes, diminuindo gradualmente o tamanho dos mesmos. Forneci variadas ajudas físicas e verbais à aluna. Durante o desenvolvimento da atividade elogiei a criança sempre que esta desabotoou os botões com sucesso. A aluna conseguiu desabotoar os botões grandes da bata, necessitando nesta primeira fase de constantes ajudas físicas. Num, segundo momento desabotoei, parcialmente cada botão e deixei a criança terminar a tarefa proposta. Dei indicações verbais e algumas físicas à medida que ela o fazia. Desabotoei gradualmente cada vez menos botões, no sentido de a criança conseguir desabotoá-los sozinha. Durante a intervenção a aluna conseguiu desabotoar os botões grandes da bata, no entanto, sentiu alguma dificuldade em desabotoar os botões mais pequenos. De forma a desabotoar os botões mais pequenos das outras peças de roupa necessitou de constantes ajudas físicas, sendo de realçar a evolução manifestada. Ao longo da intervenção tentei sempre que possível que a criança conseguisse desabotoar a sua própria roupa sozinha. Elogiei a sua independência. A aluna conseguiu desabotoar botões de camisas e de saias.

Quarta-feira: No 3º dia de intervenção coloquei em cima da mesa um casaco de malha com botões grandes. Este pertencia à aluna. Perguntei-lhe de quem era aquilo? Prontamente a aluna respondeu-me que era dela. De seguida, perguntei o que era? Um casaco respondeu. A aluna identificou o que tinha sido colocado em cima da mesa, visto que em sessões anteriores tínhamos explorado algumas peças de vestuário mais comuns, entre elas, casacos. Solicitei à aluna que vestisse o mesmo de forma a abotoar os botões. Puxei os botões parcialmente, através da casa para a ajudar. Com esta ajuda física a aluna conseguiu abotoar os botões do casaco. Desenrolei esta tarefa com a criança variadas vezes, tendo sido necessário ajudar a mesma a nível verbal e físico. Uma das ajudas físicas prestadas foi pegar nas mãos da aluna, com as minhas sobrepostas para realizar a tarefa proposta. De seguida, alterei a tarefa, no entanto, mantive o objetivo a atingir, que era abotoar os botões do casaco. Posto isto, decidi abotoar em alternativa com a criança. Coloquei novamente o casaco em frente da aluna e pedi-lhe que abotoasse os botões. Comecei por ser eu a abotoar (fornecendo um modelo), depois disse: “Eu já abotoei, agora é a tua vez.” A aluna agarrou no botão e começou a

abotoá-lo, necessitou de uma pequena ajuda física. Abotoámos o casaco em alternância, sendo de referir a ajuda física que a mesma necessitou.

Quinta-feira: No 4º dia de intervenção voltei a colocar em cima da mesa o casaco de malha da aluna utilizado na sessão anterior. Perguntei-lhe de quem era aquilo? Prontamente a aluna respondeu-me que era dela. De seguida, perguntei o que era? Um casaco respondeu. A aluna voltou a identificar o que tinha sido colocado em cima da mesa, visto que em sessões anteriores tínhamos explorado algumas peças de vestuário mais comuns, entre elas, casacos. Solicitei à aluna que vestisse o mesmo de forma a abotoar os botões. Puxei os botões parcialmente, através da casa para a ajudar. A aluna já não necessitou de uma constante ajuda física, só de algumas indicações verbais a fim de abotoar os botões do casaco. Voltei a desenrolar esta tarefa variadas vezes com a criança. Considerei que fosse importante para a realização da tarefa proposta que a aluna tivesse uma ajuda física mais pormenorizada. Esta ajuda física consistiu em pegar nas mãos dela, com as minhas sobrepostas de forma a realizar a atividade. Esta ajuda acabou por ser benéfica para a aluna visto que lhe transmitiu alguma segurança, quer no momento em que se encontrou a realizar a tarefa comigo, quer noutra fase quando a realizou sozinha sem qualquer ajuda. Alterei a tarefa proposta, mantendo o objetivo a atingir. Visto que a aluna gostou imenso de ter abotoado o casaco de malha em alternância, optei por realizar novamente essa atividade. Comecei por ser eu a abotoá-lo (modelo), depois referi: “ Eu já abotoei, agora é a tua vez.” A aluna agarrou prontamente no botão e começou a abotoá-lo. Necessitou de uma pequena indicação física de forma a terminar a tarefa proposta com sucesso. Visto que os botões do casaco eram grandes e a aluna conseguiu abotoá-los com facilidade, optei por reduzir o tamanho dos mesmos. Incentivei-a a desenrolar as ações atrás referidas, mas desta vez com um casaco de malha fino (botões pequenos). A aluna revelou maiores dificuldades em abotoar os botões do casaco de malha fino. A situação atrás referida exigiu mais treino de forma a colmatar a dificuldade sentida pela aluna.

Sexta-feira: No 5º dia de intervenção coloquei em cima da mesa a bata que a aluna manuseou noutros momentos. Esta reconheceu-a de imediato, decidindo desabotoar os botões da mesma. Expliquei-lhe o que queria, facultando-lhe um modelo. Comecei por desabotoar todos os botões menos um, fazendo com que a aluna desabotoasse o último. Gradualmente e à medida que ela conseguiu desabotoá-los, aumentei o número de botões a desabotoar em cada tentativa. Comecei a atividade com botões grandes, diminuindo o tamanho para botões mais pequenos. Revelou maiores dificuldades em desabotoar botões mais pequenos, devido às imensas dificuldades sentidas ao nível da motricidade fina. Durante o desenvolvimento da

atividade tentei sempre elogiar a criança a desabotoar os botões com sucesso. A aluna conseguiu desabotoar os botões grandes da bata. Revelou dificuldades, em desabotoar os botões pequenos do casaco de malha, necessitando de algumas ajudas físicas. De seguida, desabotoei, parcialmente cada botão e deixei que fosse a criança a terminar a tarefa proposta. Forneci indicações verbais à medida que a aluna desenrolou a atividade. Fui gradualmente desabotoando cada vez menos botões, no sentido de a criança conseguir desabotoá-los sozinha. Ao longo da intervenção tentei sempre que possível que a criança conseguisse desabotoar a sua própria roupa sozinha. Elogiei a sua independência. A aluna desabotoou botões de camisas e de saias. Coloquei em cima da mesa os casacos de malha da aluna, utilizados em sessões anteriores (botões grandes/ pequenos). Solicitei à aluna que vestisse primeiramente o casaco com os botões grandes de forma a abotoá-los. Puxei os botões parcialmente, através da casa para facilitar o desenvolvimento da ação. A aluna continuou a não necessitar de ajuda física, só de algumas indicações verbais de forma a abotoar os botões do casaco. Desenrolei esta tarefa variadas vezes com a criança. Alterei a tarefa, mantendo o objetivo a atingir. Peguei no casaco e abotoei o mesmo em alternância com a aluna. Comecei por ser eu a abotoá-lo (modelo), depois disse: “Eu já abotoei, agora é a tua vez.” A aluna agarrou prontamente no botão e começou a abotoá-lo. Não necessitou de ajudas físicas. Necessitou de pequenas indicações verbais de forma a terminar a tarefa proposta com sucesso. Visto que os botões do casaco eram grandes e a aluna conseguiu abotoá-los com facilidade, optei por introduzir o casaco de malha fino (botões pequenos). Foram realizadas as mesmas atividades para o casaco de malha fino com os botões pequenos. A aluna revelou dificuldades em abotoar os botões pequenos, necessitou de alguma ajuda física. Esta atividade exigiu um maior treino de forma a colmatar as dificuldades sentidas.

Objetivo Atingido.

Planificação a curto prazo (semanal)

Data: 17 a 21 de Maio.

Área: Comportamento Social.

Subárea: Relações interpessoais.

Objetivo Específico: Aceitar as consequências da desobediência às regras.

Atividades/Estratégia:

- Deverá certificar-se de que a ordem é suficientemente importante para exigir que seja obedecida. Dar ajudas físicas à criança se ela não obedecer.
- Avisar a criança quando terá de interromper a atividade que se encontra a realizar. Dar-lhe tempo para terminar o que está a fazer.

Reflexão e avaliação da intervenção:

Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
				

Legenda: *executa sozinho* 
executa com ajuda física e/ou verbal 
não executa 

Relativamente à atividade/estratégia acima delineada, importa referir que a aluna, ao longo da semana e da intervenção quase sempre aceitou as consequências da sua desobediência às regras. A aluna por vezes não compreendeu o porquê de a chamarmos a atenção, tendo de imediato revelado tristeza, isolando-se (tentativa de chamar a atenção). Tentei sempre certificar-me, após a aluna ter desobedecido às regras, que as ordens dadas eram suficientemente claras para exigir que fossem obedecidas. Forneci sempre que a aluna necessitou de ajudas físicas, estas foram inteiramente necessárias à aceitação das consequências da sua desobediência às regras. É de referir que avisei atempadamente a criança do tempo que lhe restava até interromper as atividades que se encontrava a realizar. Fator bastante importante que contribuiu para a diminuição de comportamentos menos corretos face à desobediência às regras previamente estabelecidas. Este aspeto transmitiu segurança à aluna, sendo facilitador de aprendizagens. Fez-se notar que passado algum tempo, depois de a aluna desobedecer às regras e não aceitar as consequências das mesmas, foi capaz de pensar e aceitá-las.

Objetivo atingido.

Planificação a curto prazo (semanal)

Data: 24 a 28 de Maio.

Área: Comportamento social.

Subárea: Relações interpessoais.

Objetivo Específico: Aceitar as regras básicas dos grupos: escola e família.

Atividades/Estratégia:

- Explicar que há certas coisas que não se fazem em público. Lembrar em voz baixa quando necessário.
- Se a criança fizer algo não aceitável, intencionalmente ou para chamar a atenção em público, deverá ignorá-la e retirá-la da situação.
- Deverá segurá-la firmemente até que a aluna permaneça em silêncio.
- Evitar o contacto visual com a criança até que o comportamento pare.
- Dar à criança outra oportunidade para ela se comportar apropriadamente.
- Ser um bom exemplo para a criança.

Reflexão e avaliação da intervenção:

Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
				

Legenda: *executa sozinho* 
executa com ajuda física e/ou verbal 
não executa 

Relativamente à atividade/estratégia acima delineada, importa referir que a aluna, ao longo da semana e da intervenção aceitou as regras básicas dos diferentes grupos sociais com que interagiu, nomeadamente, a escola e a família. Durante este período foi explicado à aluna que existem determinadas coisas que não se fazem em público, ou seja, à frente de outras pessoas. Expliquei-lhe que em casa devemos ter presente e respeitar determinadas regras e que quando estamos na escola devemos respeitar outras, transpondo sempre as aprendizagens realizadas em casa para a escola e vice-versa. Em determinadas situações tive que lembrar a aluna (em voz baixa) de que se tinha que portar devidamente. A aluna por vezes tentou chamar a atenção em público com atitudes menos corretas. O procedimento adotado foi ignorá-la e retirá-la daquele contexto para que se acalmasse e parasse com o comportamento não aceitável que estava a ter. Quando comportamentos menos corretos aconteciam, retirava a aluna do

contexto, levava-a para a minha sala de apoio e segurava-a firmemente até que ela permanecesse em silêncio. Este procedimento resultou na maior parte das vezes. Evitei quase sempre o contacto visual com a aluna até que o comportamento terminasse. Adotei esta estratégia, visto que se eu olhasse para a aluna ou pedisse para ela parar, esta continuava a fazer o comportamento anteriormente manifestado. Na maior parte das vezes dei à criança outra oportunidade para se comportar apropriadamente nos diferentes contextos onde estava inserida. A aluna aproveitou quase sempre as segundas oportunidades que lhe foram dadas, demonstrando-se mais calma e segura. Penso que fui um bom exemplo para a criança. Sendo de referir que adotou um pouco da minha maneira de ser/ estar.

Objetivo atingido.

Planificação a curto prazo (semanal)

Data: 19 a 23 de Abril.

Área: Cognição.

Subárea: Noções de tamanho, forma e cor.

Objetivo Específico: Desenhar a figura humana (cabeça, tronco e membros).

Atividades/Estratégia:

- Utilizar círculos e linhas. Desenhar um homem e, à medida que vai desenhando cada uma das linhas, fazer com que a criança a imite. Fornecer pistas verbais.
- Dar indicações verbais simples, tais como: “Olha bem, de que é que o homem precisa mais?”.
- Mostrar à criança como desenhar um homem, primeiro com um $\bigcirc$, depois com uma $+$ e finalmente acrescentando as pernas. A criança poderá acrescentar também pormenores à face, às mãos, etc.
- Pedir à criança para se deitar sobre papel de embrulho. Traçar o seu contorno. Pedir à criança para pintar, por dentro, a sua figura. Falar sobre as partes do corpo à medida que ela as vai pintando.
- Desenhar uma parte da figura humana e deixar a criança acabá-la. Facultar-lhe um desenho com a figura completa para ela usar como modelo. À medida que a criança se torna mais hábil fazer com que ela desenhe, sozinha, a figura humana cada vez mais completa. É necessário retirar-lhe o modelo.

- Se a criança deixar por fazer algumas partes do corpo, dar pistas como: “O homem não tem pés?” ou apontar para o sítio onde a parte do corpo deveria estar e perguntar-lhe: “o que é que fica aqui?”.
- A princípio aceitar um desenho esquemático da figura humana. Quando a criança já a conseguir representar bastante bem, é necessário pedir-lhe para desenhar um homem, utilizando o estilo de traçado corrente no desenho. Começar por lhe mostrar como se podem pôr roupas no homem desenhando-as por cima do esquema da figura humana.

Reflexão e avaliação da intervenção

Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
				

Legenda: *executa sozinho* 

executa com ajuda física e/ou verbal 

não executa 

Relativamente à atividade/estratégia acima delineada, importa referir que a aluna, ao longo da semana revelou muita dificuldade em desenhar a figura humana (cabeça, tronco e membros). Necessitou de ajudas físicas e verbais.

Segunda-feira: No 1º dia de intervenção coloquei uma folha A4 em cima da mesa de trabalho, peguei num lápis de carvão e comecei por desenhar alguns círculos e linhas. É de referir que a aluna também tinha em seu poder um lápis de carvão e uma folha A4 branca. A partir desses círculos (cara) e linhas (corpo) desenhei um homem. À medida que ia desenhando cada uma das linhas, incentivei a aluna a imitar-me. Forneci constantemente ajudas verbais e físicas. Depois de ter desenhado o círculo e uma cruz, junto do mesmo, forneci ajudas, verbais simples, no sentido de a aluna completar oralmente a figura humana. “Olha bem, de que é que o homem precisa mais?”. A aluna respondeu: “mãos”, “pés”, “olhos”, “nariz” e “boca.” À medida que a aluna completava a figura humana oralmente, desenhei os respetivos elementos nos locais certos, a fim de a aluna adquirir a noção espacial dos mesmos. Noutra folha, voltei-lhe a mostrar como desenhar um homem, primeiro com um círculo, depois com uma cruz e finalmente acrescentando as pernas e as mãos. À medida que desenhava, referi oralmente as partes constituintes do corpo para que a aluna tentasse

compreender o local onde as mesmas estavam situadas. Solicitei à aluna que acrescentasse alguns pormenores da face e das mãos, nomeadamente, olhos, boca, nariz e dedos. A aluna acrescentou os pormenores requeridos, demonstrando dificuldade ao nível da motricidade fina e na localização dos mesmos. As indicações prestadas tiveram que ser muito direcionadas a fim de a aluna completar a tarefa com sucesso. A aluna ainda não conseguiu desenhar na totalidade uma figura humana, apenas completar com os pormenores solicitados.

Terça-feira: No 2º dia de intervenção pedi à criança para se deitar sobre uma folha de papel de embrulho. De seguida tracei o seu contorno. Pedi-lhe para pintar, por dentro, a sua figura. A aluna não conseguiu pintar na totalidade a figura, necessitou que lhe fosse fornecida ajuda física e verbal. À medida que a criança foi pintando as partes do corpo, falei sobre as mesmas, no sentido de a criança adquirir a sua noção espacial.

Quarta-feira: No 3º dia de intervenção peguei numa folha A4 branca e num lápis de carvão e desenhei uma parte da figura humana, nomeadamente, a cabeça, o tronco e os membros inferiores. O objetivo da presente atividade era que a aluna desenhasse os membros superiores, e desta forma completasse a mesma. Fornecendo esta pequena ajuda, a aluna conseguiu desenhar os braços, fazendo apenas, no lugar destes, um traço. Antes de iniciar esta atividade facultei-lhe um desenho com a figura humana completa para ela utilizar como modelo. Explorei oralmente o referido desenho, fazendo-lhe sucessivas questões acerca do mesmo, nomeadamente, “onde está a cara?”; “onde está as mãos?”; “onde está as pernas?”, etc. Esta atividade inicial foi importante, no sentido de que a ajudou a adquirir ferramentas para realizar a atividade de preenchimento da figura humana. Notaram-se evidentes dificuldades ao nível da oralidade e da motricidade fina.

