



**Instituto Superior de Ciências Educativas**

**Departamento de Educação**

# **O contributo da culinária numa criança com trissomia 21**

Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Educação Especial

Área de especialização: Domínio Cognitivo e Motor

Sandra Conceição Moreira Mestrinho

Orientador:

Prof.<sup>a</sup> Especialista Maria Leonor Marinheiro,

Novembro, 2016



---

## **Agradecimentos**

A realização deste trabalho implicou uma longa caminhada que não teria sido exequível sem a colaboração de diversas pessoas: familiares e amigos. A todas elas transmito a minha amizade e os mais sinceros agradecimentos.

Um agradecimento especial vai para a direção do Agrupamento de Escolas que me permitiu aplicar o projeto, bem como a todos os professores, técnicos e auxiliares que comigo cooperaram e sem os quais este estudo não teria sido possível.

À Professora Leonor Marinheiro que me orientou e me auxiliou a seguir em frente e alcançar os meus objetivos. Agradeço a sua orientação, calma, tranquilidade e simpatia.

Ao Professor Armindo Rodrigues por me indicar sempre o caminho quando navegava sem rumo.

Por último, e porque os últimos são os primeiros, aos três companheiros de todas as fases da caminhada: à Margarida pela companhia nos serões no banco do escritório, ao Francisco pela paciência nos momentos de mau humor e ao Zé pela compreensão, ajuda e companheirismo. Agradeço aos três por fazerem parte da minha vida!

---

## Resumo

Os alunos com necessidades educativas especiais, mais concretamente os alunos com Trissomia 21 que apresentam limitações a nível do comportamento adaptativo, necessitam um ensino mais individualizado, com uma vertente mais funcional. Os currículos funcionais, planeados de acordo com os contextos de vida atuais em que cada aluno se insere, permitem o desenvolvimento de competências básicas em diversos domínios que se revelam úteis não apenas para a formação pessoal, mas também para uma maior aceitação social e laboral, possibilitando a estes uma vida adulta com maior qualidade e com mais autonomia.

O estudo que efetuámos pretende compreender se um currículo funcional baseado na experiência da culinária e no aprender a fazer, fazendo, potencia as capacidades de aprendizagem de crianças portadoras de T21.

Pretende, ainda, verificar se as atividades culinárias promovem o desenvolvimento das áreas académicas da matemática, do português e do estudo do meio. De igual modo pretendemos averiguar se essas mesmas atividades são motivadoras e potenciam o desenvolvimento de outras áreas como é o caso da autonomia.

Construiu-se um projeto de intervenção, desenvolvido na lógica da investigação ação.

Assim, com vista à elaboração do plano de intervenção, avaliaram-se as competências do aluno recorrendo à análise documental, à observação direta e à aplicação da Escala de Comportamento Adaptativo – Versão Portuguesa, antes e após a intervenção. O projeto de intervenção foi construído à luz dos currículos funcionais e centrou-se em atividades práticas de culinária, selecionadas a partir da análise das necessidades atuais e futuras do aluno.

Da análise dos resultados após a implementação do projeto de intervenção emerge a constatação de que um currículo funcional baseado na experiência da culinária e no aprender a fazer, fazendo, potencia as capacidades de aprendizagem de crianças portadoras de T21.

**Palavras-Chave:** Trissomia 21; currículo funcional; culinária



---

### Abstract

Students with special educational needs, namely the students with Down syndrome who face limitations in adaptive behaviour, require a more customized, functional education. The functional curricula, planned according to the existing life contexts in which the student is involved, allow the development of basic skills in several domains that prove useful not only for personal education but also for a better social and labour acceptance, thus improving their quality of life and independence.

This study aims to perceive whether functional curricula based on cooking experiences and “learn to do by doing” enhance the learning capacities of children with Down syndrome.

It is also intended to ascertain whether the cooking activities promote the development of other academic areas such as Mathematics, Portuguese and Study of Environment. We also intend to find out if these activities unleash and encourage the development of other dimensions as is the case of independence.

With this in mind, we built an intervention project, based in the action research approach.

In drawing up the intervention plan, the student's competences were evaluated using documentary analysis, direct observation and application of the Adaptive Behaviour Scale - Portuguese version, before and after the intervention. The intervention project was built in the light of functional curricula and focused on practical cooking activities, selected from the evaluation of the student's current and future needs.

From the analysis of the results after the intervention project implementation, emerges the observation that a functional curriculum based on the experience of cooking and “learn to do by doing”, enhances the learning capacities of children with Down syndrome.

**Keywords:** Down syndrome, functional curriculum, cooking



---

## Índice

Agradecimentos.....	II
Resumo.....	III
Abstract.....	IV
1 – Introdução .....	1
2 - Enquadramento Teórico .....	4
2.1 – Trissomia 21 .....	4
2.1.1 - Perspetiva histórica do estudo da trissomia 21 .....	4
2.1.2 - Definição.....	5
2.1.3 - Etiologia, incidência e prevalência .....	6
2.1.4 - Anomalias cromossómicas associadas à trissomia 21 .....	7
2.1.5 - Diagnóstico da trissomia 21 .....	9
2.1.6 - Características gerais da criança com trissomia 21 .....	11
2.1.7 - Problemas médicos e outros associados à trissomia 21 .....	14
2.1.8 - Desenvolvimento da criança com trissomia 21 .....	16
2.1.9 - Intervenção educativa na trissomia 21 .....	20
2.2 – Educação Especial.....	26
2.2.1 - Perspetiva histórica.....	26
2.2.2 - Educação Especial em Portugal.....	27
2.2.3 - A escola inclusiva.....	29
2.2.4 - O currículo e a escola inclusiva .....	31
2.2.5 - O currículo específico individual .....	34
2.2.6 - Currículo funcional .....	36
2.2.7 - Estratégias de elaboração e implementação de currículos funcionais.....	39
3 – Metodologia .....	42
3.1 - Formulação do problema .....	42
3.2 – Objetivos de estudo .....	42
3.3 – Tipo de estudo .....	43
3.4 – Contextualização do estudo.....	47
3.4.1 – Caraterização da instituição .....	47
3.4.2 – Caraterização da sala UAAM .....	48
3.5 – Caraterização do sujeito.....	49
3.6 – Instrumento / Materiais .....	50
3.7 – Procedimentos e tratamento de dados .....	53



---

4	– Resultados .....	55
4.1	– Análise e interpretação.....	55
4.1.1	– Plano geral de intervenção .....	55
4.1.2	- Intervenção .....	60
4.1.3	- Avaliação .....	71
4.1.3.1	– Resultados da aplicação da ECAP antes da intervenção.....	71
4.1.3.2	– Resultados da aplicação da ECAP após a intervenção. ....	75
4.1.4	–Discussão dos resultados .....	80
5	– Conclusões .....	83
6	- Bibliografia .....	86
7	– Anexos.....	90
Anexo A	– ECAP inicial .....	91
Anexo B	– ECAP final.....	129
8	– Apêndices .....	169
Apêndice A	– Pedidos de autorização .....	170
Apêndice B	– Planificação e avaliação das sessões.....	174
Apêndice C	– Resultados da avaliação da ECAP inicial e final.....	199



---

## 1 – Introdução

Ao longo das últimas décadas, temos assistido a mudanças significativas nos comportamentos perante os indivíduos diferentes, verificando-se um interesse progressivo que se tem traduzido num aumento substancial de estudos de investigação sobre as suas características e possibilidades a nível escolar e social.

Documentos como a Declaração dos Direitos da Criança (1921), a Declaração dos Direitos do Homem (1948), a Public Law nos Estados Unidos da América (1975), o relatório Warnock no reino unido (1975), e a Declaração de Educação para Todos em Salamanca (1994), foram fundamentais para que todas as crianças com deficiência passassem a receber uma educação o menos restrita possível, de forma a poderem desenvolver ao máximo as suas potencialidades. Para dar corpo a estas orientações internacionais, em Portugal, surgem progressivamente, entre outros, documentos como a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), o Decreto-Lei nº. 319/91, de 23 de Agosto, o Decreto-Lei nº. 20/2006, de 31 de Janeiro e, mais recentemente, o Decreto-Lei nº. 3/2008, de 7 de Janeiro.

Tendo em conta esta legislação que visa integrar de forma inclusiva os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) no ensino regular, é natural que os professores comecem a contactar mais com estes alunos, não tendo, por vezes, qualquer formação ou experiência.

Falar em inclusão implica olhar para a escola como um lugar que oferece à diversidade dos alunos a possibilidade de crescer e aprender, respeitando-os, aceitando e potencializando as suas diferenças. No entanto, apesar de tradicionalmente se pensar nas NEE apenas para os portadores de deficiências, devemos considerar que todos os alunos têm necessidades educativas específicas, exigindo por isso, adaptações curriculares, diversificação de práticas e estratégias pedagógicas, construção de aprendizagens significativas e adaptação de instrumentos didáticos. Isto significa que todos os agentes educadores necessitam de prover estratégias curriculares adequadas para cada criança individualmente. Se existem casos em que a diferença é mais ligeira e as crianças/jovens apenas necessitam de algumas adequações curriculares para conseguirem acompanhar as aprendizagens dos seus pares, há outros casos em que a diferença acarreta mais limitações, implicando a necessidade de adequações curriculares muito significativas, ou seja, de um CEI (Currículos Específicos Individual). Nestes casos

---

é necessário um ensino mais individualizado, com uma vertente mais funcional, que permita desenvolver competências pessoais, sociais e laborais, possibilitando, assim, uma vida adulta com mais qualidade e autonomia, atendendo à especificidade de cada aluno. Ora isto exige uma grande mudança nas mentalidades dentro e fora das escolas, ainda que, sem dúvida, esta se deva fazer em primeiro lugar no interior de cada profissional. Afinal, as escolas são feitas por pessoas e para pessoas, donde elas integram o corpo de atores do palco da inclusão.

E porque esse corpo de atores tem como personagens principais os professores e, fazendo parte desse grupo tenho-me deparado, nos últimos anos, com um desafio crescente na procura de recursos e de estratégias para garantir respostas diversificadas e adequadas a cada aluno, de modo a proporcionar-lhes a igualdade de oportunidades no acesso às aprendizagens académicas e sociais pois uma das turmas que lecionei integrava vários alunos com NEE, dos quais um menino com T21 (Trissomia 21).

Foi deste contacto que senti necessidade de aprofundar conhecimentos acerca da problemática T21 e em especial dos métodos e estratégias específicas de ensino, bem como das competências e conhecimentos que estas crianças possuem, sempre com o objetivo de dar a melhor resposta educativa possível a uma situação cada vez mais presente nas nossas escolas.

No ano letivo transato não fui colocada e, como tal, fiquei com algum tempo disponível que dediquei à escrita para crianças. Escrevi sobre a roda dos alimentos e a importância de uma alimentação saudável, história essa que conclui com algumas receitas de culinária, já aplicadas por mim em turmas anteriores, com vista ao desenvolvimento de alguns conteúdos nas diferentes áreas curriculares.

E foi destas histórias guardadas na gaveta que surgiu a seguinte questão: poderá a culinária servir de núcleo aglutinador das aprendizagens básicas significativas para alunos com T21?

Assim, procuraremos verificar se um currículo funcional baseado na culinária e implementado de forma agradável, atraente e motivadora proporciona o desenvolvimento de diversas aprendizagens básicas, fundamentais para preparar estas crianças para o dia-a-dia no trabalho, em família e na sociedade.

Tendo em conta os objetivos, o presente estudo tem um cariz qualitativo e desenvolve-se na lógica da investigação-ação, apresentando-se sob a forma de projeto de intervenção. Encontra-se dividido em quatro partes: revisão de literatura; metodologia de investigação; resultados e conclusão.



---

No capítulo I, faremos o enquadramento teórico, apresentando uma revisão da literatura sobre as principais áreas que constituem o objeto do estudo: T21, Educação Especial e o currículo funcional.

No capítulo II, intitulado de metodologia, abordaremos a natureza e plano do estudo, contextualizando-o. Faremos referência e apresentaremos as técnicas de recolha e análise de dados.

O capítulo III é o mais extenso e alude aos resultados. Aqui apresentaremos a avaliação inicial realizada ao aluno e respetivos resultados que permitiram delinear o plano geral de intervenção. Mostraremos, igualmente, a planificação, avaliação e reflexão das sessões de intervenção e a avaliação final após a implementação do projeto.

Por fim, no capítulo IV, daremos a conhecer as conclusões a que chegámos.



---

## 2 - Enquadramento Teórico

### 2.1 – Trissomia 21

#### 2.1.1 - Perspetiva histórica do estudo da trissomia 21

O Mongolismo, mais tarde conhecido por Síndrome de Down, foi descrito, pela primeira vez, no século XIX, por um médico inglês. John Langdon Down publicou, em 1866, um trabalho com a descrição clínica de algumas características observadas em crianças internadas num asilo de Surrey, em Inglaterra. Ao reconhecer um certo aspeto oriental nas crianças Down, o médico inglês criou o termo “Mongolismo”. Este termo gerou alguma discordância, sendo considerado ofensivo, por isso esta denominação acabou por ser excluída das publicações oficiais (Stray-Gundersen, 2001).

A discussão em torno da etiologia da Síndrome começou logo após a sua descrição. Só alguns anos depois, em 1959, em Paris, Jérôme Lejeune e os seus colaboradores é que provam a origem genética do Síndrome de Down, identificando a presença de um cromossoma suplementar no par 21 (3 cromossomas, em vez dos 2 habituais) pelo que esta doença genética passou a designar-se corretamente por Trissomia 21 (literalmente: 3 cromossomas 21). Só mais tarde foram descritos os primeiros casos de Translocação e, só depois, o primeiro caso de Mosaicismo (Morato, cit. por Louro, 2012).

Segundo Nielsen (1999), esta anomalia cromossomática é associada a atrasos no desenvolvimento físico e mental, assim como na área da linguagem. Não sendo considerada uma doença, a Síndrome de Down é, sim, uma alteração genética que ocorre aquando a formação do bebé, logo no início da gravidez.

Para Miguel Palha (citado por Troncoso e Cerro, 2004) a maioria das crianças com Trissomia 21 (T21) apresenta um défice cognitivo, embora em dimensões muito variáveis. Na maior parte dos casos este défice cognitivo é ligeiro a moderado embora, em alguns casos, possa ser grave. Atualmente o conceito de QI (quociente de inteligência) perde importância e ganham relevo os aspetos sociais relacionados com a deficiência. Nesse contexto, pode-se dizer que as pessoas com T21 não apresentam, de um modo geral, uma deficiência grave, já que conseguem alcançar bons níveis de autonomia pessoal e social.

Os indivíduos com T21 apresentam, regra geral, uma grande capacidade para as trocas sociais e são alegres e cordatas, embora teimosas. Contudo, não são raras, sobretudo entre os adultos, as perturbações comportamentais e emocionais. A integração social dos seres humanos com défices cognitivos não é um processo natural, inato, mas



---

antes um ato racional, cultural e civilizacional (Palha, cit. por Troncoso e Cerro, 2004).

Na mesma linha de pensamento Troncoso e Cerro (2004), consideram que a modificação das mentalidades é, sem dúvida, a principal tarefa que está cometida a todos nós, que devemos pugnar pela inclusão das pessoas com deficiência nas instituições da comunidade, como é exemplo paradigmático a escola regular. Para isso, torna-se necessário, desde muito cedo, promover a adoção de comportamentos pessoais e sociais para com as pessoas com T21, sempre em estrito respeito pelas suas particularidades.

As mesmas autoras referem que nas duas últimas décadas assistimos a mudanças na atitude e no interesse despertados pelas pessoas com T21 e, como consequência, aumentou o número de trabalhos de investigação e de publicações sobre as suas características e possibilidades em todos os âmbitos da vida: escolar, social e laboral. Atualmente, as pessoas com T21 residem, convivem e participam na comunidade o que nos permitiu conhecê-las mais e melhor e, simultaneamente, consciencializarmo-nos de que muito nos falta conhecer. Ainda assim, podemos afirmar que estamos a testemunhar uma evolução positiva no seu desenvolvimento graças aos progressos realizados no âmbito da atenção que lhes é concedida durante as etapas mais prematuras da vida, em termos de intervenção precoce, envolvendo cuidados de saúde e educação.

### 2.1.2 - Definição

Segundo a Classificação Internacional de Doenças, na sua décima revisão (CID 10), a Trissomia 21 (T21) tem o código Q90 e enquadra-se no Capítulo XVII das malformações congénitas, deformidades e anomalias cromossómicas (Q00 – Q99). Dentro deste capítulo encontra-se no grupo das anomalias cromossómicas não classificadas em outra parte (Q90 – Q99), na categoria Q90 da Trissomia 21. Nesta categoria existem os seguintes subgrupos ([http://portalcodgdh.min-saude.pt/index.php/P%C3%A1gina\\_principal](http://portalcodgdh.min-saude.pt/index.php/P%C3%A1gina_principal), consultado em 25/02/2015):

- Q 90.0 - Trissomia 21, por não disjunção meiótica;
- Q 90.1 - Trissomia 21, mosaicismo por não disjunção mitótica;
- Q 90.2 - Trissomia 21, translocação;
- Q 90.9 - Trissomia 21, não específica.



---

As várias definições de T21 tendem a ser semelhantes. Morato (cit. por Louro, 2012) descreve a T21 como uma alteração genética do par 21 que se caracteriza “pela presença total ou parcial de um cromossoma extra nas células do organismo ou por alterações de um cromossoma do par 21”.

Nielsen (1999) considera que a T21 é uma anomalia de cromossomas, que implica atrasos no desenvolvimento físico e intelectual, assim como na área da linguagem, que mais comumente se reconhece como estando associada à deficiência mental.

Esta perturbação faz parte do grupo das encefalopatias não progressivas. A sua característica mais importante é a desaceleração no desenvolvimento do sistema nervoso central (<http://trissomia21.weebly.com>, consultado em 25/02/2015).

De acordo com Lefèvre (1981), o cérebro é mais leve e tem menos peso, especialmente nas zonas do lobo frontal (responsável pelo pensamento, linguagem e conduta), tronco cerebral (responsável pela atenção, vigilância) e cerebelo. É provável que as anomalias no cerebelo sejam responsáveis pela hipotonia muscular encontrada em quase todos os casos de T21.

Desta forma, ao contrário do que é comum dizer-se, e como referido por Nielsen (1999), a T21 não é uma doença, mas sim uma perturbação que resulta de uma alteração genética que ocorre durante ou imediatamente após a concepção.

### 2.1.3 - Etiologia, incidência e prevalência

Esta síndrome ocorre igualmente em meninos e meninas e é um dos defeitos congénitos mais comuns, apresentando-se em todas as raças, grupos étnicos, classes socioeconómicas e nacionalidades. A T21 é a alteração cromossómica mais comum entre os humanos, pois, é a única que geralmente permite o desenvolvimento do embrião. Na maior parte dos casos, o diagnóstico é feito com base nos resultados da análise cromossómica (cariótipo) realizada na amniocentese, ou logo após o nascimento da criança. O risco de nascimento de uma criança com T21 aumenta com a idade da mãe. Para as mulheres com idade superior a 35 anos, o risco de se ter um filho com T21 é significativamente mais elevado. Contudo, por razões que se prendem essencialmente com as taxas de fecundidade dos diferentes grupos etários, mais de 70% das crianças com T21 têm uma mãe com idade inferior aos 35 anos. A explicação reside no facto de existir um maior número de grávidas nesta faixa etária do que num grupo com idade mais elevada e, de um modo geral, ser realizado o diagnóstico pré-



---

natal às grávidas com idade superior a 35 anos (Stay-Gundersen, 2001). (Nielsen, 1999)

Silva & Dessen (2002), considera que um dos principais fatores de risco endógenos é a idade da mãe, que em idade avançada apresenta índices bem mais altos de risco, devido o facto de os seus óvulos envelhecerem tornando-se mais propensos a alterações.

Existem outros fatores de risco tais como, as radiações, os vírus, os agentes químicos, as anomalias hormonais, deficiências vitamínicas, índice de imunoglobulina e tiroglobulina, assim como uma predisposição genética que podem originar uma divisão celular irregular (Sampedro et al, 1997).

A incidência estimada da T21, sem grandes variações mundiais, é de 1 em cada 700 a 1000 nascimentos. Em Portugal, onde não existem dados fidedignos sobre esta matéria, para a natalidade atual, é de esperar o nascimento de 100 a 120 crianças com T21 em cada ano. No nosso país, haverá entre 12000 a 15000 pessoas afetadas por esta síndrome (Palha cit. por Troncoso e Cerro, 2004).

A prevalência, de acordo com Roizen (cit. por Lapa, 2010), baixou de 1,33 em 1000 para 0,99 em 1000, nos últimos 20 anos, o que corresponde a uma diminuição da taxa de incidência de 1/750 para 1/1010, aproximadamente.

#### **2.1.4 - Anomalias cromossómicas associadas à trissomia 21**

Cientificamente sabe-se que a Trissomia 21 pode resultar de três alterações cromossómicas, que podem originar três tipos de Síndrome. Segundo a Fundação Catalã Síndrome de Down (1996) estas crianças possuem uma organização cromossómica específica, a qual pode ser diferente segundo três anomalias cromossómicas ou variantes na T21, consoante a forma ou fase em que surge o erro na distribuição celular: homogénea, mosaicismo e translocação.

A Trissomia 21 homogénea ou de tipo livre, segundo Sampedro et al (1997), é uma alteração que aparece em 94% dos casos e surge devido à não disjunção do par 21 quando se forma a gâmeta masculina ou feminina ou na primeira divisão celular posterior à fecundação. Em ambos os casos a primeira célula a partir da qual se formará o embrião por sucessivas divisões, contém três cromossomas no par 21 e, por conseguinte, esta cópia extra estará presente em todas as células do organismo. A criança irá apresentar 47 cromossomas em cada célula em vez de 46. Se uma das células germinativas



---

(esperma ou óvulo) contribui com um cromossoma 21 extra, então a primeira célula terá 47 cromossomas e (se não ocorrer aborto natural) nascerá uma criança com T21.

Estas crianças apresentarão um conjunto de sinais invariantes, embora com um leque de divergência mais ou menos acentuado. Morato (1995), referindo-se a Fried, agrupou numa escala oito sinais indispensáveis para uma imediata identificação ao nascimento:

1. Abundância de pele no pescoço;
2. Cantos da boca virados para baixo;
3. Hipotonia generalizada;
4. Face chata;
5. Orelhas displásticas;
6. Epicanto da prega dos olhos;
7. Intervalo entre o primeiro e o segundo dedo;
8. Proeminência da língua.

No entanto, e segundo o mesmo autor, nenhum destes oito sinais isoladamente se deve considerar específico da T21, mas sim a combinação de seis deles.

O Mosaicismo é um tipo de alteração pouco frequente - 2 a 5% dos casos. O erro da divisão cromossómica não aparece na primeira célula, mas sim na segunda ou terceira (Sampedro et al, 1997). Este "acidente da natureza" (não-disjunção), presume-se que ocorra durante uma das divisões celulares precoces. Bebés com essa condição têm algumas células com 46 cromossomas e outras com 47 cromossomas. As células com 45 cromossomas ou menos geralmente não sobrevivem. Em consequência o embrião formar-se-á por divisões simultâneas de células normais e células trissómicas. Apesar de não existir uma relação direta entre a proporção de células trissómicas e o nível de desenvolvimento, parece que os indivíduos portadores de mosaicismo, podem ter uma capacidade intelectual mais elevada, quanto mais elevado for o número de células normais (Stay-Gundersen, 2001)

A Translocação (3 a 5% dos casos), significa que a totalidade ou uma parte de um cromossoma está unido à totalidade ou parte de outro cromossoma. Os cromossomas afetados são os grupos 13-15 e 21-22. Neste caso, todas as células apresentam Trissomia, contendo um par de cromossomas que estará sempre ligado ao cromossoma da translocação. Só poderá ser identificado através de uma análise cromossómica



---

(cariótipo) que assume especial importância porque num em cada três casos deste tipo de Trissomia, um dos pais é portador da mesma, aumentando a probabilidade de ter um filho afetado (Vinagreiro e Peixoto, 2000).

### 2.1.5 - Diagnóstico da trissomia 21

Segundo Campos e Mendes (2012), o diagnóstico clínico de TT21 baseia-se no reconhecimento de características físicas. Quanto maior for o número de características específicas da T21 identificadas maior a segurança do diagnóstico clínico.

Os mesmos autores identificam as principais características da T21 a considerar para o diagnóstico: pregas palpebrais oblíquas para cima, de epicanto (prega cutânea no canto interno do olho), sinófrisis (união das sobrancelhas), base nasal plana, face aplanada, protusão lingual e palato ogival (alto), orelhas de implantação baixa, pavilhão auricular pequeno, cabelo fino, 5º dedo da mão curvo, dedos curtos, afastamento entre o 1º e o 2º dedo do pé, pé chato, prega simiesca, hipotonia, excesso de tecido adiposo no dorso do pescoço, retrognatias, diástase (afastamento) dos músculos dos retos abdominais e hérnia umbilical.

Não é necessária a presença de todas estas características para se fazer o diagnóstico clínico de T21, assim como a presença isolada de uma delas não implica este diagnóstico, visto que 5% da população pode apresentar algum desses sinais (Campos e Mendes, 2012).

O diagnóstico laboratorial da T21 faz-se através da análise genética denominada cariótipo. O cariótipo é a representação do conjunto de cromossomas presentes no núcleo celular de um indivíduo. No ser humano o conjunto de cromossomas corresponde a 23 pares, ou seja, 46 cromossomas, sendo 22 pares de cromossomas denominados autossomas e um par de cromossomas sexuais, representados por XX nas mulheres e XY nos homens. No cariótipo os cromossomas são ordenados por ordem decrescente de tamanho (Campos e Mendes, 2012).

Este exame consiste numa análise ao sangue que permite contar o número de cromossomas existentes nos glóbulos brancos, verificando-se a existência ou não do cromossoma extra no par 21. Esta análise permite igualmente verificar qual o tipo de Trissomia 21 que o indivíduo apresenta.

O diagnóstico pré-natal é realizado durante a gravidez e permite saber se o feto é portador de T21. As principais indicações para o diagnóstico pré-natal são:



1. Idade materna acima de 35 anos;
2. Filho anterior com T21;
3. Um dos pais ser portador de translocação cromossómica envolvendo o par 21;
4. Malformações fetais diagnosticadas pela ecografia;
5. Testes de rastreio pré-natal alterados (<https://cromossoma21.wordpress.com/>, consultado em 25/03/2015).

Os métodos utilizados no diagnóstico pré-natal são a amniocentese, a amostra de vilosidade coriónica, a ecografia e o rastreio serológico. As técnicas usadas para detetar a T21 durante a gravidez podem acarretar riscos para a mãe e para o feto, devendo realizar-se apenas quando as probabilidades do casal ter um filho com Trissomia é maior (<http://www.entreamigos.com.br/search/node/sindrome%20down>, consultado em 25/02/2015).

A Amniocentese é o método mais usado na deteção da T21, e consiste na análise de uma porção do líquido amniótico, através de testes bioquímicos e análise cromossómica, nas gravidezes de "alto risco", que são selecionadas pela idade da mãe, superior a 35 anos e quando existem casos de T21 na família. É feito entre as 14 e as 16 semanas de gravidez e acarreta um risco de aborto de 1%. Segundo Lacerda (1997), este método não constitui um adequado instrumento clínico, uma vez que só é realizado nas gravidezes consideradas de "alto risco". A maioria das crianças com T21 nasce de mães com menos de 30 anos onde não há indicação para diagnóstico pré-natal. Naturalmente, nestas mães as taxas de fertilidade e fecundidade são mais elevadas.

A Amostra de Vilosidade Coriónica é a extração e posterior análise de uma pequena amostra de tecido procedente da placenta para detetar a presença de anomalias cromossómicas. Esta recolha pode ser feita através de método transcervical ou transabdominal. A vantagem relativamente à amniocentese é a possibilidade de realização mais cedo (entre as 10 e as 12 semanas) mas tem um risco de aborto de 2 a 5% (<http://www.entreamigos.com.br/search/node/sindrome%20down>, consultado em 25/02/2015).

Na Ecografia é feita entre as 11 e 13 semanas e permite visualizar algumas características fetais que podem ser indicadoras de T21, tais como, pescoço curto e largo, o tamanho da fossa posterior, a espessura das pregas cutâneas da nuca, as posturas da mão, o comprimento dos ossos, braquicefalia, cardiopatia e atresia duodenal (<http://www.entreamigos.com.br/search/node/sindrome%20down>, consultado em



---

25/02/2015).

O Rastreio serológico é feito às 16 semanas e consiste numa análise de sangue para determinar os níveis de algumas proteínas. Quando os resultados destes dois últimos testes revelarem alterações devem ser realizados outros exames (<http://www.entreamigos.com.br/search/node/sindrome%20down>, consultado em 25/02/2015).

### **2.1.6 - Características gerais da criança com trissomia 21**

De acordo com Stay-Gundersen (2001), logo após o nascimento os bebés com T21 apresentam diferenças facilmente identificadas ao nível das mãos, dos pés, da face e pescoço assim como no tónus muscular. Os médicos, ao verificarem estas características, solicitam de imediato um estudo cromossómico para confirmar o diagnóstico.

De seguida apresentamos algumas das características mais frequentes associadas à T21, segundo a mesma autora. Ressalvamos que nem todas as crianças apresentam todas essas características, ou seja, não existem dois portadores de T21 iguais.

Relativamente às características físicas salientamos:

**Nariz** - As crianças com T21 podem ter a face mais larga e possuem um nariz menor com a ponte nasal mais plana. Podem também apresentar as vias nasais mais pequenas o que facilita a congestão nasal ( Stay-Gundersen, 2001).

**Olhos** - Os olhos destas crianças parecem inclinados para cima, daí a designação anterior de "mongolismo". A sua designação médica é "fissuras palpebrais oblíquas". Também podem ter "pregas epicánticas" que são umas pequenas dobras de pele nos cantos internos. A parte externa da íris (ou parte colorida) de cada olho pode apresentar manchas claras, chamadas "manchas de Brushfield". Essas manchas são mais frequentes em crianças com olhos azuis e não afetam a visão da criança. Apesar disso é importante o seu acompanhamento em oftalmologia uma vez que à Trissomia 21 estão associados problemas de visão (Stay-Gundersen, 2001).

**Boca** - A sua boca pode ser pequena, com o céu-da-boca pouco profundo. Quando se verifica um baixo tónus muscular a língua pode parecer grande em relação à boca e ser projetada para fora (Stay-Gundersen, 2001).

**Dentes** - Podem nascer mais tarde e fora da ordem habitual. Geralmente são mais pequenos, podem apresentar formas pouco comuns e nascerem fora do lugar. Nos dentes definitivos estes problemas podem continuar a existir (Stay-Gundersen, 2001).



---

Orelhas - As crianças com T21 geralmente apresentam orelhas pequenas com pontas que se podem dobrar. Também se localizam ligeiramente mais abaixo na cabeça. Os canais auditivos geralmente são menores, o que dificulta a deteção de infeções. Por vezes, dada a sua pequenez, os canais auditivos podem bloquear e causar perda auditiva (Stay-Gundersen, 2001).

