EDUCAÇÃO INCLUSIVA

GUIA DE APOIO À PRÁTICA

Docente de Educação Especial

setembro/2026



EduLi

Recursos e leituras de apoio:

- Para aceder à pasta, basta digitalizar o *QR Code* com o telemóvel ou, na versão digital, clicar aqui.

Como utilizar este guia:

- Na versão digital (PDF), o índice e as remissões para outras secções têm hiperligação: Basta clicar no título ou no número da secção para ir diretamente para lá. Para regressar ao ponto anterior, no *Adobe Acrobat Reader*, usa-se Alt + seta para a esquerda (*Windows*) ou Cmd + seta para a esquerda (*Mac*). No telemóvel ou no *tablet*, o guia deve ser aberto na aplicação gratuita *Adobe Acrobat Reader*: algumas aplicações de leitura de PDF não abrem as ligações para outras secções do documento.
- As referências a documentos oficiais, como os anexos do Manual de Apoio à Prática, também têm hiperligação e abrem o documento com um clique.
- No capítulo 9, cada recurso tem um *QR code*: para aceder ao recurso, basta digitalizá-lo com o telemóvel ou, na versão digital, clicar na ligação.

FICHA TÉCNICA

Título
Educação Inclusiva: Guia de Apoio à Prática do Docente de Educação Especial

Autoria
Lígia Gomes | EduLi

Formato e Tamanho
documento digital (PDF); A4

Edição
setembro de 2026

Contacto
contacto.eduli@gmail.com

Redes Sociais





EduLi, 2026. Todos os direitos reservados.
⚠️ *Aviso de Utilização:*
Este guia destina-se a apoiar a prática profissional individual do docente de Educação Especial que o adquiriu. Por ser o resultado de muito tempo e dedicação, a EduLi agradece que não seja partilhado, reproduzido nem distribuído, em formato físico ou digital. A recomendação direta do nosso trabalho a colegas que também possam beneficiar deste recurso é sempre muito bem-vinda.

ℹ️*Nota sobre a elaboração:*
Na organização e revisão do texto foram utilizadas ferramentas de inteligência artificial. Todo o conteúdo foi selecionado, revisto e validado pela autora que assume a responsabilidade pelo mesmo.

NOTA INTRODUTÓRIA E ENQUADRAMENTO LEGAL

Este Guia foi construído com base no quadro legal em vigor em Portugal para a educação inclusiva, designadamente o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho (com a alteração introduzida pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro), e nas diretrizes do documento orientador oficial "Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática". Salvo indicação em contrário, os artigos citados neste Guia são do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, na redação atual.

⚠️ **Aviso Importante sobre a Transição Legislativa:**
Aplica-se o Decreto-Lei n.º 54/2018. A revisão do regime aprovada em Conselho de Ministros em julho de 2026 (secção 2.9 deste Guia) tem, até à sua publicação e regulamentação, natureza apenas informativa.

🔄 **Compromisso de atualização gratuita:** Quando o novo regime jurídico da educação inclusiva produzir efeitos (anunciado para janeiro de 2027), este Guia será revisto e, se necessário, ajustado ao novo enquadramento legal. A versão revista será disponibilizada gratuitamente a quem adquiriu esta edição.

💡 **Âmbito de Utilização e Salvaguarda Profissional:**
Este recurso foi concebido para apoiar a prática diária do docente de Educação Especial — da referenciação inicial ao acompanhamento pedagógico contínuo do aluno, abrangendo desde a Educação Pré-Escolar ao Ensino Secundário (bem como a Intervenção Precoce na Infância).
·Constitui um complemento de consulta rápida para planificações, sessões de intervenção, articulação interdisciplinar e reuniões de trabalho, regendo-se pelos seguintes princípios de salvaguarda:

- Natureza orientadora e flexível: As minutas, modelos de sumários, grelhas e sugestões metodológicas configuram instrumentos de apoio ao trabalho docente. ⚠️ Não substituem a leitura atenta da legislação em vigor no Diário da República, nem se sobrepõem aos regulamentos internos, manuais de procedimentos ou deliberações da EMAEI e dos órgãos de administração e gestão de cada Agrupamento de Escolas / Escola não Agrupada.
- Competência estritamente pedagógica: As grelhas funcionais, os sinais de alerta e as estratégias propostas situam-se exclusivamente na esfera pedagógica e na identificação de facilitadores e barreiras à aprendizagem e à participação. Nota: Nenhuma secção deste guia consubstancia ato médico, diagnóstico clínico ou avaliação psicológica formal, cabendo essas competências aos profissionais e equipas clínicas legalmente habilitadas.
- Casos práticos simulados: Todos os perfis de alunos, casos ilustrativos e cenários escolares descritos são estritamente fictícios e pedagógicos, construídos apenas para ilustrar a aplicação prática das estratégias e a operacionalização dos normativos legais.
- Singularidade de cada criança/aluno: A mobilização de qualquer estratégia ou produto de apoio deve ser sempre aferida pelo discernimento crítico e pedagógico do docente, ajustando-se às necessidades funcionais específicas de cada aluno e à realidade de cada escola.

A Educação Especial não se faz de manuais fechados, mas de olhares atentos, escuta ativa e intencionalidade pedagógica. Que este guia seja a sua bússola para transformar a observação em ação e o potencial de cada criança numa conquista real.

ÍNDICE

GLOSSÁRIO ... 1
CAPÍTULO 1 — COMEÇAR O ANO LETIVO ... 3
1.1 Primeiras semanas ... 3
1.2 Análise dos processos dos alunos ... 3
1.3 Observação inicial ... 4
1.4 Definição de prioridades e metas realistas ... 4
1.5 Organização dos apoios ... 4
1.6 Articulação com docentes e conselho de turma ... 5
CAPÍTULO 2 — EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ENQUADRAMENTO E PROCEDIMENTOS ... 6
2.1 Papel do docente de Educação Especial ... 6
2.2 Grupos de recrutamento 910, 920 e 930 ... 7
2.3 EMAEI e CAA ... 7
2.4 Medidas universais, seletivas e adicionais ... 9
2.4.1 O papel do docente de Educação Especial em cada medida ... 9
2.5 Referenciação ... 12
2.5.1 Como proceder depois de identificar os sinais de alerta ... 12
2.6 RTP, PEI e PIT ... 14
2.7 Prazos essenciais ... 14
2.8 Avaliação e adaptações ... 15
2.9 Alterações previstas para 2027 ... 16
CAPÍTULO 3 — CONHECER, OBSERVAR E AVALIAR O ALUNO ... 19
3.1 Perfil funcional ... 19
3.1.1 Cinco áreas a observar ... 19
3.2 Sinais de alerta ... 19
3.3 Barreiras à aprendizagem e à participação ... 20
3.3.1 Da Observação à Intervenção ... 20
3.4 Pontos fortes e necessidades ... 20
3.5 Observação em diferentes contextos ... 20
3.6 Registo de evidências ... 21
3.7 Monitorização do progresso ... 21
CAPÍTULO 4 — PERFIS DE NECESSIDADE E ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO ... 23
4.1 Comunicação, linguagem e interação social ... 23
4.1.1 Perturbação do Espetro do Autismo (PEA) ... 23
4.1.2 Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem (PDL) — antes designada disfasia 26
4.1.3 Mutismo Seletivo ... 27
4.2 Atenção, comportamento e regulação emocional ... 27
4.2.1 Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA) ... 28
4.2.2 Perturbações do Comportamento: Perturbação de Oposição e Desafio e Perturbação de Conduta ... 29
4.2.3 Tiques e Síndrome de Tourette ... 30
4.2.4 Ansiedade ... 31
4.3 Aprendizagem da leitura, escrita e matemática — Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE) ... 32
4.3.1 Dislexia ... 33
4.3.2 Discalculia ... 34
4.3.3 Disgrafia ... 35
4.3.4 Disortografia ... 36
4.4 Funcionamento cognitivo e adaptativo ... 38
4.4.1 Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID) ... 38
4.4.1.1 Particularidades da Trissomia 21 / Síndrome de Down ... 39
4.4.2 Atraso Global do Desenvolvimento (AGD) ... 40
4.4.3 Síndrome de Prader-Willi (SPW) ... 41
4.5 Motricidade ... 41
4.5.1 Paralisia Cerebral (PC) ... 42
4.5.2 Perturbação do Desenvolvimento da Coordenação (PDC) / Dispraxia ... 43
4.6 Visão e audição ... 44

4.6.1 Deficiência Visual e Baixa Visão 45
4.6.2 Deficiência Auditiva 47
4.7 Situações específicas 48
4.7.1 Lesões Encefálicas Adquiridas (LEA) 48
4.7.2 Multideficiência 49
4.7.3 Altas Capacidades / Sobredotação 50
CAPÍTULO 5 — ESTRATÉGIAS PARA UMA PRÁTICA INCLUSIVA 51
5.1 Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) 51
5.1.1 Os três princípios do DUA 51
5.1.2 *Checklist* DUA para planificação 51
5.1.3 O ensino multinível 52
5.1.4 Modelo de planificação DUA 52
5.2 Diferenciação pedagógica 53
5.2.1 As quatro dimensões da diferenciação 53
5.2.2 Como diferenciar uma ficha de trabalho 53
5.2.3 Como diferenciar uma aula 54
5.2.4 Diferenciação na avaliação 54
5.2.5 Modelo de planeamento diferenciado 54
5.3 Estratégias inclusivas 55
5.3.1 Situações frequentes na sala de aula: O que fazer 55
5.4 Funções executivas 56
5.5 Comunicação e linguagem 57
5.6 Leitura e escrita 57
5.7 Matemática 58
5.8 Autonomia 58
5.9 Competências socioemocionais 58
5.10 Motricidade 59
5.11 Regulação emocional e comportamento 59
5.11.1 Compreender a regulação emocional 59
5.11.2 Sinais de desregulação 59
5.11.3 Ferramentas de autorregulação 60
5.11.4 Plano individual de autorregulação 60
5.11.5 Comportamentos desafiantes: Compreender e prevenir 61
5.11.6 Registo ABC 61
5.11.7 Gestão de crises 61
5.11.7.1 Protocolo de crise 62
5.11.8 Sensibilidade a estímulos do ambiente 63
5.11.9 Cantinho da calma 63
CAPÍTULO 6 — INTERVENÇÃO NOS DIFERENTES CONTEXTOS 64
6.1 Sala de aula 64
6.1.1 O papel do docente de Educação Especial na sala 64
6.1.2 Antes da aula: Planificação conjunta 64
6.1.3 Durante a aula: O que fazer em cada momento 65
6.1.4 Depois da aula: Registo, retorno e ajuste 66
6.1.5 Modalidades de coadjuvação e quando usar cada uma 66
6.1.6 Especificidades por nível de ensino 68
6.2 Outras modalidades de apoio 69
6.2.1 CAA / apoio especializado 69
6.2.2 Apoio individual 70
6.2.3 Pequeno grupo 70
6.2.4 Apoio tutorial 70
6.3 Educação Pré-Escolar 70
6.4 Outros contextos escolares 72
6.4.1 Recreio 72
6.4.2 Cantina 72
6.4.3 Educação Física, biblioteca e outras atividades 72
6.5 Transições 72
6.6 Articulação e apoio indireto 73
CAPÍTULO 7 — PLANEAR, REGISTAR E COMUNICAR 74
7.1 Planificação 74

7.1.1 Planeamento baseado na observação 74
7.1.2 Planificação de sessão no CAA (modelo único, adaptável) 74
7.2 Como formular objetivos 74
7.3 Registos de observação 75
7.4 Grelhas de monitorização 75
7.5 Reuniões com famílias 76
7.5.1 Modelo — comunicação com encarregados de educação 76
7.5.2 Guião de reunião com pais/encarregados de educação 76
7.6 Reuniões EMAEI 77
7.7 Comunicação com docentes 77
7.8 Atas: O que escrever 77
7.9 Bancos de descritores 78
7.9.1 Banco de adjetivos e descritores para RTP, PEI e avaliações 78
7.9.1.1 Domínio cognitivo e das aprendizagens 79
7.9.1.2 Domínio da comunicação e linguagem 79
7.9.1.3 Domínio comportamental e da autorregulação 79
7.9.1.4 Domínio socioafetivo e das relações interpessoais 79
7.9.1.5 Domínio da autonomia e funcionalidade 80
7.9.1.6 Domínio motor e sensorial 80
7.9.1.7 Advérbios e expressões de frequência/intensidade (para graduar as observações) 80
7.9.1.8 Verbos de registo e evidência (para variar a descrição de observações) 80
7.10 Como preencher o RTP, o PEI e o PIT 80
7.10.1 Ouvir o aluno e a família: Potencialidades, expectativas e necessidades 81
7.10.2 RTP campo a campo 81
7.10.3 PEI campo a campo 84
7.10.4 PIT campo a campo 85
7.10.5 Erros frequentes a evitar 85
7.11 Plano de intervenção 86
CAPÍTULO 8 — BANCOS PRÁTICOS 90
8.1 Banco de objetivos 90
8.1.1 Comunicação e linguagem oral 90
8.1.2 Leitura: Descodificação e fluência 90
8.1.3 Compreensão leitora 91
8.1.4 Escrita 91
8.1.5 Matemática 91
8.1.6 Atenção, organização e estudo 92
8.1.7 Autonomia pessoal e vida diária 92
8.1.8 Socioemocional e autorregulação 93
8.1.9 Motricidade 93
8.1.10 Visão e audição 93
8.1.11 Pré-escolar 94
8.1.12 Transição para a vida pós-escolar (PIT) 95
8.2 Banco de práticas de intervenção e modelos de sumário 95
8.2.1 Sessões iniciais — observação, socialização e avaliação diagnóstica 95
8.2.1.1 Observação inicial em contexto natural 95
8.2.1.2 Interação inicial e socialização orientada 96
8.2.1.3 Avaliação diagnóstica inicial 96
8.2.1.4 Autonomia, organização e gestão das rotinas 96
8.2.1.5 Registo e identificação de necessidades específicas 96
8.2.2 Apoio por domínio — sala de aula e CAA 97
8.2.2.1 Comunicação e linguagem oral 97
8.2.2.2 Leitura: Descodificação e fluência 97
8.2.2.3 Compreensão leitora 98
8.2.2.4 Escrita 98
8.2.2.5 Matemática 98
8.2.2.6 Atenção, organização e estudo 99
8.2.2.7 Autonomia pessoal e vida diária 100
8.2.2.8 Socioemocional e autorregulação 100
8.2.2.9 Motricidade 101

8.2.2.10 Visão e audição....102
8.2.3 Modalidades de coadjuvação e práticas colaborativas em sala de aula....103
8.2.4 Intervenção pedagógica na leitura e na escrita....104
8.2.4.1 Motricidade fina e grafomotricidade....104
8.2.4.2 Caligrafia e legibilidade....104
8.2.4.3 Consciência fonológica e correspondência grafema-fonema....104
8.2.4.4 Escrita de palavras e frases....104
8.2.4.5 Produção de texto....104
8.2.4.6 Cópia funcional e precisão....105
8.2.4.7 Estratégias de autocorreção....105
8.2.4.8 Escrita com apoio tecnológico (se aplicável ao aluno)....105
8.2.4.9 Leitura partilhada e leitura orientada....105
8.2.4.10 Leitura e discussão de diferentes géneros de texto....105
8.2.4.11 Atitudes positivas face à leitura....105
8.2.4.12 Adaptação e criação de materiais de leitura....106
8.2.4.13 Monitorização da evolução na leitura....106
8.2.4.14 Ortografia e disortografia — análise de erros e ensino explícito....106
8.2.4.15 Coordenação motora (PDC / dispraxia)....106
8.2.5 Aprendizagens substitutivas....107
8.2.5.1 AVD – Atividades de Vida Diária....107
8.2.5.2 Português e comunicação funcional....109
8.2.5.3 Matemática Funcional....111
8.2.5.4 Funções cognitivas transversais....113
8.2.5.5 DPS – Desenvolvimento Pessoal e Social....114
8.2.5.6 PIT – Planos Individuais de Transição....118
8.2.5.7 Temas do quotidiano e dias comemorativos....120
8.2.6 Apoio tutorial....125
8.2.7 Cantina....125
8.2.8 Recreio....125
8.2.9 Transições....126
8.2.10 Avaliação periódica....126
8.2.11 Altas capacidades — enriquecimento, compactação e percursos diferenciados....127
8.2.12 Apoio em contexto de pré-escolar....127
8.2.13 Apoio indireto e articulação com os intervenientes....132
8.2.13.1 Equipa multidisciplinar (EMAEI)....132
8.2.13.2 Colaboração com docentes....132
8.2.13.3 Colaboração com pais e encarregados de educação....132
8.2.13.4 Articulação com terapeutas e outros técnicos....132
8.2.14 Adaptações ao Processo de Avaliação....133
8.2.15 Monitorização, revisão de medidas e eficácia da intervenção (artigos 12.º e 21.º do DL 54/2018)....134
8.2.16 Ensino profissional....134
8.3 *Checklists*....135
8.4 Matriz de consulta rápida – estratégias por preocupação....136
8.5 Casos ilustrativos....137
CAPÍTULO 9 — RECURSOS E REFERÊNCIAS....143
9.1 Ferramentas digitais....143
9.2 Plataformas por nível de ensino....147
9.3 Entidades formadoras....149
9.4 Legislação de referência....150
9.5 Documentos de referência....152

GLOSSÁRIO

Sigla	Significado
ABC	Registo Antecedente – Comportamento – Consequência (observação funcional do comportamento)
ACNS	Adaptações Curriculares Não Significativas (medida seletiva)
ACS	Adaptações Curriculares Significativas (medida adicional; implica PEI)
AGD	Atraso Global do Desenvolvimento
ANEIS	Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação
ARASAAC	Centro Aragonês de Comunicação Aumentativa e Alternativa (portal gratuito de pictogramas)
ATE	Apoio Tutorial Específico
AVC	Acidente Vascular Cerebral
AVD	Atividades de Vida Diária
CAA	Centro de Apoio à Aprendizagem. Neste Guia, a sigla refere-se sempre ao Centro; a comunicação aumentativa e alternativa é escrita por extenso.
CACI	Centro de Atividades e Capacitação para a Inclusão
CCTV	Circuito fechado de televisão (lupa eletrónica de secretária)
CPA	Abordagem Concreto – Pictórico – Abstrato (ensino da matemática)
CRI	Centro de Recursos para a Inclusão
CRTIC	Centro de Recursos de TIC para a Educação Especial
DAE	Dificuldades de Aprendizagem Específicas
DAISY	Formato de livro digital falado e acessível
DGE	Direção-Geral da Educação
DID	Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental
DPS	Desenvolvimento Pessoal e Social
DUA	Desenho Universal para a Aprendizagem
ELI	Equipa Local de Intervenção (Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância — SNIPI)
EMAEI	Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva
EPUB	Formato de livro digital
EREBAS	Escola de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos
FAQ	Perguntas frequentes
FCT	Formação em contexto de trabalho (cursos profissionais)
FM	Sistema FM: Sistema de transmissão da voz do professor, sem fios, para as próteses auditivas ou o implante do aluno
IA	Inteligência artificial
IEFP	Instituto do Emprego e Formação Profissional
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
JAWS	Leitor de ecrã (programa pago)
JNE	Júri Nacional de Exames
L1 / L2	Primeira língua / segunda língua
LEA	Lesões Encefálicas Adquiridas
LGP	Língua Gestual Portuguesa
MECI	Ministério da Educação, Ciência e Inovação
MP3	Formato de ficheiro de áudio
MSAI	Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão
NVDA	Leitor de ecrã gratuito
O&M	Orientação e Mobilidade (área curricular específica para alunos cegos ou com baixa visão)

Sigla	Significado
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PAP	Prova de Aptidão Profissional (cursos profissionais)
PASEO	Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
PC	Paralisia Cerebral
PDC	Perturbação do Desenvolvimento da Coordenação (em alguns relatórios, designada dispraxia)
PDF	Formato de documento digital
PDL	Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem (antes designada disfasia)
PEA	Perturbação do Espetro do Autismo
PECS	Sistema de Comunicação por Troca de Imagens (Picture Exchange Communication System)
PEI	Programa Educativo Individual
PHDA	Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção
PIIP	Plano Individual de Intervenção Precoce
PIT	Plano Individual de Transição
PL2	Português Língua Segunda
POD	Perturbação de Oposição e Desafio
PSI	Plano de Saúde Individual
RNOFA	Repositório Nacional de Objetos em Formatos Alternativos (Biblioteca Nacional de Portugal)
RTP	Relatório Técnico-Pedagógico
SAPA	Sistema de Atribuição de Produtos de Apoio
SNIPI	Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância
SPC	Símbolos Pictográficos para a Comunicação
SPO	Serviços de Psicologia e Orientação
SPW	Síndrome de Prader-Willi
TEACCH	Modelo de ensino estruturado desenvolvido para alunos com PEA (Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children)
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação

CAPÍTULO 1 — COMEÇAR O ANO LETIVO

1.1 Primeiras semanas

1.1.1 Objetivos estruturantes das primeiras semanas

Durante as duas primeiras semanas de atividades letivas, a intervenção do docente de Educação Especial centra-se nos seguintes eixos:

- ⇒ Conhecer a funcionalidade dos alunos nos seus contextos naturais de aprendizagem;
- ⇒ Analisar os processos individuais e o histórico escolar anterior;
- ⇒ Inventariar e testar os produtos de apoio (*ver nota abaixo*);
- ⇒ Identificar as barreiras no contexto escolar (*secção 3.3.1*);
- ⇒ Estabelecer parcerias de coadjuvação com educadores de infância, professores titulares e conselhos de turma;
- ⇒ Definir as prioridades de intervenção direta e indireta.

i ***Nota — produtos de apoio (CRTIC e SAPA):*** *Os* ***CRTIC*** *(Centros de Recursos TIC para a Educação Especial) avaliam o aluno e indicam os produtos de apoio necessários ao acesso ao currículo; o respetivo financiamento é assegurado pela tutela da Educação, no âmbito do* ***SAPA*** *(Sistema de Atribuição de Produtos de Apoio — Decreto-Lei n.º 93/2009). Os produtos de apoio destinados sobretudo à vida diária fora da escola (p.ex., cadeira de rodas elétrica ou ajudas de banho) são requeridos pela família no SAPA, através da Saúde ou da Segurança Social, mediante prescrição; o docente de Educação Especial pode colaborar descrevendo o impacto funcional desses produtos em contexto escolar.*

1.2 Análise dos processos dos alunos

1.2.1 Continuidade e revisão de processos (RTP, PEI e PIT)

Para os alunos já apoiados em anos anteriores, as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão constantes do Relatório Técnico-Pedagógico (RTP) mantêm a sua vigência no arranque do ano letivo, garantindo que as respostas educativas e as acomodações curriculares estão operacionais desde o primeiro dia de aulas, em conformidade com as orientações oficiais da tutela e as perguntas frequentes regulamentares do Decreto-Lei n.º 54/2018.

Nas primeiras semanas, cabe ao docente de Educação Especial, em articulação com a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI):

- ↳ Confirmar a operacionalidade das medidas aprovadas no relatório de avaliação de eficácia do final do ano letivo anterior;
- ↳ Verificar a necessidade de ajustamento ao Programa Educativo Individual (PEI), no caso de alunos com Adaptações Curriculares Significativas (ACS), e ao Plano Individual de Transição (PIT), quando aplicável *(secção 2.6.1);*
- ↳ Mapear novos alunos que transitaram de ciclo ou de agrupamento, assegurando a receção integral dos seus processos individuais.

Nota: *Para novos processos ou referenciações desencadeadas no arranque do ano letivo, aplicam-se os prazos do Decreto-Lei n.º 54/2018 (artigos 20.º a 22.º), sistematizados na tabela da secção 2.7.*

1.2.2 Análise documental

Antes de iniciar qualquer intervenção sistemática, deve analisar-se toda a documentação disponível relativa aos alunos, incluindo:

⇒ O RTP em vigor;
⇒ O PEI e o PIT, se existentes;
⇒ Relatórios de avaliação psicológica, clínica ou terapêutica *(p. ex. terapia da fala, terapia ocupacional, pedopsiquiatria)* considerados pertinentes;
⇒ Relatórios circunstanciados e registos de anos anteriores;
⇒ Informações recolhidas junto dos docentes e técnicos.

Sugestão: *A informação recolhida pode ser registada na Agenda de Educação Especial EduLi no separador "Registos Globais", para uma visão de conjunto dos alunos apoiados ("Dados Escolares Gerais", "Necessidades Específicas", "Mapeamento Geral das Medidas de Apoio", "Adaptações ao Processo de Avaliação" e "Terapias"), no separador "Registos Individuais" ("Ficha Individual" de cada aluno) ou em ambos, conforme a forma de organização de cada docente.*

1.3 Observação inicial

1.3.1 Observação em contexto natural

As primeiras semanas devem privilegiar a observação direta dos alunos nos seus contextos educativos habituais *(p. ex. sala de aula, recreio, cantina e biblioteca)*, nas cinco áreas do perfil funcional *(secção 3.1.1).*

Sugestão: *Para aprofundar: Perfil funcional (3.1), observação em diferentes contextos (3.5), registo de evidências (3.6) e linguagem objetiva nos registos (7.9).*

1.4 Definição de prioridades e metas realistas

A questão orientadora deve ser: "Qual a competência cuja melhoria terá maior impacto imediato na autonomia, aprendizagem e participação do aluno?" *P.ex., perante um aluno com dificuldades graves na leitura, prioriza-se a descodificação e a fluência inicial antes de exigir a produção de textos extensos; perante barreiras motoras severas, treina-se o ditado por voz antes de insistir na escrita manual exaustiva.*
As metas devem ser observáveis e mensuráveis *(como formulá-las: Secção 7.2).*

1.5 Organização dos apoios

1.5.1 Gestão e conferência de produtos de apoio

Uma prioridade imediata das primeiras semanas é assegurar o acesso efetivo às tecnologias de apoio:

✓ Verificar se os equipamentos homologados — computadores adaptados, software de leitura ou comunicação aumentativa, linhas Braille, tabelas de comunicação ou sistemas de transmissão de voz sem fios (FM) — estão operacionais e na posse do aluno;
✓ Garantir a formação sumária do aluno, dos docentes da turma e dos assistentes operacionais sobre a manipulação diária e o carregamento desses dispositivos;
✓ Articular com os serviços de administração escolar a formalização dos termos de responsabilidade e o registo patrimonial do equipamento no agrupamento.

1.5.2 Apoiar sem fragmentar

Sempre que possível, os apoios devem:

✅ ocorrer em contextos naturais;

- ✅ promover participação;
- ✅ aumentar autonomia;
- ✅ reforçar competências;
- ✅ evitar dependência excessiva do adulto.

1.6 Articulação com docentes e conselho de turma

1.6.1 Articulação interpares e o papel do coordenador de medidas

Nos termos do artigo 21.º do Decreto-Lei n.º 54/2018, a coordenação da implementação das medidas cabe ao educador de infância, ao professor titular de turma ou ao diretor de turma. Ao docente de Educação Especial cabe assessorar tecnicamente, apoiar e monitorizar essa implementação:

- ❖ Construir relações de confiança, posicionando-se como parceiro e consultor;
- ❖ Valorizar a experiência dos docentes que acompanham a turma no dia a dia;
- ❖ Propor adaptações razoáveis e exequíveis (*estruturação de enunciados em etapas, destaque visual de palavras-chave, redução do volume de exercícios, organizadores gráficos e tempos adicionais*);
- ❖ Articular com antecedência as Adaptações ao Processo de Avaliação *(artigo 28.º)*;
- ❖ Promover a corresponsabilização de toda a equipa pedagógica na resposta inclusiva.

1.6.2 Apresentação dos alunos com medidas ao conselho de turma

No primeiro conselho de turma do ano letivo, cabe ao docente de Educação Especial apresentar, para cada aluno com medidas de suporte à aprendizagem, a informação essencial que os restantes docentes precisam para atuar desde o primeiro dia:

- As barreiras à aprendizagem e à participação, o perfil funcional, os pontos fortes, os interesses e as necessidades de apoio do aluno, apresentados apenas com o detalhe necessário para orientar a intervenção pedagógica e respeitando a confidencialidade da informação clínica.
- Sugestões concretas de estratégias que cada docente pode aplicar na sua disciplina;
- As terapias que o aluno frequenta, na escola ou fora dela (*terapia da fala, terapia ocupacional, psicologia, entre outras*), e o que isso implica para a gestão de faltas e horários;
- As medidas de suporte à aprendizagem de que o aluno beneficia (*universais, seletivas e/ou adicionais*);
- Se aplicável, quais são as Adaptações ao Processo de Avaliação *(Artigo 28.º do Decreto-Lei n.º 54/2018) — p.ex., leitura do enunciado, tempo suplementar, transcrição de respostas ou sala separada.*

Nota importante: *Recordar ao conselho de turma que estas adaptações não se aplicam apenas a momentos formais de avaliação (testes, exames): Aplicam-se de forma transversal, ao longo de todo o ano letivo, sempre que o aluno seja avaliado.*

Alerta prático: *Recursos como a leitura de enunciado, um leitor/escriba ou uma sala separada dependem, muitas vezes, de disponibilidade de pessoal ou de espaço. Cada docente deve solicitá-los com antecedência — preferencialmente, assim que souber a data de um momento de avaliação — para garantir que o apoio está disponível quando o aluno precisar.*

CAPÍTULO 2 — EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ENQUADRAMENTO E PROCEDIMENTOS

Princípios orientadores para verificar qualquer decisão *(art. 3.º do Decreto-Lei n.º 54/2018)*:

- ✓ Educabilidade universal: Todos os alunos podem aprender; parte-se do que o aluno já faz.
- ✓ Equidade: Dar a cada aluno o apoio de que precisa, e não o mesmo a todos.
- ✓ Inclusão: O aluno aprende com a turma e nos mesmos contextos, sempre que possível.
- ✓ Personalização: Medidas e objetivos definidos a partir do perfil do aluno, e não do diagnóstico.
- ✓ Flexibilidade: Gerir de forma flexível o currículo, os espaços e os tempos.
- ✓ Autodeterminação: Ouvir o aluno e envolvê-lo nas decisões sobre o seu apoio.
- ✓ Envolvimento parental: Os pais participam em todas as fases, com informação clara.
- ✓ Interferência mínima: Escolher a medida menos intrusiva que responde à necessidade, e retirá-la quando deixa de ser precisa.

2.1 Papel do docente de Educação Especial

O Manual de Apoio à Prática organiza a intervenção do docente de Educação Especial em duas vertentes: O trabalho colaborativo com os intervenientes no processo educativo e o apoio direto ao aluno, sempre complementar ao trabalho da turma.

1-Trabalho colaborativo (com educadores, professores titulares, diretores de turma, conselho de turma e família)

- ➢ Apoia os docentes do aluno na definição de estratégias de diferenciação pedagógica, no reforço das aprendizagens e na identificação de múltiplos meios de motivação, representação e expressão *(art. 11.º, n.º 4, do Decreto-Lei n.º 54/2018)*.
- ➢ Participa na identificação e redução de barreiras, na adaptação de recursos e materiais, na organização da sala de aula e na avaliação das aprendizagens, incluindo em coadjuvação.
- ➢ Na EMAEI, um docente de Educação Especial é elemento permanente *(art. 12.º, n.º 3)*. Os outros docentes de Educação Especial participam quando está em análise um aluno que acompanham, como elementos variáveis (art. 12.º, n.º 5). Todos colaboram na elaboração e na monitorização do RTP, do PEI e do PIT dos seus alunos. *Sobre a coordenação das medidas, ver secção 1.6.1.*

2-Apoio direto ao aluno

- ➢ Desenvolve competências que exigem intervenção especializada, sobretudo no âmbito das medidas adicionais: Comunicação aumentativa e alternativa, produtos de apoio, autonomia pessoal e social, ensino estruturado. O Braille e a orientação e mobilidade cabem aos docentes do grupo 930.
- ➢ Privilegia a sala de aula *(art. 10.º, n.º 7)*; para os alunos com as medidas adicionais das alíneas b), d) e e) do n.º 4 do art. 10.º, o CAA garante uma resposta complementar *(art. 13.º, n.º 5)*.
- ➢ Não substitui os docentes da turma, que mantêm a responsabilidade pelo ensino e pela avaliação.

2.2 Grupos de recrutamento 910, 920 e 930

- Grupo 910: Docentes de Educação Especial que apoiam os alunos para quem são mobilizadas medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (MSAI), sem categorização por deficiência ou diagnóstico, como determina o Decreto-Lei n.º 54/2018. Asseguram também a intervenção precoce nas ELI *(secção 6.3.2)* e, nas escolas sem docentes dos grupos 920 ou 930, acompanham alunos surdos ou com deficiência visual, em articulação com as escolas de referência.

- Grupo 920: Docentes de Educação Especial com formação na área da surdez, sobretudo nas Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos (EREBAS). Segundo o Manual de Apoio à Prática, compete-lhes lecionar turmas de alunos surdos, de acordo com a sua formação e proficiência em LGP, apoiar os alunos no reforço e na antecipação das aprendizagens da leitura e da escrita e elaborar e adaptar materiais. A LGP é lecionada por docentes de LGP (grupo 360) e o Português L2 por docentes habilitados para tal; o intérprete de LGP não tem funções docentes.

- Grupo 930: Docentes de Educação Especial com formação especializada na área da visão, sobretudo nas Escolas de Referência no Domínio da Visão. Compete-lhes *(art. 14.º, n.º 3)*: Promover competências emergentes de leitura e escrita em Braille no pré-escolar; lecionar a literacia Braille, com todas as grafias específicas, no básico e no secundário; assegurar a avaliação da visão funcional; e desenvolver a orientação e mobilidade, os produtos de apoio para acesso ao currículo, as atividades de vida diária e as competências sociais.

2.3 EMAEI e CAA

2.3.1 Composição da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI)

A equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva tem elementos permanentes e elementos variáveis, consoante o caso em análise:

- Elementos permanentes: Um dos docentes que coadjuva o diretor, um docente de Educação Especial, três membros do conselho pedagógico com funções de coordenação pedagógica de diferentes níveis de educação e ensino e um psicólogo *(art. 12.º, n.º 3, do Decreto-Lei n.º 54/2018)*. Quando, por via da tipologia ou da organização da escola, não exista algum destes elementos, cabe ao diretor definir o respetivo substituto (art. 12.º, n.º 8).
- Elementos variáveis (convocados consoante o caso): O educador de infância, o professor titular de turma ou o diretor de turma, outros docentes do aluno, técnicos do Centro de Recursos para a Inclusão (CRI) e outros técnicos que intervêm com o aluno (art. 12.º, n.º 5). Os pais ou encarregados de educação têm direito a participar nas reuniões da EMAEI *(art. 4.º, n.º 2, alínea a)*).

2.3.2 Direitos e Deveres dos Encarregados de Educação no Processo

⇒ *Direito à participação ativa:* Os encarregados de educação têm o direito de participar ativamente nas reuniões da EMAEI relativas ao seu educando, de ser ouvidos e de apresentar a sua perspetiva sobre as necessidades e o percurso do aluno — a sua participação não é meramente informativa.

Os pais ou encarregados de educação participam na elaboração e na avaliação do RTP e, quando aplicável, do PEI, sendo ouvidos e chamados a manifestar a sua concordância. Quando discordem, os fundamentos devem constar de anexo ao relatório, seguindo-se os procedimentos previstos no Decreto-Lei n.º 54/2018. A escola deve prestar os esclarecimentos necessários, promover nova análise sempre que se justifique e documentar o diálogo com a família, salvaguardando a participação parental e o superior interesse da criança ou do jovem.

Se, comprovadamente, os pais não exercerem o direito de participação, a escola mobiliza as medidas de que o aluno precisa *(art. 4.º, n.º 3, do Decreto-Lei n.º 54/2018).* ***Nota:*** *Devem ficar registadas no processo as tentativas de contacto (datas e meios).*

⇒ *Dever de colaboração das famílias:* Cabe também aos encarregados de educação colaborar com a escola, nomeadamente reforçando em casa, sempre que possível, as competências e as rotinas trabalhadas em contexto escolar, e mantendo uma comunicação regular com o docente de Educação Especial e a restante equipa.

2.3.3 Os Três Eixos de Atuação do Docente de Educação Especial no CAA

O Centro de Apoio à Aprendizagem é uma estrutura agregadora dos recursos humanos e materiais, dos saberes e das competências da escola. Não corresponde necessariamente a uma sala ou a um local único. A sua ação deve apoiar a inclusão das crianças e dos alunos no grupo ou turma e nas rotinas e atividades da escola, podendo integrar intervenções em diferentes espaços sempre que estas sejam fundamentadas, articuladas e monitorizadas.

Eixo 1 — Gestão de recursos

Papel do docente de Educação Especial: Identificar, organizar e disponibilizar materiais pedagógicos adaptados e tecnologias de apoio, para que possam ser utilizados tanto no CAA como diretamente na sala de aula — evitando que um recurso fique confinado ao espaço físico do CAA quando é a sala de aula que dele precisa no momento.

Eixo 2 — Espaço de aprendizagem estruturada

Papel do docente de Educação Especial: Reservar o CAA para o trabalho de competências muito específicas, que exigem instrução individualizada ou em grupo muito reduzido e que não são exequíveis em contexto de grande grupo — p.ex., treino de comunicação aumentativa e alternativa, leitura estruturada segundo metodologias específicas, ou regulação emocional mais intensiva.

Eixo 3 — Articulação de horários

Papel do docente de Educação Especial: Planear os horários e contextos de apoio em função dos objetivos definidos no RTP e, quando aplicável, no PEI, assegurando a máxima participação possível do aluno na turma e nos restantes contextos da escola. A utilização do CAA deve ser regularmente monitorizada quanto à necessidade, intensidade e impacto, podendo assumir carácter temporário ou continuado conforme o perfil funcional e as medidas mobilizadas.

Nota: *Um aluno pode frequentar o CAA no âmbito de medidas seletivas ou de medidas adicionais; a frequência do CAA não determina, por si só, o tipo de medida mobilizada, nem substitui a definição dessas medidas no RTP/PEI.*

2.4 Medidas universais, seletivas e adicionais

	Quando se aplica	Exemplo
Universais	A todos os alunos, sem processo formal *(art. 8.º do Decreto-Lei n.º 54/2018)*	Diversificação de estratégias de ensino, diferenciação pedagógica, acomodações curriculares, enriquecimento curricular, promoção do comportamento pró-social e intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos *(art. 8.º, n.º 2)*.
Seletivas	Necessidades não supridas pelas medidas universais; exigem RTP *(art. 9.º)*	Percursos curriculares diferenciados, adaptações curriculares não significativas (ACNS), apoio psicopedagógico, antecipação e reforço das aprendizagens e apoio tutorial.
Adicionais	Dificuldades acentuadas e persistentes, depois de demonstrada a insuficiência das universais e seletivas; exigem RTP *(art. 10.º)*	Frequência do ano de escolaridade por disciplinas, adaptações curriculares significativas (ACS), plano individual de transição (PIT), desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado e desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social *(art. 10.º, n.º 4)*. Para as ACS, o ensino estruturado e a autonomia pessoal e social, a escola garante no CAA uma resposta complementar *(art. 13.º)*.

Notas:

1-Na educação pré-escolar, as medidas seletivas e adicionais não se adequam, segundo as orientações da DGE; pode, no entanto, ser elaborado RTP para fundamentar recursos específicos, nomeadamente a redução do grupo (ver secção 6.3).

2-Produtos de apoio, tecnologias de apoio e Adaptações ao Processo de Avaliação (art. 28.º) não são medidas em si: São recursos e condições que o RTP pode prever para alunos com qualquer nível de medidas. O PEI também não é uma medida, mas um documento; sobre o CAA, ver a nota da secção 2.3.3.

3-Uma doença crónica ou outra condição de saúde não implica, por si só, medidas seletivas ou adicionais. Quando o aluno tem um Plano de Saúde Individual (PSI), deve articular-se com a equipa de saúde escolar para que o RTP e o PSI sejam coerentes (pausas, medicação em horário escolar, faltas por tratamentos).

2.4.1 O papel do docente de Educação Especial em cada medida

Nas medidas universais, o docente de Educação Especial intervém sobretudo em colaboração com os docentes da turma; nas seletivas e adicionais, também com apoio direto ao aluno, sempre complementar ao trabalho da turma. Os exemplos são ilustrativos:

Medidas universais *(art. 8.º)*

- *Diferenciação pedagógica:*

  O que é: Adequar o ensino à diversidade da turma, planeando à partida diferentes tarefas, níveis de desafio, formas de trabalho e de resposta.

  Papel do docente de Educação Especial: Colabora com o docente na planificação de tarefas com vários níveis e formas de resposta.

  Exemplo: *Numa aula de Estudo do Meio sobre as profissões, propõe apoios visuais e três formas de registo (desenho legendado, gravação áudio ou resposta escrita orientada).*

- *Acomodações curriculares:*

  O que é: Ajustes que permitem ao aluno aceder ao currículo e às atividades da aula (métodos, materiais, instrumentos de avaliação, espaço e equipamento), sem alterar o que aprende nem o que é avaliado *(art. 2.º)*.

Papel do docente de Educação Especial: Sugere e ajuda a preparar esses ajustes.

***Exemplo**: Numa ficha de Ciências Naturais para um aluno com dislexia, enunciados divididos em partes, maior espaçamento e letra sem serifa.*

***Nota:** A diferença está em para quem e quando se faz o ajuste. A **diferenciação pedagógica** é planeada à partida para a turma; a **acomodação curricular** remove uma barreira de acesso de um aluno em particular. Se a ficha do exemplo for preparada com aquele formato para toda a turma, desde o início, já é diferenciação pedagógica (ou DUA).*

Lista de verificação

- Espaço**:** Lugar perto do professor, longe de distrações, com boa visibilidade do quadro.
- Materiais**:** Letra legível, enunciados divididos em partes, palavras-chave destacadas, apoios visuais, versão digital.
- Tempo**:** Mais tempo, tarefas faseadas, pausas previstas.
- Métodos**:** Instruções curtas, exemplo resolvido, trabalho a pares, várias formas de mostrar o que aprendeu (oral, prática, esquema).

***Nota do que não são acomodações,** porque mudam o que se avalia: Fazer o teste com consulta; Alterar cotações ou critérios; Reduzir conteúdos. Estas decisões cabem nas adaptações curriculares (ACNS ou ACS) ou nos critérios definidos pela escola.*

***Exemplos de acomodações curriculares:** Anexo 5 do Manual de Apoio à Prática; lista de verificação: Anexo 6.*

- *Enriquecimento curricular:*

O que é: Atividades que alargam ou aprofundam o currículo, na sala ou fora dela (clubes, projetos, desporto escolar, oferta complementar).

Papel do docente de Educação Especial: É sobretudo responsabilidade do docente da turma; o docente de Educação Especial partilha estratégias quando é útil.

***Exemplo**: Desafios de lógica e problemas abertos para um aluno que já domina os conteúdos de Matemática.*

- *Promoção do comportamento pró-social:*

O que é: Estratégias de turma ou de escola que desenvolvem a cooperação, o respeito pelas regras e as relações positivas, e previnem comportamentos desafiantes.

Papel do docente de Educação Especial: Apoia o conselho de turma na escolha e aplicação dessas estratégias.