Quinta-feira: No 4º dia de intervenção voltei a pegar numa folha A4 branca e num lápis de carvão e desenhei uma parte da figura humana, nomeadamente, a cabeça, o tronco e os membros superiores. O objetivo da presente atividade era que a aluna desenhasse os membros inferiores, e desta forma completasse a mesma. A aluna continuou a revelar dificuldade em localizar espacialmente o local onde tinha que desenhar as pernas, necessitando de indicações físicas e verbais, nomeadamente, as pernas do menino são em cima ou em baixo, apontando para os respetivos sítios. A aluna continuou a evidenciar dificuldades em desenhar na totalidade uma figura humana, apenas conseguiu completar uma parte, necessitando de muitas indicações verbais e físicas. Precisou de um modelo no sentido de completar satisfatoriamente a tarefa em questão. Esta atividade foi novamente realizada para que aluna completasse mais duas figuras humanas, uma para desenhar a cabeça e outra, o tronco. Ainda não foi possível

retirar-lhe o modelo. Necessitou de constantes ajudas físicas e verbais. Continuou a revelar dificuldades ao nível da motricidade fina. Ao longo de todo o processo forneci pistas verbais no sentido de a aluna não se esquecer de completar as figuras humanas com as partes do corpo necessárias (apontar para o sítio onde a parte do corpo deveria estar e perguntar-lhe: “o que é que fica aqui?”). A aluna apenas conseguiu realizar um desenho esquemático da figura humana, completando algumas partes. Ainda não conseguiu na totalidade desenhar a figura humana. Mostrei-lhe através de um desenho de um menino os sítios onde se podiam colocar as roupas, desenhando-as por cima do esquema da figura humana.

Sexta-feira: No 5º dia de intervenção voltei a pegar numa folha A4 branca e num lápis de carvão, desenhando uma parte da figura humana, nomeadamente, a cabeça, o tronco e os membros inferiores. O objetivo da presente atividade era que a aluna desenhasse os membros superiores, e desta forma completasse a mesma. A aluna continuou a revelar dificuldade em localizar espacialmente o local onde tinha que desenhar os braços, necessitando de indicações físicas e verbais, nomeadamente, os braços do menino são em cima ou em baixo, apontando para os respetivos sítios. A aluna continuou a evidenciar dificuldades em desenhar na totalidade uma figura humana, apenas conseguiu completar uma parte, necessitando de muitas indicações verbais e físicas. Precistou de um modelo, no sentido de completar satisfatoriamente a tarefa em questão. Esta atividade foi novamente realizada para que a aluna completasse mais três figuras humanas, uma para desenhar a cabeça, outra, o tronco e por fim, os membros inferiores. Ainda não foi possível retirar-lhe o modelo. Necessitou de constantes ajudas físicas e verbais. Continuou a revelar dificuldades ao nível da motricidade fina. Ao longo de todo o processo voltei a fornecer pistas verbais no sentido de a aluna não se esquecer de completar as figuras humanas com as partes do corpo necessárias (apontar para o sítio onde a parte do corpo deveria estar e perguntar-lhe: “o que é que fica aqui?”). A aluna apenas conseguiu realizar um desenho esquemático da figura humana, completando algumas partes. Ainda não conseguiu na totalidade desenhar a figura humana. Mostrei-lhe através de um desenho de um menino os sítios onde se podiam colocar as roupas, desenhando-as por cima do esquema da figura humana.

Objetivo adquirido parcialmente.

Planificação a curto prazo (semanal)

Data: 17 a 21 de Maio.

Área: Motricidade.

Subárea: Motricidade global e fina.

Objetivo Específico: Fazer puzzles de encaixe até 6 peças.

Atividades/Estratégia:

- Colocar pequenas pegs nas peças do puzzle para tornar mais fácil o seu manuseamento.
- Retirar uma ou duas peças do puzzle e, no início, treinar só com estas. Deixar a criança observá-la a retirar as peças do puzzle. Depois de voltar a colocá-las, retire-as de novo e dê-as à criança, uma de cada vez, para ela as recolocar. Quando a criança conseguir fazer isto, é necessário retirar três peças, depois quatro e finalmente todas as peças do puzzle. Recompensar o sucesso com elogios e sorrisos.
- Guiar a mão da criança para a ajudar a encaixar as peças nas cavidades, depois de ela ter selecionado as cavidades corretas. Dar indicações simples tais como: “Dá-lhe uma volta, vira-a um bocado”. Retirar a ajuda à medida que a criança vai ganhando prática. Elogiar os progressos.
- Dar à criança uma peça de um puzzle. Dizer para ela, antes de tentar recolocá-la, “olhar bem para o puzzle para descobrir onde é que a peça se encaixa”. Este procedimento ajudará a evitar a colocação por tentativa e erro. Elogiar o sucesso.
- Fazer com que a criança sinta com os dedos a forma das peças do puzzle antes de serem colocadas.
- Se o puzzle tiver peças contíguas fazer com um lápis, no tabuleiro do puzzle, um traço a contornar as peças que se juntam, para que a criança possa ver cada peça separadamente. Apagar as linhas à medida que a criança se vai tornando mais hábil.

Reflexão e avaliação da intervenção:

Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
				

Legenda: *executa sozinho*



executa com ajuda física e/ou verbal



não executa



Relativamente à atividade/estratégia acima delineada, importa referir que a aluna, ao longo das semanas de intervenção, conseguiu fazer puzzles de encaixe até seis peças. É de salientar que a aluna realizou sucessivas evoluções, tendo melhorado de dia para dia. Necessitou de algumas ajudas verbais e físicas até ao final da semana de intervenção. Adquiriu o objetivo proposto.

Segunda-feira: No 1º dia de intervenção pedi à aluna para retirar um puzzle do armário dos jogos. A aluna colocou o puzzle em cima da mesa e solicitei-lhe que abrisse a caixa. Retirei as peças de dentro da caixa e coloquei pequenas pegs nas mesmas de forma a tornar mais fácil o seu manuseamento. De seguida, retirei uma ou duas peças do puzzle. Comecei por desenvolver o objetivo acima supracitado apenas com duas peças. Direcionei a atenção da criança para as peças do puzzle e tentei que ela me observasse a retirar as mesmas. Depois voltei a colocá-las, retirei-as de novo e dei à aluna, uma de cada vez, para ela as recolocar. Forneci à criança uma peça do puzzle. Antes de ela recolocá-la, incentivei-a a olhar bem para o puzzle, de forma a descobrir onde é que a peça se encaixava. Este procedimento ajudou a evitar a colocação por tentativa e erro. Elogiei constantemente o sucesso da aluna. A aluna conseguiu colocar as peças do puzzle nos locais certos, apenas necessitou de algumas indicações verbais e físicas. Posteriormente, retirei três peças e realizei novamente todos os procedimentos anteriores. Recompensei o sucesso com elogios e sorrisos. Guiei a mão da criança, sempre que necessário, para a ajudar a encaixar as peças nas cavidades, depois de ela previamente ter selecionado as cavidades corretas. Dei indicações simples tais como: “Dá-lhe uma volta, vira-a um bocado.” A ajuda foi retirada à medida que a aluna adquiriu uma maior prática.

Terça-feira: No 2º dia de intervenção pedi novamente à aluna para retirar o puzzle anteriormente explorado do armário dos jogos. A aluna colocou o puzzle em cima da mesa e solicitei-lhe que abrisse a caixa. Retirei as peças de dentro da caixa, já com as pegs colocadas. De seguida, retirei duas peças do puzzle. Comecei por desenvolver o objetivo acima supracitado apenas com duas peças. Direcionei a atenção da criança para as peças do puzzle, tentando que ela me observasse a retirar as mesmas. Voltei a colocá-las, retirei-as de novo e dei à aluna, uma de cada vez, para ela as recolocar. Forneci à criança uma peça do puzzle. Antes de ela recolocá-la, incentivei-a a olhar bem para o puzzle, de forma a descobrir onde é que a peça se encaixava. Este procedimento ajudou a evitar a colocação por tentativa e erro. Elogiei constantemente o sucesso da aluna. A aluna conseguiu colocar as peças do puzzle nos locais certos, apenas necessitou de algumas indicações verbais e físicas.

Posteriormente, retirei três peças e realizei novamente todos os procedimentos anteriores. De seguida, retirei quatro peças e voltei a realizar todos os procedimentos. Recompensei o sucesso com elogios e sorrisos. Guiei a mão da criança, sempre que necessário, para a ajudar a encaixar as peças nas cavidades, depois de ela previamente ter selecionado as cavidades corretas. Dei indicações simples tais como: “Dá-lhe uma volta, vira-a um bocado.” A ajuda foi retirada à medida que a aluna adquiriu uma maior prática.

Quarta-feira: No 3º dia de intervenção pedi novamente à aluna para retirar o puzzle anteriormente explorado do armário dos jogos. A aluna colocou o puzzle em cima da mesa e solicitei-lhe que abrisse a caixa. Retirei as peças de dentro da caixa, já com as peças colocadas. De seguida, retirei três peças do puzzle. Neste 3º dia de intervenção comecei por desenvolver o objetivo acima supracitado apenas com três peças. Direcionei a atenção da criança para as peças do puzzle, tentando que ela me observasse a retirar as mesmas. Voltei a colocá-las, retirei-as de novo e dei à aluna, uma de cada vez, para ela as recolocar. Forneci à criança, uma das três peças do puzzle. Antes de ela recolocá-la, incentivei-a a olhar bem para o puzzle, de forma a descobrir onde se encaixava a peça. Este procedimento ajudou a evitar a colocação por tentativa e erro. Elogiei constantemente o sucesso da aluna. A aluna conseguiu colocar as peças do puzzle nos locais certos, apenas necessitou de algumas indicações verbais e físicas. Posteriormente, retirei quatro peças e realizei novamente todos os procedimentos anteriores. Por fim, e depois de a aluna ter conseguido colocar as quatro peças, retirei as seis peças do puzzle, com o intuito de a aluna completar o mesmo, fazendo-o desde o início. A aluna conseguiu completar o referido puzzle encaixando até seis peças. Necessitou de indicações verbais e físicas, tendo colocado algumas peças por tentativa e erro. Na medida em que a aluna demonstrou dificuldades fiz com que ela sentisse com os dedos a forma das peças do puzzle antes de serem colocadas. Visto o puzzle ter peças contíguas, peguei num lápis de carvão e fiz um traço de forma a contornar as peças que se juntavam, sobre o tabuleiro do puzzle. Esta estratégia constituiu-se importante, na medida em que a aluna pôde ver cada peça separadamente. Nesta primeira fase, as linhas não foram apagadas, visto que a aluna demonstrou algumas dificuldades e pouca habilidade. Recompensei o sucesso com elogios e sorrisos. Guiei a mão da criança, sempre que necessário, para a ajudar a encaixar as peças nas cavidades, depois de ela previamente ter selecionado as cavidades corretas. Dei indicações simples tais como: “Dá-lhe uma volta, vira-a um bocado.” A ajuda foi retirada à medida que a aluna adquiriu uma maior prática.

Quinta-feira: No 4º dia de intervenção pedi novamente à aluna para retirar o puzzle anteriormente explorado do armário dos jogos. A aluna colocou o puzzle em cima da mesa e solicitei-lhe que abrisse a caixa. Retirei as peças de dentro da caixa. De seguida, retirei quatro peças do puzzle. Neste 4º dia de intervenção comecei por desenvolver o objetivo acima supracitado com quatro peças. Voltei a direcionar a atenção da criança para as peças do puzzle, tentando que ela me observasse a retirar as mesmas. Voltei a colocá-las, retirei-as de novo e dei à aluna, uma de cada vez, para ela as recolocar. Forneci à criança, uma das quatro peças do puzzle. Antes de ela recolocá-la, incentivei-a a olhar bem para o puzzle, de forma a descobrir onde se encaixava a peça. Este procedimento ajudou a evitar a colocação por tentativa e erro. Elogiei constantemente o sucesso da aluna. A aluna conseguiu colocar as peças do puzzle nos locais certos, apenas necessitou de algumas indicações verbais e físicas. Retirei as seis peças, realizando os procedimentos anteriores. A aluna conseguiu completar o referido puzzle encaixando até seis peças. Necessitou de indicações verbais e físicas, tendo colocado algumas peças por tentativa e erro. Na medida em que a aluna demonstrou dificuldades fiz com que ela sentisse com os dedos a forma das peças do puzzle antes de serem colocadas. Visto o puzzle ter peças contíguas, peguei num lápis de carvão e fiz um traço a contornar as peças que se juntavam, sobre o tabuleiro do puzzle. Esta estratégia constituiu-se importante, na medida em que a aluna pôde ver cada peça separadamente. Nesta primeira fase, as linhas não foram apagadas, visto que a aluna demonstrou algumas dificuldades e pouca habilidade. Recompensei o sucesso com elogios e sorrisos. Guiei a mão da criança, sempre que necessário, para a ajudar a encaixar as peças nas cavidades, depois de ela previamente ter selecionado as cavidades corretas. Dei indicações simples tais como: “Dá-lhe uma volta, vira-a um bocado.” A ajuda foi retirada à medida que a aluna adquiriu uma maior prática.

Sexta-feira: No 5º dia de intervenção pedi à aluna para retirar outro puzzle do armário dos jogos. A aluna colocou o puzzle em cima da mesa e solicitei-lhe que abrisse a caixa. Retirei as peças de dentro da caixa e coloquei pequenas pegadas nas mesmas de forma a tornar mais fácil o seu manuseamento. De seguida, retirei duas peças do puzzle. Neste 5º dia de intervenção comecei por desenvolver o objetivo acima supracitado apenas com duas peças, visto que o puzzle ainda não tinha sido explorado. Voltei a direcionar a atenção da criança para as peças do puzzle, tentando que ela me observasse a retirar as mesmas. Voltei a colocá-las, retirei-as de novo e dei à aluna, uma de cada vez, para ela as recolocar. Forneci à criança, uma das duas peças do puzzle. Antes de ela recolocá-la, incentivei-a a olhar bem para o puzzle, de forma a

descobrir onde se encaixava a peça. Este procedimento ajudou a evitar a colocação por tentativa e erro. Elogiei constantemente o sucesso da aluna. A aluna conseguiu colocar as peças do puzzle nos locais certos, apenas necessitou de algumas indicações verbais e físicas. Retirei as seis peças, realizando os procedimentos anteriores. A aluna conseguiu completar o referido puzzle encaixando até seis peças. Necessitou de indicações verbais e físicas, tendo ainda colocado algumas peças por tentativa e erro. Na medida em que a aluna demonstrou dificuldades fiz com que ela sentisse com os dedos a forma das peças do puzzle antes de serem colocadas. Visto o puzzle ter peças contíguas, peguei num lápis de carvão e fiz um traço a contornar as peças que se juntavam, sobre o tabuleiro do puzzle. Esta estratégia constituiu-se importante, na medida em que a aluna pôde ver cada peça separadamente. A aluna necessitou de utilizar as linhas previamente desenhadas, visto ter demonstrado algumas dificuldades. Recompensei o sucesso com elogios e sorrisos. Neste último dia de intervenção, não foi necessário guiar a mão da criança para a ajudar a encaixar as peças nas cavidades. Dei indicações simples tais como: “Dá-lhe uma volta, vira-a um bocado.” A ajuda foi retirada à medida que a aluna adquiriu uma maior prática.

Objetivo atingido.

Planificação a curto prazo (semanal)

Data: 12 a 16 de Abril.

Área: Independência pessoal

Subárea: Vestuário.

Objetivo Específico: Calçar meias.

Atividades/Estratégia:

- Calçar a meia quase toda à criança. Colocar as suas mãos sobre as da aluna, ajudando-a a puxar a meia até acima e elogiá-la. Calçar cada vez uma parte mais pequena da meia da criança. Diminuir gradualmente a ajuda física até que ela possa calçar a meia sozinha.
- Começar com meias grandes que sejam fáceis de pôr e tirar. Depois usar meias do tamanho adequado à criança.
- Certificar-se de que mostrou à criança onde deve pôr o calcanhar da meia.

Reflexão e avaliação da intervenção

Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
				

Legenda: *executa sozinho* 
executa com ajuda física e/ou verbal 
não executa 

Relativamente à atividade/estratégia acima delineada importa referir que a aluna, ao longo das semanas de intervenção, conseguiu calçar as meias. Necessitou de algumas indicações verbais e físicas, a fim de executar a referida tarefa com sucesso.

Segunda-feira: No 1º dia de intervenção pedi à aluna para se sentar numa cadeira da sala de aula. Solicitei-lhe que retirasse o sapato e a meia do pé direito. A aluna realizou esta primeira atividade sem qualquer dificuldade. Voltei a pegar na meia e calcei-a quase na totalidade à criança. Elucidei a criança quanto à posição correta do calcanhar na meia. Coloquei as mãos sobre as da aluna, ajudando-a a puxar a meia até acima. Elogiei a aluna à medida que ia realizando a tarefa proposta com sucesso. Calcei cada vez uma parte mais pequena da meia à criança. Tentei diminuir a ajuda física prestada, no sentido de a criança conseguir calçar a meia sozinha. A aluna demonstrou algumas dificuldades, necessitando de ajudas físicas e verbais. Visto que a aluna evidenciou dificuldades optei por utilizar meias grandes que fossem fáceis de pôr e tirar. Esta estratégia constituiu-se importante, na medida em que a aluna conseguiu calçar as meias, não necessitando de qualquer ajuda. Considera-se importante que o tamanho da meia vá diminuindo.