Forma da cabeça - Os portadores de T21 têm a cabeça mais pequena do que o normal. O seu tamanho cefálico é cerca de 3% inferior comparativamente com o padronizado. Tecnicamente designa-se de microcefalia. No entanto, a diferença no que se refere ao tamanho, não é frequentemente perceptível. Alguns estudos demonstraram que a cabeça, embora menor do que a média, ainda está dentro da variação normal em relação ao resto do corpo. A parte posterior da cabeça pode ser mais achatada, o que se designa de braquicefalia. Apresentam um pescoço mais curto e nos recém-nascidos, podem existir dobras de pele na região posterior do pescoço que, geralmente desaparecem com o crescimento. Nos bebés, as áreas moles da cabeça, designadas de fontículos, podem ser maiores e levarem mais tempo para fechar (Stay-Gundersen, 2001).

Estatura - Ao nascerem, os bebés com T21 possuem comprimento e peso médio. Porém, estas crianças não crescem com a mesma rapidez das outras. O crescimento lento do esqueleto e do corpo confere-lhes uma baixa estatura comparativamente com as outras crianças. Por este motivo, são usadas tabelas de crescimento especiais para meninos e meninas com T21. Os adolescentes com T21 alcançam a sua estatura final por volta dos 15 anos. A altura média adulta para os homens é de aproximadamente 1,55m e para as mulheres, aproximadamente 1,37m (Stay-Gundersen, 2001).

Mãos e pés - As suas mãos, regra geral, são mais pequenas e os dedos mais curtos do que os de outras crianças. Podem ter uma prega palmar transversal ou linha simiesca e o quinto dedo pode curvar-se ligeiramente para dentro, apresentando apenas uma linha de flexão. Aparentemente os seus pés são normais, mas pode existir um grande espaço entre o primeiro e o segundo dedo dos pés. Neste espaço há, com frequência, um sulco profundo nas plantas dos pés (Stay-Gundersen, 2001).

Pele - A pele da criança com T21 habitualmente é clara, manchada e sensível a irritações (Stay-Gundersen, 2001).

Cabelos – Os seus cabelos são finos, lisos e por vezes esparsos (Stay-Gundersen, 2001)



---

Peito – O peito da criança com T21 pode apresentar diferenças morfológicas: pode ser afunilado (quando o esterno é achatado) ou pode ser como o peito de pombo (quando o esterno é proeminente). Estas diferenças não acarretam problemas clínicos (Stay-Gundersen, 2001)

No que concerne às características cerebrais constatámos que a característica mais frequente na T21 é a deficiência mental. O seu desenvolvimento cerebral é diferente, assim, por vezes, ao nascer já apresentam microcefalia. É observado um decréscimo do peso total do cérebro. Exames neuropatológicos demonstram que o cerebelo é menor que o normal. Além disso, são documentadas deficiências específicas em áreas que envolvem habilidades auditivas, visuais, de memória e de linguagem. Pacientes adultos apresentam, frequentemente, alterações atroficas características da doença de Alzheimer (<http://www.cerebromente.org.br/n04/doenca/down/down.htm>, consultado em 25/02/2015).

Psicologicamente e de acordo com Sampedro et al (1997), podemos considerar que durante os três primeiros anos de vida, o desenvolvimento social parece ser o menos afetado. Os maiores atrasos verificam-se no desenvolvimento da linguagem, principalmente ao nível da linguagem expressiva.

Os mesmos autores referem que o atraso de desenvolvimento nestas crianças é muito variável. Ainda assim, e apesar desta diferença, os autores mencionam que estas crianças necessitam de mais tempo para dirigir a atenção para o que pretendem e, têm maior dificuldade em transferi-la de um aspeto para outro, têm dificuldades em inibir ou reter as respostas mesmo depois de terem examinado em pormenor os aspetos mais importantes o que faz com que se verifique uma menor qualidade das respostas e consequentemente maior frequência de erro.

Relativamente à perceção, atenção, memória e aprendizagem, a criança trissómica necessita de adequações das aprendizagens em função das suas características. Esta tem de perceber e dominar, pelos seus sentidos, o mundo que tem na sua frente. Esta função perceptiva “a atividade intelectual direta” como lhe chama Luria (cit. por Vinagreiro e Peixoto, 2000:49), entende-se que é devida ao seu pensamento distinto. Assim, é importante desenvolver as suas capacidades para a realização de tarefas construtivas práticas bem como potenciar o seu pensamento lógico verbal, que baseado nos códigos da linguagem dê soluções a pequenos problemas.

Quanto às características comportamentais nas pesquisas bibliográficas que realizámos constatámos que não há problemas de comportamento específicos das



---

crianças com T21. As crianças com Trissomia 21 são todas diferentes em termos comportamentais e de personalidade “...não são todas iguais. Pelo contrário, são maiores as diferenças do que as semelhanças. Há trissómicos mandões, modestos, agressivos, passivos, dinâmicos, submissos, negativos.” (Vinagreiro e Peixoto, 2000: 55).

### **2.1.7 - Problemas médicos e outros associados à trissomia 21**

A maioria das crianças com T21 sofre de problemas médicos associados que podem atingir em maior ou menor grau a generalidade dos sistemas, órgãos e funções. Mais comuns, são os problemas de visão, de audição, cardíacos, do sangue e do sistema locomotor (Pueschel, 1999).

Stay-Gundersen (2001), refere que 40 a 45% dos bebés nascem com cardiopatias, sendo as mais frequentes o defeito do septo aurículo ventricular e a comunicação interventricular. Desta forma verifica-se um esforço suplementar para bombear o sangue, provocando o aumento do tamanho do coração e conseqüente risco de hipertensão.

Os problemas respiratórios são mais frequentes nas crianças com T21 devido à sua fraca capacidade para tossir e para lidar com as secreções orais, alterações do sistema imunitário, tônus muscular fraco e regurgitação ( Stay-Gundersen, 2001). A mesma autora sublinha a correlação entre esta problemática e a existência de cardiopatias congénitas.

A hipotonia é a grande responsável pela diminuição das pressões dos esfíncteres gástricos, particularmente do esfíncter esofágico inferior, motivo de refluxos gastroesofágicos intensos e constantes. Logo desde o nascimento, as crianças com T21, têm uma enorme dificuldade em se alimentar ao peito, devido ao deficiente desenvolvimento do maxilar. Têm uma débil sucção, conseqüência da atonia generalizada e do tamanho da língua, sendo esta grande e protusa. O seu reflexo orotátil é pouco intenso, razão pelo que, em regra, mostram pouca apetência para mamar e engasgam-se com frequência. Também são vulgares outras anomalias como ânus imperfurado, estenose pilórica do estomago, fistula traqueo-esofágica e Doença de Hirschsprung (ausência de nervos no intestino grosso). Neste sentido recomenda-se um maior número de refeições e em pequenas quantidades ( Stay-Gundersen, 2001).A obesidade é outra das complicações frequentes, conseqüência de características como tônus muscular baixo, hipotiroidismo até à insuficiência de toda a função digestiva e cardiopatias. Estas condições podem diminuir a atividade física, aumentando o risco de



---

obesidade (Stay-Gundersen, 2001). Lacerda (1997), considera que estes problemas de obesidade podem e devem ser controlados através de uma dieta cuidada.

Nielsen (1999) refere alguns problemas do foro oftalmológico nomeadamente cataratas congénitas, miopia, estrabismo, manchas de Brusgfield. Stay-Gundersen (2001) acrescenta ainda problemas de hipermetropia, astigmatismo e obstrução do canal lacrimonasal.

A diminuição da acuidade auditiva é igualmente comum e consequência do rudimentar desenvolvimento de toda a estrutura auricular e a frequente atrofia do sistema neurológico inerente à audição. Na perspetiva de Pueschel, (1999), cerca de 80% de crianças com Trissomia 21 têm défice ao nível da discriminação e disfunção auditiva. Apresentam malformações ao nível dos ouvidos e estão suscetíveis a sofrer de repetidas otites que poderão causar perdas auditivas.

Relativamente à função da tiroide os médicos descobriram que existe uma maior probabilidade das crianças com T21 desenvolverem hipotiroidismo o que provoca diminuição dos níveis de energia, desenvolvimento físico e mental mais lento, pele mais espessa, impedida, em boa parte, da capacidade de trocas respiratórias e de sudação, obstipação e sonolência (Stay-Gundersen, 2001).

Estas crianças também são suscetíveis a problemas ortopédicos devido ao tónus muscular baixo e laxidão dos ligamentos. A complicação mais grave é a instabilidade atlantoaxial devido ao risco de compressão da medula espinal. Podem surgir alguns sintomas como fadiga durante a marcha, dificuldades em andar, agravamento da coordenação dos movimentos, dores de pescoço com contração muscular e inclinação da cabeça. Ainda a este nível podem surgir situações de configuração anómala dos dedos do pé, pé chato e instabilidade da rótula que podem provocar dores e dificuldades ou mesmo incapacidade para andar (Stay-Gundersen, 2001).

Os problemas dentários também ocorrem com frequência, nomeadamente a falta de dentes, erupção tardia e deformação. Para Stay-Gundersen (2001), são mais graves os problemas periodontais, implicando uma boa higiene e vigilância apertada.

O rol de relações privilegiadas entre a T21 e outras patologias não para de crescer. Como exemplos temos a grande incidência de Doença Celíaca nos portadores de T21 (Pueschel, 1999), a grande incidência de erros inatos do metabolismo, particularmente do metabolismo dos aminoácidos, a prevalência de diabetes insulino dependentes (diabetes tipo I) é muito mais elevada nas crianças com T21. A frequência de anemias, leucemia e de muitas outras patologias do sangue é muito



---

superior à dos indivíduos sem T21, a intolerância às proteínas do leite de vaca é também mais frequente e a apneia do sono é mais severa e comum.

No entanto, o conhecimento adquirido nos últimos anos acerca desta síndrome e das complicações que lhe estão associadas, têm levado ao desenvolvimento de planos de cuidados de saúde preventivos. Planos que incluem exames de saúde para deteção e tratamento precoce de problemas em idades apropriadas, conselhos antecipatórios e orientações para encaminhamento para programas de intervenção precoce e educativo. Tal como refere Nunes (1996), a saúde das crianças com T21 obriga a uma interação multidisciplinar e sempre com colaboração dos pais. Atendendo a estes princípios, este autor escreveu um programa tipo para crianças e adolescentes portadores de T21, "Síndrome de Down: Cuidados preventivos de saúde", com o objetivo de ajustar e facilitar o enquadramento e atuação dos profissionais ligados a estas crianças e famílias, para maximizar as suas potencialidades e melhorar a qualidade de vida de todos os portadores de T21.

### **2.1.8 - Desenvolvimento da criança com trissomia 21**

A sequência do desenvolvimento de uma criança com Trissomia 21 é, regra geral, bastante semelhante à de crianças sem a síndrome. As etapas e os grandes marcos são atingidos, embora num ritmo mais lento (Inhelder, cit. por Garcia, 1994).

Esta demora, para adquirir determinadas habilidades, pode ser prejudicial uma vez que limita as expectativas que tanto a família como a sociedade têm da criança.

Atualmente, de acordo com alguns estudos, as crianças com T21 revelam problemas de desenvolvimento ao nível da atenção, do estado de alerta, de comportamento, de sociabilidade e de memória a curto e a longo prazo. Acrescem, ainda, problemas de desenvolvimento ao nível dos mecanismos de análise, de cálculo, de pensamento abstrato e de linguagem expressiva (Troncoso e Cerro, 2004).

As mesmas autoras referem o período em que estas crianças foram privadas de experiências fundamentais para o seu desenvolvimento porque não se acreditava que eram capazes. Todavia, atualmente já é comprovado que crianças e jovens com Trissomia 21 podem alcançar estágios muito mais avançados de raciocínio e de desenvolvimento. Os dados atuais permitem afirmar que a maioria dos indivíduos com T21 funciona com um grau de atraso ligeiro ou moderado, contrastando com descrições, que felizmente têm cada vez mais um carácter histórico, em que se afirmava que o atraso era de grau severo.



---

Esta mudança relaciona-se, quer com programas específicos que se aplicam nas primeiras etapas de vida destas crianças, quer com uma atitude de maior abertura e enriquecimento ambiental que, globalmente, atuam sobre estas pessoas na sociedade atual. Até existe um prognóstico animador relativamente à regressão com o crescimento desde que a ação educativa persista (Troncoso e Cerro, 2004).

Troncoso e Cerro (2004), referem que quando se tem em consideração as características da criança e a ela se ajustam as metodologias educativas, as atitudes e os materiais, promovendo a motivação, as crianças com T21 são capazes de aprender muito e bem.

Segundo Piaget, a criança com síndrome de Down tem um desenvolvimento intelectual mais lento do que as outras crianças, “estagnando por fim num estágio inferior de organização cognitiva, que passará a deficiência intelectual” (Sampedro et al, 1997).

Troncoso e Cerro (2004) consideram que em primeiro lugar há que ter em conta o estado geral de saúde e o funcionamento dos órgãos dos sentidos, especialmente a visão e a audição. O mau funcionamento destes órgãos vai apresentar repercussões negativas sobre o processo de entrada de informação e posterior processamento cerebral.

A educação de uma criança com T21 deverá ter em consideração as suas necessidades especiais, sendo fundamental frequentar a escola desde cedo de forma a melhorar e a valorizar as suas potencialidades como meio de ultrapassar e suprir as dificuldades (Troncoso e Cerro, 2004).

Troncoso e Cerro (2004) descrevem um conjunto de dificuldades que as crianças com T21 apresentam com frequência, tais como:

- Dificuldade em trabalhar sozinha, sem atenção direta e individual;
- Problemas de perceção auditiva e dificuldade em captar bem todos os sons, processando mal a informação auditiva, por isso, responde menos bem às ordens que lhe dão e tem dificuldades em seguir as instruções dadas a um grupo, pelo que a sua conduta é mais o resultado da observação e da imitação;
- Tem pouca memória auditiva sequencial, o que a impede de gravar e reter várias ordens seguidas;
- Não aceita mudanças rápidas e bruscas de tarefas;
- A concentração dura pouco tempo;



- 
- Apresenta dificuldade nos processos de ativação, conceptualização e generalização;
  - Custa-lhe compreender as instruções, planificar as estratégias, resolver problemas e atender a diferentes variáveis ao mesmo tempo.

Os mecanismos da atenção, os estados de alerta e as atitudes de iniciativa revelam-se problemáticas. As crianças portadoras de T21 necessitam de mais tempo para dirigir a sua atenção no sentido do que pretendem, tendo maior dificuldade em a transferir de um aspeto para outro, o que requer uma maior motivação para conseguir captar o seu interesse (Sampedro et al, 1997).

Segundo Troncoso e Cerro (2004) estas crianças e adultos, apresentam dificuldades, nos “processos de memória a curto e a médio prazo” uma vez que as “impressões mnésicas persistem menos tempo nos circuitos nervosos da memória a curto prazo dos indivíduos com atrasos moderados e severos, do que as pessoas normais” (Sampedro et al, 1997), dificultando o acompanhamento de instruções faladas, especialmente se elas envolvem múltiplas informações ou orientações consecutivas.

Relativamente ao uso espontâneo das estratégias de memorização, Garcia (1994) concluiu que todos os indivíduos com T21 utilizam as estratégias de memorização espontaneamente, e utilizam mais a organização subjetiva que outras crianças com deficiência mental. O mesmo autor refere que à medida que aumenta a idade cronológica das crianças com T21 aumenta também a percentagem de recordar e de categorizar.

Segundo Sampedro et al (1997) a evolução do indivíduo, a integração e autonomia pessoal e social dependem, maioritariamente, da aquisição e da evolução da linguagem. As crianças com T21 apresentam alterações no desenvolvimento e na utilização da linguagem, sobretudo no desenvolvimento da fala. A linguagem para as crianças com T21 constitui um núcleo das dificuldades sociais uma vez que as limita relativamente às possibilidades de comunicação.

Para este autor, o desenvolvimento da linguagem em crianças com T21 “sofre um atraso considerável relativamente às outras áreas de desenvolvimento (...) e existe um grande desajuste entre os níveis compreensivo e expressivo”. Considera ainda o mesmo autor, que a nível compreensivo, a sua evolução é “paralela ao de uma criança normal, embora atrasada em relação ao tempo e obstaculizada pelos défices que apresentam em aspetos particulares do comportamento.”

Garcia (1994), sublinha que de um modo geral, o desenvolvimento da linguagem da criança com T21 é afetado em consequência do défice auditivo, das alterações



---

morfológicas nos órgãos fonatórios e ao aparelho respiratório. Frequentemente, as capacidades da criança para se expressarem verbalmente são inferiores às capacidades para compreender.

Lambert e Rondal (1982, cit. por Garcia, 1994) referem que as crianças com T21 revelam dificuldades específicas nos verbos auxiliares, nos tempos de conjugação, nas frases na voz passiva, nas concordâncias em género e número, nas concordâncias entre o sujeito e o verbo nas frases negativas.

Troncoso e Cerro (2004) referem que as crianças com esta problemática apresentam dificuldades na linguagem expressiva e em dar respostas verbais, no entanto em compensação dão “melhores respostas motoras.”

Assim, para promover o desenvolvimento global da linguagem da criança com T21, dever-se-á intervir desde muito cedo e a um ritmo regular, sensibilizando as crianças para o mundo sonoro e vocal sempre com a implicação da família.

Segundo Sampedro et al (1997) os problemas específicos do desenvolvimento psicomotor destas crianças passam pelo atraso em adquirir equilíbrio, a preensão, a marcha, entre outros. Estes problemas associados aos problemas sensoriais e percetivos refletir-se-ão no seu conhecimento do espaço, na sua coordenação e nas alterações da postura e do equilíbrio. Daí a importância do seu desenvolvimento espaço-temporal, da exploração motora e conseqüentemente uma adequada educação psicomotora.

De facto, as crianças com T21 revelam um desenvolvimento motor mais deficitário que as outras crianças, apresentam um equilíbrio pobre, falta de habilidade para realizar rápidas seqüências de movimentos e problemas de coordenação (Anwar 1992, cit. por Garcia, 1994).

Para Troncoso e Cerro (2004) estas crianças “revelam problemas de motricidade grossa (equilíbrio, tonicidade, movimentos musculares anti gravidade) e da motricidade fina (manuseamento do lápis)”.

Contudo, segundo Rodrigues (2003), as limitações físicas não são motivo para que a criança não interaja com a comunidade onde está inserida. A lentidão do andar, do vestir-se, entre outros, não indica atraso psicomotor grave, mas sim uma deterioração destas capacidades que podem melhorar mediante a aplicação de um bom programa de intervenção.

Segundo Amaral (1995) a personalidade da criança com T21, que é dócil, colaborante e dependente, sofre modificações de comportamento à medida que se vai



---

libertando da infância, para adquirir ou aproximar-se da independência do adulto. O período da adolescência é rico em conflitos com avanços e recuos e constitui uma etapa difícil para todos os pais, que muitas vezes têm dificuldade em entender as mudanças do jovem.

Os sentimentos e afetos são os de qualquer adolescente, contudo, crescem as dificuldades intelectuais na compreensão dos raciocínios, normas, teorias e éticas. Assim, estes podem infringir involuntariamente as normas sociais e, por ingenuidade, colocar-se em situações “condenáveis” e perigosas. Por outro lado, podem ser facilmente enganados e não detetar “armadilhas” que adultos pouco escrupulosos lhes armam, aproveitando-se da sua deficiência (Amaral, 1995).

O desenvolvimento orgânico-sexual das crianças é lento e incompleto, mas acontece em 2/3 dos casos. No terço restante, os jovens apresentam atrofia sexual e ausência de caracteres sexuais secundários no final da adolescência. O mais frequente é observarmos uma mudança sexual lenta, mas harmoniosa, bem aceite pelo jovem, já que as alterações são menos abruptas que no adolescente normal. Os rapazes têm pelos púbicos e axilares mais ou menos desenvolvidos e geralmente têm a barba pouco cerrada, o que lhes confere um aspeto infantil. Os órgãos genitais podem apresentar criptorquidia, pénis pequeno e fimose (Amaral, 1995).

Para o mesmo autor, as raparigas são mais obesas do que o habitual por hipertrofia do tecido adiposo, sobretudo nas ancas. Podem também ter pele oleosa e acne juvenil. Os órgãos genitais são geralmente normais, embora se descrevam casos de hipoplasia do útero ou alterações externas da vulva. Quase todas as raparigas têm a menarca na idade habitual e os seus períodos menstruais são regulares. A menopausa ocorre precocemente, acompanhando o envelhecimento prematuro característico da T21. Nas raparigas com esta síndrome, a gravidez é possível e evolui organicamente bem. A aceitação e compreensão da gravidez varia com o grau de deficiência mental da jovem que geralmente trata o seu bebé com carinho, mas mostra-se incapaz de responder às necessidades da criança e de cuidar dela no dia-a-dia (Amaral, 1995).

### **2.1.9 - Intervenção educativa na trissomia 21**

O desenvolvimento da criança com T21, deve ser pensado como diferente em importantes aspetos, quando comparado com o processo de desenvolvimento da criança sem T21. Embora a ordem de emergência das aquisições básicas de desenvolvimento se possam prever semelhantes na criança com T21, não há qualquer comparação com a



---

idade de aquisição da criança sem T21 (Morato, 1995).

Segundo Morato (1995, p. 65) "(...) a criança com T21 revela-se menos capaz do que a criança sem T21, para generalizar a sua própria aprendizagem no desenvolvimento, isto é, o progresso do seu desenvolvimento é dependente de ajudas específicas. Daí, o objetivo fundamental a desenvolver no âmbito da intervenção é o estabelecimento das estratégias de natureza específica às condições segundo as quais essas estratégias podem contribuir de forma significativa para minimizar o impacto da deficiência no processo do seu desenvolvimento."

Para o referido autor, estas ajudas específicas, devem iniciar-se o mais cedo possível, processando-se de uma forma contínua. Está comprovado cientificamente que as crianças com T21 e suas famílias, beneficiam de serviços de intervenção precoce. Estes devem ser iniciados o mais cedo possível e estruturados em articulação com outros serviços, devendo trabalhar em estrita colaboração e participação com as famílias, respeitando os seus casos, costumes e formas de estar na vida, sendo o local privilegiado para a intervenção direta o ambiente natural da criança e da família.

Ao nível das aprendizagens escolares, essas estratégias de natureza específica devem variar em função das diferentes áreas de aprendizagem.

Assim, no que respeita à **área das experiências** consideramos prioritário o estudo do corpo humano, seus órgãos e funções corporais. Também a alimentação, a higiene, o desporto e os cuidados de saúde se revelam de grande importância na área das experiências. A metodologia deve ser simples e atrativa e, como estas crianças têm uma boa perceção e retenção visual, será útil o uso de diapositivos, vídeos ou outros meios audiovisuais (<http://educacaoespecial-afonsobetote.blogspot.pt/>, consultado em 25/02/2015).

No que concerne à **leitura/escrita** segundo Trancoso e Cerro (2004), é importante que a criança com T21 desenvolva a sua leitura compreensiva, uma vez que a compreensão está presente ao longo de todas as nossas interações. Os mecanismos necessários à leitura, ao nível perceptivo e cognitivo são mais lentos nas crianças com esta problemática.

Segundo as mesmas autoras, para iniciar o processo de ensino de leitura e escrita é importante que a criança tenha adquirido alguns pré-requisitos, tais como:

- Um nível mínimo de atenção, que pode ser necessário para ver uma ilustração;



- 
- Um nível mínimo de memória, que lhe permita reter uma informação durante alguns segundos e que pouco a pouco irá aumentando;
  - Um nível mínimo compreensivo que poderá constar de algumas palavras mais usuais;
  - Uma discriminação visual que lhe permita diferenciar uma imagem de outra;
  - Uma discriminação auditiva que lhe permita diferenciar uma palavra de outra, ainda que confunda as palavras semelhantes;
  - Certos hábitos de trabalho que permitam que a criança se mantenha sentada, atendendo às solicitações feitas.

Estas autoras referem, ainda, que na leitura deve ser dado maior ênfase à compreensão, utilizando textos adaptados às possibilidades de interpretação e aos interesses da criança, trabalhando a aquisição do vocabulário básico.

Na escrita, a assimilação e automatização de padrões gráficos poderá ser realizada através de várias tarefas como letras desenhadas no chão, fazer enfiamentos em letras com a direção da escrita, picar letras no papel seguindo a direção correta, entre outros.

No que diz respeito ao raciocínio **lógico/matemático**, é indispensável conhecer a evolução da criança com trissomia 21 para determinar o nível de desenvolvimento em que se encontra e o que necessita para aprender determinados conceitos.

Para Sampedro et al (1997), também é necessário confrontar a criança “com determinadas situações e motivá-la para que se esforce por descobrir os conteúdos básicos sobre que se apoia a matemática, presentes na vida quotidiana da criança”. Contudo, para este autor é importante considerar diversos aspetos para que o desenvolvimento do raciocínio matemático seja eficaz. É crucial que a criança com T21 tenha um bom desenvolvimento perceptivo, que saiba diferenciar-se do mundo que a rodeia, que perceba as relações entre os objetos, que tenha conhecimento do esquema corporal, uma vez que está ligado às primeiras noções numéricas, que tenha adquirido a noção de quantidade, já que está ligada à perceção espacial e inclusive ter desenvolvido o pensamento lógico e do raciocínio, nunca esquecendo “que o ensino deve ser dirigido de um ponto de vista prático, pois permitirá um melhor desenvolvimento social da criança (resolver através da utilização prática do cálculo operativo, utilizando o dinheiro, por exemplo) ”.



---

Podem-se aproveitar atividades diárias como: contar, classificar e ordenar, os jogos de mesa, como por exemplo o dominó, podem ser uma ajuda no cálculo, assim como todo o material manipulável (<http://educacaoespecial-afonsobetote.blogspot.pt/>, consultado em 25/02/2015).

Na área da **linguagem/comunicação**, Sampedro et al (1997), refere que as crianças com T21 se encontram ao mesmo nível de desenvolvimento que as outras, no início da compreensão e da produção de nomes de objetos. No entanto, pouco depois de se iniciar a aquisição da linguagem, o desenvolvimento do vocabulário começa a ser mais lento que o desenvolvimento cognitivo, tornando a linguagem o núcleo das dificuldades sociais da criança com T21.

Ainda segundo estes autores, a educação linguística destas crianças deverá ser realizada quer ao nível semântico quer ao nível sintático. Relativamente à primeira deverá trabalhar-se as noções de objetos e ações, manipulando e verbalizando o material à frente da criança. Deverão multiplicar-se os exercícios de discriminação e manipulação através da mímica, desenho e jogo, nunca esquecendo que “a palavra não deve ser trabalhada isoladamente, mas por meio de exercícios de classificação, categorização e generalização, evitando as atividades em que intervém a capacidade de análise”.

A nível sintático deverá trabalhar-se a linguagem combinada, seguindo duas etapas: primeiro, levar a criança a perceber as relações entre as pessoas e as coisas do seu meio ambiente e só depois trabalhar a expressão, utilizando em primeiro lugar construções simples, de duas palavras, para explicar as relações semânticas observadas. Contudo, para este autor, o trabalho deverá passar por uma educação pré-linguística, por meio de técnicas que visam a organização da experiência pessoal, vivida pela própria criança e que levará a uma organização do seu pensamento e posteriormente ser objeto de uma formulação linguística. Para se estabelecer a comunicação entre a criança com T21 e o par (pais, professores e colegas) é importante recorrer à mímica (Sampedro et al, 1997).

No domínio da **atenção** da criança com trissomia 21, Sampedro et al, (1997) refere a existência de dificuldades na aquisição de hábitos de fixação, daí ser necessário que a intervenção seja o mais eficaz possível, uma vez que tem implicações em várias áreas de desenvolvimento, nomeadamente a nível de perceção, visual e auditiva, a nível de psicomotricidade, fundamentalmente a relaxação e por fim a linguagem, sobretudo a oral.

O mesmo autor considera como estratégias básicas as regras seguintes:



- 
- Simplicidade do ambiente de trabalho e ausência de estímulos propiciadores de dispersão;
  - As instruções verbais devem ser claras e concisas, acompanhadas por um modelo de ação;
  - O nível de exigência deve estar adaptado às suas possibilidades, tanto no referente à dificuldade da tarefa como ao tempo necessário para a sua execução;
  - Recompensar os esforços e êxitos da criança.

Um outro aspeto fundamental é o tempo de resposta não ser adequado e portanto, a probabilidade de a criança com T21 dar resposta erradas aumentar. Estas crianças têm por hábito dar respostas motoras antes de processarem a informação convenientemente. Para contornar este aspeto o professor “poderá segurar as mãos da criança enquanto lhe dá a ordem e a criança a recebe, processa, elabora a resposta e mostra com a sua atitude ou com o seu olhar que vai executar a ação correta” (Troncoso e Cerro, 2004:29). Caso isto não se verifique, o professor poderá pedir à criança que aponte com o dedo o que irá realizar, e só depois de mostrar o que vai fazer é que o professor deverá dar-lhe o lápis. Deste modo, o professor estará a ensinar a criança a inibir o seu tempo de resposta e ajudá-la a esperar alguns segundos antes de dar a respetiva solução.

O professor deverá colocar-se sempre em frente à criança ou a seu lado numa cadeira baixa. Esta “proximidade física e a mesma altura propiciam o ambiente afetivo e a motivação, evitando as atitudes de domínio e de imposição” (Troncoso e Cerro, 2004:29). Só depois de a criança se encontrar sentada, correta e convenientemente, é que o professor deverá começar a trabalhar com a mesma. No seu discurso deverá utilizar estímulos verbais e visuais, em simultâneo. Ao trabalhar determinado assunto com a criança com T21, deverá utilizar objetos manipuláveis acompanhado de um discurso concreto, conciso e simples, de forma, a aumentar as capacidades linguísticas e cognitivas das crianças.

A **memória**, segundo Sampedro et al (1997), é o processo de retenção de informação que depende da forma como se adquire a informação, da sua natureza e da atenção, motivação e interesse do indivíduo. Daí a necessidade de elaborar atividades motivadoras e interessantes para a criança com T21.

Como considerações metodológicas, o mesmo autor indica que:

- “É preciso trabalhar o reconhecimento antes, do que o recordar;



- 
- É preciso adquirir um nível suficiente de memória imediata antes de reforçar a memória sequencial;
  - A repetição será um meio para conseguir a assimilação de conhecimentos, tentando provocar atos conscientes e não mecânicos;
  - A informação a memorizar deve chegar pelo maior número possível de vias sensitivas (informação multissensorial) (...) ao trabalhar a memória visual e auditiva, é necessário que nos apoiemos em mecanismos perceptivos relacionados com a perceção táctil e sensoriomotora;
  - A organização da informação: qualquer informação nova deve estar relacionada com dados e informações anteriores que a criança possua, o que favorecerá uma maior duração da recordação e uma melhor assimilação”, (Sampedro et al, 1997:242).