***Exemplo:** Com o diretor de turma, organiza um sistema de colegas tutores para a integração nos intervalos e a participação nos clubes da escola.*

- *Intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos:*

O que é: Apoio mais intensivo e temporário a um pequeno grupo de alunos com dificuldades semelhantes, sem necessidade de RTP.

Papel do docente de Educação Especial: Pode dinamizar estes grupos, de preferência na sala de aula, em coadjuvação.

***Exemplo:** Enquanto o professor de Português trabalha com a turma, dinamiza um jogo com quatro alunos com dúvidas nas classes de palavras.*

Medidas seletivas ***(art. 9.º)*** — exigem RTP

- *Percursos curriculares diferenciados:*

  O que é: Organização curricular própria para um grupo de alunos, definida pela escola, que mantém as aprendizagens essenciais.

  Papel do docente de Educação Especial: Participa, na EMAEI, na definição e na monitorização do percurso.

  Exemplo: *Colabora na adaptação das metodologias e dos instrumentos de avaliação de uma turma com percurso curricular diferenciado.*

- *Adaptações curriculares não significativas (ACNS):*

  O que é: Ajustes nos objetivos e nos conteúdos (*mudar a prioridade ou a ordem, ou criar objetivos intermédios*) que não comprometem as aprendizagens essenciais *(art. 2.º).*

  Papel do docente de Educação Especial: Os docentes das disciplinas definem as ACNS; o docente de Educação Especial apoia a priorização e a definição dos objetivos intermédios.

  Exemplo: *Em Geografia, ajuda a priorizar a leitura de mapas e gráficos essenciais e propõe roteiros de resposta passo a passo.*

- *Apoio psicopedagógico:*

  O que é: Apoio individual ou em pequeno grupo para desenvolver competências que sustentam a aprendizagem, como a atenção, a organização, os métodos de estudo e a autorregulação.

  Papel do docente de Educação Especial: Pode prestá-lo, tal como outros docentes ou o psicólogo, conforme o RTP.

  Exemplo: *Sessões semanais de organização do estudo e de planeamento, com grelhas de autoavaliação.*

- *Antecipação e reforço das aprendizagens:*

  O que é: Preparar antes da aula, ou consolidar depois, os conteúdos que a turma está a trabalhar.

  Papel do docente de Educação Especial: Pode assegurá-la, individualmente ou em pequeno grupo; muitas vezes é feita pelos docentes das disciplinas.

  Exemplo: *Antes da aula de Físico-Química sobre os estados físicos da matéria, explora com o aluno o vocabulário e um esquema, para que acompanhe e participe na aula.*

- *Apoio tutorial:*

  O que é: Acompanhamento próximo do aluno por um professor tutor, centrado na organização, nos métodos de estudo e no percurso escolar.

  Papel do docente de Educação Especial**:** O tutor é designado pela escola e pode ser o docente de Educação Especial.

  Exemplo: *Reunião quinzenal de 30 minutos para rever os objetivos pessoais, a organização do estudo e as relações com os colegas.*

Medidas adicionais ***(art. 10.º)*** — exigem RTP que demonstre a insuficiência das medidas universais e seletivas; o PEI só existe com ACS

- *Frequência do ano de escolaridade por disciplinas:*

  O que é: O aluno frequenta só algumas disciplinas do ano e completa as restantes noutro ano letivo.

Papel do docente de Educação Especial**:** Participa na decisão e ajuda a organizar o horário e os apoios.

Exemplo: *Um aluno com doença prolongada frequenta este ano apenas algumas disciplinas do 10.º ano e completa as restantes no ano seguinte.*

- *Adaptações curriculares significativas (ACS):*

O que é: Alterações que substituem parte das aprendizagens previstas por outras, com objetivos globais centrados na autonomia, no desenvolvimento pessoal e nas relações *(art. 2.º).* Exigem PEI.

Papel do docente de Educação Especial: São definidas no PEI pela equipa, com a família, e aplicadas pelos docentes das disciplinas e pelo docente de Educação Especial, que intervém diretamente na turma e no CAA.

Exemplo: *Num aluno do 9.º ano com dificuldade intelectual e no desenvolvimento, as aprendizagens de Português centram-se na literacia funcional: Sinalética; Prazos de validade; Preenchimento de impressos simples.*

- *Plano Individual de Transição (PIT):*

O que é: Plano que prepara a vida depois da escola, elaborado três anos antes da idade-limite da escolaridade obrigatória e complementar ao PEI *(art. 25.º).*

Papel do docente de Educação Especial: Participa na elaboração com o aluno, a família e a equipa, e acompanha as experiências, em articulação com o CRI e as entidades da comunidade.

Exemplo: Uso de transportes públicos e uma *experiência ocupacional supervisionada na biblioteca municipal (ver a minuta na secção 8.2.5.6.4)*

- *Metodologias e estratégias de ensino estruturado:*

O que é: Organização do espaço, do tempo, dos materiais e das tarefas de forma previsível e visual, para o aluno saber o que fazer, quanto tempo e o que vem a seguir.

Papel do docente de Educação Especial: Intervém diretamente, na sala de aula e no CAA.

Exemplo: *Posto de trabalho individual com sequência visual ("fazer" → "terminado") e materiais delimitados.*

- *Desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social:*

O que é: Ensino de competências do dia a dia, como a higiene, a alimentação, as deslocações, a comunicação e a relação com os outros.

Papel do docente de Educação Especial**:** Intervém diretamente, em articulação com os terapeutas e os assistentes operacionais.

Exemplo: *Rotinas de higiene e de alimentação e uso de comunicação aumentativa num tablet para pedir o que precisa.*

2.5 Referenciação

O termo "referenciação", de uso corrente nas escolas, não é o termo empregue pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, que fala antes em "identificação da necessidade de mobilização de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão". Mantemos "referenciação" neste Guia por ser a expressão mais usada no terreno.

2.5.1 Como proceder depois de identificar os sinais de alerta

Nota: *Os procedimentos exatos — plataforma de registo, nome do formulário — variam ligeiramente entre agrupamentos, conforme o respetivo Manual de Procedimentos da EMAEI. A estrutura seguinte reflete o que é comum à generalidade dos agrupamentos, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018.*

Passo 1 — Confirmar se as medidas universais foram implementadas e monitorizadas

Antes de propor medidas seletivas ou adicionais, é boa prática documentar que as medidas universais *(diferenciação pedagógica, adequações no processo de ensino, acomodações curriculares)* foram efetivamente aplicadas e monitorizadas. A identificação da necessidade de medidas deve ocorrer o mais precocemente possível *(art. 20.º, n.º 1)*, mas as medidas seletivas só se mobilizam para necessidades não supridas pelas universais, e as adicionais quando se demonstra a insuficiência das anteriores *(arts. 9.º e 10.º)*.

Papel do docente de Educação Especial: Mesmo antes de o aluno estar referenciado, pode ser chamado a dar apoio consultivo ao docente titular/turma na escolha e ajuste das medidas universais, sem que isso implique ainda uma referenciação formal.

Passo 2 — Reunir evidências escolares

Documentar: As estratégias já experimentadas e durante quanto tempo; exemplos de trabalhos/produções do aluno; resultados de avaliação antes/depois das medidas.

Passo 3 — Envolver a família

Reunir com os encarregados de educação para partilhar as preocupações e obter o seu parecer — e, quando aplicável, a sua colaboração para reunir relatórios de outros técnicos que já acompanhem a criança *(terapeuta da fala, psicólogo, saúde)*, já que estes normalmente só podem ser solicitados ou partilhados com autorização dos pais.

Papel do docente de Educação Especial: Frequentemente participa nesta reunião junto com o docente titular, sobretudo quando já vinha a dar apoio consultivo.

Passo 4 — Preencher e submeter a referenciação

O docente titular/diretor de turma preenche o documento de referenciação do agrupamento (ou regista na plataforma usada), com a documentação reunida em anexo, e entrega ao diretor. A referenciação pode também ser iniciada pelos pais, por serviços de intervenção precoce ou por outros técnicos que acompanhem a criança.

Passo 5 — Diretor encaminha à EMAEI

O Diretor, no prazo de 3 dias úteis a contar do dia útil seguinte à apresentação, solicita à EMAEI a elaboração do RTP *(art. 20.º, n.º 4)*.

Passo 6 — Análise da EMAEI

A EMAEI analisa a documentação e decide se são necessárias apenas medidas universais — nesse caso devolve o processo ao diretor no prazo de 10 dias úteis após a deliberação, e este remete-o ao titular/diretor de turma para comunicação aos pais *(art. 20.º, n.os 5 e 6)* — ou se há lugar a medidas seletivas e/ou adicionais, caso em que elabora o RTP, a concluir no prazo máximo de 30 dias úteis após a apresentação ao diretor *(secções 2.6 e 2.7)*.

Papel do docente de Educação Especial: O elemento permanente da EMAEI participa na análise e na decisão; o docente de Educação Especial do aluno, se for outro, participa como elemento variável e traz a informação que recolheu sobre o aluno.

Passo 7 — Comunicação e passos seguintes

A decisão é comunicada à família e ao educador de infância, professor titular de turma ou diretor de turma. Quando sejam propostas medidas seletivas ou adicionais, a EMAEI

elabora o RTP com a participação dos elementos variáveis relevantes, incluindo os docentes do aluno, os pais ou encarregados de educação e, sempre que adequado, o próprio aluno e outros profissionais que intervêm no processo.
O docente de Educação Especial contribui no âmbito da sua especialidade, sem assumir isoladamente a elaboração ou a execução do documento.

O que evitar
- Referenciar sem ter documentado as medidas universais já tentadas.
- Avançar sem envolver a família.
- Referenciar apressadamente com base numa impressão isolada, sem reunir evidências ao longo do tempo — a referenciação deve traduzir um padrão persistente, não um episódio pontual.

2.6 RTP, PEI e PIT

2.6.1 Quando é exigido RTP e quando é exigido PEI

Nem todas as medidas exigem os mesmos documentos — é um erro comum elaborar RTP ou PEI sem necessidade, ou não os elaborar quando são obrigatórios:

- O RTP é elaborado quando a EMAEI propõe a mobilização de medidas seletivas e/ou adicionais. As medidas universais não exigem RTP *(as acomodações curriculares podem ficar registadas em ata ou numa ficha do agrupamento, como os Anexos 6 e 13 do Manual de Apoio à Prática).* As Adaptações ao Processo de Avaliação previstas no artigo 28.º do Decreto-Lei n.º 54/2018 devem ser decididas, registadas e aplicadas de acordo com a situação do aluno e com as normas específicas da avaliação interna ou externa; não constituem, por si mesmas, uma categoria de medida universal. O apoio tutorial previsto no artigo 9.º é uma medida seletiva e, quando mobilizado ao abrigo deste regime, integra o RTP.
- O PEI só é elaborado quando a medida adicional em causa envolve ACS *(não é automático para todas as medidas adicionais);* sempre que existe PEI, acresce o PIT, três anos antes da idade-limite da escolaridade obrigatória *(art. 25.º)*.
- Os despachos de constituição de turmas *(Despacho Normativo n.º 10-A/2018, na redação em vigor)* permitem reduzir a turma quando o RTP o fundamente, ficando essa redução dependente da permanência destes alunos na turma em pelo menos 60 % do tempo curricular. Não é, portanto, um limite legal ao tempo fora da turma, mas a condição da redução — o princípio é sempre a máxima participação na turma *(art. 10.º, n.º 7, e art. 13.º, n.º 3)*.

Nota: *Dicas de preenchimento, campo a campo, do RTP, do PEI e do PIT: Secção 7.10.*

2.7 Prazos essenciais

Prazos: Da referenciação ao RTP e PEI

Notas:
- ⇒ *Prazos fixados no Decreto-Lei n.º 54/2018 (artigos 20.º a 22.º) e sistematizados no Manual de Apoio à Prática (Quadro 6).*
- ⇒ *Os manuais de procedimentos dos agrupamentos podem detalhar etapas intermédias, mas não alargam os prazos legais.*

Tabela de prazos

Etapa	Prazo
Identificação da necessidade de medidas e apresentação ao diretor	Sem prazo fixo — o mais precocemente possível *(art. 20.º, n.º 1)*
Diretor solicita à EMAEI a elaboração do RTP	3 dias úteis a contar do dia útil seguinte à apresentação *(art. 20.º, n.º 4)*
Se só forem necessárias medidas universais: EMAEI devolve o processo ao diretor (sem RTP)	10 dias úteis a contar do dia útil seguinte à deliberação *(art. 20.º, n.º 5)*
Conclusão do RTP pela EMAEI (e do PEI, que dele faz parte integrante, quando há ACS)	Máximo de 30 dias úteis após a apresentação ao diretor *(art. 21.º, n.os 6 e 7)*
Aprovação do RTP/PEI pelos pais ou encarregados de educação	5 dias úteis após a sua conclusão *(art. 22.º, n.º 1)*
Homologação do RTP/PEI pelo diretor, ouvido o conselho pedagógico	10 dias úteis *(art. 22.º, n.º 5)*

Notas importantes: *Tanto o RTP como o PEI devem ser revistos atempadamente, de modo a garantir que no início de cada ano letivo as medidas são imediatamente mobilizadas (art. 22.º, n.º 6).*

2.8 Avaliação e adaptações

Avaliação interna e externa

⇒ Na **avaliação interna**, compete à escola decidir e operacionalizar as Adaptações ao Processo de Avaliação previstas no artigo 28.º do Decreto-Lei n.º 54/2018, em coerência com o RTP ou o PEI, quando aplicável, com os critérios de avaliação definidos e com os restantes normativos em vigor. Estas adaptações não carecem de autorização prévia do Júri Nacional de Exames, sem prejuízo das regras específicas aplicáveis à avaliação externa.

⇒ **Avaliação externa no Ensino Básico:** As adaptações são da competência da escola, devendo ser fundamentadas, constar do processo do aluno e ser comunicadas ao Júri Nacional de Exames *(art. 28.º, n.º 4)*. Situações excecionais seguem as regras do Guia do JNE do ano.

⇒ **Avaliação externa no Ensino Secundário:** A escola decide fundamentadamente, e comunica ao JNE, a utilização de produtos de apoio, a saída da sala, a adaptação do espaço ou do material, a presença de intérprete de LGP, a consulta de dicionário de língua portuguesa e a realização de provas adaptadas *(art. 28.º, n.º 5)*. Dependem de autorização do Presidente do JNE o exame de PL2, o acompanhamento por um docente (nas modalidades definidas no Guia do JNE do ano), os instrumentos de apoio à classificação para alunos com dislexia ou perturbação específica da linguagem *("Ficha A")* e o tempo suplementar *(art. 28.º, n.º 6)*. ⚠ **Prazos:** Os pedidos são submetidos na plataforma do JNE no período fixado anualmente no "Guia para Aplicação de Adaptações na Realização de Provas e Exames"; deve confirmar-se sempre a edição do ano letivo em curso. O Guia para Aplicação de Adaptações do JNE define as adaptações admitidas consoante a gravidade da dislexia ou da perturbação específica da linguagem *(p.ex., tempo suplementar de 30 minutos apenas nas situações graves)* e exige que sejam coerentes com as usadas ao longo do percurso escolar e fundamentadas no RTP.

Ao escolher as adaptações

✓ Escolher adaptações que o aluno já usa nas aulas e aplicá-las em todas as disciplinas

e momentos de avaliação.

- ✓ Decidir pela necessidade observada, e não pelo diagnóstico: Dois alunos com dislexia podem precisar de adaptações diferentes.

Tabela-síntese: Avaliação consoante o tipo de medidas

Aspeto	Alunos com medidas universais / seletivas	Alunos com medidas adicionais (com ACS)
Referencial curricular	Currículo comum, sem alterações às aprendizagens essenciais	Adaptações curriculares significativas, definidas no PEI a partir do Perfil dos Alunos, das Aprendizagens Essenciais e dos demais documentos curriculares
Avaliação formativa	Aplicada normalmente, com as Adaptações ao Processo de Avaliação previstas no RTP *(p.ex., tempo ou formato)*	Centrada na evolução do aluno face aos objetivos individuais definidos no PEI
Avaliação sumativa (notas)	Classificação atribuída com base no currículo comum	Classificação atribuída com base nos objetivos individuais do PEI, não no currículo da turma
Provas e exames nacionais	Realiza as provas e exames nacionais (*provas ModA, provas finais do 9.º ano, exames do secundário*), com as adaptações aprovadas nos termos do art. 28.º e do Guia do JNE	Não realiza provas finais nem exames nacionais (Guia para Aplicação de Adaptações do JNE); a progressão e a certificação seguem o RTP/PEI *(arts. 29.º e 30.º)*

***Exemplo** - Atribuição de nota sumativa a uma aluna com ACS*

Caso: Beatriz frequenta o 7.º ano com ACS a Matemática, previstas no seu PEI. Os objetivos individuais definidos para o período incidiam sobre a resolução de problemas com números até 100, o cálculo mental simples e a leitura de tabelas e gráficos do quotidiano.

Como se atribui a nota: No final do período, o conselho de turma não avalia Beatriz pelos conteúdos do currículo comum de Matemática do 7.º ano (equações, funções, geometria analítica), mas sim pelo grau de consecução dos objetivos individuais fixados no PEI. Beatriz atingiu com autonomia a resolução de problemas até 100 e o cálculo mental simples, e está em desenvolvimento na leitura de gráficos; esse desempenho traduz-se numa classificação que reflete o seu progresso face às suas próprias metas, e não uma comparação direta com os colegas de turma.

***Nota:** Esta classificação é válida e consta do processo escolar de Beatriz, mas — tal como para todos os alunos com ACS — não resulta de provas finais ou exames nacionais, que os alunos com ACS não realizam.*

2.9 Alterações previstas para 2027

Em 30 de julho de 2026, o Conselho de Ministros aprovou a revisão do Regime Jurídico da Educação Inclusiva, com produção de efeitos anunciada para janeiro de 2027, após a publicação de legislação complementar. Até lá, aplica-se o Decreto-Lei n.º 54/2018, e a prática descrita neste guia mantém-se válida.

Em agosto de 2026, foram também publicadas duas leis da Assembleia da República sobre os alunos com necessidades específicas, com destaque para o ensino superior (secção 2.9.2).

2.9.1 Revisão do Regime Jurídico da Educação Inclusiva

As principais alterações anunciadas pelo Governo são as seguintes:

- ➢ Plano de Desenvolvimento Integral (PDI): Documento único, individual e dinâmico de planeamento, monitorização e avaliação das respostas a cada aluno. Reúne a informação hoje dispersa pelo RTP, pelo PEI e pelo PIT e integra a dimensão de transição quando existem ACS.

- Gestor de Apoio à Inclusão: Responsável pela coordenação do percurso de cada criança ou jovem, designado em função do perfil e das necessidades identificadas. Pertence à EMAEI, nas respostas pedagógicas, ou à Equipa Local de Apoio à Inclusão (ELAI), nas situações complexas que exigem articulação com a saúde, a segurança social e outros serviços.
- Medidas universais sem encaminhamento: Quando a situação tem resposta com medidas universais, não há encaminhamento para a EMAEI. Cabe ao docente identificar, aplicar, monitorizar e avaliar essas medidas. As medidas seletivas e adicionais continuam a ser acompanhadas pela EMAEI.
- Conceitos clarificados: Acomodações curriculares; ACS; DUA; barreiras à aprendizagem e à inclusão; necessidades de saúde especiais e bem-estar. O papel do docente de Educação Especial também é clarificado.
- Percursos curriculares diferenciados: Passam a ser uma medida adicional, nomeadamente para alunos com altas capacidades.
- Centro de Apoio à Aprendizagem: Deixa de ser entendido como um espaço físico e passa a ser uma estrutura de apoio à aprendizagem e à inclusão, transversal a toda a escola.
- Pais/Encarregados de educação: Participam nas reuniões da EMAEI como elemento variável e na elaboração e avaliação do PDI, podem pedir a revisão das medidas e consultar o processo individual. Se discordarem das medidas seletivas ou adicionais propostas pela escola, depois de esgotada a mediação, podem requerer a reapreciação da decisão.
- Transições: Planeamento mais atempado das transições ao longo do percurso escolar e, em particular, da transição para a vida pós-escolar.
- Outros diplomas anunciados até ao final de 2026: Sistema Nacional de Apoio à Inclusão (SNAI), que articula educação, saúde, segurança social e autarquias desde o nascimento até aos 18 anos ou ao fim da escolaridade obrigatória, com as ELAI a apoiar diretamente escolas e famílias; novo enquadramento dos Centros de Recursos para a Inclusão (CRI); e Centros de Competências para a Acessibilidade e Inclusão (CCAI), que substituem os CRTIC.

Nota: *Esta síntese tem por base o comunicado do Conselho de Ministros de 30 de julho de 2026 e o documento de apresentação da revisão (MECI, 2026). Os pormenores de aplicação ficam definidos no texto publicado em Diário da República e na regulamentação.*

2.9.2 Ensino superior: Leis n.º 41/2026 e n.º 44/2026

- Lei n.º 41/2026, de 7 de agosto: Altera a Lei de Bases do Sistema Educativo para garantir a acessibilidade dos alunos com necessidades educativas em todos os níveis de ensino, incluindo o ensino superior, com percursos curriculares e formas de avaliação adequados. Está em vigor desde 8 de agosto de 2026.
- Lei n.º 44/2026, de 10 de agosto: Aprova o regime jurídico dos estudantes com necessidades educativas específicas no ensino superior público e privado. Prevê um contingente prioritário de acesso, prioridade no alojamento, adaptações na frequência e na avaliação (*mais tempo, instrumentos de avaliação diversificados, tempo parcial*), apoios financeiros e um serviço de apoio em cada instituição. Aplica-se a partir das candidaturas para o ano letivo 2027/2028.

Papel do docente de Educação Especial: No planeamento da transição dos alunos do ensino secundário *(secção 8.2.5.6)*, deve informar o aluno e a família destes direitos, nomeadamente do contingente prioritário de acesso, e articular com o psicólogo e o diretor de turma.

2.9.3 O que fazer até à entrada em vigor

- Acompanhar o Diário da República e as comunicações da tutela e do agrupamento.
- Manter os registos e as evidências organizados (*Capítulo 3 e Capítulo 7*): Continuam a ser a base do trabalho, seja qual for o modelo final.

CAPÍTULO 3 — CONHECER, OBSERVAR E AVALIAR O ALUNO

3.1 Perfil funcional

A análise individual deve ser mobilizada quando a informação recolhida na turma e noutros contextos não permite compreender suficientemente as barreiras à aprendizagem e à participação ou quando as respostas implementadas não produzem o progresso esperado. Deve integrar o que o aluno consegue fazer, as condições em que participa melhor, os apoios de que necessita, a sua voz e a da família, bem como fatores do ambiente, das tarefas, da comunicação e das relações.

3.1.1 Cinco áreas a observar

Área	O que observar	Sinais a que estar atento
Funções executivas e cognição	Mantém a atenção; inicia e termina tarefas; segue instruções; organiza materiais; planeia; resolve problemas; adapta-se a mudanças.	Distração frequente, esquecimento, dificuldade em organizar tarefas, impulsividade, lentidão.
Emoções e relações	Autoestima; tolera o erro e a frustração; aceita correções; pede ajuda; faz amizades; participa em grupo.	Ansiedade, isolamento, medo de errar, oposição, baixa autoestima.
Aprendizagens	Compreende instruções e textos; escreve; resolve problemas matemáticos; participa nas tarefas; aplica conhecimentos.	Dificuldades persistentes na leitura, na escrita, na matemática ou na compreensão.
Contexto escolar e familiar	Participação da família; assiduidade; língua falada em casa; experiências anteriores; interesses; motivação.	Não compreende a linguagem usada na escola; tarefas sem sentido para o aluno; fatores externos que afetam a participação.
Comportamento	Cumpre regras; espera pela vez; mantém-se na tarefa; gere conflitos; aceita limites.	Em vez de "é mal-comportado", perguntar: O que comunica este comportamento? O que tenta o aluno obter ou evitar?

3.2 Sinais de alerta

Nenhum sinal isolado, lista etária ou diagnóstico determina a mobilização de medidas: Conta o padrão persistente, o impacto funcional e a resposta insuficiente a estratégias adequadas. Antes de referenciar, devem seguir-se os passos 1 a 3 da secção 2.5.1.

Checklist — sinais de alerta para referenciação

- Dificuldade persistente em acompanhar o currículo, apesar de apoio adicional em sala
- Dificuldades de comunicação/linguagem que afetam a participação
- Comportamento que compromete a segurança própria ou de terceiros, de forma recorrente
- Dificuldades sensoriais ou motoras identificadas por família/técnicos
- Ausência de progresso mesmo após medidas universais bem implementadas
- Preocupação manifestada pela família sobre o desenvolvimento da criança

3.3 Barreiras à aprendizagem e à participação

3.3.1 Da Observação à Intervenção

Exemplo:

Observação - *O aluno abandona frequentemente as tarefas escritas.*

Possíveis barreiras (no contexto)
⇒ *Enunciados longos e com muito texto.*
⇒ *Tarefa sem modelo nem exemplo.*
⇒ *Tempo insuficiente para o ritmo do aluno.*
⇒ *Lugar com muitas distrações.*
⇒ *Nenhuma alternativa à resposta escrita.*
⇒ *Correção centrada nos erros.*

As dificuldades do aluno (na leitura, na escrita, na atenção) explicam a necessidade; as barreiras são o que, no contexto, impede a participação, e é sobre elas que se intervém. Para as identificar, analisam-se o espaço físico, o acesso sensorial (luz, ruído, visibilidade), a exigência da tarefa, o clima da turma, a organização (horários, grupos, transições) e os recursos (materiais, produtos de apoio, transportes).

Estratégias Possíveis
✅ *dividir o enunciado em partes e destacar palavras-chave;*
✅ *dar um exemplo resolvido;*
✅ *dar mais tempo ou reduzir a quantidade;*
✅ *sentar o aluno longe de distrações;*
✅ *aceitar respostas orais, por ditado por voz ou em esquema;*
✅ *assinalar primeiro o que está certo e corrigir um tipo de erro de cada vez.*

3.4 Pontos fortes e necessidades

Um perfil útil começa pelos pontos fortes: Interesses, competências preservadas e condições em que o aluno funciona melhor. Muitas vezes, a estratégia mais eficaz apoia-se num ponto forte *(p.ex., a memória visual na Trissomia 21 ou os interesses específicos na PEA)*.

- Registar, para cada domínio *(as cinco áreas da secção 3.1.1)*, o que o aluno já faz sozinho, o que faz com apoio e o que ainda precisa de aprender.
- Descrever as necessidades em termos de barreiras e de apoios necessários, e não como défices do aluno.
- Ouvir o próprio aluno e a família, que conhecem condições de sucesso muitas vezes invisíveis na escola.
- Para formular pontos fortes e dificuldades em linguagem técnica e objetiva, consultar o Banco de descritores *(secção 7.9)*.

3.5 Observação em diferentes contextos

O mesmo aluno pode revelar desempenhos e comportamentos muito diferentes na sala de aula, no CAA, no recreio, na cantina ou em casa. Observar em vários contextos — e em diferentes momentos do dia — permite distinguir o que é característica do aluno do que é efeito do contexto, e identificar as condições em que o aluno aprende e participa melhor.

Grelha de Observação Individual - Escala de Funcionamento:

1 = Necessita de apoio permanente
2 = Necessita de apoio frequente
3 = Necessita de apoio ocasional
4 = Funciona com autonomia
5 = Demonstra elevado nível de autonomia

Área	1	2	3	4	5
Atenção	☐	☐	☐	☐	☐
Organização	☐	☐	☐	☐	☐
Comunicação	☐	☐	☐	☐	☐
Interação social	☐	☐	☐	☐	☐
Autorregulação	☐	☐	☐	☐	☐
Leitura	☐	☐	☐	☐	☐
Escrita	☐	☐	☐	☐	☐
Matemática	☐	☐	☐	☐	☐
Autonomia	☐	☐	☐	☐	☐

3.6 Registo de evidências

Recolha Precoce de Evidências (Monitorização Contínua)

Para dar cumprimento ao Decreto-Lei n.º 54/2018 no que respeita à monitorização e avaliação da eficácia das medidas *(art. 12.º, n.º 9, alínea c)*, e art. 21.º, n.os 2 e 5), o docente deve organizar precocemente o dossier de registos do aluno:

- ✓ Amostras iniciais de produções escritas e cálculos funcionais (ponto de partida/linha de base);
- ✓ Grelhas de acompanhamento com data, atividade desenvolvida e grau de autonomia revelado;
- ✓ Registos funcionais de comportamento, quando aplicável;
- ✓ Acomodações curriculares e ambientais experimentadas.

Sugestão de modelos de registo prontos a utilizar: *Secções 7.3 (registos de observação) e 7.4 (grelhas de monitorização).*

3.7 Monitorização do progresso

Monitorizar é verificar, com regularidade e com dados, se as medidas estão a produzir efeito — e ajustá-las quando não estão.

- ✓ Definir uma linha de base no início da intervenção (ver secção 3.6).
- ✓ Rever os objetivos com uma periodicidade fixa (mensal ou por período), utilizando a grelha de monitorização *(secção 7.4)*.
- ✓ Comparar o desempenho atual com a linha de base e com o critério de sucesso definido para cada objetivo *(secção 7.2)*.
- ✓ Decidir de forma fundamentada: Manter, ajustar, intensificar, reduzir ou retirar o apoio, ou propor outra medida.
- ✓ Registar a decisão e partilhá-la com o conselho de turma, a EMAEI e a família.
- ✓ No final do ano letivo, estes dados sustentam a avaliação da eficácia das medidas e a revisão do RTP e do PEI.

O que ajustar ao intensificar ou reduzir o apoio

⇒ Grupo: Turma → pequeno grupo → individual.

⇒ Frequência: Número de sessões por semana.

⇒ Duração: Minutos por sessão.

⇒ Período: Número de semanas até à próxima reavaliação.

⇒ Quem intervém: Docente da turma → docente de apoio → docente de Educação Especial ou técnico.

⇒ Individualização: Mesma tarefa com apoios → tarefa adaptada (*passar a objetivos próprios já é outra medida: ACS, com PEI*).

Nota: *Se não houver progresso, deve verificar-se primeiro se o problema está num destes parâmetros (apoio pouco frequente, grupo grande, pouco tempo) antes de propor outra medida. A decisão deve ficar registada em ata com números, p.ex.: "Passa de 1 para 3 sessões semanais de 30 minutos, em grupo de 2 alunos, durante 6 semanas".*

CAPÍTULO 4 — PERFIS DE NECESSIDADE E ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO

O mesmo aluno pode ter necessidades em mais do que uma área; nesse caso, consultam-se as fichas correspondentes, partindo sempre do perfil funcional. Para qualquer perfil não descrito neste guia, o raciocínio é o mesmo: Partir da funcionalidade observada, identificar barreiras e mobilizar as estratégias gerais do Capítulo 3 e Capítulo 5.

***Nota:** As caracterizações de cada ficha servem para compreender os relatórios que chegam à escola. O diagnóstico é feito pelos profissionais de saúde; ao docente cabe identificar as barreiras e responder-lhes.*

4.1 Comunicação, linguagem e interação social

Aspetos comuns

- As condições desta secção afetam a forma como o aluno compreende e usa a linguagem e a forma como comunica e interage com os outros.
- As barreiras surgem sobretudo em aulas muito expositivas, em instruções orais longas e em situações sociais pouco previsíveis.

Estratégias comuns

- ✓ Acompanhar as instruções orais de apoio visual (*imagens, pictogramas, esquemas, demonstração*) e verificar a compreensão pedindo ao aluno que mostre ou reformule.
- ✓ Dar tempo de resposta e aceitar diferentes formas de comunicar (*gesto, apontar, escrita, cartões, comunicação aumentativa e alternativa*).
- ✓ Tornar previsíveis as rotinas e as situações sociais, antecipando as mudanças.
- ✓ Articular com o terapeuta da fala e, quando exista, com o psicólogo, integrando os objetivos terapêuticos nas atividades da escola.

4.1.1 Perturbação do Espetro do Autismo (PEA)

Caracterização

- Condição do neurodesenvolvimento caracterizada por dificuldades persistentes na comunicação e na interação social e por padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades, que podem incluir respostas atípicas aos estímulos sensoriais. Manifesta-se desde a primeira infância e o perfil varia muito de aluno para aluno.
- Nos relatórios clínicos pode aparecer o nível de apoio (*1, 2 ou 3*) atribuído no diagnóstico.
- Esse nível não determina, por si só, as medidas nem a quantidade de apoio escolar: Na escola, as decisões assentam no perfil funcional, nas barreiras observadas e na monitorização dos resultados.

O que observar

- ➢ Dificuldade em compreender regras sociais
- ➢ Necessidade de rotinas
- ➢ Interesses específicos intensos
- ➢ Sensibilidade sensorial
- ➢ Linguagem literal
- ➢ Ansiedade perante mudanças

Impacto

- Dificuldade em trabalhar em grupo
- Dificuldade em tarefas abertas
- Ansiedade perante alterações inesperadas
- Fadiga social

Sala de aula

- ✓ Manter rotinas previsíveis, avisar antecipadamente qualquer alteração, usar apoio visual (*horários, pictogramas*), dar instruções curtas e concretas, e evitar sobrecarga sensorial (*ruído, luz*).
- ✓ Privilegiar práticas com evidência científica: Apoios visuais, ensino estruturado, modelação (*incluindo vídeo-modelação*), reforço, narrativas sociais e intervenções mediadas por pares.

CAA

- ✓ Histórias sociais
- ✓ Competências sociais
- ✓ Comunicação funcional
- ✓ Gestão emocional
- ✓ Competências de autonomia

Avaliação

- ➢ Ambiente tranquilo
- ➢ Linguagem objetiva
- ➢ Organização clara dos enunciados
- ➢ Tempo adicional quando necessário

Evitar

- × Ironias
- × Linguagem ambígua
- × Mudanças sem aviso
- × Ambientes excessivamente estimulantes

Recursos

- ⁎ Canva e Book Creator: Histórias sociais, agendas visuais e livros personalizados.
- ⁎ Pictogramas ARASAAC e AraWord: Escrita com símbolos, gratuitos.
- ⁎ Plaphoons: Comunicação com símbolos e voz, gratuito *(catálogo de ferramentas da DGE*).
- ⁎ Grid 3 ou Boardmaker (SPC): Quando atribuídos e acompanhados pelo CRTIC.

💡 ***Dica Rápida**: Muitas dificuldades comportamentais diminuem quando o aluno sabe antecipadamente o que vai acontecer.*

4.1.1.1 PEA: Ensino estruturado e modelo TEACCH

- O ensino estruturado organiza o espaço, o tempo, as tarefas e os apoios visuais para tornar o ambiente mais previsível e compreensível.
- Na abordagem TEACCH, o aluno deve perceber onde e quando realiza cada atividade, o que tem de fazer, quanto trabalho é esperado, como reconhece que terminou e o que acontece a seguir.
- A organização deve ser individualizada e usada para aumentar compreensão, participação e autonomia, não como programa uniforme para todos os alunos com PEA.

4.1.1.2 Gestão de crise e respostas de sobrecarga

Em situação de crise, deve seguir-se o protocolo da *secção 5.11.7*, que se aplica a todos os alunos. Na PEA, as crises resultam muitas vezes de sobrecarga sensorial, de uma mudança inesperada ou de dificuldade em comunicar; por isso, a prevenção passa sobretudo pela antecipação, pelo apoio visual e por um espaço calmo combinado com o aluno.

4.1.1.3 Seletividade Alimentar

É frequente em alunos com PEA e pode manifestar-se em contexto de refeitório ou lanche escolar. Dever-se-á:

- ✅ garantir um ambiente calmo durante as refeições, com horários e lugares fixos;
- ✅ não forçar nem pressionar a experimentar novos alimentos;
- ✅ articular com a família para manter consistência entre casa e escola;
- ✅ permitir alimentos "seguros" trazidos de casa quando a escola não os pode garantir;
- ✅ introduzir novidades de forma gradual, em pequenas quantidades e sem pressão de tempo.

4.1.1.4 Usar os Interesses Específicos como Recurso Pedagógico

Os interesses intensos e específicos, comuns na PEA, não são uma distração a eliminar - são uma via de motivação e de acesso à aprendizagem.

Exemplos práticos:

- ✅ *usar o interesse por um tema (dinossauros, transportes, um jogo) como contexto de fichas de leitura, escrita ou matemática;*
- ✅ *usar um interesse específico (p.ex., futebol) como recompensa ou como ponte para uma tarefa menos apetecível (copiar texto sobre o tema);*
- ✅ *disponibilizar objetos ou temas de interesse como ferramenta de autorregulação em momentos de maior ativação emocional;*
- ✅ *integrar o interesse do aluno num trabalho de grupo, atribuindo-lhe um papel de "especialista" no tema.*

4.1.1.5 Acolhimento do aluno com PEA no início do ano letivo

Sempre que possível, a preparação deve começar antes do primeiro dia de aulas:

Antes do início do ano:

- ✓ articular com a escola/turma de origem antes do final do ano letivo anterior, recolhendo informação sobre estratégias que resultaram;
- ✓ elaborar ou atualizar um plano de transição simples, identificando pontos fortes e áreas a apoiar;
- ✓ sempre que possível, organizar uma visita antecipada às novas instalações (sala, casa de banho, refeitório) fora do horário de maior movimento;
- ✓ preparar um "livro" ou conjunto de fotografias do novo espaço, dos novos professores e da rotina, para partilhar com o aluno e a família antes do arranque.

Nas primeiras semanas:

- ✓ manter uma rotina e um horário visual estáveis desde o primeiro dia;
- ✓ antecipar, verbal e visualmente, qualquer alteração à rotina;
- ✓ combinar com o aluno um sinal ou código para pedir uma pausa ou sair de um ambiente sobrecarregante;

- ✓ manter contacto próximo e regular com a família, para ajustar rapidamente o que não estiver a resultar.

***Nota: Ver também o** Capítulo 1 ("Começar o Ano Letivo") para as prioridades gerais aplicáveis a todos os alunos apoiados.*

4.1.2 Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem (PDL) — antes designada disfasia

Caracterização

- Dificuldades persistentes em compreender e/ou usar a linguagem oral: Vocabulário, construção de frases, compreensão de instruções e de conversas. Na escola, nota-se sobretudo na compreensão das explicações e na expressão oral e, muitas vezes, mais tarde, na leitura e na escrita.
- O bilinguismo não causa PDL: Num aluno bilingue, as dificuldades devem estar presentes em ambas as línguas.

***Nota:** Em relatórios mais antigos pode aparecer como "disfasia" e, nas normas do JNE, como "perturbação específica da linguagem". Não confundir com afasia, que é a perda de linguagem já adquirida, causada por lesão cerebral (ver 4.7.1, Lesões Encefálicas Adquiridas).*

O que observar

- ➢ Vocabulário reduzido e frases curtas ou mal estruturadas.
- ➢ Dificuldade em compreender instruções longas ou linguagem abstrata.
- ➢ Dificuldade em relatar acontecimentos por ordem e evitamento da participação oral.

Impacto

- Dificuldade na compreensão de enunciados e textos.
- Frustração, isolamento e risco acrescido de dificuldades na leitura e na escrita.

Sala de aula

- ✓ Instruções curtas com apoio visual; verificar a compreensão pedindo ao aluno que reformule.
- ✓ Ensino explícito do vocabulário específico de cada disciplina.
- ✓ Dar tempo de resposta.

CAA

- ✓ Articulação estreita com o terapeuta da fala.
- ✓ Trabalho de vocabulário, estrutura frásica, narrativa e consciência fonológica.

Avaliação

- ➢ Enunciados linguisticamente simplificados, sem alterar o conteúdo avaliado.
- ➢ Leitura dos enunciados, tempo suplementar e apoio visual.

Evitar

- × Corrigir publicamente a fala do aluno.
- × Completar as frases pelo aluno.
- × Apresentar informação apenas oralmente.

Recursos

- ⁎ Organizadores gráficos, mapas de narrativa e pictogramas ARASAAC.
- ⁎ Objetivos de comunicação e linguagem no Banco de objetivos (*secção 8.1*).

4.1.3 Mutismo Seletivo

Em resumo

- Perturbação de ansiedade em que a criança fala com à-vontade em alguns ambientes (como em casa), mas não consegue falar noutros (como a escola), mesmo quando é esperado que o faça.
- Muitas vezes, a criança compreende tudo o que se passa na aula e consegue participar por outras formas (gestos, escrita, apontar).
- A intervenção é conduzida pelo psicólogo, em articulação com a família.

O essencial na escola

- ✓ Retirar totalmente a pressão para falar: Sem chantagens, insistências *("diz lá uma palavra para a professora"*) nem advertências pelo silêncio.
- ✓ Validar qualquer forma de comunicação não verbal (*gestos, cartões de escolha, escrita, apontar*) e garantir que o aluno tem forma de pedir para ir à casa de banho ou de pedir ajuda.
- ✓ Seguir, em articulação com o psicólogo e a família, as etapas de exposição gradual previstas no plano (*p.ex., aceitar primeiro respostas através de um colega de confiança ou de uma gravação feita em casa, ouvida apenas pela docente*).
- ✓ Na avaliação, substituir as tarefas de resposta oral presencial por formas equivalentes (escrita, gravação, cartões de resposta), nos termos do RTP.

Evitar

- × Fazer do ato de falar um troféu público *("a Maria hoje falou!");* obrigar à leitura em voz alta perante a turma; isolar a criança por ela não responder oralmente.

> 🔑 ***Dica Rápida:*** *O mutismo seletivo é uma resposta de ansiedade, e não teimosia. Quanto mais cedo se intervém, melhores os resultados.*

Objetivos e sumários: *Secções 8.1.1 e 8.2.2.1 (Comunicação e linguagem oral) e 8.1.8 e 8.2.2.8 (Socioemocional e autorregulação).*

4.2 Atenção, comportamento e regulação emocional

Aspetos comuns

- Nestas condições, as dificuldades manifestam-se sobretudo no comportamento: Desatenção, impulsividade, oposição, tiques ou evitamento.
- Antes de intervir, importa perceber a função do comportamento e o que o desencadeia, porque o mesmo comportamento pode ter origens diferentes.
- As estratégias gerais de regulação emocional e de gestão do comportamento estão desenvolvidas na *secção 5.11.*

Estratégias comuns

- ✓ Observar e registar antecedentes, comportamento e consequências *(Registo ABC, secção 5.11.6)* antes de decidir a estratégia.
- ✓ Tornar o ambiente previsível: Poucas regras, claras e formuladas pela positiva, rotinas visuais e antecipação das mudanças.
- ✓ Reforçar com frequência o comportamento adequado e dar feedback imediato e discreto.
- ✓ Combinar com o aluno um sinal discreto de pausa e um espaço para se acalmar.
- ✓ Em situação de crise, seguir o protocolo da *secção 5.11.7.*

4.2.1 Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA)

Caracterização

- Padrão persistente de desatenção e/ou de agitação e impulsividade, presente em mais do que um contexto (p.ex., em casa e na escola), com impacto na aprendizagem e no dia a dia
- Pode manifestar-se sobretudo como desatenção, sobretudo como agitação e impulsividade, ou de forma combinada.
- O diagnóstico é médico.
- A decisão sobre medicação é exclusivamente médica e da família; a escola não a sugere nem a avalia — pode, a pedido, partilhar observações descritivas do comportamento em sala de aula.