Terça-feira: No 2º dia de intervenção voltei a pedir à aluna para se sentar numa cadeira da sala de aula. Solicitei-lhe que retirasse os sapatos, bem como a meia do pé direito e do pé esquerdo. A aluna realizou a presente atividade sem qualquer dificuldade. Voltei a pegar nas meias, calçando-as quase na totalidade à criança. Elucidei novamente a criança quanto à posição correta do calcanhar na meia. Coloquei as mãos sobre as da aluna, ajudando-a a puxar as meias, uma de cada vez, até acima. Elogiei a aluna à medida que ia realizando a tarefa proposta com sucesso. Calcei cada vez uma parte mais pequena das meias à criança. Diminui a ajuda física e verbal prestada, no sentido de a criança conseguir calçar as meias sozinhas. A

aluna continuou a revelar dificuldades, necessitando de algumas ajudas físicas e verbais. Numa primeira fase, e visto que a aluna ainda evidenciou algumas dificuldades, optei por utilizar meias grandes que fossem fáceis de pôr e tirar. Esta estratégia voltou a constituir-se importante, na medida em que a aluna conseguiu calçar as meias, não necessitando de qualquer ajuda. Diminui o tamanho da meia, à medida que a aluna foi realizando a atividade sem necessitar de quaisquer ajudas.

Quarta-feira: No 3º dia de intervenção voltei a pedir à aluna para se sentar numa cadeira da sala de aula. Solicitei-lhe que retirasse os sapatos, bem como a meia do pé direito e do pé esquerdo. A aluna voltou a realizar a presente atividade sem qualquer dificuldade. Apanhei as meias do chão e calcei-as quase na totalidade à criança. De seguida, considerei pertinente elucidá-la quanto à posição correta do calcanhar na meia. Coloquei as mãos sobre as da aluna, ajudando-a a puxar as meias, uma de cada vez, até acima. Elogiei a aluna à medida que esta ia realizando a tarefa proposta com sucesso. Calcei cada vez uma parte mais pequena das meias à criança. Diminui a ajuda física e verbal prestada, no sentido de a criança conseguir calçar as meias sozinhas. A aluna continuou a revelar dificuldades, necessitando de ajudas físicas. Visto que a aluna ainda demonstrou dificuldades, optei numa primeira fase, por utilizar meias grandes que fossem fáceis de pôr e tirar. Esta estratégia voltou a constituir-se fundamental, na medida em que a aluna conseguiu calçar as meias, não necessitando de qualquer ajuda. Diminui o tamanho das meias, à medida que a aluna foi realizando a atividade sem necessitar de quaisquer ajudas.

Quinta-feira: No 4º dia de intervenção voltei a pedir à aluna para se sentar numa cadeira da sala de aula. Solicitei-lhe que retirasse os sapatos, bem como a meia do pé direito e do pé esquerdo. A aluna realizou a presente atividade sem qualquer dificuldade. Apanhei as meias do chão e calcei-as quase na totalidade à criança. Incentivei a aluna a calçar a restante parte que faltava. Considerei pertinente elucidá-la quanto à posição correta do calcanhar na meia. A aluna tirou novamente as meias, de seguida, coloquei as mãos sobre as dela, ajudando-a a puxar as mesmas, uma de cada vez, até acima. Elogiei a aluna à medida que esta ia realizando a presente tarefa com sucesso. Calcei cada vez uma parte mais pequena das meias à criança. As ajudas físicas e verbais prestadas diminuíram, visto que a criança conseguiu calçar as meias, praticamente sozinha. Colmatou quase na totalidade as dificuldades sentidas em sessões anteriores. Não foram utilizadas meias grandes, visto que a aluna não demonstrou necessitar desta ajuda. O tamanho das meias foi diminuído, à medida que a aluna foi realizando a atividade sem necessitar de quaisquer ajudas.

Sexta-feira: No 5º dia de intervenção pedi novamente à aluna para se sentar numa cadeira da sala de aula. Solicitei-lhe que retirasse os sapatos, bem como a meia do pé direito e do pé esquerdo. Tarefas, essas, que a aluna desenrolou, sem qualquer dificuldade. Pedi à aluna para apanhar as meias do chão e para calçar a meia do pé direito. Elucidei-a quanto à posição correta do calcanhar na meia, exemplificando, calçando uma meia e apontando para o calcanhar. A aluna conseguiu calçar a meia do pé direito. Foi realizado o mesmo procedimento para que a aluna conseguisse calçar a meia do pé esquerdo. Incentivei-a constantemente a realizar a presente tarefa com sucesso. A aluna conseguiu calçar as meias. Necessitou de algumas ajudas físicas. Não foram utilizadas meias grandes, visto que a aluna não demonstrou necessitar desta ajuda. O tamanho das meias foi diminuindo, à medida que a aluna foi realizando a atividade sem necessitar de quaisquer ajudas.

Objetivo atingido.

Planificação a curto prazo (semanal)

Data: 26 a 30 de Abril.

Área: Cognição.

Subárea: Noções de tempo.

Objetivo Específico: Associar as partes do dia (manhã, tarde e noite) a atividades específicas.

Atividades/Estratégia:

- Utilizar imagens que representem atividades familiares. Começar com dormir e brincar, o sol e a lua.
- Perguntar à criança o que faz de manhã quando se levanta. Depois perguntar-lhe o que faz à noite antes de ir para a cama (a mãe vai trabalhar e a irmã vai para a escola de manhã, voltam para casa durante a tarde). Levar a criança à rua depois de escurecer. Mostrar-lhe a lua e as estrelas que brilham à noite. Dizer-lhe como o sol (às vezes) brilha durante o dia e descrever atividades que se fazem durante o dia e à noite.
- Escolher atividades como tomar o pequeno-almoço, fazer a sesta, a mãe a regressar a casa, ver um determinado programa da TV, e perguntar à criança em que período do dia é que elas normalmente acontecem.

Reflexão e avaliação da intervenção

Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
				

Legenda: *executa sozinho* 
executa com ajuda física e/ou verbal 
não executa 

Relativamente à atividade/estratégia acima delineada, importa referir que a aluna, ao longo da semana revelou alguma dificuldade em nomear os diferentes períodos que o dia tem, nomeadamente, a manhã, a tarde e a noite. Necessitou de ajudas verbais. Melhorou significativamente nos dois últimos dias da semana, visto que identificou os diferentes períodos do dia representados nas imagens.

Segunda-feira: No 1º dia de intervenção utilizei imagens que fossem representativas para a aluna, ou seja, que fizessem parte do seu quotidiano. Comecei por colocar a imagem de uma criança a dormir, onde aparecia estrelas, a lua e um relógio a marcar as 22 horas, depois a imagem de um sol, utilizei a imagem de uma senhora a sair de casa para ir trabalhar, os meninos na escola, a lua e as estrelas, um menino a comer, uma menina a lavar os dentes e noutra imagem, a ver televisão. Explorei oralmente cada imagem junto da aluna, referindo o período do dia em que estas atividades poderão acontecer. A aluna conseguiu praticamente identificar as ações/ elementos descritos nas imagens, no entanto, revelou dificuldades em associar essas ações aos diferentes períodos que o dia tem. De seguida, perguntei à criança o que costuma fazer de manhã quando se levanta. Todas as questões colocadas à aluna tiveram que ser muito dirigidas e dentro da mesma questão, várias tiveram que surgir de forma a auxiliar a mesma. A aluna disse que acordava de manhã, lavava a cara, os dentes, vestia-se e por fim, tomava o pequeno-almoço. De seguida, perguntei-lhe o que costuma fazer à noite antes de ir para a cama. A aluna revelou dificuldades em responder a esta questão, no entanto, e visto, as dificuldades da mesma, optei por utilizar a imagem da menina a ver televisão, no sentido de a incentivar a falar. A aluna referiu que via televisão com a mãe e a irmã, apesar das suas evidentes dificuldades ao nível da linguagem oral.

Terça-feira: No 2º dia de intervenção voltei a utilizar imagens representativas para a aluna, ou seja, que fizessem parte do seu quotidiano. Comecei por colocar a imagem de uma criança a tomar o pequeno-almoço, outra a fazer a sesta, a mãe a regressar a casa depois de um dia de trabalho e por fim, uma criança a ver determinado programa televisivo. Explorei oralmente cada imagem junto da aluna, referindo o período do dia em que estas atividades poderão ocorrer. A aluna conseguiu praticamente identificar as ações/ elementos descritos nas imagens, no entanto, ainda revelou dificuldades em associar essas ações aos diferentes períodos do dia. Forneci algumas ajudas verbais, dando a primeira sílaba da palavra que pretendia que a aluna dissesse. Todas as questões colocadas à aluna tiveram que ser muito dirigidas e dentro da mesma questão, várias surgiram de forma a auxiliar a mesma. Numa pequena reunião que tive com a encarregada de educação solicitei-lhe que levasse a E. à rua depois de escurecer, no sentido de ela ter a perceção do dia e da noite e para observar os diversos elementos presentes no céu (estrelas e lua). Solicitei à mãe que explicasse à E. que de dia ela vai para a escola e que à noite o céu está escuro, aparecem as estrelas, a lua e que vai dormir. A mãe numa posterior reunião referiu que a E. mostrou-se bastante observadora perante os diferentes elementos que avistou. A mãe referiu que disse à E. que estava de noite, apontou para as estrelas e para a lua, à medida que pronunciou as respetivas palavras. A E. aderiu com bastante entusiasmo, conseguindo pronunciar as palavras lua, estrelas e noite. Solicitei à mãe, que quando estivesse a sair de manhã cedo com a aluna, que lhe pedisse para olhar para o sol, no sentido de a criança verificar o quanto o mesmo brilha. A criança reagiu à solicitação da mãe, revelando interesse. A mãe referiu em reunião que disse à criança que era de dia, que o céu estava azul e que havia sol. De forma a comparar estes dois períodos, a mãe disse que ontem depois de jantar o céu estava escuro, havia estrelas, a lua e que estávamos muito próximos da hora de ir dormir.

Quarta-feira: No 3º dia de intervenção voltei a utilizar imagens representativas para a aluna, ou seja, que fizessem parte do seu quotidiano. Comecei por colocar a imagem de uma criança a tomar o pequeno-almoço, outra a fazer a sesta, a mãe a regressar a casa depois de um dia de trabalho e por fim, uma criança a ver determinado programa televisivo. Explorei oralmente cada imagem junto da aluna, referindo o período do dia em que estas atividades poderão ocorrer. A aluna conseguiu praticamente identificar as ações/ elementos descritos nas imagens, no entanto, ainda revelou dificuldades em associar essas ações aos diferentes períodos do dia, embora com progressos. Forneci algumas ajudas verbais, dando a primeira sílaba da palavra que pretendia que a aluna dissesse. Todas as questões colocadas à aluna

tiveram que ser muito dirigidas e dentro da mesma questão, várias surgiram de forma a auxiliar a mesma.

Utilizando as imagens anteriormente exploradas, tentei descrever as diferentes atividades que se podem realizar tanto de noite como de dia. Comecei por mostrar a imagem de uma criança deitada numa cama, onde se viam estrelas da janela e um relógio a marcar as 22 horas, perguntei à aluna o que a criança estava a fazer, o que ela via da janela e por fim, se era de dia ou de noite. Realizei o mesmo procedimento para todas as imagens. A aluna conseguiu identificar nas diversas imagens os seus elementos constituintes, bem como o respetivo período do dia em que as mesmas se sucedem.

Quinta-feira: No 4º dia de intervenção voltei a utilizar imagens representativas para a aluna, ou seja, que fizessem parte do seu quotidiano. Comecei por colocar todas as imagens até agora exploradas, nomeadamente, uma criança a dormir, onde aparecia estrelas, a lua e um relógio a marcar as 22 horas, depois a imagem de um sol, utilizei a imagem de uma senhora a sair de casa para ir trabalhar, os meninos na escola, a lua e as estrelas, um menino a comer, uma menina a lavar os dentes, noutra imagem, a ver televisão, a tomar o pequeno-almoço, a fazer a sesta e a mãe a regressar a casa depois de um dia de trabalho. Explorei oralmente cada imagem junto da aluna, referindo o período do dia em que estas atividades poderão ocorrer. A aluna conseguiu identificar as ações/ elementos descritos nas imagens, apesar das suas evidentes dificuldades ao nível da linguagem oral, necessitando de ajudas verbais. A aluna conseguiu associar quase todas as atividades exploradas aos diferentes períodos do dia (manhã, tarde, noite).

Sexta-feira: No 5º dia de intervenção voltei a utilizar imagens representativas para a aluna, ou seja, que fizessem parte do seu quotidiano. Comecei por colocar todas as imagens até agora exploradas, nomeadamente, uma criança a dormir, onde aparecia estrelas, a lua e um relógio a marcar as 22 horas, depois a imagem de um sol, utilizei a imagem de uma senhora a sair de casa para ir trabalhar, os meninos na escola, a lua e as estrelas, um menino a comer, uma menina a lavar os dentes, noutra imagem, a ver televisão, a tomar o pequeno-almoço, a fazer a sesta e a mãe a regressar a casa depois de um dia de trabalho. Explorei oralmente cada imagem junto da aluna, referindo o período do dia em que estas atividades poderão ocorrer. A aluna conseguiu identificar as ações/ elementos descritos nas imagens, apesar das suas evidentes dificuldades ao nível da linguagem oral, necessitando de ajudas verbais. A aluna conseguiu associar quase todas as atividades exploradas aos diferentes períodos do dia (manhã, tarde, noite).

Objetivo atingido.

Planificação a curto prazo (semanal)

Data: 19 a 23 de Abril.

Área: Independência pessoal.

Subárea: Vestuário.

Objetivo Específico: Escolher a roupa que vai vestir.

Atividades/Estratégia:

- Deixar a criança escolher a roupa todos os dias. Elogiá-la por fazer escolhas apropriadas.
- Ver com a criança a seção de roupas de um catálogo, e falar sobre quando e onde se devem utilizar determinadas peças (casacos, gabardines, fatos de banho e vestidos).
- Usar bonecas de papel com roupas. Descrever à criança um determinado tipo de dia e fazer com que ela escolha a roupa para a boneca.
- Dar à criança a possibilidade de escolher entre duas a três peças de roupa. À medida que ela entende o que lhe é pedido, é necessário deixá-la escolher sozinha. Se as escolhas não forem as corretas, explique-lhe porque é que não o são.

Reflexão e avaliação da intervenção

Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
				

Legenda: *executa sozinho* 
executa com ajuda física e/ou verbal 
não executa 

Relativamente à atividade/estratégia acima delineada importa referir que a aluna, ao longo das semanas de intervenção, revelou dificuldades em escolher a própria roupa, adequando-a à temperatura e à ocasião. Necessitou da ajuda física da mãe e da irmã. Necessitou de algumas indicações verbais e físicas, a fim de executar a referida tarefa.

Segunda-feira: Numa das reuniões que tive com a mãe da aluna pedi-lhe para deixar a E. escolher a sua própria roupa todos os dias à noite antes de ir para a cama, estabelecendo esse

acto como uma rotina. Referi que sempre que a aluna fosse capaz de fazer as escolhas apropriadas, consoante a temperatura e a ocasião do ano, lhe fosse fornecido um elogio. Sugeri à mãe que lhe desse a possibilidade de escolher entre duas a três peças de roupa. A mãe da aluna referiu em reunião que depois de a E. escolher a roupa, tentou sempre que possível que esta a adequasse às diversas situações (tempo, cores). À medida, que a criança percebeu melhor o que estava a ser pedido, a mãe começou a deixá-la escolher sozinha. Situação constantemente supervisionada e apoiada, com ajudas físicas e verbais. A aluna ainda não conseguiu deixar de ter este apoio por parte da mãe e da irmã. A mãe referiu que as escolhas menos corretas por parte da E. foram devidamente explicadas, para que aluna compreendesse o porquê de não poder seguir. Num segundo momento foi colocado em cima da mesa de trabalho um catálogo de uma loja de roupas para criança. Comecei primeiramente por explorar o mesmo, apontado para variadas peças de roupa, no sentido de a criança as identificar. A criança conseguiu identificar a maior parte delas. De seguida, falei sobre as mesmas, quando e onde as poderia utilizar. Por exemplo, o fato de banho deve ser utilizado na praia e no verão, as botas no inverno, os calções no verão, bem como as t-shirts. A criança mostrou-se atenta e participativa perante a exploração do respetivo objetivo, apesar das suas dificuldades. Revelou dificuldades em associar as referidas peças às diferentes ocasiões do ano, bem como aos locais.

Terça-feira: No 2º dia de intervenção preparei um conjunto de materiais para a aluna, nomeadamente, bonecas de papel devidamente plastificadas, bem como as respetivas roupas. Cada parte do corpo das bonecas tinha velcro, juntamente com as respetivas roupas. O objetivo era que a aluna, à medida que era descrito determinado tipo de dia conseguisse escolher a roupa mais adequada para a boneca. Comecei por dizer à aluna que estava um dia de chuva, e por isso o que seria aconselhável vestir à menina? Está calor lá fora, o que vamos vestir à menina? Está muito frio lá fora o que a menina deverá vestir? A aluna revelou dificuldades em identificar o tipo de roupa mais adequado a cada situação. Conseguiu identificar quase na totalidade cada tipo de roupa, necessitando de algumas ajudas verbais. Fornecimento da primeira sílaba das palavras que se pretendiam que fossem mencionadas. Revelou mais facilidade em adequar o tipo de roupa a situações de calor.

Quarta-feira: No 3º dia de intervenção e recorrendo aos materiais anteriormente explorados (bonecas de papel e respetivas roupas), pedi à aluna que vestisse a menina com um vestido e que lhe calçasse umas sandálias, pois estava um dia de muito calor. A aluna identificou de imediato o vestido e as sandálias. De seguida, sugeri-lhe que vestisse uma gabardine e que lhe

calçasse umas botas, pois estava, a chover. Por fim, pedi-lhe para vestir umas calças e uma camisola, calçar umas botas e colocar um gorro na cabeça, pois estava muito frio na rua. A aluna conseguiu identificar sem dificuldade as peças de roupa atrás referidas, vestindo a menina, adequando-a às diversas situações.