Não obstante, de todas as metodologias de intervenção educativa citadas, não existe um método que resolva todos os problemas que pode ter ou tem uma criança com T21.

Hoje em dia, muitas são as terapias que ajudam em diversos aspetos, e até métodos diferentes dentro da mesma terapia podem ser igualmente bons. Da mesma forma, diferentes métodos de ensino podem produzir bons resultados. Será sempre importante ter em consideração que qualquer método necessitará sempre da adaptação a cada criança, podendo introduzir-se variações, criatividade, maneiras de trabalhar próprias que terão como principal objetivo o sucesso das crianças.

A intervenção educativa deve assentar numa perspetiva multidisciplinar e sempre com a participação efetiva da família. Parece-nos que o grande objetivo de qualquer programa de intervenção educativa deverá ser a promoção da valorização pessoal e social do individuo e, se possível, a sua profissionalização e integração na sociedade.



---

## 2.2 – Educação Especial

### 2.2.1 - Perspetiva histórica

Segundo Correia (2008) todas as sociedades ao longo do tempo tem encontrado formas próprias e algumas bem peculiares de lidar com a diferença e com o «diferente». Na antiga Grécia as crianças com alguma deficiência eram colocadas em montanhas; em Roma eram atiradas ao rio; na idade média conotadas com origens demoníacas ou atos de feitiçaria e bruxaria, sendo perseguidas, sujeitas a julgamentos morais ou até a execuções. Eram pois segregados e considerados perigosos, fonte de doenças malignas que punham em causa a sobrevivência dos homens sãos. Mais tarde, a igreja assume um papel importante na prestação de cuidados de carácter assistencial aos deficientes, criando instituições para os receber e proteger sem qualquer intuito pedagógico. Para Bautista (1997) esta época é considerada a pré-história da educação especial, também designada de asilar.

Entre finais do séc. XVIII e princípios do séc. XIX são criadas as primeiras instituições especializadas para as crianças com deficiência, sendo a partir desta data que surge a educação especial (Bautista, 1997). Segundo Fonseca (1997), é no século XIX que se iniciam os primeiros estudos científicos da deficiência mental, destacando-se os trabalhos de Esquirol, o primeiro a estabelecer uma distinção entre doença mental e deficiência mental. Itard, segundo o mesmo autor, faz a primeira tentativa científica para educar um deficiente, sendo, por isso mesmo, apontado como um precursor da educação especial.

De uma fase assistencial de carácter segregativo passou-se, então, progressivamente, para preocupações de carácter educativo e no início do séc. XX, os trabalhos de Binet e Simon, vieram dar uma nova visão à problemática, com a criação do conceito da idade mental, contribuindo para a compreensão e educação da criança deficiente (Fonseca, 1997).

Nos períodos pós-guerra (1ª e 2ª grandes guerras mundiais), surgiram novos dados com o estudo da neurologia e da patologia do cérebro e aparecem novos movimentos que influenciaram a educação e o sistema de valores então vigentes. Foi o caso da publicação, em 1921, da Declaração dos Direitos da Criança e da Declaração dos Direitos do Homem, em 1948, em que as pessoas com deficiência passam a ter os mesmos direitos e deveres de todos os cidadãos, com o direito a participação na vida social e a conseqüente integração escolar e profissional.



---

Foi, também, o caso do renascimento humanista da década de sessenta com grandes transformações sociais e de mentalidades, a favor da integração das crianças e jovens com deficiência em classes regulares.

As escolas especiais começam a ser questionadas, as crianças deficientes começaram a ser educadas e integradas nas escolas públicas, mas continuaram a ser postas à margem e colocadas nas chamadas classes especiais, sendo apelidadas de «deficientes, atrasadas» e afastadas das outras crianças da escola.

A década de setenta é um marco importante na educação especial, a nível internacional. Nos Estados Unidos é publicada a Public Law (1975), que determinou a obrigatoriedade de educar no meio o menos restrito possível e a elaboração de um programa educacional individualizado (P.E.I.), de acordo com a deficiência de cada criança. No Reino Unido é publicado o relatório Warnock em 1975 que instituiu o conceito de necessidades educativas especiais, abandonando os critérios clínicos que categorizavam os tipos de deficientes (visuais, auditivos, mentais, motores) e, preconizando a aceitação de critérios pedagógicos com vista à identificação de três grandes grupos com necessidades educativas especiais: as crianças com handicaps físicos e sensoriais, com dificuldades de aprendizagem e com problemas emocionais e comportamentais (Baptista, 1999). O conceito de «educação especial» que tradicionalmente designava um tipo de educação diferente da «normal» e estava especialmente vocacionada para atender crianças com deficiências deu lugar a um modelo de educação especial, baseado nas necessidades educativas especiais. A partir deste novo conceito, e, de acordo com Rodrigues (2007), a educação especial já não se direciona apenas para um tipo de alunos, mas entende-se como um conjunto de recursos pessoais e materiais que se encontram à disposição do sistema educativo para que este possa responder adequadamente às necessidades de todos os alunos.

### **2.2.2 - Educação Especial em Portugal**

Os primeiros passos a serem dados na Educação Especial em Portugal remontam ao ano de 1822, com o ensino de surdos cegos. O primeiro instituto de surdos-mudos e cegos surgiu em Lisboa no reinado de D. João VI com a publicação do Decreto-lei de 27 de Dezembro de 1905 (Lopes, 1997).

O início do ensino especial público, em Portugal, terá nascido em 1913, com a entrega da tutela do Instituto Médico - Pedagógico, criado pelo pedagogo Dr. António Aurélio da Costa Ferreira, à escola normal de Lisboa e à Direção Geral do Ensino



---

Primário. O Instituto Médico – Pedagógico que agora passava a chamar-se António Aurélio da Costa Ferreira, continuou a ter as funções de observação e diagnóstico, encaminhamento, apoio as famílias, apoio às classes especiais e, agora também à formação de professores do ensino especial, começando o primeiro curso em 1942. (Lopes, 1997)

Em 1968, o instituto de assistência a menores implementa os primeiros programas de ensino integrado para pessoas com deficiência visual no instituto Helen Keller (Lopes, 1997).

Na década de setenta iniciam-se as experiências de integração nas estruturas regulares do ensino, suportadas pela reforma educativa (Lei 5/73).

Mais tarde a reforma de Veiga Simão cria a divisão de ensino especial no ministério da educação, tendo como principal função organizar estruturas regionais capazes de desenvolverem o ensino integrado para crianças e jovens “deficientes e inadaptados” (Decreto-Lei nº 45/73 de 12 de Março).

A constituição da república portuguesa (1976) foi o primeiro texto de apoio à implementação das equipas de educação de ensino especial, no seu texto consagram-se os direitos dos indivíduos com deficiência e as obrigações do estado para com eles (art.º nº 73 e 74).

Competia às equipas fazer o despiste e o encaminhamento de modo a facilitar a integração familiar, escolar e social das crianças com NEE. Os professores pertencentes às equipas para além de prestarem apoio itinerante nas escolas, trabalham desde então nas salas de apoio, nos núcleos de apoio, fazem *ateliers*, atividades de tempos livres e trabalho dentro e fora da sala de aula com o professor regular.

Porém, é com a Lei de Bases do Sistema Educativo Português (Lei nº 46/86 de 14 de outubro) que se atingem grandes metas para a educação em Portugal. À educação especial é conferido o estatuto de subsistema, o qual tem sido objeto de esforçada regulamentação.

Em 17 de Maio de 1991, é publicado o Decreto-lei nº 190/91, que cria os serviços de psicologia e orientação educativa. O Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de agosto, difundiu o conceito de necessidades educativas especiais e decretou a substituição dos critérios médicos por critérios pedagógicos para a avaliação destes alunos. Foi estabelecido oficialmente, o regime educativo especial que contempla uma série de medidas a aplicar aos alunos com necessidades educativas especiais, constantes de um plano educativo individual e de um programa educativo. Para dar cumprimento às recomendações da



---

Declaração de Salamanca, numa perspetiva mais abrangente de escola inclusiva, surge a publicação do Despacho Conjunto nº 105/97, de julho, que cria a figura dos apoios educativos e as equipas coordenadas dos apoios educativos.

O apoio centrado no aluno, ainda defendido no Decreto-Lei nº 319/91, dá lugar ao apoio centrado na escola introduzido pelo Despacho Conjunto nº 105/97. De uma escola de integração passamos, a uma escola de inclusão.

Mais recentemente a 31 de janeiro de 2006 publicou-se o Decreto-Lei nº 20/2006, que cria o quadro de educação especial e define as normas para a colocação de professores de educação especial.

Por último, em 7 de janeiro de 2008 publicou-se o Decreto-Lei nº 3/2008, que reorganiza a educação especial, e tem por base a classificação internacional de funcionalidade (CIF).

Toda a perspetiva histórica da educação até à atualidade conduz-nos no sentido de uma educação para todos que é, inevitavelmente, diferente para cada um. E como educação e escola são conceitos indissociáveis estamos, conseqüentemente, a referir-nos a escolas para todos e onde todos são incluídos independentemente das suas diferenças. Estamos, então, perante uma escola inclusiva, um enorme desafio da educação contemporânea, e é a ela que irei dedicar as próximas páginas.

### **2.2.3 - A escola inclusiva**

Foi a Declaração de Salamanca que marcou historicamente a nossa escola, estabelecendo a mudança de paradigma da escola integrativa para a escola inclusiva. O espírito deste documento é promover a igualdade de oportunidades, bem como o direito à educação de todas as crianças independente das suas condições físicas, mentais, sensoriais, sociais, linguísticas, emocionais ou outras. Nasce então o conceito de «escola para todos» (Rodrigues, 2007).

Esta declaração foi também subscrita por Portugal e vem reforçar a ideia de que todos os alunos pertencem à escola e devem aprender juntos para que se possa realmente falar da existência de uma escola para todos. Desta forma, a escola inclusiva passou a receber uma atenção especial, quer por parte de educadores, quer por parte das entidades oficiais.



---

Também a UNESCO muito tem contribuído para a disseminação internacional dos princípios da escola inclusiva, visando que as gerações do séc. XXI privilegiam uma relação recíproca assente nos valores de cooperação e solidariedade.

Para César 2003, (citado por Sanches & Teodoro, 2006) a escola inclusiva é onde se celebra a diversidade como uma riqueza e não como algo a evitar, onde as características de cada um se complementam e permitem avançar ao invés de representarem uma ameaça, pondo em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social.

Para Serrano, J. (2007), inclusão tem a ver, inevitavelmente, com alunos sem necessidades educativas especiais e com alunos com necessidades educativas especiais, com turmas regulares, com professores que lecionam uma população diversificada de alunos, com planificações individualizadas. Em suma, a inclusão representa um dos maiores desafios que a educação de hoje nos coloca.

Segundo Hegarty (2001) na escola inclusiva é necessário agir na área curricular, na área de organização académica, nos métodos a utilizar, no desenvolvimento profissional dos técnicos, na colaboração e envolvimento dos pais e nos recursos a utilizar, exigindo diversificação curricular, intervenção pedagógica diferenciada, associada à afetação de recursos humanos, físicos e financeiros com vista ao atendimento destes alunos de forma adequada e respeitadora da diferença.

Torna-se, então imprescindível a articulação e participação entre pais, autarquias, comunidade, professores e órgãos de gestão da escola e tem de se adotar a filosofia da heterogeneidade para alargar a todos os alunos as oportunidades educacionais.

Já a Declaração de Salamanca (1994, p. 11) defendia que:

*o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola.*

Nesta linha de pensamentos e em jeito de conclusão Correia (2003, p. 22) considera que "(...) no caso do modelo inclusivo, o ensino é orientado para o aluno visto



---

como um todo, considerando-se três níveis de desenvolvimento essenciais: académico, sócio emocional e pessoal, tendo por base as suas características e necessidades”. Resta saber se a escola regular está preparada para assumir a grande responsabilidade de ser uma escola para todos.

#### **2.2.4 - O currículo e a escola inclusiva**

Na perspetiva do desenvolvimento curricular, a reorganização sistémica e organizacional da escola e a redefinição dos papéis do professor são elementos chave para a gestão do currículo numa escola de todos e para todos.

No quadro conceptual atual, o currículo assenta em três pilares: o sujeito a ensinar, o conhecimento a ensinar e a sociedade a servir. Neste sentido, o processo de ensino aprendizagem realiza-se com base nos pressupostos socioculturais, nos pressupostos psicopedagógicos e nos pressupostos epistemológicos disciplinares.

Nesta lógica, exige-se do professor um saber profissional de natureza técnica e científica, com vista ao desenvolvimento curricular que deve caracterizar o profissionalismo docente, baseado em lógicas de trabalho mais autónomas e colaborativas (Roldão, 1999). Neste quadro, e por oposição ao professor especialista de determinada disciplina, a autonomia curricular e a diferenciação pedagógica exigem um professor investigador e reflexivo na/da sua ação educativa, capaz de planificar atividades, adequar estratégias, flexibilizar e adaptar conteúdos curriculares, tendo em atenção as necessidades e expectativas dos seus alunos. Ao nível das decisões curriculares o professor deverá exercer um conjunto de mediações: entre as decisões nacionais e as opções do projeto da escola, entre as características dos alunos em concreto e as metas curriculares, entre aluno e órgãos da escola, entre turma e grupo de colegas, etc. (Roldão, 1999).

Madureira & Leite (2003), consideram que o currículo nacional, institui as opções e prioridades curriculares, o corpo de aprendizagens e circunscreve as competências necessárias para todos os alunos, isto é, define os objetivos para cada ciclo de escolaridade de forma a permitir que as competências sejam iguais para todos os alunos no final de cada ciclo. Para as mesmas autoras, a flexibilidade curricular permite “... que as competências de saída de cada ciclo de escolaridade sejam alcançadas por todos os alunos, ainda que os percursos sejam diferentes.” (2003, p. 95).

Deste modo, surgem, então, os processos de diferenciação curricular numa perspetiva de inclusão, que, segundo Roldão (2003), englobam um conjunto de ações



---

curriculares orientadas de modo a considerar a diversidade e as características do público escolar, promovendo, assim, o sucesso das aprendizagens. Estas ações segundo (Madureira & Leite, 2003) são orientadas ao nível das políticas curriculares, da gestão e organização do currículo na escola, das práticas docentes e da organização da aprendizagem.

Num contexto de gestão curricular a nível de escola, surgem os projetos curriculares, os quais, tendo em consideração as características de uma dada população estudantil, identificam metodologias de ensino adequadas e definem os instrumentos e os processos de avaliação. Estes projetos são organizados de acordo com as características e necessidades concretas, sem deixarem de ter em consideração o referencial nacional, centralmente definido. É neste quadro de flexibilidade curricular e de gestão do currículo pelos professores que surgem os Projetos Curriculares de Turma (PCT), que definem a prioridade na abordagem dos objetivos e conteúdos e a sua posterior execução. Os PCT focam também os critérios de diferenciação a adotar face às especificidades apresentadas por alguns alunos.

Ao nível de sala de aula e num contexto de realização, o docente deve estar provido de uma visão a longo prazo, isto é, deve conhecer muito bem os objetivos de cada ciclo e o perfil definido para conclusão da escolaridade básica, atuando como mediador entre o currículo nacional e as diversidades/necessidades dos seus alunos, criando situações de aprendizagem diferenciada, ao invés de preparar as aulas para o aluno-padrão. Deste modo estamos perante a diferenciação pedagógica que se impõe face à diversidade de qualquer grupo.

Ora esta diversidade decorre, também, de problemáticas específicas dos alunos, particularmente daqueles que apresentam Necessidades Educativas Especiais (NEE).

De acordo com o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, (que regulamenta a Educação Especial em Portugal), considera-se por NEE,

... limitações significativas ao nível da actividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicossocial.

No entanto, "... o conceito de necessidades educativas especiais tem um carácter relativo, já que o grau de necessidades educativas especiais que um aluno apresenta



---

depende tanto do aluno, como do currículo.” (Madureira & Leite, 2003, p. 105). Desta forma torna-se imperioso adequar o currículo, considerando as necessidades e potencialidades do indivíduo. Para tal, numa primeira fase, analisam-se as actividades possíveis de realizar com os seus pares e aquelas que devem ser desenvolvidas de forma diferenciada ou individualizada. Só posteriormente se poderá decidir (de acordo com o Decreto-lei n.º 3/2008, no caso português) quais as medidas educativas a implementar.

Contudo, nem todos os alunos com NEE exigem adaptações no currículo. Alguns necessitam apenas de apoio individualizado por parte da equipa de Educação Especial e podem necessitar, também, de algumas alterações no processo de avaliação, nomeadamente, quanto ao tempo, à modalidade ou ao instrumento.

Ainda assim, se o aluno não mostra condições para aceder ao currículo comum da mesma forma que os seus pares há necessidade de adequar os conteúdos para que este adquira as competências finais de ciclo. Assim surgem as adequações curriculares individuais, que podem ser pouco significativas, significativas e muito significativas (Manjón, Gil & Garrido, 1993).

De acordo com os autores as adaptações curriculares pouco significativas não se afastam muito do currículo comum, encontrando-se, inerentes ao conceito de diferenciação pedagógica aplicado a todos os alunos. Podem inclusivamente ser realizadas pelo docente da turma, tendo sempre em atenção o tipo de actividades e o espaço onde esta se desenvolve, nomeadamente, com alunos cegos ou com baixa visão.

As adaptações curriculares significativas já exigem técnicos especializados, particularmente quando os alunos necessitam de tecnologias de apoio como recurso educativo. Necessitam também de alterações ao nível dos critérios de avaliação e de alguns elementos curriculares, podendo por vezes repercutir-se em algumas aprendizagens essenciais de algumas áreas curriculares.

As adaptações curriculares muito significativas dão origem aos Currículos Específicos Individuais (CEI), uma vez que afetam as competências finais de ciclo de escolaridade e criam outras mais adequadas ao perfil de funcionalidade do aluno (Madureira & Leite, 2003). São eles o tema que abordarei a seguir.



---

### 2.2.5 - O currículo específico individual

A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, na sala de aula, representa um desafio para os professores, com múltiplas implicações tanto a nível das atitudes como das práticas educativas, nomeadamente, no que respeita à diferenciação curricular e à diferenciação pedagógica. Ora quando aos alunos é aplicada a medida educativa denominada currículo específico individual este processo aumenta a sua complexidade.

Os alunos que apresentam limitações acentuadas requerem, dadas as suas características e necessidades específicas, um conjunto de adequações curriculares que, normalmente, apresentam um elevado desvio relativamente ao currículo comum. Surge, então, a necessidade de elaboração de currículos específicos individuais (CEI) no sentido de responder às particularidades de cada caso. Porém, apesar do distanciamento destes currículos face ao currículo comum, Leite (2011, p.43) afirma que este “deve ser o referencial para a elaboração do CEI. Por um lado, porque é o currículo comum que corporiza aquilo que uma dada sociedade, num dado momento histórico configura como aprendizagens necessárias para as suas crianças e jovens e, sejam quais forem as dificuldades dos alunos, é esse o referencial que legitima a intervenção profissional do professor. Por outro lado, porque sem esse referencial, corremos o risco de cair em processos de segregação camuflada – não já a segregação física, em espaços diferentes, mas a segregação curricular”. Também Costa (2000), refere que sempre que um aluno não apresenta capacidade para aceder ao currículo regular, ainda que com adequações curriculares individuais, é necessário que concilie um currículo diferente organizado tendo em conta as suas necessidades especiais de educação. Tais currículos que substituem os do regime educativo comum, visam desenvolver competências que possibilitam ao aluno, funcionar de forma mais autónoma e eficiente possível nos diversos ambientes em que vive ou terá de viver. A eficácia e qualidade de um CEI estão dependentes sobretudo da seleção dos respetivos conteúdos. Os alunos que se enquadram neste tipo de currículos apresentam as seguintes características referidas por Brown que, citado por Costa (2006, p:2), afirma o seguinte:

Os alunos com deficiências intelectuais acentuadas são os que funcionam, sob o ponto de vista intelectual, no nível mais baixo, constituindo 1% duma população normalmente distribuída e que, tradicionalmente, eram classificados como tendo um QI de 50 ou inferior e rotulados como tendo uma deficiência mental moderada, severa ou profunda. Para além de funcionarem, sob o ponto de vista intelectual,



---

abaixo de 99% da população, estes alunos manifestam, com frequência, uma gama variada de deficiências associadas.

No que respeita à construção de um CEI, Brennan, referido por Leite (2011), apresenta vários processos de elaboração destes currículos: O primeiro é denominado de instrucional e relaciona-se com a organização de objetivos e conteúdos segundo uma hierarquia de importância em que o aluno apenas tem acesso aos posteriores da cadeia após a aprendizagem dos anteriores; o segundo, designado de experiencial, recorre à diversidade de práticas que devem ser selecionadas para o aluno, tendo em vista a sua utilidade na vida futura. Aqui o currículo é organizado tendo em conta um intercâmbio de interesses, valorizando-se os que se podem relacionar e utilizar fora do contexto escolar; a terceira abordagem, referida como situacional, contempla vários aspetos académicos e sociais que, integrados no currículo, se adaptam às necessidades específicas de cada aluno, permitindo a progressão em aprendizagens fundamentais.

Qualquer destes processos, operacionalizado isoladamente, não garante um currículo adequado. Há necessidade de considerar os vários contributos que estes fornecem tendo em conta as vantagens e inconvenientes inerentes aos mesmos. A abordagem instrucional, concentrada em objetivos, pode ser eficaz na aprendizagem a curto prazo, mas está sujeita à rígida hierarquia dos objetivos, impossibilitando o aluno de efetuar aprendizagens mais complexas caso não domine outras pré-estabelecidas no seu currículo. Este processo pode, ainda, levar o aluno a repetir as mesmas atividades ao longo dos anos e a partir de determinado instante, estas podem não se adequar à sua idade cronológica. Acresce, também, o facto de não garantir o uso das aprendizagens fora do contexto escolar. A abordagem experiencial, centrada no processo, tem por base os progressos a nível emocional, social, estético e resolução de problemas do dia-a-dia. Contudo, algumas aprendizagens básicas podem ficar comprometidas uma vez que este processo não viabiliza um ensino e aprendizagens estruturados necessário para alguns alunos.

O mesmo autor, defende uma outra abordagem denominada de diferencial. Esta abordagem parte do modelo situacional e inclui os contributos dos outros modelos, atendendo às diferentes fases do desenvolvimento e organizando a aprendizagem por níveis. Assim sendo, há necessidade de analisar o contexto escolar, familiar e social do aluno, uma vez que estes vão afetar as prioridades a enunciar no currículo. É, então, esta perspetiva que dá origem aos currículos funcionais e de acordo com Madureira & Leite (2003), na maior parte dos casos, os CEI tomam a forma de Currículos Funcionais. É a eles que dedicarei as próximas linhas.



---

### 2.2.6 - Currículo funcional

Segundo Costa et al. (1996), os programas dirigidos a crianças e jovens com NEE, no século passado, ficaram marcados por inúmeros fatores, entre os quais: a publicação da lei norte americana PL 94/142, nos Estados Unidos, que determinou a obrigatoriedade de se educarem todas as crianças, em ambientes não restritivos; o desenvolvimento de habilidades comportamentalistas no ensino, a introdução de programas de educação precoce e o incremento de domínios de avaliação e de intervenção educativa especializada. Ora estes fatores conduziram a um aumento da percentagem de crianças e jovens com NEE que frequentam as escolas públicas. Estes e outros programas que foram surgindo, nas últimas décadas do século passado, contudo, todos eles, revelaram alguma fragilidade e pouca eficiência, no que diz respeito à autonomia e integração social, pondo em questão a possibilidade destas crianças, sobretudo os que integram um CEI, usufruírem de uma vida considerada de qualidade. Perante tais fragilidades emergem, então, vários estudos e projetos interventivos com propostas de estratégias que visam preparar estes alunos para uma vida ativa, comprometendo, responsabilizando e envolvendo a escola, a comunidade, as famílias, os serviços de ação social e emprego e, naturalmente, os próprios alunos.

De acordo com Suplino (2005), Judith LeBlanc foi a grande impulsionadora deste currículo em crianças com autismo e outras perturbações de desenvolvimento, no Centro Ann Sullivan, no Perú, designando-o de Currículo Funcional Natural e cujos objetivos específicos da aplicação foram "...tornar o aluno mais independente e produtivo e também mais aceite socialmente." (Suplino, 2005, p. 33).

Costa (2006), refere que mais tarde, nos finais da década de 70, surge Lou Brown como o grande incitador de uma abordagem diferenciada, divulgando a perspetiva educativa funcional. O mesmo autor explica que Lou Brown, em toda a sua obra, expõe e defende estratégias funcionais que permitem elaborar, durante a escolaridade, currículos que propiciam o desenvolvimento de uma vida com qualidade para estas crianças e jovens, não apenas durante a idade escolar, mas também na idade adulta. Este modelo assenta na ideia de que as aprendizagens progridem segundo o processo evolutivo do sujeito, desenvolvendo-se segundo uma ordem lógica e progressiva no sentido de colmatar o afastamento entre os comportamentos do sujeito e a sua idade cronológica.

Para Costa (2000 ,p 9),

... o modelo curricular funcional baseia-se na análise dos ambientes de vida da criança e nas competências necessárias ao funcionamento, o mais autónomo



---

possível, nesses ambientes. Tudo se centra (validade ecológica) na análise das características dos ambientes naturais em que a criança vive e nas competências que necessita desenvolver para aí funcionar com o máximo de autonomia possível.

Neste modelo curricular funcional o programa educativo do aluno pode compreender conteúdos ou competências do currículo normal, interligados com conteúdos ou competências específicas, podendo ser trabalhados em qualquer contexto educativo (Clark, 1994, referido por Costa et al., 1996). Ainda Costa et al. (1996) menciona que a educação funcional tem origem na obra de Dewey e também em pedagogos como Ferrière, Claparède e Freinet, aludindo que as estratégias curriculares devem permitir aos alunos o desenvolvimento de competências significativas e úteis para a sua formação pessoal e social, com vista ao seu enquadramento adequado na sociedade.

Para o mesmo autor as propostas de Brown e de LeBlanc, segundo Suplino (2005), assentam no princípio de que os objetivos da escola pública devem ser os mesmos para todos os alunos, valorizando as potencialidades de cada um para que todos se tornem cidadãos plenos, funcionando do modo mais autónomo e integrado possível. Para Costa (2006), este princípio contribui para uma sociedade mais solidária e plural, promovendo a comunidade como ambiente educativo, facilitando a intervenção e a cooperação da família e da escolar e, simultaneamente, facilitando as relações sociais com os pares não deficientes.

O modelo sugerido por Brown e LeBlanc encaixa-se no grande desafio que é o conceito da Educação Inclusiva, conceito este, que surgiu pela primeira vez na Declaração de Salamanca (1994), e onde se defende que,

... as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo.

A educação inclusiva baseia-se em acolher todos, comprometendo-se a fazer qualquer coisa que seja necessária para proporcionar a cada aluno da comunidade – e a cada cidadão de uma democracia – o direito inalienável de



---

pertença a um grupo, a não ser excluído.” (González, 2003, p. 59, baseado em Fergusson, 1995 e Fuch & Fuch, 1994)

Segundo Clark (1994), mencionado por Costa et al. (1996), os currículos funcionais (CF) abarcam diferentes áreas curriculares e diversos conteúdos que compõem cada uma dessas áreas, sendo utilizado por um aluno ou grupo de alunos, tendo em conta as suas características individuais, no mesmo espaço educativo. Os CF simplificam o progresso das competências fundamentais para a participação dos alunos em ambientes diversificados, de forma a poderem responder, o mais autonomamente possível, aos desafios do presente e do futuro, facilitando, também, o desenvolvimento pessoal e social, das áreas da adaptação ocupacional e das atividades de vida diária. (Falvey, 1989, Neel & Biliingsley, 1989, Clark, 1994, citados por Costa et al., 1996).

Contudo, de acordo com Brown (1987) mencionado por Costa et al. (1996), para construir um CF, é necessário ter em conta as principais dificuldades que os alunos apresentam uma vez que estes demoram mais tempo na aquisição das competências, o que requer uma planificação e seleção cuidadosa das tarefas que lhe são propostas, bem como a sua frequência, pois esquecem facilmente o que aprendem. Além disso apresentam dificuldade na aquisição de conceitos abstratos, sendo essencial selecionar aqueles que possuem, realmente, significado. É imprescindível que, na medida do possível, para a concretização das tarefas se utilizem os espaços reais e os ambientes naturais, pois estes alunos revelam dificuldades na realização das operações de generalização e de transferência.

Brown (1986, referido por Costa et al., 1996) e Suplino (2005), mencionam que os CF são currículos diferentes dos desenvolvimentistas dada a sua individualidade, isto é, são planificados para um determinado aluno, considerando as suas capacidades, as suas necessidades, o contexto onde está inserido e as suas condições de vida. Estes currículos são, também, apropriados à idade cronológica dos alunos, procurando a sua interação com os pares, incluindo-os nos mais variados contextos em que decorre a sua vida atual e, em simultâneo, prepará-los para os variados contextos da sua vida futura.

De forma equilibrada, os CF podem contemplar atividades consideradas funcionais concomitantemente com outras que contribuem para a socialização, para o bem-estar e equilíbrio físico e espiritual do aluno. Mas afinal o que se entende por atividade funcional? Para Brown (1993, mencionado por Costa et al., 1996, p. 35), “... é aquela que, se não for realizada pelo aluno com deficiência, terá de ser realizada por outra pessoa.”, sendo atividades que se apresentam úteis para o aluno e, também, para a comunidade. Para Suplino (2005), diversos fatores estão em causa na determinação do



---

que é funcional, pois uma habilidade pode ser considerada funcional num determinado contexto e comunidade, mas noutro contexto e noutra comunidade pode não o ser.

Estes currículos comportam aspetos suscetíveis de serem desenvolvidos quer em ambientes escolares, quer em ambientes não escolares, contando com a intervenção de profissionais e não-profissionais. Uma outra característica dos referidos currículos tem a ver com a satisfação, dentro do possível, das expectativas presentes e de futuro dos pais e dos próprios alunos. (Costa et al., 1996 e Suplino, 2005)

Ainda para Suplino (2005), o currículo, além de funcional e natural, deve ser, também, divertido. A mesma autora, baseada em LeBlanc, menciona que "... o ato de aprender deveria ser reforçador em si mesmo. Aprender deveria ser um prazer. Nessa medida, as aulas enfadonhas estão proibidas." (p. 38). Assim, o aluno deve ser envolvido nas aprendizagens, deve gostar de realizar as atividades, envolvendo-se nelas e tirando o máximo partido das aprendizagens.