O que observar

- Distrai-se facilmente
- Esquece materiais
- Não termina tarefas
- Fala excessivamente
- Interrompe frequentemente
- Dificuldade em esperar pela sua vez
- Desorganização
- Frustração frequente

Impacto

- Erros por distração
- Trabalho incompleto
- Dificuldade em copiar do quadro
- Dificuldade em seguir instruções longas
- Rendimento irregular (*oscila entre dias e entre tarefas*)

Sala de aula

- ✓ Organização: agenda visual; *checklist* diária; lugar próximo do professor; material organizado por cores
- ✓ Atenção: dar uma instrução de cada vez; utilizar contacto visual; confirmar compreensão; dividir tarefas extensas
- ✓ Motivação: reforço positivo frequente; Objetivos curtos; Feedback imediato
- ✓ Relatório diário de comportamento (*Daily Report Card*): 2 a 4 metas concretas, avaliadas em cada aula e partilhadas diariamente com a família, com reforço em casa — uma das intervenções escolares com maior evidência na PHDA.

CAA

- ✓ Treino das funções executivas
- ✓ Planeamento de tarefas
- ✓ Organização de materiais
- ✓ Competências sociais
- ✓ Autorregulação

Avaliação

- As Adaptações ao Processo de Avaliação devem ser selecionadas a partir das barreiras observadas e da resposta do aluno, aplicadas de forma consistente nas situações de aprendizagem e monitorizadas quanto à eficácia.
- Podem incluir organização visual do enunciado, divisão da tarefa em partes, pausas

programadas, redução de estímulos irrelevantes, formas de resposta alternativas e tempo adicional quando este permitir demonstrar conhecimentos sem alterar o que está a ser avaliado.

- Nenhuma destas adaptações deve ser atribuída automaticamente com base no diagnóstico de PHDA.

Evitar

- × Dar várias instruções seguidas
- × Exposição pública do erro
- × Castigos constantes
- × Tarefas excessivamente longas

Recursos

- Microsoft To Do ou Tarefas da Google: Listas de tarefas e lembretes, em português de Portugal.
- Time Timer ou outro temporizador visual (*físico ou digital; p.ex., uma ampulheta ou um temporizador visual gratuito online, projetado no quadro interativo*).
- Agenda visual e listas de verificação com pictogramas ARASAAC.
- **Material para o movimento e a manipulação:** Fita elástica presa às pernas da cadeira, para mexer os pés sem sair do lugar, almofada de equilíbrio no assento, pegas de lápis texturadas e pequenos objetos para manipular (*p.ex., bola de apertar*). Devem ser combinados com o aluno, apresentados como ferramenta de trabalho e não como brinquedo, e mantidos só se ajudarem a concentração.

💡 ***Dica Rápida:*** *Um aluno com PHDA beneficia mais de várias pausas curtas e planeadas do que de uma única pausa longa.*

4.2.2 Perturbações do Comportamento: Perturbação de Oposição e Desafio e Perturbação de Conduta

Caracterização

- Antes de qualquer rotulagem, devem afastar-se, com o psicólogo, outras explicações (*ansiedade, trauma, PHDA não diagnosticada, dificuldades de comunicação ou necessidades sensoriais*); sobre a função do comportamento, *ver secção 5.11.5.*
- Afastadas essas hipóteses (*em articulação com o psicólogo*), o termo agrupa dois quadros distintos que não devem ser tratados como equivalentes: a Perturbação de Oposição e Desafio (POD) - padrão de humor irritável, discussão/desafio e vingança, geralmente sem violação grave dos direitos de terceiros - e a Perturbação de Conduta, mais grave, que envolve agressão a pessoas ou animais, destruição de bens ou violação sistemática de regras e dos direitos dos outros.

O que observar

- Argumentação desafiante perante qualquer solicitação docente *("não vou fazer e ninguém me obriga"*).
- Reações emocionais e comportamentais desproporcionadas face a pequenas frustrações.
- Tendência para culpar os outros pelos seus próprios erros ou infrações.
- Baixa tolerância ao adiamento da gratificação e impulsividade relacional.

Impacto

- Abandono deliberado das tarefas escolares e interrupção frequente da aula.

- Elevado número de registos disciplinares e exclusões de sala, com perda de aprendizagens.
- Rejeição e isolamento pelos pares e relações desgastadas com os docentes.

Sala de aula

- ✓ Estratégia da Escolha Controlada: Dar opções fechadas para devolver o sentimento de autonomia *("Preferes resolver o exercício a lápis ou a caneta?", "Preferes começar pela questão 1 ou pela 3?").*
- ✓ Desescalada e Linguagem Neutra: falar em voz baixa; evitar gestos invasivos (não apontar o dedo); não discutir perante a turma; manter postura corporal lateral.
- ✓ Reforço Positivo 4:1: Assegurar pelo menos 4 interações positivas de reconhecimento por cada intervenção corretiva.
- ✓ Estabelecer regras de sala em termos positivos (*dizer "caminha devagar" em vez de "não corras"*).

CAA

- ✓ Ensino explícito de resolução de problemas e mediação de conflitos através de cenários de role-play.
- ✓ Elaboração de um Contrato Comportamental com recompensas contingentes claras e não materiais.
- ✓ Treino de identificação de gatilhos corporais de raiva (tensão muscular, calor facial) e uso de técnicas de respiração guiada.

Avaliação

- ➢ Realização de provas em sala à parte ou com grupo reduzido para evitar dispersão e comportamentos de provocação aos pares.
- ➢ Segmentação da prova em blocos com validação intercalar e reforço de esforço.

Evitar

- × Entrar em discussões públicas ou lutas de poder à frente da turma; gritar ou utilizar sarcasmo; aplicar punições coletivas; retirar recreios por sistema.

Recursos

- ⁎ Registo funcional ABC (*Antecedente-Comportamento-Consequência*), Cartões de autorregulação e Pausa combinada; avaliação funcional do comportamento e plano de apoio comportamental positivo, elaborados com o psicólogo e a EMAEI.

> 💡 ***Dica Rápida:*** *Quando um aluno diz "não faço", não se deve entrar numa disputa de poder; o mais eficaz é baixar o tom de voz e dar-lhe uma alternativa honrosa.*

4.2.3 Tiques e Síndrome de Tourette

Em resumo

- Os tiques são movimentos ou sons involuntários, rápidos e repetidos. São frequentes na infância e, muitas vezes, passageiros. Na Síndrome de Tourette, os tiques motores e vocais mantêm-se ao longo do tempo, com fases melhores e fases piores.
- Coexiste frequentemente com PHDA, ansiedade, sintomas obsessivo-compulsivos e dificuldades na escrita. A coprolalia (*dizer palavras obscenas de forma involuntária*) é rara.

O essencial na escola

- ✓ Ignorar ativamente os tiques: não comentar nem pedir ao aluno para "parar" ou "ter calma", porque chamar a atenção para o tique aumenta a ansiedade e a sua frequência.

- ✓ Combinar um sinal discreto de saída para um espaço seguro, onde o aluno possa libertar a tensão sem constrangimento.
- ✓ Reduzir a escrita manual (*computador, tablet, ditado por voz*) e, nas provas, prever tempo suplementar, sala à parte e pausas, conforme o RTP.
- ✓ Sensibilizar a turma apenas com o consentimento do aluno e da família, e articular com o médico ou o psicólogo quando o aluno faz intervenção comportamental para tiques.

Evitar

- × Repreender o aluno pelos tiques ou pedir-lhe que os suprima: podem ser contidos por breves momentos, mas com grande esforço e cansaço, o que o impede de acompanhar a aula.

> 💡 ***Dica Rápida:*** *Os tiques aumentam com a ansiedade, a fadiga e a atenção focada neles. Quanto mais a escola os ignorar com naturalidade, mais calmo o aluno se sentirá e menos frequentes serão.*

4.2.4 Ansiedade

Caracterização

- A ansiedade é uma resposta normal perante situações de exigência ou de ameaça. Torna-se um problema quando é intensa, persistente e desproporcionada, e interfere com a aprendizagem, a participação e as relações.
- As perturbações de ansiedade *(p.ex., ansiedade de separação, ansiedade social, ansiedade generalizada e fobias específicas)* estão entre as mais frequentes na infância e na adolescência, e surgem muitas vezes associadas a outras condições, como a PEA, a PHDA, as DAE ou a Síndrome de Tourette. O mutismo seletivo *(secção 4.1.3)* é também uma perturbação de ansiedade.
- O diagnóstico e a intervenção terapêutica cabem aos profissionais de saúde e de psicologia.
- A ansiedade, por si só, não implica medidas seletivas ou adicionais: Na maioria dos casos, as medidas universais e a articulação com o psicólogo escolar e a família são suficientes. Quando interfere de forma persistente com a aprendizagem e a participação, a situação pode ser analisada pela EMAEI.

O que observar

- ➢ Queixas físicas frequentes sem causa médica aparente (*dores de barriga ou de cabeça*), sobretudo antes de testes, apresentações ou no regresso após o fim de semana.
- ➢ Preocupação excessiva com o erro, perguntas repetidas para confirmar o que tem de fazer e necessidade constante de ser tranquilizado.
- ➢ Evitamento de situações concretas (*ler em voz alta, falar para a turma, recreio, refeitório)* e pedidos frequentes para sair da sala ou para contactar a família.
- ➢ Choro, irritabilidade, bloqueio ou "brancas" em momentos de avaliação.
- ➢ Faltas frequentes ou resistência em vir para a escola.

Impacto

- ↳ Resultados nos testes abaixo do que o aluno demonstra noutras situações.
- ↳ Participação reduzida e trabalhos inacabados por perfecionismo ou medo de errar.
- ↳ Risco de absentismo e de isolamento em relação aos colegas.

Sala de aula

- ✓ Antecipar o que vai acontecer (*plano da aula, datas de testes, mudanças de professor ou de*

sala) e explicar com clareza o que se espera do aluno.
- ✓ Combinar um sinal discreto e um espaço para pausa, com regras claras de saída e de regresso.
- ✓ Introduzir as situações temidas de forma gradual (*p.ex., responder primeiro por escrito, depois a um colega e depois ao pequeno grupo*), sem forçar e sem as evitar por completo.
- ✓ Valorizar o esforço e o progresso, e não apenas o resultado; tratar o erro como parte normal da aprendizagem.

CAA
- ✓ Ensino de estratégias de regulação (respiração, pausa, identificação dos sinais do corpo e dos pensamentos) e construção de um plano individual de autorregulação (*secção 5.11.4*).
- ✓ Preparação para situações difíceis (*testes, apresentações, transições*) e treino de resolução de problemas.
- ✓ Articulação com o psicólogo escolar e com a família, para que todos usem as mesmas estratégias.

Avaliação
- ➢ Informação antecipada sobre datas, conteúdos e formato das provas.
- ➢ Realização da prova em sala à parte ou em pequeno grupo, e pausas, quando previstas no RTP.
- ➢ Alternativas à apresentação oral perante toda a turma (*p.ex., apresentar só ao professor, em pequeno grupo ou através de gravação*), mantendo os critérios de avaliação.

Evitar
- × Desvalorizar o medo *("não é nada", "não sejas assim").*
- × Expor o aluno perante a turma ou obrigá-lo a enfrentar de uma só vez a situação que teme.
- × Dispensar sistematicamente o aluno de tudo o que lhe causa ansiedade, porque isso reforça o evitamento.

Recursos
- ⁎ Termómetro emocional e cartões de emoções, horário visual e plano da aula, temporizadores visuais e Cantinho da Calma (*secção 5.11.9*).

Dica Rápida: Evitar a situação alivia a ansiedade no momento, mas aumenta-a a longo prazo. O objetivo não é eliminar o desconforto, mas ajudar o aluno a enfrentá-lo aos poucos, com apoio e previsibilidade.

Objetivos e sumários: *Secções 8.1.6 e 8.2.2.6 (Atenção, organização e estudo) e 8.1.8 e 8.2.2.8 (Socioemocional e autorregulação).*

4.3 Aprendizagem da leitura, escrita e matemática — Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE)

Aspetos comuns
- As dificuldades de aprendizagem específicas abrangem dificuldades persistentes na aprendizagem e utilização de competências académicas, nomeadamente na leitura, na expressão escrita e na matemática. A caracterização educativa deve identificar as competências afetadas, a intensidade das dificuldades, o impacto funcional e a resposta à intervenção, sem depender apenas do rótulo.
- As dificuldades persistem apesar de intervenção dirigida e não se explicam melhor

por outros fatores (*dificuldade intelectual, problemas de visão ou audição, contexto de vida ou ensino inadequado*). Podem coexistir com qualquer nível intelectual, incluindo altas capacidades.

Estratégias comuns

- ✓ Separar o que se está a avaliar da forma de acesso: Quando o objetivo não é a leitura, a escrita ou o cálculo, reduzir essa exigência (*leitura de enunciados, computador, calculadora, tempo suplementar, conforme o RTP*).
- ✓ Ensino explícito e sistemático, com prática curta e frequente, partindo do concreto e do apoio visual.
- ✓ Proteger a autoestima: Não expor o erro e valorizar o progresso.
- ✓ Intervir cedo: Não esperar por um diagnóstico para aplicar medidas universais.

4.3.1 Dislexia

Caracterização

- Dificuldade persistente em ler as palavras com rapidez e correção, que afeta também a ortografia.
- O aluno pode compreender bem o que ouve e ter bom raciocínio, mas gasta muito esforço a decifrar o texto, o que o cansa e o faz perder o sentido do que lê.

O que observar

- ➢ Leitura lenta
- ➢ Erros na correspondência letra-som (trocas, omissões, inversões)
- ➢ Dificuldade em ler palavras novas ou pseudopalavras
- ➢ Erros ortográficos persistentes
- ➢ Fadiga na leitura
- ➢ Evitamento de tarefas de leitura

Impacto

- Baixa fluência leitora
- Dificuldade de compreensão devido ao esforço de leitura
- Lentidão na realização de tarefas

Sala de aula

- ✓ Dar mais tempo para leitura e tarefas escritas
- ✓ Usar letra sem serifa (*p.ex.: Verdana, Calibri*) de 12 a 14 pt, espaçamento entre linhas de 1,5 e espaçamento entre letras e entre palavras ligeiramente aumentado; alinhar o texto à esquerda, sem justificar, e preferir parágrafos curtos
- ✓ Dividir textos longos em partes mais pequenas
- ✓ Evitar pedir leitura em voz alta sem preparação prévia
- ✓ Formular as instruções pela positiva e evitar a dupla negativa; quando a negação for necessária, destacá-la visualmente; apresentar uma tarefa por frase
- ✓ Usar um código de cores coerente ao longo do ano: A mesma cor sempre para a mesma função (*p.ex., instruções numa cor e dados noutra*), com poucas cores e sem depender só da cor, por causa dos alunos com daltonismo (*ver ColorADD, secção 4.6.1*)

CAA

- ✓ Intervenção estruturada: Ensino explícito, sistemático, cumulativo e suficientemente intensivo das correspondências grafema-fonema, da consciência fonológica, da descodificação, da fluência, do vocabulário e da compreensão. As adaptações de acesso reduzem barreiras, mas não substituem esta intervenção.

- ✓ Promoção da autoestima académica e da motivação para a leitura.

Avaliação

- ➢ Tempo suplementar e leitura dos enunciados por um docente, quando previstos no RTP.
- ➢ Enunciados com a mesma formatação usada nas aulas *(letra sem serifa e espaçamento de 1,5).*
- ➢ Privilegiar a avaliação oral quando a leitura não é o objeto de avaliação.
- ➢ Não penalização sistemática dos erros ortográficos quando a escrita não é o objeto de avaliação (*conforme o RTP e as normas do JNE*).

Evitar

- × Obrigar o aluno a ler em voz alta sem preparação
- × Corrigir todos os erros
- × Comparar com os colegas

Recursos

- ⁎ Leitor Imersivo (*Microsoft Word, Edge e OneNote*): Leitura do texto em voz alta, com voz em português de Portugal.
- ⁎ Ditar (*Microsoft Word)* ou digitação por voz (*Google Docs*): Escrita por voz em português de Portugal.
- ⁎ **Caneta leitora:** Digitalizador portátil que lê em voz alta o texto por onde passa *(palavras, linhas ou enunciados),* útil também em provas quando previsto no RTP; pode ser pedida através do CRTIC (*confirmar a disponibilidade de voz em português*).
- ⁎ Audiolivros e livros digitais acessíveis do catálogo RNOFA da Biblioteca Nacional *(secção 9.1.7).*

💡 ***Dica Rápida:*** *Deve avaliar-se o conhecimento do aluno e não apenas a sua capacidade de leitura.*

4.3.2 Discalculia

Caracterização

- ✚ Dificuldade persistente em aprender as bases da matemática: perceber as quantidades e os números, memorizar os factos numéricos e fazer cálculos simples.
- ✚ O aluno pode ter bom desempenho noutras áreas.

O que observar

- ➢ Dificuldade em reconhecer pequenas quantidades de relance, sem contar um a um.
- ➢ Dependência permanente da contagem pelos dedos para somas elementares.
- ➢ Inversão e confusão com símbolos matemáticos (+, -, ×, ÷, <, >).
- ➢ Dificuldade em orientar-se em horários, tabelas e calendários.
- ➢ Falha na memorização e recuperação de factos numéricos simples e tabuadas.

Impacto

- ↳ Lentidão na resolução de tarefas numéricas e saturação precoce da memória de trabalho.
- ↳ Desalinhamento vertical de algoritmos em colunas (centenas, dezenas, unidades).
- ↳ Ansiedade matemática, com bloqueio ou recusa em tentar resolver problemas.

Sala de aula

- ✓ Utilizar a abordagem CPA (*Concreto ➔ Pictórico ➔ Abstrato*): Manipular sempre objetos

físicos antes de desenhar e antes do símbolo.
- ✓ Fornecer folhas com grelha quadriculada ampliada com cores diferenciadas por coluna posicional.
- ✓ Permitir o acesso permanente a formulários de apoio, linhas numéricas de secretária e tabelas de tabuada plastificadas.
- ✓ Reduzir o número de itens numa ficha, privilegiando o raciocínio em vez da quantidade de cálculos.

CAA

- ✓ Treino intensivo do sentido de número com materiais manipuláveis (*blocos de Dienes, barras Cuisenaire, Numicon*).
- ✓ Decomposição passo a passo de enunciados de problemas, sublinhando dados a cores diferentes (*p.ex.: Dados a azul, pergunta a vermelho*).
- ✓ Ensino explícito de estratégias de estimativa e cálculo mental funcional.

Avaliação

- ➢ Calculadora, tabuada e formulários de apoio na avaliação interna, quando previstos no RTP; na avaliação externa, a calculadora só é permitida nos termos da Informação-Prova e do Guia do JNE.
- ➢ Quando previsto nas ACNS ou nos critérios definidos pela escola, valorizar o método e o raciocínio na cotação, desvalorizando o erro de cálculo.
- ➢ Tempo suplementar definido no *RTP (na avaliação externa, nos termos definidos pelo JNE*).

Evitar

- × Obrigar ao cálculo mental rápido em voz alta; testes de tabuada cronometrados; penalizar o aluno por contar pelos dedos.

Recursos

- ⁎ GeoGebra (*em português de Portugal*), calculadoras adaptadas e material manipulável (*Cuisenaire, blocos de base 10, ábaco*); Hypatiamat, plataforma portuguesa de Matemática, nas escolas aderentes.

💡 ***Dica Rápida:*** *Quando o objetivo não é o cálculo, deve permitir-se a calculadora e avaliar-se o raciocínio; em paralelo, é necessário continuar a ensinar explicitamente o sentido de número e os factos numéricos.*

4.3.3 Disgrafia

Caracterização

- Dificuldade persistente na escrita à mão: a letra é lenta, irregular ou pouco legível e o aluno cansa-se depressa.
- Está muitas vezes ligada a dificuldades na motricidade fina e na coordenação entre o olhar e a mão.

O que observar

- ➢ Preensão atípica ou pressão excessiva no instrumento de escrita (*parte frequentemente as minas do lápis, rasga folhas*).
- ➢ Letra de dimensão e inclinação irregulares, por vezes ilegível.
- ➢ Dificuldade em respeitar margens e limites das linhas (*escrita flutuante*).
- ➢ Queixas frequentes de dor nas mãos, nos dedos ou no punho e fadiga precoce.

Impacto

- ↳ Não consegue copiar do quadro em tempo útil e perde informação importante da aula.
- ↳ Cadernos desorganizados e incompletos, dificultando o estudo autónomo em casa.

- Respostas curtas e telegráficas em testes sumativos, não por falta de conhecimento, mas para evitar escrever.

Sala de aula

- ✓ Fornecer apontamentos policopiados ou em formato digital, evitando a cópia do quadro.
- ✓ Utilizar pautas ampliadas com espaçamento largo ou grelhas guia (*linhas de apoio superior e inferior*).
- ✓ Introduzir adaptadores de silicone ergonómicos (*engrossadores*) para lápis e canetas.
- ✓ Usar fichas com espaço de resposta amplo e linhas claras.

CAA

- ✓ Atividades de motricidade fina ligadas à escrita (*traçado, controlo do lápis, organização no espaço da folha*), seguindo as orientações do terapeuta ocupacional quando o aluno é acompanhado.
- ✓ Ensino explícito do traçado das letras e da fluência da escrita, com prática curta e frequente.
- ✓ Treino de digitação funcional em teclado de computador como meio de compensação permanente.

Avaliação

- ➢ Realização das avaliações através de computador ou tablet escolar com processador de texto.
- ➢ Transcrição das respostas por um docente ou uso de ditado por voz.
- ➢ Tempo suplementar para compensar a lentidão motora.
- ➢ Avaliação oral complementar sempre que a letra tornar a resposta ilegível.

Evitar

- × Obrigar a passar cadernos a limpo como castigo; trabalhos de cópia mecânica; classificar a ilegibilidade da letra como "falta de capricho" ou "preguiça".

Recursos

- ⁎ Ditar (*Microsoft Word*) ou digitação por voz (*Google Docs*), em português de Portugal; teclados ergonómicos com contraste e engrossadores de lápis.

💡 ***Dica Rápida:*** *Devem avaliar-se as ideias e o conhecimento do aluno, e não a qualidade da sua caligrafia. O computador e o ditado por voz compensam a barreira, mas não dispensam o ensino explícito da escrita manual (traçado, fluência e legibilidade).*

4.3.4 Disortografia

Caracterização

- Dificuldade específica e persistente na aquisição e aplicação das regras ortográficas, que se traduz num número elevado de erros na escrita de palavras, sem que esteja necessariamente comprometido o traçado - a letra pode ser legível.
- Afeta a precisão da escrita: a correspondência entre sons e letras; as regras que dependem da posição na palavra; a grafia de palavras irregulares; a morfologia.
- Coexiste frequentemente com a dislexia, porque ambas assentam, em muitos casos, em fragilidades do processamento fonológico e da memória ortográfica.

Nota: *A distinção com a disgrafia é útil na prática: na disortografia o problema está no que se escreve (a ortografia); na disgrafia, em como se escreve (o traçado). Um aluno pode apresentar uma sem a outra, e as respostas educativas são diferentes.*

O que observar

- Trocas entre letras que representam sons próximos (p/b, t/d, f/v, c/g, s/z), p.ex. "vaca" escrito como "faca".
- Omissões, acrescentos e inversões de letras ou sílabas *(p.ex., "pato" por "prato", "braco" por "barco")*.
- Erros em regras contextuais: r/rr, s/ss, m antes de p e b, c/ç, g/gu, qu.
- Erros em palavras de grafia irregular ou arbitrária (*h inicial, x/ch, s/z/x com o mesmo som*).
- Uniões e separações indevidas de palavras ("*derepente", "a parece"*) e dificuldades na acentuação.
- Erros persistentes mesmo em palavras já treinadas e diferença acentuada entre o desempenho na cópia e no ditado ou na escrita livre.

Impacto

- Textos com muitos erros, que dificultam a leitura e podem levar a desvalorizar o conteúdo e as ideias do aluno.
- Tendência para escrever pouco e escolher apenas palavras "seguras", empobrecendo o vocabulário e a expressão escrita.
- Desmotivação e baixa autoestima face à correção repetida e à penalização dos erros.

Sala de aula

- ✓ Assinalar os erros de forma seletiva, focando um ou dois tipos de erro de cada vez, em vez de corrigir tudo.
- ✓ Disponibilizar listas de palavras de uso frequente e do vocabulário específico da disciplina, visíveis na mesa ou no caderno.
- ✓ Separar, nas tarefas de escrita, o momento de produzir ideias do momento de rever a ortografia.
- ✓ Permitir o corretor ortográfico em trabalhos feitos no computador quando a ortografia não é o objeto de avaliação.

CAA

- ✓ Análise dos erros do aluno em ditados e textos livres, classificando-os por tipo (*fonológicos, contextuais, de palavras irregulares, morfológicos*), para definir prioridades de intervenção.
- ✓ Ensino explícito das regras ortográficas, uma de cada vez, com descoberta guiada da regra, prática cumulativa e revisão espaçada.
- ✓ Treino de consciência fonológica e de discriminação auditiva de pares de sons próximos (p/b, t/d, f/v).
- ✓ Memorização de palavras irregulares através de famílias de palavras, pistas visuais e da estratégia "ver – tapar – escrever – verificar".
- ✓ Rotinas de autocorreção com uma *checklist* curta dos erros mais frequentes do próprio aluno.

Avaliação

- Não penalização sistemática dos erros ortográficos quando a escrita não é o objeto de avaliação, conforme o RTP.
- Tempo suplementar para releitura e revisão das respostas.
- Em Português, registo da evolução por tipo de erro, para além da contagem global de erros.
- Na avaliação externa, adaptações nos termos definidos pelo JNE.

Evitar

- × Corrigir todos os erros a vermelho; mandar copiar muitas vezes as palavras erradas

como castigo; expor os erros do aluno perante a turma; baixar a classificação de conteúdos de outras disciplinas por causa da ortografia.

Recursos

- Corretor ortográfico do processador de texto, dicionários online (*Priberam, Infopédia*), Leitor Imersivo (*ouvir o próprio texto para o rever*) e jogos ortográficos.
- Sumários de "Ortografia e disortografia — análise de erros e ensino explícito" (*secção 8.2.4.14).*

> 🔑 ***Dica Rápida:*** *Antes de intervir, convém classificar os erros do aluno: Dez erros do mesmo tipo pedem o ensino de uma regra; dez erros diferentes pedem outra abordagem.*

Objetivos e sumários: *Secções 8.1.2 a 8.1.5 e 8.2.2.2 a 8.2.2.5 (Leitura, Compreensão leitora, Escrita e Matemática); intervenção pedagógica na leitura e na escrita: Secção 8.2.4.*

4.4 Funcionamento cognitivo e adaptativo

Aspetos comuns

- As condições desta secção caracterizam-se por um ritmo de aprendizagem mais lento e por dificuldades no raciocínio abstrato, na memória e na autonomia, em graus variáveis.
- A intervenção centra-se no que é funcional e significativo para a vida do aluno, dentro e fora da escola.

Estratégias comuns

- ✓ Ensino explícito, concreto e em pequenos passos, com apoio visual e materiais manipuláveis.
- ✓ Repetição e revisão frequentes, em contextos variados, para promover a generalização.
- ✓ Rotinas previsíveis e oportunidades frequentes de sucesso e de escolha.
- ✓ Prioridade às competências de comunicação, autonomia e vida diária e, nos ciclos finais, ao PIT.
- ✓ Verificar a compreensão pedindo ao aluno que mostre ou explique por palavras suas.

4.4.1 Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID)

Caracterização

- Limitações, presentes desde a infância, no raciocínio, na resolução de problemas e na aprendizagem de conceitos abstratos, e também nas competências do dia a dia *(comunicação, autonomia, relação com os outros).*
- Nos relatórios, o grau aparece como ligeiro, moderado, grave ou profundo e reflete sobretudo a autonomia do aluno no dia a dia.

O que observar

- ➢ Ritmo de aprendizagem mais lento e dificuldade em generalizar para novas situações.
- ➢ Pensamento concreto, com dificuldade na compreensão de conceitos abstratos e simbólicos.
- ➢ Dificuldade na memória de trabalho e na atenção sustentada, esquecendo facilmente conteúdos sem revisões frequentes.
- ➢ Limitações em competências de autonomia funcional (*gestão do dinheiro, orientação na comunidade, autorregulação*).

Impacto

- Desfasamento cumulativo face ao currículo comum da turma à medida que a escolaridade avança.
- Frustração perante tarefas apenas teóricas ou desfasadas do seu nível de funcionalidade real.
- Risco de dependência passiva do professor ou do assistente operacional se não for intencionalmente estimulada a sua autonomia.

Sala de aula

- ✓ Ensinar de forma explícita, visual, parcelada e contextualizada em situações reais da vida quotidiana.
- ✓ Utilizar linguagem simples e direta, evitando duplos sentidos, e verificar a compreensão pedindo ao aluno para demonstrar com ações o que foi pedido.
- ✓ Proporcionar oportunidades frequentes de sucesso prático para construir autoeficácia académica.
- ✓ Integrar o aluno nos trabalhos de grupo, atribuindo-lhe tarefas práticas, concretas e definidas.

CAA

- ✓ Foco prioritário nas competências adaptativas e funcionais (*literacia para a vida diária, cálculo funcional, autocuidado e rotinas*).
- ✓ Treino intensivo com materiais manipuláveis e modelação com retorno positivo imediato.
- ✓ Construção e monitorização de Planos Individuais de Transição (PIT).

Avaliação

- ➢ Instrumentos ajustados com base no PEI (quando associado a ACS).
- ➢ Fichas de verificação com enunciados segmentados, redução do número de itens, tipografia ampliada e recurso a imagens de apoio.
- ➢ Validação oral e prática de respostas em contexto funcional.

Evitar

- × Apresentar explicações longas sem paragens; assumir que uma matéria ensinada uma vez está consolidada sem necessidade de revisão sistemática; isolar o aluno em tarefas infantis na parte de trás da sala.

Recursos

- * Materiais TEACCH estruturados, jogos pedagógicos de seriação e categorização, plataformas interativas com retorno visual imediato (*p.ex.: Wordwall adaptado*).

Nota: *O modelo TEACCH foi originalmente desenvolvido para a Perturbação do Espetro do Autismo, onde tem evidência mais específica; quando utilizado com alunos com DID ou Trissomia 21, deve ser adaptado criteriosamente ao perfil individual, e não aplicado como metodologia por defeito.*

Dica Rápida: *Perguntar "percebeste?" não ajuda, porque a resposta será quase sempre "sim". É preferível pedir "mostra-me como se faz".*

4.4.1.1 Particularidades da Trissomia 21 / Síndrome de Down

Caracterização

- A Trissomia 21 é uma condição cromossómica associada a dificuldade intelectual de grau variável (*frequentemente ligeiro a moderado*), hipotonia muscular (tónus muscular diminuído) e problemas de audição e de visão frequentes, acompanhados pela família

e pela saúde — é útil saber se o aluno usa óculos ou próteses auditivas.

Estratégias da DID com as seguintes particularidades

- A memória visual e a imitação são pontos fortes relativos: mostrar a tarefa com exemplos concretos e apoio visual, em vez de a explicar só com palavras, e dar instruções com um ou dois passos de cada vez.
- A fala é muitas vezes pouco inteligível (*dificuldades na motricidade orofacial*): dar tempo, aceitar o apoio de gestos e articular com o terapeuta da fala.
- Aproveitar a aprendizagem por modelação dos colegas, em pequenos grupos cooperativos.
- Trabalhar a literacia funcional (*reconhecimento do nome, sinalética, listas*), com o Método de Leitura Visual e pictogramas ARASAAC quando adequado.
- O perfil de personalidade e de sociabilidade varia de aluno para aluno e não deve ser assumido como uniformemente favorável; na adolescência, evitar infantilizar o jovem.

4.4.2 Atraso Global do Desenvolvimento (AGD)

Caracterização

- Designação usada em crianças com menos de 5 anos cujo desenvolvimento está claramente abaixo do esperado para a idade em duas ou mais áreas do desenvolvimento (*motora, linguagem, cognição, interação social, autonomia*). É uma designação provisória: a evolução da criança vai sendo acompanhada ao longo do tempo.

O que observar

- Marcos do desenvolvimento não atingidos para a idade.
- Comunicação limitada e pouca iniciativa na brincadeira.
- Dificuldades na autonomia (*alimentação, higiene, vestir*) e em seguir rotinas e instruções simples.

Impacto

- Participação reduzida nas atividades do grupo e dependência do adulto.
- Risco de isolamento na brincadeira livre.

Sala de atividades

- ✓ Rotinas visuais e previsíveis; instruções curtas acompanhadas de gesto e imagem.
- ✓ Atividades sensoriais e motoras integradas nas rotinas do grupo.
- ✓ Modelação pelos pares em pequenos grupos.

Apoio especializado

- ✓ Intervenção em contexto natural, nas rotinas e áreas da sala do jardim de infância, em colaboração com o educador.
- ✓ Articulação com a ELI quando a criança é acompanhada pelo SNIPI.
- ✓ Introdução precoce de comunicação aumentativa (*cartões de escolha, pictogramas*), quando indicado.

Avaliação

- Observação sistemática e registo de marcos do desenvolvimento em diferentes contextos.
- Partilha regular com a família e revisão periódica dos objetivos.

Evitar

- × Rotular prematuramente.

- × Esperar para "ver se passa" sem intervir.
- × Retirar a criança das rotinas do grupo.

Recursos

- * Pictogramas ARASAAC, rotinas visuais e materiais sensoriais.
- * *Sumários para o pré-escolar (secção 8.2.12) e Caso 1 (secção 8.5).*

4.4.3 Síndrome de Prader-Willi (SPW)

Em resumo

- Condição genética rara, caracterizada por ausência de sensação de saciedade e procura persistente de comida, fraqueza muscular, fadiga, dificuldade intelectual de grau variável (*geralmente ligeira*) e grande inflexibilidade perante mudanças. Tem elevada tolerância à dor e pode não se queixar de lesões: qualquer queixa, vómito ou mal-estar deve ser comunicado de imediato à família.

O essencial na escola

- ✓ Controlar o ambiente alimentar: informar a comunidade escolar de que não se partilha comida nem se dão recompensas alimentares, e manter os lanches dos colegas fora do alcance e do campo de visão.
- ✓ Manter rotinas muito previsíveis, com horário visual, e antecipar qualquer mudança.
- ✓ Prever pausas ativas e tarefas com movimento para combater a sonolência e, sempre que possível, marcar as provas para o início da manhã.
- ✓ Perante crises de rigidez ou de frustração, não discutir nem confrontar: usar cartões visuais e retomar quando o aluno estiver calmo.

Evitar

- × Usar comida como reforço ou recompensa.

💡 ***Dica Rápida:*** *Previsibilidade e segurança alimentar são a base. Um aluno com SPW só consegue concentrar-se na aula quando sabe a que horas é a sua próxima refeição e tem a garantia de que o plano será cumprido.*

Objetivos e sumários: *Secções 8.1.7 e 8.2.2.7 (Autonomia pessoal e vida diária); medidas adicionais: Secção 8.2.5.*

4.5 Motricidade

Aspetos comuns

- Nestas condições, a principal barreira está no movimento: na mobilidade, no controlo postural, na motricidade fina e na escrita.
- Não confundir dificuldade motora ou de fala com dificuldade de compreensão.

Estratégias comuns

- ✓ Garantir acessibilidade e posicionamento adequados (*mobiliário ajustado, circulação desimpedida, plano inclinado*).
- ✓ Reduzir a exigência motora quando o objetivo da tarefa não é motor: menos cópia, apontamentos fornecidos, computador ou ditado por voz, mais tempo.
- ✓ Identificar e treinar os produtos de apoio necessários, em articulação com o CRTIC e com os terapeutas.
- ✓ Articular com o terapeuta ocupacional e o fisioterapeuta e com o docente de Educação Física, para adaptar as atividades em vez de dispensar o aluno.

4.5.1 Paralisia Cerebral (PC)

Caracterização

- Dificuldades permanentes no movimento e na postura, causadas por uma lesão no cérebro que não se agrava, ocorrida no início da vida (*gestação, parto ou primeira infância*).
- Pode acompanhar-se de dificuldades na comunicação, na visão e na perceção e, por vezes, de epilepsia.
- O perfil cognitivo é muito variável: muitos alunos têm capacidades intelectuais preservadas e outros apresentam também dificuldade intelectual — por isso, a avaliação deve usar sempre meios de resposta acessíveis.

O que observar

- Alterações do tónus e do controlo dos movimentos (*rigidez, movimentos involuntários ou falta de equilíbrio*).
- Dificuldades na preensão, na coordenação motora fina e na escrita manual.
- Fala pouco inteligível quando existe disartria: Uma perturbação motora da fala, causada pela dificuldade em controlar os músculos que a produzem *(lábios, língua, respiração)*. Não significa dificuldade na compreensão nem no raciocínio.
- Uso de cadeira de rodas, andarilhos, canadianas ou ortóteses para locomoção.

Impacto

- Lentidão motora na execução de tarefas escolares e provas de avaliação.
- Barreiras físicas no manuseamento de livros, virar de páginas e manipulação de material de laboratório ou artes.
- Risco de o aluno ser avaliado abaixo das suas capacidades intelectuais devido às barreiras motoras de expressão.

Sala de aula

- ✓ Ergonomia e posicionamento: ajustar mesas com recorte e altura compatível com a cadeira de rodas e apoios posturais adequados (*em colaboração com fisioterapia e terapia ocupacional*).
- ✓ Disponibilizar materiais adaptados (*suportes inclinados para leitura, fitas antiderrapantes nas folhas, engrossadores*).
- ✓ Garantir a circulação desimpedida na sala e itinerários acessíveis entre salas, refeitório e instalações sanitárias.
- ✓ Integrar o aluno nas atividades curriculares comuns, ajustando o modo de execução motora e valorizando o seu contributo concetual.

CAA

- ✓ Treino no manuseamento de produtos de apoio e tecnologias de acesso ao computador (*ratos de cabeça, sistemas de controlo do olhar, acionadores de pressão*).
- ✓ Desenvolvimento de sistemas robustos de comunicação aumentativa e alternativa, com símbolos gráficos e voz sintetizada.
- ✓ Treino de Atividades de Vida Diária e autonomia funcional articulado com a equipa técnica do Centro de Recursos para a Inclusão *(CRI)*.

Avaliação

- Realização das avaliações em computador, com o software e os acionadores que o aluno usa habitualmente (*avaliados/recomendados pelo CRTIC*).
- Tempo suplementar definido no RTP (*na avaliação externa, nos termos definidos pelo JNE*).
- Respostas ditadas a um docente ou indicadas no comunicador, registadas sem correções; na avaliação externa do secundário, depende de autorização do Presidente do JNE.

Evitar

- × Falar mais alto com o aluno ou infantilizar a linguagem apenas por este ter dificuldades motoras ou na fala; limitar a sua participação a observador passivo em tarefas de grupo; apressar o ritmo de resposta do comunicador.

Recursos

- ⁎ Comunicadores com controlo ocular e software de comunicação (*p.ex., Grid 3*), quando atribuídos e acompanhados pelo CRTIC; acionadores mecânicos; teclados de teclas ampliadas com máscara perfurada (*keyguard*).
- ⁎ OptiKey *(optikey.org)* — teclado no ecrã gratuito e de código aberto para Windows, controlado pelo olhar (*com dispositivo de seguimento ocular*) ou por apontador, para escrever e comunicar.
- ⁎ **Alternativas gratuitas de comunicação aumentativa:** AsTeRICS Grid e Cboard (*secção 9.1.7*), e Plaphoons (*secção 4.1.1*), com pictogramas e voz sintetizada.

> 💡 ***Dica Rápida:*** *Dificuldade motora ou ausência de fala não significam défice intelectual. Antes de tirar conclusões sobre o que o aluno sabe, é essencial garantir-lhe um meio de resposta acessível — a tecnologia de apoio é muitas vezes a chave.*

4.5.2 Perturbação do Desenvolvimento da Coordenação (PDC) / Dispraxia

Caracterização

- Dificuldade persistente em aprender e executar movimentos coordenados, como vestir-se, usar a tesoura, escrever ou apanhar uma bola, muito abaixo do esperado para a idade e com impacto na autonomia e na vida escolar.
- Não se deve a outra condição que afete o movimento (*p.ex., paralisia cerebral*).
- Afeta a planificação, a sequenciação e a execução dos movimentos, na motricidade global e/ou fina.
- Coexiste com frequência com PHDA, DAE e PDL. O diagnóstico é clínico, habitualmente com o contributo da terapia ocupacional ou da fisioterapia.

Nota: *Em alguns relatórios, a PDC aparece com o nome de dispraxia. Em sentido estrito, a dispraxia designa a dificuldade em planear e organizar a sequência dos movimentos, que é uma das características da PDC. A disgrafia de natureza motora (secção 4.3.3) é muitas vezes uma das manifestações da PDC; nesses casos, as estratégias das duas fichas complementam-se.*

O que observar

- ➢ Movimentos lentos e descoordenados: Tropeça, esbarra e deixa cair objetos com frequência.
- ➢ Dificuldade em aprender e automatizar tarefas motoras novas (*apanhar uma bola, saltar à corda, andar de bicicleta*).
- ➢ Dificuldades na motricidade fina: Botões, fechos, atacadores, recortar, usar talheres, régua e compasso.
- ➢ Escrita lenta, esforçada e pouco legível, com má organização do espaço da folha.
- ➢ Dificuldade em organizar o material e a sequência de passos de uma tarefa; cansaço rápido e postura instável na cadeira.

Impacto

- ↳ Lentidão na cópia e nas tarefas escritas, com trabalhos e registos incompletos.
- ↳ Evitamento da Educação Física e das brincadeiras de recreio, com risco de

isolamento e baixa autoestima.
- Maior dependência do adulto na autonomia diária (*vestir-se após a Educação Física, refeitório, arrumar a mochila*).

Sala de aula
- ✓ Reduzir a cópia: Fichas com espaços para completar e apontamentos em papel ou em formato digital.
- ✓ Mobiliário ajustado (*pés assentes no chão, mesa à altura dos cotovelos*), plano inclinado e base antiderrapante para a folha.
- ✓ Instruções motoras decompostas em passos, com demonstração e apoio visual; mais tempo para concluir as tarefas.
- ✓ Articulação com o docente de Educação Física para adaptar regras e materiais, valorizar a progressão individual e evitar a formação de equipas por escolha dos colegas.

CAA
- ✓ Articulação estreita com o terapeuta ocupacional e/ou fisioterapeuta, integrando os objetivos terapêuticos nas rotinas escolares.
- ✓ Treino de tarefas funcionais concretas e significativas para o aluno, com prática curta e frequente e estratégias do tipo "objetivo – plano – fazer – verificar".
- ✓ Treino de digitação como alternativa funcional à escrita manual e ensino de estratégias de organização (*checklists de material, códigos de cor*).

Avaliação
- ➢ Tempo suplementar e possibilidade de responder no computador ou oralmente, conforme o RTP.
- ➢ Enunciados com espaço de resposta amplo e sem necessidade de cópia.
- ➢ Em Educação Física, critérios centrados na progressão individual e na participação.