Quinta-feira: No 4º dia de intervenção recorri aos materiais já explorados (bonecas de papel e respetivas roupas). Neste dia de intervenção forneci uma tarefa diferente à aluna, ou seja, primeiramente pedi-lhe para registar o estado do tempo e vestir a sua boneca consoante o mesmo. Primeiro, disse que estava calor. Fornei pistas verbais e físicas à aluna no sentido de estar escolher a roupa mais adequada à ocasião. De seguida, disse-lhe que estava muito frio. Necessitou novamente de constantes pistas verbais e físicas de forma a concretizar a presente tarefa com sucesso. As pistas verbais foram: “quando está frio temos de vestir o quê?”; “calçar o quê?”; “quando está calor temos de vestir o quê?” “vestido ou camisola?” e “calçar?”. Para terminar, disse-lhe que estava muita chuva e por isso é necessário usarmos chapéu-de-chuva. A aluna continuou a revelar dificuldades em identificar determinada peça de roupa, perante cada estado de tempo mencionado.

Sexta-feira: No 5º dia de intervenção voltei a recorrer aos materiais já explorados (bonecas de papel e respetivas roupas). Neste dia de intervenção voltei a desenvolver a tarefa anteriormente explorada, ou seja, primeiro forneci o estado do tempo e depois, mediante o mesmo, pedi à aluna que vestisse adequadamente a boneca. Disse-lhe que estava a chover, depois que estava um dia de muito calor e por fim, de muito frio. Foram dadas pistas verbais e físicas à aluna no sentido de esta optar pela roupa mais adequada à situação. As pistas verbais foram: “quando está frio temos de vestir o quê?”; “calçar o quê?”; “quando está calor temos de vestir o quê?”; “vestido ou camisola?”; “calçar?”; “quando está chuva utilizamos o quê?”. A aluna continuou a revelar dificuldades em identificar a respetiva roupa, perante um determinado estado de tempo.

Objetivo parcialmente atingido.

Planificação a curto prazo (semanal)

Data: 3 a 7 de Maio.

Área: Cognição.

Subárea: Noções de tempo.

Objetivo Específico: Nomear a posição relativa dos objetos (à frente, atrás, em cima, em baixo).

Atividades/Estratégia:

- Pedir à criança para se pôr atrás, à frente, ao lado, em cima de uma cadeira.
- Usar pares de objetos (duas cadeiras ou camas e dois cães ou dois gatos, etc.). Colocar um gato atrás da cadeira e dizer à criança onde o colocou. Depois pedir-lhe para pôr um no mesmo lugar e para lhe dizer onde está. Continuar e reduzir gradualmente as pistas. Dizer à criança para colocar um objeto atrás de cada cadeira, sem exemplificar.
- Utilizar desenhos do mesmo objeto colocado, “atrás de”, “à frente de”, “em cima de” e “em baixo de”. Por exemplo: um gato atrás, à frente, em cima e em baixo de uma cadeira. Pedir à criança para apontar para o gato que está atrás da cadeira, etc.

Reflexão e avaliação da intervenção

Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
				

Legenda: *executa sozinho* 
executa com ajuda física e/ou verbal 
não executa 

Relativamente à atividade/estratégia acima delineada, importa referir que a aluna, ao longo da semana revelou conseguir nomear a posição relativa de determinados objetos (à frente, atrás, em cima, em baixo). Necessitou de ajudas físicas e verbais.

Segunda-feira: No 1º dia de intervenção coloquei uma cadeira no centro da sala, pedindo à criança que se colocasse atrás, à frente, ao lado e em cima da mesma. Primeiramente disse: “E. põe-te atrás da cadeira!”, “Agora, põe-te ao lado da cadeira!” e de seguida disse: “E. põe-te em cima da cadeira!”. Todas as indicações dadas à criança foram devidamente explicadas e exemplificadas, para que esta tivesse um modelo. A criança conseguiu colocar-se nas posições pretendidas, através dos modelos fornecidos, das orientações verbais e físicas.

Terça-feira: No 2º dia de intervenção foram utilizados pares de objetos, nomeadamente, ilustrações (duas camas, duas cadeiras, três gatos e três cães), devidamente plastificadas. Coloquei em cima do tampo da mesa de trabalho um gato atrás de uma cadeira e perguntei à

aluna onde o tinha colocado. Esta apontou para o mesmo, não expressando qualquer palavra. A aluna não expressou nenhuma palavra, devido às suas dificuldades ao nível da linguagem e na aquisição de conceitos relativos às orientações espaciais. De seguida, disse: “A S. colocou o gato atrás da cadeira”, repetindo a palavra atrás e fazendo com que a aluna também a repetisse, de forma a memorizá-la. A aluna repetiu a palavra atrás com sucesso. De seguida e deixando estar a cadeira e o gato inicialmente colocados, voltei a pôr outra cadeira, e dei outro gato à aluna, no sentido de ela o colocar atrás da mesma. A aluna realizou a tarefa atrás referida por imitação, recorrendo a ajudas verbais e físicas. Por fim, retirei as duas cadeiras e os dois gatos que estavam em cima da mesa. Voltei a colocar uma cadeira e dei um gato à aluna, no sentido de esta o colocar atrás da cadeira. A aluna revelou desta vez mais dificuldades em colocar o gato atrás da cadeira, visto que não tinha o modelo inicial. Dadas as dificuldades foram fornecidas indicações verbais e físicas, com o intuito de esta concretizar a tarefa com sucesso.

Quarta-feira: No 3º dia de intervenção foram novamente utilizados pares de objetos, nomeadamente, ilustrações (duas camas, duas cadeiras, três gatos e três cães). Coloquei em cima do tampo da mesa de trabalho um cão à frente de uma cama e perguntei à aluna onde o tinha colocado. Esta voltou a apontar para o mesmo, devido às suas dificuldades ao nível da linguagem e na aquisição de conceitos relativos às orientações espaciais. De seguida, disse: “A S. colocou o cão à frente da cama”, repetindo a palavra à frente e fazendo com que a aluna também a repetisse, de forma a memorizá-la. A aluna repetiu a palavra à frente com sucesso. De forma a recordar o que tinha trabalhado na sessão anterior, decidi colocar uma cadeira e um gato atrás da mesma, dizendo: “O gato está atrás da cadeira”, apontando. Tirei o gato, e dei à aluna para esta o colocar atrás da cadeira. A aluna realizou a tarefa com sucesso. Voltando à cama e ao cão inicialmente colocados e deixando-os estar à mesma em cima da mesa, coloquei outra cama e dei outro cão à aluna, com o objetivo de esta o colocar à frente da cama. A aluna voltou a realizar a tarefa atrás referida por imitação, recorrendo a ajudas verbais e físicas. Por fim, retirei as duas camas e os dois cães que estavam em cima da mesa. Voltei a colocar uma cama e dei um cão à aluna, no sentido de esta o colocar à frente da mesma. A aluna revelou dificuldades em colocar o cão à frente da cama, visto que não tinha o modelo inicial. Dadas as dificuldades da aluna foram fornecidas indicações verbais e físicas, com o intuito de esta concretizar a tarefa com sucesso.

Quinta-feira: No 4º dia de intervenção foram novamente utilizados pares de objetos, nomeadamente, ilustrações (duas camas, duas cadeiras, três gatos e três cães). Coloquei em

cima do tampo da mesa de trabalho um gato em cima de uma cadeira e perguntei à aluna onde o tinha colocado. Esta voltou a apontar para o mesmo, devido às suas dificuldades ao nível da linguagem e na aquisição de conceitos relativos às orientações espaciais. De seguida, disse: “A S. colocou o gato em cima da cadeira”, repetindo a palavra em cima e fazendo com que a aluna também a repetisse, de forma a memorizá-la. A aluna repetiu a palavra em cima com sucesso. De forma a recordar o que tinha trabalhado na sessão anterior, decidi colocar o gato atrás da cadeira, dizendo: “O gato está atrás da cadeira”, apontando. Tirei o gato e dei à aluna para esta o colocar atrás da cadeira. A aluna realizou a tarefa com sucesso. Depois coloquei o cão à frente da cama”, referindo: “O cão está à frente da cama”, apontando. Tirei o cão e dei à aluna para esta o colocar à frente da cama. A aluna realizou a tarefa com sucesso. Voltando à cadeira e ao gato inicialmente colocados e deixando-os estar à mesma em cima da mesa, coloquei outra cadeira e dei outro gato à aluna, com o objetivo de esta o colocar no sítio pretendido (em cima da cadeira). A aluna voltou a realizar a tarefa atrás referida por imitação, recorrendo a ajudas verbais e físicas. Por fim, retirei as duas cadeiras e os dois gatos que estavam em cima da mesa. Voltei a colocar uma cadeira e dei um gato à aluna, no sentido de esta o colocar em cima da mesma. A aluna revelou dificuldades em colocar o gato em cima da cadeira, visto que não tinha o modelo inicial. Dadas as dificuldades da aluna foram fornecidas indicações verbais e físicas, com o intuito de esta concretizar a tarefa com sucesso.

Sexta-feira: No 5º dia de intervenção foram novamente utilizados pares de objetos, nomeadamente, ilustrações (duas camas, duas cadeiras, três gatos e três cães). Coloquei em cima do tampo da mesa de trabalho um cão em baixo de uma cama e perguntei à aluna onde o tinha colocado. Esta voltou a apontar para o mesmo, devido às suas dificuldades ao nível da linguagem e na aquisição de conceitos relativos às orientações espaciais. De seguida, disse: “A S. colocou o cão em baixo da cama”, repetindo a palavra em baixo e fazendo com que a aluna também a repetisse, de forma a memorizá-la. A aluna repetiu a palavra em baixo com sucesso. De forma a recordar o que tinha trabalhado na sessão anterior, decidi colocar o gato atrás da cadeira, dizendo: “O gato está atrás da cadeira”, apontando. Tirei o gato e dei à aluna para esta o colocar atrás da cadeira. A aluna realizou a tarefa com sucesso. Depois coloquei o cão à frente da cama, referindo: “O cão está à frente da cama”, apontando. Tirei o cão e dei-o à aluna para esta o colocar à frente da cama. A aluna realizou a tarefa com sucesso. Por fim, coloquei o gato em cima da cadeira, dizendo: “O gato está em cima da cadeira”, apontando. Tirei o gato e dei-o à aluna no sentido de esta o colocar em cima da cadeira. A aluna realizou a presente tarefa com sucesso. Voltando à cama e ao cão inicialmente colocados e deixando-

os estar à mesma em cima da mesa, coloquei outra cama e dei outro cão à aluna, com o objetivo de esta o colocar em baixo da mesma. A aluna voltou a realizar a tarefa atrás referida por imitação, recorrendo a ajudas verbais e físicas. Por fim, retirei as duas camas e os dois cães que estavam em cima da mesa. Voltei a colocar uma cama e dei um cão à aluna, no sentido de esta o colocar em baixo da mesma. A aluna revelou dificuldades em colocar o gato em baixo da cama, visto que não tinha o modelo inicial. Dadas as dificuldades da aluna foram fornecidas indicações verbais e físicas, com o intuito de esta concretizar a tarefa com sucesso. De forma a terminar esta semana de intervenção, coloquei em cima da mesa de trabalho as duas camas e as duas cadeiras. Forneci à aluna os dois cães e os dois gatos e pedi-lhe para colocar um gato atrás da cama, um cão à frente da cadeira, um gato em cima da cadeira e por fim, um cão em baixo da cama. A aluna conseguiu sem qualquer ajuda colocar o gato em cima da cadeira, o cão em baixo da cama e o gato atrás da cama. Necessitou de ajudas verbais para colocar o cão à frente da cadeira. Coloquei o gato à frente da cama, o cão atrás da cadeira, o gato em cima da cama e o cão em baixo da cadeira. Pedi-lhe para apontar para o gato à frente da cama, o cão atrás da cadeira, o gato em cima da cama e o cão em baixo da cadeira. A aluna conseguiu apontar para todos os sítios atrás referidos, necessitando de algumas orientações pontuais.

Objetivo atingido.

Planificação a curto prazo (semanal)

Data: 26 a 30 de Abril.

Área: Independência pessoal.

Subárea: Vestuário.

Objetivo Específico: Pendurar o casaco no cabide ou cadeira.

Atividades/Estratégia:

- Fazer com que a tarefa de pendurar a roupa faça parte da rotina diária da criança.
- Elogiar a criança quando ela pendurar as roupas sem ser necessário, lhe recordar.
- Mostrar à criança como colocar as peças de roupa no cabide. Fornecer ajudas verbais e físicas enquanto for necessário.

Reflexão e avaliação da intervenção

Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
				

Legenda: *executa sozinho* 
executa com ajuda física e/ou verbal 
não executa 

Relativamente à atividade/estratégia acima delineada importa referir que a aluna, ao longo das semanas de intervenção, revelou conseguir pendurar o seu casaco no cabide, bem como a sua mala na cadeira. Nos primeiros dias de intervenção necessitou de indicações verbais e físicas, a fim de executar a tarefa proposta com sucesso.

A criança ao longo da intervenção foi incentivada a pendurar o seu casaco, bem como os seus pertences no cabide da sala de aula. Esta tarefa fez parte da sua rotina diária. Inicialmente, a aluna necessitou de indicações verbais e físicas no sentido de cumprir a tarefa proposta. Nos restantes dias, já não foi necessário recordar-lhe da mesma, visto que a realizava todos os dias de manhã intuitivamente. A aluna também conseguiu pendurar a mala na cadeira que lhe pertencia, ainda que numa fase inicial tivesse que ser lembrada. Tive que mostrar primeiramente à criança como teria que colocar o casaco e as restantes peças de roupa no cabide, bem como a mala na cadeira. A aluna necessitou deste modelo a fim de realizar posteriormente a tarefa com sucesso.

Objetivo atingido.

Planificação a curto prazo (semanal)

Data: 10 a 14 de Maio.

Área: Cognição.

Subárea: Noções de tempo.

Objetivo Específico: Enumerar os dias da semana.

Atividades/Estratégia:

- Dizer à criança os nomes dos dias da semana. Pedir-lhe para os repetir.

- Repetir várias vezes os nomes dos dias da semana. Em seguida, dizer os primeiros cinco e deixar a aluna acabar. Dizer gradualmente menos nomes para que ela diga mais. Se a aluna tiver dificuldade nalgum dos nomes, é necessário dizer-lhe e pedir-lhe para continuar. Dar como pista o som da consoante inicial.
- Deixar a criança pendurar um calendário na sala de aula, no sentido de a familiarizar com a ordem dos dias. Marcar com desenhos, no calendário, os dias em que a criança realiza determinadas atividades.

Reflexão e avaliação da intervenção

Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
				

Legenda: *executa sozinho* 
executa com ajuda física e/ou verbal 
não executa 

Relativamente à atividade/estratégia acima delineada, importa referir que a aluna, ao longo da semana de intervenção revelou muitas dificuldades em enumerar os dias da semana (Domingo, Segunda, Terça, Quarta, Quinta e Sexta). Necessitou de constantes ajudas físicas e verbais.

Segunda-feira: No 1º dia de intervenção comecei por dizer através do calendário mensal os dias da semana. À medida que ia dizendo os mesmos, aponte, no sentido de a aluna os memorizar. De seguida, pedi-lhe para os repetir. Peguei no dedo indicador da aluna e coloquei-o em cima da segunda-feira, terça-feira, quarta-feira, quinta-feira, sexta-feira, sábado e domingo. À medida que ia passando o dedo da aluna pelos dias da semana pronunciei os mesmos, incentivando-a a realizar a tarefa. A aluna conseguiu repetir os dias da semana à medida que eu os pronunciava, tendo em conta as suas evidentes dificuldades ao nível da comunicação oral.

Necessitou de ajudas físicas e verbais. Visto que a aluna revelou dificuldades em nomear os nomes, foi necessário dizer-lhe e pedir-lhe para continuar. Forneci como pista verbal o som da consoante inicial dos dias da semana.

Terça-feira: No 2º dia de intervenção voltei a recorrer ao calendário mensal exposto na sala de apoio a fim de explorar os dias da semana. Retirei o calendário da parede e coloquei-o em cima da mesa, para que este fosse visualmente mais acessível para a aluna. À medida que ia dizendo os dias da semana, apontava, no sentido de a aluna os memorizar. De seguida, pedi-lhe para os repetir. Peguei no dedo indicador da aluna e coloquei-o em cima de cada um dos dias da semana. À medida que ia passando o dedo da aluna pelos dias da semana, pronunciei os mesmos, incentivando-a a realizar a tarefa proposta. A aluna conseguiu repetir os dias da semana à medida que eu os pronunciava, tendo em conta as suas evidentes dificuldades ao nível da comunicação oral. Necessitou de constantes ajudas físicas e verbais. Visto que a aluna continuou a revelar bastantes dificuldades em nomear os nomes, foi necessário dizer-lhe e pedir-lhe para continuar a pronunciar do ponto em que tinha parado. Forneci-lhe como pista verbal o som da consoante inicial de cada dos dias da semana. Penso que esta estratégia foi uma mais-valia para a concretização, ainda que com muitas dificuldades, da tarefa proposta. É de salientar que foi pendurado em contexto de sala de apoio um calendário, com os dias da semana, meses do ano, tempo e estações do ano, no sentido de a aluna se familiarizar com a ordem dos dias. Foi também colocado um calendário com diversas imagens de atividades realizadas pela criança ao longo do dia.