Quanto à população alvo destes currículos e conseqüentemente destas estratégias Brown (1987, mencionado por Costa et al., 1996) define-os do seguinte modo:

alunos com deficiências intelectuais severas são os que funcionam, sob o ponto de vista intelectual, no nível mais baixo, constituindo 1% duma população normalmente distribuída e que, tradicionalmente, eram classificados como tendo um QI de 50 ou inferior ou rotulados como tendo deficiência intelectual moderada, severa ou profunda. Para além de funcionarem sob o ponto de vista intelectual abaixo de 99% da população, estes alunos manifestam com frequência uma gama variada de deficiências adicionais... A designação de 'severe intellectual disability' significa diferenças quer em grau, quer em qualidade, em relação aos que não são designados deste modo. (p. 38)

### **2.2.7 - Estratégias de elaboração e implementação de currículos funcionais**

Tendo em conta as considerações anteriores relativamente aos CF podemos designá-los de um processo que requer um trabalho cooperativo por parte de todos os intervenientes. Desta forma Costa et al. (1996) considera importantíssimo que antes da implementação destes currículos nas escolas se explicita a toda a comunidade escolar a dinâmica desta perspetiva educativa e se preparem todos os intervenientes: docentes, não docentes e técnicos de forma a verificar se a escola contempla recursos os materiais e humanos necessários para a sua execução no contexto escolar. Outros aspetos a ter em conta são as condições administrativas, financeiras e técnicas indispensáveis ao



---

sucesso da aplicabilidade dos CF. O mesmo autor refere que a elaboração do Programa Educativo Individual é fulcral para uma boa intervenção, uma vez que é neste que se definem os conteúdos curriculares a serem trabalhados, as estratégias, os intervenientes em todo o processo assim como os materiais necessários sempre com o objetivo do sucesso da exequibilidade do CF do aluno.

Costa (2006), com base na teoria de Brown, considera que a perspetiva curricular funcional tem como principal intento proporcionar às crianças e jovens com NEE, nomeadamente os que integram um CEI, a máxima autonomia, inserção social e, se possível, profissional, não apenas durante o seu percurso escolar, mas ao longo da sua vida. Para isso o autor considera fulcral que estas crianças e jovens sejam inseridas em turmas do ensino regular e, na medida do possível, sigam o currículo comum, delineando conteúdos educativos que lhes permitam funcionar nos mesmos contextos e ambientes que a generalidade dos sujeitos: em casa, na escola, na comunidade, nas atividades de lazer e no trabalho.

Costa et al. (1996) mencionam, ainda, Brown sugerindo que o educador, na fase inicial da avaliação deve proceder à análise de vida do aluno, no espaço e no tempo, de forma a adequar o currículo especificamente àquele aluno. Esta análise, segundo os mesmos autores, pode ser baseada numa entrevista aos pais e, também, em observações diretas ao aluno. A informação recolhida é indispensável para reconhecer as prioridades na planificação da intervenção. Como forma de avaliação é proposta a elaboração de um registo ecológico que facilite o educador a fazer uma leitura das competências que o aluno necessita de adquirir ou já adquiriu.

Brown (mencionado por Costa et al., 1996), propõe uma estratégia para estruturar a ação educativa num CF baseada em seis fases:

Fase 1 – Delinear as áreas curriculares. Nos CF planificam-se os conteúdos essenciais a trabalhar, sempre com o objetivo de preparar os alunos para uma vida o mais autónoma possível, possibilitando diferentes experiências, tendo em conta as expectativas da família, sociais e laborais.

Fase 2 – Delinear os ambientes onde se espera que a vida do aluno se venha a desenrolar. Nesta fase deve-se proceder à caracterização da família, da escola e da comunidade.

Fase 3 – Delinear e enumerar os subambientes em que o aluno está inserido ou pode vir a fazer parte. Partindo da análise de cada ambiente (fase 2), procede-se à descrição dos subambientes que compõem cada um.



---

Fase 4 – Selecionar, nos subambientes, as atividades que se pretendem que o aluno aprenda com vista a uma melhor preparação para o futuro. Estas atividades, segundo Brown (1986, referido por Costa et al., 1996) devem: diversificar o número de ambientes em que a vida do aluno se desenrola; possibilitar a sua aprendizagem num tempo razoável, sendo adequada à idade cronológica do aluno; ser úteis para a vida adulta; contribuir para o seu bem-estar físico e para a socialização; promover a integração; ser atividades funcionais; poder ser praticadas com frequência; ir ao encontro dos interesses e expectativas do aluno e dos pais.

Fase 5 – Delinear as competências exigidas para cada atividade. Após a seleção das atividades, é fundamental verificar as competências que o aluno possui e as que necessita para a realização das tarefas.

Fase 6 – Elaborar e implementar as intervenções pedagógicas indispensáveis à aprendizagem das competências delineadas. Depois da seleção das atividades, avaliam-se as competências, e planifica-se o processo de ensino-aprendizagem, questionando-se como se vai ensinar, quais os intervenientes no processo, onde decorrerá o ensino e como se avaliará a aprendizagem. A intervenção será definida de uma forma individualizada para cada aluno em função da sua história de vida, dos contextos e interações sociais e familiares.

Em jeito de conclusão, o CF possibilita aos alunos a aquisição de competências que permitem viver de um modo mais autónomo e integrado em casa, na comunidade e, futuramente, no local de trabalho. É nesta base que irei desenvolver um projeto de intervenção junto de uma criança com T21.



---

### 3 – Metodologia

#### 3.1 - Formulação do problema

A T21, como pudemos verificar no capítulo anterior, interfere, entre outras, nas capacidades motoras, na aprendizagem, no pensamento abstrato, na autonomia e na adaptação a novas situações. O desenvolvimento destas crianças depende, grandemente, do trabalho a ser realizado por todos os agentes educadores. Este trabalho deve ter em conta a especificidade de cada aluno, promovendo a sua participação em experiências e contextos da sua vida diária.

Nesta perspetiva existe o Currículo Funcional (CF) que visa tornar estas crianças mais independentes e produtivas e, conseqüentemente, aceites socialmente. Os CF atendem à individualidade de cada criança, englobando áreas do currículo comum e áreas que desenvolvem as competências pessoais, sociais e laborais. São planeadas em função dos contextos atuais e futuros de cada jovem com o objetivo de os preparar para uma vida adulta com mais qualidade e autonomia (Brown, 1986, citado por Costa et al., 1996).

Sendo a culinária uma habilidade que envolve os cinco sentidos, excita a mente, desenvolve a criatividade, a imaginação, é harmoniosa, misteriosa e transparente, delicada e elegante, que enche os olhos e a boca, parece-me poder fazer parte de um currículo funcional e promover o desenvolvimento das competências pessoais, sociais e laborais destes sujeitos ([www.cybercook.com.br/o-que-e-a-culinaria-gourmet-m-19-245.html](http://www.cybercook.com.br/o-que-e-a-culinaria-gourmet-m-19-245.html), acedido em 10/6/2015).

O problema consiste, então, em averiguar a seguinte questão: será que a culinária pode funcionar como catalisador das aprendizagens básicas relevantes nas crianças com T21?

O presente estudo pretende desta forma compreender se um currículo funcional baseado na experiência da culinária e no aprender a fazer, fazendo, potencia as capacidades de aprendizagem de crianças portadoras de T21.

#### 3.2 – Objetivos de estudo

O objetivo geral deste estudo é compreender o impacto da culinária no desenvolvimento das aprendizagens básicas em alunos com T21.



---

Considerando o objetivo geral traçado, cumpre definir seguidamente os objetivos específicos do estudo, a saber:

- Será que a culinária pode proporcionar o desenvolvimento de aprendizagens básicas na área académica da matemática?
- Será que através da culinária se conseguem desenvolver as aprendizagens básicas na área académica do português?
- Será que a culinária pode proporcionar o desenvolvimento de aprendizagens básicas na área académica do estudo do meio?
- Será que a culinária é uma atividade motivadora para estas crianças?
- Será que a culinária promove o desenvolvimento da autonomia nas crianças com T21?
- Será que a culinária ajuda a desenvolver outras áreas nestes alunos?

### 3.3 – Tipo de estudo

Face aos objetivos delineados, a metodologia deste estudo incide no design qualitativo, uma vez que a investigação se desenvolverá em ambiente natural e os dados serão recolhidos pelo próprio investigador. Tuckman (2002) refere que a metodologia qualitativa consiste num tipo de investigação que se desenvolve numa situação natural, sendo que o investigador é o instrumento de recolha de dados.

Bogdan e Biklen (1994), partilham a mesma ideia ao considerarem que na investigação qualitativa a fonte de dados é o ambiente natural, em que o investigador procede à recolha de dados de forma descritiva, apresentam-se os dados sob a forma de palavras ou imagens. Consideram-se os processos mais importante do que os resultados e analisam-se os dados de modo indutivo, considerando especialmente importante o significado dos acontecimentos.

Tuckman (2002), considera, ainda, que no paradigma qualitativo, os investigadores pretendem entender as perceções individuais do mundo, tendo como intuito desenvolver conceitos sensíveis, descrever realidades múltiplas e desenvolver a compreensão. Para isso recorre-se a planos flexíveis e progressivos e a determinadas técnicas e métodos tais como: observação, entrevista e estudo de documentos.

Guba e Lincoln (1981), citados por Tuckman (2002), salientam alguns aspetos metodológicos relacionados com os processos de investigação qualitativos, entre eles a



---

necessidade de circunscrever limites, bem como encontrar uma linha orientadora, garantindo que o processo seja credível, apropriado, consistente, confirmável e neutral.

No presente estudo, optou-se por uma metodologia de investigação qualitativa baseada na investigação-ação (IA) que de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 292), “... consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais.”, com o intuito de resolver problemas ou melhorar situações já existentes. Bogdan e Biklen (1994) consideram que este tipo de investigação estimula a inovação no ensino/aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento de capacidades reflexivas e de novas competências pedagógicas. Permite, também, uma melhor interação entre o conhecimento praxeológico e o científico, assim como entre práticos e investigadores. A IA possibilita que os docentes fundamentem os acontecimentos de sala de aula e da escola.

De acordo com os mesmos autores, um dos objetivos da IA é a procura de resultados com vista a tomar decisões práticas de acordo com alguns aspetos da vida dos sujeitos. A IA pretende precipitar ou tentar modificar algo ou alguma situação concreta. É de salientar, neste tipo de estudos, a objetividade relacionada com a integridade dos mesmos, com a honestidade nos relatos dos acontecimentos, na recolha dos dados na fonte e na obtenção das perspetivas de todas as partes envolvidas no caso.

Para Ketelle e Roegiers (1999), a IA centra-se no aprofundamento da compreensão de uma situação e da resolução de um problema, através de procedimentos científicos. De igual modo Carmo e Ferreira (2003), consideram que a IA tem como objetivo a resolução de problemas, utilizando processos científicos, que surgem na prática, recorrendo a uma intervenção no contexto real e a uma análise dos efeitos dessa intervenção.

O desenvolvimento e a génese da IA foram influenciados, segundo James McKernan (1998), citado por Máximo-Esteves (2008), por cinco movimentos na área da educação, que nos remetem aos finais do século XIX. O primeiro foi o movimento para o estudo científico da educação, destacando-se como expoentes máximos Rousseau, Pestalozzi e Herbart. O segundo movimento adveio do pensamento educacional experimentalista e progressista do início do século XX. O terceiro eleva-se com Kurt Lewin e o Movimento da Dinâmica de Grupos. O período da “investigação-ação cooperativa” ou da “era Corey”, surge com a reorganização curricular no sistema educativo dos Estados Unidos, sendo o quarto movimento. O quinto, e último, ergue-se



---

com as ideias de Lawrence Stenhouse, o trabalho de John Elliot e Clem Adelman e o Movimento do Professor-Investigador (Máximo-Esteves, 2008).

Diversas são as perspetivas acerca dos princípios orientadores e metodologias da IA, devido às tradições educacionais e à enorme variedade dos fatores locais dos países onde a IA surgiu e se expandiu. Zeichner (2001), referido por Máximo-Esteves (2008), salienta que as tradições da IA educacional dos países de expressão inglesa, influenciaram as tendências de orientação que emergiram noutros países.

Bell (2008, p. 22), ressalva que a IA “não é um método nem uma técnica. A IA constitui uma abordagem particularmente atraente para os educadores tendo em conta a sua ênfase prática na resolução de problemas.”. Tendo em conta esta abordagem, o investigador ou educador, depois de identificar um problema, investiga-o, de forma a aperfeiçoar o seu desempenho e a sua ação, com o intuito de resolver o problema.

Em jeito de conclusão e segundo Carmo & Ferreira (2003), sendo a IA uma investigação de determinada situação, emerge da identificação de um problema num contexto específico e da respetiva procura de soluções nesse mesmo contexto. É uma investigação colaborativa, uma vez que requer trabalho em equipa, e é participativa pois não se verifica distinção entre observadores e observados. Como as mudanças ocorridas são constantemente avaliadas para regular e melhorar a situação a IA é considerada auto avaliativa.

Segundo Máximo-Esteves (2008, p. 79),

para realizar um projeto de investigação-ação é necessário efetuar um conjunto de procedimentos, de acordo com os objetivos do mesmo: encontrar um ponto de partida, coligir a informação de acordo com padrões éticos, interpretar os dados e validar o processo de investigação.

Este autor refere ainda que a IA compatibiliza as necessidades específicas de cada sujeito com os conteúdos e temas da investigação nas ciências sociais, trabalhando com sujeitos específicos e com problemas reais.

A IA centra-se num problema concreto que advém de uma situação imediata, ou seja, é um processo que nunca está terminado, mesmo quando o projeto termina, pois requer um controlo constante, durante diversos períodos, através de técnicas diversificadas, nomeadamente: questionários, diários, entrevistas e estudos de caso. Os dados recolhidos através destas técnicas permitem rever, avaliar e melhorar a prática dos participantes, procedendo a modificações e/ou reajustes na intervenção, Cohen e Manion (1994), citados por Bell (2008).



---

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a AI pode aplicar-se tanto nos métodos quantitativos como nos qualitativos, baseando-se, estes últimos, na entrevista aberta, no recurso a documentos e na observação.

Face ao exposto, o presente estudo é, predominantemente, de natureza qualitativa e desenvolve-se na lógica da investigação-ação, embora não reúna todas as características deste tipo de estudos.

Este trabalho tem por base averiguar se a culinária contribui para o desenvolvimento das competências básicas de uma criança com T21. Apresenta-se sob a forma de um projeto de intervenção, baseado em sessões de culinária, aplicado a uma criança com T21.

Qualquer estudo de investigação qualitativa pode adotar diversos níveis e formas e, neste estudo em concreto optámos por um estudo caso que, segundo Bell (1997), viabiliza a possibilidade do investigador se concentrar num caso específico ou situação, assim como identificar os diversos processos interativos. Este tipo de estudo contempla um conjunto de métodos de investigação, que visam estudar um determinado caso que, na presente investigação, pretende verificar se a culinária pode funcionar como um catalisador no desenvolvimento das aprendizagens básicas das crianças com T21.

O estudo caso abarca numa abordagem empírica que investiga um fenómeno atual no seu contexto real, tendo como desígnio a explicação desse fenómeno (Yin, 1988). Segundo Merriam (1988), citado por Carmo e Ferreira (1998), um estudo de caso qualitativo adota determinadas características: particular, focalizando-se numa determinada situação, acontecimento, programa ou fenómeno; descritivo, visto que o produto final é numa descrição do fenómeno a ser estudado; heurístico, uma vez que permite a compreensão do fenómeno a ser estudado; indutivo, pois tem como base o raciocínio indutivo; holístico, porque considera a realidade na sua globalidade. O mesmo autor, à semelhança dos anteriores, considera mais importante os processos do que os produtos, a compreensão e a interpretação.

Analogamente a outros tipos de investigação, também nos estudos de caso há necessidade de assegurar a validade e fiabilidade do estudo. A validade interna pode ser assegurada por triangulação (utilização de vários investigadores, fontes de dados ou diferentes métodos), de forma a verificar se os dados recolhidos estão em sintonia com o que os participantes disseram ou fizeram e se a interpretação foi correta, recorrendo a observações longas ou repetidas, discutindo os resultados com outros investigadores e envolvendo os participantes em todas as fases da investigação. Quanto à fiabilidade ela



---

pode ser garantida mediante uma descrição pormenorizada e rigorosa da forma como o estudo foi executado, envolvendo uma explicitação dos pressupostos e da teoria subjacente ao estudo em concreto, mas também uma descrição do processo de recolha de dados e da forma como se obtiveram os resultados (Carmo & Ferreira, 1998).

Ainda relativamente ao estudo caso Tuckman (2002), afirma que a construção de uma estrutura no processo de investigação qualitativa ou estudo de caso aumenta a hipótese de confirmação das conclusões, o que significa que outros investigadores, usando os mesmos processos para examinar os mesmos fenómenos na mesma situação, têm a probabilidade de chegar às mesmas conclusões.

### **3.4 – Contextualização do estudo**

O presente estudo caracteriza-se pela análise e implementação de um projeto de intervenção junto de uma criança portadora de T21 que frequenta o 3º. ano do 1º. Ciclo do Ensino Básico num Agrupamento de Escolas (AE) do distrito de Lisboa. Com vista a uma maior perceção do espaço onde decorreu a IA faremos uma breve descrição do mesmo.

#### **3.4.1 – Caracterização da instituição**

O AE fica localizado numa zona limítrofe de Lisboa e, de acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), conta com 1649 alunos agrupados em 78 turmas. Destas, 33 pertencem ao 1º. Ciclo, 2 são de currículos Alternativos e 3 fazem parte do Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF). De acordo com a mesma fonte 42% dos alunos beneficiam do apoio de Ação Social Escolar

Ainda, de acordo com o PEA, dos 180 docentes 45 lecionam ao 1º. Ciclo, 4 ao Pré-Escolar e os restantes 131 estão repartidos pelos 2º. e 3º. Ciclos e pelo ensino secundário. No que respeita ao pessoal não docente o AE conta com 10 administrativos e 43 auxiliares de ação educativa.

Relativamente às habilitações académicas dos Encarregados de Educação o PEA refere que uma percentagem significativa (35%) tem apenas o 1º. Ciclo, e 65% tem habilitações iguais ou inferiores ao 3º. ciclo. No que se refere à atividade profissional verificou-se que 33% dos pais são operários e 6% estão desempregados.



---

Da consulta efetuada ao PEA não se encontraram registos específicos no que se refere aos conceitos de inclusão e NEE, referindo-se apenas à inclusão inerente à multiculturalidade e disparidade económica das famílias.

### 3.4.2 – Caraterização da sala UAAM

De acordo com o site do Ministério de Educação as Unidades Especializadas para Apoio à Inclusão de Alunos com Multideficiência e Surdocegueira congénita foram criadas para concentrar meios humanos e materiais que pudessem oferecer uma resposta educativa de qualidade a estes alunos. De acordo com esta fonte destacam-se como principais objetivos destas Unidades, entre outros:

- a) Promover a participação dos alunos com multideficiência e surdocegueira nas atividades curriculares, entrosando com os seus pares de turma;
- b) Aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares visando o desenvolvimento e a integração social e escolar dos alunos;
- c) Proceder às adequações curriculares necessárias;
- d) Assegurar a participação dos pais/encarregados de educação no processo de ensino e aprendizagem;
- e) Assegurar os apoios específicos ao nível das terapias, da psicologia, da orientação e mobilidade;
- f) Organizar o processo de transição para a vida pós-escolar ([www.dge.mec.pt/unidades-de-apoio-especializado-para-educacao-alunos-com-multid...](http://www.dge.mec.pt/unidades-de-apoio-especializado-para-educacao-alunos-com-multid...) *Acedido em 1/11/16*).

A referida sala UAAM fica integrada numa EB do 1º. Ciclo com 504 alunos, sendo 100 do Jardim de Infância e Pré-Escolar e os restantes do 1º. Ciclo.

Integram esta sala permanentemente um aluno com Perturbação do Espectro de Autismo e dois alunos com Paralisia Cerebral. Comumente, durante grande parte do dia, vão a esta sala mais dois alunos com Atraso de Desenvolvimento, outro com Deficiência Auditiva e o Alexandre, portador de T21. O trabalho com estes alunos é desenvolvido por dois docentes de Educação Especial e uma assistente operacional. Constatámos que estes docentes desenvolvem, com estes alunos, atividades nas áreas curriculares da matemática e do português, mas sempre numa vertente funcional. É, também, nesta sala que os técnicos desenvolvem os seus apoios nas diferentes áreas.



---

### 3.5 – Caracterização do sujeito

#### Dimensão

O estudo que apresentamos conta com a participação de um aluno que frequenta o 3º. Ano de escolaridade.

#### Seleção

O aluno foi selecionado por ser portador de T21 e apresentar um défice cognitivo grave, com limitações ao nível da linguagem e da autonomia.

#### 3.5.1 – História pessoal e familiar

O Alexandre (nome fictício) nasceu de uma fertilização invitro, ao fim de uma gestação de 39 semanas. Foi fruto de uma gravidez desejada e tranquila, apesar da deslocação da placenta às 12 semanas. Nasceu através de cesariana por apresentar desaceleração cardíaca. Apresenta diagnóstico de T21 (Mosaicismo) e tem, atualmente, 8 anos de idade.

Os pais do Alexandre estão separados desde 2013 e fazem a guarda partilhada da criança, estando este uma semana com cada um dos progenitores. A comunicação entre os pais é muito pouca o que se apresenta como uma barreira para o Alexandre. Habitualmente são os avós, paternos ou maternos, que vão levar e buscar o Alexandre à escola.

#### 3.5.2 – Percurso escolar

O Alexandre frequentou o jardim de infância desde a creche. Aí beneficiou do apoio da sua Educadora, da Docente de Educação Especial e da Terapeuta Ocupacional. De acordo com a Classificação Internacional de Funcionalidades (CIF) o Alexandre revelava dificuldades graves na aquisição da linguagem, na aquisição de informação, nos autocuidados e no envolvimento em brincadeiras. No que respeita às funções e estruturas do corpo e, de acordo com o relatório da psicóloga, o quadro do aluno é explicado por défice cognitivo grave. Atualmente frequenta o 3º. Ano de escolaridade e desde que ingressou o 1º. Ciclo usufruiu das seguintes medidas educativas, de acordo com o Decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro: a) apoio pedagógico personalizado; b) adequações curriculares individuais; d) adequações no processo de avaliação. Está inserido na Unidade de Apoio Especializado para a Educação de alunos com Multidificiência e Surdocegueira Congénita, (UAAM).



---

De acordo com o PEI do aluno não se registaram progressos nas áreas trabalhadas e verificou-se uma acentuada instabilidade emocional e comportamental o que levou a uma revisão do mesmo. Em reunião multidisciplinar, de janeiro de 2016, foi considerado que seria mais benéfico para o aluno ingressar na alínea e) Currículo Específico Individual. No presente ano letivo o Alexandre encontra-se ao abrigo do protocolo de parceria entre o agrupamento e o Centro de Recursos para a Inclusão (CERCI), beneficiando de intervenção terapêutica multidisciplinar: terapia ocupacional, psicomotricidade e terapia da fala.

A sua turma contempla 19 alunos e, além do Alexandre, integra mais três alunos com NEE.

### **3.6 – Instrumento / Materiais**

Os instrumentos de avaliação constituem uma ferramenta fundamental dos examinadores. Importa, portanto, que sejam atuais e adequadas à situação concreta. Após pesquisa optámos pela Escala de Comportamento adaptativo – Versão Portuguesa (ECAP). A ECA foi concebida por Lambert, Nihira e Leland, nos Estados Unidos, em 1993 e teve por base a revisão das ECA elaboradas pela American Association on Mental Retardation (AAMR), de 1975 e de 1981, sendo alvo de diversas modificações ao nível dos itens que a compõem, modificações essas decorrentes de análises exaustivas. Engloba a Escala de Comportamento Adaptativo-Escolar (ECA-E2) que abarca uma população em ambiente escolar até aos vinte e um anos e a Escala de Comportamento Adaptativo-Residencial e Comunitária (ECA-RC) concebida para uma população institucionalizada e com idades compreendidas entre os vinte e um e os setenta e oito anos. (Santos A. S., 2007).

A ECA tem como objetivo principal a recolha de informações precisas e pertinentes acerca do que se pretende estudar, possibilitando avaliar de forma compreensiva a capacidade da criança lidar com as condições do seu ambiente, mediante a análise de diversas condutas, situações e atividades diárias.

Ao nível prático-pedagógico Lambert et al. (1993), consideram os seguintes objetivos específicos: discriminar as áreas fortes e fracas; identificar os indivíduos que se encontram abaixo da média em determinadas áreas do comportamento adaptativo comparativamente aos seus pares; acompanhar a evolução resultante da intervenção e avaliar o comportamento adaptativo para estudos de pesquisa. Os mesmos autores asseguram que os resultados da aplicação desta escala facilitam ao nível do diagnóstico,



---

da elaboração de PEI's e da organização de programas comportamentais e de desenvolvimento de capacidades e habilidades (cit. Santos & Morato, 2002; Santos, 2007).

O instrumento em questão encontra-se dividido em duas partes, sendo que na primeira a ênfase recai sobre a independência pessoal, avaliando-se as capacidades básicas para a autonomia e responsabilidade no dia-a-dia. Nesta primeira parte, os comportamentos encontram-se distribuídos em nove domínios, nomeadamente: autonomia, desenvolvimento físico, atividade económica, desenvolvimento da linguagem, números e tempo, atividade vocacional e pré-profissional, personalidade, responsabilidade e socialização.

A segunda parte da ECA está direcionada para os comportamentos sociais, que se encontram agrupados em sete domínios: comportamento social, conformidade, merecedor de confiança, comportamento estereotipado e hiperativo, comportamento auto abusivo, ajustamento social e comportamento interpessoal com perturbações. No que concerne à aplicação e classificação, na primeira parte do instrumento alguns dos itens estão organizados por ordem de dificuldade (3, 2, 1 e 0), devendo ser assinalado o nível mais elevado de execução com sucesso, outros itens impõem a leitura de cada frase/afirmação, cotada com 0 ou 1 (Sim ou Não), sendo que por vezes o 1 está associado ao sim e outras está associado ao não, tendo em conta se estamos perante uma área forte ou fraca. Na segunda parte, os comportamentos são classificados de acordo com a frequência que são apresentados (N nunca, O ocasionalmente, F frequentemente). Depois de aplicado, os resultados podem ser compreendidos sobre duas perspetivas: pelos valores dos domínios (que resultam da soma dos totais dos itens de cada domínio), ou pelos valores dos fatores (num total de cinco - autossuficiência pessoal, autossuficiência na comunidade, responsabilidade pessoal e social, ajustamento social e ajustamento pessoal - resultantes da soma atribuída a cada um dos itens).

Comporta cinco tipos de cotação, nos seus campos: os valores de cada item (número total de itens cotados como corretos num domínio ou fator), os percentis, os valores médios dos domínios, os valores médios dos fatores e as idades equivalentes (Santos & Morato, 2002; Santos, 2007). Lambert, Nihira e Leland (1993), referem que a ECA foi avaliada para a consistência interna e confiabilidade teste-reteste.

No que respeita à sua confiabilidade, estimativas realçam a forte estrutura deste instrumento, sendo que a confiabilidade da consistência interna varia entre .86 e .97, enquanto que as estimativas do teste e reteste variam entre .83 a .92 (cit. por Santos & Morato, 2002; Santos, 2007). Também outros autores como Wells, Condillac, Perry e



---

Factor (2009) consideram este instrumento de alta fiabilidade de consistência interna, desde .82 até .99 e a fiabilidade teste-reteste varia de .42 a .79.

Quanto à validade de conteúdo, por correlações com a Weschler Intelligence Scale for Children-Revised (WISC-R), varia de .28 a .59 para os domínios e de .41 a .61 para os fatores (Sattler, 2002, cit. por Wells et al., 2009). A ECA foi adaptada e traduzida para Portugal por Sofia Santos e Pedro Morato em 2004 e a sua validação no nosso país foi realizada por Sofia Santos em 2007, tendo a partir daí a designação de Escala de Comportamento Adaptativo Versão Portuguesa (ECAP). Constitui uma revisão das ECAs da AAMR de 1993, com variações ao nível de alguns itens (adaptação frásica e gramatical, adição de itens, redução de algumas questões, divisão de outras questões, entre outros). A ECAP pode ser aplicada para avaliar indivíduos com ou sem deficiência mental ou de desenvolvimento, com idades compreendidas entre os seis e os sessenta anos de idade. A sua estrutura é semelhante à versão original, dividindo-se igualmente em duas partes, mantendo-se os domínios existentes na ECA original, sendo que os comportamentos na primeira parte se encontram agrupados em dez domínios e na segunda em oito domínios. Relativamente à aplicação e classificação também ela é semelhante à ECA, verificando-se a uniformização dos conceitos de classificação da segunda parte da escala, definindo-se “ocasionalmente” como um comportamento que ocorre, pelo menos, três vezes por semana, “frequentemente” aquele que ocorrer mais de três vezes por semana, e o “nunca” referindo-se a comportamentos não foram observados nem uma única vez (Santos & Morato, 2004; Santos, 2007). A cotação e interpretação dos resultados, mantêm-se idênticas, contudo, Santos (2007) afirma que, apesar dos índices normativos resultantes da validação da ECAP, é aconselhável a interpretação qualitativa dos dados, de modo a contextualizar a especificidade individual de cada um.

No que respeita às qualidades psicométricas da ECAP, estas revelaram-se positivas em relação à consistência e à validade interna dos domínios, o que aponta para “uma utilização favorável da mesma, como instrumento de avaliação e despistagem do comportamento adaptativo dos indivíduos com e sem deficiência mental, em Portugal, quer na área da investigação quer ao nível da intervenção” (Santos, 2007, p.255).

Dada a aplicabilidade deste instrumento a sujeitos com idades compreendidas entre os seis e os sessenta anos de idade e incidindo o nosso estudo num sujeito com 8 anos, houve determinados itens que não avaliámos por não de aplicarem à faixa etária referida. Assim sendo procedemos a uma adaptação do referido instrumento.



---

### 3.7 – Procedimentos e tratamento de dados

O estudo em questão começou por ser delineado no decorrer do primeiro ano do curso de Mestrado em Educação Especial – Domínio cognitivo e Motor no âmbito da Unidade Curricular de Metodologia de Investigação.

Para a realização da presente investigação foi necessário ter em conta determinados procedimentos que passo a descrever. Durante o desenvolvimento do estudo em questão, assisti a todas as orientações promovidas pela Professora Leonor Marinheiro. Estes encontros serviram para se discutir alguns aspetos gerais do trabalho, reestruturar estratégias e programar as ações a desenvolver.

Selecionado o tema, era tempo de pensarmos na pergunta de partida, identificarmos os objetivos do trabalho, delinear a metodologia mais adequada e escolhermos e adaptarmos o instrumento de pesquisa.

Seguiu-se a procura de um caso, nas escolas onde já lecionei, e foi-me confirmado um caso de T21. Para dar seguimento ao estudo procedemos ao pedido de autorização formal junto do Agrupamento de Escolas e do Encarregado de educação (apêndice A).

Efluímos, de seguida, ao enquadramento teórico. Para isso realizámos várias pesquisas e procedemos à recolha bibliográfica relacionada com o tema em estudo.