Evitar
- × Interpretar a falta de destreza como preguiça ou desleixo.
- × Exigir que passe os cadernos a limpo ou comentar publicamente a letra e a desarrumação.
- × Dispensar o aluno da Educação Física em vez de adaptar as atividades.

Recursos
- ⁎ Engrossadores, tesouras adaptadas, planos inclinados, réguas com pega, pautas com linhas reforçadas e ditado por voz.
- ⁎ *Objetivos e sumários de motricidade (secções 8.1.9 e 8.2.2.9), sumários de coordenação motora (secções 8.2.4.1 e 8.2.4.15) e de AVD (secção 8.2.5.1).*

4.6 Visão e audição

Aspetos comuns
- O apoio especializado concentra-se nas Escolas de Referência no Domínio da Visão (*docentes do grupo 930*) e nas EREBAS *(docentes do grupo 920, docentes e intérpretes de LGP, terapeutas da fala*), onde estes alunos têm prioridade na matrícula. Se o aluno frequentar outra escola, o docente de Educação Especial da escola (*muitas vezes do grupo 910*) acompanha-o e articula com a escola de referência.

Estratégias comuns

- ✓ Fazer chegar a informação por mais do que um canal: Dizer em voz alta o que se escreve ou projeta e apoiar visualmente o que se diz.
- ✓ Posicionar o aluno de forma a aproveitar a visão ou a audição funcional (*luz, distância, ruído*).
- ✓ Disponibilizar os materiais com antecedência e em formato acessível (*ampliado, Braille, digital, legendado*).
- ✓ Articular com o docente especializado e com a escola de referência, e garantir que os produtos de apoio são usados em todas as aulas.

4.6.1 Deficiência Visual e Baixa Visão

Caracterização

- Limitação da função visual que não pode ser totalmente corrigida com óculos ou lentes convencionais: Inclui a cegueira (*ausência de visão ou visão residual sem utilidade para a leitura*) e a baixa visão (moderada ou grave).
- Consoante o perfil, pode exigir formatos acessíveis (*Braille ou letra ampliada*), produtos de apoio e as áreas curriculares específicas previstas no DL 54/2018 — treino de visão, sistema Braille, orientação e mobilidade, tecnologias específicas de informação e comunicação e atividades da vida diária.
- As adaptações (*formato, tamanho de letra, iluminação, posição na sala*) partem da avaliação da visão funcional feita pelo docente do grupo 930, com a família e, quando exista, a consulta de baixa visão.

O que observar

- ➢ Incapacidade de ler informação convencional no quadro, projetores ou manuais escolares padrão.
- ➢ Lentidão na leitura de textos impressos, aproximação excessiva do papel ao rosto ou queixas frequentes de sensibilidade excessiva à luz *(fotofobia)* e de fadiga ocular.
- ➢ Dificuldades na orientação espacial e deslocação segura em corredores, escadas ou espaços exteriores da escola.
- ➢ Necessidade de iluminação direcionada de alta intensidade ou, pelo contrário, ambientes com luz difusa.

Impacto

- Falta de acesso a gráficos, esquemas, mapas geográficos e figuras geométricas se não estiverem adaptados em relevo ou com alto contraste.
- Dependência de descrições orais pormenorizadas para compreender experiências práticas em ciências ou artes visuais.

Sala de aula

- ✓ Audiodescrição permanente: Verbalizar tudo o que é escrito no quadro ou projetado, descrevendo posições e formas sem termos vagos como "aqui" ou "aquilo".
- ✓ Fornecer todos os materiais antecipadamente em formato digital acessível ou impressos em macrotipo de alto contraste (*p.ex.: Corpo 18 a 22, papel mate antirreflexo*).
- ✓ Manter a sala estável e arrumada: Mesas e cadeiras sempre no lugar habitual e portas totalmente abertas ou fechadas, nunca entreabertas, para prevenir acidentes.
- ✓ Permitir o uso contínuo de computador adaptado ou câmara magnificadora de secretária.

CAA

- ✓ Braille (*máquina Perkins ou linha Braille*) e Orientação e Mobilidade com bengala longa: Ensinados pelo docente do grupo 930 (*a mobilidade também por técnico de O&M*), nos espaços reais da escola; o docente de Educação Especial da escola reforça o que foi ensinado.
- ✓ Mapas táteis dos espaços escolares.
- ✓ Produção e exploração de diagramas em termorrelevo (*papel de microcápsulas e máquina fusora*) para Geometria e Geografia.

Avaliação

- ➢ Disponibilização de enunciados em Braille, relevo ou formato digital acessível testado previamente pelo aluno.
- ➢ Tempo suplementar definido no RTP *(na avaliação externa, nos termos definidos pelo JNE).*
- ➢ Na avaliação externa, os enunciados em Braille ou ampliados são requisitados ao JNE; as respostas em Braille são transcritas por um docente do grupo 930 que domine as grafias Braille. Sala à parte, com computador e leitor de ecrã (*NVDA / JAWS*) quando previsto *(a confirmar no Guia do JNE do ano).*

Evitar

- × Mudar a disposição das secretárias da sala sem aviso e treino prévio; entregar fotocópias cinzentas ou com texto reduzido; usar apontadores laser sem descrição oral.

Recursos

- ⁎ Leitores de ecrã (*NVDA, gratuito*), linha Braille, software de ampliação (*Lupa do sistema operativo, gratuita; ZoomText, pago, quando atribuído pelo CRTIC*), impressoras Braille, livros em formato DAISY, lupa eletrónica portátil.
- ⁎ Antes de pedir software específico, convém experimentar a lupa, o alto contraste e o tamanho de letra do próprio sistema operativo (*computador ou tablet*).
- ⁎ Catálogo RNOFA da Biblioteca Nacional — livros em Braille, áudio e formatos digitais (secção 9.1.7).
- ⁎ Manuais escolares adaptados (Braille, digital, figuras em relevo): A escola requisita-os à DGE na plataforma GesEdu (*módulo SIME – MEGA, separador "Manuais Adaptados"*), no período de requisição que a DGE define todos os anos (o aluno tem de estar matriculado).
- ⁎ ColorADD *(coloradd.net/pt)* — código português de identificação de cores para pessoas daltónicas, que representa cada cor por um símbolo gráfico simples; pode ser aplicado em enunciados, mapas, gráficos e materiais da sala. O programa "ColorADD nas Escolas", desenvolvido em parceria com os municípios, inclui o rastreio do daltonismo nos 3.º e 4.º anos, sessões de sensibilização, formação para docentes e materiais com o código (*p.ex., lápis de cor*); a adesão faz-se através da associação ColorADD.Social (coloraddsocial.org) ou do município.

Nota: *Existem diferentes tipos de daltonismo, conforme os cones da retina que estão afetados (vermelho, verde ou azul). O mais frequente é a dificuldade em distinguir o vermelho do verde, mais comum nos rapazes. Nos materiais, convém não usar apenas a cor para transmitir informação e evitar combinações como vermelho/verde.*

💡 ***Dica Rápida:*** *Cada palavra e cada número escritos no quadro devem ser ditos em voz alta.*

4.6.2 Deficiência Auditiva

Caracterização

- Perda total ou parcial da audição, de grau ligeiro a profundo, com impacto no acesso à linguagem oral e na comunicação. O perfil comunicativo varia: Muitos alunos com próteses auditivas ou implante coclear comunicam em português oral com apoios; para os alunos surdos que frequentam o modelo de educação bilingue (EREBAS), a Língua Gestual Portuguesa (LGP) é a primeira língua (L1) e o português escrito a segunda (L2).

O que observar

- Fadiga auditiva causada pelo esforço contínuo de escuta e de atenção à leitura labiofacial.
- Dificuldade na compreensão oral em ambientes com ruído de fundo, eco ou conversas paralelas.
- Limitações na compreensão de linguagem figurada, provérbios, metáforas e dupla negação em textos escritos em português, que para muitos alunos surdos é uma segunda língua *(Português Língua Segunda — PL2).*
- Uso de próteses auditivas ou implantes cocleares, quando aplicável, e/ou comunicação em Língua Gestual Portuguesa *(LGP).*

Impacto

- Perda substancial de conteúdo curricular em aulas apenas expositivas em que o professor fala enquanto escreve no quadro.
- Risco de desfasamento na literacia da Língua Portuguesa se não houver reforço como segunda língua.
- Isolamento nas interações sociais espontâneas durante os intervalos.

Sala de aula

- ✓ Posicionar o aluno na 1.ª ou 2.ª fila, de frente para o professor, com iluminação adequada sobre o rosto de quem fala (*para leitura labiofacial*).
- ✓ Falar sempre de frente para o aluno, sem tapar a boca e sem falar de costas enquanto escreve no quadro.
- ✓ Utilizar o sistema FM (*microfone usado pelo professor, que transmite a voz diretamente para as próteses ou o implante*) sempre que o aluno disponha dele, verificando diariamente o seu funcionamento.
- ✓ Assegurar legendagem em todos os vídeos e recursos multimédia exibidos na aula.

CAA

- ✓ Nas EREBAS, a LGP é lecionada por docentes de LGP (*grupo 360*) e o Português L2 por docentes habilitados para tal. O docente de Educação Especial do grupo 920 faz o reforço e a antecipação da leitura e da escrita, adapta materiais e pode lecionar turmas de alunos surdos, conforme a sua proficiência em LGP. O intérprete de LGP traduz, mas não tem funções docentes.
- ✓ Apoio ao uso funcional dos equipamentos auditivos na sala e reforço das atividades de escuta propostas pelo terapeuta da fala.
- ✓ Ensino antecipado de vocabulário curricular específico, antes de ser lecionado na turma.

Avaliação

- Leitura e reformulação linguística neutra de enunciados complexos com vocabulário inacessível.

- Prova de Português Língua Segunda (PL2), destinada a alunos com surdez severa a profunda: No ensino básico, decide o diretor; no secundário, depende de autorização do Presidente do JNE.
- Tempo suplementar definido no RTP (*na avaliação externa, nos termos definidos pelo JNE*).
- Presença de intérprete de LGP, autorizada pelo diretor, para transmitir as orientações gerais e as advertências e para a comunicação individual com os vigilantes; quando o aluno beneficia também de leitura de enunciados, o professor vigilante lê a prova e o intérprete traduz para LGP, em sala à parte. As regras devem ser confirmadas no Guia do JNE do ano letivo em curso.
- Nas provas de avaliação externa de alunos com surdez severa a profunda, a classificação é acompanhada do documento de apoio à classificação previsto pelo JNE (*anexo do Guia para Aplicação de Adaptações*), exceto nas provas de PL2.

Evitar

× Falar de costas ou enquanto caminha pela sala; gritar (*distorce o sinal das próteses*); exigir respostas orais perante a turma se o aluno se sentir inseguro; ignorar ruídos de fundo (*janelas abertas, cadeiras a arrastar*).

Recursos

* Dicionários digitais de LGP, sistema FM, aplicações com legendagem em tempo real, tabelas visuais de conceitos.
* Dicionário Infopédia de Língua Gestual Portuguesa *(infopedia.pt/dicionarios/lingua-gestual)* — dicionário de LGP da Porto Editora, gratuito e online, com vídeos dos gestos; referência em Portugal para o contexto escolar.
* Spreadthesign (spreadthesign.com/pt.pt) — dicionário internacional de línguas gestuais, gratuito, com secção de LGP organizada por temas; útil como apoio ao vocabulário.

Dica Rápida: O aparelho ou implante não devolve uma audição perfeita como os óculos devolvem a visão; o aluno ouve com esforço e ruído. O apoio visual não é um extra: É indispensável para a sua aprendizagem.

Objetivos e sumários: *Secções 8.1.10 e 8.2.2.10 (Visão e audição).*

4.7 Situações específicas

Aspetos comuns

- Em todas, a intervenção parte do perfil funcional do aluno e exige articulação estreita com a família e, quando aplicável, com os serviços de saúde.

4.7.1 Lesões Encefálicas Adquiridas (LEA)

Em resumo

- Lesão cerebral adquirida depois do nascimento (por acidente, AVC, infeção ou tumor), num aluno que até aí se desenvolvia sem dificuldades.
- Depois da lesão, o aluno pode apresentar fadiga cognitiva, lentidão, dificuldade em memorizar informação nova, dores de cabeça e oscilações de humor, com grande variação de dia para dia.
- O regresso à escola deve ser planeado com a família e com a equipa de reabilitação.

O essencial na escola

✓ Respeitar a fadiga cognitiva: Prever pausas breves e frequentes antes de o cansaço se instalar, num ambiente com pouco ruído.

- ✓ Retomar os conteúdos de forma gradual, em sessões curtas, e fornecer resumos e apontamentos estruturados.
- ✓ Ensinar estratégias compensatórias de memória (*agenda com alarmes, listas, mnemónicas*).
- ✓ Não comparar o rendimento atual com o anterior à lesão e sinalizar ao psicólogo sinais de sofrimento emocional.
- ✓ Nas provas, prever tempo suplementar, sala à parte e divisão da prova em partes, conforme o RTP (*na avaliação externa, nos termos definidos pelo JNE*).

💡 ***Dica Rápida:*** *A fadiga após uma lesão encefálica não é sono nem preguiça; é o cérebro a esgotar os seus recursos. Pausas breves e frequentes aumentam a capacidade de retenção do aluno.*

4.7.2 Multideficiência

Caracterização

- Combinação de limitações significativas em dois ou mais domínios (*cognitivo, motor, sensorial e/ou comunicação*), com grande impacto na funcionalidade, na comunicação e na autonomia. As medidas decidem-se pela necessidade observada; nestes alunos, são muitas vezes mobilizadas medidas adicionais (*frequentemente com adaptações curriculares significativas e PEI*), com resposta complementar do CAA e forte componente de currículo funcional, privilegiando sempre a participação na turma.

O que observar

- ➢ Comunicação predominantemente pré-simbólica *(expressões faciais, vocalizações, movimentos).*
- ➢ Necessidade de apoio total ou parcial nas atividades de vida diária *(alimentação, higiene, posicionamento).*
- ➢ Respostas sensoriais atípicas e problemas de saúde associados *(p.ex., epilepsia, dificuldades de alimentação, fadiga).*

Impacto

- Acesso ao currículo dependente de adaptações significativas, produtos de apoio e mediação do adulto.
- Períodos de disponibilidade para aprender curtos e variáveis.

Sala de aula

- ✓ Participação parcial nas atividades da turma com objetivos individuais *(escolher, antecipar, interagir).*
- ✓ Posicionamento e produtos de apoio adequados; rotinas com objetos de referência.

CAA

- ✓ Comunicação por objetos de referência, pictogramas e acionadores.
- ✓ Atividades sensoriais com objetivos definidos e treino de AVD articulado com terapeutas e assistentes operacionais.

Avaliação

- ➢ Avaliação descritiva centrada nos objetivos do PEI.
- ➢ Registos de evidência diversificados *(fotografia, vídeo, grelhas de observação).*

Evitar

- × Atividades sem objetivo funcional, apenas para "ocupar o tempo".
- × Decidir pela criança sem lhe oferecer escolhas.
- × Mudanças de rotina sem antecipação.

Recursos

- ⁎ Objetos de referência, acionadores adaptados, software de comunicação (*p.ex., Grid 3,*

quando atribuído pelo CRTIC, ou as alternativas gratuitas AsTeRICS Grid, Cboard e Plaphoons), pictogramas ARASAAC e espaços sensoriais.

- *Caso 8 (secção 8.5)* e articulação com assistentes operacionais *(secção 6.6).*

4.7.3 Altas Capacidades / Sobredotação

Em resumo

- Alunos com potencial ou desempenho significativamente acima do esperado para a idade numa ou mais áreas (*intelectual, académica, criativa, artística ou de liderança*).
- Não constituem, por si só, uma "necessidade especial", mas podem justificar medidas universais ou seletivas *(p.ex., enriquecimento curricular ou percursos curriculares diferenciados)* quando o contexto não responde ao seu ritmo e perfil. Podem coexistir com outras condições — dupla excecionalidade (*p.ex., altas capacidades e PHDA, PEA ou DAE*).
- A identificação deve resultar de uma avaliação multidimensional (*psicólogo/SPO, docentes e família*) e não apenas das classificações escolares.

O essencial na escola

- ✓ Compactar o currículo nas áreas já dominadas e propor tarefas de maior complexidade, e não "mais do mesmo".
- ✓ Dar escolha e autonomia em projetos e usar agrupamentos flexíveis por nível de desafio; ponderar formas de aceleração, dentro do que o quadro legal e a maturidade do aluno permitam.
- ✓ Acompanhar o perfecionismo, a tolerância ao erro e as competências sociais; na dupla excecionalidade, intervir nas áreas de dificuldade sem perder de vista as áreas fortes.

Evitar

- × Dar trabalho extra repetitivo como "recompensa", usar sistematicamente o aluno como tutor dos colegas ou assumir que, por ter bons resultados, não precisa de apoio.

Recursos

- Programas de enriquecimento e olimpíadas escolares, Casa das Ciências e projetos de investigação orientada; ANEIS — Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação.
  - *Modelos de sumário: Secção 8.2.11.*

CAPÍTULO 5 — ESTRATÉGIAS PARA UMA PRÁTICA INCLUSIVA

5.1 Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)

O DUA propõe planificar desde o início para a diversidade da turma, em vez de adaptar depois para alguns alunos.

5.1.1 Os três princípios do DUA

- ✓ Envolvimento (o porquê): Dar escolhas, ligar os conteúdos aos interesses dos alunos, definir objetivos claros, prever diferentes níveis de desafio, dividir tarefas complexas, dar feedback frequente, usar jogos.

- ✓ Representação (o quê): Imagens, vídeos, esquemas e mapas conceptuais, objetos concretos, demonstrações, explicação do vocabulário novo e exemplos. ***Nota:*** *Oferecer várias formas de representação não significa ensinar segundo "estilos de aprendizagem" (visual, auditivo, cinestésico), um conceito sem suporte na investigação.*

- ✓ Ação e expressão (o como): Responder oralmente ou por escrito, com imagens, cartazes, vídeos, podcasts, trabalhos práticos, portefólios, registos digitais ou comunicação aumentativa.

5.1.2 *Checklist* DUA para planificação

1-Envolvimento
- ✓ A atividade é motivadora?
- ✓ Existem oportunidades de escolha?
- ✓ Os interesses dos alunos foram considerados?
- ✓ Existem diferentes níveis de desafio?
- ✓ Dou feedback imediato e específico sobre o trabalho?

2-Representação
- ✓ Existem apoios visuais?
- ✓ Os conceitos difíceis estão explicados?
- ✓ Existem exemplos concretos?
- ✓ Posso apresentar a informação de mais do que uma forma?
- ✓ Começo a aula com uma visão geral e resumo os pontos-chave?
- ✓ Os materiais existem também em formato digital, que funcione com o leitor de ecrã ou o Leitor Imersivo?

3-Ação e Expressão
- ✓ Existem alternativas à escrita?
- ✓ Os alunos podem responder oralmente?
- ✓ Podem utilizar ferramentas digitais?
- ✓ Existem diferentes formas de demonstrar conhecimentos?

Lista completa para o professor - *Anexo 9 do Manual de Apoio à Prática; para refletir sobre a própria prática e planificar segundo o DUA: Anexos 7 e 8. Para planificar com os instrumentos deste guia, pode usar-se também o modelo da secção 5.1.4.*

5.1.3 O ensino multinível

O ensino multinível permite que todos trabalhem sobre os mesmos objetivos gerais, mas com diferentes níveis de complexidade, apoio e exigência.

***Exemplo*:**

Tema - Os Animais

Nível 1 - Identificar animais através de imagens.
Nível 2 - Descrever características dos animais.
Nível 3 - Comparar habitats e modos de vida.
Nível 4 - Investigar adaptações dos animais ao ambiente.

✅ Todos trabalham o mesmo tema.
✅ O nível de exigência é ajustado.

Nota: *Não confundir com a "abordagem multinível" do Manual de Apoio à Prática, que designa o modelo de níveis de intervenção (medidas universais, seletivas e adicionais) com decisões baseadas em dados.*

5.1.4 Modelo de planificação DUA

1-Objetivo da aula

- Como vou motivar os alunos?
- Como vou apresentar a informação?
- Como poderão demonstrar o que aprenderam?

2-Barreiras antecipadas - Estratégias para reduzir barreiras

Exemplo de aplicação do DUA:

Disciplina: Estudo do Meio
Tema: Animais Vertebrados e Invertebrados

Envolvimento
✅ *Vídeo inicial*
✅ *Curiosidades*
✅ *Imagens reais*
✅ *Escolha de animal favorito*

Representação
✅ *Cartazes*
✅ *Esquemas*
✅ *Vídeo*
✅ *Modelos*
✅ *Apresentação oral*

Ação e Expressão - Os alunos podem:
✅ *Fazer ficha*
✅ *Elaborar cartaz*
✅ *Criar apresentação*
✅ *Fazer maquete*
✅ *Gravar vídeo*

5.2 Diferenciação pedagógica

A diferenciação pedagógica consiste em adaptar o ensino às características e necessidades dos alunos.

5.2.1 As quatro dimensões da diferenciação

⇒ Conteúdo (o que aprendem): Textos adaptados, resumos, palavras-chave, esquemas, pictogramas, vídeos e áudios.

⇒ Processo (como aprendem): Trabalho a pares, tutoria entre pares, estações de aprendizagem, projetos, aprendizagem cooperativa, modelação e ensino explícito.

⇒ Produto (como mostram o que aprenderam): Cartaz, vídeo, podcast, apresentação oral, dramatização, portefólio, maqueta ou banda desenhada.

⇒ Ambiente (onde e com quem): Menos distrações, espaço estruturado e organização visual da sala, área de autorregulação, lugares estratégicos e materiais acessíveis.

5.2.2 Como diferenciar uma ficha de trabalho

Versão Tradicional:

× Texto longo.
× Muitas questões.
× Poucos apoios.

Versão Diferenciada:

✅ Texto segmentado
✅ Palavras-chave destacadas
✅ Imagens
✅ Questões organizadas
✅ Espaço suficiente para responder

Exemplo:

× *Antes: "Explica o ciclo da água."*

✅ *Depois:*
1- O que acontece à água quando aquece?
2-Como se chama essa fase?
3-Observa a imagem.
4-Completa o esquema.

5.2.3 Como diferenciar uma aula

Exemplo:

Objetivo - *Identificar as fases do ciclo da água.*

Apresentação
- ☑ *Vídeo*
- ☑ *Esquema*
- ☑ *Explicação oral*
- ☑ *Modelo físico*

Participação
- ☑ *Trabalho individual*
- ☑ *Trabalho em pares*
- ☑ *Manipulação*
- ☑ *Discussão*

Demonstração da Aprendizagem
O aluno pode:
- ☑ *Escrever*
- ☑ *Desenhar*
- ☑ *Explicar oralmente*
- ☑ *Construir uma maquete*

5.2.4 Diferenciação na avaliação

Pergunta fundamental: ***"O que pretendo avaliar?"***

Se o objetivo é avaliar conhecimentos de Ciências, a leitura não deve ser a barreira principal.

Adaptações Possíveis
- ☑ *Tempo adicional*
- ☑ *Leitura dos enunciados*
- ☑ *Avaliação oral*
- ☑ *Utilização de computador*
- ☑ *Questões segmentadas*
- ☑ *Redução do número de itens*
- ☑ *Apoios visuais*

5.2.5 Modelo de planeamento diferenciado

1-Objetivo da Aula

2-Possíveis barreiras (no contexto)
⇒ Espaço físico
⇒ Acesso sensorial (luz, ruído, visibilidade)
⇒ Exigência da tarefa
⇒ Clima da turma
⇒ Organização (horários, grupos, transições)
⇒ Recursos (materiais, produtos de apoio)

3-Estratégias de Diferenciação

4-Conteúdo

5-Processo

6-Produto

7-Ambiente

8-Avaliação

5.3 Estratégias inclusivas

As estratégias estão organizadas por domínio nas secções 5.4 a 5.11. Escolhem-se uma ou duas a partir da observação, dos interesses do aluno e das barreiras identificadas; depois, observa-se, regista-se e ajusta-se.

5.3.1 Situações frequentes na sala de aula: O que fazer

1-Quando o aluno não inicia a tarefa

- ✅ Dar o primeiro exemplo.
- ✅ Dividir em pequenos passos.
- ✅ Utilizar uma *checklist*.

2-Quando o aluno perde a atenção

- ✅ Aproximar-se.
- ✅ Repetir a instrução.
- ✅ Utilizar sinal combinado.
- ✅ Fazer uma pausa breve.

3-Quando o aluno recusa trabalhar

- ✅ Oferecer duas opções.
- ✅ Identificar a dificuldade.
- ✅ Reduzir as exigências temporariamente.
- ✅ Negociar objetivos.

4-Quando o aluno termina muito depressa

- ✅ Propor desafios de extensão.
- ✅ Atribuir pontualmente o papel de tutor.
- ✅ Propor um projeto complementar.

5-Quando o aluno evita a leitura

- ✅ Antecipar o texto e o vocabulário difícil antes da leitura em grupo.
- ✅ Dar textos mais curtos ou segmentados.
- ✅ Permitir ouvir o texto *(p.ex., com o Leitor Imersivo)* antes de o ler.
- ✅ Não pedir leitura em voz alta sem preparação prévia.

6-Quando o aluno interrompe constantemente

- ✅ Combinar um sinal para pedir a palavra.
- ✅ Atribuir-lhe um papel ativo na tarefa.
- ✅ Dar um "caderno de ideias" para registar o que quer dizer.
- ✅ Reforçar de imediato quando espera pela vez.

7-Quando o aluno entra frequentemente em crise

- ✅ Fazer registos ABC para identificar gatilhos *(secção 5.11.6)*.
- ✅ Antecipar mudanças e momentos difíceis.
- ✅ Combinar um cartão de pausa e um espaço calmo.
- ✅ Seguir o protocolo de crise *(secção 5.11.7)*.

8-Quando o aluno depende demasiado do adulto

- ✅ Retirar o apoio de forma gradual e planeada.
- ✅ Dar uma *checklist* visual com os passos da tarefa.
- ✅ Combinar a regra "pergunto a três colegas antes de perguntar ao professor".
- ✅ Reforçar cada tentativa autónoma.

9-Quando o aluno tem dificuldades de organização

- ✅ Dar uma *checklist* de material por disciplina.
- ✅ Usar um código de cores por disciplina.
- ✅ Rever a agenda com o aluno no fim de cada dia.
- ✅ Reservar dois minutos de arrumação guiada no fim de cada aula.

Sugestão de mais estratégias de organização e gestão da sala de aula: *Anexo 24 do Manual de Apoio à Prática.*

5.4 Funções executivas

Dificuldades frequentes:

- ➢ Atenção: Inicia a tarefa, mas perde rapidamente o foco.
- ➢ Memória de trabalho: Compreende a instrução, mas esquece parte dela pouco depois.
- ➢ Organização: Sabe o que tem de fazer, mas não consegue organizar os passos.
- ➢ Gestão do tempo: Quer terminar, mas não consegue controlar o ritmo de trabalho.
- ➢ Controlo dos impulsos: Conhece a regra, mas age antes de pensar.

Estratégias - Atenção e concentração
1-Dividir tarefas longas em pequenas etapas.
2-Utilizar temporizadores visuais.
3-Colocar o aluno próximo da área de ensino.
4-Apresentar apenas o material necessário.
5-Alternar tarefas mais exigentes com tarefas motivadoras.
6-Utilizar listas de verificação.
7-Definir objetivos de curta duração.
8-Reduzir estímulos visuais excessivos.
9-Permitir pausas estruturadas.
10-Utilizar reforço positivo frequente.

5.5 Comunicação e linguagem

Estratégias - Comunicação
1-Utilizar frases curtas.
2-Dar uma instrução de cada vez.
3-Acompanhar instruções com imagens.
4-Utilizar agenda visual.
5-Criar tabelas de escolha.
6-Modelar respostas esperadas.
7-Dar tempo adicional para responder.
8-Utilizar suportes visuais permanentes.
9-Validar qualquer tentativa de comunicação.
10-Promover oportunidades reais de comunicação.

Nota: *Sobre Comunicação Aumentativa e Alternativa, ver também os perfis de PEA (4.1.1) e de Paralisia Cerebral (4.5.1).*

5.6 Leitura e escrita

Estratégias - Leitura
1-Segmentar textos longos.
2-Usar régua de leitura.
3-Disponibilizar audiolivros.
4-Utilizar o Leitor Imersivo.
5-Antecipar vocabulário difícil.
6-Acompanhar texto com imagens.
7-Realizar leitura partilhada.
8-Utilizar leitura ecoada.
9-Destacar informação essencial.
10-Privilegiar compreensão em vez da velocidade.
11-Formular enunciados pela positiva.
12-Manter um código de cores coerente (*secção 4.3.1*).

Estratégias - Escrita
1-Utilizar organizadores gráficos.
2-Oferecer modelos de texto.
3-Criar bancos de palavras.
4-Utilizar ditado por voz.
5-Permitir computador.
6-Fornecer frases iniciadas.
7-Separar planeamento e escrita.
8-Utilizar quadros visuais.
9-Reduzir cópias extensas.
10-Focar o conteúdo antes da correção formal.

Nota: *Para intervenção específica em leitura e escrita, ver também o perfil DAE (4.3) e os sumários de intervenção pedagógica na leitura e na escrita (secção 8.2.4).*

5.7 Matemática

Estratégias:
1-Utilizar material manipulável.
2-Representar operações visualmente.
3-Resolver problemas passo a passo.
4-Utilizar linhas numéricas.
5-Criar quadros de apoio.
6-Utilizar exemplos concretos.
7-Ensinar estratégias de cálculo.
8-Reduzir quantidade de exercícios repetitivos.
9-Permitir calculadora quando adequado.
10-Relacionar a matemática com situações reais.

5.8 Autonomia

Estratégias:
1-Criar rotinas previsíveis.
2-Ensinar autoavaliação.
3-Promover escolhas.
4-Ensinar organização do material.
5-Promover responsabilidade progressiva.
6-Reduzir ajuda gradualmente.
7-Celebrar conquistas autónomas.

5.9 Competências socioemocionais

Estratégias - Competências sociais
1-Promover jogos cooperativos.
2-Criar parceiros de aprendizagem.
3-Ensinar a esperar pela vez.
4-Treinar resolução de conflitos.

5-Utilizar modelação social.
6-Promover trabalhos em grupo estruturados.
7-Criar círculos de partilha.
8-Ensinar empatia explicitamente.
9-Utilizar histórias sociais.
10-Reforçar comportamentos pró-sociais.

5.10 Motricidade

Nota: *As estratégias para a escrita estão na secção 5.6 e nos perfis de disgrafia (4.3.3), paralisia cerebral (4.5.1) e PDC/dispraxia (4.5.2); os objetivos de motricidade estão no Banco de objetivos (8.1).*

Ideias - atividades sensoriais e motoras por faixa etária

Faixa etária	Ideias de atividade
Creche	Móbiles e estímulos visuais, texturas ao alcance da mão, música suave, exploração livre no chão
Pré-escolar / 1.º ciclo	Caixas sensoriais, exploração de materiais com diferentes texturas, percursos motores, jogos de equilíbrio
2.º/3.º ciclo	Circuitos de coordenação, atividades de relaxamento guiado, manipulação fina com materiais de arte
Secundário	Exercícios de respiração e regulação, atividades práticas ligadas a interesses vocacionais

5.11 Regulação emocional e comportamento

5.11.1 Compreender a regulação emocional

Perante uma criança desregulada, a prioridade é ajudá-la a acalmar; a conversa sobre o que aconteceu fica para depois.

5.11.2 Sinais de desregulação

- No corpo: respiração acelerada; tensão; agitação; tremores; suores; morder objeto (*secção 5.11.8*); movimentos repetitivos.
- Nas emoções: choro; irritabilidade; medo; isolamento; apatia.
- No comportamento: recusa de tarefas; gritos; fuga; atirar objetos; agressão verbal ou física; oposição constante.

Grelha de observação

Indicador	Nunca	Às vezes	Frequentemente
Identifica emoções	□	□	□
Aceita correções	□	□	□
Gere frustrações	□	□	□
Pede ajuda	□	□	□
Recupera após conflito	□	□	□

5.11.3 Ferramentas de autorregulação

Semáforo emocional

🟢 **Verde — calmo, estável:** consigo ouvir, aprender e participar.

🟡 **Amarelo — ansioso, agitado:** preciso de respirar, fazer uma pausa, beber água ou pedir ajuda.

🔴 **Vermelho — desregulado, muito zangado ou sobrecarregado:** preciso de um espaço tranquilo e do apoio de um adulto, que garante a segurança e reduz os estímulos.

***Nota: Convém usar as mesmas cores para registar**, no dia a dia, o estado do aluno e para comunicar com a família: Assim o aluno, os docentes e a família usam a mesma linguagem.*

Termómetro emocional

Versão mais detalhada, para alunos que já distinguem mais níveis:

1— muito calmo (verde)
2— calmo (verde)
3— preocupado (amarelo)
4— nervoso (amarelo)
5— muito zangado (vermelho)
6— muito triste (vermelho)

Pode ser usado no início do dia, antes dos testes, depois de um conflito e no fim das aulas.

Estratégias para ensinar ao aluno

- ✓ Respirar como uma flor: Inspirar devagar pelo nariz e expirar devagar pela boca, cinco vezes.
- ✓ Contagem 5-4-3-2-1: Dizer 5 coisas que vejo, 4 que toco, 3 que ouço, 2 que cheiro e 1 de que gosto.
- ✓ Cartão de pausa: O aluno mostra o cartão e faz uma pausa breve, combinada previamente.
- ✓ Roda das soluções: Perante um problema, escolher entre pedir ajuda, negociar, esperar, partilhar ou procurar outra alternativa.
- ✓ Diário das emoções: "Hoje senti-me… porque…", com imagens para os mais novos.
- ✓ Cartões "Quando me sinto nervoso posso…": Respirar fundo, contar até 10, beber água, pedir ajuda, fazer uma pausa ou ir ao cantinho da calma.

5.11.4 Plano individual de autorregulação

Um plano curto, combinado com a família e com a equipa, e partilhado com todos os adultos que acompanham o aluno, incluindo os assistentes operacionais.

- Tende a desregular-se quando: há alterações na rotina; é corrigido em público; a tarefa é difícil ou pouco clara; há muito ruído; tem de esperar muito tempo ou perde um jogo.
- Primeiros sinais: inquietação; choro; afastamento; recusa; comentários negativos; movimentos repetitivos.
- O que previne: agenda visual; antecipação de mudanças; tarefas divididas em partes; pausas regulares; tempo adicional; apoios visuais; reforço positivo.
- O que ajuda a recuperar: respirar; um espaço tranquilo; um objeto de que gosta; uma caminhada curta; conversar com um adulto.

- Em caso de crise: adulto de referência (*alguém que o aluno conhece e em quem confia*); espaço seguro para onde pode ir; O que o acalma e o que deve ser evitado; quando e como contactar a família; Quando pedir apoio a outros profissionais ou aos serviços de emergência.

5.11.5 Comportamentos desafiantes: Compreender e prevenir

Todo o comportamento tem uma função. A pergunta não é "*Como faço parar este comportamento?*", mas "*O que é que o aluno está a tentar comunicar ou a conseguir com ele?*".
As funções mais frequentes são:

- Obter atenção: p.ex., interromper constantemente.
- Evitar uma tarefa: p.ex., recusar trabalhar.
- Obter algo que deseja**:** p.ex., chorar para ter acesso a um objeto.
- Procurar estímulos: p.ex., balançar o corpo repetidamente.
- Fugir ao excesso de estímulos: p.ex., tapar os ouvidos.

O que o adulto pode fazer para prevenir

- ✓ Antecipar mudanças e situações difíceis.
- ✓ Definir poucas regras, claras e formuladas pela positiva, e ensiná-las explicitamente.
- ✓ Reforçar os comportamentos adequados e valorizar pequenas melhorias.
- ✓ Dar escolhas controladas *("Preferes começar pelo exercício 1 ou pelo 2?").*
- ✓ Validar a emoção e dar-lhe nome *("Vejo que estás zangado")* antes de corrigir o comportamento.
- ✓ Usar histórias sociais para situações que se repetem.
- ✓ Evitar confrontos em público e usar linguagem neutra.
- ✓ Depois de um conflito, trabalhar a reparação (*pedir desculpa, arrumar, retomar a relação*).

5.11.6 Registo ABC

Regista-se o que aconteceu antes (A — antecedente), o que o aluno fez (B — comportamento) e o que aconteceu a seguir (C — consequência). Vários registos permitem perceber padrões e identificar o que desencadeia o comportamento.

A	B	C
O professor pediu um exercício.	O aluno gritou e recusou.	Foi retirado da atividade.

Pode pedir-se aos assistentes operacionais uma nota breve das ocorrências no recreio e na cantina (hora, o que aconteceu antes, o que fez o aluno) para completar o registo ABC.

5.11.7 Gestão de crises

Nota: *Durante a crise, o aluno não aprende nem beneficia de explicações: A prioridade é garantir a segurança e ajudá-lo a acalmar.*

Tipos de situação e como responder

- Crise de sobrecarga com agitação (por vezes designada "meltdown") - choro; gritos ou agitação intensa depois de acumular estímulos, exigências ou mudanças:

Responder com segurança, menos estímulos e menos palavras, sem exigências nem consequências.

- Crise de sobrecarga com bloqueio (por vezes designada "shutdown") - O aluno "desliga", fica em silêncio, imóvel e deixa de responder: Não insistir nem pressionar; dar espaço calmo, tempo e uma presença tranquila.
- Reação impulsiva - Explosão rápida e pontual perante uma frustração: Afastar do conflito, dar uma pausa breve e conversar depois.
- Comportamento desafiante - Recusa ou oposição com uma função (evitar uma tarefa, obter atenção, testar limites): Manter a calma e as regras combinadas; quando o aluno acalmar, retoma a tarefa, adaptada se necessário, para que o comportamento não resulte sempre em fugir dela; Reforçar a alternativa ensinada, como o cartão de pausa.

Nota: *Estas designações servem para descrever e registar o que se observou; não são diagnósticos, e a mesma aparência pode ter causas diferentes. Em caso de dúvida, a situação deve ser tratada como sobrecarga, dando prioridade à segurança.*

O que fazer

- ✓ Manter a calma e falar pouco, com frases curtas e tom de voz tranquilo.
- ✓ Garantir a segurança e afastar os colegas e os objetos perigosos.
- ✓ Reduzir exigências e estímulos (luz, ruído, pessoas).
- ✓ Dar tempo; se for preciso comunicar, usar perguntas de sim ou não ou apoio visual.
- ✓ Não tocar no aluno sem saber que o contacto físico é bem tolerado.

O que evitar

- × Discutir, gritar, ameaçar, humilhar, obrigar ao contacto visual ou exigir explicações no momento.

5.11.7.1 Protocolo de crise

1. Sinais de alerta: inquietação; irritação; recusa; andar de um lado para o outro; perguntas repetidas ou ficar muito quieto; Reduzir exigências e estímulos, lembrar as estratégias combinadas e oferecer uma pausa.

2. Crise: Garantir a segurança, chamar o adulto de referência, levar o aluno (ou os colegas) para um espaço tranquilo e pedir apoio se houver risco.

3. Recuperação: Dar tempo, sem pressão; Regressar à atividade aos poucos e sem comentários em público.

4. Depois: Quando o aluno estiver calmo, conversar: *"O que aconteceu? Como te sentiste? O que podemos fazer da próxima vez?"*; Registar a ocorrência (*o que aconteceu antes, o que o aluno fez, o que se fez, como foi a recuperação e o que ajustar*), informar a família no próprio dia, com factos e sem culpabilizar, e pedir-lhe o contexto que ajude a perceber a situação (*sono, saúde, acontecimentos em casa*); Analisar com a equipa, com apoio do registo ABC, e ajustar o plano individual.

Sugestão: *Na Agenda de Educação Especial EduLi existe a grelha "Registo de Incidente e Desregulação Emocional".*

Contenção física

- Só como último recurso, perante perigo iminente para o aluno ou para outras pessoas, pelo menor tempo possível e nunca como castigo.
- Deve ser feita, de preferência, por adultos com formação, de acordo com o plano combinado com a família e com as orientações do agrupamento.
- A situação deve ser sempre registada e comunicada à família e à direção no próprio dia.

***Nota**: Mal aplicada, a contenção pode magoar e agravar a crise; por isso, as técnicas devem ser aprendidas em formação presencial e não a partir de descrições escritas.*

5.11.8 Sensibilidade a estímulos do ambiente

Alguns alunos reagem de forma muito intensa ao ruído, à luz, ao toque ou a cheiros, ou procuram estímulos em excesso. Estas reações são mais frequentes, mas não exclusivas, em alunos com PEA ou PHDA; quando interferem com a participação, devem ser analisadas com a família e, se existir, com o terapeuta ocupacional.

***Sugestão:** Para prevenir situações, na Agenda de Educação Especial EduLi, existe a grelha "Registo de Perfil Sensorial e Gatilhos".*

Possíveis gatilhos

- Auditivos: campainha; refeitório; ginásio; conversas em simultâneo; eco nos corredores.
- Visuais: luz intensa; salas muito decoradas; excesso de informação.
- Táteis e olfativos: certas texturas; contacto físico inesperado; cheiros fortes; produtos de limpeza.
- Rotina e transição: mudanças bruscas de sala ou de horário; falta de um professor.
- Interação social: excesso de proximidade; trabalhos de grupo impostos.

***O que pode ajudar:** Auscultadores que reduzem o ruído, pausas com movimento, fita elástica nas pernas da cadeira ou almofada de equilíbrio para quem procura movimento, espaço tranquilo, materiais para manipular (p.ex., pegas de lápis texturadas), agenda visual e rotinas previsíveis.*
***Estimulação oral:** Para alunos que procuram morder objetos (mais frequente na PEA), podem usar-se mordedores, colares mastigáveis ou ponteiras de lápis mastigáveis, de silicone próprio, de uso individual e com cuidados de higiene, escolhidos com a família e, se existir, com o terapeuta ocupacional. Materiais com peso (coletes ou mantas) só devem ser usados com indicação e acompanhamento do terapeuta ocupacional.*

5.11.9 Cantinho da calma

Um espaço da sala ou da escola para o aluno recuperar a calma. Pode ter almofadas, livros, cartões de emoções, garrafas sensoriais, auscultadores, peluches, materiais para manipular e um temporizador visual.

Regras:

- ✓ Usa-se para recuperar, respeita-se o espaço e regressa-se quando se está mais calmo.
- ✓ Não é um castigo nem um lugar para onde se manda o aluno sair da sala.

CAPÍTULO 6 — INTERVENÇÃO NOS DIFERENTES CONTEXTOS

6.1 Sala de aula

A sala de aula da turma é o contexto preferencial de intervenção do docente de Educação Especial (art. 10.º, n.º 7, do Decreto-Lei n.º 54/2018). Estar na sala não significa acompanhar o aluno em exclusivo: significa trabalhar com o docente da turma, numa lógica de corresponsabilização, para que o aluno aprenda e participe com os colegas.