Quarta-feira: No 3º dia de intervenção voltei a recorrer ao calendário mensal exposto na sala de apoio a fim de explorar os dias da semana. Retirei o calendário da parede e coloquei-o em cima da mesa, para que este fosse visualmente mais acessível para a aluna. À medida que ia dizendo os dias da semana, apontava, no sentido de a aluna os memorizar. De seguida, pedi-lhe para os repetir. Peguei no dedo indicador da aluna e coloquei-o em cima de cada um dos dias da semana. À medida que ia passando o dedo da aluna pelos dias da semana, pronunciei os mesmos, incentivando-a a realizar a tarefa proposta. A aluna conseguiu repetir os dias da semana à medida que eu os pronunciava, tendo em conta as suas evidentes dificuldades ao nível da comunicação oral. Continuou a necessitar de constantes ajudas físicas e verbais. Visto que a aluna continuou a revelar bastantes dificuldades em nomear os nomes, foi necessário dizer-lhe e pedir-lhe para continuar a pronunciar do ponto em que tinha parado. Voltei a fornecer-lhe como pista verbal o som da consoante inicial de cada dos dias da semana. Penso que esta estratégia foi uma mais-valia para a concretização, ainda que com muitas dificuldades, da tarefa proposta. É de salientar que foi pendurado em contexto de sala de apoio um calendário, com os dias da semana, meses do ano, tempo e estações do ano, no sentido de a aluna se familiarizar com a ordem dos dias. Foi também colocado um calendário

com diversas imagens de atividades realizadas pela criança ao longo do dia. Este calendário constituiu uma estratégia importante para a dinamização da presente atividade, uma vez que a aluna começou a ter um maior contacto com os dias da semana, bem como com as atividades desenvolvidas em contexto escolar e exterior. A aluna sempre que chegou à sala de apoio consultou o seu horário no sentido de se interiorizar das atividades a desenvolver para cada dia da semana.

Quinta-feira: No 4º dia de intervenção voltei a recorrer ao calendário mensal exposto na sala de apoio a fim de explorar os dias da semana. Retirei o calendário da parede e coloquei-o em cima da mesa, para que este fosse visualmente mais acessível para a aluna. À medida que ia dizendo os dias da semana, apontava, no sentido de a aluna os memorizar. De seguida, pedi-lhe para os repetir. Peguei no dedo indicador da aluna e coloquei-o em cima de cada um dos dias da semana. À medida que ia passando o dedo da aluna pelos dias da semana, pronunciei os mesmos, incentivando-a a realizar a tarefa proposta. A aluna conseguiu repetir os dias da semana à medida que eu os pronunciava, tendo em conta as suas evidentes dificuldades ao nível da comunicação oral. Continuou a necessitar de constantes ajudas físicas e verbais. Visto que a aluna continuou a revelar bastantes dificuldades em nomear os nomes, foi necessário dizer-lhe e pedir-lhe para continuar a pronunciar do ponto em que tinha parado. Voltei a fornecer-lhe como pista verbal o som da consoante inicial de cada dos dias da semana. Penso que esta estratégia foi uma mais-valia para a concretização, ainda que com muitas dificuldades, da tarefa proposta. É de salientar que foi pendurado em contexto de sala de apoio um calendário, com os dias da semana, meses do ano, tempo e estações do ano, no sentido de a aluna se familiarizar com a ordem dos dias. Foi também colocado um calendário com diversas imagens de atividades realizadas pela aluna ao longo do dia. Este calendário constituiu uma estratégia importante para a dinamização da presente atividade, uma vez que a aluna começou a ter um maior contato com os dias da semana, bem como com as atividades desenvolvidas em contexto escolar e exterior. A aluna sempre que chegou à sala de apoio consultou o seu horário no sentido de se interiorizar das atividades a desenvolver para cada dia da semana.

Sexta-feira: No 5º dia de intervenção voltei a recorrer ao calendário mensal exposto na sala de apoio a fim de explorar os dias da semana. Retirei o calendário da parede e coloquei-o em cima da mesa, para que este fosse visualmente mais acessível para a aluna. À medida que ia dizendo os dias da semana, apontava, no sentido de a aluna os memorizar. De seguida, pedi-lhe para os repetir. Peguei no dedo indicador da aluna e coloquei-o em cima de cada um dos

dias da semana. À medida que ia passando o dedo da aluna pelos dias da semana, pronunciei os mesmos, incentivando-a a realizar a tarefa proposta. A aluna conseguiu repetir os dias da semana à medida que eu os pronunciava, tendo em conta as suas evidentes dificuldades ao nível da comunicação oral. Continuou a necessitar de constantes ajudas físicas e verbais. Visto que a aluna continuou a revelar bastantes dificuldades em nomear os nomes, foi necessário dizer-lhe e pedir-lhe para continuar a pronunciar do ponto em que tinha parado. Voltei a fornecer-lhe como pista verbal o som da consoante inicial de cada dos dias da semana. Penso que esta estratégia foi uma mais-valia para a concretização, ainda que com muitas dificuldades, da tarefa proposta. É de salientar que foi pendurado em contexto de sala de apoio um calendário, com os dias da semana, meses do ano, tempo e estações do ano, no sentido de a aluna se familiarizar com a ordem dos dias. Foi também colocado um calendário com diversas imagens de atividades realizadas pela criança ao longo do dia. Este calendário constituiu uma estratégia importante para a dinamização da presente atividade, uma vez que a aluna começou a ter um maior contato com os dias da semana, bem como com as atividades desenvolvidas em contexto escolar e exterior. A aluna sempre que chegou à sala de apoio consultou o seu horário no sentido de se interiorizar das atividades a desenvolver para cada dia da semana. Apesar de a aluna se ter esforçado para enumerar os dias da semana este objetivo foi parcialmente atingido devido às suas imensas dificuldades ao nível da linguagem verbal e memorização.

Objetivo parcialmente atingido.

Planificação a curto prazo (semanal)

Data: 31 de Maio a 4 de Junho.

Área: Independência pessoal.

Subárea: Vestuário.

Objetivo Específico: Arrumar a roupa quando se despe.

Atividades/Estratégia:

- Fazer com que o roupeiro/ cabide fique facilmente ao alcance da criança.
- Lembrar à criança que deve pendurar a sua roupa quando chega a casa. Deverá incentivá-la, dando-lhe indicações verbais.
- Elogiar a aluna sempre que esta pendurar a sua roupa. Se ela se esquecer, deverá fazer com que ela a arrume.

- Estender uma camisola no chão e mostrar à aluna como o cabide se ajusta às mangas e ombros da mesma. Deverá apanhar a camisola e solicitar à criança que a pendure num varão baixo.
- Se possível deverá utilizar um cabide, de plástico ou de madeira, de criança, para ficar ajustado ao casaco.

Reflexão e avaliação da intervenção

Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
				

Legenda: *executa sozinho* 
executa com ajuda física e/ou verbal 
não executa 

Relativamente à atividade/estratégia acima delineada importa referir que a aluna, ao longo das semanas de intervenção, revelou dificuldades em conseguir arrumar a sua roupa após se despir. Necessitou de constantes ajudas físicas e verbais, bem como de constantes incentivos. A criança ao longo da intervenção, sempre que chegou a casa foi constantemente incentivada pela sua encarregada de educação e irmã a pendurar a sua roupa no armário. A par dos incentivos fornecidos, foram também dadas indicações verbais. Foi solicitado à encarregada de educação que colocasse o roupeiro/ cabides facilmente acessíveis à criança. A aluna só conseguiu realizar a tarefa proposta com muito apoio e supervisão por parte da sua família. A encarregada de educação, de forma a explicar como se pendurava uma camisola num cabide, estendeu uma no chão e mostrou à aluna como um cabide se ajusta às mangas e ombros da mesma. A mãe incentivou-a a apanhar a camisola do chão e a pendurá-la no varão do roupeiro. Revelou alguma renitência em realizar a atividade proposta, teve que ser devidamente direcionada para tal. A aluna foi elogiada sempre que pendurou a sua roupa no armário. A aluna antes de iniciar o desenvolvimento da tarefa atrás mencionada tinha por hábito deixar a roupa que tinha vestido em cima da cama. Após a exploração e sempre bastante acompanhada foi capaz de arrumar a sua roupa, ainda que com muitas ajudas físicas e verbais. Foi utilizado um cabide de criança de plástico, para que a roupa ficasse ajustada ao mesmo.

Objetivo parcialmente atingido.

Planificação a curto prazo (semanal)

Data: 17 a 21 de Maio.

Área: Cognição.

Subárea: Nome.

Objetivo Específico: Reconhecer escrito o seu primeiro nome.

Atividades/Estratégia:

- A criança deverá ser encorajada a descobrir o seu nome e a sentar-se no lugar certo.
- Na sala de aula, às horas das refeições deverão ser utilizados cartões com os nomes dos alunos, no sentido de indicar os lugares na mesa e para que a aluna enfoque identifique o seu.
- Explorar o mapa do leite, das presenças com a aluna, para que esta reconheça o seu nome.

Reflexão e avaliação da intervenção

Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
				

Legenda: *executa sozinho* 

executa com ajuda física e/ou verbal 

não executa 

Relativamente à atividade/estratégia acima delineada, importa referir que a aluna, ao longo da semana de intervenção conseguiu reconhecer o seu primeiro nome em diferentes suportes. Necessitou de algumas ajudas físicas e verbais.

Foi utilizado na sala de aula e no refeitório identificações, ou seja, cartões com os nomes dos alunos, com o objetivo de indicar os lugares na mesa e para que a aluna identificasse o seu. A aluna conseguiu identificar o seu nome nos cartões, no placard das presenças, do comportamento, e no mapa do leite. Foi explorado com a aluna estes três placards no sentido de esta reconhecer o seu nome. A aluna desenvolveu como estratégia reconhecer a primeira letra do seu nome, visto que mais nenhum dos seus colegas de turma tinha um nome

começado pela letra E. Foi desenvolvido ao longo da semana, diversas atividades de reconhecimento do próprio nome, nomeadamente, foi dado o nome escrito e vários papelinhos com cada letra constituinte do nome. O objetivo era que a aluna conseguisse ordenar o nome a partir de um dado modelo. A aluna conseguiu cumprir a atividade com sucesso. Necessitou de algumas indicações verbais e físicas.

Objetivo atingido.

Planificação a curto prazo (semanal)

Data: 7 a 11 de Junho.

Área: Independência pessoal.

Subárea: Mobilidade.

Objetivo Específico: Deslocar-se a locais próximos (casa dos vizinhos e familiares). Colaborar com o adulto nas compras (transportar as compras e procurar artigos simples nas prateleiras).

Atividades/Estratégia:

- Levar a criança a casa de um vizinho, mostrando-lhe quais as “fronteiras” que não deverá transpor.
- Fazer várias vezes o trajeto a pé com a criança. Mostrar-lhe pontos de referência.
- Caminhar metade do caminho atrás da criança para ter a certeza de que ela consegue lá chegar sozinha.
- Dar-lhe um recado para levar a um vizinho.
- Deixar a criança ir brincar com um amigo, por um determinado período de tempo, desde que ela a informe sempre do local onde a pode encontrar.
- Elogiá-la por ficar dentro da área combinada, por lhe dizer sempre onde vai e por voltar para casa a horas.
- Levar a criança ao supermercado do bairro no sentido de esta colaborar com o adulto nas compras (transportar a mercadoria até casa e procurar artigos simples e do seu conhecimento quotidiano nas prateleiras).

Reflexão e avaliação da intervenção

Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
				

Legenda: *executa sozinho* 
executa com ajuda física e/ou verbal 
não executa 

Relativamente à atividade/estratégia acima delineada importa referir que a aluna, ao longo das semanas de intervenção, conseguiu deslocar-se a locais próximos da sua casa (vizinhos e familiares). Necessitou de constantes ajudas físicas e verbais, bem como de constantes incentivos/ elogios. A presente atividade foi explorada pela encarregada de educação da aluna em contexto habitacional. A encarregada de educação referiu que começou por levar a E. a casa de uma vizinha. Ao longo do trajeto mostrou-lhe alguns os sítios por onde não devia seguir. É de salientar que esta vizinha é uma grande amiga da E., pois costuma brincar com ela na rua. O trajeto atrás referido foi diversas vezes percorrido pela mãe juntamente com a criança. A mãe mostrou-lhe os diversos pontos de referência existentes pelo caminho, o café e o supermercado do bairro. Visto que a aluna realizou este trajeto algumas vezes, a mãe optou por fazer metade do caminho com a E., sendo que o restante realizou-o atrás dela, no sentido de observar se esta conseguiu chegar ao ponto de chegada sozinha. A E. não demonstrou qualquer dificuldade em chegar ao ponto de chegada, uma vez que passou por todos os pontos de referência que a mãe lhe tinha mostrado em sessões anteriores. A partir deste momento a mãe conseguiu que a criança se deslocasse a casa de outros vizinhos, ou seja, que realizasse recados, tanto para se deslocar a casa de outras pessoas, como ao café e ao supermercado. Estes fizeram parte do trajeto inicialmente trabalhado pela encarregada de educação junto da criança. A mãe referiu que começou a deixar a E. ir brincar para a rua e para casa de vizinhos, por um determinado período de tempo, desde que lhe informasse para onde ia, no sentido de a encontrar caso pretendesse. Ao longo de todo o processo a criança foi constantemente elogiada sempre que cumpriu determinado objetivo. Necessitou de algumas indicações verbais e físicas. Durante a semana de intervenção a E. deslocou-se ao supermercado do bairro a fim de colaborar com a mãe nas compras. A encarregada de educação referiu que a

aluna conseguiu procurar artigos simples em prateleiras, nomeadamente, os cereais, o leite, os iogurtes, etc. (artigos simples e do seu conhecimento quotidiano). À medida que a mãe referia os diferentes artigos a retirar das prateleiras, a aluna conseguiu colocá-los no cesto. No final das compras ajudou a mãe a transportar a mercadoria comprada até casa.

Objetivo atingido.

Planificação a curto prazo (semanal)

Data: 24 a 28 de Maio.

Área: Cognição.

Subárea: Palavras e sinais com interesse pessoal.

Objetivo Específico: Reconhecer no WC da escola os sinais indicadores do seu sexo (menina).

Atividades/Estratégia:

- Treinar com a criança a leitura global de palavras: meninas, senhoras, rapazes, homens.
- Explicar-lhe como nos costumamos referir à casa de banho que utilizamos. Mostrar-lhe os símbolos do homem e da mulher.
- Ir inicialmente com a criança. Pedir-lhe para ela mostrar onde fica a casa de banho correta. Elogiá-la se a resposta estiver correta.
- Ensinar à criança como localizar um adulto responsável para a ajudar, caso ela não consiga encontrar, num lugar desconhecido, a casa de banho.

Reflexão e avaliação da intervenção

Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
				

Legenda: *executa sozinho* 
executa com ajuda física e/ou verbal 
não executa 

Relativamente à atividade/estratégia acima delineada, importa referir que a aluna, ao longo da semana de intervenção conseguiu reconhecer no WC da escola os sinais indicadores do seu sexo (menina). Necessitou de algumas ajudas físicas e verbais.

Ao longo da semana de intervenção treinei com a criança a leitura global de determinadas palavras, nomeadamente, meninas, meninos, senhoras e homens. Dirigi-me à casa de banho da escola no sentido de lhe mostrar os símbolos que lá se encontravam, identificadores do sexo feminino e masculino. Apontei-lhe para a casa de banho feminina, nomeadamente, para o identificador feminino. Disse-lhe: “E. esta é a casa de banho das meninas, é aqui que tens de vir fazer xixi.” Acompanhei-a inicialmente, sempre que esta revelou vontade de ir à casa de banho, no sentido de observar se esta se deslocava ao sítio correto. Chegado ao sítio pretendido, pedi à aluna para me mostrar onde ficava a casa de banho correta. A aluna nos primeiros momentos revelou algumas dificuldades, no entanto, aos poucos começou a revelar melhorias identificando à primeira o sítio para onde se tinha que deslocar. Elogiei a aluna constantemente, cada vez que a resposta dada foi a correta. A aluna foi ensinada a localizar na escola um adulto para a ajudar, visto que poderia num determinado dia, não conseguir reconhecer numa casa de banho da escola o símbolo identificador do seu sexo. Todas as casas de banho da escola foram equipadas com os símbolos identificadores do sexo masculino e feminino (identificadores previamente trabalhados com a aluna) e com as palavras (meninas, meninos). Durante a intervenção a aluna não recorreu à ajuda do adulto, conseguindo concretizar a tarefa proposta com sucesso.

Objetivo atingido.

Planificação a curto prazo (semanal)

Data: 25 a 29 de Janeiro.

Área: Independência pessoal.

Subárea: Atividades da vida diária.

Objetivo Específico: Ajudar na arrumação e limpeza da sala. Ajudar na arrumação do seu quarto.

Atividades/Estratégia:

- Escolher uma tarefa que a criança possa fazer facilmente (por exemplo: varrer, limpar o pó, arrumar os livros, arrumar os brinquedos no quarto).

- Colocar um mapa de atividades na parede do quarto, frigorífico e sala de aula. Dizer à criança para colocar uma “cara feliz-verde” todas as semanas quando terminar a tarefa.
- Elogiar a criança pela execução da sua tarefa.