No início do segundo período foi feita uma abordagem à Professora Titular de Turma e à Professora de Educação Especial do sujeito em estudo. Após criada alguma empatia com os sujeitos participantes procedeu-se à análise documental, com vista à recolha de dados que caracterizassem o sujeito.

Na fase seguinte demos ênfase à aplicação do instrumento de avaliação. Foram realizadas diversas observações naturalistas do aluno, no decorrer do 2º período, entre o dia 11 de fevereiro e 4 de abril. As referidas observações foram realizadas mediante a disponibilidade do investigador e dos restantes intervenientes no estudo, de modo que o período de tempo de cada observação, bem como o momento da mesma, variou em função do estipulado previamente.

As observações foram realizadas em contexto escolar, tendo o aluno sido observado na sala de aula, no recreio da escola, no refeitório, na sala UAM entre outros. De maneira a conseguir completar grande parte dos itens que constam no instrumento aplicado procedeu-se, inicialmente, ao preenchimento dos itens verificados naturalmente e posteriormente solicitou-se a colaboração dos Técnicos e Professores, de modo a



---

manipularem algumas situações específicas com vista ao preenchimento de determinado item, completando-se, assim, o preenchimento do instrumento de avaliação.

Durante o mês de abril realizou-se o tratamento dos dados recolhidos através do instrumento no programa EXCEL. Estes dados foram depois representados em gráficos de barras, com indicação do resultado de cada item avaliado, de modo a verificar quais as áreas suscetíveis de intervir e organizaram-se as planificações do projeto de intervenção.

A observação de todo o desempenho do aluno ao longo das sessões de intervenção foi registada através do preenchimento de grelhas de observação em escala graduada que contemplam os objetivos traçados para cada sessão.

Procedemos, também, a sínteses reflexivas após cada sessão de modo a melhor intervir na sessão seguinte.

Foi, ainda, feita uma comparação dos resultados da primeira avaliação com os da segunda, com base em gráficos de barras comparativos do desempenho da criança de forma a verificar a evolução das aprendizagens básicas.

Houve necessidade, também, de conseguir alguns materiais (forno elétrico, batedeira, etc.) e adquirir alguns produtos. No decorrer do mês de maio concretizou-se a intervenção e na primeira quinzena de junho decorreu a segunda aplicação do instrumento nos mesmos moldes que na primeira. Seguiu-se a análise dos resultados e as conclusões.



---

## 4 – Resultados

### 4.1 – Análise e interpretação

#### 4.1.1– Plano geral de intervenção

De acordo com a avaliação feita ao aluno verificámos que os maiores problemas incidem ao nível da autonomia, do desenvolvimento da linguagem, números e cálculo bem como no que respeita à personalidade, responsabilidade e socialização.

O plano de intervenção que apresentamos de seguida é baseado no resultado da avaliação inicial e recai em objetivos que promovem o desenvolvimento da autonomia, responsabilidade e socialização, fomentando o conhecimento em ambiente natural e o aprender a fazer, fazendo. Comumente o plano de intervenção pretende desenvolver no aluno as competências básicas na área da Matemática, do Português e do Estudo do Meio através de atividades culinárias adequadas ao aluno.

O quadro que se segue invoca as áreas curriculares a serem desenvolvidas, os objetivos gerais e específicos de cada área, as estratégias gerais para o desenvolvimento dos objetivos e a respetiva forma de avaliação.



Quadro nº. 1 – Plano geral de intervenção

Áreas Curriculares	Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Estratégias	Formas de Avaliação	Calendarização
Matemática	<p>Contar até 10;</p> <p>Fazer adições simples;</p> <p>Conhecer o dinheiro.</p>	<p>-Contar automaticamente até 10;</p> <p>-Reconhecer os números até 10;</p> <p>-Ordenar os números de 1 a 10</p> <p>-Associar o número à quantidade;</p> <p>-Somar pequenas quantidades;</p> <p>-Manusear dinheiro;</p> <p>-Distinguir notas de moedas;</p> <p>-Identificar moedas de 1 e 2 euros;</p> <p>-Somar moedas até 10</p>	<p>O aluno irá confeccionar bolachas com uma receita baseada em colheres de sopa. Moldará as bolachas com forma de figuras geométricas. Agrupará as bolachas com a mesma forma em conjuntos de 10. Irá somar pequenos grupos de bolachas. Os conjuntos de 10 bolachas serão colocados em sacos que o aluno atará e posteriormente serão vendidos.</p>	<p>Observação direta através do preenchimento de uma grelha de observação com os objetivos específicos de cada sessão;</p> <p>Registos no caderno</p>	<p>3, 5 e 6 de Maio de 2016.</p>



		euros.			
Português	<p>Identificar todas as letras do abecedário;</p> <p>Identificar sílabas nas palavras;</p> <p>Associar palavras a imagens;</p> <p>Fazer pequenas cópias;</p> <p>Aumentar o vocabulário.</p>	<p>- Identificar as letras nas palavras;</p> <p>- Escrever as letras do abecedário;</p> <p>- Identificar as sílabas das palavras;</p> <p>- Formar palavras juntando sílabas;</p> <p>- Identificar palavras que correspondem a imagens;</p> <p>- Copiar pequenas frases;</p> <p>- Ler palavras pequenas;</p> <p>- Aprender palavras novas.</p>	<p>O aluno utilizará cartões com imagem/palavra de alimentos e identificará as letras.</p> <p>Construirá uma tabela com os nomes dos colegas em que escreverá a primeira letra do nome de cada um.</p> <p>Identificará as sílabas nas palavras e as letras que as constituem. Associará a palavra à imagem a partir da letra inicial e das sílabas.</p> <p>Fará cópia de pequenas frases. Aumentará o seu vocabulário ao conhecer os nomes dos alimentos/ingredientes utilizados.</p>	<p>Observação direta através do preenchimento de uma grelha de observação com os objetivos específicos de cada sessão;</p>	<p>10, 12 e 13 de Maio de 2016.</p>
		-Conhecer a roda dos alimentos;	Apresentação de vários alimentos verdadeiros.	Observação direta através do preenchimento	17, 19 e 20 de Maio de 2016.



<p>Estudo do meio</p>	<p>Alimentação saudável;</p> <p>Hábitos de higiene e segurança;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Ter conhecimento que existem diversos grupos na roda dos alimentos;</li> <li>-Conhecer alguns alimentos de cada grupo;</li> <li>-Associar os alimentos ao respetivo grupo;</li> <li>-Saber quais os alimentos que devemos comer em maior e menor quantidade;</li> <li>-Reconhecer os alimentos mais saudáveis e os menos saudáveis;</li> <li>-Lavar as mãos antes e depois das refeições;</li> <li>-Lavar os alimentos que se comem crus;</li> <li>-Conhecer algumas</li> </ul>	<p>Exploração das características e importância dos mesmos: inicialmente serão apresentados legumes e frutas que constituem a roda dos alimentos para o aluno agrupar. O processo será repetido até completar a roda.</p>	<p>de uma grelha de observação com os objetivos específicos de cada sessão;</p>	
-----------------------	---------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------	--



		<p>regras de segurança;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ter consciência do perigo de alguns utensílios</li> </ul>			
Autonomia	<p>Pôr a mesa;</p> <p>Preparar uma refeição simples (pequeno almoço/lanche);</p> <p>Limpeza e arrumação do espaço onde vive.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer os utensílios necessários a pôr na mesa para uma refeição;</li> <li>- Saber posicioná-los corretamente;</li> <li>- Conseguir preparar um leite ou um sumo;</li> <li>- Conseguir fazer um sandes;</li> </ul>	<p>Construção de um livro com íman para aprender a pôr a mesa.</p> <p>O aluno irá ao refeitório ajudar a pôr as mesas para o almoço.</p> <p>Preparação de um lanche para os amigos.</p>	<p>Observação direta através do preenchimento de uma grelha de observação com os objetivos específicos de cada sessão;</p>	<p>24, 26 e 27 de Maio de 2016.</p>



---

### 4.1.2 - Intervenção

De acordo com o referido plano, desenhámos 12 sessões de intervenção onde descrevemos os objetivos de cada atividade, as estratégias a desenvolver e as formas de avaliação (apêndice B). As sessões decorreram entre 26 de abril e 27 de maio de 2016 e contaram com a duração previsível de 1 hora. A maioria das atividades foram realizadas na sala UAM embora algumas tenham acontecido no refeitório e no pátio exterior da escola. Contaram com a presença e participação de todos os colegas do aluno que se encontravam nesta sala.

No decorrer de cada uma das sessões procedemos ao preenchimento de uma grelha de avaliação baseada na observação direta. Nestas grelhas considerámos uma escala de três pontos: adquirida, não adquirida e em aquisição. No final de cada sessão elaborámos uma síntese reflexiva que apresentamos de seguida.

#### Síntese reflexiva (sessão nº. 1)

O aluno apresentou-se motivado para a atividade e esteve com atenção. Observou o orientador a lavar as mãos e repetiu a tarefa com facilidade. Colocou o avental sozinho, mas não o conseguiu atar. À segunda tentativa o aluno começou a enrolar os atilhos, parecendo nervoso, e o orientador ajudou-o. Explorou, com satisfação, a textura do açúcar e da farinha e até provou, por iniciativa própria. Identificou corretamente estes ingredientes. Observou as duas colheres (sopa e sobremesa) e identificou-as como colheres, mas, inicialmente, não as distinguiu. Após a explicação do orientador, quando questionado, o aluno identificou-as corretamente, porém quando lhe foi solicitada a colher se sopa o aluno deu a de sobremesa. Quando o orientador perguntou com qual comia a sopa ele pensou e voltou a identificar corretamente. Relativamente à lateralidade começou por trocar a direita com a esquerda. Depois de colocar um carimbo nas costas da mão direita com a letra “D” o aluno já identificou corretamente. Conseguiu encher as colheres com açúcar e farinha e deitá-las noutra recipiente com cuidado e sem entornar apesar de o fazer vagarosamente. De início apenas contou corretamente “um, dois” e os restantes números disse ao acaso. Com as repetições e o acompanhamento do orientador começou a melhorar e conseguiu contar 3 ovos sozinho. Mexeu facilmente a massa com a mão direita e com a esquerda e conseguiu esticá-la com o rolo apesar de não ter sido de forma uniforme. Identificou o molde com a



figura do quadrado, do triângulo e do círculo, mas não identificou o retângulo e apesar da repetição manteve sempre dificuldade em identificar esta figura, quando questionado. Utilizou os moldes para cortar a massa com facilidade e conseguiu fazer filas de 5 bolachas com ajuda do orientador. Manuseou com entusiasmo os cartões numerados de 1 a 5 e repetiu imensas vezes, muitas incorretamente, a sequência do orientador na tentativa de ganhar pontos. O jogo terminou quando ganhou 5 pontos. No momento de guardar as bolachas na lata ao aluno quis contá-las para conseguir mais pontos e com o auxílio do orientador conseguiu repetir mais uma vez a sequência até 5.

### Síntese reflexiva (sessão nº. 2)

O aluno estava ansioso com a chegada do orientador para contar até 5 e ganhar mais pontos, à semelhança da sessão anterior (relatou a professora de Educação Especial). Procurou o seu avental dentro dos sacos e colocou-o ao pescoço por iniciativa própria. Depois aproximou-se do orientador e pediu-lhe para o atar. Quando o orientador pôs o seu avental foi pedir ao aluno para o ajudar a atar e este conseguiu dar 2 nós apenas com a orientação verbal da professora. Após o reforço positivo desta conquista o orientador falou em regras de higiene e logo o aluno disse “mãos”, recordando-se das regras faladas na sessão anterior. Colocou as luvas com facilidade e esteve atento às indicações do orientador. Agrupou corretamente as bolachas com a mesma forma, identificando-a e posteriormente formou os grupos de 5, contando sempre sozinho e em voz alta. Estavam os dois motivados, orientador e aluno e, este último, pegou numa bolacha e deu-lhe uma dentada. O orientador elogiou o aluno pelo seu entusiasmo e ofereceu-lhe um grupo de 5 bolachas à sua escolha para comer ao lanche. Relativamente às somas foram realizadas com sucesso bem como a identificação do número correspondente. Esteve atento à apresentação dos cartões com os números até 10, no entanto, apresentou dificuldade em repetir a sequência oralmente. Conseguiu formar os grupos de 10 bolachas, mas sempre com a ajuda do orientador. Parecia que a partir do número 5 o movimento da mão era mais lento e não acompanhava a contagem. No que respeita à elaboração do laço o aluno fez bem a parte do nó e a primeira laçada, mas depois para dar a laçada por trás fica nervoso, faz muita força com a mão e acaba por enrolar toda a fita. Todos os laços foram feitos em conjunto em que o aluno fez o nó e a primeira laçada e depois passou para o orientador que concluiu. Por fim conseguiu ordenar os números até 10 seguindo o exemplo e moldou-os com a



---

plasticina embora os dois últimos tivessem ficado menos perfeitos e a sua atenção já estivesse menos focada.

### **Síntese reflexiva (sessão nº. 3)**

Logo que o orientador chegou o aluno veio dizer-lhe que queria dar as bolachas aos amigos. O orientador recordou-o que as bolachas não eram para dar, mas sim para vender e que iam ganhar dinheiro. Inicialmente o aluno ficou um pouco desinteressado, mas quando começou a explorar o dinheiro verdadeiro voltou a motivação. Desenhou o símbolo do euro várias vezes. O orientador idealizou que o aluno podia desenhar o símbolo numa etiqueta e colar na camisola. O aluno adorou a ideia e mostrou a todos os que se cruzaram com ele, repetindo “euro”. Conseguiu agrupar notas e moedas e ainda as notas e moedas iguais. Contou até 5 euros com facilidade, e ainda conseguiu contar 6 euros apesar do seu olhar inseguro. O restante começou a dizer ao acaso e a misturar as moedas todas. O orientador voltou ao jogo dos pontos que ele tanto tinha gostado e foram repetindo, mas apenas do 6 ao 10. O objetivo era fazer 5 pontos. Por cada ponto o aluno desenhou uma pintinha numa folha. Com o entusiasmo dos pontos o aluno conseguiu contar, sozinho, duas vezes até 10 apesar de apresentar alguma insegurança sobretudo entre o 7 e o 8. Escreveu com facilidade o preço nas etiquetas que colou nos pacotes das bolachas e logo se aprontou para pegar em todos os pacotes e ir vendê-las. Bateu à porta da sala com muito entusiasmo, mas depois ficou inibido e apenas disse “bolachas”. Contudo vendeu todos os pacotes e verificou se lhe davam uma moeda de 1 euro. No final contou todo o dinheiro com o auxílio do orientador.

### **Síntese reflexiva (sessão nº. 4)**

O aluno esperou a chegada do orientador junto ao portão da escola. Quando viu todos os sacos que este trazia ficou curioso e logo perguntou o que iam fazer. O orientador respondeu que era uma surpresa e pediu-lhe ajuda para levar o material até à sala. O aluno colaborou de forma entusiasta. Mal chegaram à sala este começou a procurar o avental nos sacos e, como não encontrou, foi pedi-lo ao orientador que lhe o deu. Enquanto o orientador preparava o material o aluno pôs o avental e atou-o com dois nós, sozinho e sem indicações, e aproximou-se do orientador muito sorridente a mostrar



que tinha conseguido sozinho. O orientador pediu uma salva de palmas para o aluno. De seguida o aluno dirigiu-se para o lavatório e disse "mãos" sem ninguém ter referido as regras de higiene. Ambos lavaram as mãos. Na fase seguinte o aluno referiu o nome de alguns alimentos (mais fruta do que legumes) e explorou as suas características com entusiasmo. Manifestou alguma insegurança na formação dos grupos (fruta /legumes) nomeadamente com a cenoura, o tomate e a curgete, olhando para o orientador antes de os direccionar para um grupo, como que a pedir ajuda e o orientador ajudou-o. Depois foi com facilidade que identificou as imagens dos alimentos e as associou aos que estavam em cima da mesa. Construiu com empenho os dois grupos da roda que ficou exposta na sala. No momento da confeção das espetadas o orientador referiu que precisavam lavar as mãos, de novo, ao que o aluno respondeu "duas vezes", indicando com dois dedos da sua mão. Contou os pauzinhos das espetadas com facilidade até ao 6, depois ficou um pouco apreensivo e apesar da indicação do orientador no sentido de seguir os cartões expostos na sala, o aluno começou a dizer números ao acaso. Ambos foram contando os pauzinhos, uma vez um, outra vez outro e o aluno conseguiu contar os 10 pauzinhos. Lavou as frutas e descascou a cenoura com muita satisfação e foi provando alguns pedacinhos. Introduziu os alimentos no pau da espetada com facilidade, mas só a partir da quarta espetada é que conseguiu contar os 10 pedacinhos de fruta/legumes sozinho. Ofereceu alguma resistência em colocar as espetadas no prato com esferovite e o orientador acabou por ajudá-lo. Como sobrou fruta cortada o aluno quis dar aos outros colegas da turma. Então o orientador cobriu um prato com alface e pediu ao aluno para colocar sobre esta as restantes frutas. Foram à sala da turma do aluno e os colegas, com um palito, retiraram um pedaço de fruta que o aluno teve sempre que identificar. Os colegas comeram toda a fruta e até a alface que estava cheia de sumo da fruta. Por fim o aluno colaborou positivamente na limpeza e arrumação do material e quando o orientador foi embora ele quis ajudá-lo a levar os sacos.

### Síntese reflexiva (sessão nº. 5)

Mais uma vez o aluno aguardava a chegada do orientador junto ao portão da escola. Colaborou no transporte do material até à sala e foi perguntando o que iam fazer. Chegando à sala o orientador retira dos sacos os aventais e começa a por o dele. O aluno fez o mesmo, sozinho, e fez questão de mostrar ao orientador que conseguiu dar



o nó sozinho. O orientador congratula-o por isso. Na revisão da sessão anterior o aluno identificou corretamente grande parte dos alimentos, referiu que estavam em dois grupos, contudo, não se lembrava dos seus nomes. Relativamente aos alimentos apresentados nesta sessão o aluno identificou apenas o peixe (foram apresentados uma sardinha, um carapau e atum em lata), o frango, designando tudo o que era carne (foram apresentadas 2 pernas de frango, um bife de vaca, fiambre e bacon), o pão e a massa. Como não conhecia o azeite nem o óleo quis experimentar o azeite e molhou um pouco de pão, mas não gostou. Do grupo dos cereais e seus derivados experimentou as estrelas que parecia conhecer, mas não gostou nem sabia o nome. Apresentou dificuldade em formar o grupo com 10 alimentos, necessitando de ajuda novamente a partir do 6. Contudo, já não disse números ao acaso. Procurou os cartões expostos na sala e o orientador pediu-lhe para pensar na primeira letra desse número. Assim continuaram até ao 10. O aluno formou os grupos dos alimentos de acordo com as indicações fornecidas e depois colaborou com entusiasmo na continuação da construção da roda identificando as imagens e associando-as aos alimentos verdadeiros. Identificou corretamente na roda os alimentos solicitados para fazer a pizza (tomate, atum, fiambre, bacon e queijo). Cortou os círculos da massa, utilizando o molde com facilidade, e com muita calma e olhando para os cartões o aluno conseguiu contar as 10 mini pizzas. Todos aplaudiram. Não apresentou dificuldade em seguir o exemplo do orientador na colocação dos ingredientes nas pizzas e levou-as ao forno com muito cuidado. Depois de arrumarem tudo e enquanto as pizzas estavam no forno, aluno e orientador ordenaram os números em 3D desde o 1 até ao 10, fazendo o jogo dos pontos tão motivante para o aluno.

### Síntese reflexiva (sessão nº. 6)

Como já vem sendo habitual o aluno aguardava pelo orientador junto ao portão, mas desta vez acompanhado por mais dois colegas da sala UAM. Todos colaboraram para levar o material até à sala. Existia muita curiosidade em saber o que estava dentro dos sacos. Quando chegaram à sala, enquanto o orientador preparava o material o aluno pôs o avental e os colegas sentaram-se nas cadeiras à volta das mesas sem que alguém o tenha solicitado. Verificou-se uma participação com sucesso na identificação dos alimentos já constantes na roda exposta na sala não apenas por parte do aluno em questão, mas também pelos seus colegas. Relativamente aos alimentos desta sessão



o aluno só não conheceu as leguminosas, mas observou-as com minúcia e explorou bastante as suas diferenças. Chegou a construir um quadrado com feijão frade e um círculo com o grão, por iniciativa própria. Verificou-se uma dificuldade acrescida no nome das variedades do feijão (frade, encarnado, preto, feijoca), mas conseguiu identificar/distinguir o feijão e o grão. Seguiu sem dificuldade as indicações do orientador para formar os grupos da roda e colaborou com muito entusiasmo na conclusão da construção da mesma. Conseguiu formar os grupos com as 10 leguminosas apesar de se revelar um pouco inseguro nos últimos números, olhou para o orientador e para os cartões da sala e só depois é que pronunciou o seu nome. Cada vez que conseguiu contar até 10 sozinho o aluno começou a bater palmas e todos o aplaudiram. Quando percebeu que iam preparar o lanche logo chamou o orientador para ir lavar as mãos. Mostrou-se bastante entusiasmado em fazer leite com chocolate e percebeu o que era chá e como se fazia, no entanto, provou e não gostou. Evidenciou algum receio ao transferir o chá quente para o bule, mas adorou esta palavra. Quando serviu o ché aos colegas disse a cada um “chá” e “bule”. Conseguiu contar as 10 colheres de chocolate e as 10 bolachas sendo que a partir do 6 prossegue mais lentamente, parecendo até um pouco intencional para captar a atenção de todos. Colocou as compotas com bastante cuidado para não entornar e manifestou uma enorme satisfação em ir à sala oferecer aos colegas. No final o aluno foi buscar a roda dos alimentos, construída por si, e mostrou aos colegas, dizendo o nome de alguns alimentos. Antes do momento da limpeza do espaço e sem o orientador perceber o aluno colocou o resto do leite com chocolate no bule, deitou-o depois para o seu copo e bebeu-o. Colaborou na limpeza e arrumação do espaço embora estivesse com pouca vontade.

### Síntese reflexiva (sessão nº. 7)

À semelhança das sessões anteriores o aluno aguardava o orientador cheio de entusiasmo e curiosidade sobre a atividade a desenvolver. Identificou, com sucesso, grande parte dos alimentos que constituem a roda e ficou bastante motivado quando soube que ia fazer queques. Colaborou na construção da receita, mas por vezes retirava uma imagem ao acaso e não aquela que o orientador solicitava, contudo identificava-a. Mostrou conhecer todas as letras embora, por vezes, se registasse alguma dificuldade em entender se o aluno dizia “p”, “b” ou “d”, dada a sua



dificuldade de articulação. Após ter montado a receita o aluno quis copiá-la, de imediato, para o seu caderno. Apesar de ter misturado letra manuscrita com letra de imprensa e maiúsculas com minúsculas copiou a receita corretamente. Conseguiu agrupar os ingredientes necessários, consultando a receita. Como já tinha o avental posto logo que o orientador indicou que podiam iniciar a confeção dos queques o aluno dirigiu-se para o lavatório e chamou o orientador para ambos lavarem as mãos. Conseguiu abrir os ovos embora no primeiro a casca tivesse ficado um pouco despedaçada, já no segundo o seu desempenho foi um sucesso e todos bateram palmas. Relativamente aos outros ingredientes o aluno conseguiu contar as quantidades corretas e misturou-os sem dificuldade. Utilizou a batedeira elétrica e no momento em que a viu referiu “cuidado” expressão que também utilizou ao envolver as claras na massa do bolo. Pela primeira vez o aluno conseguiu contar as 10 formas sem hesitações, seguindo os cartões numerados existentes na sala. Foi uma festa e o aluno estava orgulhoso, fazendo vénias para agradecer. A contagem das formas de papel já foi feita com muito mais segurança e convicção o que nos deixou a todos bastante orgulhosos. O processo de colocação da massa dentro das forminhas ofereceu algumas dificuldades pois o aluno queria era contar mais formas e a sua atenção estava fixada aí com o acréscimo de que a concha por vezes não estava bem limpa por baixo e acabava por pingar em vários sítios, mas com a colaboração do orientador tudo acabou por resultar. A limpeza do espaço e dos utensílios foi motivada pelo desafio do orientador de fazerem uma canção em que este dizia: “um”, “dois”, “três, quatro, cinco” e o aluno respondia no mesmo ritmo com os restantes números. E assim se limpou o espaço utilizado e se lavou a louça.

### Síntese reflexiva (sessão nº. 8)

Nesta sessão o aluno reconheceu grande parte dos alimentos do grupo da fruta e dos legumes e identificou a sua primeira letra. Construiu a tabela onde escreveu o nome dos colegas, sendo que a primeira letra foi escrita sem ajuda e em alguns nomes conseguiu identificar e escrever uma sílaba. Conseguiu, com facilidade, associar os nomes das frutas pretendidas às imagens e depois procurou, com motivação, a palavra correspondente, baseando-se na primeira letra. Ao separar as frutas dos legumes incluiu a cenoura e o tomate no grupo da fruta, pelo que foi chamado a verificar na roda qual o seu grupo. Esta etapa foi repetida e na segunda



vez o aluno já agrupou os alimentos corretamente. No momento certo pôs o avental e lavou as mãos, dando início à elaboração dos sumos. Lavou cuidadosamente a fruta/legumes e alertou o orientador para ter cuidado ao descascar o ananás. Cortou com cuidado as frutas, mas ao contar 10 morangos trocou o 9 pelo 8. Quando contou os tomatinhos já conseguiu fazê-lo corretamente. Demonstrou facilidade em descascar e cortar a banana. Ao consultar a tabela por vezes perdeu-se e houve necessidade de colocar uma seta na linha correspondente ao sumo que estava a confeccionar. A partir daí introduziu com facilidade as frutas no liquidificador, com os cuidados necessários, e obedeceu ao sinal vermelho para parar e ao verde para continuar. Algumas vezes o aluno parou, disse “stop” e depois pediu o sinal verde para poder continuar a fazer o sumo. Apresentou alguma dificuldade em cortar a lima para por na palhinha porque queria cortá-la muito fininha e apesar da demonstração do orientador o aluno insistiu, sendo que só na última lima o processo foi bem-sucedido. Congratulou-se ao ver o copo bem decorado com a palhinha e a rodela da lima e até foi mostrar aos colegas da turma como estava bonito. No que se refere à limpeza e arrumação o aluno disse estar cansado e colaborou com pouca motivação. Ainda assim começou a cantar os números, mas desta vez foi ele que cantou até ao número 5 e o orientador continuou (proposta do aluno).

### Síntese reflexiva (sessão nº. 9)

Quando o orientador chegou à escola lá estava o aluno já com o avental à sua espera. Mais uma vez colaborou no transporte do material até à sala e foi questionando sobre o que iriam fazer. Foi ao saco buscar o avental do orientador e disse-lhe “mãos”. Foram então os dois lavar as mãos. Colocou todas as caixas em cima da mesa e contou-as até à 7 com convicção, na 8 já revelou alguma incerteza demonstrada pelo tempo que demorou e pelo seu olhar, mas acabou por dizer 8 com algum receio. Tendo como suporte os cartões da sala todos voltaram a contar os números até 10 e cantaram a música inventada nas sessões anteriores. A última vez foi o aluno que cantou toda a música com bastante entusiasmo e sem dificuldade. Manifestou alguma confusão em reconhecer os legumes verdes por se encontrarem já cortados (alho francês e repolho), mas identificou a cenoura ralada e às tiras, a curgete às tiras, o milho, o bacon e o azeite. Esticou a massa com o auxílio do rolo,



---

mas pouco pois estava mais empenhado em forrar a forma, tarefa que desempenhou com cuidado e com muito jeito para que ficasse bonito. Inicialmente colocou os legumes na tarte com a mão, mas depois, devido ao cheiro, preferiu utilizar uma colher. A elaboração dos rolinhos com as tiras de curgete e cenoura decorreu com entusiasmo embora os primeiros estivessem um pouco largos. Após insistência do orientador o aluno foi conseguindo melhorar e ficaram na perfeição. Relembradas as regras de segurança o aluno colocou a tarte no forno com cuidado e logo se prontificou para ajudar na limpeza pois sabia que ia procurar imagens na panela, tarefa que o deixa motivado. Procurou na panela as imagens com os alimentos utilizados e agrupou-os com facilidade de acordo com a roda. Conseguiu identificar oralmente a sílaba em falta nas palavras, mas revelou alguma dificuldade em reconhecê-las na escrita, tendo em atenção apenas a primeira letra. Houve um reforço do orientador no sentido de o aluno escrever num papel as letras que dizia que faltavam e depois então procurar essas sílabas na panela, o que resultou melhor. A leitura das restantes sílabas após a palavras completa não apresentou grande sucesso uma vez que o cartão tinha a imagem e o aluno por vezes não olhava para a palavra escrita, mas sim para a imagem e dizia o nome. Foi então que o orientador cortou as palavras e separou-as das imagens para o aluno tentar ler sílaba a sílaba. Inicialmente o aluno ficou um pouco aborrecido e mostrou alguma resistência à atividade. Perante esta situação o orientador pediu ao aluno para contar as letras de cada palavra e depois dizer à professora de Educação Especial. A professora deu sempre um reforço bastante positivo e o aluno começou a ficar mais motivado. Foi então que o orientador propôs que o aluno lesse as palavras e depois fosse à turma mostrar as palavras que já sabia ler. Registou-se uma leitura silabada, mas evidenciando alguma evolução uma vez que o aluno não tinha a imagem como suporte. O aluno escolheu as palavras que quis ler para a turma e leu com confiança as seguintes palavras: banana, batata, alface e tomate. Todos os colegas aplaudiram e o aluno ficou felicíssimo. Quando voltaram à sala a tarte já estava morna e o orientador mostrou ao aluno que o forno já não queimava. Então o aluno tirou a tarte com as pegas e com a ajuda do orientador, cortou-a primeiro em duas partes e depois em quatro. Colocou cada pedaço num prato e distribuiu aos colegas com satisfação.



**Síntese reflexiva (sessão nº. 10)**

Nesta sessão o aluno ficou surpreendido pelo facto do orientador não trazer alimentos. Apesar disso foi com satisfação que o ajudou a retirar os utensílios dos sacos e foi logo nomeando aqueles que conhecia, nomeadamente as colheres, os copos, os guardanapos, as facas e os garfos. Contudo, não distinguiu os talheres de sobremesa dos outros, designou a tijela de caneca e o tacho não identificou. Após a explicação do orientador, sobretudo acerca dos talheres, o aluno quando questionado já conseguiu distinguir a colher se sopa da colher de sobremesa e já identificou o prato raso, o prato fundo e a tijela. Relativamente às facas manifestou alguma dificuldade em assimilar que a faca mais pequena era de sobremesa. No que concerne à participação na ilustração do livro o aluno fê-lo com empenho embora se verificasse alguma dificuldade em não sair fora dos limites da imagem. Quanto ao processo de recorte o aluno apresentou grande dificuldade, afastando-se muito do limite e recortando apenas a direito. A pedido do orientador foi recortando sempre mais um pouco até se aproximar o mais possível do contorno. Mostrou grande surpresa quando percebeu que os seus desenhos colavam ao livro e foi mostrar a todos na sala. Esteve atento à contagem da história e mostrou interesse em ver como o orientador pôs a mesa. De imediato quis ser ele a fazer e apenas errou o lado dos talheres. Houve um reforço dos conceitos de lateralidade. A história foi repetida e o orientador leu pausadamente as instruções e o aluno foi seguindo e conseguiu pôr a mesa corretamente. Ficou muito entusiasmado e foram então à sala de aula pedir a alguns colegas que lessem a história e o aluno, no fim, seguindo as instruções lidas conseguiu muitas vezes pôr a mesa corretamente. No fim todos os alunos quiseram pôr a mesa no livro do aluno.