***Nota:** Esta secção organiza esse trabalho em três tempos (antes, durante e depois da aula) e apresenta as modalidades de coadjuvação e as especificidades de cada nível de ensino. O enquadramento das funções está na secção 2.1 e o papel do docente em cada medida na secção 2.4.1.*

6.1.1 O papel do docente de Educação Especial na sala

Princípios que orientam a presença na sala de aula:

- Corresponsabilidade: O docente da turma mantém a responsabilidade pelo ensino e pela avaliação; O docente de Educação Especial apoia a planificação, a diferenciação e a monitorização das medidas, e partilha a responsabilidade pelas aprendizagens do aluno.
- Apoiar o aluno e a turma: Circular e apoiar também outros alunos evita que o aluno seja visto como "o aluno do professor de Educação Especial" e facilita a interação com os colegas.
- Ajuda mínima necessária: Um adulto sempre ao lado do aluno cria dependência e afasta os colegas; Dar apenas a ajuda de que precisa e retirá-la de forma gradual.
- Medidas em prática: A presença na sala serve para aplicar as medidas do RTP/PEI nas tarefas reais da aula e recolher evidências da sua eficácia.
- Transferir estratégias: O que resulta deve ser partilhado com o docente da turma, para que continue a ser usado quando o docente de Educação Especial não está presente.

Hierarquia de ajudas (da menor para a maior):

- Esperar: Dar tempo para o aluno iniciar sozinho
- Pista visual ou gestual: Apontar o enunciado, o exemplo ou o material
- Pista verbal indireta: "O que tens de fazer primeiro?"
- Instrução verbal direta: Dizer qual é o passo seguinte
- Modelação: Fazer um exemplo à frente do aluno
- Ajuda física parcial ou total: Só quando necessária, p.ex. na motricidade fina ou na manipulação de materiais

Registar o nível de ajuda usado permite mostrar o progresso: o aluno pode ainda não fazer sozinho, mas já precisar de menos ajuda (secção 3.6).

6.1.2 Antes da aula: Planificação conjunta

O desejável é haver no horário um tempo comum, regular, para o docente de Educação Especial e o docente da turma planificarem as aulas em que há coadjuvação; se o agrupamento não o prevê, pode propor-se à EMAEI ou à direção. Na prática, esse tempo

raramente existe: Convém pedir com antecedência a planificação ou os materiais das aulas e usar a *checklist* abaixo como guião de uma conversa breve. Nos 2.º e 3.º ciclos e no secundário, a articulação faz-se com o docente de cada disciplina e com o diretor de turma *(secção 1.6)*.

Checklist de planificação conjunta:

- Que aprendizagens e tarefas estão previstas para a aula?
- Que objetivos do RTP/PEI podem ser trabalhados nesta aula? No caso de ACS, como se liga a tarefa do aluno à da turma *(ensino multinível, secção 5.1.3)*?
- Que barreiras se antecipam: leitura de enunciados, registo escrito, duração da tarefa, ruído, trabalho de grupo?
- Que acomodações e materiais adaptados são necessários, e quem os prepara *(secção 5.2.2)*?
- Que modalidade de coadjuvação se vai usar e qual o papel de cada docente em cada momento da aula *(secção 6.1.5)*?
- É preciso antecipar com o aluno vocabulário, conceitos ou a sequência da aula (pré-ensino)?
- Que evidências se vão recolher e como: registo de observação, amostra de trabalho, grelha *(secção 7.3)*?
- O que está combinado se o aluno tiver dificuldade em regular-se *(secção 5.11)*?

6.1.3 Durante a aula: O que fazer em cada momento

O papel do docente de Educação Especial muda ao longo da aula. Exemplos do que pode fazer em cada momento:

<u>Início da aula</u>

- Verificar se o aluno tem o material e o espaço de trabalho organizados
- Antecipar a sequência da aula, com uma agenda no quadro ou individual
- Recordar o que está combinado: sinal para pedir ajuda, momento de pausa

<u>Apresentação ou explicação</u>

- Reforçar a explicação com apoio visual *(palavras-chave, esquema ou exemplo no quadro)*, útil para toda a turma
- Verificar a compreensão de forma discreta, sem interromper a aula
- Intervir em momentos combinados para reformular a explicação ou modelar uma estratégia (*p.ex., como sublinhar a informação importante de um enunciado)*

<u>Trabalho autónomo, a pares ou em grupo</u>

- Garantir o arranque da tarefa: ler a instrução com o aluno, fazer o primeiro item em conjunto, dividir a tarefa em passos
- Circular pela sala e apoiar outros alunos, regressando ao aluno em momentos combinados
- Dinamizar um pequeno grupo, se estiver previsto, com alunos que precisem de apoio, e não apenas com os que têm medidas
- Apoiar a participação no trabalho de grupo: Papel definido, tarefa à medida, mediação com os colegas

Correção e síntese

- Criar oportunidades para o aluno participar: pergunta adaptada, resposta com opções, resposta num quadro individual
- Valorizar o esforço e a estratégia usada, e não apenas o resultado

Final da aula

- Assegurar o registo dos trabalhos de casa e das datas importantes (*agenda, fotografia do quadro*)
- Fazer um balanço breve com o aluno: "o que correu bem" e "o que foi difícil".

Perante comportamentos desafiantes, aplicar de forma discreta o plano combinado (secção 5.11). A saída da sala só deve acontecer quando estiver prevista nesse plano (p.ex., uma pausa no Cantinho da Calma) (secção 5.11.9).

6.1.4 Depois da aula: Registo, retorno e ajuste

- Registar: O que o aluno fez, com que nível de ajuda e com que medidas *(secções 3.6 e 7.3)*. Modelos de sumário na *secção 8.2.3*.
- Dar retorno: Partilhar com o docente da turma, em poucos minutos, o que resultou e o que ajustar na aula seguinte *(secção 7.7)*.
- Ajustar: Reduzir a ajuda quando o aluno já consegue, seguindo a hierarquia de ajudas *(secção 6.1.1)*; mudar a estratégia quando não resulta, recorrendo às estratégias por perfil *(capítulo 4)* e por área *(capítulo 5)*.
- Monitorizar as medidas: Quando as evidências mostram que uma medida não é eficaz ou deixou de ser necessária, levar a questão ao coordenador das medidas e à EMAEI *(secção 8.2.15)*.

6.1.5 Modalidades de coadjuvação e quando usar cada uma

A coadjuvação em sala de aula assenta numa lógica de trabalho colaborativo entre os docentes envolvidos *(art. 11.º, n.º 5, do Despacho Normativo n.º 10-B/2018)*.

- O docente da turma é responsável pelo ensino dos conteúdos e pela avaliação.
- O docente de Educação Especial intervém como dinamizador, articulador e especialista em diferenciação dos meios e materiais de aprendizagem *(art. 10.º, n.º 5, do Decreto-Lei n.º 54/2018)* e apoia os demais docentes na definição de estratégias de diferenciação pedagógica, no reforço das aprendizagens e na identificação de múltiplos meios de motivação, representação e expressão *(art. 11.º, n.º 4)*. O Manual de Apoio à Prática atribui-lhe ainda um papel na gestão dos ambientes de sala de aula, na adaptação de recursos e materiais, na constituição de grupos de alunos, na adequação das metodologias, na avaliação das aprendizagens e na monitorização das medidas.

A partir destas funções, a coadjuvação pode organizar-se das formas seguintes, escolhidas com o docente da turma em função do objetivo da aula. Práticas e sumários na *secção 8.2.3*.

1. Apoio ao aluno nas tarefas da turma: O docente da turma conduz a aula; o docente de Educação Especial apoia o aluno, ou um pequeno grupo, na realização das tarefas, aplica as medidas previstas e recolhe evidências. As medidas adicionais que requerem recursos especializados são implementadas, preferencialmente, em contexto de sala de aula *(art. 10.º, n.º 5, do Decreto-Lei n.º 54/2018)*.
   Quando usar: *Sempre que o aluno precise de apoio para aceder à tarefa da turma. Para não criar dependência, o docente de Educação Especial circula também pela sala e retira a ajuda de forma gradual (secção 6.1.1).*

2. Pequeno grupo na sala: Enquanto o docente da turma acompanha a turma, o docente de Educação Especial trabalha, na sala, com um pequeno grupo, em momentos de antecipação, reforço ou consolidação das aprendizagens da aula. Corresponde à *intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos (medida universal; art. 8.º, n.º 2, alínea e)*, e à *antecipação e reforço das aprendizagens (medida seletiva; art. 9.º, n.º 2, alínea d)*.
   Quando usar: *Para antecipar ou consolidar aprendizagens. O grupo inclui alunos com e sem medidas e varia ao longo do tempo, para não se criar um grupo fixo.*

3. Grupos com tarefas diferenciadas: A turma organiza-se em grupos com tarefas ou níveis de desafio diferentes; o docente de Educação Especial adapta materiais e acompanha os grupos que exigem mais diferenciação. Concretiza a gestão dos ambientes de sala de aula, a adaptação de recursos e materiais e a constituição de grupos de alunos consoante as suas necessidades e potencialidades (*Manual de Apoio à Prática*).
   Quando usar: *Quando a tarefa permite propor níveis diferentes de desafio (ensino multinível, secção 5.1.3).*

4. Apoio à explicação para toda a turma: O docente da turma conduz a aula e os conteúdos; o docente de Educação Especial intervém em momentos combinados, reformulando explicações, acrescentando apoio visual e modelando estratégias *(p.ex., como ler um enunciado ou organizar uma resposta)*. Concretiza o apoio aos docentes na identificação de múltiplos meios de motivação, representação e expressão *(art. 11.º, n.º 4, do Decreto-Lei n.º 54/2018)* e o DUA *(no âmbito das medidas universais)*
   Quando usar: *Em momentos de explicação ou de modelação de estratégias; exige planificação conjunta.*

Dicas para o apoio à explicação:

- **Preparar o conteúdo:** pedir com antecedência a planificação e os materiais da aula e rever os conteúdos e o vocabulário específico da disciplina, sobretudo no 2.º e 3.º ciclos e no secundário *(secção 6.1.2)*.
- **Combinar os papéis:** definir com o docente da turma os momentos de intervenção e um sinal discreto para pedir a palavra, para que a intervenção não interrompa nem contradiga a explicação.
- **Preparar o apoio visual:** esquema, palavras-chave, imagens ou um exemplo resolvido, pensados para toda a turma *(secção 5.1.2)*.
- **Reformular com linguagem simples:** frases curtas, um passo de cada vez, exemplos concretos e ligação ao que a turma já sabe.
- **Modelar em voz alta:** mostrar à turma como se pensa a tarefa (p.ex., "Primeiro leio a pergunta e sublinho o que me pedem; depois procuro os dados.")

- **Dirigir-se a toda a turma:** o apoio à explicação serve todos os alunos e não deve centrar-se no aluno com medidas, para não o expor.
- **Verificar a compreensão:** pedir aos alunos que mostrem, em vez de perguntar "perceberam?" *(quadros individuais, cartões de resposta, um exemplo feito por um aluno)*.
- **Depois da aula:** deixar o apoio visual disponível para a turma e combinar com o docente da turma o que manter nas aulas seguintes.
- **Evitar:** ensinar conteúdos diferentes dos da aula; corrigir o docente da turma à frente dos alunos; falar em paralelo com a explicação.

5. Observação em sala: O docente da turma conduz a aula e o docente de Educação Especial observa, de forma planeada, um aluno, um grupo ou a turma (participação, interação, empenho na tarefa, sinais de desregulação). Concretiza a avaliação das aprendizagens e a monitorização da implementação das medidas (*Manual de Apoio à Prática*).
   Quando usar: *Na avaliação inicial, na monitorização de uma medida ou na preparação de um RTP (secções 3.5 e 5.11.6).*

6.1.6 Especificidades por nível de ensino

As estratégias para o aluno estão no capítulo 5. De nível para nível, o que muda é sobretudo a forma de organizar o apoio na sala:

Educação Pré-Escolar

- O educador de infância é o responsável pelo grupo: o apoio decorre preferencialmente nas rotinas *(acolhimento, grande grupo, áreas, refeição)* e na brincadeira; quando necessário, pode haver momentos individuais ou em pequeno grupo, com objetivos definidos e articulados com o educador, que não substituem a participação no grupo *(secção 6.2)*
- Modelar estratégias junto do educador de infância e do assistente operacional, para que sejam usadas ao longo do dia
- Apoiar a participação na brincadeira com os pares: iniciar, esperar a vez, partilhar, pedir
- *Medidas, estratégias e sumários: Secções 6.3 e 8.2.12*

1.º Ciclo

- Com um único professor titular, a planificação conjunta é mais fácil: combinar um momento fixo por semana
- Concentrar a presença na sala nos momentos com mais barreiras *(muitas vezes a leitura, a escrita e o cálculo)*, sem esquecer aqueles em que o aluno pode participar com sucesso
- Criar com o professor titular rotinas que beneficiem toda a turma: agenda do dia, quadro de tarefas, sinais combinados, cantinho da calma *(secção 5.11.9)*
- Partilhar as estratégias com os docentes das AEC e com os assistentes operacionais *(secção 6.6)*
- *Estratégias de leitura, escrita e matemática: Secções 5.6 e 5.7*

2.º e 3.º Ciclo

- O horário do docente de Educação Especial não cobre todas as disciplinas: definir com o diretor de turma e a EMAEI as disciplinas e os tempos prioritários, a partir das barreiras identificadas no RTP, e revê-los ao longo do ano
- O diretor de turma concentra a informação: combinar com ele a forma de fazer chegar as estratégias a todo o conselho de turma *(secção 1.6)*
- Nas disciplinas em que não está presente, o apoio é indireto: materiais adaptados, sugestões ao docente, verificação da agenda e dos testes marcados
- Apoiar a organização e os métodos de estudo, mais exigentes com o aumento do número de disciplinas *(secção 5.4)*
- Combinar com o aluno uma forma de apoio discreta: na adolescência, um adulto sempre ao lado tende a ser rejeitado

Secundário (10.º ao 12.º ano)

- Envolver o aluno nas decisões sobre o seu apoio: como, quando e em que disciplinas é apoiado na sala
- Privilegiar o apoio indireto (consultoria aos docentes e adaptação de materiais e de instrumentos de avaliação), sem excluir o apoio direto quando previsto no RTP
- Adaptações ao Processo de Avaliação e exames: confirmar com antecedência as que se aplicam e os prazos do JNE *(nos cursos profissionais, os exames nacionais só são necessários para a candidatura ao ensino superior pelo regime geral)*, e treiná-las nos testes ao longo do ano *(p.ex., o tempo suplementar ou a leitura de enunciados; secções 2.8 e 8.2.14)*
- Ensino profissional - Articular com o diretor de curso e com os formadores da componente técnica: aplicação das adaptações previstas no RTP na avaliação de cada módulo, plano de recuperação de módulos em atraso, formação em contexto de trabalho e PAP *(secção 8.2.16)*
- Alunos com ACS: articular o trabalho na sala com o PIT *(secções 2.6.1 e 8.2.5.6)*

6.2 Outras modalidades de apoio

Quando a intervenção exige condições que a sala de aula não oferece, o apoio pode decorrer no CAA, individualmente, em pequeno grupo ou através do apoio tutorial. Em todos os casos, é complementar ao trabalho da turma, tem duração limitada e deve ser revisto periodicamente.

6.2.1 CAA / apoio especializado

O CAA é um recurso organizacional da escola e não uma sala segregada *(ver "Os Três Eixos de Atuação do Docente de Educação Especial no CAA", secção 2.3.3)*. O apoio especializado deve ter objetivos definidos no RTP/PEI e uma ligação explícita ao que o aluno faz na turma.

- **Antes da sessão:** definir um objetivo e o respetivo critério de sucesso; preparar os materiais *(modelo de planificação de sessão na secção 7.1)*.
- **Durante:** estrutura previsível *(início - atividade principal - fecho),* com apoio visual e registo de evidências.
- **Depois:** partilhar com o docente da turma o que resultou e o que pode ser transferido para a sala de aula.
- Rever periodicamente se o apoio pode passar, total ou parcialmente, para o contexto de turma.

6.2.2 Apoio individual

O apoio individual reserva-se para situações em que a intervenção exige condições que a turma não oferece: treino intensivo de competências específicas *(p.ex., Braille, comunicação aumentativa ou produtos de apoio)*; intervenção intensiva na leitura e na escrita; momentos de regulação emocional.

- Sessões curtas, com um objetivo preciso por sessão.
- Ensino explícito: modelação, prática guiada e prática autónoma.
- Transferência planeada para a turma: o que se treina individualmente deve ser usado na sala de aula.
- Registo sistemático do desempenho, para decidir quando reduzir o apoio.
- Evitar o isolamento prolongado do aluno em relação ao grupo/à turma.

6.2.3 Pequeno grupo

O trabalho em pequeno grupo (*2 a 5 alunos*) permite trabalhar objetivos comuns e acrescenta a dimensão social da aprendizagem.

- Agrupar por objetivo de aprendizagem, e não apenas por diagnóstico.
- Manter grupos flexíveis, revistos em função da evolução de cada aluno.
- Sempre que possível, incluir pares-modelo, na sala de aula ou no CAA.
- Atribuir papéis definidos nas tarefas cooperativas.
- Registar o progresso de cada aluno, mesmo quando a sessão é de grupo.

6.2.4 Apoio tutorial

O apoio tutorial do artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 54/2018 é uma medida seletiva (exige RTP) centrada na organização, nos métodos de estudo e no acompanhamento próximo do percurso do aluno, assegurada por um professor tutor, em articulação com o conselho de turma e, quando necessário, com o docente de Educação Especial.

Nota: *Não confundir com o Apoio Tutorial Específico (ATE), medida de promoção do sucesso escolar definida nos despachos de organização do ano letivo (Despacho Normativo n.º 10-B/2018, na redação em vigor) para alunos do 2.º e 3.º ciclos com duas ou mais retenções.*
Exemplo de aplicação: Caso 3 (secção 8.5). Práticas e modelos de sumário: Secção 8.2.6.

6.3 Educação Pré-Escolar

No pré-escolar, a intervenção decorre sobretudo nas rotinas e atividades do grupo, em articulação com o educador de infância, a família e, quando aplicável, a Equipa Local de Intervenção (ELI/SNIPI).
O educador de infância é o responsável pelo grupo e pelas decisões pedagógicas, tendo como referência as OCEPE; o docente de Educação Especial apoia-o. No pré-escolar não há avaliação sumativa: A monitorização assenta na observação e no registo do progresso.

6.3.1 Medidas na Educação Pré-Escolar

Segundo as FAQ da DGE sobre o Decreto-Lei n.º 54/2018 e a educação pré-escolar, as medidas seletivas e adicionais não se adequam a este nível:

- A resposta faz-se através de práticas pedagógicas diferenciadas e dos recursos específicos que o diretor assegura, ouvida a EMAEI e em articulação com a ELI.
- Na prática, a EMAEI elabora frequentemente um RTP no pré-escolar para

fundamentar esses recursos, sobretudo a redução do grupo: o despacho de constituição de turmas *(Despacho Normativo n.º 10-A/2018, na redação em vigor)* permite reduzir o grupo para 20 crianças quando o RTP identifique a necessidade de integração da criança em grupo reduzido (*no máximo duas crianças nessa condição por grupo*).

- As terapias previstas no PIIP não são medidas pedagógicas e não determinam, por si só, a intervenção na escola.
- Medidas seletivas ou adicionais só se ponderam na preparação da transição para o 1.º ciclo.
- Deve seguir-se sempre o procedimento definido pela EMAEI do agrupamento.

Nota: *A Creche (0-3 anos) não está abrangida pelo Decreto-Lei n.º 54/2018. Nesta faixa etária, o apoio a crianças com alterações ou risco de alterações no desenvolvimento, e às suas famílias, é assegurado pelas Equipas Locais de Intervenção (SNIPI — Decreto-Lei n.º 281/2009), que podem integrar docentes de Educação Especial.*

6.3.2 Intervenção precoce (0-6 anos) — ELI

Aplica-se aos docentes de Educação Especial colocados nas ELI; os restantes articulam com a ELI, sobretudo na transição para o jardim de infância.

- Intervenção centrada na família e nas rotinas naturais (*refeição, banho, brincadeira*), em casa ou na creche, e não em sessões isoladas da rotina da criança.
- Capacitação dos cuidadores e da equipa da creche: modelar e treinar, em conjunto, estratégias que possam usar ao longo do dia.
- Objetivos funcionais definidos com a família no Plano Individual de Intervenção Precoce (*PIIP*) e monitorizados nos contextos naturais.
- Observação sistemática do desenvolvimento (*motor, comunicação, interação*) e partilha regular com a família.
- Preparação atempada da transição para o jardim de infância, em articulação com a EMAEI do agrupamento *(ver secção 8.2.12.15)*.

6.3.3 Estratégias para a Educação Pré-Escolar

- Rotinas visuais (*cartões de sequência do dia, quadro de atividades*)
- Atividades sensoriais estruturadas (texturas, sons, movimento) como ponte para a participação
- Comunicação aumentativa (*cartões de escolha, pictogramas*) quando indicado; o PECS exige formação específica no respetivo protocolo
- Reforço positivo imediato e concreto, em vez de instruções longas
- Apoio dentro das rotinas e das áreas da sala, em conjunto com o educador, evitando retirar a criança do grupo

Nota: *ver também o perfil "Atraso Global do Desenvolvimento" (secção 4.4.2) e os sumários de apoio em contexto de pré-escolar (secção 8.2.12).*

6.4 Outros contextos escolares

Os momentos fora da sala de aula (intervalos, refeições, atividades e visitas) são muitas vezes os mais difíceis, porque têm menos estrutura e menos adultos de referência. Aqui, o apoio faz-se sobretudo de forma indireta, através dos assistentes operacionais e dos docentes (secção 6.6).

6.4.1 Recreio

- Ensinar previamente as regras dos jogos e formas de pedir para participar.
- Preparar os assistentes operacionais com estratégias concretas *(ver secção 6.6)*.
- Oferecer alternativas estruturadas a quem tem dificuldade nas brincadeiras livres: jogos orientados, clubes, biblioteca.
- Combinar um espaço calmo e um adulto de referência a quem o aluno possa recorrer.
- Promover pares de apoio, rotativos e voluntários.
- Observar o recreio para identificar isolamento, exclusão ou conflitos frequentes, e articular com o professor titular ou o diretor de turma.
- *Práticas e modelos de sumário: Secção 8.2.8.*

6.4.2 Cantina

- Ter em conta restrições alimentares, seletividade alimentar *(ver PEA, 4.1.1)* e situações específicas como a Síndrome de Prader-Willi *(4.4.3)*.
- Combinar com os assistentes operacionais o nível de apoio a prestar.
- Antecipar a rotina *(fila, tabuleiro, escolha, lugar)* com apoio visual.
- Prever um lugar fixo e, se necessário, um horário ou espaço com menos ruído.
- Promover a autonomia na alimentação de forma gradual *(secção 8.2.5.1.5)*.
- *Práticas e modelos de sumário: Secção 8.2.7.*

6.4.3 Educação Física, biblioteca e outras atividades

- **Educação Física:** adaptar a tarefa, o espaço e o equipamento; prever papéis alternativos que garantam participação.
- **Biblioteca escolar:** livros acessíveis, audiolivros e espaços calmos.
- **Visitas de estudo:** antecipar com fotografias ou histórias sociais; plano de apoio e informação aos acompanhantes.
- **Atividades complementares e festividades:** antecipação, participação com um papel definido e zona de pausa disponível.
- **Provas e exames:** aplicar as adaptações aprovadas *(ver secção 2.8)*.

6.5 Transições

- **No dia a dia:** Práticas e modelos de sumário da *secção 8.2.9.*
- **Entre ciclos ou escolas:** Visitas prévias, fotografias dos novos espaços, apresentação dos novos docentes e passagem de informação (*RTP, PEI e estratégias que resultam*).
- **Matrícula:** A EMAEI pode propor, com o acordo dos pais, a antecipação ou o adiamento da matrícula *(art. 27.º do Decreto-Lei n.º 54/2018)*. Os prazos e as prioridades

aplicáveis devem ser confirmados no despacho de matrículas do ano.

- **Para a vida pós-escolar:** Plano Individual de Transição (PIT) — *ver secções 2.6.1 e 8.2.5.6.*

6.6 Articulação e apoio indireto

O apoio indireto — consultoria aos docentes e articulação com famílias, técnicos e assistentes operacionais — é parte integrante do trabalho do docente de Educação Especial e deve ser registado sempre que se traduza em ações concretas (modelos de sumário na secção 8.2). A articulação com os docentes e o conselho de turma está desenvolvida na secção 1.6 e a comunicação com as famílias na secção 7.5.

Articulação com assistentes operacionais:

1-Partilha de estratégias específicas: Explicar de forma prática, e não apenas por escrito, as estratégias que resultam com aquele aluno em concreto *(p.ex., como antecipar um episódio de ansiedade, que instruções usar, ou que sinais indicam necessidade de pausa).*

2-Rotinas de apoio físico e material: Definir o que o assistente operacional deve apoiar (p.ex., deslocações ou organização de materiais) e, sobretudo, o que o aluno já consegue fazer sozinho- O objetivo é sempre promover a autonomia, não substituir-se a ela por comodidade ou rapidez!

3-Mediação em momentos não estruturados: Orientar a atuação do assistente operacional nos intervalos e no refeitório, onde as regras são menos explícitas e a interação com os pares é mais difícil de gerir *(p.ex., ajudando a iniciar uma brincadeira sem a monopolizar).*

4-Rotinas de higiene e alimentação em multideficiência: Orientar em detalhe os procedimentos de higiene pessoal e de apoio à alimentação, respeitando a dignidade e o ritmo do aluno, e assegurando que são seguidos de forma consistente por todos os adultos envolvidos.

5-Procedimentos de saúde: A administração de medicação, a alimentação por sonda ou a atuação numa crise epilética, entre outros, exigem um plano definido com a família e os serviços de saúde (*equipa de saúde escolar*) e formação específica de quem os executa. Não devem ser improvisados, nem delegados informalmente!

CAPÍTULO 7 — PLANEAR, REGISTAR E COMUNICAR

7.1 Planificação

7.1.1 Planeamento baseado na observação

Antes de planificar qualquer intervenção, perguntar:

- O que o aluno consegue fazer sozinho?
- O que consegue fazer com apoio?
- O que ainda necessita de aprender?
- Que barreiras identifico?
- Que estratégias vou implementar?

Sugestões:
⇒ ***de instrumento para planificação de aulas:*** *Anexo 15 do Manual de Apoio à Prática;*
⇒ ***para observar a sala de aula com o docente da turma:*** *Anexo 14.*

7.1.2 Planificação de sessão no CAA (modelo único, adaptável)

Campo	Preenchimento
Aluno(s) / grupo:	
Objetivo da sessão:	
Atividade principal:	
Materiais necessários:	
Adaptações previstas:	
Registo de progresso:	

Sugestões:
⇒ ***Outros modelos de planificação****: Modelo de Planificação DUA (secção 5.1.4)*
⇒ ***Modelo de Planeamento Diferenciado*** *(secção 5.2.5).*

7.2 Como formular objetivos

Um objetivo útil descreve o que o aluno vai conseguir fazer, em que condições e com que critério se considera atingido. É isso que permite monitorizar o progresso *(secção 3.7)* e avaliar a eficácia das medidas, como exige o RTP *(art. 21.º do Decreto-Lei n.º 54/2018)*.

⇒ **Comportamento observável:** verbos que se possam ver ou contar — ler, escrever, nomear, pedir, resolver, iniciar, concluir — em vez de "melhorar", "compreender" ou "desenvolver".
⇒ **Condição:** Em que contexto e com que apoio - com apoio visual, com uma pista verbal, de forma autónoma, na sala de aula, no recreio.
⇒ **Critério de sucesso:** quanto, com que frequência ou durante quanto tempo - 4 em 5 oportunidades, 90 % de palavras corretas, 10 minutos, em 3 sessões consecutivas.
⇒ **Linha de base e prazo:** partir do desempenho atual registado *(secção 3.6)* e definir quando se revê o objetivo *(p.ex., na reunião de avaliação seguinte).*

Exemplos:

Pouco útil: "Melhorar a leitura."
Útil: "Ler em voz alta um texto de 60 palavras do seu nível, com pelo menos 90 % de palavras corretas, até ao final do 2.º período."

Pouco útil: "Melhorar o comportamento."
Útil: "Utilizar o cartão de pausa, em vez de sair da sala sem autorização, em pelo menos 4 de 5 situações de frustração observadas."

Pouco útil: "Desenvolver a autonomia."
Útil: "Preparar o material de cada aula com apoio de *checklist*, sem ajuda do adulto, em 4 de 5 dias."

***Nota: Há objetivos já formulados** desta forma, por domínio, no Banco de objetivos (secção 8.1).*

7.3 Registos de observação

Modelo — registo de observação/evidências

Data	Contexto (sala / CAA / recreio)	O que foi observado	Ação tomada

A preencher ao longo do período de observação. Estes registos são a base de evidência para justificar a mobilização de medidas junto da EMAEI.

***Sugestão:** Na Agenda de Educação Especial EduLi, existe o modelo "Registos de Observação" por aluno.*

7.4 Grelhas de monitorização

Grelha de monitorização de progresso

Objetivo / Meta	Estratégia usada	Progresso (não iniciado / em curso / atingido)	Observações

***Sugestão:** Na Agenda de Educação Especial EduLi, existe a grelha "Monitorização do Plano de Intervenção".*

Relatório de avaliação da eficácia das medidas: O que deve ter

Deve usar-se o modelo do agrupamento, confirmando se inclui:

- ✓ **Para cada medida:** Se foi eficaz, pouco eficaz ou não eficaz, com os dados que o mostram (grelha de monitorização, registos, trabalhos do aluno).
- ✓ **Decisão:** Manter, ajustar, reduzir, retirar ou propor outra medida.
- ✓ **Orientações para o ano seguinte:** Revisão do RTP ou do PEI, Adaptações ao Processo de Avaliação, coadjuvação, tutoria, turma reduzida.
- ✓ **Quem participou:** Coordenador das medidas, docentes, docente de Educação Especial, família e, sempre que possível, o aluno.

7.5 Reuniões com famílias

7.5.1 Modelo — comunicação com encarregados de educação

Estrutura sugerida para uma mensagem ou início de reunião, em linguagem acessível:

1. O que temos observado (factos concretos, sem juízos de valor)
2. O que já foi feito na escola
3. O que propomos fazer a seguir
4. Como a família pode ajudar em casa
5. Quando voltamos a falar

Nota: *O docente de Educação Especial pode contactar diretamente a família sobre o apoio ao aluno (estratégias, progressos, materiais para casa), mas deve combinar previamente com o diretor de turma, o professor titular ou o educador quem faz o contacto, para que a família não receba mensagens diferentes. O contacto segue as regras do regulamento interno (meio e horário de atendimento) e fica registado e partilhado com o diretor de turma ou o titular. Situações que envolvam a segurança ou o bem-estar do aluno são comunicadas ao diretor de turma e à direção, que seguem os procedimentos da escola.*

Sugestão: *Na Agenda de Educação Especial EduLi, existem as grelhas "Comunicação Escola-Família", "Notas para Reuniões" e "Notas de Seguimento Pós-Reuniões".*

7.5.2 Guião de reunião com pais/encarregados de educação

<u>1- Antes da reunião</u>

- ➢ Reunir: avaliação atual do aluno, medidas propostas, exemplos concretos de trabalho realizado.
- ➢ Definir o objetivo da reunião (informar? decidir? rever?).
- ➢ Preparar linguagem simples, sem jargão técnico (evitar "medidas seletivas", dizer "apoio extra em…").

<u>2-Estrutura da reunião</u>

- ➢ Abertura - enquadrar o motivo da reunião.
- ➢ Partilhar observações concretas *(exemplos, não juízos)*.
- ➢ Apresentar as medidas propostas e o porquê.
- ➢ Perguntar: "Como é que isto se reflete em casa?" — dar espaço à família.
- ➢ Esclarecer o que acontece se a família discordar *(secção 2.3.2)*.
- ➢ Definir próximos passos e prazos *(p.ex.: Aprovação em 5 dias úteis)*.
- ➢ Fechar com contacto disponível para dúvidas.

3-Frases de apoio (para o professor usar ou adaptar)

- Para introduzir uma dificuldade sem alarmar*: "Notámos que em [área] o(a) seu/sua filho(a) ainda precisa de mais tempo/apoio para…"*
- Para pedir a perspetiva da família: *"O que é que costumam ver em casa nesta área?"*
- Para gerir discordância: "*Percebo a sua posição - vamos registá-la e explicar como pode pedir a reapreciação."*

7.6 Reuniões EMAEI

Na EMAEI, um docente de Educação Especial é elemento permanente; os restantes participam como elementos variáveis quando está em análise um aluno que acompanham *(ver secção 2.3.1)*.

- **Antes:** Reunir registos de observação, grelhas de monitorização e produções do aluno *(secções 7.3 e 7.4);* rever a *checklist* de preparação *(secção 8.3)*.
- **Durante:** Apresentar factos observáveis, barreiras identificadas e medidas propostas, com indicadores de sucesso; confirmar prazos *(secção 2.7)* e responsáveis.
- **Depois:** Registar em ata *(secção 7.8)* e comunicar as decisões à família e ao conselho de turma.

7.7 Comunicação com docentes

A comunicação com os docentes da turma deve ser breve, prática e orientada para a ação.

- Aproveitar os momentos formais (conselhos de turma, reuniões intercalares) e manter contactos breves e regulares.
- Pedir retorno sobre o que resulta em cada disciplina e ajustar as sugestões.
- Partilhar materiais adaptados e exemplos concretos, em vez de orientações genéricas.
- Registar as articulações realizadas *(sumários de apoio indireto na secção 8.2)*. Ver também a *secção 1.6.*

Sugestão: *Usar a "Ficha Individual do Aluno" da Agenda de Educação Especial EduLi como base do resumo a partilhar com os docentes da turma.*

7.8 Atas: O que escrever

A estrutura da ata é a do agrupamento. O que faz diferença é a redação: factos e decisões, e não opiniões; medidas com responsáveis e prazos; sem informação clínica desnecessária.
Frases-modelo, a adaptar:

EMAEI — análise de uma identificação de necessidade de medidas

- *"Analisada a documentação apresentada pelo diretor de turma, a equipa verificou que as medidas universais aplicadas desde [mês] ([indicar quais]) não foram suficientes para [barreira observada]. Deliberou elaborar o RTP, propondo [medidas], com avaliação intercalar no final do [n.º] período."*
- *"A equipa concluiu que as necessidades do aluno podem ser respondidas com medidas universais, nomeadamente [indicar]. O processo é devolvido ao diretor, para comunicação ao diretor de turma e à família."*

Conselho de turma — início do ano

- *"A docente de Educação Especial apresentou o perfil funcional do aluno [nome], as medidas previstas no RTP e as Adaptações ao Processo de Avaliação aprovadas ([p. ex.: Leitura de enunciados e tempo suplementar]), a aplicar em todas as disciplinas, também nas fichas formativas."*
- *"Ficou definido que [docente] coordena a implementação das medidas e que a articulação com a docente de Educação Especial se faz [periodicidade e forma]."*

Conselho de turma — avaliação intercalar ou de final de período

- *"Os docentes registaram progressos em [área], evidenciados por [dados]. A medida [nome] mantém-se; [outra medida] será ajustada da seguinte forma: [ajuste]. A próxima avaliação da eficácia será em [data]."*
- *"Face aos dados de monitorização, propõe-se à EMAEI a [redução/retirada/reforço] da medida [nome] a partir de [data]."*

Reunião com a família

- *"A encarregada de educação foi informada das medidas propostas, manifestou a sua concordância e comprometeu-se a [ação em casa]. Ficou combinado contacto [periodicidade] através de [meio]."*
- *"A encarregada de educação manifestou discordância quanto a [aspeto], tendo sido informada de que pode fazer constar os fundamentos em anexo ao RTP e pedir a sua revisão."*

Sugestão: *Para preparar as reuniões e registar as decisões antes da redação da ata, a Agenda de Educação Especial EduLi tem as "Notas para as Reuniões" e as "Notas de Seguimento" de cada aluno, e grelhas e folhas próprias para o registo de reuniões.*

7.9 Bancos de descritores

Regras de redação

⇒ Substituir juízos de valor por comportamentos observáveis: em vez de "é desmotivado", escrever "iniciou a tarefa após três solicitações e concluiu dois de cinco exercícios propostos".

⇒ Referir sempre o contexto da observação (sala de aula, CAA, recreio, trabalho a pares).

⇒ Indicar o grau de apoio necessário (autónomo, com pistas verbais, com apoio físico).

⇒ Evitar comparações depreciativas com os pares; comparar antes com o desempenho anterior do próprio aluno.

⇒ Equilibrar sempre a descrição das dificuldades com a identificação de pontos fortes e progressos observados.

⇒ *Evitar:* "É preguiçoso." / "Não quer trabalhar." *Privilegiar:* "Necessitou de três solicitações verbais para iniciar a atividade." / "Concluiu dois dos cinco exercícios propostos sem apoio suplementar."

⇒ *Evitar:* "É desatento." *Privilegiar:* "Manteve a atenção na explicação coletiva durante quatro minutos; beneficiou de um organizador visual de secretária para retomar o trabalho."

7.9.1 Banco de adjetivos e descritores para RTP, PEI e avaliações

Os descritores de dificuldade servem para encontrar a formulação certa, não para rotular: Em documentos oficiais, devem ser sempre acompanhados da descrição do comportamento observado e do contexto.

7.9.1.1 Domínio cognitivo e das aprendizagens

- **Pontos fortes:** atento; concentrado; metódico; persistente; curioso; observador; reflexivo; organizado; sistemático; rigoroso; autónomo na resolução de tarefas; capaz de generalizar aprendizagens; com raciocínio lógico consistente; com boa memória de trabalho; com ritmo de aprendizagem adequado ao esperado para o grupo/idade.
- **Dificuldades (formulação objetiva):** com ritmo de aprendizagem lento comparativamente ao grupo; com dificuldade em manter a atenção em tarefas prolongadas; com dificuldade em reter informação a curto prazo; com dificuldade em generalizar aprendizagens a novos contextos; com dificuldade em organizar sequencialmente as etapas de uma tarefa; com dificuldade em iniciar tarefas sem apoio; com necessidade de instruções fracionadas e repetidas; com dificuldade em abstrair conceitos; com dificuldade em transferir conhecimentos entre disciplinas.

7.9.1.2 Domínio da comunicação e linguagem

- **Pontos fortes:** comunicativo; expressivo; articulado; compreende instruções simples/complexas; com vocabulário adequado à idade; participativo nas interações verbais; capaz de estruturar frases complexas; com boa compreensão contextual.
- **Dificuldades:** com discurso pouco inteligível; com vocabulário reduzido para a idade; com dificuldade em estruturar frases gramaticalmente corretas; com dificuldade em manter um diálogo recíproco; com discurso repetitivo ou ecolálico; com dificuldade em compreender linguagem figurada/abstrata; com comunicação predominantemente não verbal; com dificuldade em iniciar interações comunicativas.

7.9.1.3 Domínio comportamental e da autorregulação

- **Pontos fortes:** cumpridor de regras; colaborativo; cooperante; respeitador dos colegas e adultos; capaz de aguardar a sua vez; capaz de gerir a frustração de forma adequada; recetivo a feedback; capaz de identificar e comunicar as suas emoções; flexível perante mudanças de rotina.
- **Dificuldades:** com dificuldade em cumprir regras de forma consistente; com baixa tolerância à frustração; com comportamento de oposição perante solicitações; com dificuldade em aguardar a sua vez; com respostas emocionais desproporcionadas face ao estímulo; com dificuldade em identificar/nomear as próprias emoções; com resistência a mudanças de rotina; com comportamentos de autorregulação emergentes, ainda dependentes de apoio do adulto; com necessidade de supervisão próxima em contextos menos estruturados.

7.9.1.4 Domínio socioafetivo e das relações interpessoais

- **Pontos fortes:** sociável; empático; inclusivo com os pares; capaz de trabalho cooperativo; com boa relação com adultos de referência; assertivo na defesa dos seus interesses de forma adequada; com iniciativa de interação social.
- **Dificuldades:** com dificuldade em interpretar pistas sociais; com dificuldade em iniciar ou manter interações com pares; isolado socialmente no recreio/sala; com

dificuldade em partilhar ou negociar em contexto de grupo; com dificuldade em interpretar intenções ou emoções de terceiros; dependente do adulto para mediação de conflitos.

7.9.1.5 Domínio da autonomia e funcionalidade

- **Pontos fortes:** autónomo na gestão de materiais; autónomo nas rotinas de higiene/alimentação; organizado na gestão do tempo; capaz de seguir uma sequência de tarefas sem apoio; responsável na gestão dos seus pertences.
- **Dificuldades:** com necessidade de apoio para organizar materiais escolares; com dificuldade em gerir o tempo de realização das tarefas; dependente de apoio do adulto em rotinas de autocuidado; com dificuldade em seguir sequências de várias etapas sem supervisão; com necessidade de pistas visuais/verbais frequentes para iniciar ou concluir tarefas.

7.9.1.6 Domínio motor e sensorial

- **Pontos fortes:** com boa coordenação motora global/fina; com boa perceção espacial; regulado sensorialmente na maioria dos contextos; ativo e participativo em atividades motoras.
- **Dificuldades:** com dificuldade de coordenação motora fina/global; com hipersensibilidade a estímulos sensoriais (sonoros, táteis, visuais); com hipossensibilidade a estímulos sensoriais; com procura sensorial frequente (necessidade de movimento, toque); com dificuldade de perceção espacial; com fadiga motora/sensorial após esforço prolongado.

7.9.1.7 Advérbios e expressões de frequência/intensidade (para graduar as observações)

- Sempre; frequentemente; regularmente; ocasionalmente; raramente; de forma consistente; de forma intermitente; em contexto estruturado; em contexto menos estruturado; com apoio verbal; com apoio visual; com apoio físico; de forma autónoma; com supervisão à distância; com supervisão próxima; de forma independente na maioria das situações; de forma variável consoante o contexto. Outras: Geralmente; habitualmente; na maioria das vezes; por norma.

7.9.1.8 Verbos de registo e evidência (para variar a descrição de observações)

- Demonstrou; mostrou; revelou; evidenciou; manifestou; apresentou; indicou; confirmou; expressou; necessitou de; beneficiou de; recorreu a; concluiu; iniciou.

7.10 Como preencher o RTP, o PEI e o PIT

- Os modelos de referência são os do Manual de Apoio à Prática (DGE, 2018): Relatório Técnico-Pedagógico (Anexo 17), Programa Educativo Individual (Anexo 19) e Plano Individual de Transição (Anexo 20). Para saber que documento é exigido em cada medida, ver a secção *2.6.1*. Muitos agrupamentos adaptam estes modelos, mas os campos essenciais mantêm-se.
- Cada campo liga-se ao seguinte: O que dificulta → que medida responde → como

se aplica → como se sabe se resultou → quem faz → quando se avalia.
- Deve escrever-se como se a família fosse ler cada frase (e vai ler): factos observados, linguagem clara, sem rótulos nem diagnósticos desnecessários.
- Para a redação, pode usar-se o Banco de descritores *(secção 7.9)* e, para os objetivos, a *secção 7.2* e o Banco de objetivos *(secção 8.1)*.