Reflexão e avaliação da intervenção

Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
				
1º Semana	2º Semana	3º Semana	4º Semana	5º Semana
				

Legenda: *executa sozinho* 

executa com ajuda física e/ou verbal 

não executa 

Relativamente à atividade/estratégia acima delineada importa referir que a aluna, ao longo das semanas de intervenção ajudou na arrumação e limpeza da sala de aula e na arrumação do seu quarto. Relativamente à arrumação do seu quarto teve que ser supervisionada e acompanhada pela mãe e irmã. No que concerne à sala de aula teve que ser supervisionada pela professora e pelos colegas. Necessitou de constantes ajudas físicas e verbais.

Optei por atribuir à criança uma tarefa que fosse fácil de realizar, quer em contexto de sala de aula, quer em casa. Em contexto de sala de aula decidi atribuir a tarefa de distribuir o leite ao intervalo da tarde. Em casa decidi propor à encarregada de educação que a E. arrumasse uma vez por semana os brinquedos no seu quarto. Foi colocado um mapa de atividades na parede do seu quarto e outro na sala de aula. O mapa de atividades colocado no seu quarto, com a tarefa de arrumar os brinquedos, era para ser realizado semanalmente, ao passo que o mapa colocado na sala de aula, com a tarefa de distribuir os leites ao intervalo da tarde era para ser realizado todos os dias. De forma a avaliar a aluna recorri a três caras (cara verde: realizou a tarefa; cara amarela: realizou a tarefa com ajuda e cara vermelha: não realizou a tarefa). Tanto a professora como a encarregada de educação incentivaram a aluna a colocar a cara que melhor ilustrasse a realização da atividade. Esta avaliação foi efetuada após a aluna terminar a tarefa. A aluna foi elogiada ao executar as tarefas propostas. No que concerne à tarefa

realizada em contexto de sala de aula a aluna necessitou de ajudas físicas e verbais apenas no 1º dia. Nos restantes dias importa referir que a atividade foi concretizada com sucesso, apenas necessitou de um supervisionamento. Relativamente à tarefa realizada em casa, a aluna revelou maiores dificuldades nas duas primeiras semanas, no entanto, nas restantes evidenciou grandes melhorias, necessitando apenas de alguma supervisão.

Objetivo atingido.

Planificação a curto prazo (semanal)

Data: 31 de Maio a 4 de Junho.

Área: Cognição.

Subárea: Palavras e sinais com interesse pessoal.

Objetivo Específico: Reconhecer até dez palavras escritas com suporte visual.

Atividades/Estratégia:

- Começar só com duas ou três palavras. Colocar a palavra escrita junto da imagem do objeto a que corresponde. Esconder a imagem e só deixar a criança “dar uma olhadela” se ela não conseguir dizer a palavra correspondente. À medida que a criança aprende a reconhecer as palavras é necessário acrescentar novas.
- Usar os nomes das cores. Escrever o nome da cor com essa mesma cor. Depois de a criança ter praticado, pedir para emparelhar a palavra colorida com a palavra escrita a preto. Apresentar-lhe apenas a palavra escrita a preto. Se a criança sentir dificuldade, é preciso deixá-la olhar para a palavra colorida para a ajudar a descobrir.
- Começar com palavras que sejam importantes para a criança e escrevê-las três vezes em tiras de papel. Usar, por exemplo, palavras como “Mamã, mamã, mamã”, “Papá, papá, papá.” Usar também o nome dela. Ir gradualmente acrescentando novas palavras, tais como: “ri, come, o, a pão.” Compor frases com as tiras, tais como: “A mamã ri”, “O papá come pão.” Colar as tiras juntas, no sentido de formar um livro. Deixar a criança ler o seu livro aos pais e irmã.
- Ajudar a criança a reconhecer palavras escritas que lhe são familiares (que surgem normalmente em rótulos ou cartazes e sempre associadas às mesmas cores), como por exemplo, os cereais que ela come ao pequeno-almoço. Mostrar-lhe o aspeto da palavra escrita a preto e branco, no padrão corrente e ver se ela a consegue reconhecer.

Reflexão e avaliação da intervenção

Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
				

Legenda: *executa sozinho* 
executa com ajuda física e/ou verbal 
não executa 

Relativamente à atividade/estratégia acima delineada, importa referir que a aluna, ao longo da semana de intervenção não conseguiu reconhecer até dez palavras escritas com suporte visual. Necessitou de constantes ajudas físicas e verbais.

Segunda-feira: No primeiro dia de intervenção optei por começar a exploração do presente objetivo só com duas palavras. Coloquei a palavra escrita junto da imagem do objeto a que corresponde (palavra mãe). Junto à palavra estava a imagem da própria mãe. Escondi a imagem e pedi-lhe para me dizer o que estava escrito. A criança não conseguiu dizer o que estava escrito, apenas o disse quando destapei a imagem. Visto que a criança não conseguiu dizer a palavra correspondente à imagem, optei por deixá-la dar uma olhadela. Fornecimento de uma ajuda física. Não foram acrescentadas novas palavras visto que a criança não reconheceu a primeira palavra fornecida (mãe). Era para ser introduzida a palavra pai, mas visto que ela não reconheceu a palavra mãe, decidi não introduzir novas palavras.

Terça-feira: No 2º dia de intervenção decidi utilizar os nomes das cores, nomeadamente, escrever o nome da cor com essa mesma cor. Mostrei primeiramente o círculo azul, perguntando: “E. que cor é esta?”. A E. conseguiu reconhecer a cor azul. Realizei o mesmo procedimento para as restantes cores (amarelo, verde e vermelho). A aluna conseguiu identificar todas as cores, necessitando de algumas indicações verbais. Depois de a aluna ter praticado, pedi-lhe para emparelhar a palavra colorida com a palavra a preto. Apresentei-lhe tanto as palavras às cores, como as palavras escritas a preto, pedindo para emparelhar as mesmas. A aluna conseguiu emparelhar as referidas palavras. Foi necessário, algumas ajudas físicas. Não foi possível apresentar-lhe somente a palavra escrita a preto, visto que a aluna não conseguia associar à cor. De seguida, voltei a explorar junto da aluna a palavra mãe. Mostrei a imagem da mãe e perguntei-lhe quem era. A E. respondeu-me que era a mãe. De seguida disse-lhe: “Aqui está escrito a palavra mãe”, apontando para a palavra. De seguida,

escondi a imagem, perguntando-lhe o que estava escrito. A criança não conseguiu dizer o que estava escrito em baixo da imagem da mãe, apenas o disse quando destapei a imagem correspondente à palavra. Visto que a criança não conseguiu dizer a palavra mãe, optei por deixá-la dar uma olhadela. Fornecimento de uma ajuda física. Não foram acrescentadas novas palavras visto que a criança não reconheceu a palavra fornecida. Era para ser introduzida a palavra pai, mas visto que a aluna não reconheceu a palavra mãe, decidi não introduzir novas palavras.

Quarta-feira: No 3º dia de intervenção decidi começar com palavras que fossem importantes para a criança (mãe, pai, irmã e E.). Escrevi as palavras três vezes em tiras de papel. Usei as palavras acima mencionadas. A aluna apenas conseguiu reconhecer o nome dela. Neste sentido, decidi não acrescentar novas palavras, bem como formar frases. Optei por utilizar as tiras construídas no sentido de formar um livro que fosse acessível à aluna (fácil manuseamento). Acrescentarei tiras ao livro sempre que forem exploradas novas palavras com a aluna. A aluna levou o livro construído para casa a fim de mostrar à sua mãe e irmã. De seguida, voltei a explorar junto da aluna a palavra mãe. Mostrei-lhe a imagem da mãe e perguntei-lhe quem era. A E. respondeu-me que era a mãe. De seguida disse-lhe: “Aqui está escrito a palavra mãe”, apontando para a palavra. Escondi a imagem, perguntando-lhe o que estava escrito. A criança não conseguiu identificar o que estava escrito em baixo da imagem da mãe, apenas o disse quando destapei a mesma. Visto que a criança não conseguiu dizer a palavra mãe, optei por deixá-la dar uma olhadela. Fornecimento de uma ajuda física. Não foram acrescentadas novas palavras visto que a criança não reconheceu a palavra fornecida. Era para ser introduzida a palavra pai, mas visto que a aluna não reconheceu a palavra mãe, decidi não introduzir novas palavras.

Quinta-feira: No 4º dia de intervenção, levei para a sessão, diversos materiais constituintes do quotidiano da aluna, nomeadamente, o rótulo do pacote de cereais – Chocapic que a criança come ao pequeno-almoço, um cartaz com o símbolo do Mcdonalds, onde a criança gosta de jantar, bem como o rótulo do pacote de bolachas Belgas que a criança leva para a escola para comer ao intervalo. A partir deste material tentei ajudar a criança a reconhecer algumas das palavras que lhe são familiares, na medida em que a criança gosta de comer os alimentos atrás referidos. O objetivo pretendido era que a criança a partir das cores dos rótulos/ cartazes conseguisse reconhecer as palavras escritas. A criança conseguiu reconhecer através do suporte visual as três palavras, com as cores/ padrão original. Visto que a aluna conseguiu reconhecer as três palavras, decidi mostrar-lhe o aspeto das palavras escritas a

preto e branco, no sentido de tentar perceber se ela assim as conseguiria reconhecer. A aluna não conseguiu reconhecer as três palavras a preto e branco, apenas no padrão corrente. Necessitou de ajudas físicas e verbais no sentido de concretizar a tarefa proposta. De seguida, voltei a explorar junto da aluna a palavra mãe. Mostrei a imagem da mãe e perguntei-lhe quem era. A E. respondeu-me que era a mãe. De seguida disse-lhe: “Aqui está escrito a palavra mãe”, apontando para a palavra. Escondi a imagem, perguntando-lhe o que estava escrito. A criança não conseguiu identificar o que estava escrito em baixo da imagem da mãe, apenas o disse quando destapei a mesma. Observando a dificuldade da aluna e visto que a palavra mãe foi trabalhada ao longo da semana, optei por fornecer a sílaba inicial da palavra (ajuda verbal). A aluna com esta ajuda verbal conseguiu chegar à palavra pretendida. Voltei a esconder a imagem e a perguntar o que estava escrito. Desta vez, a aluna conseguiu identificar a palavra mãe. Considero que esta palavra deverá continuar a ser trabalhada, na medida em que esta ainda não foi sistematizada. Não foram acrescentadas novas palavras. No próximo dia de intervenção será introduzida a palavra pai e continuamente explorada a palavra mãe.

Sexta-feira: No 5º dia de intervenção optei por explorar junto da aluna a palavra pai. Mostrei a imagem do pai e perguntei-lhe quem era. A E. respondeu-me que era o pai. De seguida disse-lhe: “Aqui está escrito a palavra pai”, apontando para a palavra. Escondi a imagem, perguntando-lhe o que estava escrito. A criança não conseguiu identificar o que estava escrito em baixo da imagem do pai, apenas o disse quando destapei a mesma. Visto que a criança não conseguiu dizer a palavra pai, optei por deixá-la dar uma olhadela. Fornecimento de uma ajuda física. Não foram acrescentadas novas palavras visto que a criança não reconheceu a palavra fornecida. Era para ser introduzida a palavra irmã, mas visto que ela não reconheceu a palavra pai, decidi não introduzir novas palavras. De seguida, voltei a explorar junto da aluna a palavra mãe. Mostrei a imagem da mãe e perguntei-lhe quem era. A E. respondeu-me que era a mãe. De seguida disse-lhe: “Aqui está escrito a palavra mãe”, apontando para a palavra. Escondi a imagem, perguntando-lhe o que estava escrito. A criança não conseguiu identificar o que estava escrito em baixo da imagem da mãe, apenas o disse quando destapei a mesma. Observando a dificuldade da aluna e visto que a palavra mãe foi trabalhada ao longo da semana, optei por fornecer a sílaba inicial da palavra (ajuda verbal). A aluna com esta ajuda verbal conseguiu chegar à palavra pretendida. Voltei a esconder a imagem e a perguntar o que estava escrito. Desta vez, a aluna conseguiu identificar a palavra mãe. Considero que esta palavra deverá continuar a ser trabalhada, na medida em que esta ainda não foi sistematizada.

A aluna com esta ajuda verbal conseguiu chegar à palavra pretendida. Voltei a esconder a imagem e a perguntar o que estava escrito. Desta vez, a aluna conseguiu identificar a palavra mãe. Considero que esta palavra deverá continuar a ser trabalhada, juntamente com a palavra pai, uma vez que ainda não foram adquiridas de forma sistematizada.

Objetivo não atingido.

Planificação a curto prazo (semanal)

Data: 7 a 11 de Junho.

Área: Cognição.

Subárea: Nome.

Objetivo Específico: Copiar o primeiro e último nome. Escrever o primeiro e último nome.

Atividades/Estratégia:

- Desenhar as letras do primeiro e último nome. Encorajar a criança a desenhar por cima das letras, primeiro com o dedo e depois com o lápis de cera ou lápis de carvão. Ajudar a criança, guiando-lhe a mão.
- Fazer com que a criança desenhe com o adulto, traçando uma linha de cada vez.
- Às refeições, utilizar cartões com os nomes para indicar os lugares na mesa. Encorajar a criança a descobrir o seu nome e a sentar-se no lugar certo. Colocar o nome da criança na porta do seu quarto ou na sua cama.
- Escrever uma letra do nome da criança de cada vez e pedir-lhe para ela a imitar. Se a criança tiver dificuldade, é necessário fazer primeiro as letras em pontilhado para ela as traçar por cima.
- Escrever parte do nome da criança (EVILE__ ou __VILENE). À medida que a criança aprende mais uma letra fazer com que ela a escreva, primeiro duas, depois três, depois quatro e depois cinco (__VILENE, ____ILENE, _____LENE, _____ENE, _____NE, _____E), até escrever o seu primeiro nome.
- Escrever cada uma das letras do nome da criança em cartões (uma em cada). Pedir à criança para as nomear e para as colocar na ordem correta. Primeiro, deixá-la emparelhar as letras a partir do modelo do seu nome. Em seguida, retirar o modelo e só a deixar olhar quando ela hesitar ou precisar de ajuda.
- Usar um modelo do nome da criança e pedir-lhe, primeiro, para traçar as letras por cima e em seguida, para o escrever por baixo do modelo.

Reflexão e avaliação da intervenção

Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
				

Legenda: *executa sozinho* 
executa com ajuda física e/ou verbal 
não executa 

Relativamente à atividade/estratégia acima delineada, importa referir que a aluna, ao longo da semana de intervenção conseguiu copiar o seu primeiro nome. Não conseguiu copiar o seu último nome, nem escrever o seu primeiro e último nome sem modelo. Necessitou de constantes ajudas físicas e verbais.

Segunda-feira: No 1º dia de intervenção comecei por desenhar as letras do primeiro nome. Encorajei a criança a desenhar por cima das letras, primeiramente com o dedo e posteriormente, com os lápis de cera. Ajudei a criança, guiando-lhe a mão. A criança conseguiu desenhar por cima das letras com o dedo e com os lápis de cera, no entanto, necessitou sempre de ajuda física (guiar-lhe a mão). De seguida, numa folha branca tracei duas linhas e disse à aluna: “E., vamos escrever o nome, a professora na linha de cima e tu na linha de baixo, apontando.” Incentivei-a a desenhar as letras, traçando uma linha de cada vez. À medida que traçava uma linha referia sempre o seu sentido, exemplo: “agora uma linha para cima, depois para baixo, etc.” e assim sucessivamente até estar concluída a escrita do primeiro nome. Ao longo do desenvolvimento da tarefa, a aluna necessitou sempre de ajudas físicas e verbais.

Terça-feira: No 2º dia de intervenção decidi construir cartões identificativos com os nomes dos colegas de turma da E. e com o dela, no sentido de os colocar nos lugares na mesa de almoço. Incentivei-a a descobrir o seu nome e a sentar-se no lugar certo. A aluna revelou algumas dificuldades, necessitou de ajudas verbais e físicas. Apesar do referido anteriormente, a aluna conseguiu identificar o seu nome numa das cadeiras do refeitório. Foi facultado à encarregada de educação um cartão identificativo com o nome da aluna, no sentido de esta o colocar à porta do quarto da E. Esta estratégia revelou-se bastante produtiva, uma vez que a encarregada de educação referiu que a E., antes de entrar no seu quarto

apontava para o seu nome fixado na porta, dizendo que ali era o seu quarto. De seguida, desenhei as letras do seu primeiro nome em pontilhado no sentido de a aluna as traçar por cima. A aluna conseguiu traçar por cima das letras do seu primeiro nome a pontilhado. Num primeiro momento necessitou que lhe agarrasse na mão, guiando-lhe o traço, posteriormente conseguiu realizar a atividade sozinha. Demonstrou muito pouca força no traço e necessidade constante de ajudas físicas e verbais. Este objetivo deverá continuar a ser trabalhado, necessita de muito treino.

Quarta-feira: No 3º dia de intervenção comecei por escrever parte do nome da aluna (___VILENE e EVI LE___). Na primeira parte a aluna só conseguiu preencher o espaço com a letra E com ajuda física, ou seja, tive que agarrar na mão desta e guiar-lhe o traço. Relativamente à segunda parte realizei o mesmo procedimento, visto a aluna, ter revelado muitas dificuldades. No sentido de explorar junto da aluna cada letra do seu primeiro nome decidi construir uma série de exercícios em que a aluna tinha que completar uma série de espaços com as respetivas letras do seu nome, segundo um dado modelo, como por exemplo: ___VILENE, ___ILENE, ___LENE, ___ENE, ___NE, ___E. A aluna necessitou de ajudas físicas e verbais para realizar a tarefa acima descrita. Necessitou que lhe voltasse a agarrar a mão, no sentido de lhe guiar o traço. No final, a aluna conseguiu escrever o seu primeiro nome apenas com ajuda física.