**Síntese reflexiva (sessão nº. 11)**

Quando o orientador chegou à sala estava o aluno a pôr a mesa no seu livro de íman e logo veio para junto deste dizer o nome dos utensílios e mostrar que sabia pôr a mesa. Respondeu corretamente a todas as questões do orientador sobre a lateralidade, mas não distinguiu o prato raso do fundo, designando-os apenas de pratos. Contudo, identificou corretamente a tijela, o guardanapo, o copo e os talheres. No caminho para o refeitório foram a cantar a música dos números até ao 10. Posteriormente, já no refeitório, o aluno, demonstrou alguma timidez para com



as funcionárias e quando estas perguntaram o que ia fazer ele apenas respondeu "mesas". No entanto, contou acertadamente todo o material de que ia necessitar e colocou todas as mesas corretamente. Apresentou apenas um lapso pois colocou todos os talheres de um lado da mesa e quando foi colocar os primeiros talheres do outro lado não se deslocou para lá o que o levou a copiar o modelo incorretamente. O orientador pediu-lhe para se colocar no outro lado da mesa e verificar se estava tudo bem. O aluno detetou o erro e logo o corrigiu, sorrindo. Como queria pôr mais mesas continuou mais um pouco e colaborou com as funcionárias que lhe agradeceram.

No que respeita ao registo dos pedidos na tabela houve necessidade de auxiliar o aluno com uma régua para este não se perder na linha e marcar as cruzes no local correto.

### Síntese reflexiva (sessão nº. 12)

Nesta sessão o aluno estava ansioso por começar a preparar o lanche para os amigos e logo que avistou o orientador correu para ele e quis começar a retirar o material dos sacos. O orientador não o permitiu e quando chegaram à sala explicou que em primeiro lugar iriam fazer uma corrida para recolher todos os ingredientes necessários e só depois iniciavam a confeção do lanche. Houve um entusiasmo total por parte de todos os alunos da sala UAM e outros colegas pediram para participar o que tornou a atividade mais competitiva. Os colegas estavam empolgados para ajudar o aluno a recolher os alimentos para dentro do cesto o mais rapidamente possível, pelo que o seu desempenho foi total. Demonstraram companheirismo, boa disposição, divertimento e muita energia. Posteriormente o aluno conseguiu identificar as palavras correspondentes a grande parte dos alimentos, identificando a primeira letra e lendo muitas das sílabas que as constituem. Quando o aluno percebeu que iam dar início à preparação do lanche logo pôs o seu avental e foi buscar o do orientador para ele também pôr. De seguida chamou o orientador para lavarem as mãos. Ouviu, com alguma inquietude, as regras de higiene e segurança e mostrou-se realizado quando começou a lavar os tomates e a alface. Cortou o tomate com bastante cuidado embora com alguma dificuldade em cortar todas da mesma espessura. Relativamente à alface cortou-a à mão sem qualquer dificuldade. Quanto às fatias



---

de pão retirou sempre duas sem qualquer dúvida. Ao consultar a grelha com os pedidos foi necessária a ajuda de um colega para colocar uma régua na linha do pedido que estava a ser confeccionado pois o aluno estava sempre perdido. Conseguiu barrar muito bem a manteiga, com cuidado, no entanto revelou alguma dificuldade em separar as fatias do queijo e do fiambre, tarefa que necessitou do auxílio do orientador. Contou acertadamente as 10 laranjas e cortou-as ao meio já com alguma destreza e utilizou o espremedor com bastante motivação. Verteu o sumo para os jarros sem entornar. No que respeita à limonada o aluno repetiu a contagem dos 10 limões com exatidão, cortou-os e espremeu-os corretamente e deitou o seu sumo nos jarros seguindo o exemplo do orientador no que se refere à metade do jarro. Adicionou a água, identificou a colher de sopa, encheu-a com açúcar e repetiu 10 vezes, contando sem dificuldade, para dentro da limonada. Respondeu com segurança sobre a mão direita e a esquerda, mas depois quando o orientador lhe solicitou para mexer para o lado direito o aluno mexeu para o lado esquerdo. Houve um reforço da lateralidade e repetiu-se a tarefa, desta vez já com sucesso. Não houve tempo para proceder à limpeza do espaço antes do lanche pelo que aluno e orientador levaram o lanche para a sala e distribuíram o lanche pelos colegas. O aluno questionou os colegas sobre o sumo que preferiam dizendo “limão/limonada” e serviu cada um com cuidado e muita alegria. No fim do lanche todos os colegas foram agradecer ao aluno e este ficou muito feliz. Por fim seguiu-se a limpeza e arrumação do espaço onde o aluno colaborou embora sempre com vontade de brincadeira, pregando partidas ao orientador: escondeu a vassoura, o pano da loiça e por fim até o saco do material, mas estava muito bem-disposto e divertido.

#### **4.1.3 - Avaliação**

##### **4.1.3.1 – Resultados da aplicação da ECAP antes da intervenção.**

Há a salientar que tanto antes como depois da intervenção houve conversas informais com os professores e técnicos, tendo ficado claro tudo o que foi dito.

Da análise dos resultados correspondente à avaliação inicial do sujeito (anexo A) e relativamente ao domínio I – autonomia – salientamos que no que respeita à alimentação o aluno come sozinho, com o auxílio de uma colher, de forma asseada; que bebe sem entornar, segurando o copo com uma mão. No que concerne à utilização da casa de banho constatámos que o sujeito tem um completo controlo dos esfíncteres,



---

utiliza a casa de banho de forma autónoma apesar de se esquecer muitas vezes de puxar o autoclismo e de lavar as mãos com detergente. No que respeita à higiene pessoal o Alexandre carece de auxílio para tomar banho, para se assoar e lavar os dentes. A sua aparência evidencia, ao nível da postura, uma barriga proeminente devido à postura, com os ombros a penderem ligeiramente para a frente. Habitualmente utiliza roupa adequada às condições climatéricas e com aspeto lavado e passado, no entanto necessita da ajuda do adulto para vestir e despir a maioria das roupas. No que respeita ao calçado o aluno consegue calçar e descalçar sapatos com velcro, mas relativamente aos atacadores apenas consegue desapertá-los. No que toca às deslocações apresenta um fraco sentido de orientação perdendo-se sempre que sai da sua área de residência. Já aconteceu estar desaparecido por mais de um dia e mais do que uma vez. Quando anda de carro sabe onde é o seu lugar e aperta o cinto de segurança. Em questões de mobilidade o aluno quando começa a andar entusiasma-se e perde o sentido de segurança, não respeitando regras nem sinais nem reconhecendo os possíveis perigos. Quanto a outros itens de autonomia o Alexandre consegue atender o telefone dizendo “estou”, mas a partir daí não se consegue estabelecer nenhum tipo de comunicação. Apresenta um controlo normal do apetite, sabe dizer o seu primeiro e último nome e evidencia alguma sensibilidade quando molha a roupa ou os sapatos, pedindo ajuda para trocar. Em casa não tem consciência dos possíveis perigos com equipamento elétrico, com panelas quentes, entre outros.

Nas questões do domínio II – desenvolvimento físico – é de referir que em termos de visão o sujeito utiliza óculos graduados e assim não apresenta dificuldades em ver. Também não apresenta dificuldades auditivas. No que respeita ao desenvolvimento motor o Alexandre foi capaz de se manter em bicos dos pés durante 10 segundos e, quando lhe foi solicitado, saltou, correu, desceu/subiu escadas, sozinho, com alternância dos pés, revelando um nível razoável de eutonia. Quanto à lateralidade e noção corporal o aluno, por vezes, consegue identificar com exatidão 5 partes do corpo. Acontece que muitas vezes parece que indica as referidas partes do corpo ao acaso. Não revela uma lateralidade bem definida e ao nível da praxia fina consegue recortar melhor com a tesoura para esquerdinos, apresenta oponibilidade do polegar e consegue levantar um copo/chávena só com uma mão. Desenha, aperta, transfere e manipula objetos grandes/pequenos de uma mão para a outra. Quanto à coordenação óculo-manual/pedal o sujeito agarra, apanha e lança uma bola por baixo e por cima do ombro. Consegue pontapear a bola, mas não consegue driblar, no entanto utiliza de forma funcional tanto os membros superiores como os inferiores.



---

Tendo em conta o domínio III – Atividades económicas – avaliámos apenas o item relativo ao manuseamento do dinheiro e verificámos que o sujeito não apresentava qualquer conhecimento/noção da utilidade do dinheiro.

Considerando o domínio IV – Desenvolvimento da linguagem – observámos que o Alexandre comunica verbalmente através de frases primitivas apesar da sua dificuldade de articulação. Utiliza um discurso lento com bloqueios e hesitações. Relativamente à utilização das palavras o aluno consegue nomear objetos e pessoas na descrição de imagens, contudo, por vezes, revela dificuldade em se fazer entender. Ainda no mesmo domínio e relativamente à escrita o aluno identifica a maioria das letras do alfabeto e consegue copiá-las bem como o seu nome. Consegue, ainda, copiar algumas palavras, mas menos de dez. No que concerne a escrever à mão faz, por vezes, troca de letras, invertendo a escrita e, se não for orientado, esta é mesmo ilegível. Compreende algumas instruções verbais do tipo “Como te chamas?”, “Onde vais?”. Ao nível da compreensão da leitura o sujeito estudado reconhece menos de 10 palavras. Relativamente à conversação o aluno responde de forma adequada ao cumprimento do outro e quando lembrado utiliza frase como “Por favor” e “Obrigado”. Utiliza uma linguagem adequada.

Números e tempo integram o domínio V e quanto aos números o aluno consegue contar mecanicamente até dois. Já em questões de tempo não apresenta nenhuma noção das horas, não as relaciona com as refeições nem tão pouco identifica a manhã e a tarde. Não nomeia os dias da semana, nem os meses e as estações do ano.

Atividade doméstica corresponde ao domínio VI e no que diz respeito à limpeza o Alexandre, quando lhe é solicitado, esforça-se por limpar o seu espaço na escola, embora não o faça na totalidade. Na cozinha o aluno não sabe por nem levantar a mesa assim como também não prepara qualquer tipo de refeição. Não ajuda nem executa nenhuma tarefa doméstica.

Relativamente ao domínio VII – Atividade pré-profissional – pudemos observar que o aluno é assíduo e pontual, mas tem dificuldade em completar o trabalho sem supervisão constante, em permanecer durante muito tempo no seu lugar e por vezes protesta e não quer fazer os trabalhos.

No que respeita à personalidade – Domínio VIII – constatámos que o sujeito apenas participa nas atividades quando solicitado não apresentando capacidade de iniciativa. Relativamente à passividade o aluno revela movimentos funcionais e ajustados e por vezes demonstra interesse em algumas atividades. Quanto à atenção o aluno conseguiu manter-se atento por um período próximo dos 10 minutos. É um aluno que se



---

motiva com facilidade e na execução das atividades não salta de tarefa para tarefa. Ocupa os tempos livres com atividades de recreação simples como ouvir rádio e ver televisão.

Quanto ao domínio IX – Responsabilidade – o sujeito raramente toma conta dos seus objetos pessoais e faz poucos esforços para cumprir as suas responsabilidades não cumprindo a maioria das atividades que lhe são atribuídas. No que respeita à responsabilidade pessoal o aluno, de uma forma geral, mantém o seu autocontrolo e assume as responsabilidades das suas ações.

A socialização integra o domínio X e ao nível da cooperação o aluno está disposto a ajudar se solicitado e demonstra consideração pelos sentimentos dos outros. No que concerne à consciência da existência dos outros o sujeito reconhece a sua própria família, reconhece outras pessoas para além da família e sabe os nomes das pessoas próximas. Interage com os outros em jogos/atividades de grupo e participa nas atividades do grupo quando encorajado. Evidencia, na maior parte das vezes, um comportamento adequado mesmo quando as coisas não acontecem como ele quer, aceita as críticas, partilha com os outros e normalmente espera pela sua vez. O aluno não tem medo de estranhos, contudo não lhes é demasiado familiar. Não se esforça para fazer amigos e não tem necessidade de estar sempre agarrado a alguém.

Relativamente à segunda parte dedicada aos comportamentos iniciamos com o domínio XI - Comportamento social – evidenciando que ocasionalmente o aluno empurra, arranha ou belisca, pontapeia, bate ou esbofeteia os outros, não revela comportamentos violentos nem birras temperamentais. Ocasionalmente implica/provoca os outros e nunca manda nem os manipula. Não utiliza uma linguagem agressiva, mas ocasionalmente afasta-se, amua ou aborrece-se quando contrariado e interfere com as atividades dos outros.

No que respeita ao domínio XII – Conformidade – o aluno, ocasionalmente, tem uma atitude negativa acerca das regras, violando-as e usualmente não se conforma com as mesmas. Por vezes finge não ouvir e não segue as instruções dadas não lhes prestando atenção. Nunca apresenta uma atitude insolente ou rebelde face à autoridade. Ocasionalmente chega atrasado para atividades ou locais solicitados não regressando ao local desejado depois de ir a um determinado local. Ocasionalmente foge de casa apesar de não o fazer intencionalmente. Também, de forma ocasional, perturba as atividades de grupo, produzindo barulhos.



---

Quanto ao domínio XIII – Merecedor de confiança – o aluno nunca demonstra desrespeito pelos pertences dos outros nem se apodera da propriedade alheia. Ocasionalmente faz batota nos jogos em que é convidado a participar e mente acerca dos outros. Nunca danifica propriedades pessoais, de outros ou públicas.

O domínio XIV refere-se ao comportamento estereotipado e hiperativo e neste domínio observámos que ocasionalmente o aluno anda de um lado para o outro sem um objetivo definido. Nunca exhibe comportamentos interpessoais inapropriados nem tem hábitos vocais ou de discurso perturbadores. Também nunca observámos hábitos orais desadequados. Evidencia, ocasionalmente, dificuldade em estar sentado num lugar por muito tempo.

No que concerne ao domínio XV – comportamento sexual – o aluno nunca evidenciou nenhum dos comportamentos referidos nos itens. A mesma situação repetese para o domínio XVI – Comportamento Auto abusivo.

Relativamente ao domínio XVII – Ajustamento social – o aluno nunca é inativo nem apático. Contudo, ocasionalmente, revela timidez e vergonha em situações sociais e chega a esconder a cara nas festas da escola. Nunca se observaram comportamentos sugestivos de maneirismos.

Por fim o domínio XVIII - Comportamento interpessoal com perturbações – onde o aluno, ocasionalmente, demonstrou não reconhecer as suas limitações. Por vezes retirase, anua ou fica aborrecido quando criticado e exige elogios excessivos e solicita demasiados encorajamentos. Nunca evidencia sinais de perseguição nem tem tendências hipocondríacas não apresentando igualmente outros sinais de instabilidades emocionais.

#### **4.1.3.2– Resultados da aplicação da ECAP após a intervenção.**

Aplicado o projeto de intervenção torna-se crucial analisar todos os dados recolhidos que nos permitam avaliar e refletir sobre tudo o que foi planificado, aplicado e conseguido.

Desta forma apresentamos os resultados da aplicação do mesmo instrumento após a intervenção (anexo B).

Para uma melhor análise e comparação dos resultados construímos um gráfico de barras que nos ajudou a visualizar as áreas onde se verificou uma maior evolução (apêndice C).



---

Assim, e relativamente ao domínio I –Autonomia – salientamos que no que respeita à alimentação o aluno come adequadamente com colher e garfo, que bebe sem entornar, segurando o copo com uma mão. Quanto às maneiras à mesa o aluno continua a não atirar/brincar com a comida, a engolir os alimentos depois de mastigados com a boca fechada, sem deixar cair a comida para o chão ou para a mesa. Não tira a comida dos pratos dos outros, come a um ritmo normal e utiliza o guardanapo para de limpar. No que concerne à utilização da casa de banho constatámos que o sujeito continua a fazer um completo controlo dos esfíncteres, utilizando a casa de banho de forma autónoma. Continua a esquecer muitas vezes de puxar o autoclismo, mas já lava as mãos com detergente liquido sem que lhe seja pedido. No que respeita à higiene pessoal o Alexandre continua a precisar de auxílio para tomar banho, para se assoar e lavar os dentes. A sua aparência evidencia, ao nível da postura, uma barriga proeminente e os ombros a penderem ligeiramente para a frente. Normalmente utiliza roupa adequada às condições climatéricas e com aspeto lavado e passado. Por vezes necessita da ajuda do adulto para vestir e despir algumas peças de roupa. No que respeita ao calçado o aluno consegue calçar e descalçar sapatos com velcro, mas relativamente aos atacadores continua apenas a conseguir desapertá-los. No que toca às deslocações o aluno continua a revelar um fraco sentido de orientação. Quando anda de carro mantem-se quieto e aperta o cinto de segurança. Em questões de mobilidade o aluno quando começa a andar entusiasma-se e perde o sentido de segurança, não respeitando regras nem sinais nem reconhecendo os possíveis perigos. Quanto a outros items de autonomia o Alexandre consegue atender o telefone dizendo “estou”, mas a partir daí não se consegue estabelecer nenhum tipo de comunicação. Apresenta um controlo normal do apetite, sabe dizer o seu primeiro e último nome e evidencia alguma sensibilidade quando molha a roupa ou os sapatos, pedindo ajuda para trocar. Em casa passou a ter mais atenção às panelas quentes e ao forno. não tem consciência dos possíveis perigos com equipamento elétrico, com panelas quentes, entre outros.

Nas questões do domínio II – desenvolvimento físico – é de referir que o sujeito utiliza óculos graduados não apresentando dificuldades em ver. Também não apresenta dificuldades auditivas. No que respeita ao desenvolvimento motor o Alexandre continua a ser capaz de se manter em bicos dos pés durante 10 segundos e, quando solicitado, salta, corre, desce/sobe escadas sozinho, com alternância dos pés, revelando um nível razoável de eutonia. Quanto à lateralidade e noção corporal o aluno, conseguiu identificar com exatidão 5 partes do corpo. Não revela uma lateralidade bem definida e ao nível da praxia fina consegue recortar melhor com a tesoura para esquerdinos, apresenta



---

oponibilidade do polegar e consegue levantar um copo/chávena só com uma mão. Desenha, aperta, transfere e manipula objetos grandes/pequenos de uma mão para a outra. Quanto à coordenação óculo-manual/pedal o sujeito agarra, apanha e lança uma bola por baixo e por cima do ombro. Consegue pontapear a bola, mas continua a não conseguir driblar, no entanto utiliza de forma funcional tanto os membros superiores como os inferiores.

Tendo em conta o domínio III – Atividades económicas –verificámos que o sujeito reconhece moedas e notas e consegue contar 5 € em moedas.

Considerando o domínio IV – Desenvolvimento da linguagem – observámos que o Alexandre continua a comunicar verbalmente através de frases primitivas. O seu discurso continua lento e difícil de ser. Relativamente à utilização das palavras o aluno consegue nomear objetos e pessoas na descrição de imagens, apesar da sua dificuldade em se fazer entender. Ainda no mesmo domínio e relativamente à escrita o aluno continua a conseguir identificar a maioria das letras do alfabeto e consegue copiá-las, bem como o seu nome. Consegue, também, copiar mais de dez palavras e até algumas frases curtas. Por vezes continua a trocar algumas letras, a inverter a escrita, mas enquanto motivado apresenta uma caligrafia perceptível. Compreende algumas instruções verbais do tipo “Como te chamas?”, “Onde vais?” bem como instruções que envolvem uma série de dois passos “primeiro fazes isto..., depois aquilo”. Ao nível da compreensão da leitura o sujeito estudado reconhece mais de 10 palavras através da visão, associando-as às imagens correspondentes. Lê o sinal de stop e reconhece que é para parar. Relativamente à conversação o aluno responde de forma adequada ao cumprimento do outro e por vezes já se lembra de dizer “favor”. Utiliza uma linguagem adequada e responde quando solicitado.

Números e tempo integram o domínio V e quanto aos números o aluno consegue contar mecanicamente dez objetos e faz adições simples. Já em questões de tempo continua a não apresentar nenhuma noção das horas, não as relaciona com as refeições nem tão pouco identifica a manhã e a tarde. Não nomeia os dias da semana, nem os meses e as estações do ano.

Atividade doméstica corresponde ao domínio VI e no que diz respeito à limpeza o Alexandre, quando lhe é solicitado, limpa e arruma o seu espaço. Na cozinha o aluno sabe por a mesa, colocando pratos, copos, talheres e guardanapos nos locais corretos. Também consegue preparar uma refeição simples como uma sandes e um sumo. Ajuda



---

a levantar a mesa com copos e pratos quebráveis pelo que colabora nas tarefas domésticas.

Relativamente ao domínio VII – Atividade pré-profissional – verificamos que o aluno continua assíduo e pontual, e mantém dificuldade em completar o trabalho sem supervisão constante assim como em permanecer durante muito tempo no seu lugar. Por vezes protesta e não realiza os trabalhos.

No que respeita à personalidade – domínio VIII – constatámos que o sujeito, relativamente às atividades de culinária, apresentou capacidade de iniciativa, iniciando, autonomamente, algumas das rotinas das atividades. Relativamente à passividade o aluno continua a apresentar movimentos funcionais e ajustados sempre demonstrou interesse nas atividades propostas e não desperdiçou tempo na realização das mesmas. Quanto à atenção o aluno consegue atualmente manter-se atento por um período superior a próximo dos 15 minutos. É um aluno que se motiva com facilidade e na execução das atividades não salta de tarefa para tarefa. Foi bem-sucedido na consecução das tarefas. Ocupa os tempos livres com atividades de recreação simples como ouvir rádio, ver televisão e ver revistas de culinária.

Quanto ao domínio IX – Responsabilidade – o sujeito continua a apresentar dificuldade em tomar conta dos seus objetos pessoais, contudo, faz um esforço para realizar as atividades que lhe são atribuídas. No que respeita à responsabilidade pessoal o aluno, de uma forma geral, mantém o seu autocontrolo e assume as responsabilidades das suas ações.

A socialização integra o domínio X e ao nível da cooperação o aluno oferece ajuda aos outros e demonstra consideração pelos sentimentos destes. No que concerne à consciência da existência dos outros o sujeito reconhece a sua própria família, reconhece outras pessoas para além da família e sabe os nomes das pessoas próximas. Interage com os outros em jogos/atividades de grupo e participa nas atividades de forma espontânea e entusiástica. Evidencia, na maior parte das vezes, um comportamento adequado mesmo quando as coisas não acontecem como ele quer, aceita as críticas, partilha com os outros e normalmente espera pela sua vez. O aluno não tem medo de estranhos, contudo não lhes é demasiado familiar. Não faz nenhum esforço para fazer amigos e não tem necessidade de estar sempre agarrado a alguém.

Relativamente à segunda parte dedicada aos comportamentos iniciamos com o domínio XI - Comportamento social – evidenciando que ocasionalmente o aluno empurra, arranha ou belisca, pontapeia, bate ou esbofeteia os outros. Não revela comportamentos



---

violentos nem birras temperamentais. Ocasionalmente implica/provoca os outros e nunca manda nem os manipula. Não utiliza uma linguagem agressiva, mas ocasionalmente afasta-se, amua ou aborrece-se quando contrariado e interfere com as atividades dos outros.

No que respeita ao domínio XII – Conformidade – o aluno, ocasionalmente, revela uma atitude negativa acerca de algumas regras, violando algumas delas, contudo usualmente conforma-se com as mesmas. Por vezes continua a fingir não ouvir as instruções dadas não lhes prestando atenção. Nunca apresenta uma atitude insolente ou rebelde face à autoridade. Ocasionalmente chega atrasado para atividades ou locais solicitados não regressando ao local desejado depois de ir a um determinado local. Também, de forma ocasional, perturba as atividades de grupo, produzindo alguns barulhos.

Quanto ao domínio XIII – Merecedor de confiança – o aluno nunca demonstrou desrespeito pelos pertences dos outros nem se apoderou da propriedade alheia. Ocasionalmente fez batota nos jogos em que foi convidado a participar e mentiu acerca dos outros. Nunca danificou propriedades pessoais, de outros ou públicas.

O domínio XIV refere-se ao comportamento estereotipado e hiperativo e neste domínio verificámos que, ocasionalmente, o aluno continua a andar de um lado para o outro sem um objetivo definido. Nunca exibiu comportamentos interpessoais inapropriados nem evidenciou hábitos vocais ou de discurso perturbadores. Também nunca observámos hábitos orais desadequados. Continua a evidenciar, ocasionalmente, dificuldade em estar sentado num lugar por muito tempo.

No que concerne ao domínio XV – comportamento sexual – o aluno nunca evidenciou nenhum dos comportamentos referidos nos itens. A mesma situação repetese para o domínio XVI – Comportamento Auto abusivo.

Relativamente ao domínio XVII – Ajustamento social – o aluno nunca é inativo nem apático. Contudo, ocasionalmente, revela timidez e vergonha em situações sociais. Continuam a nunca se observar comportamentos sugestivos de maneirismos.

Quanto ao último domínio, XVIII - Comportamento interpessoal com perturbações –o aluno ocasionalmente demonstrou não reconhecer as suas limitações. Continua a ficar aborrecido quando criticado e exige muito reforço positivo e demasiados encorajamentos. Nunca evidenciou sinais de perseguição nem tem tendências hipocondríacas não apresentando igualmente outros sinais de instabilidades emocionais.



---

#### 4.1.4 –Discussão dos resultados

A interpretação dos resultados obtidos surge do cruzamento da teoria apurada na revisão bibliográfica já descrita, com os resultados da aplicação do instrumento ECAP antes/depois do projeto de intervenção, bem como toda a informação relevante, tendo sempre como referencial as questões orientadoras do presente estudo.

Deste modo, tendo em conta todos os dados obtidos relativos à evolução das aprendizagens, em diversas áreas, no sujeito estudado, podemos concluir respondendo à questão de partida que, um currículo funcional baseado em atividades culinárias pode funcionar como catalisador das aprendizagens básicas relevantes nas crianças com T21.

Especificamente o nosso estudo tinha como objetivos averiguar o seguinte:

- Será que a culinária promove o desenvolvimento da autonomia nas crianças com T21?
- Será que a culinária pode proporcionar o desenvolvimento de aprendizagens básicas na área académica da matemática?
- Será que através da culinária se conseguem desenvolver as aprendizagens básicas na área académica do português?
- Será que a culinária pode proporcionar o desenvolvimento de aprendizagens básicas na área académica do estudo do meio?
- Será que a culinária ajuda a desenvolver outras áreas nestes alunos?
- Será que a culinária é uma atividade motivadora para estas crianças?

Centrando-nos no primeiro objetivo, isto é, averiguar se a culinária promove o desenvolvimento da autonomia nas crianças com T21, podemos considerar através dos resultados obtidos ao nível do domínio I que avalia a autonomia do aluno que este apresentou uma evolução bastante significativa após a intervenção. Após solicitado, no refeitório, o aluno começou por manusear e explorar os diversos talheres e não apenas a colher, a única que vinha no seu tabuleiro. Depois de explicada a sua forma de utilização o aluno foi tentando e apesar de não ter conseguido utilizar a faca para cortar, por vezes utilizou-a como auxílio da colher, embora manifestando preferência pelo garfo. É de salientar que este não era um objetivo específico da nossa intervenção, mas acabou por ser conseguido porque algumas vezes o investigador acompanhou o aluno ao refeitório e acabou por intervir de forma informal. Ainda no que respeita à autonomia, ocorreram igualmente evoluções consideráveis nomeadamente ao nível da limpeza do seu próprio



---

espaço, mais acentuadamente no que se refere à cozinha conseguindo o aluno pôr e levantar a mesa, colocando pratos, copos e talheres nos locais corretos. Passou a conseguir prepara uma refeição simples como uma sandes e um sumo natural. Mais uma vez se recorreu à prática, ao envolvimento do aluno na aprendizagem e ao aprender a fazer, fazendo, promovendo o máximo de autonomia pessoal e indo ao encontro da metodologia curricular funcional referida por Costa (2000, p.9).

O segundo objetivo implicava saber se as atividades culinárias proporcionavam o desenvolvimento de aprendizagens básicas na área académica da matemática, no sujeito em estudo e no que respeita ao domínio III que avalia as atividades económicas verificou-se que o aluno se sentiu bastante motivado e que explorou o dinheiro com tanto entusiasmo que parecia nunca ter contactado com nada assim. Conseguiu distinguir moedas, notas e perfazer a quantia de 5€ em moedas. O recurso a atividades práticas, que envolviam a venda de bolachas que o aluno confeccionou, ensacou e posteriormente vendeu aos colegas, permitiu um ensino dirigido do ponto de vista prático, utilizando o cálculo operativo com recurso a dinheiro conforme confirmado por Sampedro et al (1997).

Também o domínio V, relativo aos números e tempo, demonstrou uma evolução positiva sobretudo ao nível dos números. De salientar que houve grande dificuldade na contagem dos números até 10 pois num dia o aluno sabia, mas no outro já não sabia e voltava tudo ao início. Houve necessidade de uma planificação e seleção cuidadosa das tarefas conforme sugerido por Brown (1987) relativamente a estas situações e este objetivo prolongou-se quase durante toda a intervenção, recorrendo sempre a atividades práticas que envolvessem manipulação de materiais e recorrendo também à repetição conforme demonstrado por Sampedro et al (1997).

Relativamente ao papel da culinária no desenvolvimento das aprendizagens básicas na área académica do português os resultados também demonstram uma evolução satisfatória no desenvolvimento da linguagem e concretamente sobre a expressão escrita, o sujeito conseguiu copiar uma receita para o caderno, com frases completas. Apesar de, por vezes, inverter algumas letras a sua caligrafia é legível. Neste domínio as atividades incidiram inicialmente na manipulação dos ingredientes e objetos verdadeiros, depois a associação dos ingredientes /objetos às imagens correspondentes e numa fase posterior associar algumas imagens às palavras. Estas atividades vão ao encontro daquilo que é referido por Sampedro et al (1997) quando indica exercícios de manipulação, desenho e jogo, nunca trabalhando a palavra isoladamente. Ainda no mesmo domínio, mas em relação à compreensão verbal o aluno passou a conseguir compreender instruções verbais envolvendo dois passos: primeiro põe o avental e depois



---

lava as mãos. Reconhece, através da visão, dez palavras e associa-as às imagens correspondentes. Este reconhecimento foi sempre feito com base no som da primeira letra. O aluno também passou a reconhecer o sinal de “Stop” bem como o seu significado (parar). Ao utilizar determinados utensílios de cozinha, como o liquidificador ou mesmo quando estava a mexer o bolo o aluno tinha de parar quando visualizava o sinal de “Stop”, trabalhando os conteúdos, partindo sempre de situações do dia a dia do sujeito, envolvendo-o na aprendizagem e associando a palavra à ação, tirando o máximo partido dessas aprendizagens, conforme refere Suplino (2005).