7.10.1 Ouvir o aluno e a família: Potencialidades, expectativas e necessidades

O ponto 2 do RTP pede a perspetiva do aluno e da família, e o PEI e o PIT voltam a ela. Recolhe-se numa conversa curta, antes de escrever as medidas, registando, sempre que possível, as palavras do próprio aluno e da família. O Anexo 18 do Manual tem um portefólio de perguntas para o aluno; as seguintes são uma versão curta, a adaptar à idade.

***Sugestão:** Para registar a conversa com o aluno e a família, na Agenda de Educação Especial existe a grelha "Perspetiva do Aluno e da Família".*

Perguntas para o aluno

1. Como é o teu dia na escola? O que gostas mais de fazer?
2. O que é mais fácil para ti? E o que é mais difícil?
3. Lembras-te de uma vez em que uma coisa difícil ficou mais fácil? O que ajudou? Quem estava contigo?
4. Se pudesses mudar uma coisa na escola, o que mudavas?
5. O que gostavas de conseguir fazer até ao fim do ano? (Nos mais velhos: O que gostavas de fazer depois da escola?)

Perguntas para a família

1. Em que é que o seu filho ou a sua filha se destaca? O que gosta de fazer em casa?
2. O que mais vos preocupa, neste momento, em relação à escola?
3. O que já experimentaram em casa que resulta? E o que não resulta?
4. O que espera da escola? O que gostaria que ele ou ela conseguisse fazer até ao fim do ano? E a mais longo prazo?
5. Como prefere que a escola comunique consigo, e com que frequência?

***Nota:** Com crianças pequenas ou alunos que comunicam pouco pela fala, recorre-se a imagens, a escolhas entre duas opções e à observação das preferências. Os instrumentos de planeamento centrado na pessoa dos Anexos 21 e 22 do Manual ("O que sei sobre mim" e perfil pessoal) ajudam a registar esta informação, sobretudo na preparação do PIT.*

***Exemplo:** A Marta (4.º ano) diz que gosta de Estudo do Meio e de "fazer experiências", e que o que mais lhe custa é "ler em voz alta à frente de todos". Gostava de "ler um livro inteiro sozinha". A mãe refere que a Marta é persistente em tarefas práticas, mas chora nos trabalhos de casa de leitura; espera que "leia com mais à-vontade e não desista". A mãe prefere contacto semanal pela caderneta.*

Evitar: "A família concorda com as medidas" como única frase; expectativas escritas pelo docente em nome da família; omitir a voz do aluno por ser pequeno.

7.10.2 RTP campo a campo

1. Situação atual e antecedentes escolares

O que escrever: Factos e datas, sobretudo as medidas universais já experimentadas e o resultado de cada uma. Se os pais discordarem das medidas agora propostas, a

discordância vai em anexo *(secção 2.3.2)*.

Exemplo: *Em 2025/2026 beneficiou de diferenciação pedagógica e de intervenção em pequeno grupo a Português (2 × 45 minutos por semana). A motivação melhorou, mas a leitura manteve-se lenta e com trocas de sons próximos, muito abaixo do esperado para o ano de escolaridade.*

Evitar: Listar medidas sem dizer se resultaram. É o resultado das medidas universais que fundamenta a passagem a medidas seletivas.

2.1 Fatores que facilitam e que dificultam (escola, família, individuais)

O que escrever: A lista do Anexo 16 do Manual serve de ponto de partida, mas escolhem-se só os fatores mais relevantes para as prioridades (três a quatro por coluna), descritos de forma concreta. Os fatores da escola são barreiras ou apoios do contexto, e não do aluno.

Exemplos:

Escola

Facilita: Turma de 20 alunos; a docente titular já usa organizadores gráficos e aceita respostas orais.
Dificulta: Leitura em voz alta à vez, sem preparação prévia; não há tempo comum no horário para articulação entre docentes.

Família

Facilita: A irmã mais velha faz jogos de palavras com a Marta ao fim de semana.
Dificulta: Em casa fala-se sobretudo outra língua, o que reduz o contacto com textos em português.

Individuais

Facilita: Boa compreensão oral e vocabulário rico; memória visual forte; gosta de fazer esquemas com desenhos.
Dificulta: Descodificação lenta, com trocas p/b e t/d; evita ler em voz alta e pede para ser a última.

Evitar: Juízos sobre a família ("família desestruturada", "pais pouco interessados"), rótulos ("preguiçosa", "desmotivada") e listas longas copiadas do Anexo 16. Deve verificar-se que cada fator que dificulta tem resposta numa medida e que cada fator que facilita é aproveitado numa estratégia.

3. Medidas, modo de operacionalização e indicadores de resultados

O que escrever: Para cada medida: o quê, quem, onde, com que frequência e como. O indicador deve ser observável e ter prazo - é o objetivo formulado como na *secção 7.2*. Nas ACNS, indica-se se há priorização ou sequenciação de objetivos e conteúdos, ou objetivos intermédios, mantendo as Aprendizagens Essenciais *(art. 2.º)*.

Exemplos:

-Antecipação e reforço das aprendizagens: Apoio em pequeno grupo (3 alunos), 2 × 45 minutos por semana, pelo docente de apoio, com treino de consciência fonológica e leitura repetida.

-Indicador: Ler um texto do seu nível com pelo menos 95 % de palavras corretas e aumentar a fluência em 15 palavras corretas por minuto até ao final do 2.º período.

-ACNS a Português: Objetivos intermédios de descodificação antes da leitura autónoma de textos extensos (ficha da docente de Português, anexa).

Evitar: Indicadores vagos ("evoluir", "corresponder ao esperado"). Evitar também assinalar medidas que ninguém vai aplicar.

3.2 Medidas adicionais: demonstrar a insuficiência das medidas universais e seletivas

O que escrever: Que medidas universais e seletivas foram aplicadas, durante quanto tempo, com que frequência e com que resultados, com os dados da monitorização. Nas ACS, indica-se se se propõem aprendizagens substitutivas, objetivos globais ou ambos *(art. 2.º)*. Na frequência do ano por disciplinas, indicam-se as disciplinas que o aluno frequenta e o que faz nos tempos das restantes.

Exemplo: *Em 2024/2025 e 2025/2026 beneficiou de ACNS a Português e a Matemática e de apoio em pequeno grupo (3 × 45 minutos por semana). A grelha de monitorização mostra progressos na leitura funcional, mas, mesmo com objetivos intermédios, a distância às Aprendizagens Essenciais do 7.º ano aumentou de período para período.*

Evitar: Descrever apenas as dificuldades do aluno, sem dizer o que foi feito e com que resultado.

3.2.1 Critérios de progressão

O que escrever: Como se decide a progressão a partir dos objetivos do PEI, nos termos das regras definidas pelo agrupamento *(art. 29.º)*.

3.2.2 Resposta complementar do CAA

O que escrever: frequência, duração, tipo de apoio e quem o presta.
Evitar: Descrever o CAA como alternativa à turma - O CAA complementa o trabalho da turma, não o substitui.

4. Áreas curriculares específicas

O que escrever: Quais das áreas previstas no art. 2.º são mobilizadas, quem as assegura e o tempo semanal.

7. Recursos específicos a mobilizar

O que escrever: Para cada recurso, o que faz e com que frequência (p.ex., "fisioterapia, quinzenal; reunião trimestral com a família e a docente titular").

8. Adaptações ao Processo de Avaliação

O que escrever para cada adaptação: Em que situações de avaliação se aplica, quem a aplica e como.

Exemplo: *Leitura de enunciados - nos testes de todas as disciplinas, exceto nas questões que avaliam a leitura em Português; pela docente da disciplina ou pelo docente de Educação Especial; na própria sala; ao longo do ano.*

Evitar: Adaptações que o aluno nunca experimentou nas aulas. As adaptações na avaliação externa têm como referência as usadas na avaliação interna ao longo do ano.

9. Avaliação da eficácia das medidas

O que escrever: Instrumentos concretos (grelha de monitorização, registo de fluência, produções do aluno), quem recolhe a informação e em que momentos (p.ex., nas reuniões intercalares e de avaliação).

Exemplo: *Registo quinzenal de palavras corretas por minuto pelo docente de apoio; grelha de monitorização (secção 7.4) analisada nas reuniões de conselho de turma.*

Evitar: "Será avaliado ao longo do ano", sem instrumentos, nem momentos.

10. Envolvimento dos pais e do aluno

O que escrever: Ações concretas e combinadas com a família.

Exemplo: *Reunião no início de cada período; registo semanal na caderneta; a Marta participa na reunião de revisão e indica, numa escala de 1 a 5, o que a ajudou mais.*

Evitar: Frases que não dizem o quê, quando e com quem.

Nos restantes campos:

A redução da turma só se fundamenta com razões pedagógicas e nas condições da *secção 2.6.1*.

7.10.3 PEI campo a campo

O PEI só existe com adaptações curriculares significativas e faz parte integrante do RTP. Deve abranger o total de horas letivas do aluno. O exemplo segue o Simão, cujo PIT está na *secção 8.2.5.6.4*.

Competências e aprendizagens a desenvolver

O que escrever: Por disciplina ou área, poucas e funcionais, com base no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, nas Aprendizagens Essenciais e nos interesses e expectativas registados no RTP. Formuladas como objetivos observáveis *(secções 7.2 e 8.1)*.

Exemplo: *Português funcional: Lê e segue instruções escritas de trabalho com 3 a 4 passos, com apoio de imagens. Matemática funcional: Mede os ingredientes com um copo graduado para seguir uma receita simples.*

Evitar: Copiar as Aprendizagens Essenciais do ano sem as adaptar, ou objetivos genéricos *("desenvolver a autonomia").*

Estratégias de ensino, contextos e carga horária

O que escrever: O que cada interveniente faz e onde (*turma, Centro de Apoio à Aprendizagem, comunidade),* com o horário anexo. Se houver redução de turma, o horário tem de cumprir a condição da *secção 2.6.1.*

Exemplo: *Nas aulas de Ciências Naturais, participa nas atividades práticas com guião ilustrado; no Centro de Apoio à Aprendizagem, 4 × 45 minutos por semana de leitura e matemática funcionais; na comunidade, deslocação semanal em transporte público até ao local de estágio, com o docente de Educação Especial.*

Evitar: Descrever apenas o apoio do docente de Educação Especial, como se o PEI fosse só dele.

Competências transversais, critérios de avaliação e produtos de apoio

O que escrever: As duas a quatro áreas do Perfil dos Alunos mais relevantes, e não todas. Os critérios de avaliação devem medir as competências definidas no PEI. Nos produtos de apoio, indica-se qual, porquê e em que contextos.

Exemplos: *Áreas prioritárias: Linguagens e textos; Desenvolvimento pessoal e autonomia; Relacionamento interpessoal. Produto de apoio: Tablet com leitor de texto, para ler instruções de trabalho na escola e no estágio.*

Evitar: Critérios de avaliação que dependem sobretudo de atitudes e comportamento, desligados das competências do PEI.

Articulação com outros planos e transição entre ciclos

O que escrever: Se existir Plano Individual de Intervenção Precoce (PIIP) ou Plano de Saúde Individual (PSI), explica-se como se garante a coerência entre os documentos. Na transição entre ciclos, indicam-se ações concretas (*visita à nova escola, reunião de passagem de informação, período de adaptação*).

Evitar: Frases genéricas iguais para todos os alunos.

7.10.4 PIT campo a campo

O PIT orienta-se pelo planeamento centrado na pessoa e pela autodeterminação. A minuta completa está na *secção 8.2.5.6.4*; as dicas seguintes são para os campos que levantam mais dúvidas.

- **Aspirações e interesses do aluno:** Registar na primeira pessoa, com as palavras do jovem ("Quero trabalhar com plantas").
- **Expectativas da família:** Registá-las à parte, mesmo quando são diferentes das do jovem; as diferenças discutem-se na tomada de decisão.
- **Tomada de decisão:** Explicar porque se escolheu aquela área, com base nas experiências já feitas e nos recursos locais.
- **Etapas e competências a adquirir:** Organizar por ano e por tipo de competência (*académicas, pessoais, sociais e laborais ou ocupacionais*), com responsável e calendário.
- **Experiência em contexto de trabalho:** Local, atividades, competências a adquirir e responsável pelo acompanhamento, com protocolo anexo *(ver secção 8.2.5.6.5)*.
- **Monitorização:** Critérios, instrumentos, intervenientes e momentos - incluindo a opinião do jovem e do tutor da entidade.

7.10.5 Erros frequentes a evitar

- Copiar texto de um RTP ou PEI para outro, mudando apenas o nome.
- Informação clínica desnecessária: deve descrever-se a funcionalidade e o impacto na escola, e não o diagnóstico em pormenor.

- Documentos sem data e sem assinatura dos pais e, sempre que possível, do próprio aluno.
- Não recolher, ao assinar o RTP, a autorização dos pais para os apoios que a exigem *(p.ex., a intervenção do psicólogo ou as terapias na escola)*.

7.11 Plano de intervenção

O plano de intervenção organiza o trabalho com cada aluno:

- transforma as medidas do RTP (e do PEI, quando existe) no que se faz em cada período, onde, com que frequência, quem faz e como se avalia.
- não é um documento previsto no Decreto-Lei n.º 54/2018.
- usa-se o modelo do agrupamento, se existir; se não existir, serve de organização própria e de base para os sumários, as atas e a avaliação da eficácia das medidas.
- Faz-se quando as medidas são definidas, em articulação com o educador, o professor titular ou o diretor de turma, e revê-se em cada momento de avaliação (*período ou semestre*).
- Aplica-se do pré-escolar ao ensino secundário.

Sugestão: *Na Agenda de Educação Especial EduLi, existem as grelhas "Plano de Intervenção", "Monitorização do Plano de Intervenção" e "Avaliação do Plano de Intervenção".*

O que deve ter

- **Medidas:** As que constam do RTP ou do PEI, sem acrescentar outras.
- **Objetivos gerais:** Dois a quatro para o ano *(secção 7.2 e Banco de objetivos, secção 8.1)*.
- **O que fazer em cada período ou semestre:** Para cada objetivo geral, o passo concreto e observável a trabalhar em cada momento, começando com mais apoio e terminando com mais autonomia.
- **Onde e com que frequência:** Sala de atividades ou de aula, pequeno grupo, Centro de Apoio à Aprendizagem ou outros espaços da escola; número de sessões e duração.
- **Estratégias e materiais:** Só as principais (Capítulo 5).
- **Quem faz o quê:** Docente de Educação Especial, educador, professor titular ou diretor de turma, outros docentes, técnicos e família.
- **Como se avalia:** Instrumento, frequência do registo e critério de sucesso *(secções 7.3 e 7.4)*.

Nas escolas organizadas por semestres, usam-se duas colunas em vez de três, com a mesma lógica.

Dica Rápida: Os objetivos do plano devem ser usados nos sumários (secção 8.2). Assim, o que se regista em cada sessão mostra o progresso e responde aos indicadores do RTP.

Exemplo completo - 1.º ciclo, medidas seletivas:

Continua o exemplo da Marta (4.º ano) usado na *secção 7.10.*

Campo	Plano
Medidas (RTP)	Adaptações curriculares não significativas a Português. Antecipação e reforço das aprendizagens; Adaptações ao Processo de Avaliação *(art. 28.º)*: Leitura de enunciados nos testes.
Onde e com que frequência	Pequeno grupo (3 alunos): 2 × 45 minutos por semana. Sala de aula, na aula de Português: 1 × 60 minutos por semana, em coadjuvação.
Estratégias e materiais	Consciência fonológica e correspondência entre sons e letras; leitura repetida de textos curtos; organizadores gráficos; audiolivros para os textos mais longos.
Quem faz o quê	Docente de apoio: sessões em pequeno grupo. Docente de Educação Especial: coadjuvação na aula de Português e apoio à titular na adaptação das fichas. Professora titular: diferenciação nas aulas e leitura de enunciados nos testes. Família: leitura com a Marta 10 minutos por noite.
Como se avalia	Registo quinzenal de palavras corretas por minuto; Grelha de monitorização *(secção 7.4)* no fim de cada período; balanço com a titular e a família, com a opinião da Marta.

Objetivo geral	1.º período	2.º período	3.º período
Ler com mais precisão e fluência	Trabalha os sons que troca e a correspondência entre sons e letras. Leitura repetida de textos curtos. Registo inicial de palavras corretas por minuto.	Lê um texto do seu nível com pelo menos 95 % de palavras corretas e aumenta a fluência em 15 palavras corretas por minuto.	Lê textos curtos de Estudo do Meio e de Matemática com o mesmo apoio e mantém a fluência alcançada.
Planear e escrever textos curtos	Planeia um texto de 3 frases com um organizador gráfico, a partir de um modelo.	Planeia e escreve um texto de 5 frases com o organizador gráfico, com ajuda.	Planeia e escreve um texto de 5 frases sem ajuda, também noutras áreas.

Exemplos por nível:

Aluno e medidas	1.º período	2.º período	3.º período
Pré-escolar Criança de 4 anos, com RTP para redução do grupo; Práticas pedagógicas diferenciadas e apoio do docente de Educação Especial **Objetivo geral:** Pedir o que quer nas rotinas.	Pede com uma imagem ou um gesto no lanche, depois de o adulto mostrar como. Na sala, 2 × 60 minutos por semana.	Pede no acolhimento, no lanche e no recreio, com imagem, gesto ou palavra. A educadora dá as mesmas oportunidades no resto da semana.	Pede sem ajuda do adulto, também a outras crianças. Balanço com o registo semanal de pedidos *(secção 7.3).*

Aluno e medidas	1.º período	2.º período	3.º período
Pré-escolar Criança de 5 anos (último ano), com RTP; Na transição para o 1.º ciclo, a EMAEI pondera medidas adicionais (ensino estruturado) **Objetivo geral:** Mudar de atividade seguindo a agenda visual.	Conhece a agenda visual (4 imagens) com o adulto ao lado; aviso antes de cada mudança.	Muda de atividade com uma ajuda verbal em 4 de 5 mudanças A assistente operacional usa as mesmas imagens.	Consulta a agenda sozinha. Preparação da entrada no 1.º ciclo: visita à escola e agenda igual.
1.º ciclo 3.º ano, medidas seletivas (ACNS a Matemática) **Objetivo geral:** Resolver problemas de adição e subtração.	Problemas de um passo com material manipulável, em coadjuvação na aula de Matemática (2 × 60 minutos por semana).	Resolve 4 em 5 problemas de um passo; Sublinha a pergunta sozinho.	Resolve problemas de dois passos com material manipulável. Ficha curta no fim de cada unidade.
1.º ciclo 2.º ano, medidas adicionais (ACS) **Objetivo geral:** Orientar-se no tempo com o calendário.	Rotina diária de registo do calendário (15 minutos): Cola o pictograma do dia no calendário, com ajuda total.	Regista o dia e a data, com ajuda parcial.	Marca o dia, o mês e o estado do tempo, com uma ajuda; Usa o calendário para antecipar um acontecimento (uma visita, um aniversário).
2.º e 3.º ciclos 6.º ano, medidas seletivas e acomodações curriculares **Objetivo geral:** Organizar os trabalhos e o estudo.	Em pequeno grupo (1 × 50 minutos por semana), aprende a registar na agenda os trabalhos de casa e as datas dos testes. O diretor de turma combina com os professores escrever os trabalhos no quadro.	Regista sozinho em todas as disciplinas; Faz o plano semanal de estudo com apoio.	Faz sozinho o plano de estudo para os testes; A verificação da agenda passa a quinzenal.
2.º e 3.º ciclos 8.º ano, medidas adicionais (ACS) **Objetivo geral:** Usar os serviços da escola com autonomia.	Vai à biblioteca acompanhado, 1 vez por semana, com um guião de imagens dos passos. O professor bibliotecário conhece o objetivo.	Vai à biblioteca com o docente à distância e requisita um livro.	Vai sozinho em 3 idas seguidas; Começa a usar outro serviço (bar ou secretaria) com o mesmo guião.
Secundário 11.º ano, medidas seletivas e acomodações curriculares, com exames nacionais **Objetivo geral:** Usar as adaptações e gerir o tempo nas provas.	Usa nos testes as adaptações previstas (tempo suplementar, leitura de enunciados). O docente de Educação Especial (1 × 50 minutos por quinzena) ajuda a planear o tempo por grupos de perguntas.	Gere o tempo nos testes sozinho. O diretor de turma confirma com a direção o pedido de adaptações para os exames, nos prazos do JNE *(secções 2.8 e 8.2.14).*	Faz provas-modelo nas condições do exame; Balanço com o aluno sobre o que o ajudou.

Aluno e medidas	1.º período	2.º período	3.º período
Secundário 10.º ano (16 anos), medidas adicionais com adaptações curriculares significativas (PEI) e PIT **Objetivo geral:** Desenvolver competências de trabalho na área escolhida pelo jovem.	Observa profissionais em dois locais de trabalho de áreas diferentes; Com o jovem e a família, escolhe-se a área e a entidade.	Experiência em contexto de trabalho, 1 manhã por semana, com o tutor da entidade; O docente de Educação Especial acompanha as primeiras idas.	Cumpre o horário e as tarefas combinadas; O docente vai 1 vez por mês. Revisão do PIT com o jovem, a família e o tutor *(secção 7.10.4)*.

CAPÍTULO 8 — BANCOS PRÁTICOS

8.1 Banco de objetivos

Objetivos formulados de forma observável, organizados por domínio e, dentro de cada domínio, do mais elementar ao mais avançado. Entre parênteses retos indicam-se a condição e o critério a definir para cada aluno (ver secção 7.2). São um ponto de partida para adaptar ao aluno concreto, e não uma lista para copiar: devem selecionar-se poucos objetivos prioritários — os que terão maior impacto na autonomia, na aprendizagem e na participação (secção 1.4) — e ajustá-los ao desempenho real do aluno.

***Nota:** Os objetivos deste banco são do aluno e são definidos e trabalhados pela equipa. O ensino dos conteúdos cabe ao educador, ao professor titular ou ao docente da disciplina; o docente de Educação Especial apoia na definição dos objetivos e das estratégias e intervém diretamente quando as medidas o preveem — Centro de Apoio à Aprendizagem, áreas curriculares específicas, antecipação e reforço das aprendizagens (art. 10.º, n.º 7, art. 11.º, n.º 4, e art. 13.º do Decreto-Lei n.º 54/2018). Em cada domínio indicam-se as referências curriculares: OCEPE, Aprendizagens Essenciais e áreas de competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.*

Onde usar

- **RTP com medidas seletivas:** Para definir os objetivos e os indicadores de resultados do apoio *(p.ex., da antecipação e reforço das aprendizagens)*.
- **ACNS:** Os objetivos continuam a ser os das Aprendizagens Essenciais; o banco serve apenas para os objetivos intermédios e para os indicadores do apoio.
- **PEI (ACS):** Para as competências e aprendizagens a desenvolver, sobretudo nas áreas funcionais.
- **Educação Pré-Escolar e transição:** Os domínios *8.1.1* a *8.1.10* aplicam-se do 1.º ciclo ao secundário, ajustando os critérios à idade; o pré-escolar tem objetivos próprios *(8.1.11)*, assim como os alunos com PIT *(8.1.12)*.

Sobre como integrar estes objetivos nos documentos, ver a *secção 7.10.*

8.1.1 Comunicação e linguagem oral

***Referências:** Aprendizagens Essenciais de Português (Oralidade). Perfil dos Alunos: Linguagens e textos; Relacionamento interpessoal.*

- Responde ao nome e a chamadas de atenção do adulto [em x de y oportunidades].
- Faz pedidos funcionais (*objeto, ajuda, pausa*) através da fala, do gesto ou de um sistema de comunicação aumentativa [em x de y oportunidades].
- Faz escolhas entre [2/3/4] opções apresentadas [com apoio visual].
- Segue instruções de [1/2/3] etapas [com/sem apoio visual], [em x de y situações].
- Responde a perguntas "quem?", "o quê?" e "onde?" sobre uma imagem ou um acontecimento [x de y respostas adequadas].
- Nomeia [n] palavras do vocabulário funcional ou curricular trabalhado.
- Produz frases de [3/4 ou mais] palavras com estrutura sujeito-verbo-complemento [com apoio de imagens].
- Relata um acontecimento em sequência (*início, meio e fim*) [com apoio de imagens].
- Inicia e mantém uma conversa de [n] trocas com um par ou adulto.

8.1.2 Leitura: Descodificação e fluência

***Referências:** Aprendizagens Essenciais de Português, 1.º e 2.º anos (Oralidade; Leitura). Perfil dos Alunos: Linguagens e textos.*

- Identifica rimas e sílabas iniciais e finais em palavras ouvidas [em x de y itens].
- Segmenta oralmente palavras em sílabas e em sons.
- Associa [n] letras ou grafemas ao som correspondente.
- Lê palavras [dissilábicas/trissilábicas] frequentes [com x % de precisão].
- Lê palavras e frases funcionais do quotidiano (*nome, sinalética, horários, rótulos*).
- Lê em voz alta um texto do seu nível [com x palavras corretas por minuto / x % de precisão].

8.1.3 Compreensão leitora

Referências: *Aprendizagens Essenciais de Português (Leitura; Educação Literária). Perfil dos Alunos: Linguagens e textos; Informação e comunicação; Pensamento crítico e pensamento criativo.*

- Associa frases lidas à imagem correspondente [em x de y itens].
- Responde a perguntas literais sobre um texto lido ou ouvido [x de y respostas corretas].
- Ordena [n] acontecimentos de uma narrativa.
- Identifica a ideia principal de um parágrafo [com/sem perguntas orientadoras].
- Responde a perguntas inferenciais simples *("porquê?", "o que vai acontecer?")* sobre um texto do seu nível.
- Localiza informação em textos funcionais *(horário, lista, instruções, tabela).*

8.1.4 Escrita

Referências: *Aprendizagens Essenciais de Português (Escrita; Gramática). Perfil dos Alunos: Linguagens e textos; Informação e comunicação.*

- Escreve o nome próprio [com/sem modelo].
- Copia [palavras/frases] de forma legível, respeitando a linha e o espaçamento.
- Escreve palavras ditadas com as correspondências letra-som trabalhadas [com x % de precisão].
- Escreve frases simples com maiúscula inicial e ponto final [com apoio de banco de palavras].
- Planeia um texto com organizador gráfico e redige [n] frases com sequência lógica.
- Revê o próprio texto com uma *checklist* e corrige [n] erros identificados.
- Utiliza o computador ou o ditado por voz para produzir textos de [n] frases.
- Escreve a data completa (localidade, dia, mês por extenso e ano) [com/sem modelo].

8.1.5 Matemática

Referências: *Aprendizagens Essenciais de Matemática, na versão revista em 2021 (Números; Álgebra; Dados e Probabilidades; Geometria e Medida, incluindo o tempo — sequências de acontecimentos e calendários) e capacidades matemáticas (resolução de problemas, raciocínio e comunicação matemática). Perfil dos Alunos: Raciocínio e resolução de problemas; Saber científico, técnico e tecnológico.*

- Conta objetos até [n], fazendo corresponder um número a cada objeto.
- Reconhece pequenas quantidades (até [4/5]) sem contar.
- Associa quantidade, numeral e palavra-número até [n].

- Compara e ordena números até [n].
- Resolve adições e subtrações até [n] [com material manipulável / com reta numérica / por cálculo mental].
- Recupera de memória os factos numéricos trabalhados [x de y corretos].
- Resolve problemas de [um/dois] passos, identificando os dados e a pergunta [com apoio visual].
- Mede comprimentos ou capacidades com instrumentos do dia a dia [fita métrica / copo graduado] [com/sem modelo].
- Consulta o horário da turma para identificar a aula seguinte [com/sem ajuda].
- Regista a data e o estado do tempo no calendário da turma [com apoio visual / de forma autónoma].
- Situa acontecimentos da semana numa linha do tempo ilustrada [com/sem ajuda].

8.1.6 Atenção, organização e estudo

Referências: *Objetivos transversais a todas as disciplinas. Perfil dos Alunos: Desenvolvimento pessoal e autonomia; Informação e comunicação.*

- Mantém-se na tarefa durante [n] minutos [com temporizador visual].
- Inicia a tarefa até [n] minutos após a instrução, sem nova solicitação.
- Conclui [x de y] tarefas propostas na sessão ou na aula.
- Prepara o material necessário para cada aula com apoio de *checklist* [em x de y dias].
- Regista na agenda os trabalhos e as datas das avaliações [em x de y semanas].
- Divide uma tarefa longa em etapas e verifica cada uma com *checklist*.
- Utiliza uma estratégia de estudo trabalhada (*esquema, cartões, resumo*) para preparar uma avaliação.

8.1.7 Autonomia pessoal e vida diária

Referências: *Medida adicional de desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social (art. 10.º, n.º 4, do Decreto-Lei n.º 54/2018). Perfil dos Alunos: Desenvolvimento pessoal e autonomia; Bem-estar, saúde e ambiente.*

- Realiza a rotina de higiene [lavar as mãos / usar a casa de banho] [com apoio visual / sem ajuda].
- Veste e despe [peça de roupa] [com/sem ajuda].
- Come utilizando [talheres/copo], com ajuda progressivamente menor.
- Desloca-se entre [locais da escola] de forma autónoma.
- Segue a agenda visual do dia, antecipando a atividade seguinte.
- Pede ajuda de forma adequada quando encontra uma dificuldade [em x de y situações].
- Utiliza o transporte público no percurso treinado [com acompanhamento à distância / de forma autónoma].
- Pede uma informação simples num serviço da comunidade [biblioteca / junta de freguesia].

8.1.8 Socioemocional e autorregulação

Referências: *Objetivos transversais. Perfil dos Alunos: Relacionamento interpessoal; Desenvolvimento pessoal e autonomia; Bem-estar, saúde e ambiente.*

- Identifica e nomeia [4] emoções básicas em si e nos outros [com apoio de imagens].
- Indica o seu estado emocional com o termómetro ou o semáforo emocional.
- Utiliza uma estratégia de autorregulação combinada *(pausa, respiração, espaço calmo*) em situações de frustração [em x de y situações].
- Aceita uma alteração de rotina anunciada previamente, sem desregulação.
- Espera pela sua vez em jogos ou conversas de grupo [em x de y oportunidades].
- Participa numa atividade de grupo, cumprindo o papel atribuído.
- Resolve um pequeno conflito com um par usando uma frase ou estratégia trabalhada.
- Cumpre [n] regras da sala, com reforço progressivamente mais espaçado.

8.1.9 Motricidade

Referências: *Aprendizagens Essenciais de Educação Física (1.º ciclo). Perfil dos Alunos: Consciência e domínio do corpo; Saber científico, técnico e tecnológico (produtos de apoio).*

- Segura o lápis com preensão funcional durante tarefas de escrita [com/sem adaptador].
- Recorta seguindo uma linha [reta/curva].
- Realiza tarefas de manipulação fina *(enfiar, abotoar, abrir embalagens)* [com/sem ajuda].
- Participa num percurso motor, realizando [n] etapas sequenciais.
- Utiliza de forma autónoma o produto de apoio atribuído *(teclado adaptado, acionador, comunicador).*

8.1.10 Visão e audição

Referências: *Áreas curriculares específicas (art. 2.º do Decreto-Lei n.º 54/2018). Perfil dos Alunos: Linguagens e textos; Consciência e domínio do corpo; Saber científico, técnico e tecnológico.*

- Localiza e alcança, de forma autónoma, [n] espaços da escola (*sala, refeitório, casa de banho*), usando as referências e técnicas de orientação e mobilidade treinadas.
- Lê e escreve [palavras/frases/textos curtos] em Braille ou em macrotipo, com [n] % de precisão.
- Utiliza o produto de apoio atribuído (*lupa, ampliador, leitor de ecrã, sistema FM*) para aceder às tarefas da aula [com apoio/de forma autónoma].
- Sinaliza quando não vê ou não ouve a informação (*pede repetição, pede para se aproximar, verifica o equipamento*) em [n] de [n] situações.

8.1.11 Pré-escolar

Referências: *OCEPE (2016), áreas de conteúdo e domínios. Perfil dos Alunos: Desenvolvimento pessoal e autonomia; Linguagens e textos; Relacionamento interpessoal; Consciência e domínio do corpo.*
No pré-escolar, os objetivos referem-se às áreas de conteúdo das OCEPE e são trabalhados pelo educador nas rotinas e atividades do grupo, com o apoio do docente de Educação Especial.

Formação Pessoal e Social

- Participa na rotina do acolhimento durante [n] minutos.
- Segue a rotina do dia com apoio de objetos ou imagens de referência.
- Faz escolhas nas áreas da sala através da fala, do gesto ou de cartões.
- Brinca ao lado de outras crianças e partilha materiais [com mediação do adulto].
- Lava as mãos seguindo a sequência visual [com/sem ajuda].
- Comunica a necessidade de ir à casa de banho [pela fala, pelo gesto ou com cartão].
- Come com colher ou garfo e bebe pelo copo, com ajuda progressivamente menor.
- Segue instruções com [dois/três] passos.
- Mantém a atenção numa atividade orientada durante [n] minutos.

Expressão e Comunicação — Educação Física

- Participa num circuito motor simples [rastejar / saltar / equilibrar-se] [com/sem apoio].
- Faz encaixes ou enfiamentos de [n] peças.

Expressão e Comunicação — Educação Artística

- Imita gestos, sons e ações do adulto ou dos pares.
- Brinca ao faz-de-conta com sequências de [n] ações.

Expressão e Comunicação — Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

- Participa em jogos de atenção conjunta (*olhar, apontar, mostrar*) com o adulto.
- Nomeia [n] objetos e ações do dia a dia.
- Responde a perguntas simples sobre uma história ilustrada [com apoio das imagens].
- Divide palavras em sílabas, batendo palmas [em x de y palavras].
- Identifica palavras que rimam [em x de y pares].
- Identifica o som inicial de palavras familiares [em x de y palavras].
- Reconhece o seu nome escrito.
- Escreve o seu primeiro nome [copiando de um modelo / sem modelo].
- Reconhece [n] letras, começando pelas do seu nome.
- Distingue letras de números e de desenhos.
- Segura o lápis com uma preensão adequada e faz traçados [verticais / horizontais / circulares] [com/sem modelo].

Expressão e Comunicação — Matemática

- Conta objetos até [n] em situações do dia a dia.
- Associa quantidades ao numeral até [n].
- Reconhece e continua padrões simples [de dois elementos].

Conhecimento do Mundo

- Explora objetos e materiais com os sentidos e diz ou mostra o que observou [com apoio de imagens].
- Identifica pessoas, espaços e elementos do meio próximo (*família, escola, natureza*) em fotografias ou imagens.

8.1.12 Transição para a vida pós-escolar (PIT)

Referências: *Plano Individual de Transição (art. 25.º do Decreto-Lei n.º 54/2018). Perfil dos Alunos: Desenvolvimento pessoal e autonomia; Relacionamento interpessoal.*

- Identifica os seus interesses e preferências e comunica-os na reunião do PIT.
- Cumpre o horário e as tarefas definidas no contexto de estágio [com apoio decrescente].
- Segue instruções de trabalho escritas ou visuais num posto de trabalho.
- Pede esclarecimentos ou ajuda a colegas e responsáveis no local de estágio.
- Desloca-se de forma autónoma entre casa, escola e local de estágio.
- Preenche um formulário simples com os seus dados pessoais.

8.2 Banco de práticas de intervenção e modelos de sumário

Práticas de intervenção organizadas por contexto e por domínio, redigidas como frases-modelo com dupla utilidade: Planear a sessão (o que fazer) e registar o sumário (o que foi feito).
A caracterização de cada perturbação e as estratégias gerais estão nos Capítulos 4 e 5.
Para o apoio indireto, ver a secção 8.2.13.
Quando o docente de Educação Especial intervém diretamente com o aluno, o sumário deve indicar o que foi trabalhado de específico nessa sessão, e não apenas o reforço das estratégias usadas na turma.

Como compor o sumário de uma sessão: Escolhe-se a frase do banco que corresponde ao que foi feito (*ou juntam-se duas ou três*), indica-se, se útil, a tarefa entre parênteses, e acrescenta-se a resposta do aluno e o próximo passo. Em muitas escolas, os encarregados de educação veem os sumários na plataforma de gestão escolar; por isso, registam-se factos, sem diagnósticos, juízos ou nomes de outros alunos.

Exemplo: *"Consciência fonológica: Segmentação silábica de palavras de três sílabas, com cartões de imagem. Identificou corretamente 8 de 10 palavras, com ajuda verbal em 2. Próxima sessão: Palavras com sílabas complexas."*

8.2.1 Sessões iniciais — observação, socialização e avaliação diagnóstica

As sessões iniciais aplicam-se em qualquer contexto de apoio (sala de aula, CAA ou outros espaços da escola) e antecedem a escolha das estratégias por contexto das secções seguintes.

8.2.1.1 Observação inicial em contexto natural

- Observação direta da criança na sala, registando formas de interação com colegas, resposta a iniciativas sociais, modos de comunicação espontânea e participação nas rotinas.
- Atividades livres e de jogo simbólico, para observar iniciativa, autonomia, estratégias próprias de aproximação aos pares e modos de expressão verbal e não verbal.
- Acompanhamento discreto em momentos de rotina, como arrumação, transição entre atividades e organização de materiais, observando autonomia, tolerância à espera e resposta às instruções.
- Registo contínuo de comportamentos, interesses, padrões de atenção, estratégias espontâneas de autorregulação e sinais de desconforto.

8.2.1.2 Interação inicial e socialização orientada

- Atividades simples de apresentação, como dizer o nome, mostrar um objeto ou escolher uma imagem, para observar comunicação funcional, clareza, hesitações e modos de expressão.
- Pequenos jogos de grupo com regras simples, incluindo troca de bola, perguntas rápidas, turnos de fala e partilha de materiais, observando participação, tolerância à espera e resposta às iniciativas dos colegas.
- Mediação discreta das interações, utilizando apoio gestual, frases curtas e cartões de escolha para facilitar a aproximação aos pares.
- Atividades de socialização orientada em pequenos grupos, para observar envolvimento, iniciativa, resposta a convites e estratégias espontâneas de resolução de pequenos conflitos.

8.2.1.3 Avaliação diagnóstica inicial

- Tarefas de leitura com palavras frequentes, sílabas e textos curtos, observando descodificação, fluência, trocas de sons, omissões, inversões e necessidade de apoio visual.
- Exercícios de escrita de palavras simples, frases curtas e cópia segmentada, registando organização gráfica, orientação espacial, ritmo, rasuras e estratégias pessoais de compensação.
- Pequenos desafios de cálculo funcional com números simples, para observar orientação espacial, inversão de algarismos, troca de sinais e necessidade de esquemas visuais.
- Atividades de linguagem oral com nomeação de objetos, pequenas conversas guiadas e identificação de sons iniciais e finais.
- Exercícios de discriminação auditiva e visual, incluindo identificação de sons próximos, rimas, figuras semelhantes e sequências simples.
- Tarefas estruturadas para identificar barreiras à aprendizagem, como dificuldades de atenção, memória de trabalho, organização, autorregulação e compreensão de instruções.

8.2.1.4 Autonomia, organização e gestão das rotinas

- Cumprimento de instruções simples, com segmentação dos passos, apoio gestual e repetição quando necessário.
- Observação da gestão do tempo durante pequenas tarefas, registando ritmo, hesitações, necessidade de pausa e estratégias espontâneas de reorganização.
- Atividades de rotina como arrumar mochila, preparar materiais para a aula seguinte, localizar objetos na sala e seguir pequenas sequências visuais.
- Acompanhamento em transições entre atividades, observando tolerância à mudança, resposta a pistas visuais e necessidade de apoio adicional.

8.2.1.5 Registo e identificação de necessidades específicas

- Registo contínuo das observações das sessões iniciais, incluindo comportamentos, ritmo de trabalho, envolvimento, estratégias espontâneas, sinais de desconforto e padrões de participação.

- Análise das respostas às atividades propostas, identificando áreas de maior facilidade, dificuldades específicas, barreiras à aprendizagem e necessidades de apoio.
- Organização dos registos para articulação com o RTP, o PEI/PIT e a equipa docente, incluindo sínteses descritivas, listas de indicadores observados e notas de acompanhamento.

8.2.2 Apoio por domínio — sala de aula e CAA

Nota: *Os sumários estão organizados pelos mesmos domínios do Banco de objetivos (secção 8.1); escolhem-se as frases do domínio que se está a trabalhar com o aluno.*

8.2.2.1 Comunicação e linguagem oral

Em sala de aula

- Mediação das interações com colegas, com apoio gestual para facilitar turnos de fala, partilha de materiais e resposta a iniciativas sociais.
- Adaptação das instruções com linguagem concreta, frases curtas e segmentação visual, utilizando gestos, apontadores e repetição quando necessário.
- Facilitação da comunicação funcional com pictogramas, quadros de escolha, cartões de frases e apoio na construção de mensagens simples.
- Atividades de vocabulário funcional com imagens, cartões de categorias e associação objeto-palavra.

No CAA (intervenção individual ou em pequeno grupo)

- Comunicação aumentativa com pictogramas, quadros de escolha, cartões de ações e dispositivos digitais, para construir frases simples e expressar necessidades.
- Exercícios de comunicação funcional através de sistemas aumentativos quando a expressão motora da fala esteja também afetada.

8.2.2.2 Leitura: Descodificação e fluência

Em sala de aula

- Leitura de enunciados com apoio visual, marcador móvel, segmentação de frases e identificação de palavras-chave.

No CAA (intervenção individual ou em pequeno grupo)

- Tarefas de leitura funcional com palavras frequentes, etiquetas, listas simples e instruções curtas.
- Treino fonológico com segmentação de sílabas, identificação de sons iniciais e finais, discriminação auditiva de sons próximos e manipulação de fonemas.
- Exercícios de descodificação com palavras frequentes, pseudopalavras, sílabas complexas e grafias próximas, com leitura acompanhada com marcador móvel.

Nota: *Em alunos com dislexia identificada ou sinalizada, complementar estes registos com a secção 8.2.4 (Intervenção pedagógica na leitura e na escrita), subsecções 8.2.4.3 e 8.2.4.9 a 8.2.4.13.*

8.2.2.3 Compreensão leitora

Em sala de aula

- Leitura funcional de textos da disciplina com apoio visual, marcador móvel, sublinhados e identificação de palavras-chave.
- Localização de informação em textos funcionais (*horários, listas, instruções, tabelas),* com sublinhado e apoio visual.
- Atividades de compreensão de vocabulário académico com cartões de palavras, imagens associadas e exemplos simples.

No CAA (intervenção individual ou em pequeno grupo)

- Atividades de compreensão leitora com textos curtos, perguntas diretas, identificação de ideias principais e marcação de palavras-chave.
- Ordenação de acontecimentos de uma narrativa com imagens ou frases, seguida de reconto oral.
- Perguntas inferenciais simples *("porquê?", "o que vai acontecer?")* sobre textos curtos, procurando no texto as pistas para a resposta.

8.2.2.4 Escrita

Em sala de aula

- Treino de escrita funcional com apoio na estruturação das ideias, com quadros simples, esquemas de duas colunas e modelos de frases.
- Acompanhamento na organização das respostas com segmentação visual, caixas de texto e apoio na revisão de erros.
- Apoio à revisão ortográfica das respostas escritas com lista de palavras frequentes da disciplina e *checklist* pessoal de erros.