Quinta-feira: No 4º dia de intervenção escrevi cada uma das letras do nome da criança em cartões (uma em cada). Pedi à aluna para as nomear e para as colocar na ordem correta, segundo o modelo do seu nome colocado na mesa. A aluna conseguiu ordenar as letras do seu nome a partir de um dado modelo. Necessitou de algumas indicações verbais. Em seguida, retirei o modelo e pedi-lhe para ordenar novamente as letras do seu primeiro nome de forma correta. Necessitei de lhe mostrar algumas vezes, o modelo do seu primeiro nome, visto ter revelado alguma hesitação.

Sexta-feira: No 5º dia de intervenção optei por utilizar o modelo do nome da criança. De seguida, pedi-lhe, em primeiro lugar para traçar as letras por cima do mesmo, recorrendo, ao dedo indicador e depois aos lápis de cera. A aluna realizou a tarefa com sucesso. Pedi-lhe posteriormente para escrever o seu nome por baixo do modelo. A aluna não conseguiu escrever o seu nome sem ajuda física. Para tal, necessitou que lhe agarrasse na mão e, mais uma vez lhe guiasse o traço.

Objetivo parcialmente atingido.

Planificação a curto prazo (semanal)

Data: 14 a 18 de Junho.

Área: Cognição.

Subárea: Noções de quantidade.

Objetivo Específico: Contar mecanicamente até quinze. Contar mecanicamente até vinte.

Atividades/Estratégia:

- Pedir à criança para contar, a fim de ficar a saber até onde ela já é capaz de contar. Depois dizer os dois ou três números seguintes e pedir-lhe para repetir. Quando a criança conseguir contar até aí, deverá acrescentar os três números seguintes até que ela consiga contar até vinte.
- Colocar vinte objetos à frente da criança. Deixar a criança apontar para cada objeto enquanto conta. Quando ela errar ou parar, é preciso dizer-lhe o número seguinte ou apenas o primeiro som do número seguinte e deixar a aluna continuar a contar.
- Pedir à criança para contar os passos à medida que vai caminhando (até vinte passos).

Reflexão e avaliação da intervenção

Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
				

Legenda: *executa sozinho* 

executa com ajuda física e/ou verbal 

não executa 

Relativamente à atividade/estratégia acima delineada, importa referir que a aluna, ao longo da semana de intervenção conseguiu contar mecanicamente até quinze. Revelou parcialmente, conseguir contar mecanicamente até vinte. Necessitou de constantes ajudas físicas e verbais.

Segunda-feira: No 1º dia de intervenção pedi à criança para contar, no sentido de ficar a saber até onde esta já é capaz de contar sem necessitar de qualquer tipo de ajuda. A aluna foi capaz de contar até dez sem se enganar. Solicitei-lhe que contasse novamente até dez. Quando terminou disse-lhe os dois números seguintes (onze e doze). Pedi-lhe para repetir os números, no sentido de os interiorizar. A aluna contou novamente até dez, mas visto que lhe tinha sido

ensinado mais dois números, solicitei-lhe que os dissesse. A aluna conseguiu dizer os dois números ensinados, no entanto, necessitou de ajudas verbais. De forma a ajudá-la forneci-lhe a primeira sílaba das palavras, referente aos números ensinados.

Terça-feira: No 2º dia de intervenção pedi à criança para contar até doze. Ela conseguiu contar até dez sem ajuda, no entanto para contar do número dez até ao número doze, necessitou de uma pequena ajuda verbal. De forma a ajudar a aluna forneci-lhe a primeira sílaba das palavras, referente aos números ensinados, nomeadamente, “on...” e “do...”. De seguida, solicitei-lhe que voltasse a contar até doze. A aluna conseguiu contar até doze sem qualquer dificuldade. Quando a E. terminou a contagem acrescentei os três números seguintes (treze, catorze e quinze). De seguida, pedi-lhe para os repetir, no sentido de os interiorizar. A aluna contou novamente até doze, mas visto que lhe tinha sido ensinado mais três números, solicitei-lhe que os dissesse. A aluna conseguiu dizer os três números ensinados, no entanto, necessitou de ajudas verbais. De forma a ajudá-la forneci-lhe a primeira sílaba das palavras, referente aos números ensinados.

Quarta-feira: No 3º dia de intervenção coloquei quinze objetos à frente da criança (material manipulável – palhinhas). De imediato, perguntei-lhe o que era aquilo que tinha colocado em cima da mesa, apontando para o mesmo. A aluna referiu que eram palhinhas. Realizou o gesto/ som associativo deste material, dando a entender que sabia a função do mesmo, apontando para cada objeto à medida que contava. Este procedimento foi solicitado noutros momentos, visto que considere importante, que os alunos associassem determinado número à sua quantidade. Sempre que a aluna errou ou parou, foi necessário dizer-lhe o número seguinte ou apenas o som do número seguinte, para posteriormente deixá-la continuar a contar. A aluna conseguiu contar os quinze objetos, necessitou de algumas ajudas verbais no sentido de concretizar a tarefa proposta.

Quinta-feira: No 4º dia de intervenção incentivei a aluna a deslocar-se ao recreio da escola, com um adulto, a fim de realizar a contagem dos seus passos, à medida que caminhava. A aluna conseguiu contar os passos dados (até quinze passos). Necessitou de ajudas verbais no sentido de concretizar a tarefa proposta. De seguida, pedi-lhe para contar até quinze. A E. conseguiu contar até quinze sem necessitar de ajudas verbais. Quando a E. terminou a contagem acrescentei os três números seguintes (dezasseis, dezassete e dezoito). De seguida, pedi-lhe para os repetir, no sentido de os interiorizar. A aluna contou novamente até quinze, mas visto que lhe tinha sido ensinado mais três números, solicitei-lhe que os dissesse. A aluna conseguiu dizer os três números ensinados, no entanto, necessitou de ajudas verbais. De

forma a ajudar a aluna forneci-lhe a primeira sílaba das palavras, referente aos números ensinados.

Sexta-feira: No 5º dia de intervenção voltei a incentivar a aluna a deslocar-se ao recreio da escola, com um adulto, a fim de realizar a contagem dos seus passos, à medida que caminhava. A aluna conseguiu contar os passos dados (até dezoito). Necessitou de ajudas verbais no sentido de concretizar a tarefa proposta. De seguida, pedi-lhe para contar até dezoito. A E. conseguiu contar até dezoito, necessitando de ajudas verbais. Quando a E. terminou a contagem acrescentei os dois números seguintes (dezanove e vinte). De seguida, pedi-lhe para repetir os números, no sentido de os interiorizar. A aluna contou novamente até dezoito, mas visto que lhe tinha sido ensinado mais dois números, solicitei-lhe que os dissesse. A aluna conseguiu dizer os dois números ensinados, no entanto, continuou a necessitar de ajudas verbais. De forma a ajudar a aluna forneci-lhe a primeira sílaba das palavras, referente aos números ensinados.

Objetivo parcialmente atingido.

Planificação a curto prazo (semanal)

Data: 1 de Junho/ 17 a 21 de Maio.

Área: Tempos livres.

Subárea: Atividades recreativas ou de tempos livres.

Objetivo Específico: Assistir, mantendo um comportamento adequado, a festas, espetáculos, atividades desportivas, etc.

Atividades/Estratégia:

- Explicar que há certas coisas que não se fazem em público, tais como, meter o dedo no nariz, coçar-se, arrotar, etc. Lembrar em voz baixa quando necessário.
- Se a criança fizer algo não aceitável, intencionalmente ou para chamar a atenção em público, deverá ignorá-la, retirá-la da situação ou segurá-la firmemente. Tentar que ela permaneça em silêncio. Evitar o contacto visual com a criança até que o comportamento pare. Depois dar à criança outra oportunidade para se comportar apropriadamente.
- Ser um bom exemplo para a criança.

Reflexão e avaliação da intervenção

Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
				

Legenda: *executa sozinho* 

executa com ajuda física e/ou verbal 

não executa 

Relativamente à atividade/estratégia acima delineada, importa referir que a aluna, ao longo da semana de intervenção conseguiu assistir, mantendo um comportamento adequado, a festas, espetáculos, etc. Necessitou de algumas ajudas verbais.

Foi explicado à E. que existe determinadas coisas que não se podem fazer em público, nomeadamente, meter o dedo no nariz, gritar, bater palmas sem permissão, coçar-se, arrotar, etc. Nos primeiros momentos foi necessário lembrar-lhe em voz baixa que não podia fazer o referido anteriormente. Estes aspetos foram lembrados no dia mundial da criança, aquando a visita ao cinema para ver um filme, bem como na semana das Artes (semana de espetáculos na escola). Sempre que a criança fez algo não aceitável, que não estava dentro dos parâmetros normais, quer intencionalmente ou para chamar a atenção em público, ignorei-a. Quando se verificou um agravamento do seu estado tive mesmo que a retirar da situação, de forma a não prejudicar os restantes colegas. Este aspeto aconteceu uma única vez. A aluna foi logo chamada a atenção para não repetir o comportamento anterior. Evitei o contacto visual com a criança até ao término do comportamento. Visto que a criança parou com o comportamento menos correto que estava a ter, dei-lhe outra oportunidade, de se comportar corretamente. Esta nova oportunidade foi verbalizada à criança, no sentido de esta tomar consciência da mesma. Quando optei por não retirá-la fiz com que permanecesse em silêncio, por um determinado período de tempo. Ao longo de toda a intervenção tentei dar bons exemplos à criança.

Objetivo atingido.

Anexos

Anexo I

Roteiro de avaliação

PROCESSO DE AVALIAÇÃO

(Recolha de informação por referência à CIF - CJ)

ROTEIRO DE AVALIAÇÃO

Identificação da aluna	
Nome:	
Data de Nascimento:	
Escola: EB1 Áprigio Gomes	Ano de Escolaridade: 2º Turma: 2º/3º E
Situação da aluna	
Situação educativa actual: tem 10 anos, frequenta o 2º ano pela 1ª vez. A aluna apresenta dificuldades ao nível:	
- Autonomia; - Socialização; - Motor; - Percepção visual/auditiva; - Comunicação.	
Breve historial:	
é de origem cabo-verdiana, chegou a Portugal em Agosto de 2007 e matriculou-se no 1º ano pela 1ª vez na Eb1 nº 4 de Faro. Segundo o pai, não teve frequência escolar anterior pois eram frequentes as crises epilépticas.	
Situação Familiar:	
vive numa “barraca” com mais sete familiares, a mãe, dois irmãos, uma irmã, o avô, dois tios e uma tia. O pai da está a trabalhar em França, vem a Portugal esporadicamente. A família recebe um subsídio da segurança social para além do abono.	

Identificação da Equipa Pluridisciplinar	
Nome	Função/Serviço a que pertence
	Psicóloga
	Professora Titular de Turma
	Professor de Educação Especial
	Encarregada de Educação

O QUE AVALIAR?					
Funcionalidade e Incapacidade					
Componentes	Capítulos	Categorias			
		Código	Descrição	Dados já Existentes	Informação a recolher
Funções do Corpo	1. Funções Mentais Globais	b110	Funções da consciência	X	X
		b114	Funções de orientação no espaço e tempo	X	X
		b117	Funções intelectuais	X	X
		b122	Funções psicossociais globais	X	X
	2. Funções Mentais Específicas	b140	Funções da atenção	X	X
		b147	Funções psicomotoras	X	X
		b152	Funções emocionais	X	X
		b330	Funções da fluência e do ritmo da fala	X	X
Actividade e participação	1. Aprendizagem e aplicação de conhecimentos	d130	Imitar	X	X
		d131	Aprender através de interacção com objectos	X	X
		d132	Adquirir informação	X	X
		d133	Adquirir linguagem	X	X
		d134	Adquirir linguagem adicional	X	X
		d135	Ensaiai (repetir)	X	X
		d137	Adquirir conceitos	X	X
		d145	Aprender a escrever	X	X
		d150	Aprender a calcular		X
		d160	Concentrar a atenção	X	X
		d161	Dirigir a atenção	X	X
	2. Tarefas e exigências gerais	d210	Levar a cabo uma tarefa única	X	X
		d230	Levar a cabo a rotina diária	X	X
	3. Comunicação	d330	Falar	X	X
	4. Mobilidade	d415	Manter a posição do corpo	X	X
		d440	Actividade de motricidade fina da mão	X	X
		d445	Utilização da mão e do braço	X	X
		d455	Deslocar-se	X	X

Factores Ambientais	5. Auto-Cuidados	d520	Cuidar de partes do corpo	X	X
		d530	Higiene pessoal relacionada com as excreções	X	X
		d540	Vestir-se	X	X
		d550	Comer	X	X
	7. Interações e Relacinamentos Interpessoais	d710	Interações interpessoais básicas	X	X
	1. Produtos e Tecnologias	e130	Produtos e tecnologias para a educação		X
	3. Apoio e Relacionamentos	e310	Família próxima	X	X
		e325	Conhecidos, pares, colegas, vizinhos e membros da comunidade		X
		e330	Pessoas em posição de autoridade	X	X
	4. Atitudes	e410	Atitudes individuais de membros da família próxima	X	X
		e425	Atitude individuais dos conhecidos, pares, colegas, vizinhos e membros da comunidade	X	X
		e440	Atitude individuais de prestadores de cuidados pessoais e assistentes pessoais	X	X
		e450	Atitudes individuais de profissionais de saúde		X
	5. Serviços, sistemas e políticas	e580	Relacionamento com a saúde	X	X

Sara Ratinho
Aprendizagem de competências cognitivas, de comunicação e de autonomia de uma criança com paralisia cerebral, que frequenta o 2º ano de escolaridade – estratégias facilitadoras

COMO AVALIAR?			
Responsável pela recolha/organização da informação:			
Funcionalidade e Incapacidade			
Componentes	Categorias	Instrumentos a usar/ Fonte de informação	Responsável
Funções do Corpo	b110 Funções da consciência b114 Funções de orientação no espaço e tempo b117 Funções intelectuais b122 Funções psicossociais globais b140 Funções da atenção b147 Funções psicomotoras b152 Funções emocionais b330 Funções da fluência e do ritmo da fala	- Relatórios médicos - Checklist 2007/2008	- Psicóloga
Actividade e participação	d130 Imitar d131 Aprender através de interacção com objecto d132 Adquirir informação d133 Adquirir linguagem d134 Adquirir linguagem adicional d135 Ensaiar (repetir) d137 Adquirir conceitos d145 Aprender a escrever d150 Aprender a calcular d160 Concentrar a atenção d161 Dirigir a atenção d210 Levar a cabo uma tarefa única d230 Levar a cabo a rotina diária d330 Falar d415 Manter a posição do corpo d440 Actividade de motricidade fina da mão d445 Utilização da mão e do braço d455 Deslocar-se	- Produções da aluna - Grelhas de observação - Diagnóstico Informal de comunicação - PEI's anteriores	- Professora Titular de Turma - Professor de Educação Especial

	d520 Cuidar de partes do corpo d530 Higiene pessoal relacionada com as excreções d540 Vestir-se d550 Comer d710 Interações interpessoais básicas		
Factores ambientais	e130 Produtos e tecnologias para a educação e310 Família próxima e325 Conhecidos, pares, colegas, vizinhos e membros da comunidade e330 Pessoas em posição de autoridade e410 Atitudes individuais de membros da família próxima e425 Atitude individuais dos conhecidos, pares, colegas, vizinhos e membros da comunidade e440 Atitude individuais de prestadores de cuidados pessoais e assistentes pessoais e450 Atitudes individuais de profissionais de saúde e580 Relacionamento com a saúde	- Entrevista/Questionário ao Encarregado de Educação (mãe) - Consulta do processo	- Psicóloga - Professora Titular de Turma - Professor de Educação Especial

Anexo II

Checklist (por referência à CIF – CJ)

CHECKLIST
(por referência à CIF - CJ)

Funções do Corpo								
Nota: Assinale com uma cruz (X), à frente de cada categoria, o valor que considera mais adequado à situação de acordo com os seguintes qualificadores: 0- Nenhuma deficiência; 1- Deficiência ligeira; 2- Deficiência moderada 3- Deficiência grave; 4- Deficiência completa; 8- Não especificada¹; 9- Não aplicável²								
Qualificadores	0	1	2	3	4	8	9	
Capítulo 1 – Funções Mentais								
<i>(Funções Mentais Globais)</i>								
b110 Funções da consciência				X				
b114 Funções da orientação no espaço e no tempo				X				
b117 Funções intelectuais				X				
b122 Funções psicossociais globais				X				
b125 Funções intrapessoais								
b126 Funções do temperamento e da personalidade								
b134 Funções do sono								
<i>(Funções Mentais Específicas)</i>								
b140 Funções da atenção				X				
b144 Funções da memória				X				
b147 Funções psicomotoras				X				
b152 Funções emocionais				X				
b156 Funções da percepção								
b163 Funções cognitivas básicas								
b164 Funções cognitivas de nível superior								
b167 Funções mentais da linguagem								
b172 Funções do cálculo								
Capítulo 2 – Funções sensoriais e dor								
b210 Funções da visão								
b215 Funções dos anexos do olho								
b230 Funções auditivas								
b235 Funções vestibulares								
b250 Função gustativa								
b255 Função olfactiva								
b260 Função proprioceptiva								
b265 Função táctil								
b280 Sensação de dor								
Capítulo 3 – Funções da voz e da fala								
b310 Funções da voz								
b320 Funções de articulação								
b330 Funções da fluência e do ritmo da fala				X				

¹ Este qualificador deve ser utilizado sempre que não houver informação suficiente para especificar a gravidade da deficiência.