No que respeita à área académica do estudo do meio os dados demonstram que o aluno progrediu em termos de regras de segurança e consciência dos perigos bem como ao nível das regras de higiene pessoal e do espaço envolvente. É de ressaltar o facto de o aluno passar a lavar as mãos com sabonete sem que lhe seja pedido. Esta era uma rotina que antecedia o início de cada sessão de culinária e que o aluno, por repetição, assimilou e passou a executar por iniciativa própria e de forma autónoma. Relativamente à segurança em casa o aluno ficou mais desperto para os perigos com o forno, os tachos e as panelas quentes assim como com os objetos cortantes. Após a intervenção o aluno quando manuseia ou está perto destes equipamentos repete de imediato a palavra “cuidado” e tenta explicar aos colegas os perigos. Também o manuseamento e agrupamento dos alimentos na roda permitiram uma maior sensibilização e consciencialização do que é uma alimentação saudável. A aquisição destas competências teve por base a repetição como forma de assimilação apoiada em mecanismos percetivos relacionados com a perceção tátil e sensoriomotora indo ao encontro do já referido na parte teórica por Sampedro et al, (1997, p.242).

Outro objetivo da investigação conduzia-nos a averiguar se a culinária ajuda a desenvolver outras áreas nestas crianças. Ora, pela análise dos resultados salta-nos de imediato à vista que o aluno apresentou progressos noutros domínios, a saber: o domínio da personalidade e a este nível o aluno passou a ter capacidade de iniciativa para desenvolver as atividades culinárias, sendo ele a preparar alguns materiais sem que isso lhe tivesse sido solicitado. Igualmente no que respeita à concentração da atenção o aluno demonstrou progressos e nas sessões de culinária conseguia ficar atento por períodos superiores a 15 minutos. As sessões de culinária foram desenvolvidas com recurso a instruções simples, sempre acompanhadas pelo modelo de ação e no final de cada uma havia sempre a recompensa pelo esforço e êxito do aluno o que corrobora com Sampedro et al (1997) no que respeita ao desenvolvimento da atenção.



---

Em termos de responsabilidade, inerente ao domínio IX, o aluno encontra-se um pouco mais fiável e executa quase sempre as tarefas que lhe são atribuídas. No que concerne às atividades de culinária, era inculcada a responsabilidade de executar até ao fim todas as tarefas para que o produto final fosse apetecível, tornando o aluno mais produtivo e conseqüentemente mais aceite socialmente como é referido por Suplino (2005, p. 33).

Também ao nível da socialização, domínio X, o aluno evidenciou progressos relacionados com a cooperação, demonstrados em grande parte das sessões, quando esperava pelo orientador ao portão da escola para o ajudar a levar todo o equipamento e materiais necessários. Com a continuidade do projeto o aluno foi desenvolvendo este espírito de entre ajuda mesmo para com os colegas. Também o facto de ir a outras salas apresentar os seus pratos, vender as suas bolachinhas e preparar um pequeno lanche para os colegas fomentou a proximidade e a participação de forma mais espontânea e entusiástica nas atividades de grupo, tornando o aluno socialmente mais aceite como já referido por Suplino (2005, p. 33).

Parece-nos, então, evidente que esta evolução apresentada nas diversas áreas só foi possível porque as atividades culinárias se revelaram motivadoras para esta criança, respondendo assim ao nosso último objetivo.

## 5.– Conclusões

Existe, atualmente, muita informação sobre a Trissomia 21, bem como de métodos de intervenção para estas crianças, o que faz com as expetativas da sociedade, dos pais e dos professores tendam a aumentar, exigindo mais estudos e novas propostas.

O presente estudo pretende compreender se um currículo funcional baseado na experiência da culinária e no aprender a fazer, fazendo, potencia as capacidades de aprendizagem de crianças portadoras de T21 e neste capítulo iremos destacar as conclusões consideradas como as mais importantes, tendo em conta os objetivos delineados.

O objetivo geral deste estudo consistia em verificar o impacto da culinária no desenvolvimento das aprendizagens básicas nos alunos com T21. Para tal tivemos



---

necessidade de aplicar a ECAP duas vezes, antes e depois da intervenção, de forma a verificar os progressos da criança.

Comprovámos que houve evolução das aprendizagens básicas na área académica da matemática, tendo o aluno, através das atividades culinárias, adquirido competências ao nível do manuseamento e conhecimento do dinheiro bem como dos números e cálculo.

Relativamente à área académica do português constatámos que através da culinária se podem criar atividades que promovem o desenvolvimento da expressão escrita, o aumento do conhecimento das letras e de novas palavras assim como uma maior assimilação das instruções verbais.

Ao nível da área académica de estudo do meio a presente investigação possibilitou-nos compreender como a culinária pode sensibilizar os alunos para a importância de uma alimentação saudável e como através de atividades práticas e da rotina se facilita a aquisição de regras de higiene e segurança.

Uma outra constatação prende-se com o desenvolvimento da autonomia. Assim, foi notória a devolução desta área, referindo-nos tanto à autonomia pessoal como na comunidade. Evidenciamos, ao nível das atividades domésticas, a autonomia para por e levantar a mesa, o uso de utensílios de mesa, a limpeza do próprio espaço, de cuidados a ter com alguns utensílios de cozinha bem como da sua higiene pessoal.

Outro dos objetivos inerentes a este estudo era averiguar se a culinária seria uma atividade motivadora para estas crianças. Os resultados evidenciam que o aluno passou a focar a sua atenção por um maior período de tempo o que indica que as atividades desenvolvidas se revelaram motivadoras para esta criança.

Além das áreas académicas descritas ressaltam-nos à vista pelos resultados da ECAP outras áreas onde se verificaram progressos, a saber: personalidade, sobretudo ao nível da capacidade de iniciativa; responsabilidade, no sentido de cumprir as tarefas que lhe são atribuídas e socialização, levando o aluno a interagir de forma espontânea e entusiástica com os pares.

Naturalmente que, dado o tempo disponível para a nossa investigação, não nos foi possível abranger todos os objetivos necessários para que a criança se desenvolvesse de forma mais global.



---

Outra condicionante do estudo prende-se como o facto de ser uma investigação no âmbito do estudo de caso e como tal a amostra selecionada não pode ser considerada como representativa, não se podendo generalizar as conclusões aqui apresentadas.

No entanto, face aos resultados obtidos, acreditamos que as atividades de culinária juntamente com a criatividade de quem as desenvolve e prepara e indo ao encontro dos gostos de quem as recebe apresentam um forte impacto no desenvolvimento das aprendizagens básicas em alunos com T21. Desta forma concluímos que um currículo funcional baseado na experiência da culinária e no aprender a fazer, fazendo, potencia as capacidades de aprendizagem de crianças portadoras de T21.

.



---

## 6 - Bibliografia

- Baptista, J. (1999). *O sucesso de todos na escola inclusiva. In: Uma educação inclusiva a partir da escola que temos. Relato de um seminário realizado em 11 de Dezembro de 1998. Conselho Nacional de Educação.* Lisboa: Ministério da Educação.
- Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais. Col. Saber Mais.* Lisboa: Dinalivro.
- Bell, J. (2008). *Como Realizar um Projecto de Investigação – um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação.* Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R. &. (1994). *Investigação qualitativa em educação - Uma introdução à teoria e aos métodos. Colecção Ciências da Educação.* Porto: Porto editora.
- Campos, M. M. (2012). *Diretrizes de atenção à pessoa com Síndrome de Down. Ministério da Saúde - Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas.* . Brasília.: Acedido em: [http://www.hc.ufpr.br/files/diretrizes\\_](http://www.hc.ufpr.br/files/diretrizes_).
- Carmo, H. &. (2003). *Metodologia da Investigação – Guia para a auto-aprendizagem.* Lisboa: Universidade Aberta.
- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um guia para Educadores e Professores. (2ªed). (Colecção Necessidades Educativas Especiais).* Porto: Porto editora.
- Costa, A. (. (2000). *Currículos Funcionais: Manual para a Formação de Docentes.* Lisboa: Instituto de Inovação Educaciona.
- Costa, A. (2006). *Currículo Funcional no Contexto da Educação Inclusiva.* Sintra: Acedido em 15 de agosto de 2016, através de [redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com\\_docstation/20/fl\\_46.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/20/fl_46.pdf) .
- Costa, A. L. (1996). *Currículos Funcionais: Sua Caracterização. Vol. 1.* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Fonseca, V. (1997). *Educação especial: Programa de estimulação precoce.* Lisboa: Editorial Noticias.



- 
- Garcia, S. M. (1994). *Deficiência mental. Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Malaga: Ediciones Aljibe.
- González, M. C. (2003). *Capítulo – 3 – Educação Inclusiva: Uma Escola Para Todos*. In Correia, L.M. (org.), *Educação Especial e Inclusão – Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo, Coleção Educação Especial, 13, 57-72*. Porto: Porto editora.
- Hegarty, S. (2001). *O apoio centrado na escola: Novas oportunidades e novos desafios*. In *Educação e Diferença Valores e Práticas para uma educação inclusiva*. Lisboa: Porto Editora.
- Lacerda, N. (1997). *Informação para os médicos..* Revista de Associação Portuguesa de Portadores de Trissomia 21.
- Lapa, A. (2010). *Análise das significações de pais de crianças com necessidades educativas e de saúde especiais – estudos de caso*. *Dissertação de Mestrado*. . Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa. Acedido em: [repositorio.ul.pt/bitstream/10451/27](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/27).
- Law, P. (1975). *94-142 (1975). Education for all Handicapped Children Act\_of 1975, 94th Congress, First Session*.
- Lefèvre, H. (1981). *Mongolismo: Orientação para Famílias*. . S.Paulo: Brasil.: Editora e livraria, Lda.
- Leite, I. M. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Lopes, M. (1997). *A educação especial em Portugal*. Braga: Ed. APPACDM.
- Manjón, D. G. (1993). *Capítulo III - Adaptações Curriculares*. In: *Bautista, R. (org.) Necessidades Educativas Especiais, 53-82*. Lisboa: Dinalivro.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto editora.
- Morato, P. (1995). *Deficiência mental e Aprendizagem*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.
- Nielsen, L. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na sala de aula*. . Porto: Porto editora.



- 
- Pueschel, S. (s.d.). *Síndrome de Down: Guia Para Pais e Educadores.*: . Campinas, São Paulo: Papyrus.
- Rodrigues, D. e. (2007). *Percursos de educação inclusiva em Portugal: dez estudos de caso.* Lisboa: Faculdade de motricidade humana.
- Roldão. (1999). *Gestão curricular, fundamentos e práticas. Reflexão participada sobre os currículos do ensino básico.* Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. (2003). *Diferenciação Curricular e inclusão. In David Rodrigues (org) Perspetivas sobre a Inclusão: da Educação à Sociedade, 151-166, Coleção Educação Especial.* Porto: Porto Editora.
- Sampedro, M., Blasco, G., & Hernández, A. (1997). *Necessidades Educativas Especiais. Coleção Saber Mais.* Dinalivro.
- Sanches & Teodoro. (2006). *Da integração à inclusão escolar perspetivas e conceitos.* Lisboa: Revista lusófona de educação.
- Santos, A. S. (2007). *Estudo psicométrico da Escala de Comportamento Adaptativo.* Faculdade de Motricidade Humana,: Universidade Técnica de Lisboa.
- Santos, S. &. (2002). *Comportamento adaptivo.* . Lisboa: Colecção Educação.
- Stay-Gundersen, K. (2001). *Bebés com Síndrome de Down.* Lisboa: Bertrand.
- Suplino, M. (2005). *Currículo Funcional Natural – Guia prático para a educação na área de autismo e deficiência mental.* Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos.
- Teodoro, S. &. (2006). *Da integração à inclusão escolar perspetivas e conceitos.* Lisboa: Revista lusófona de educação.
- Troncoso, M. C. (2004). *Síndrome de Down: leitura e escrita.* Porto editora.
- Tuckman, B. (2002). *Manual de investigação em educação .* Lisboa: Fundação Calouste.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais: Acesso e Qualidade in Inovação nº. 1, vol.7, I.I.E.* Lisboa: M.E.



---

Vinagreiro, M. P. (2000). *“A criança com Síndrome de Down – características e intervenção educativa”*. Braga: Edições APPACDM Distrital de Braga.

### **Legislação Consultada**

Decreto - Lei 319/91 de 23 de Agosto.

Despacho Conjunto Nº 105/97 de 1 de Julho.

Decreto-lei Nº 20/2006 de 31 de Janeiro de 2006.

Decreto-lei Nº 3/2008 de 7 de Janeiro.

### **Sites Consultados**

<http://asdoencasraras.blogspot.com/>, disponível a 26/02/2015.

<https://cromossoma21.wordpress.com/>, disponível a 25/03/2015.

<http://educacaoespecial-afonsobetote.blogspot.pt/>, disponível a 25/02/2015.

<http://expresso.sapo.pt/cientistas-invertem-sintomas-da-trissomia-21> disponível a 26/02/2015.

<http://mariaalicerego.blogspot.pt/>, disponível a 26/02/2015.

[http://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%ADndrome\\_de\\_Down](http://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%ADndrome_de_Down), disponível a 26/02/2015.

<http://trissomia21.weebly.com/index.html>, disponível a 25/02/2015.

<http://www.cerebromente.org.br/n04/doenca/down/down.htm>, disponível a 25/02/2015.

<http://www.appt21.org.pt/>, disponível a 25/02/2015.

<http://www.diferencas.net/>, disponível a 25/02/2015.

<http://www.entreamigos.com.br/search/node/sindrome%20down>, disponível a 25/02/2015.

[http://www.larpsi.com.br/media/mconnect\\_uploadfiles/c/a/cap\\_01\\_64 .pdf](http://www.larpsi.com.br/media/mconnect_uploadfiles/c/a/cap_01_64.pdf), disponível a 25/02/2015.

<http://www.movimentodown.org.br/2012/12/tratamentos-experimentais>, disponível a 26/02/2015.

<http://www.tuasaude.com/sindrome-de-down>, disponível a 26/02/2015.



## 7 – Anexos



**Anexo A – ECAP inicial**



**Anexo B – ECAP final**



## 8 – Apêndices



## **Apêndice A – Pedidos de autorização**



---

## PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, Sandra Conceição Moreira Mestrinho, no âmbito da realização de uma Tese de Mestrado em Educação Especial, ministrada pelo Instituto Superior de Ciências Educativas, cuja linha de investigação é a Trissomia 21, solicito a Vossas Excelências autorização para poder observar e realizar atividades com o seu educando em contexto escolar.

Embora uma Tese seja uma produção académica pública, o nome do vosso educando não aparecerá em nenhum momento do estudo.

Face ao exposto solicito a Vossa autorização, agradecendo desde já toda a colaboração.

Autorizo

Não autorizo

O pai: \_\_\_\_\_

A mãe: \_\_\_\_\_



---

Sandra Conceição Moreira Mestrinho

Rua rio Liz, 127 - Arneiro

2775-386 Carcavelos

Tel: 96 443 04 07

E-mail: [sandramestrinho@gmail.com](mailto:sandramestrinho@gmail.com)

Exma Sr.<sup>a</sup> Diretora do Agrupamento de Escolas Aquilino Ribeiro

**Assunto:** Pedido de autorização para realização de estudo no âmbito de Tese de Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor

Eu, Sandra Conceição Moreira Mestrinho, professora do 1º. Ciclo do Ensino Básico e aluna do Curso de Mestrado em Educação Especial, do Instituto Superior de Ciências Educativas, venho por este meio solicitar a V. Ex.<sup>a</sup>, autorização para a realização de um estudo neste Agrupamento no âmbito da elaboração da referida tese cuja linha de investigação é a Trissomia 21. O estudo a realizar engloba a observação e realização de atividades com alunos portadores desta síndrome no Vosso agrupamento.

Acrescento a minha inteira disponibilidade para vos dar conta dos resultados finais desta investigação.

Agradeço desde já a atenção dispensada.

Com os melhores cumprimentos,

---

(Sandra Mestrinho)



---

Sandra Conceição Moreira Mestrinho

Rua rio Liz, 127 - Arneiro

2775-386 Carcavelos

Exmo Sr. Encarregado de Educação

Eu, Sandra Conceição Moreira Mestrinho, aluna do Curso de Mestrado em Educação Especial, e no âmbito do estudo de caso em que participa o seu educando, venho solicitar a sua colaboração no preenchimento dos parâmetros assinalados na ficha de avaliação que se anexa.

Agradeço desde já a sua colaboração.

Com os melhores cumprimentos,

---

(Sandra Mestrinho)



## **Apêndice B – Planificação e avaliação das sessões**



## Sessão nº. 1

<b>Data:</b> 3 de Maio de 2016	<b>Duração:</b> 1 hora
<b>Local:</b> Sala UAM	
Objetivos da atividade	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer algumas regras de higiene e segurança;</li> <li>- Distinguir a colher de sopa da colher de chá;</li> <li>- Encher a colher de sopa com um ingrediente e despejá-la;</li> <li>- Distinguir a textura do açúcar e da farinha;</li> <li>- Contar 5 colheres de açúcar;</li> <li>- Contar 5 colheres de farinha;</li> <li>- Contar 5 ovos;</li> <li>- Trabalhar a lateralidade (direita/esquerda);</li> </ul>
Estratégia/Atividade	<p>De início o orientador informa o aluno que vai trabalhar com ele, utilizando a culinária. Explica que irão aprender muito confecionando os pratos que ele mais gosta. Em primeiro lugar irão fazer bolachas, mas antes precisam ter alguns cuidados de higiene: o orientador explicará como lavar muito bem as mãos e como por um avental. Sensibiliza também o aluno para alguns cuidados a ter com o forno que deita calor e pode queimar. Posteriormente o orientador apresenta ao aluno um recipiente com açúcar e outro com farinha para ele mexer e observar a diferença. De seguida pede ao aluno para dizer os nomes destes ingredientes. Terminada esta etapa serão dadas ao aluno duas colheres, uma de chá e uma de sopa, para ele escolher a de sopa. O orientador coloca 5 colheres de açúcar num recipiente, contando até 5 e depois pede ao aluno para repetir o procedimento com o resto do açúcar e com a farinha, contando sempre até 5. Será pedido ao aluno para misturar os dois ingredientes com uma colher de pau, mexendo primeiro com a mão direita e depois com a mão esquerda. Segue-se a contagem dos ovos em que o orientador pede ao aluno para contar todos os ovos que estão na caixa (5) e depois pede-lhe para tirar 3. Depois do orientador partir os ovos para uma taça o aluno junta, contando, um a um ao preparado anterior. Volta a mexer com a mão direita e com a mão esquerda. Por fim será pedido ao aluno para, com a ajuda de um rolo, esticar a massa e com os moldes das figuras geométricas fazer 5 formas de quadrado (todos os alunos e o orientador contam), 5 de triângulo, 5 de retângulo e 5 de círculo. O processo será repetido para ficar com 10 bolachas de cada forma. Por fim o aluno coloca as bolachas no tabuleiro em filas de 5 que depois vão ao forno. Enquanto as bolachas estão no forno o orientador ordena cinco cartões numerados de 1 a 5. O aluno observará a sequência dos números até cinco e de seguida construirá ele a sequência correta. Cada vez que acertar ganhará um ponto. Quando prontas cada aluno comerá uma bolacha e as restantes serão guardadas numa lata para não ficarem moles. O orientador informará o aluno que na próxima sessão irão empacotar as bolachas para depois venderem.</p>
Avaliação	Observação direta e registo na grelha.



### Grelha de Avaliação

Sessão nº. 1 Data: 3/5/2016	Adquirido	Em aquisição	Não adquirido
Lava as mãos sozinho e com detergente.	X		
Observa o exemplo e enfia o avental na cabeça.	X		
Observa o exemplo e põe o avental sozinho.		X	
Está entusiasmado com a atividade.	X		
Consegue identificar o açúcar.	X		
Consegue identificar a farinha.	X		
Identifica a colher de sopa.		X	
Identifica a mão direita.		X	
Identifica a mão esquerda.		X	
Enche a colher com os ingredientes e despeja-a sozinho.	X		
Consegue contar os 5 ovos.			X
Consegue identificar a quantidade (3 ovos) e tirá-los da caixa.	X		
Depois da explicação consegue esticar a massa com o rolo		X	
Identifica o molde do quadrado.	X		
Identifica o molde do triângulo.	X		
Identifica o molde do retângulo.			X
Identifica o molde do círculo.	X		
Consegue fazer as filas com 5 bolachas.		X	
No final da sessão conta até 5 sozinho.	X		
Faz a sequência dos números até 5.	X		
Esteve atento durante a sessão.	X		



---

**Sessão nº. 2**

<b>Data: 5 de Maio de 2016</b>	<b>Duração: 1 hora</b>
<b>Local: Sala UAM</b>	
Objetivos da atividade	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lembrar regras de higiene e segurança;</li> <li>- Agrupar figuras semelhantes;</li> <li>- Somar pequenas quantidades;</li> <li>- Contar até 5;</li> <li>- Associa o número à quantidade e identifica-o;</li> <li>- Conhecer a sequência dos números até 10;</li> <li>- Fazer pequenas somas;</li> <li>- Fazer um laço sozinho;</li> <li>- Fazer os números até 10 com plasticina.</li> </ul>
Estratégia/Atividade	<p>O orientador explica que vão empacotar as bolachas para depois venderem na escola. Questiona o aluno sobre as regras de higiene que falaram na aula anterior e, depois de lavarem as mãos e colocarem o avental, vão também colocar umas luvas. Precisam colocar 10 bolachas em cada pacote. O primeiro passo será agrupar todas as bolachas com a mesma forma, depois formar grupos de 5 bolachas com a mesma forma, contando em voz alta. A orientadora pede também ao aluno para fazer um grupo de duas bolachas e para depois juntar mais uma e contar de novo. Depois o aluno terá de ir buscar o cartão com o número correspondente à soma. Repete-se o processo para pequenas somas. De seguida o orientador apresenta os cartões com os números de 1 a 10 e todos repetem. Segue-se então a formação de grupos de 10 bolachas, sempre contando em voz alta. À medida que o aluno conta o orientador apresenta o cartão com o número correspondente. Quando todos os grupos de bolachas estiverem formados o aluno colocará cada grupo dentro de um pacote e no fim contará quantos pacotes conseguiu fazer. Para fechar os pacotes o orientador explica como fazer um laço e o aluno tenta repetir o processo. Para terminar todos contam até 10 e o orientador ordena os cartões com os números e posteriormente o aluno moldará os números com plasticina.</p>
Avaliação	Observação direta e registo na grelha.



### Grelha de Avaliação

Sessão nº. 2 Data: 5/5/2016	Adquirido	Em aquisição	Não adquirido
Lembra-se das regras de higiene faladas na sessão anterior.	X		
Lava as mãos com detergente, sozinho.	X		
Observa o exemplo e enfia o avental na cabeça.	X		
Observa o exemplo e põe o avental sozinho.		X	
Está entusiasmado com a atividade.	X		
Põe as luvas sozinho	X		
Agrupar as figuras semelhantes	X		
Conta até 5 sozinho	X		
Consegue somar 2+1.	X		
Consegue identificar o número 3.	X		
Consegue somar 2+2.	X		
Consegue identificar o número 4.	X		
Consegue somar 2+3.	X		
Consegue identificar o número 5.	X		
Coloca as bolachas dentro do pacote sozinho.	X		
Conta o número de pacotes corretamente.		X	
Está atento ao modo como se faz o laço.	X		
Tenta fazer o laço no pacote.	X		
Consegue atar pelo menos um pacote sozinho.		X	
Ordena os números de 1 a 10 sozinho, observando o exemplo.		X	
Molda os números até 10 com plasticina.	X		



---

**Sessão nº. 3**

<b>Data: 6 de Maio de 2016</b>	<b>Duração: 1 hora</b>
<b>Local: Sala UAM</b>	
Objetivos da atividade	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Agrupar figuras semelhantes;</li> <li>- Distinguir notas de moedas;</li> <li>- Identificar a nota de 5 euros;</li> <li>- Identificar as moedas de 1 e 2 euros;</li> <li>- Contar 5 euros em moedas de 1 euro;</li> <li>- Escrever o preço nas etiquetas e colar nos pacotes das bolachas;</li> <li>- Ir a outras salas e explicar o que vai fazer;</li> <li>- Confirmar se o valor pago está correto;</li> <li>- Contar o dinheiro que recebeu no total;</li> <li>- Conta 10 € em moedas.</li> </ul>
Estratégia/Atividade	<p>O orientador anunciará que chegou o dia de vender as bolachas aos colegas. Pergunta ao aluno se ele sabe o que é vender. O orientador explicará que a venda é uma troca de produtos por dinheiro. De seguida apresentará ao aluno o símbolo e o nome da nossa moeda e mostrar-lhe-á algumas notas e moedas para ele manusear e observar. Irão posteriormente explorar algumas características das mesmas. De seguida o aluno irá agrupar as notas e as moedas. Depois agrupará as notas iguais e as moedas iguais. O orientador contará as moedas de 1 euro (10) e de seguida pedirá ao aluno para repetir. Seguidamente irá solicitar ao aluno para lhe dar 2 euros, depois 3 euros e assim sucessivamente, até 10 euros. Concluída esta etapa será a vez de colocar o preço nos pacotes das bolachas. O aluno escreverá o preço na etiqueta, número e símbolo, e colá-la-á no pacote. Irão, então, os dois, às salas dos colegas vender as bolachas. O aluno tentará explicar o que vai fazer e o preço das bolachas. Depois confirmará se o dinheiro que o colega deu está correto. No fim o aluno conta todo o dinheiro que recebeu da venda das bolachas.</p>
Avaliação	Observação direta e registo na grelha.



### Grelha de Avaliação

Sessão nº. 3 Data: 6/5/2016	Adquirido	Em aquisição	Não adquirido
Fica entusiasmado ao mexer no dinheiro.	X		
Distingue notas de moedas.	X		
Identifica a nota de 5 €.	X		
Distingue as moedas de 1 e 2 €.	X		
Conta 2 € em moedas de 1 €	X		
Contar 3 € em moedas.	X		
Conta 5 € em moedas.	X		
Conta 10 € em moedas.		X	
Escreve o preço nas etiquetas.	X		
Consegue descolar e colar as etiquetas nos pacotes.	X		
Bate à porta da sala e pede para entrar.		X	
Consegue explicar o que vai fazer.			X
Confirma se o valor está certo.	X		



**Sessão nº. 4**

<b>Data: 10 de Maio de 2016</b>	<b>Duração: 1 hora</b>
<b>Local: Sala UAM</b>	
<b>Objetivos da atividade</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar algumas frutas e legumes;</li> <li>- Explorar as diferentes texturas, cores e aromas;</li> <li>- Agrupar as frutas e os legumes;</li> <li>- Identificar as peças de fruta e contá-las;</li> <li>- Colocar cada uma das imagens dos alimentos no lugar correto da roda;</li> <li>- Contar 10 paus de espetadas;</li> <li>- Escolher 5 peças de fruta a seu gosto;</li> <li>- Lembrar de lavar as mãos antes de mexer nos alimentos;</li> <li>- Lembrar de lavar os alimentos que se comem crus e com casca;</li> <li>- Cortar as frutas em pedaços, com cuidado;</li> <li>- Introduzir 10 pedaços de fruta no pauzinho, contando de 1 a 10;</li> <li>- Colocar as espetadas de fruta sobre o prato decorado com alface.</li> </ul>
<b>Estratégia/Atividade</b>	<p>O orientador refere que em culinária utilizam-se sempre alimentos e que é deles que irão falar. Apresentará, então, algumas frutas e legumes, questionando os seus nomes. De seguida pede ao aluno para mexer e explorar as diferentes características: textura, cor, aroma, etc. Após a demonstração do que é fruta e o que é legume o aluno terá de formar um grupo com as frutas e outro grupo com os legumes. Na fase seguinte o orientador refere que aqueles dois grupos fazem parte da roda dos alimentos e posteriormente apresenta uma roda em papel, dividida em grupos de cores diferentes. É, então, altura de construir cada um dos dois grupos com as imagens dos respetivos alimentos. Proceder-se-á da seguinte forma: o aluno retira do envelope uma imagem, associa-o ao alimento verdadeiro que está em cima da mesa, identifica-o e coloca-o no seu grupo da roda dos alimentos (grupo da fruta ou legumes). Construídos os dois grupos, o orientador explica a importância dos mesmos com vista a uma alimentação saudável. Falando em alimentação saudável o lanche será confeccionado pelo aluno com recurso à fruta e aos legumes. Segue-se a confeção das espetadas de fruta e serão lembradas as regras de higiene que antecedem esta etapa. Depois de colocar o avental e lavar as mãos o aluno irá contar dez paus de espetada. Também será lembrada a importância de lavar muito bem todos os alimentos que se comem crus e com casca. Assim, o aluno irá lavar os morangos e os tomatinhos enquanto o orientador descasca o ananás. Posteriormente o aluno descasca a cenoura com o descascador próprio e corta as rodela de ananás em pedaços enquanto o orientador descasca a pera e a maçã que o aluno, depois, cortará, também em pedaços. É altura de fazer as espetadas e o aluno terá de introduzir dez pedaços de fruta/legume, a seu gosto, em cada pauzinho, identificando o alimento. Terminada a espetada o aluno vai colocá-la no prato de esferovite decorado com alface. Por fim as espetadas serão partilhadas com os colegas.</p>
<b>Avaliação</b>	Observação direta e registo na grelha.