No CAA (intervenção individual ou em pequeno grupo)

- Exercícios de escrita com apoio visual, incluindo modelos de palavras, pauta ampliada, segmentação de sílabas e reconstrução de palavras simples.
- Atividades de escrita orientada com apoio visual, incluindo reconstrução de palavras, ordenação de sílabas e escrita de frases curtas.
- Revisão de erros com destaque visual, releitura segmentada e comparação entre palavra correta e incorreta.
- Ensino explícito de regras ortográficas e treino de palavras irregulares a partir da análise dos erros do próprio aluno.

8.2.2.5 Matemática

Em sala de aula

- Aprendizagens Essenciais de Matemática com materiais manipuláveis, como blocos numéricos, molduras de 10, cartões numéricos e objetos concretos.
- Reforço do cálculo básico com esquemas visuais, blocos manipuláveis, cartões numéricos e exercícios de correspondência.

No CAA (intervenção individual ou em pequeno grupo)

- Materiais manipuláveis para reforçar o cálculo, incluindo blocos numéricos, ábaco, cartões numéricos, objetos concretos e imagens funcionais.
- Resolução de problemas práticos com apoio de esquemas visuais, como organizar percursos, identificar quantidades ou completar sequências.

- Exercícios de cálculo com materiais concretos, como blocos, cartões numéricos, objetos manipuláveis e esquemas visuais simples.
- Comparação e ordenação de números com a reta numérica e cartões, e reconhecimento de pequenas quantidades sem contar (dominós, molduras de 5 e de 10).
- Treino dos factos numéricos e de estratégias de cálculo mental (*dobros, decomposição, contar a partir de um número), com* jogos de curta duração.
- Medição de comprimentos em situações práticas, primeiro com unidades não convencionais e depois com a régua ou a fita métrica.
- Uso do calendário e do horário da turma para situar acontecimentos e organizar o dia.

8.2.2.6 Atenção, organização e estudo

Em sala de aula

- Apoio visual para antecipar etapas da aula, incluindo cartões de sequência, imagens de atividades e marcadores de transição.
- Apoio nas transições entre atividades com cartões de mudança, contagem regressiva visual e marcação de tempo.
- Instruções segmentadas, apresentadas passo a passo, com apoio visual e verbal.
- Atividades com tempo definido, com temporizadores visuais, contagem regressiva e cartões de início/fim.
- Pausas estruturadas entre tarefas, com atividades de movimento controlado, como alongamentos, manipulação de objetos de pressão ou pequenas deslocações dentro da sala.
- Redirecionamento positivo, incluindo pistas verbais curtas, gestos discretos e proximidade física para recuperar atenção.
- Treino de competências de organização *(agenda, checklists, divisão da tarefa em etapas)* e automonitorização do trabalho, com apoio visual.
- Atividades com exemplos-modelo, incluindo demonstrações práticas, cartões de sequência e esquemas simples.
- Tarefas práticas com etapas claras para reduzir a impulsividade e facilitar o envolvimento.

No CAA (intervenção individual ou em pequeno grupo)

- Rotinas visuais com sequência de imagens para organizar a sessão, incluindo antecipação das atividades e marcação das transições.
- Atividades estruturadas com materiais previsíveis, reduzindo estímulos distratores e mantendo o espaço organizado com referências visuais claras.
- Tarefas curtas e segmentadas, com instruções visuais e verbais apresentadas passo a passo.
- Treino explícito de planeamento e organização (*sequenciar etapas, estimar o tempo, verificar o trabalho),* com *checklists* e automonitorização.
- Técnicas de estudo visuais, como mapas simples, esquemas de duas colunas, quadros de palavras-chave e marcadores de cor.

8.2.2.7 Autonomia pessoal e vida diária

Em sala de aula

- Acompanhamento em deslocações dentro da sala e da escola, com apoio físico leve, remoção de barreiras e planeamento prévio de percursos.

No CAA (intervenção individual ou em pequeno grupo)

- Atividades práticas como montagem de objetos simples, organização de materiais ou tarefas funcionais com etapas claras.
- Atividades funcionais relacionadas com o quotidiano escolar, como organizar materiais, identificar objetos, seguir rotinas simples e completar sequências visuais.
- Atividades funcionais de autonomia adaptadas às capacidades motoras do aluno, como manipulação de objetos do quotidiano escolar, abertura de embalagens ou gestão de materiais pessoais.
- Apoio nas rotinas de higiene *(lavar as mãos, usar a casa de banho)* com sequência visual e ajuda progressivamente menor.
- Apoio na refeição e no uso dos talheres, em articulação com os assistentes operacionais.
- Treino de vestir e despir peças de roupa *(casaco, bata, equipamento de Educação Física)* nas transições do dia.

8.2.2.8 Socioemocional e autorregulação

Em sala de aula

- Acompanhamento em atividades de grupo com regras simples, turnos definidos e apoio gestual para manter envolvimento.
- Reforço imediato de comportamentos adequados através de sinais visuais, cartões de feedback ou pequenas marcações positivas.
- Estratégias de autorregulação durante momentos de maior exigência, incluindo pausas curtas, respiração guiada, manipulação de objetos sensoriais e reorganização do espaço de trabalho.
- Mediação de conflitos com cartões de escolha, frases-modelo e pequenas dramatizações de situações sociais.
- Apoio na identificação de emoções com cartões visuais, imagens de expressões faciais e pequenas conversas guiadas.

No CAA (intervenção individual ou em pequeno grupo)

- Pausas sensoriais com materiais e atividades definidos em articulação com o terapeuta ocupacional, observando sinais de conforto ou desconforto.
- Exercícios de identificação de emoções com cartões visuais, espelhos, imagens de expressões faciais e pequenas dramatizações.
- Tarefas de interação estruturada em pequeno grupo, com turnos de fala definidos, partilha de materiais e apoio gestual para facilitar a participação.
- Exercícios de autocontrolo com cartões de escolha, frases-modelo e pequenas dramatizações de situações de espera ou resolução de conflitos.
- Revisão, com o aluno, do relatório diário de comportamento *(duas a quatro metas concretas),* partilhado com a família.
- Exercícios de competências sociais básicas, como turnos de fala, partilha de materiais, cumprimento de regras simples e pequenas dramatizações.
- Identificação de sinais de descontrolo, incluindo cartões de emoções, imagens de

situações sociais e vídeos curtos.

- Treino de estratégias de autorregulação com respiração guiada, pausas estruturadas, cantos de calma, manipulação de objetos sensoriais e movimentos repetitivos controlados.
- Reflexão guiada com frases-modelo, cartões de escolha e pequenas dramatizações de situações de conflito ou frustração.
- Atividades de reforço da autoestima com tarefas simples de sucesso imediato, como completar padrões, organizar objetos ou realizar pequenas ações com resultado visível.
- Comunicação assertiva com cartões de frases, pequenas dramatizações e exercícios de expressão de necessidades.
- Resolução de conflitos com apoio visual, incluindo identificação de alternativas, escolha de respostas e reconstrução de situações.
- Participação social adaptada, com apoio na aproximação física a pares e mediação de interações em pequeno grupo.

8.2.2.9 Motricidade

Em sala de aula

- Adaptação do posto de trabalho, incluindo ajuste da altura da mesa e da cadeira, apoios posturais e posicionamento que facilite a participação nas atividades da turma.
- Adaptação dos materiais de escrita, como pega adaptada, suportes antiderrapantes ou pauta ampliada, conforme o grau de dificuldade motora.
- Tecnologia de apoio, como software de escrita por voz, teclados ou ratos adaptados e comunicadores, quando a escrita manual é uma barreira significativa.
- Apoio na participação em atividades práticas e de grupo, ajustando o tipo de tarefa ou o modo de execução sem reduzir o envolvimento do aluno.
- Adaptação das atividades de expressão motora e educação física, com participação ajustada ao potencial funcional do aluno e recurso a materiais ou regras adaptadas.
- Articulação com terapeuta ocupacional e fisioterapeuta para dar continuidade às orientações posturais e funcionais em contexto de sala.

No CAA (intervenção individual ou em pequeno grupo)

- Treino específico de competências motoras finas com materiais graduados em exigência, como pinças, encaixes e objetos de diferentes texturas e tamanhos.
- Treino de tecnologia de apoio individualizada, como comunicadores, acionadores, software de escrita por voz ou teclados adaptados, reforçando autonomia comunicativa e académica.
- Aplicação, nas sessões, das orientações de posicionamento definidas pelo fisioterapeuta e pelo terapeuta ocupacional.
- Apoio às deslocações e transferências, segundo as orientações do fisioterapeuta e com a supervisão adequada.
- Acompanhamento contínuo do conforto postural e dos sinais de fadiga ou desconforto físico durante as sessões.

8.2.2.10 Visão e audição

Em sala de aula

- Materiais adaptados com ampliação de letra, contraste reforçado e disposição simplificada da página, para acompanhar o trabalho da turma com o mínimo de adaptação visível.
- Descrição verbal de imagens, esquemas e informação apresentada no quadro, para acesso equivalente ao conteúdo visual da aula.
- Organização fixa e previsível do espaço de trabalho e dos materiais, com identificação tátil ou por contraste de cor, para reduzir o tempo de procura e a desorientação.
- Tecnologia de apoio, como lupas, ampliadores de ecrã, leitores de ecrã ou dispositivos com síntese de voz, integrada nas tarefas da turma quando aplicável.
- Mediação das interações com colegas, explicitando gestos, expressões ou situações visuais que possam não ser percebidas espontaneamente.
- Instruções verbais completas e sequenciais, evitando referências exclusivamente visuais, substituindo-as por descrições precisas de posição e ação.
- Apoio em tarefas de escrita e leitura com recurso a pauta ampliada, marcador de contraste ou material em relevo, conforme o nível de visão funcional.
- Articulação com a Escola de Referência no Domínio da Visão, quando necessário.
- Posicionamento na sala, junto ao professor e de frente para o rosto do interlocutor, para facilitar a leitura labial e a receção da informação.
- Apoio visual a par da informação oral, incluindo escrita no quadro, pictogramas e gestos naturais de apoio à comunicação.
- Verificação da compreensão das instruções através de reformulação, exemplos concretos ou confirmação individual.
- Sistemas de transmissão sem fios *(sistema FM)* ou outros equipamentos de apoio auditivo, com verificação regular do funcionamento.
- Mediação das interações com colegas, explicitando quem está a falar e facilitando turnos ordenados de comunicação.
- Apoio em Língua Gestual Portuguesa, quando aplicável, articulando com intérprete ou docente especializado.
- Redução do ruído de fundo e organização acústica da sala, para reduzir interferências na receção da informação.
- Articulação com a Escola de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos, quando necessário.

No CAA (intervenção individual ou em pequeno grupo; Braille e orientação e mobilidade pelo docente do grupo 930)

- Treino específico de orientação e mobilidade em espaço controlado, incluindo reconhecimento de referências táteis, sonoras e olfativas para deslocação autónoma.
- Leitura e escrita com sistema Braille, quando aplicável, ou com material em macrotipo e alto contraste, observando ritmo, precisão e necessidade de apoio adicional.
- Treino de tecnologia de apoio específica, como leitores de ecrã, magnificadores ou linha Braille, reforçando autonomia digital.
- Exercícios de representação mental do espaço, com maquetas simples, descrição

verbal detalhada e exploração tátil prévia de novos ambientes.
- Treino de competências sociais adaptadas, incluindo identificação de interlocutores pela voz, gestão da distância física e participação em pequenos grupos.
- Articulação com técnicos especializados e com a família, para continuidade das estratégias entre contextos.
- Treino de exploração tátil de mapas, gráficos termorrelevo (*papel de microcápsulas e máquina fusora*) e diagramas geométricos adaptados.
- Treino visual com magnificadores de vídeo e circuitos fechados de TV (CCTV), para aproveitar a visão residual e reduzir a fadiga ocular.
- LGP como meio de acesso aos conteúdos, pelo docente com proficiência em LGP ou com intérprete, conforme a opção educativa do aluno e da família *(o ensino da LGP como disciplina cabe ao docente de LGP).*
- Leitura labiofacial estruturada, com apoio visual e repetição controlada.
- Reforço das atividades de escuta propostas pelo terapeuta da fala, verificando o funcionamento dos equipamentos auditivos.
- Vocabulário e estruturação frásica, com apoio visual e reforço da leitura e escrita como via de acesso à língua.
- Exercícios de comunicação funcional em pequeno grupo, com regras visuais de participação e turnos identificados.
- Consciência fonológica adaptada, quando pertinente, com apoio visual e tátil complementar.
- Articulação com terapeuta da fala e com técnicos especializados em surdez.
- Estratégias bilingues de transição entre a Língua Gestual Portuguesa e a Língua Portuguesa Escrita (L2) através de dicionários visuais e textos adaptados.
- Treino de competências de autoadvocacia *(sinalizar interferências acústicas, pedir repetição de mensagem ou solicitar apoio de interpretação).*

Nota: *Para a intervenção pedagógica na leitura e na escrita, ver secção 8.2.4; para as medidas adicionais (AVD, comunicação funcional, matemática funcional, funções cognitivas e DPS), secção 8.2.5; para o pré-escolar, secção 8.2.12; para a transição pós-escolar, o PIT (secção 8.2.5.6).*

8.2.3 Modalidades de coadjuvação e práticas colaborativas em sala de aula

- Apoio ao aluno nas tarefas da turma, em coadjuvação: Acompanhamento na tarefa [tarefa], com [medida ou acomodação aplicada] e registo do nível de ajuda.
- Pequeno grupo na sala, em coadjuvação: Antecipação, reforço ou consolidação de [conteúdo da aula] com [n.º] alunos.
- Grupos com tarefas diferenciadas, em coadjuvação: Adaptação de materiais e acompanhamento do grupo de [tarefa ou nível de desafio].
- Apoio à explicação para toda a turma, em coadjuvação: Reformulação e apoio visual na explicação de [conteúdo]; modelação da estratégia de [estratégia].
- Observação ativa em sala: Recolha de dados funcionais e comportamentais, com registo de barreiras na interação e tempos de empenho na tarefa.
- Modelação partilhada de estratégias metacognitivas e organizadores gráficos para toda a turma, segundo o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).
- Retirada gradual do apoio na mesma tarefa: O docente mostra, fazem em conjunto e o aluno termina sozinho, registando em que momento passou a trabalhar sem ajuda.
- Verificação rápida da compreensão de toda a turma *(quadros individuais ou cartões de*

resposta), para identificar no momento quem precisa de apoio.
- Ajuste da tarefa durante a aula *(menos itens, enunciado dividido, exemplo resolvido)* e registo do ajuste, para o docente da disciplina o incorporar nas fichas seguintes.

8.2.4 Intervenção pedagógica na leitura e na escrita

8.2.4.1 Motricidade fina e grafomotricidade
- Treino da preensão do lápis, ajustando força, posição dos dedos e controlo do traço em atividades guiadas.
- Exercícios de coordenação fina com materiais manipuláveis *(pinças, contas, plasticina)* para reforçar os movimentos da escrita.
- Atividades de grafomotricidade com linhas, curvas, padrões e sequências para melhorar fluidez e precisão.
- Atividades de recorte, colagem e traçado para reforçar coordenação visomotora.
- Jogos de precisão (*labirintos, pontos, ligações*) para melhorar controlo do traço.

8.2.4.2 Caligrafia e legibilidade
- Caligrafia: alinhamento, espaçamento, tamanho das letras e regularidade do traço.
- Exercícios de escrita em pauta ampliada para melhorar orientação espacial e organização gráfica.
- Treino de escrita cursiva ou manuscrita, reforçando ligações entre letras e fluidez.
- Correção de postura, inclinação do papel e ritmo de escrita.

8.2.4.3 Consciência fonológica e correspondência grafema-fonema
- Atividades de segmentação, rimas, sílabas e identificação de sons para reforçar a base da escrita.
- Cartões fonológicos para associar sons a letras, reforçando descodificação.
- Escrita de palavras simples com apoio visual, reforçando correspondência grafema-fonema.
- Jogos fonológicos para melhorar discriminação auditiva e precisão na escrita.
- Ensino explícito e sistemático da correspondência grafema-fonema através de métodos fónicos, com aumento gradual de complexidade e correção imediata dos erros.

8.2.4.4 Escrita de palavras e frases
- Escrita de palavras frequentes, reforçando automatização e ortografia.
- Escrita orientada de frases curtas, com apoio na estruturação e organização das ideias.
- Atividades de completar palavras, ordenar sílabas e reconstruir frases.
- Escrita funcional com vocabulário do quotidiano escolar *(materiais, espaços, rotinas).*
- Leitura em voz alta, soletração e análise/síntese de palavras através do método analítico-sintético.

8.2.4.5 Produção de texto
- Organização de ideias antes da escrita, utilizando esquemas simples.
- Produção de pequenos textos com apoio na estruturação *(início, meio, fim).*

- Escrita de descrições curtas com apoio visual *(imagens, objetos).*
- Revisão guiada do texto, identificando erros e melhorando clareza.
- Alargamento de vocabulário e de conceitos para reforçar o léxico e a compreensão.

8.2.4.6 Cópia funcional e precisão

- Cópia funcional de palavras, frases e pequenos textos para melhorar ritmo e precisão.
- Atividades de cópia com diferentes tamanhos de letra e espaçamentos.
- Treino de cópia de instruções simples, listas e recados.
- Cópia com tempo controlado para melhorar fluidez.

8.2.4.7 Estratégias de autocorreção

- Revisão guiada de erros, com ensino de estratégias simples de autocorreção.
- Atividades de comparação entre palavra correta e incorreta.
- Leitura da própria escrita para identificar erros e melhorar clareza.
- Treino de verificação final antes de entregar trabalhos.

8.2.4.8 Escrita com apoio tecnológico (se aplicável ao aluno)

- Teclado ou tablet para reforçar escrita digital e organização de ideias.
- Atividades de escrita com software educativo adaptado.
- Treino de escrita funcional em dispositivos com apoio visual.
- Ferramentas digitais para fluência e compensação.

8.2.4.9 Leitura partilhada e leitura orientada

- Leitura partilhada entre docente e aluno, com modelação da fluência, da entoação e da pontuação e retirada progressiva do apoio.
- Leitura orientada com textos ajustados ao nível de descodificação, apresentação prévia do vocabulário e monitorização dos erros.
- Leitura em eco, leitura repetida e leitura alternada para consolidar precisão e ritmo.
- Releitura após correção, em contexto individual ou de pequeno grupo, sem exposição do aluno perante a turma.

8.2.4.10 Leitura e discussão de diferentes géneros de texto

- Leitura de textos narrativos, informativos, poéticos, banda desenhada, instruções e notícias curtas, selecionados de acordo com a idade e os interesses do aluno.
- Conversas guiadas antes, durante e depois da leitura: Previsões, ideias principais, reconto oral e perguntas literais e inferenciais.
- Alargamento de vocabulário e de conceitos, associando palavras novas a imagens, exemplos e contextos de uso.

8.2.4.11 Atitudes positivas face à leitura

- Tarefas de leitura graduadas em dificuldade, com sucesso assegurado e reforço positivo do esforço e dos progressos.

- Escolha partilhada de textos e livros de interesse do aluno, em ambiente calmo, compreensivo e sem pressão de tempo.
- Feedback sobre o desempenho, valorizando as estratégias funcionais para promover motivação e autoconfiança.

8.2.4.12 Adaptação e criação de materiais de leitura

- Materiais adaptados com tipografia ampliada, espaçamento alargado, segmentação silábica e apoio visual.
- Criação de listas de palavras por padrões fonológicos, cartões de sílabas, jogos de leitura e textos curtos a partir dos conteúdos trabalhados.
- Ajuste dos materiais à evolução do aluno, recorrendo a ferramentas digitais de leitura quando aplicável.

8.2.4.13 Monitorização da evolução na leitura

- Registo regular de precisão, fluência e tipo de erros *(trocas, omissões, inversões),* com repetição periódica de tarefas estruturadas.
- Ajuste da intensidade, da frequência e do conteúdo da instrução com base nos dados recolhidos.
- Partilha dos resultados com o docente titular, a família e os técnicos envolvidos.

8.2.4.14 Ortografia e disortografia — análise de erros e ensino explícito

- Análise dos erros ortográficos em ditado e em texto livre, com classificação por tipo e definição de prioridades de intervenção.
- Ensino explícito de uma regra ortográfica (p.ex.: r/rr), com exemplos, descoberta guiada da regra e aplicação em palavras e frases.
- Discriminação auditiva e escrita de pares de sons próximos (p/b, t/d, f/v), mostrando como se produz cada som e com apoio visual.
- Memorização de palavras de grafia irregular através de famílias de palavras, pistas visuais e da estratégia "ver – tapar – escrever – verificar".
- Ditado de frases com palavras treinadas e revisão orientada com a *checklist* pessoal de erros frequentes.
- Jogos ortográficos para consolidar regras *(c/ç, g/j, m antes de p/b, etc.).*
- Registo das palavras e regras trabalhadas no dicionário ortográfico pessoal.
- Autocorreção de texto próprio com apoio do corretor ortográfico e da leitura em voz alta do texto (Leitor Imersivo).

8.2.4.15 Coordenação motora (PDC / dispraxia)

- Treino de tarefas funcionais de motricidade fina *(botões, fechos, atacadores, recorte, uso da régua e do compasso),* com decomposição em passos.
- Aplicação da estratégia "objetivo – plano – fazer – verificar" numa tarefa motora escolhida com o aluno.
- Atividades de planeamento motor e sequenciação de movimentos *(circuitos simples, imitação de posturas, sequências rítmicas).*
- Atividades de coordenação óculo-manual *(lançar e apanhar, encaixes, enfiamentos),* em

articulação com a Educação Física e a terapia ocupacional.
- Organização do material e do espaço de trabalho com *checklist* visual e códigos de cor.
- Treino de digitação funcional como alternativa à escrita manual em tarefas longas.
- Autonomia no vestir e despir antes e depois da Educação Física, com sequência visual de passos.

8.2.5 Aprendizagens substitutivas

8.2.5.1 AVD – Atividades de Vida Diária

8.2.5.1.1 Rotinas de autonomia e organização pessoal

- Sequências visuais com imagens simples para orientar passos de organização pessoal, incluindo arrumar materiais, localizar objetos, preparar o caderno e identificar o local de cada item.
- Identificação de objetos pessoais com etiquetas, cores, símbolos e caixas diferenciadas para facilitar o reconhecimento.
- Gestão do tempo durante rotinas com apoio de contagem regressiva visual, temporizadores simples e cartões de início/fim.
- Tarefas práticas do quotidiano escolar, como arrumar mochila, organizar estojo, separar materiais por categorias e preparar o espaço para a atividade seguinte.
- Pequenas tarefas de manutenção do espaço, como dobrar peças de roupa, guardar lanche, recolher objetos espalhados ou limpar a mesa com apoio visual.
- Deslocações funcionais dentro da sala, como levar materiais ao local correto, entregar objetos ou recolher itens de uso comum.
- Verificação visual do material necessário para cada aula através de listas simples, quadros de duas colunas e cartões de verificação.
- Utilização do horário da turma, em formato visual, para identificar a aula seguinte, o material necessário e as mudanças de sala.

8.2.5.1.2 Autocuidado

- Treino de vestir e despir peças simples, como casacos, fechos, botões ou mochilas, com apoio gestual, segmentação dos passos e repetição quando necessário.
- Alimentação funcional com abertura de embalagens, uso de talheres e posicionamento de copo e prato, com apoio visual e demonstração.
- Estratégias de tolerância sensorial durante rotinas de autocuidado, incluindo escolha de texturas confortáveis, redução de estímulos, pausas breves e reorganização do espaço pessoal.
- Leitura das etiquetas de tamanho da roupa *(XS, S, M, L)* e do número do calçado, e escolha do tamanho adequado.

8.2.5.1.3 Deslocações e orientação espacial

- Percursos definidos com marcadores visuais, setas, cores ou símbolos para orientar deslocações entre espaços da escola.

- Interpretação de referências espaciais *(direita/esquerda, frente/trás, antes/depois)* com gestos, imagens e demonstração prática.
- Deslocações acompanhadas com apoio gestual, proximidade física leve e repetição das instruções, observando ritmo, hesitações e desvios.
- Antecipação de mudanças de espaço com cartões de transição, contagem regressiva visual e verbalização segmentada.
- Identificação de locais da escola *(sala, recreio, cantina, biblioteca, casa de banho)* com imagens reais, símbolos e associação objeto-local.
- Visita à biblioteca escolar para treinar o saber estar no espaço *(circular com calma, falar baixo, respeitar os outros),* a escolha e a requisição autónoma de um livro, e utilização de outros serviços da escola *(bar, papelaria, secretaria),* retirando progressivamente o apoio do adulto.

8.2.5.1.4 Acompanhamento em atividades complementares

- Apoio ao aluno em piscina, passeios, visitas de estudo e deslocações à entidade responsável pelo PIT, com estratégias de comunicação funcional, orientação espacial, autorregulação e segurança externa.

8.2.5.1.5 Alimentação

- Rotinas de refeição com apoio visual sequencial, antecipando etapas *(sentar, servir, comer, terminar)* perante dificuldades de adaptação.
- Aplicação, nas refeições, das orientações do terapeuta da fala ou da equipa de saúde sobre texturas e consistências dos alimentos.
- Utensílios adaptados *(talheres ergonómicos, pratos com rebordo, copos adaptados)* em função das necessidades identificadas.
- Apoio em situações de seletividade alimentar com introdução gradual de novos alimentos associados a itens de preferência.
- Acompanhamento das refeições de alunos com alimentação específica, segundo o plano definido com a família e a equipa de saúde (*procedimentos como a alimentação por sonda são assegurados por pessoal com formação específica).*
- Comunicação de preferências, desconfortos ou necessidades alimentares através de pictogramas, cartões visuais ou comunicação aumentativa.
- Registo de reações, aceitação de alimentos e evolução da autonomia alimentar para a EMAEI e família.
- Articulação com terapeutas da fala, nutricionistas ou técnicos de saúde envolvidos.

8.2.5.1.6 Rotinas sazonais e festividades

- Seleção e preparação de vestuário adequado à estação do ano e ao estado do tempo *(casaco, chapéu, luvas, calçado impermeável),* com apoio de imagens de associação tempo–vestuário.
- Preparação da mochila e dos materiais de acordo com atividades sazonais previstas *(roupa extra, protetor solar e chapéu no verão; capa de chuva no inverno).*
- Participação em rotinas de higiene e cuidado pessoal específicas da estação *(proteção solar, hidratação, reforço da lavagem das mãos em época de constipações).*
- Preparação prática e autonomia em torno de festividades escolares *(Magusto, Natal, Carnaval, Páscoa, Festa de Final de Ano),* como vestir um disfarce, embrulhar uma prenda

simples ou preparar um lanche partilhado, com respeito pela vontade de participação de cada aluno e pela diversidade de crenças e tradições familiares.

8.2.5.2 Português e comunicação funcional

Nota: *As atividades de base de leitura e escrita estão em 8.2.4.*

8.2.5.2.1 Leitura: Descodificação e fluência

- Palavras frequentes, frases curtas e textos simples com tipografia ampliada para observar descodificação, fluência e ritmo.
- Leitura acompanhada com marcador móvel, apoio do dedo e segmentação visual para prevenir perdas de linha.
- Discriminação visual de palavras semelhantes, pseudopalavras e sílabas complexas.
- Listas de vocabulário organizadas por padrões fonológicos, grafemas complexos e famílias de palavras.

8.2.5.2.2 Escrita funcional

- Escrita de listas simples, recados curtos, mensagens e vocabulário do quotidiano escolar.
- Escrita segmentada com pauta ampliada, modelos visuais e apoio na organização gráfica.
- Reconstrução de palavras, ordenação de sílabas, escrita de frases curtas e preenchimento de formulários simples.

8.2.5.2.3 Atividades fonológicas

- Atividades da *secção 8.2.4.3*, com vocabulário funcional.

8.2.5.2.4 Compreensão leitora

- Textos curtos com perguntas diretas, identificação de ideias principais e marcação de termos essenciais.
- Interpretação de imagens, correspondência texto-imagem e reconstrução de sequências visuais narrativas.
- Exercícios de completar frases lacunares, ordenação cronológica de eventos e relações de causa-efeito simples.

8.2.5.2.5 Literacia aplicada ao quotidiano

- Leitura de horários, listas de materiais, etiquetas, painéis informativos e instruções simples de contexto escolar.
- Localização e extração de informação em tabelas, quadros, listas e folhetos informativos.
- Interpretação funcional de sinalética, pictogramas, placas de aviso e instruções quotidianas.
- Leitura de avisos, notas curtas e elementos gráficos presentes nos espaços escolares.
- Escrita funcional aplicada ao preenchimento de quadros, grelhas e pequenas notas práticas.

8.2.5.2.6 Organização da escrita

- Organização de ideias com recurso a esquemas simples, mapas mentais visuais e listas de palavras-chave.
- Construção e escrita de frases curtas com apoio visual e moldes sintáticos.
- Ordenação de orações dispersas, sequenciação lógica e reconstrução de pequenos textos.

8.2.5.2.7 Educação literária

- Escuta e reconto de histórias curtas, com apoio de imagens sequenciais e fantoches ou objetos representativos das personagens.
- Identificação de personagens, espaço e sequência de acontecimentos em narrativas simples, com apoio de quadro de sequência visual.
- Antecipação de acontecimentos e formulação de hipóteses sobre o desenrolar da história, com apoio de perguntas orientadoras.
- Exploração de livros ilustrados e álbuns narrativos, para promover o prazer de ler e a familiaridade com o livro.
- Dramatização de excertos ou recontos de histórias trabalhadas, para trabalhar a compreensão global e a expressão oral.

8.2.5.2.8 Consciência gramatical

- Identificação de classes de palavras *(nome, verbo, adjetivo)* em frases simples, com apoio de cartões de cor por categoria.
- Reconhecimento e construção de frases simples respeitando a ordem sujeito-verbo-complemento, com apoio de cartões manipuláveis.
- Concordância em género e número em frases curtas, com apoio visual e exemplos contrastantes.
- Identificação de sinais de pontuação básicos *(ponto final, ponto de interrogação)* em textos curtos, associando à entoação na leitura em voz alta.

8.2.5.2.9 Comunicação funcional

- Cartões visuais com palavras-chave, imagens e pictogramas para expressão de necessidades, pedidos e preferências imediatas.
- Diálogos estruturados com perguntas fechadas e abertas, enunciados breves, repetição segmentada e apoio gestual.
- Nomeação funcional de elementos do quotidiano *(materiais escolares, alimentos, espaços e pessoas),* observando clareza e articulação.
- Expressão funcional em contextos reais de sala ou recreio *(pedir ajuda, solicitar materiais, apontar desconfortos).*

8.2.5.2.10 Linguagem oral

- Jogos de repetição de palavras e frases para consolidar vocabulário e estrutura frásica *(dificuldades de articulação são acompanhadas pelo terapeuta da fala).*
- Conversas guiadas apoiadas em imagens temáticas, cartões de suporte e perguntas diretas para ordenação do discurso.
- Descrição oral de gravuras, objetos concretos e situações vivenciadas com pistas gestuais.

8.2.5.2.11 Comunicação Aumentativa e Alternativa

- Pictogramas organizados por áreas semânticas *(ações, objetos, interlocutores, locais, emoções)* para formulação de mensagens.
- Seleção orientada de símbolos em cadernos de comunicação, quadros temáticos ou comunicadores digitais.
- Construção de frases através da sequenciação estruturada de símbolos *(Sujeito + Ação + Objeto).*
- Software e dispositivos de comunicação aumentativa com síntese de voz, navegação por grelhas e expressão de ideias.
- Associação entre símbolo, fotografia real e objeto concreto em ambiente escolar.
- Comunicação funcional com comunicação aumentativa em momentos práticos da rotina *(pedir lanche, materiais ou pausas).*

8.2.5.2.12 Diálogo e vocabulário sobre estações do ano e festividades

- Alargamento de vocabulário associado a cada estação do ano *(frio, calor, folhas a cair, flores, neve, praia)* e às festividades do calendário escolar português *(Magusto, Natal, Carnaval, Páscoa, Santos Populares),* com apoio de imagens e cartões de vocabulário.
- Diálogo orientado sobre preferências pessoais relacionadas com a época do ano ou a festividade *("De que gostas mais no verão?", "O que costumas fazer no Natal?"),* para trabalhar a expressão oral, com atenção à diversidade de vivências e tradições de cada aluno.
- Descrição oral ou escrita, com apoio de imagens sequenciais, de uma atividade ou celebração sazonal vivida na escola ou em casa, para trabalhar a estruturação frásica e a sequência temporal.
- Apoio em comunicação aumentativa *(pictogramas, quadro de comunicação)* para que alunos não verbais possam identificar e comunicar a estação do ano, o tempo que faz ou uma festividade em curso.

8.2.5.3 Matemática Funcional

8.2.5.3.1 Quantificação e contagem

- Contagem funcional de objetos do quotidiano *(lápis, cadeiras, colegas presentes),* com apoio de toque físico item a item para evitar saltos ou repetições.
- Associação entre quantidade e numeral, através de conjuntos de objetos manipuláveis e cartões numéricos emparelhados.
- Comparação de quantidades *("mais", "menos", "igual")* com material concreto disposto em fila para comparação visual.
- Reconhecimento de numerais em contextos reais *(números da sala, da casa, de páginas),* para transferir a aprendizagem para o dia a dia.

8.2.5.3.2 Cálculo aplicado

- Adição e subtração com material manipulável *(fichas, blocos, dedos),* evitando o cálculo puramente abstrato numa fase inicial.
- Pequenos problemas do quotidiano *("se tenho 3 e ganho mais 2, quantos tenho?"),* com apresentação em suporte visual passo a passo.

- Uso de reta numérica física ou desenhada para apoiar operações simples de avançar/recuar.
- Verificação do resultado por recontagem, para promover a autocorreção.
- Noção de metade e de inteiro em situações reais (dividir uma fruta, uma sandes ou um bolo em partes iguais) e partilha equitativa entre colegas.

8.2.5.3.3 Dinheiro e trocas

- Reconhecimento do dinheiro em uso em Portugal, com réplicas manipuláveis.
- Jogo de loja na sala, com etiquetas de preço e cartões de produtos, para treinar a escolha entre dois artigos.
- Noção de "chega/não chega" para adquirir um bem, comparando o valor disponível com o preço.
- Organização do dinheiro numa carteira com divisórias, como preparação para a gestão pessoal do dinheiro.

8.2.5.3.4 Tempo e calendário

- Uso de temporizadores visuais e de alarmes do telemóvel para cumprir as horas de referência do dia *(hora de almoço, hora de saída).*
- Identificação de dia, mês e estação do ano com apoio de calendário visual e roda do tempo.
- Rotina diária de registo do calendário: Identificação do dia, do dia do mês, do mês, do ano e da estação do ano, e do estado do tempo *(sol, chuva, nublado, vento...),* preferencialmente no início de cada dia, com apoio de um quadro do tempo com símbolos manipuláveis ou magnéticos.
- Escrita funcional da data completa, incluindo a localidade, o dia, o mês *(por extenso)* e o ano em número (*p.ex., "Lisboa, 30 de setembro de 2026"*), progredindo depois para o registo com o mês também em número *(30/09/2026),* consoante o nível de autonomia do aluno.
- Contagem progressiva/regressiva de dias, identificando quantos dias faltam para o fim de semana, para as férias ou para um evento assinalado no calendário da turma, reforçando a noção de tempo como sequência a contar e não só a identificar.
- Associação entre o estado do tempo e uma decisão funcional concreta (*p.ex., "está a chover, hoje o recreio é coberto" ou "está frio, preciso de casaco")*, ligando esta rotina às Atividades de Vida Diária.
- Marcação cumulativa num calendário mensal de parede, riscando o dia ou colando um autocolante, para visualizar quantos dias já passaram e quantos faltam para o fim do mês.
- Apoio em comunicação aumentativa para alunos não verbais, com pictogramas ou quadro de comunicação para o aluno participar na rotina do calendário, em vez de depender apenas da resposta oral.
- Sequenciação de acontecimentos do dia *(primeiro/último)* através de cartões de rotina.
- Leitura das horas no relógio analógico e no digital (horas certas, meias horas e quartos de hora), ligada aos momentos do horário escolar.
- Relação entre a hora indicada num horário *(aulas, autocarro, consulta)* e a hora no relógio ou no telemóvel, para saber quanto tempo falta.

8.2.5.3.5 Medidas do quotidiano

- Comparação direta de comprimentos, pesos e capacidades manipulando objetos reais *(mais comprido/curto, mais pesado/leve, mais cheio/vazio).*
- Uso funcional de instrumentos de medida simples *(fita métrica, balança, copo medidor)* em situações concretas da sala ou da cozinha pedagógica.
- Associação de unidades de medida a contextos familiares (*litro ao pacote de leite, quilo ao pacote de arroz*), para dar significado às unidades.
- Registo simples de medições em tabelas ou desenhos.

8.2.5.3.6 Orientação no espaço

- Treino de vocabulário espacial *(dentro/fora, em cima/em baixo, ao lado, entre)* através de jogos de posicionamento corporal.
- Leitura de plantas simples da sala ou da escola, associando símbolos a locais reais.
- Descrição de percursos curtos entre dois pontos conhecidos, com apoio de setas ou marcadores visuais.
- Reconhecimento de referências espaciais em mapas simplificados *(esquerda/direita, perto/longe).*

8.2.5.3.7 Formas, padrões e regularidades

- Identificação e nomeação de formas geométricas básicas em objetos do quotidiano *(bola, caixa, prato).*
- Construção e continuação de sequências simples com cor, forma ou tamanho, recorrendo a material manipulável.
- Classificação de objetos segundo um critério *(cor, forma, tamanho).*
- Reprodução de padrões simples em contextos funcionais *(enfiamentos, mosaicos, decoração de trabalhos).*

8.2.5.3.8 Leitura de dados e escolhas

- Recolha simples de informação através de votação ou preferência de grupo *(fruta preferida, jogo preferido)*, com registo visual imediato.
- Leitura de gráficos de barras muito simples, associando altura da barra a quantidade.
- Organização de objetos ou informação em tabelas de dupla entrada com apoio de imagens.
- Interpretação de pictogramas simples do quotidiano escolar *(mapa de presenças, quadro de tarefas).*

8.2.5.4 Funções cognitivas transversais

8.2.5.4.1 Atenção e concentração

- Tarefas de tempo curto e progressivamente alargado, com apoio de temporizador visual para gerir o esforço de atenção.
- Redução de estímulos distratores no espaço de trabalho *(organização da mesa, uso de biombos ou zonas delimitadas).*
- Jogos de deteção de diferenças ou de procura de elementos específicos, para treinar a atenção seletiva.
- Sinalização de início e fim de tarefa com marcadores visuais ou sonoros.

8.2.5.4.2 Memória

- Jogos de memória visual *(pares, sequências de cartões)* adaptados ao nível de complexidade do aluno.
- Repetição espaçada de informação relevante *(nomes, rotinas, regras),* para reter a médio prazo.
- Associação de informação nova a pistas visuais ou gestuais, para facilitar a recordação.
- Reconto de acontecimentos recentes com apoio de imagens sequenciais, para treinar a memória de curto prazo.

8.2.5.4.3 Organização e planeamento

- Divisão de tarefas complexas em passos simples, apresentados em suporte visual.
- *Checklists* ilustradas para acompanhar a realização de tarefas com várias etapas.
- Treino de antecipação de necessidades para uma atividade *(reunir materiais antes de começar).*
- Ajuste do plano perante um obstáculo simples, com apoio direto do adulto para gerar alternativas.

8.2.5.4.4 Perceção e discriminação

- Atividades de discriminação visual *(cor, forma, tamanho)* com material concreto e progressão de complexidade.
- Atividades de discriminação auditiva *(sons do ambiente, instruções curtas).*
- Exploração tátil de texturas e materiais diversos, associando perceção sensorial a vocabulário descritivo.
- Reconhecimento de emoções básicas através de expressões faciais em imagens ou espelho, associando cada expressão ao nome da emoção.

8.2.5.5 DPS – Desenvolvimento Pessoal e Social

Nota: *As quatro áreas seguintes aplicam-se sobretudo a alunos em fases iniciais destas competências.*

8.2.5.5.1 Construção da identidade e da autoestima

- Reconhecimento do nome próprio e do apelido de família, com apoio de cartão de identificação ilustrado ou espelho.
- Reconhecimento e nomeação de familiares próximos, com recurso a fotografias ou a desenho da família.
- Consciência da própria identidade e de reconhecimento e respeito pelas diferenças dos outros, com jogos de apresentação em grupo.
- Reforço da iniciativa e da confiança em si e nos outros, com valorização de pequenas conquistas e da participação em tarefas simples com sucesso garantido.
- Autoestima, curiosidade e autonomia na exploração do meio, com atividades sensoriais e de descoberta guiada.

8.2.5.5.2 Independência e autonomia

- Identificação do nome da localidade, do concelho e do distrito de residência, com apoio de mapa ou imagens de referência.
- Adequação do comportamento ao contexto, com dramatizações e antecipação de rotinas em diferentes espaços da escola.
- Identificação de pontos de interesse do concelho de residência, com imagens ou saídas de estudo.

8.2.5.5.3 Consciência de si como aprendente

- Identificação do que já consegue fazer e do que está a aprender, com registos visuais simples *(antes/agora),* para tomar consciência do próprio progresso.
- Escolha, com apoio, de uma estratégia para realizar a tarefa e breve reflexão final sobre o que resultou.
- Treino da persistência e do pedido de ajuda adequado perante uma dificuldade, com modelação e reforço positivo.
- Identificação, com apoio, dos próprios pontos fortes e escolha de um ou dois objetivos pessoais para as semanas seguintes, revistos regularmente com o adulto.

8.2.5.5.4 Convivência democrática e cidadania

- Regras de convivência em grupo: Construção coletiva e visual das normas da sala.
- Relacionamento interpessoal em diferentes espaços *(sala, recreio, refeitório),* com jogos cooperativos.
- Distinção entre comportamentos adequados e desadequados, com histórias sociais e discussão orientada sobre situações do quotidiano.
- Participação em locais e atividades da comunidade local, com apoio de saídas orientadas ou registo fotográfico.
- Reconhecimento de ações simples de cuidado ambiental *(poupar água, separar resíduos),* com apoio de rotinas visuais.

8.2.5.5.5 Autorregulação emocional

- Pausas breves em momentos de maior tensão, com exercícios de respiração guiada, mudança de foco ou objetos sensoriais.
- Identificação e rotulagem de estados emocionais com espelhos, cartões ilustrados e pequenas simulações.
- Diálogos guiados com cartões de escolha para comunicar fadiga, desconforto ou frustração.
- Reconhecimento precoce de sinais físicos de stress *(agitação motora, isolamento, tensão corporal).*

8.2.5.5.6 Competências sociais

- Jogos colaborativos simples para treinar a cooperação, espera de turnos e resposta às iniciativas dos colegas.
- Leitura de pistas sociais implícitas *(gestos de acolhimento, sinais de recusa, expressões faciais).*
- Interações guiadas em pequenos grupos de trabalho com funções definidas e

mediação discreta.
- Dramatizações para ensaiar respostas adequadas a conflitos interpessoais ou mal-entendidos.
- Prática de comportamentos pró-sociais *(saudação, apresentação, agradecimento e despedida).*
- Resolução negociada de pequenos conflitos com opções visuais.