² Este qualificador deve ser utilizado nas situações em que seja inadequado aplicar um código específico.

Capítulos 4 - Funções do aparelho cardiovascular, dos sistemas hematológico e imunológico e do aparelho respiratório									
b410	Funções cardíacas								
b420	Funções da pressão arterial								
b429	Funções cardiovasculares, não especificadas								
b430	Funções do sistema hematológico								
b435	Funções do sistema imunológico								
Capítulo 5 – Funções do aparelho digestivo e dos sistemas metabólicos e endócrino									
b515	Funções digestivas								
b525	Funções de defecção								
b530	Funções de manutenção do peso								
b555	Funções das glândulas endócrinas								
b560	Funções de manutenção do crescimento								
Capítulo 6 – Funções genitourinárias e reprodutivas									
b620	Funções miccionais								
b440	Funções da respiração								
Capítulo 7 – Funções neuromusculoesqueléticas e funções relacionadas com o movimento									
b710	Funções relacionadas com a mobilidade das articulações								
b715	Estabilidade das funções das articulações								
b730	Funções relacionadas com a força muscular								
b735	Funções relacionadas com o tônus muscular								
b740	Funções relacionadas com a resistência muscular								
b750	Funções relacionadas com reflexos motores								
b755	Funções relacionadas com reacções motoras involuntárias								
b760	Funções relacionadas com o controle do mov. voluntário								
b765	Funções relacionadas com o controle do mov. Involuntário								
b770	Funções relacionadas com o padrão de marcha								
b780	Funções relacionadas c/ os músculos e funções do mov.								
Outras funções corporais a considerar									

Actividade e Participação

Nota: Assinale com uma cruz (X), à frente de cada categoria, o valor que considera mais adequado à situação ao nível do desempenho (o que o indivíduo faz no ambiente de vida habitual, de acordo com os seguintes qualificadores:

0- Nenhuma dificuldade; 1- Dificuldade ligeira; 2- Dificuldade moderada 3- Dificuldade grave; 4- Dificuldade completa; 8- Não especificada³; 9- Não aplicável⁴

Qualificadores	0	1	2	3	4	8	9
Capítulo 1 – Aprendizagem e Aplicação de Conhecimentos							
d110 Observar							
d115 Ouvir							
d130 Imitar		X					
d131 Aprendizagem através de acções/manipulação de objectos			X				
d132 Aquisição de informações			X				
d133 Aquisição da linguagem			X				
d134 Desenvolvimento da linguagem			X				
d137 Aquisição de conceitos			X				
d140 Aprender a ler							
d145 Aprender a escrever					X		
d150 Aprender a calcular				X			
d155 Adquirir competências							
d160 Concentrar a atenção					X		
d161 Dirigir a atenção					X		
d163 Pensar							
d166 Ler							
d170 Escrever							
d172 Calcular							
d175 Resolver problemas							
d177 Tomar decisões							
Capítulo 2 – Tarefas e exigências gerais							
d210 Levar a cabo uma tarefa única				X			
d220 Levar a cabo tarefas múltiplas				X			
d230 Levar a cabo a rotina diária							
d250 Controlar o seu próprio comportamento							
Capítulo 3 – Comunicação							
d310 Comunicar e receber mensagens orais							
d315 Comunicar e receber mensagens não verbais							
d325 Comunicar e receber mensagens escritas							
d330 Falar				X			
d331 Pré-conversação							
d332 Cantar							
d335 Produzir mensagens não verbais							
d340 Produzir mensagens na linguagem formal dos sinais							
d345 Escrever mensagens							
d350 Conversação							
d355 Discussão							
d360 Utilização de dispositivos e de técnicas de comunicação							
Capítulo 4 – Mobilidade							
d410 Mudar as posições básicas do corpo							
d415 Manter a posição do corpo			X				
d420 Auto-transferências							
d430 Levantar e transportar objectos							
d435 Mover objectos com os membros inferiores							
d440 Actividades de motricidade fina da mão				X			
d445 Utilização da mão e do braço				X			
d446 Utilização do pé							
d450 Andar							
d455 Deslocar-se			X				

³ Este qualificador deve ser utilizado sempre que não houver informação suficiente para especificar a gravidade da dificuldade.

⁴ Este qualificador deve ser utilizado nas situações em que seja inadequado aplicar um código específico.

Página | CCXIV

Factores Ambientais

Nota: Podem ser tidas em consideração todas as categorias ou apenas aquelas que se considerem mais pertinentes em função da condição específica da criança/jovem. As diferentes categorias podem ser consideradas enquanto barreiras ou facilitadores. Assinale, para cada categoria, com (.) se a está a considerar como barreira ou com o sinal (+) se a está a considerar como facilitador. Assinale com uma cruz (X), à frente de cada categoria, o valor que considera mais adequado à situação, de acordo com os seguintes qualificadores:

0- Nenhum facilitador/barreira 1- Facilitador/barreira ligeiro; 2- Facilitador/barreira moderado 3- Facilitador/barreira grave; 4- Facilitador/barreiracompleto; 8- Não especificada; 9- Não aplicável

Qualificadores	Barreira ou facilitador	0	1	2	3	4	8	9
Capítulo 1 – Produtos e Tecnologia								
e110 Para consumo pessoal (<i>alimentos, medicamentos</i>)								
e115 Para uso pessoal na vida diária								
e120 Para facilitar a mobilidade e o transporte pessoal								
e125 Para a comunicação								
e130 Para a educação								
e135 Para o trabalho								
e140 Para a cultura, a recreação e o desporto								
e150 Arquitectura, construção e acabamentos de prédios de utilização pública								
e155 Arquitectura, construção e acabamentos de prédios para uso privado								
Capítulo 2 – Ambiente Natural e Mudanças Ambientais feitas pelo Homem								
e225 Clima								
e240 Luz								
e250 Som								
Capítulo 3 – Apoio e Relacionamentos								
e310 Família próxima	+			X				
e320 Amigos								
e325 Conhecidos, pares, colegas, vizinhos e membros da comunidade	+					X		
e330 Pessoas em posição de autoridade	+					X		
e340 Prestadores de cuidados pessoais e assistentes pessoais								
e360 Outros profissionais								
Capítulo 4 – Atitudes								
e410 Atitudes individuais dos membros da família próxima	+			X				
e420 Atitudes individuais dos amigos								
e425 Atitudes individuais de conhecidos, pares, colegas e membros da comunidade	+				X			
e440 Atitudes individuais de prestadores de cuidados pessoais e assistentes pessoais	+					X		
e450 Atitudes individuais de profissionais de saúde	+					X		
e465 Normas, práticas e ideologias sociais								
Capítulo 5 – Serviços, Sistemas e Políticas								
e515 Relacionados com a arquitectura e a construção								
e540 Relacionados com os transportes								
e570 Relacionados com a segurança social								
e575 Relacionados com o apoio social geral								
e580 Relacionados com a saúde	+				X			
e590 Relacionados com o trabalho e o emprego								
e595 Relacionados com o sistema político								
Outros factores ambientais a considerar								

Anexo III

Relatório técnico pedagógico (RTP)

Relatório Técnico – Pedagógico Avaliação das Necessidades Educativas Especiais		
1. Identificação do Aluno		
Nome: _____		
Data de Nascimento: _____		Idade: 10
Ano Lectivo: 2008/09		Ano de Escolaridade: 2º
Turma: _____		
Nome do Encarregado de Educação: _____		
Grau de Parentesco: Mãe ☒ Pai ☐ Outro ☐ _____		
2. Percurso Escolar		
_____ tem 10 anos, é de origem caboverdiana, chegou a Portugal em Agosto de 2007 e matriculou-se no 1º ano pela 1ª vez na Eb1 nº 4 de Faro. Segundo o pai, não teve frequência escolar anterior pois eram frequentes as crises epilépticas. Este ano lectivo frequenta uma turma de 2º ano.		
3. Dados da Anamnese		
_____ nasceu de um parto normal, após uma gravidez sem problemas. Segundo a mãe, todo o seu desenvolvimento, até ao acidente traumático, processou-se sem detectar qualquer dificuldade.		
4. Diagnósticos Médicos e outros		
_____ sofreu um traumatismo cranio-encefálico em 2001, com 3 anos após um queda de um muro. Foi-lhe diagnosticado uma contusão cerebral grave, resultando alterações neurológicas: epilepsia, hemiplegia direita, dificuldades na linguagem, afasia e atraso do desenvolvimento psicomotor. Tem convulsões refractórias à terapêutica médica.		

5. Perfil de Funcionalidade**5.1. Actividade e Participação**

revela dificuldades ao nível da comunicação, consegue expressar poucas palavras e muitas vezes por repetição sem as compreender. Utiliza alguns vocábulos em crioulo. Apresenta muitas dificuldades ao nível da compreensão, atenção e ao nível motor em geral. Não tem autonomia suficiente para ir à casa de banho e para se alimentar. Relaciona-se bem com os colegas e adultos. Releva momentos frequentes de ausência e aparente sonolência, comprometendo por vezes a realização de algumas actividades. Não revela qualquer interesse por actividades de pintura ou pelo uso do lápis de cor ou canetas. Gosta de utilizar o computador, consegue, com alguma dificuldade, manusear o rato mas com a ajuda de um adulto compreende os objectivos dos jogos e executa-os com sucesso. Todos os jogos utilizados são adaptados e simples. Gosta de manusear a plasticina, cortar e colar.

Em relação à motricidade global, sabe orientar-se no espaço, identifica as partes do corpo, utiliza a mão esquerda e gosta de brincar com a bola. Ao nível do domínio da matemática, não tem noção da ordem temporal, nem da quantidade, mas consegue diferenciar objectos pelo tamanho.

Até ao momento foram significativos os progressos no âmbito do seu desenvolvimento social e pessoal.

5.2. Factores Ambientais

Actualmente é seguida pelo hospital Amadora/Sintra. O apoio familiar é notório embora não haja uma verdadeira consciencialização face à problemática da [redacted]. Mora numa “barraca” com mais sete familiares. O pai [redacted] está a trabalhar em França, vem a Portugal esporadicamente.

5.3. Funções do Corpo

Os relatórios médicos referem que a [redacted] sofre de um atraso mental, acompanhado de crises convulsivas tónico/clónicas compatível com lesão cerebral grave pós trauma crânio-encefálico, ocorrido em 2001. Tem um atraso moderado a grave no desenvolvimento psico-motor e convulsões refractórias à terapêutica médica.

6. Tipificação das NEE

Sensorial			Motor	Cognitivo	Emocional	Saúde Física	Comunicação, Linguagem e Fala	Cognitivo, Motor / Sensorial
Audição	Visão	Audição e Visão						
				x				

7. Respostas e Medidas Educativas a adoptar

A Evilene deverá beneficiar de algumas medidas do Dec.Lei nº 3/2008 artº16:

- a) apoio pedagógico personalizado;
- b) adequações curriculares individuais;
- c) adequações no processo de avaliação;
- f) tecnologias de apoio.

Anexo IV

Programa educativo individual (PEI)

Programa Educativo Individual Decreto – Lei 3/2008	
Ano Lectivo 2008 / 2009	
Estabelecimento de Ensino:	
Nome:	
Data de Nascimento:	
Nome do Encarregado de Educação:	
Morada:	
Telefone de casa:	Telemóvel:
Nível de Educação ou Ensino:	Pré-Escolar ☐ 1º CEB ☒ 2º CEB ☐ 3º CEB ☐
Ano de escolaridade: 2º	Turma:
Docente Responsável pelo grupo/turma:	
Docente de Educação Especial:	

1. História Escolar e Pessoal**Resumo da história escolar**

tem 10 anos, é de origem caboverdiana, chegou a Portugal em Agosto de 2007 e matriculou-se no 1º ano pela 1ª vez na Eb1 nº 4 de Faro. Segundo o pai, não teve frequência escolar anterior pois eram frequentes as crises epilépticas. Este ano lectivo frequenta uma turma de 2º ano.

Outros antecedentes relevantes

sofreu um traumatismo cranio-encefálico em 2001, com 3 anos após um queda de um muro. Foi-lhe diagnosticado uma contusão cerebral grave, resultando alterações neurológicas: epilepsia, hemiplegia direita, dificuldades na linguagem, afasia e atraso do desenvolvimento psicomotor. Tem convulsões refractórias à terapêutica médica.

2. Perfil de Funcionalidade do Aluno por Referência à CIF-CJ**Síntese dos indicadores de funcionalidade e dos factores ambientais constantes no Relatório Técnico - Pedagógico****2.1. Funções do Corpo**

Os relatórios médicos referem que a sofre de um atraso mental, acompanhado de crises convulsivas tónico/clónicas compatível com lesão cerebral grave pós trauma crânio-encefálico, ocorrido em 2001. Tem um atraso moderado a grave no desenvolvimento psico-motor e convulsões refractórias à terapêutica médica.

2.2. Actividade e Participação

A revela dificuldades ao nível da comunicação, consegue expressar poucas palavras e muitas vezes por repetição sem as compreender. Utiliza alguns vocábulos em crioulo. Apresenta muitas dificuldades ao nível da compreensão, atenção e ao nível motor em geral. Não tem autonomia suficiente para ir à casa de banho e para se alimentar. Relewa momentos frequentes de ausência e aparente sonolência, comprometendo por vezes a realização de algumas actividades. Não revela qualquer interesse por actividades de pintura através do uso de lápis de cor ou canetas. Gosta de utilizar o computador, consegue, com alguma dificuldade, manusear o rato mas com a ajuda de um adulto compreende os objectivos dos jogos e executa-os com sucesso (todos os jogos utilizados são adaptados). Gosta de manusear a plasticina, cortar e colar.

Em relação à motricidade global, sabe orientar-se no espaço, identifica as partes do corpo, utiliza a mão esquerda e gosta de brincar com a bola. Ao nível do domínio da matemática, não tem noção da ordem temporal, nem da quantidade, mas consegue diferenciar objectos pelo tamanho.

Até ao momento foram significativos os progressos no âmbito do seu desenvolvimento social e pessoal.

2.3. Factores Ambientais

Actualmente é seguida pelo hospital Amadora/Sintra. O apoio familiar é notório embora não haja uma verdadeira consciencialização face à problemática da Evilene. Mora numa “barraca” com mais sete familiares. O pai está a trabalhar em França, vem a Portugal esporadicamente. Relaciona-se bem com os colegas e adultos.

Anexo V
Avaliação do Programa Educativo Individual
2º Período

Avaliação do Programa Educativo Individual
2º Período

A aluna _____ no decorrer do 2º período beneficiou das seguintes medidas:

- Apoio Pedagógico Personalizado do professor de Educação Especial;
- Adequações Curriculares Individuais;
- Adequações no Processo de Avaliação;
- Tecnologias de apoio.

Com o professor de Educação Especial foi desenvolvido o seguinte trabalho:

- Exercícios/jogos/tarefas de autonomia e socialização;
- Exercícios de desenvolvimento das capacidades sensoriais;
- Exercícios de desenvolvimento da comunicação verbal;
- Exercícios/jogos para a aquisição da noção de grandeza, tempo e quantidade.
- Jogos de atenção e concentração.

Durante o 2º período a _____ fez alguns progressos nas aprendizagens. Desenvolveu o seu vocabulário e já consegue expressar voluntariamente algumas palavras simples. Interpreta e efectua com êxito tarefas simples como transmitir recados básicos. Consegue identificar sons de animais, algumas cores e distinguir alguns objectos pelo tamanho ou peso.

A sua maior progressão efectuou-se ao nível da socialização. Relaciona-se melhor com colegas e pares. Porém, a falta de assiduidade , por razões de saúde, é uma barreira para o seu desenvolvimento.

O Professor de Educação Especial _____

A Professora da Turma _____

Amadora, 31 de Março de 2009

Anexo VI
Avaliação do Programa Educativo Individual
3º Período

Avaliação do Programa Educativo Individual
3º Período

A aluna _____ no decorrer do 3º período beneficiou das seguintes medidas:

- Apoio Pedagógico Personalizado do professor de Educação Especial;
- Adequações Curriculares Individuais;
- Adequações no Processo de Avaliação;
- Tecnologias de apoio.

Com o professor de Educação Especial foi desenvolvido o seguinte trabalho:

- Exercícios/jogos/tarefas de autonomia e socialização;
- Exercícios de desenvolvimento das capacidades sensoriais;
- Exercícios de desenvolvimento da comunicação verbal;
- Exercícios/jogos para a aquisição da noção de grandeza, tempo e quantidade.
- Jogos de atenção e concentração.

Durante o 3º período _____ fez alguns progressos nas aprendizagens. Desenvolveu o seu vocabulário e já consegue expressar voluntariamente algumas palavras simples. Quando solicitada consegue classificar com adjectivos objectos, imagens e situações vividas. Interpreta e efectua com êxito tarefas simples como transmitir recados básicos. Consegue identificar sons de animais, algumas cores e distinguir alguns objectos pelo tamanho ou peso. Conta mecanicamente até 10 e desenvolveu bastante a sua noção de quantidade.

A sua maior progressão efectuou-se ao nível da socialização. Relaciona-se melhor com colegas e pares. Porém, a falta de assiduidade, por razões de saúde, constitui uma barreira para a consolidação das aprendizagens.

O Prof. de Educação Especial A Prof. da Turma Encarregada de Educação

Amadora, 23 de Junho de 2009