### Grelha de Avaliação

Sessão nº. 4 Data: 10/5/2016	Adquirido	Em aquisição	Não adquirido
- Identifica algumas frutas e legumes;	X		
- Explora as diferentes texturas, cores e aromas;	X		
- Agrupa as frutas e os legumes;	X		
- Identifica as peças de fruta e conta-as;	X		
- Coloca as imagens dos alimentos no lugar correto da roda;	X		
- Conta 10 paus de espetadas;		X	
- Escolhe 5 peças de fruta a seu gosto;	X		
- Lembra-se das regras de higiene antes de mexer nos alimentos;	X		
- Lembra-se de lavar os alimentos que se comem crus e com casca;	X		
- Corta as frutas em pedaços, com cuidado;	X		
- Introduce 10 pedaços de fruta no pauzinho, contando de 1 a 10;		X	
- Coloca as espetadas de fruta sobre o prato decorado com alface.		X	



### Sessão nº. 5

<b>Data: 12 de Maio de 2016</b>	<b>Duração: 1 hora</b>
<b>Local: Sala UAM</b>	
Objetivos da atividade	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar algumas frutas e legumes já constantes na roda;</li> <li>- Explorar as diferentes texturas, cores e aromas;</li> <li>- Agrupar os alimentos;</li> <li>- Identificar alguns alimentos do grupo das gorduras; proteínas; cereais, derivados e tubérculos;</li> <li>- Colocar cada uma das imagens dos alimentos no grupo correto da roda;</li> <li>- Contar 10 alimentos;</li> <li>- Lembrar as regras de higiene;</li> <li>- Esticar a massa com o rolo;</li> <li>- Cortar a massa em forma de círculo;</li> <li>- Cortar 10 círculos de massa;</li> <li>- Colocar os ingredientes sobre as pizzas;</li> <li>- Lembrar as regras de segurança do forno;</li> <li>- Limpar o espaço utilizado.</li> </ul>
Estratégia/Atividade	<p>O orientador questiona o aluno sobre os alimentos que trabalharam na última aula (nome e grupo a que pertencem), tendo como suporte a construção da roda da sessão anterior. Refere que vão falar de outros alimentos que também pertencem à roda. Apresenta, então, alguns alimentos do grupo dos cereais e derivados, das proteínas e das gorduras, questionando os seus nomes e identificando os desconhecidos. O aluno terá oportunidade de explorar as formas, textura, cor e aroma, nomeadamente do peixe, da carne, das massas e do arroz. O orientador explica, também, que as massas e o pão se formam a partir da farinha que resulta do processo de moagem dos cereais. Depois irá formar um grupo com 10 alimentos. É vez de o aluno ser convidado a agrupar os alimentos, de acordo com a roda, com a ajuda do orientador que irá solicitar cada alimento pelo seu nome. Segue-se a construção dos respetivos grupos na roda, com as imagens, procedendo-se da mesma forma que na sessão nº. 4. Será dada ênfase ao espaço ocupado por cada grupo e à sua relação com a quantidade que devemos ingerir desses alimentos, apelando sempre a uma alimentação saudável. Por fim o aluno irá utilizar alguns desses alimentos para confeccionar mini pizzas. Serão lembradas as regras de higiene e o orientador irá solicitar ao aluno os ingredientes necessários, pedindo-lhe que indique, na roda, o grupo a que pertencem. O orientador apresentará a massa da pizza já confeccionada, explicando que é feita de farinha e água e pedirá ao aluno para cortar, com o auxílio de um molde, 10 círculos. O orientador irá colocar os ingredientes, um a um, sobre uma pizza e o aluno irá repetir a execução nas restantes pizzas, identificando, sempre, cada um deles. Terminada a tarefa o orientador informará que as pizzas vão ao forno e lembrará as regras de segurança. Enquanto as pizzas cozem o aluno arrumará e limpará o espaço circundante com a ajuda do orientador. Após a cozedura segue-se o melhor momento...</p>
Avaliação	Observação direta e registo na grelha.



### Grelha de Avaliação

Sessão nº. 5 Data: 12/5/2016	Adquirido	Em aquisição	Não adquirido
- Identifica algumas frutas e legumes já constantes na roda;	X		
- Explora as diferentes texturas, cores e aromas;	X		
- Identifica alguns alimentos do grupo das gorduras; proteínas; cereais, derivados e tubérculos;		X	
- Juntou os alimentos do mesmo grupo depois do exemplo e explicação do orientador;	X		
- Colocar cada uma das imagens dos alimentos no grupo correto da roda;	X		
- Conta 10 alimentos;		X	
- Lembra as regras de higiene;	X		
- Estica a massa com o rolo;	X		
- Corta a massa em forma de círculo, utilizando o molde;	X		
- Conta 10 círculos de massa;		X	
- Coloca os ingredientes sobre as pizzas;	X		
- Lembra as regras de segurança do forno;	X		
- Colabora na limpeza o espaço utilizado.	X		



---

**Sessão nº. 6**

<b>Data: 13 de Maio de 2016</b>	<b>Duração: 1 hora</b>
<b>Local: Sala UAM</b>	
<b>Objetivos da atividade</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar alguns alimentos já constantes na roda;</li> <li>- Explorar as diferentes texturas, cores e aromas;</li> <li>- Agrupar os alimentos de acordo com as indicações;</li> <li>- Identificar alguns alimentos do grupo das leguminosas, dos laticínios e seus derivados e a água;</li> <li>- Colocar cada uma das imagens dos alimentos no grupo correto da roda;</li> <li>- Contar 10 alimentos;</li> <li>- Lembrar as regras de higiene;</li> <li>- Identifica os alimentos mais saudáveis;</li> <li>- Colocar água na cafeteira elétrica e ligá-la;</li> <li>- Abrir o pacote de leite com a ajuda de uma tesoura;</li> <li>- Colocar o leite na cafeteira e ligá-la;</li> <li>- Colocar a compota sobre as bolachas;</li> <li>- Servir o chá e o leite em copos;</li> <li>- Perguntar aos colegas se querem chá ou leite;</li> <li>- Limpar o espaço utilizado.</li> </ul>
<b>Estratégia/Atividade</b>	<p>O orientador questiona o aluno sobre os nomes de alguns alimentos que trabalharam nas sessões anteriores, com base na roda em construção. Refere que vão falar dos restantes alimentos que fazem parte integrante da roda. Apresenta alguns alimentos do grupo das leguminosas, dos laticínios e seus derivados e a água. O aluno terá oportunidade de explorar as formas, textura, cor e aroma dos alimentos. O orientador questiona o aluno sobre os nomes dos mesmos. Posteriormente o aluno deverá agrupar os alimentos indicados pelo orientador de modo a formar os grupos já referidos e que o orientador seguidamente identificará. Será, também, solicitado ao aluno que forme um grupo com 10 feijões pretos, 10 feijões encarnados e 10 grãos. Segue-se a construção dos últimos grupos na roda, com as imagens, à semelhança das sessões anteriores. Completa a roda, o orientador questiona o aluno sobre os alimentos que devemos ingerir em maior e menor quantidade com vista a uma alimentação saudável e explica o porquê da água se encontrar no meio da roda. Pegando nos alimentos trabalhados o aluno será convidado a confeccionar leite com chocolate e chá de Lúcia Lima para acompanhar bolachas de água e sal com compota de frutas. Serão recordadas as regras de higiene e segurança e, de seguida, o aluno terá de encher uma cafeteira elétrica com água e ligar o botão para que esta aqueça. De seguida irá lavar a Lúcia Lima e colocá-la dentro de um bule e quando a água estiver a ferver irá, com o auxílio do orientador, deitá-la sobre a Lúcia Lima e tapar o bule. Enquanto se faz a infusão o aluno terá de abrir um pacote de leite e deitá-lo na cafeteira para amornar. Quando morno irá deitá-lo no jarro e juntar 10 colheres de chá de chocolate. Por fim o orientador pede ao aluno que abra o frasco das bolachas e que retire 10 para um tabuleiro e que sobre cada bolacha coloque 1 colher de chá de compota. Depois de se servir o aluno irá preparar mais algumas bolachas, com o auxílio do orientador, e irá à sua sala oferecer aos colegas. O orientador distribui as bolachas e o aluno terá que perguntar aos colegas se querem chá ou leite e servi-los.</p>
<b>Avaliação</b>	Observação direta e registo na grelha.



### Grelha de Avaliação

Sessão nº. 6 Data: 13/5/2016	Adquirido	Em aquisição	Não adquirido
- Identifica alguns alimentos já constantes na roda;	X		
- Explora as diferentes texturas, cores e aromas com motivação;	X		
- Identifica alguns alimentos do grupo das leguminosas, dos laticínios e seus derivados e da água;		X	
- Agrupa os alimentos de acordo com as indicações após exemplo e explicitação do orientador;	X		
- Coloca cada uma das imagens dos alimentos no grupo correto da roda;	X		
- Conta 10 alimentos;		X	
- Lembra as regras de higiene;	X		
- Identifica os alimentos mais saudáveis;	X		
- Coloca água na cafeteira elétrica e liga-a;	X		
- Abre o pacote de leite com a ajuda de uma tesoura;	X		
- Coloca o leite na cafeteira e liga-a;	X		
- Coloca a compota sobre as bolachas com uma colher de sobremesa;	X		
- Perguntar aos colegas se querem chá ou leite;	X		
- Serve o chá e o leite em copos;	X		
- Limpa o espaço utilizado.	X		



**Sessão nº. 7**

<b>Data: 17 de Maio de 2016</b>	<b>Duração: 1 hora</b>
<b>Local: Sala UAM</b>	
<b>Objetivos da atividade</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar alguns alimentos constantes na roda;</li> <li>- Identificar os cartões com as imagens/palavra;</li> <li>- Identificar as letras nas palavras;</li> <li>- Construir a receita, seguindo as indicações;</li> <li>- Identificar os alimentos necessários para a confeção dos queques;</li> <li>- Partir os ovos sem os esmagar;</li> <li>- Colocar os ingredientes, seguindo a ordem e as quantidades da receita;</li> <li>- Lembrar as regras de higiene e segurança;</li> <li>- Utilizar, com cuidado, a batedeira elétrica;</li> <li>- Contar 10 formas;</li> <li>- Colocar a massa do bolo dentro das formas, com o auxílio de uma concha;</li> <li>- Copiar a receita para o caderno;</li> <li>- Limpar o espaço e os utensílios utilizados.</li> </ul>
<b>Estratégia/Atividade</b>	<p>O orientador questiona o aluno sobre os nomes de alguns alimentos da roda por eles contruída. De seguida informa o aluno que vão fazer queques de iogurte, mas primeiro precisam organizar a receita numa cartolina de acordo com as indicações do orientador. Este irá fornecer ao aluno uma panela com cartões de imagens/palavra e o aluno terá de procurar lá dentro o que o orientador pede, ex: 3 ovos (o aluno terá que tirar o cartão com o nº. 3/três e o outro cartão com a imagem dos ovos e a palavra e assim sucessivamente). Em cada cartão o aluno será convidado a identificar todas as letras. Completa a receita o orientador solicita ao aluno para agrupar num cantinho da mesa todos os ingredientes necessários para a confeção dos queques (em cima da mesa existirão diversos alimentos), seguindo a ordem da receita. Segue-se a confeção e serão recordadas as regras de higiene e segurança. O orientador começa por partir um ovo para o aluno ver como se faz e de seguida o aluno repetirá o processo para os restantes ovos. Com os ovos abertos o orientador apresentará o nome da parte amarela e o da parte transparente do ovo. Os restantes ingredientes serão adicionados, mexendo sempre, de acordo com a ordem e as quantidades indicadas na receita. Antes de colocar a farinha o aluno terá de bater o bolo com a batedeira elétrica para que fique mais fofo. Por fim adicionará a farinha e irá apenas envolver, seguindo a demonstração do orientador. Para levar o bolo ao forno o aluno irá buscar 10 formas de queque e 10 formas de papel para colocar dentro das anteriores. Terminada esta tarefa o aluno repartirá a massa pelas formas, com a ajuda de uma concha, e de seguida levará ao forno. Enquanto o bolo coze o aluno irá auxiliar o orientador na limpeza e arrumação do espaço. O aluno poderá, ainda, copiar a receita para o seu caderno e por fim deliciar-se com o magnífico queque de iogurte.</p>
<b>Avaliação</b>	Observação direta e registo na grelha.



### Grelha de Avaliação

Sessão nº. 7 Data: 17/5/2016	Adquirido	Em aquisição	Não adquirido
- Identifica alguns alimentos constantes na roda;	X		
- Identifica os cartões com as imagens/palavra;	X		
- Identifica todas as letras nas palavras;	X		
- Constrói a receita, utilizando os cartões, seguindo as indicações;	X		
- Consulta a receita e identifica os alimentos necessários para a confeção dos queques;	X		
- Lembra as regras de higiene e segurança;	X		
- Consulta a receita para saber a ordem e as quantidades dos ingredientes;	X		
- Parte os ovos sem os esmagar;		X	
- Enche os copos de iogurte com os ingredientes e conta-os;	X		
- Mexe para a direita e para a esquerda;			
- Utiliza, com cuidado, a batedeira elétrica;	X		
- Conta 10 formas;	X		
- Coloca a massa do bolo dentro das formas, com o auxílio de uma concha;		X	
- Copia a receita para o caderno;	X		
- Limpa o espaço e os utensílios utilizados.	X		



## Sessão nº. 8

<b>Data: 19 de Maio de 2016</b>	Duração: 1 hora
<b>Local: Sala UAM</b>	
Objetivos da atividade	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar alguns alimentos constantes na roda;</li> <li>- Identificar e escrever a primeira letra dos nomes dos colegas;</li> <li>- Construir uma tabela seguindo as indicações;</li> <li>- Seguir as indicações dessa tabela;</li> <li>- Identificar os cartões com as imagens correspondentes aos pedidos;</li> <li>- Identificar a primeira letra do nome de cada fruto/legume;</li> <li>- Identificar a palavra correspondente ao nome de cada fruto/legume;</li> <li>- Lembrar as regras de higiene e segurança;</li> <li>- Utilizar objetos cortantes com precaução;</li> <li>- Separar a fruta dos legumes;</li> <li>- Contar até 10;</li> <li>- Cortar os alimentos indicados;</li> <li>- Descascar e ralar uma cenoura;</li> <li>- Utilizar, com cuidado, o liquidificador;</li> <li>- Identificar os sinais vermelho e verde;</li> <li>- Verter o sumo para o copo sem entornar;</li> <li>- Limpar o espaço e os utensílios utilizados.</li> </ul>
Estratégia/ Atividade	<p>O orientador pede ao aluno que identifique alguns alimentos do grupo das frutas e dos legumes, na roda dos alimentos que se encontra na sala. Para cada nome indicado o orientador pergunta ao aluno qual é a sua primeira letra. De seguida informa-o que vão fazer sumos de frutas/legumes. Para tal têm de construir uma tabela com os nomes de cada um e as frutas desejadas. O aluno começa por escrever, sem ajuda, a primeira letra dos nomes dos colegas e só nas restantes poderá ter a ajuda do orientador. Na fase seguinte irá procurar aos colegas quais os frutos/legumes que estes pretendem no sumo. O aluno irá à panela buscar a imagem desse fruto/legume que colocará à frente do nome. Como esse cartão não tem a palavra o aluno terá que pensar qual a sua primeira letra e procurar a palavra que corresponde a essa imagem. Se existir mais do que uma palavra começada por essa letra o aluno terá que pensar na segunda letra. A palavra será, depois, colocada por baixo da imagem. O processo repetir-se-á para os restantes colegas. Construída a tabela já podem fazer-se os sumos. Serão, então, recordadas as regras de higiene e segurança. O aluno irá identificar os alimentos que estão sobre a mesa e separar as frutas dos legumes. Segue-se a confeção propriamente dita. O orientador pede ao aluno para lavar os morangos e os tomatinhos enquanto ele descasca o ananás, lembrando que os alimentos que se consomem com casca têm de ser bem lavados. Depois pede-lhe para cortar ao meio 10 morangos e 10 tomatinhos e colocá-los em recipientes separados. Posteriormente o aluno terá de descascar uma cenoura com o auxílio de um descascador e ralá-la para dentro de um recipiente. Terá, ainda, de cortar o Kiwi, a laranja e o ananás, já descascados, e colocá-los nos recipientes. A banana o aluno irá descascar e cortar sem ajuda e a maçã será utilizada com casca. Quando tudo estiver pronto o aluno irá consultar a tabela e introduzir, no liquidificador, os alimentos indicados para cada sumo, adicionando cinco colheres de água. Para acionar o liquidificador o orientador demonstra ao aluno que precisa pressionar um botão e quando este apresentar um cartão vermelho com a palavra stop ele terá de parar. Só voltará a pressionar o botão quando o orientador apresentar o cartão verde. Será explicado ao aluno o significado dos sinais. O processo repetir-se-á para cada sumo. Terminado o sumo o aluno deverá vertê-lo para um copo e cortar uma rodela de lima que introduzirá numa palhinha que será, por fim, colocada dentro do copo. Depois de se refrescar com o seu sumo o aluno irá cooperar na limpeza e arrumação do espaço.</p>
Avaliação	Observação direta e registo na grelha.



### Grelha de Avaliação

Sessão nº. 8 Data: 19/5/2016	Adquirido	Em aquisição	Não adquirido
- Identifica muitos dos alimentos constantes na roda;	X		
- Identifica e escrever a primeira letra dos nomes dos colegas;	X		
- Constrói uma tabela seguindo as indicações;	X		
- Segue as indicações dessa tabela;		X	
- Identifica os cartões com as imagens correspondentes aos pedidos;	X		
- Identifica a primeira letra do nome de cada fruto/legume;	X		
- Identifica a palavra correspondente ao nome de cada fruto/legume;	X		
- Lembra as regras de higiene e segurança;	X		
- Utiliza objetos cortantes com precaução;	X		
- Separa a fruta dos legumes;		X	
- Conta até 10;		X	
- Corta os alimentos indicados;	X		
- Descasca e rala uma cenoura;	X		
- Utiliza, com cuidado, o liquidificador;	X		
- Reconhece o significado dos sinais vermelho e verde;	X		
- Deita o sumo para o copo sem entornar;	X		
- Limpa o espaço e os utensílios utilizados.		X	



**Sessão nº. 9**

<b>Data: 20 de Maio de 2016</b>	Duração: 1 hora
<b>Local: Sala UAM</b>	
Objetivos da atividade	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar alguns alimentos cortados finamente;</li> <li>- Sentir as diferentes texturas desses alimentos;</li> <li>- Agrupar cartões com imagens de alimentos de acordo com a roda;</li> <li>- Identificar, nas palavras correspondentes às imagens, a sílaba em falta;</li> <li>- Completar palavras com sílabas;</li> <li>- Ler as diferentes sílabas de uma palavra;</li> <li>- Esticar a massa folhada com a ajuda de um rolo;</li> <li>- Forrar uma forma com massa folhada;</li> <li>- Colocar os ingredientes de acordo com as indicações;</li> <li>- Enrolar as tiras de curgete e cenoura;</li> <li>- Lembrar as regras de higiene e segurança;</li> <li>- Utilizar o forno com precaução;</li> <li>- Cortar a tarte em pedaços;</li> <li>- Limpar o espaço e os utensílios utilizados.</li> </ul>
Estratégia/Atividade	<p>O orientador começará por dizer que vão confeccionar uma tarte de legumes e bacon. Lembrará as regras de higiene e segurança e pedirá ao aluno para o ajudar a colocar as várias caixas com alimentos em cima da mesa e contá-las. O aluno irá abri-las e identificar os alimentos, alguns dos quais já finamente cortados. O orientador explicará que terão de forrar uma forma de tarte com massa folhada e depois colocar camadas de legumes e bacon. Para isso o aluno deverá esticar um pouco a massa folhada, com a ajuda de um rolo, e depois forrará a forma com ela. De seguida irá colocar, com a mão, os alimentos que o orientador indicar. Para embelezar a tarte o aluno terá de fazer rolinhos com tiras de cenoura e de curgete e depois colocá-los sobre a tarte. Para temperar o aluno irá regar a tarte com azeite, sal e um pouco de molho de soja. Terminada esta etapa o aluno deverá colocar a tarte no forno. De seguida ajudará na limpeza do espaço utilizado. Enquanto a tarte estiver no forno o aluno procurará na panela os cartões com as imagens/palavra incompleta dos alimentos que foram utilizados na tarte. Depois escolherá mais alguns cartões com imagens de outros alimentos. Na palavra correspondente à imagem de cada cartão falta uma sílaba que o aluno terá de procurar e colocar no cartão, completando a palavra. Completa a palavra o aluno tentará ler as restantes sílabas que a constituem. O processo repetir-se-á para os diferentes alimentos. Quando a tarte estiver pronta o aluno irá tirá-la do forno com umas luvas próprias e será ele a cortá-la em pedaços para, quando morna, colocar em pratos e distribuir pelos colegas.</p>
Avaliação	Observação direta e registo na grelha.



### Grelha de Avaliação

Sessão nº. 9 Data: 20/5/2016	Adquirido	Em aquisição	Não adquirido
- Identifica alguns alimentos depois de cortados finamente;	X		
- Sente as diferentes texturas desses alimentos;	X		
- Agrupar cartões com imagens/palavra incompleta de alimentos de acordo com a roda;	X		
- Identifica, nas palavras correspondentes às imagens, a sílaba em falta;		X	
- Completa palavras com sílabas;		X	
- Lê as diferentes sílabas de uma palavra;		X	
- Lembra as regras de higiene e segurança;	X		
- Estica a massa folhada com a ajuda de um rolo;	X		
- Forra uma forma com massa folhada;	X		
- Coloca os ingredientes na tarte de acordo com as indicações;	X		
- Enrola as tiras de curgete e cenoura;	X		
- Utiliza o forno com precaução;	X		
- Corta a tarte em pedaços;	X		
- Colabora na limpeza do espaço e dos utensílios utilizados.	X		



---

**Sessão nº. 10**

<b>Data: 24 de Maio de 2016</b>	Duração: 1 hora
<b>Local: Sala UAM</b>	
Objetivos da atividade	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar o garfo, a colher, a faca, o guardanapo, o copo e o prato;</li> <li>- Distinguir a colher de sopa da colher de sobremesa;</li> <li>- Distinguir o prato raso do prato fundo e da tijela;</li> <li>- Ouvir uma história em silêncio;</li> <li>- Desenvolver noções de lateralidade como: direita, esquerda, em cima, em baixo, ao lado;</li> <li>- Pintar utilizando lápis ou canetas sem ultrapassar os contornos;</li> <li>- Recortar, seguindo uma linha;</li> <li>- Pôr a mesa com os utensílios pintados e recortados por si, seguindo instruções;</li> <li>- Explicar aos colegas como se põe a mesa;</li> <li>- Limpar o espaço utilizado.</li> </ul>
Estratégia/Atividade	<p>O orientador mostra ao aluno vários utensílios de cozinha e pede ao aluno para os identificar. Pede-lhe, também, para agrupar os iguais. O aluno irá reparar que existem talheres de vários tamanhos e formas e o orientador irá explicar a função de cada um deles. De seguida será solicitado ao aluno que escolha vários utensílios e os identifique. Posteriormente será o orientador a escolher os utensílios que o aluno identificará. Na fase seguinte o orientador apresenta, ao aluno, um livro com uma história que ele próprio construiu com papel de íman. O livro terá o título: Meninos, vamos pôr a mesa! O orientador informará o aluno que ele também irá ilustrar a história e pede-lhe para pintar um garfo, uma faca, uma colher de sopa, um guardanapo, um copo e uma tijela. Depois de pintados com o material à sua escolha o aluno irá recortar os desenhos e colá-los em papel de íman. Terminada esta tarefa o orientador irá contar a história que no fim desafia o aluno para pôr a mesa utilizando os seus desenhos e seguindo as indicações constantes no livro. O aluno irá depois mostrar o livro aos colegas que irão ler a história e no final o aluno seguirá as indicações destes, constantes na história, para pôr a mesa. A sessão terminará com o aluno a pôr a mesa no quadro da sala com os seus desenhos em íman, sem indicações. O orientador oferecerá o livro ao aluno para este levar para casa e treinar.</p>
Avaliação	Observação direta e registo na grelha.



### Grelha de Avaliação

Sessão nº. 10 Data: 24/5/2016	Adquirido	Em aquisição	Não adquirido
- Identifica o garfo, a colher, a faca, o guardanapo, o copo e o prato;	X		
- Distingue a colher de sopa da colher de sobremesa;		X	
- Distingue o prato raso do prato fundo e da tijela;		X	
- Ouve uma história em silêncio;	X		
- Identifica a direita e a esquerda;		X	
- Entende o significado de “em cima/em baixo”;		X	
- Pinta utilizando lápis ou canetas sem ultrapassar os contornos;			X
- Recorta, seguindo uma linha;			X
- Põe a mesa com os utensílios pintados e recortados por si, seguindo instruções;		X	
- Exemplifica para os colegas como se põe a mesa;		X	
- Colabora na limpeza do espaço utilizado.	X		



---

**Sessão nº. 11**

<b>Data:26 de Maio de 2016</b>	<b>Duração: 1 hora</b>
<b>Local: Sala UAM</b>	
Objetivos da atividade	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar o garfo, a colher, a faca, o guardanapo, o copo e o prato;</li> <li>- Distinguir a colher de sopa da colher de sobremesa;</li> <li>- Distinguir o prato raso do prato fundo e da tijela;</li> <li>- Desenvolver noções de lateralidade como: direita, esquerda, em cima, em baixo, ao lado;</li> <li>- Lembrar as regras de higiene;</li> <li>- Contar até 10;</li> <li>- Solicitar, no refeitório, os utensílios necessários;</li> <li>- Pôr a mesa para 10 pessoas;</li> <li>- Fazer registos numa tabela de duas entradas com o auxílio de uma régua;</li> </ul>
Estratégia/Atividade	<p>O orientador inicia a sessão questionando o aluno sobre o que tinha sido feito na sessão anterior. Continua pedindo ao aluno para retirar alguns utensílios do seu saco e colocá-los em cima da mesa depois de os identificar. Será, ainda, pedido ao aluno para colocar na mão direita uma colher de sopa e na mão esquerda uma colher de sobremesa. O mesmo processo será repetido para o prato raso e para o prato fundo. De seguida o orientador informa o aluno que irão ao refeitório ajudar a pôr as mesas para o dia seguinte, mas antes irão treinar ali na sala para ver se o aluno ainda se lembra. Após o treino na sala irão para o refeitório onde o aluno solicitará aos funcionários os utensílios de que vai necessitar. Colocará, então, a mesa para 10 pessoas. Terminada esta tarefa o orientador informa o aluno que a próxima sessão será a última e que farão um lanche para os colegas. Para tal necessitarão de ir à sala de aula perguntar aos colegas quais os alimentos que desejam nas suas sandes. O aluno fará o registo numa tabela de duas entradas com os nomes dos colegas e os diversos alimentos possíveis de escolha, colocando cruces no local correto.</p>
Avaliação	Observação direta e registo na grelha.



### Grelha de Avaliação

Sessão nº. 11 Data: 26/5/2016	Adquirido	Em aquisição	Não adquirido
- Identifica o garfo, a colher, a faca, o guardanapo, o copo e o prato;	X		
- Distingue a colher de sopa da colher de sobremesa;	X		
- Distingue o prato raso do prato fundo;			X
- Identifica direita e esquerda;	X		
- Entende o significado de “em cima/em baixo”;	X		
- Lembra as regras de higiene;	X		
- Conta até 10;	X		
- Pede, no refeitório, os utensílios de que necessita para por a mesa;		X	
- Põe a mesa para 10 pessoas no refeitório;	X		
- Faz registos numa tabela de duas entradas;		X	



---

**Sessão nº. 12**

<b>Data: 27 de Maio de 2016</b>	<b>Duração: 1 hora</b>
<b>Local: Sala UAM</b>	
<b>Objetivos da atividade</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participar na corrida com motivação;</li> <li>- Recolher todos os alimentos e coloca-los na cesta;</li> <li>- Conseguir identificar a palavra que corresponde a cada um dos alimentos;</li> <li>- Lembrar as regras de higiene e segurança;</li> <li>- Conseguir cortar alguns alimentos utilizando uma faca;</li> <li>- Consultar uma tabela de duas entradas com o auxílio de uma régua;</li> <li>- Barrar manteiga no pão;</li> <li>- Separar uma fatia de queijo/fiambre das restantes;</li> <li>- Utilizar o espremedor de citrinos;</li> <li>- Organizar sandes seguindo uma ordem;</li> <li>- Identificar o meio do jarro;</li> <li>- Contar até 10;</li> <li>- Reconhecer a direita e a esquerda;</li> <li>- Limpar o espaço utilizado;</li> <li>- Questionar/dialogar com os colegas.</li> </ul>
<b>Estratégia/ Atividade</b>	<p>O aluno iniciará a sessão com um exercício de corrida. Todos os alimentos necessários à preparação do lanche estarão em cima dos bancos do recreio e o aluno terá que os recolher, o mais rápido possível, para dentro de uma cesta. Após a recolha de todos os alimentos o aluno irá procurar, na panela das palavras, o nome de cada um deles para os identificar. De seguida irá, então, preparar o lanche com a ajuda do orientador. Serão lembradas as regras de higiene pessoal e dos alimentos que de consomem crus e com casca. Serão, também, lembradas as regras de segurança na utilização de objetos cortantes e pequenos utensílios de cozinha. De acordo com estas regras o aluno irá lavar os tomates e passar por água as folhas de alface já previamente lavadas. Depois terá que cortar os tomates em meias luas e colocá-los num recipiente. Com a mão irá cortar pedaços grandes de alface e colocá-los, também, dentro de outro recipiente. Posteriormente terá de consultar a grelha para verificar os ingredientes a colocar em cada sandes: manteiga, fiambre, queijo, tomate e alface. Assim, o aluno irá barrar o pão com a manteiga, se for caso disso, e colocar os restantes ingredientes. As sandes serão colocadas num tabuleiro, seguindo a ordem da grelha. Seguir-se-á a confeção da limonada e do sumo de laranja. O aluno cortará 10 laranjas ao meio e depois, com o auxílio do espremedor, fará o sumo que deitará, posteriormente, para dentro de um jarro. Terá de fazer dois jarros com sumo de laranja e, para tal, poderá necessitar de mais 10 laranjas. Para a limonada o aluno também irá buscar 10 limões e cortá-los ao meio. Depois, tal como nas laranjas, fará o sumo no espremedor e deitá-lo-á apenas em metade de cada um dos dois jarros. No primeiro o orientador indicará onde é o meio do jarro e no segundo o aluno tentará sozinho. Acabará de os encher com água e adicionar-lhes-á 10 colheres de sopa de açúcar. Terá de mexer para a direita e para a esquerda para dissolver o açúcar. A etapa seguinte será a limpeza e arrumação do espaço utilizado que quando concluída passar-se-á ao momento mais desejado. O aluno, com a ajuda do orientador irão à sala distribuir as sandes. Quanto ao sumo o aluno terá de perguntar ao colega qual vai querer e depois servi-lo. O orientador irá servir o aluno e só depois todos começarão a lanchar.</p>
<b>Avaliação</b>	Observação direta e registo na grelha.



### Grelha de Avaliação

Sessão nº.12 Data: 27/5/2016	Adquirido	Em aquisição	Não adquirido
- Corre com entusiasmo;	X		
- Recolhe todos os alimentos e coloca-os na cesta;	X		
- Consegue identificar a palavra que corresponde a cada um dos alimentos;	X		
- Lembra as regras de higiene e segurança;	X		
- Consegue cortar alguns alimentos utilizando uma faca;	X		
- Consulta uma tabela de duas entradas com o auxílio de uma régua;		X	
- Barra manteiga no pão;	X		
- Separa uma fatia de queijo/fiambre das restantes;		X	
- Consegue utilizar o espremedor de citrinos;	X		
- Organiza as sandes seguindo uma ordem;	X		
- Identifica o meio do jarro;	X		
- Conta até 10;	X		
- Reconhece a direita e a esquerda;		X	
- Colabora na limpeza do espaço utilizado;	X		
- Questiona/dialoga com os colegas.	X		



**Apêndice C – Resultados da avaliação da ECAP inicial e final**