8.2.5.5.7 Autonomia e responsabilidade

- Tarefas de sala *(distribuição de folhas, entrega de recados, organização da biblioteca da sala).*

8.2.5.5.8 Expressão e Reflexão guiada

- Partilha e reflexão com cartões de escolha e frases-modelo para exprimir opiniões.
- Reconstituição visual de vivências diárias ordenando sequências de acontecimentos.
- Análise do próprio comportamento com quadros de duas colunas *(Situação / Minha Resposta)* e discussão orientada.
- Regresso à calma após um conflito, com estratégias de autorregulação e diálogo calmo.

Nota: *As áreas seguintes — higiene e autocuidado, autonomia doméstica, autonomia na comunidade e saúde/segurança — desenvolvem a autonomia pessoal que sustenta as metas de transição do PIT, e a sua operacionalização consta do RTP e, quando existam adaptações curriculares significativas, do PEI.*

8.2.5.5.9 Higiene e autocuidado

- Hábitos de higiene diária *(lavagem de mãos, rosto e dentes, uso correto da casa de banho)* com pistas visuais e retirada gradual do apoio.
- Orientações para higiene íntima e gestão menstrual, preservando a dignidade do aluno, em cooperação com a saúde e a família.
- Identificação, conservação e reposição de artigos de higiene pessoal.
- Importância da apresentação e da higiene pessoal na integração na comunidade e no emprego.

8.2.5.5.10 Autonomia doméstica e alimentação

- Preparação orientada de refeições ligeiras, com atenção à segurança no uso de utensílios e às regras de higiene alimentar.
- Tarefas domésticas *(arrumação, limpeza ligeira, tratamento de loiça e roupa, ordenação do quarto).*
- Planeamento de refeições com listas de ingredientes e verificação do que há na despensa.
- Tratamento da roupa *(separar por cores, estender, dobrar e arrumar no roupeiro),* com apoio de sequências de imagens.
- Cuidado com os objetos pessoais: Carregar o telemóvel ou o tablet, trocar pilhas e verificar o estado do material escolar.

8.2.5.5.11 Autonomia na comunidade

- Deslocações na comunidade e treino de circulação em transportes públicos *(leitura de percursos, tabelas horárias, passes e bilhética).*
- Gestão de um pequeno orçamento semanal para despesas pessoais, com registo

simples do que se gastou.
- Utilização de serviços públicos e locais *(correios, bancos, farmácias, centros de saúde, bibliotecas).*
- Uso seguro e autónomo de telemóveis e plataformas de comunicação, protegendo a privacidade e os dados pessoais.
- Identificação de perigos, procedimentos de segurança e memorização de dados de emergência *(nome, residência, contactos).*
- Segurança rodoviária como peão: Atravessar nas passadeiras, respeitar os semáforos e reconhecer os sinais mais comuns, em percursos treinados.
- Marcação de uma consulta ou pedido de um serviço, por telefone ou presencialmente, com guião e apoio do adulto.
- Utilização funcional do telemóvel: Reconhecimento dos ícones das aplicações mais usadas, envio de uma mensagem escrita ou de um áudio curto e objetivo, e verificação da percentagem da bateria.

8.2.5.5.12 Saúde, segurança e relações

- Comunicação de queixas físicas, dor ou indisposição junto de adultos de referência ou serviços médicos.
- Estilos de vida saudáveis *(rotinas de sono, atividade física e alimentação equilibrada).*
- Relações interpessoais saudáveis, consentimento, privacidade e prevenção de abusos em diálogo com saúde e família.
- Exploração da mala de primeiros socorros: Identificação dos materiais, da utilidade de cada um e do local onde a mala se encontra na escola e em casa.
- Situações do dia a dia *(mordeduras, picadas, pequenas queimaduras, feridas, hemorragia nasal, pancadas),* com sequências visuais e simulação: O que fazer em cada uma, começando sempre por avisar um adulto.
- Distinção entre uma situação simples e uma urgência e treino, em simulação, da chamada para o 112 e da linha SNS 24 *(808 24 24 24).*

Nota: *O docente de Educação Especial ensina o aluno a reconhecer a situação e a pedir ajuda; os cuidados de saúde seguem o plano da escola (secção 6.6) e os procedimentos devem ser confirmados com a equipa de saúde escolar.*

8.2.5.5.13 Pensamento Crítico e Criativo

- Expressão de escolhas, opiniões e preferências pessoais, com apoio visual de escolha.
- Observação e discussão de ideias simples sobre temas do quotidiano, com perguntas orientadoras.
- Participação em pequenos projetos ou tarefas criativas, com espaço para propor ideias próprias.
- Justificação simples de uma escolha ou preferência, com apoio de frases-modelo.

8.2.5.5.14 Participação Social em Festividades e Tradições

- Participação, na medida da vontade e do conforto de cada aluno, em atividades coletivas associadas a festividades escolares *(desfile de Carnaval, mercadinho de Natal, festa de final de ano),* para reforçar a pertença ao grupo-turma.

- Antecipação de eventos festivos com apoio visual *(calendário com contagem decrescente, roteiro de atividades do dia),* para reduzir a ansiedade causada pela alteração da rotina.
- Regulação emocional em contextos de maior estimulação sensorial ou social típicos de festividades *(ruído, luzes, aglomeração),* com as estratégias de autorregulação da secção 8.2.5.5.5.
- Respeito pela diversidade de crenças, tradições familiares e opções de participação: Nenhum aluno é obrigado a celebrar uma festividade que não corresponda à sua cultura ou vontade; propõe-se sempre uma atividade alternativa inclusiva.

8.2.5.6 PIT – Planos Individuais de Transição

Nota enquadradora: *O PIT complementa o PEI a partir de três anos antes da idade-limite da escolaridade obrigatória (art. 25.º do Decreto-Lei n.º 54/2018; secção 2.6.1) e centra-se na preparação para a vida pós-escolar.*
Graduar as experiências em contexto de trabalho: Primeiro observar um profissional, depois experiências curtas em áreas diferentes e, por fim, uma experiência prolongada na área escolhida pelo jovem.

8.2.5.6.1 Intervenção de acompanhamento no PIT

- Atividades funcionais ligadas aos objetivos do PIT *(gestão de materiais, rotinas diárias, mobilidade e tarefas sequenciais).*
- Comunicação funcional ligada ao plano, com enunciados curtos, pictogramas ou diálogos dirigidos, avaliando prontidão e clareza.
- Organização funcional do posto de trabalho, rotulagem de recipientes e gestão do material necessário às etapas do PIT.
- Leitura funcional de tabelas de tarefas, horários e etiquetas com sublinhados e segmentação de informação.
- Escrita prática de memorandos, listas de verificação de material e preenchimento de grelhas simples de controlo.
- Transições orientadas no cronograma do PIT com sinalização temporal, temporizadores e marcadores de trajeto.
- Listas de verificação *(checklists)* e cartões de progresso para o aluno ver o que já conseguiu.
- Registo contínuo da resposta às metas do plano: fluência motora, empenho, estratégias adotadas e apoios necessários.

8.2.5.6.2 Competências pré-profissionais e contexto laboral

- Levantamento, com o aluno e os encarregados de educação, de vocações, aptidões práticas e aspirações profissionais.
- Treino de comportamentos de trabalho *(pontualidade, assiduidade, cumprimento de instruções, asseio pessoal e respeito pela hierarquia).*
- Rotinas ocupacionais e pré-profissionais com aumento gradual de autonomia e retirada de apoios.
- Acompanhamento no local de trabalho/ocupacional, apoiando a adaptação ergonómica, a socialização com colegas e o diálogo com chefias.
- Articulação com os tutores e entidades de acolhimento para definir planos funcionais, acompanhamento e balanço da experiência.
- Elaboração de um currículo simples, com fotografia, interesses e experiências, para apresentar no local de estágio.

8.2.5.6.3 Autodeterminação, projeto de vida e continuidade após a escola

- Treino de escolhas, expressão de preferências e participação na elaboração e reformulação do PIT.
- Comunicação assertiva adaptada à vida adulta *(apresentar-se formalmente, solicitar esclarecimentos, posicionar-se face a conflitos).*
- Integração em estruturas recreativas, desportivas e culturais da comunidade local.
- Levantamento, com o aluno e a família, das opções de transição pós-escolar *(vias formativas, emprego protegido, Centros de Atividades e Capacitação para a Inclusão — CACI).*
- Articulação entre família, escola e entidades externas para manter as rotinas de autonomia fora da escola.
- Registo da evolução face aos objetivos do plano, com ajuste conforme as aquisições observadas.

8.2.5.6.4 Minuta de PIT — exemplo estruturado

***Exemplo de minuta simplificada de PIT** para um aluno fictício (**Nota:** não substitui o modelo oficial do agrupamento):*

Identificação e perfil:
Aluno: Simão Costa, 16 anos, 9.º ano, ao abrigo de adaptações curriculares significativas (PEI).
Interesses: Jardinagem e organização de materiais, trabalho com rotinas previsíveis.
Nível de autonomia: Elevado em tarefas rotineiras e estruturadas; necessita de apoio na gestão de imprevistos e na comunicação com pessoas desconhecidas.

Metas de transição: Desenvolver competências pré-profissionais compatíveis com funções de manutenção de espaços verdes ou de armazém; reforçar a autonomia em deslocações na comunidade; consolidar rotinas de comunicação funcional em contexto de trabalho.

Plano de ação — na escola: Treino semanal de rotinas de organização de materiais e cumprimento de horários; simulações de entrevista e de pedidos de ajuda; reforço da leitura funcional de instruções de trabalho.

Plano de ação — na comunidade e em contexto real de trabalho: Estágio de observação num viveiro municipal, com acompanhamento semanal do docente de Educação Especial; treino de deslocação autónoma em transportes públicos entre a escola e o local de estágio.

Recursos e parcerias: Articulação com a câmara municipal (viveiro/espaços verdes), com o IEFP para informação sobre medidas de apoio ao emprego, e com a família para reforço das rotinas em casa.

Avaliação e acompanhamento: Revisão trimestral do PIT em reunião com o aluno, a família, o docente de Educação Especial e o responsável do local de estágio; registo de progressos e ajuste das metas sempre que necessário.

***Nota:** O PIT deve ser datado e assinado pelos pais ou encarregados de educação, pelo aluno (sempre que a sua participação seja possível) e pelos profissionais envolvidos.*

8.2.5.6.5 Articulação com empresas para estágios formativos e emprego apoiado

As parcerias com entidades empregadoras constroem-se gradualmente; o docente de Educação Especial pode organizá-las em quatro fases:

Fase 1 — Prospeção do posto de trabalho: Identificação de entidades da comunidade (*empresas, autarquias, instituições*) com funções compatíveis com o perfil e os interesses do

aluno, e primeiro contacto para apresentar o PIT e sondar disponibilidade.
Fase 2 — Análise de barreiras e acessibilidade no local: Visita ao local de trabalho para identificar barreiras físicas, sensoriais ou organizacionais, e propor ajustes simples (sinalética, organização do posto, rotinas de trabalho previsíveis).
Fase 3 — Sensibilização da equipa da empresa: Sessão breve com os colegas e a chefia direta sobre a forma de comunicar com o aluno, as suas competências e as estratégias de apoio, evitando expectativas irrealistas ou uma proteção excessiva.
Fase 4 — Acompanhamento como tutor de transição: Visitas periódicas ao local de estágio, contacto regular com o tutor da empresa, e registo da evolução do aluno para ajustar o PIT sempre que necessário.

8.2.5.6.6 Conclusão da escolaridade e encaminhamento pós 18 anos

- *Diploma e certificado:* Ao concluírem a escolaridade obrigatória, os alunos com ACS têm direito a diploma e a certificado de conclusão da escolaridade obrigatória — não apenas a um certificado à parte. Do certificado constam o ciclo ou nível de ensino concluído, a informação curricular relevante do PEI e as áreas e experiências desenvolvidas ao longo do PIT *(art. 30.º, n.º 2).*
- *Articulação com o IEFP e os SPO:* Para alunos que se encaminham para o emprego apoiado ou para medidas ativas de emprego, a escola deve articular-se com o IEFP e manter o apoio dos Serviços de Psicologia e Orientação (*SPO*) na preparação da transição.
- *Casos de maior dependência funcional:* Para alunos com um grau de dependência funcional muito elevado, para quem a via do emprego não seja adequada, o encaminhamento pós-escolar pode incluir respostas sociais como o Centro de Atividades e Capacitação para a Inclusão (CACI). O CACI é uma resposta da responsabilidade da Segurança Social *(através de IPSS),* fora do sistema escolar e fora do Decreto-Lei n.º 54/2018 — a escola encaminha para esta resposta, mas não a integra nem a coordena.

8.2.5.7 Temas do quotidiano e dias comemorativos

As datas do calendário escolar e os temas do quotidiano dão um contexto com significado para trabalhar, na mesma sessão, AVD, Português e Matemática funcionais e DPS. Cada frase indica a área no início, para facilitar a composição do sumário (ver o exemplo no final desta secção). Ver também as secções 8.2.5.1.6, 8.2.5.2.12, 8.2.5.3.3 e 8.2.5.5.14.
***Nota:** As propostas adaptam-se à idade e ao nível cognitivo de cada aluno, evitando materiais infantilizados com jovens e adultos.*

8.2.5.7.1 Alimentação saudável

***Data de referência:** Dia Mundial da Alimentação (16 de outubro).*

- DPS - Diálogo sobre hábitos alimentares e a importância de uma alimentação variada, com apoio da Roda dos Alimentos.
- AVD - Classificação de alimentos *(reais, em imagem ou em embalagens vazias)* pelos grupos da Roda dos Alimentos.
- AVD - Semáforo da alimentação com a organização de alimentos em três grupos, com imagens e cartões coloridos: verde *(pode comer-se todos os dias, como fruta, legumes e água)*, amarelo *(come-se às vezes, como pão com manteiga, bolachas ou sumos)* e vermelho *(alimentos a evitar no dia a dia, como doces, refrigerantes, fritos e snacks salgados)*. Junta-se um

símbolo a cada cor, por causa dos alunos com daltonismo.

- DPS - Análise do lanche do dia com o semáforo da alimentação e registo semanal das escolhas, sem juízos sobre os alimentos que a família envia.
- AVD - Composição de um lanche ou de uma refeição equilibrada, com escolha entre opções e justificação simples da escolha.
- AVD - Preparação de uma receita simples *(salada de fruta, sandes, batido),* seguindo a sequência visual dos passos, com regras de higiene alimentar *(lavar as mãos e os alimentos)* e uso seguro dos utensílios.
- Português funcional - Leitura de uma receita com apoio de imagens, identificando os ingredientes, as quantidades e os passos.
- Português funcional - Leitura de rótulos para identificar o nome do produto, o prazo de validade e os ingredientes principais.
- Matemática funcional - Medição de ingredientes com colheres, copos medidores e balança de cozinha.
- Matemática funcional - Elaboração da lista de compras para a receita e comparação do preço de dois produtos.

Exemplo: *"AVD e Português funcional — Alimentação saudável: Classificação de alimentos pelos grupos da Roda dos Alimentos e leitura de uma receita de salada de fruta com imagens. Identificou 5 dos 7 grupos com apoio visual e ordenou os passos da receita com ajuda verbal. Próxima sessão: Preparação da salada de fruta."*

Nota: *Ver também as secções 8.2.5.1.5 (Alimentação, incluindo a comunicação de preferências alimentares) e 8.2.5.5.10 (Autonomia doméstica e alimentação).*

Nota: *Antes de qualquer atividade com alimentos, devem confirmar-se com a família as alergias, intolerâncias e restrições alimentares de cada aluno.*

8.2.5.7.2 Direitos da criança

Data de referência: *Dia Internacional dos Direitos da Criança (20 de novembro).*

- DPS - Diálogo sobre direitos básicos *(ter um nome, ir à escola, brincar, ser protegido, dar a sua opinião),* com imagens e histórias curtas.
- DPS - Associação de situações do dia a dia a direitos e deveres, na escola e em casa.
- Português funcional - Leitura de uma versão adaptada da Convenção sobre os Direitos da Criança, com perguntas de compreensão literal.
- Português funcional - Elaboração de um cartaz coletivo com frases e imagens sobre um direito escolhido pelo grupo.
- Comunicação - Expressão do que faz o aluno sentir-se seguro e bem na escola, com escolhas em pictogramas.
- DPS - Identificação dos adultos de referência a quem pedir ajuda, na escola e fora dela.

8.2.5.7.3 Natal, Páscoa e outras festividades

Data de referência: *Magusto (11 de novembro), Natal, Carnaval, Páscoa e Santos Populares.*

- AVD - Preparação de uma receita tradicional simples da época *(bolachas de Natal, salame de chocolate),* seguindo a sequência visual dos passos.
- AVD - Embrulho de uma prenda e elaboração de um postal, treinando recortar,

dobrar e colar.
- Português funcional - Escrita de um postal ou de uma mensagem curta a partir de um modelo, com destinatário, mensagem e assinatura.
- Português funcional - Vocabulário da época com imagens *(Natal: presépio, árvore, prenda; Páscoa: amêndoas, folar, ovos).*
- Matemática funcional - Mercadinho de Natal ou da Páscoa na sala, com preços simples, pagamento e troco.

Nota: *Ver também as secções 8.2.5.1.6 (Rotinas sazonais e festividades), 8.2.5.2.12 (vocabulário da época), 8.2.5.3.4 (contagem dos dias no calendário) e 8.2.5.5.14 (participação nas festividades).*

8.2.5.7.4 Estações do ano e natureza

Data de referência: *Início da primavera (março), Dia Mundial da Floresta e da Árvore (21 de março) e Dia Mundial da Água (22 de março).*

- Português funcional - Vocabulário e características da estação do ano *(flores, sementes, dias mais longos),* com imagens reais.
- AVD - Sementeira de feijão ou de plantas aromáticas, com cuidados diários de rega e registo do crescimento *(desenho ou fotografia).*
- Matemática funcional - Medição semanal da planta e registo dos resultados numa tabela ou num gráfico simples.
- Português funcional - Leitura da previsão do tempo *(símbolos meteorológicos)* e registo no calendário da sala.
- DPS - Hábitos de poupança de água no dia a dia *(fechar a torneira, duche curto).*

Nota: *Para a escolha do vestuário de acordo com a estação e o estado do tempo, ver as secções 8.2.5.1.6 e 8.2.5.3.4.*

8.2.5.7.5 Dias da família

Data de referência: *Dia do Pai (19 de março), Dia da Mãe (primeiro domingo de maio) e Dia Internacional da Família (15 de maio).*

- DPS - Diálogo sobre a família e as pessoas importantes para o aluno, valorizando as diferentes formas de família.
- AVD - Elaboração de uma lembrança simples *(marcador de livros, porta-chaves, vaso decorado),* seguindo instruções visuais.
- Matemática funcional - Medição e corte dos materiais da lembrança, com régua e tesoura, com apoio.

Nota: *Para a escrita do postal ou da mensagem, ver a secção 8.2.5.7.3.*

Nota: *Com alunos que não vivem com o pai ou com a mãe, ou que perderam um familiar, a atividade adapta-se (p.ex.: Lembrança para a pessoa que o aluno escolher), combinando previamente com a família ou com o diretor de turma.*

8.2.5.7.6 Ambiente e reciclagem

Data de referência: *Dia da Terra (22 de abril) e Dia Mundial do Ambiente (5 de junho).*

- AVD - Separação de resíduos com objetos reais e limpos pelos ecopontos: Amarelo *(embalagens de plástico e metal),* azul *(papel e cartão)* e verde *(vidro).*
- AVD - Identificação do ecoponto mais próximo da escola e deposição dos resíduos separados na sala.
- Português funcional - Leitura dos símbolos de reciclagem nas embalagens e das indicações dos ecopontos.

- Matemática funcional - Contagem e registo semanal, em tabela, dos resíduos separados na sala.
- AVD - Reutilização de materiais *(frascos, rolos de cartão, caixas)* em trabalhos manuais com utilidade.
- DPS - Hábitos de poupança de energia *(apagar a luz, desligar aparelhos),* com cartões de lembrete.

8.2.5.7.7 Dinheiro e consumo

Data de referência: *Dia Mundial da Poupança (31 de outubro).*

- Matemática funcional - Composição de quantias simples com moedas diferentes *(p.ex.: 1 € com duas moedas de 50 cêntimos).*
- Matemática funcional - Comparação de preços em folhetos de supermercado e escolha da opção mais barata.
- Matemática funcional - Elaboração de um orçamento simples para um lanche ou uma visita de estudo.
- AVD - Compra real no bar ou na papelaria da escola, ou numa loja próxima, com lista e dinheiro contado previamente.
- DPS - Poupança para um objetivo comum *(mealheiro da sala),* com registo do valor reunido.
- AVD - Ida ao supermercado como atividade completa: Preparação da lista, localização das secções *(frutaria, padaria, talho),* verificação do prazo de validade, espera na fila e pagamento na caixa.
- Português funcional - Leitura das placas das secções e das etiquetas de preço nas prateleiras do supermercado.

Nota: *Para o reconhecimento do dinheiro e o jogo de loja na sala, ver a secção 8.2.5.3.3.*

8.2.5.7.8 Saúde, segurança e vida na comunidade

Data de referência: *Dia Mundial da Lavagem das Mãos (15 de outubro), Dia Mundial da Saúde (7 de abril), Dia Mundial do Livro (23 de abril) e Dia Mundial da Criança (1 de junho).*

Nota: *As atividades deste tema estão nas secções 8.2.5.5.9 (lavagem das mãos e higiene), 8.2.5.5.11 (segurança rodoviária, transportes e serviços da comunidade), 8.2.5.5.12 (situações de perigo e 112) e 8.2.5.1.3 (biblioteca escolar); as datas de referência servem para as enquadrar ao longo do ano.*

8.2.5.7.9 Preparação para a vida adulta (alunos com PIT)

Data de referência: *Dia Internacional das Pessoas com Deficiência (3 de dezembro) e Dia da Internet Mais Segura (fevereiro).*

- AVD - Conhecimento dos documentos pessoais *(Cartão de Cidadão, cartão de utente do SNS),* da sua utilidade e do local onde se guardam.
- Português funcional - Preenchimento de formulários simples com os dados pessoais *(nome, data de nascimento, morada, contacto)* e assinatura.
- Matemática funcional - Leitura de um talão de compra e de uma fatura *simples (luz, água),* identificando o valor a pagar e a data-limite.
- Matemática funcional - Utilização do multibanco em simulação *(levantamento, consulta de saldo),* com as regras de segurança do código.
- AVD - Planeamento das refeições da semana e elaboração da lista de compras

correspondente.

- Português funcional - Leitura de anúncios de emprego, identificando a função, o horário e o contacto.
- DPS - Simulação de uma entrevista de emprego, com guião de perguntas e respostas e treino da apresentação pessoal.
- DPS - Direitos e deveres no trabalho *(horário, pausas, recibo de vencimento, férias),* com exemplos concretos.
- DPS - Segurança digital: Palavras-passe, mensagens falsas e burlas, e o que fazer quando alguém pede dados pessoais.
- DPS - Autorrepresentação: Preparação, com o aluno, do que quer dizer na reunião do PIT *(interesses, preferências e apoios de que precisa).*
- DPS - Cidadania: O que é votar, a partir de que idade se vota e como funciona uma mesa de voto, com materiais simples.
- AVD - Toma da medicação com horário visual e supervisão, segundo o plano definido com a família e a equipa de saúde.
- DPS - Planeamento de uma saída de lazer *(cinema, piscina municipal, biblioteca)*: Escolha da atividade, consulta do horário, do preço e do transporte.

Nota: *Ver também as secções 8.2.5.5.11 (Autonomia na comunidade) e 8.2.5.6 (PIT).*

8.2.5.7.10 Afetos, privacidade e proteção (adolescência)

Enquadramento: *Estes temas trabalham-se no âmbito do projeto de educação para a saúde da escola (Lei n.º 60/2009), em articulação com o respetivo coordenador e, sempre que possível, com a equipa de saúde escolar ou o psicólogo. Quando se justifique, a família é informada previamente, os objetivos constam do PEI e os conteúdos adaptam-se à idade e ao nível cognitivo do aluno, sem infantilização. A informação sobre saúde sexual é assegurada pelos serviços de saúde ou no âmbito do projeto da escola.*

- DPS - Identificação das partes do corpo, com os nomes corretos, e das mudanças da adolescência, com imagens adequadas à idade.
- DPS - Distinção entre espaços e comportamentos públicos e privados, com imagens e situações do dia a dia.
- DPS - Círculos de relação: Família, amigos, colegas, conhecidos e desconhecidos, e o tipo de contacto adequado a cada um.
- DPS - Consentimento: Reconhecimento de toques aceitáveis e não aceitáveis, e treino de dizer "não" e de se afastar, com simulação de situações.
- DPS - Identificação dos adultos de referência e treino do pedido de ajuda perante uma situação desconfortável.
- DPS - Segurança na Internet: Não partilhar fotografias íntimas e contar a um adulto se alguém pedir imagens *(para a segurança digital em geral, ver a secção 8.2.5.7.9)*.
- DPS - Relações saudáveis: Respeito, confiança e diferença entre amizade e namoro.

Nota: *Ver também as secções 8.2.5.5.9 (higiene íntima e gestão menstrual) e 8.2.5.5.12 (relações saudáveis e consentimento).*

Nota: *Perante uma revelação ou suspeita de abuso, o docente não investiga nem questiona o aluno em pormenor: Regista o que o aluno disse, com as suas palavras, e comunica de imediato à direção, que segue os procedimentos de proteção previstos na Lei n.º 147/99 (incluindo, quando é caso disso, a comunicação à CPCJ ou ao Ministério Público).*

8.2.6 Apoio tutorial

- Construção de mapas de ideias no fim de cada unidade, com cores e desenhos escolhidos pelo aluno.
- Preparação, com o aluno, de perguntas para esclarecer dúvidas com o professor da disciplina.
- Balanço semanal com o tutor sobre o que correu bem e o que mudar na semana seguinte.
- Planificação do trabalho semanal com tabelas de tarefas, código de cores para prioridades e divisão do estudo em metas curtas.
- Preparação para avaliações com síntese de conteúdos, cartões de revisão, mapas de conceitos e esquemas visuais.
- Escrita funcional de apontamentos, resumos curtos e organização de conceitos em quadros comparativos.
- Escuta ativa sobre as dificuldades escolares, com grelhas e cartões ilustrados de diálogo.
- Mediação da relação e comunicação aluno-professor, com apoio na elaboração de perguntas, e-mails ou mensagens curtas.
- Registo descritivo da atitude do aluno, ritmo de resposta, níveis de atenção e estratégias de compensação usadas na tutoria.

8.2.7 Cantina

- Apoio nas rotinas de higiene antes e depois da refeição, com demonstração dos gestos e sequência visual.
- Organização do tabuleiro *(loiça, talheres e guardanapos).*
- Escolha dos alimentos com apoio visual e identificação das opções disponíveis.
- Orientação na circulação *(fila de espera, balcão de atendimento, recolha e escolha da mesa)* com pistas diretas.
- Gestão da carga sensorial no refeitório, com escolha de lugares com menos ruído e pausas.
- Mediação das trocas sociais com assistentes e colegas na cantina, incentivando pedidos com cortesia e o respeito pela fila.
- Devolução do tabuleiro, separando talheres, pratos e resíduos nos recipientes adequados.
- Antecipação das etapas da refeição com horários visuais e sequências de imagens.
- Registo da autonomia alimentar observada, do apoio necessário e das respostas do aluno.

8.2.8 Recreio

- Observação da interação espontânea entre pares, registando iniciativas, aceitação social e reações ao jogo.
- Mediação de conflitos com modelos de diálogo, cartões de resolução e dramatização.
- Integração em jogos motores ou de mesa estruturados, clarificando regras, turnos e desportivismo.
- Estratégias de regulação emocional em espaço livre *(encaminhamento para zonas tranquilas, pausas e atividades de movimento).*

- Supervisão no uso dos equipamentos do recreio, prevenindo riscos e apoiando a motricidade global.
- Apoio na gestão da frustração perante derrotas no jogo, esperas prolongadas ou mudanças imprevistas de brincadeira.
- Registo da interação social: Progressos e necessidades de mediação.

8.2.9 Transições

- Antecipação, com cartões visuais, das mudanças de espaço ou atividade *(arrumar, trocar de sala, intervalo, regresso).*
- Gestão visual do tempo com cronómetros de contagem regressiva, pistas luminosas ou barras de tempo para preparar a transição.
- Instruções por etapas simples, com pistas gestuais e visuais.
- Acompanhamento no percurso entre espaços da escola, com trajetos sinalizados e pontos de referência reconhecíveis.
- Pausas de regulação antes de mudar de espaço, com respiração guiada ou descarga motora orientada.
- Expressão de necessidades durante as deslocações, com cartões de comunicação.
- Estratégias visuais de tolerância à espera em filas ou aglomerações.
- Gestão de imprevistos e alterações de rotina com cartões de contingência e explicação calma das mudanças.

8.2.10 Avaliação periódica

- Provas de leitura *(textos curtos, palavras frequentes, pseudopalavras)* para avaliar fluência e descodificação.
- Tarefas de escrita *(listas, enunciados curtos, reconstrução de frases e cópia)* para analisar a organização gráfica e da estrutura do texto.
- Tarefas de cálculo com materiais manipuláveis para analisar a orientação espacial e a noção de quantidade.
- Observação da atenção durante tarefas escolares de diferente duração e exigência.
- Tarefas de discriminação de sons e sílabas parecidos, para identificar dificuldades na consciência fonológica.
- Observação da capacidade de reter e seguir instruções e sequências verbais e visuais.
- Atividades de sequenciação cronológica e raciocínio lógico com cartões ilustrados para ordenar.
- Verificação da organização dos materiais de trabalho, das pastas e da arrumação dos espaços.
- Diálogos estruturados com apoio de imagens para observar a comunicação oral *(dificuldades de articulação são sinalizadas ao terapeuta da fala).*
- Observação de competências interacionais em pequenos desafios cooperativos com colegas.
- Autorregulação emocional em contexto de teste, com registo da resposta a pausas e ao apoio afetivo.
- Reaplicação das mesmas tarefas ao longo do ano, para comparar com a linha de base.
- Síntese dos resultados em relatório, com ritmos, progressos e apoios necessários.

8.2.11 Altas capacidades — enriquecimento, compactação e percursos diferenciados

- Tarefas de enriquecimento curricular com maior grau de complexidade, abstração ou profundidade dentro dos conteúdos da turma, e não mera repetição ou antecipação de matéria.
- Projetos autónomos sobre temas de interesse do aluno, com apoio na definição de objetivos, pesquisa e apresentação de resultados.
- Resolução de problemas complexos, raciocínio abstrato e pensamento crítico, ajustadas ao ritmo de aprendizagem identificado.
- Compactação curricular nas áreas já dominadas, libertando tempo para atividades de aprofundamento ou de desenvolvimento de outras competências.
- Mentoria ou tutoria por pares ou por profissionais especializados em áreas de interesse específico do aluno.
- Acompanhamento socioemocional, atendendo a eventuais dificuldades de integração social, perfecionismo ou assincronia entre desenvolvimento cognitivo e emocional.
- Percursos curriculares diferenciados, com planeamento articulado entre docente titular, docente de Educação Especial e encarregados de educação.
- Avaliação diagnóstica das áreas fortes e das necessidades específicas do aluno, evitando decisões baseadas apenas no desempenho escolar global.
- Registo da evolução do percurso diferenciado, para revisão periódica e ajuste das medidas aplicadas.

***Nota**: Esta secção poderá ser revista quando o novo regime jurídico produzir efeitos (ver secção 2.9).*

8.2.12 Apoio em contexto de pré-escolar

No pré-escolar, a inclusão faz-se sobretudo através de práticas pedagógicas diferenciadas planeadas pelo educador, e o apoio do docente de Educação Especial pode assumir diferentes modalidades: Apoio direto à criança em contexto de sala, apoio direto noutros espaços da escola ou apoio indireto, em articulação com o educador. As estratégias assentam no brincar, na rotina e na interação com o adulto de referência.

8.2.12.1 Interação e comunicação social

- Rotinas visuais simples (imagens, objetos de referência) para antecipar os momentos do dia, como chegada, higiene, refeição e brincadeira livre, para reduzir a ansiedade face à mudança.
- Jogo estruturado a par com o adulto, com início e fim definidos, para promover a atenção conjunta e comunicação funcional.
- Mediação da aproximação a outras crianças através de brincadeiras simples e paralelas, sem forçar interação direta antes de a criança estar disponível.
- Comunicação aumentativa *(objetos, imagens, gestos)* para apoiar pedidos e escolhas em contexto de sala.
- Atividades sensoriais reguladas *(água, areia, texturas)* em momentos de maior agitação ou desconforto.
- Apoio nas transições entre espaços e atividades com aviso antecipado e apoio visual ou objeto de transição.

8.2.12.2 Atenção e agitação motora

- Atividades curtas e variadas, alternando momentos de maior e menor exigência de concentração, respeitando o tempo de atenção próprio da idade.
- Jogos de movimento estruturado entre atividades mais paradas, para libertar energia de forma orientada.
- Apoio próximo em momentos de grande grupo, com reforço positivo imediato de comportamentos de espera e participação.
- Instruções curtas, dadas uma de cada vez, com contacto visual e confirmação de compreensão.
- Acompanhamento discreto em atividades de mesa, ajudando a manter o foco sem transformar a tarefa numa exigência prolongada.
- Registo de padrões de atenção e impulsividade ao longo do tempo, sem atribuir rótulos diagnósticos precoces.

8.2.12.3 Aprendizagem e desenvolvimento global

- Atividades lúdicas simplificadas, com poucos passos e muito apoio visual e demonstração, para reforçar aquisições de base, como identificação de objetos, cores e ações simples.
- Repetição de rotinas e brincadeiras conhecidas, com tempo para consolidar antes de introduzir variações.
- Apoio individualizado em pequenos momentos dentro da rotina de grupo, sem isolar a criança das restantes atividades.
- Brincadeira sensoriomotora orientada para trabalhar exploração, causa-efeito e permanência do objeto.
- Atividades de imitação simples *(gestos, sons, ações com objetos)* como base para novas aprendizagens.
- Registo da evolução funcional ao longo do ano, para partilha com a família e com a equipa multidisciplinar.

8.2.12.4 Linguagem oral

- Leitura partilhada de livros com imagens, nomeação de objetos e repetição de sons e palavras simples em contexto lúdico.
- Jogos de imitação vocal e de sons, incentivando tentativas de comunicação mesmo quando pouco inteligíveis.
- Apoio à comunicação com gestos naturais, apontar e expressões faciais, valorizando qualquer forma de intenção comunicativa.
- Conversas simples durante rotinas, como vestir, comer ou brincar, nomeando ações e objetos de forma consistente.
- Atividades de consciência fonológica muito precoce, como lengalengas, rimas e canções, sem exigência de desempenho.
- Sinalização à família e à equipa quando os sinais de risco persistem, para avaliação por terapeuta da fala.

8.2.12.5 Regulação emocional e comportamento

- Apoio à identificação de emoções básicas com expressões faciais, imagens e histórias simples, nomeando o que a criança sente.

- Estratégias de acalmia em momentos de birra ou frustração, como colo, mudança de ambiente ou objeto de conforto, sem punição.
- Rotinas consistentes e previsíveis ao longo do dia, para reduzir a instabilidade emocional.
- Modelação pelo adulto de comportamentos de partilha, espera e resolução pacífica de conflitos, em vez de exigir estas competências sem demonstração prévia.
- Pequenos jogos de cooperação a pares, com apoio direto do adulto na mediação.
- Registo de padrões de comportamento e de gatilhos identificados, para partilha com a família.

Nota: *Os perfis acima devem ser lidos como sinais de desenvolvimento a observar e a apoiar através do jogo e da rotina, e não como diagnósticos — a confirmação diagnóstica de várias das situações aqui referidas (como a PHDA ou as dificuldades de aprendizagem específicas) é habitualmente feita mais tarde, sobretudo a partir do 1.º ciclo, pelo que nesta faixa etária se privilegia a observação e o apoio. Sobre medidas, RTP e recursos no pré-escolar, ver secção 6.3.1.*

8.2.12.6 Autonomia nas rotinas

- Treino da rotina de acolhimento *(chegada, cumprimento, arrumação dos pertences)* com sequência de imagens e ajuda progressivamente menor.
- Apoio na rotina de higiene *(lavar as mãos, usar a casa de banho)* com sequência visual, em articulação com o educador e o assistente operacional, respeitando a privacidade da criança.
- Apoio na refeição: Uso da colher, do garfo e do copo e aceitação gradual de novos alimentos, em articulação com a família, sem forçar e com registo do que a criança aceita.
- Treino de vestir e despir peças simples *(casaco, sapatos com velcro)* nas saídas para o recreio.
- Organização do momento de descanso com objeto de conforto e uma rotina previsível de início e fim.
- Registo do nível de ajuda em cada rotina, para partilha com o educador e a família.

8.2.12.7 Motricidade e posicionamento

- Circuitos motores simples *(rastejar, trepar, saltar, equilibrar-se)* integrados nas atividades do grupo.
- Atividades de motricidade fina com materiais manipuláveis *(plasticina, encaixes, enfiamentos, pinças)* e uso de adaptadores para o lápis, quando necessário.
- Adaptação do posicionamento na sala e nas atividades de chão *(cadeira com apoios, mesa à altura adequada),* segundo as orientações do fisioterapeuta ou do terapeuta ocupacional.
- Adaptação de brinquedos e materiais *(pegas engrossadas, bases antiderrapantes)* para permitir a participação da criança.
- Participação nas atividades de expressão motora e no recreio, com regras e materiais adaptados.

8.2.12.8 Visão e audição

- Observação da visão funcional nas rotinas (distância, iluminação, contraste) e partilha com o educador das condições que favorecem a participação da criança.

- Organização estável do espaço da sala, com referências táteis e de contraste, e treino da orientação nos espaços do jardim de infância.
- Materiais com contraste, ampliados ou táteis *(livros táteis, objetos reais)* e atividades de exploração tátil que preparam a pré-leitura em Braille, quando aplicável.
- Apoio visual sistemático *(imagens, gestos, demonstração)* e verificação diária do funcionamento das próteses auditivas ou do implante, em articulação com a família.
- Na EREBAS, uso da LGP nas rotinas e nas atividades, em articulação com o docente de LGP.

8.2.12.9 Comunicação aumentativa e produtos de apoio

- Introdução de tabelas de comunicação com fotografias ou pictogramas nas áreas da sala e nas rotinas.
- Uso de acionadores e brinquedos adaptados para trabalhar a relação causa-efeito e a participação nas atividades.
- Modelação, pelo adulto, do uso do sistema de comunicação em situações naturais, sem exigir resposta.
- Articulação com o terapeuta da fala e com o CRTIC na escolha e no ajuste dos produtos de apoio.
- Apresentação aos colegas e aos adultos da sala da forma de comunicar com a criança.

8.2.12.10 Áreas das OCEPE e brincar

- Formação Pessoal e Social: Jogos de espera e de alternância de vez, partilha de materiais e participação em pequenos grupos, com mediação do adulto.
- Linguagem oral e abordagem à escrita: Exploração de livros, reconto com imagens e reconhecimento do próprio nome escrito.
- Consciência fonológica: Jogos de divisão de palavras em sílabas (*bater palmas*), de rimas e de identificação do som inicial, em contexto lúdico.
- Escrita do nome: Escrita do primeiro nome com modelo e, progressivamente, sem modelo, com letras móveis e cartões com o nome.
- Grafomotricidade: Atividades de preensão e de traçado *(linhas, curvas, círculos)* em diferentes suportes, como preparação para a escrita.
- Matemática: Associação entre quantidades e numerais até 10, padrões simples e correspondência termo a termo, sobretudo no último ano antes do 1.º ciclo.
- Matemática: Contagem em situações do dia a dia, classificação e seriação de objetos e noções espaciais com o próprio corpo.
- Expressões motora, dramática, musical e artes visuais: Participação com adaptação dos materiais e do tempo.
- Conhecimento do Mundo: Exploração sensorial de objetos e de elementos da natureza, com apoio visual e linguagem simples.
- Brincar simbólico: Modelação de jogos de faz-de-conta *(dar de comer à boneca, telefonar)*, alargando gradualmente a sequência de ações.

8.2.12.11 Articulação com o educador e apoio indireto

- Planificação conjunta com o educador das adaptações às atividades da semana, a partir das OCEPE e do projeto do grupo.

- Adaptação de materiais e das áreas da sala *(etiquetas com imagens, organização dos materiais, zona calma).*
- Partilha de estratégias para as rotinas e para os momentos de grande grupo, com observação em sala e devolução ao educador.
- Apoio ao educador na observação e no registo de evidências sobre a criança.
- Participação nas reuniões com a família e com a EMAEI, em articulação com o educador, responsável pelo grupo.

8.2.12.12 Trabalho com a família

- Partilha regular com a família das estratégias usadas nas rotinas *(higiene, refeição, comunicação),* para haver continuidade entre a casa e o jardim de infância.
- Construção, com a família, de materiais de apoio para casa *(sequências visuais, livro de comunicação).*
- Recolha, junto da família, das preferências, interesses e progressos observados em casa.
- Informação à família sobre os apoios e os recursos da comunidade, em articulação com a EMAEI e, quando exista, com a ELI.

8.2.12.13 Observação e avaliação

- Observação da criança nas rotinas e nas atividades, com registos descritivos datados.
- Organização de um portefólio com produções, fotografias e registos da participação da criança, partilhado com o educador e a família.
- Registo do nível de ajuda e da evolução nos objetivos definidos, como contributo para a avaliação formativa feita pelo educador.
- Participação da criança na avaliação, escolhendo as produções de que mais gosta e registando o que diz sobre elas.

8.2.12.14 Transição para o 1.º ciclo

- Reunião de articulação entre o educador, o docente de Educação Especial e o futuro professor titular, para passagem de informação sobre a criança.
- Visitas da criança à escola do 1.º ciclo *(sala, recreio, refeitório),* com fotografias para antecipar a mudança em casa e no jardim de infância.
- Construção de uma história social ou de um livro de transição com fotografias da nova escola.
- Preparação, com a EMAEI, da documentação necessária, incluindo o RTP quando se ponderam medidas para o 1.º ciclo *(secção 6.3.1).*
- Ponderação, com a família e a EMAEI, da antecipação ou do adiamento da matrícula, quando se justifique *(secção 6.5).*

8.2.12.15 Intervenção precoce na infância — ELI / SNIPI (Decreto-Lei n.º 281/2009)

- Visita domiciliária no âmbito do PIIP, observando as rotinas naturais da família (p. ex. refeição, banho, brincadeira) e identificando prioridades funcionais com os cuidadores.
- Capacitação dos cuidadores com coaching parental, modelando interações que promovem a atenção conjunta e comunicação recíproca nas rotinas diárias.

- Apoio indireto e consultoria à equipa pedagógica da Creche/Jardim de Infância: Adaptações do contexto, redução de ruído e suportes sensoriais nas salas de berçário e creche.
- Monitorização conjunta dos objetivos funcionais do PIIP, registando evidências do desenvolvimento nos contextos naturais de vida.
- Mediação da transição da criança entre a ELI e a EMAEI do Agrupamento de Escolas, organizando o histórico funcional para fundamentar o futuro RTP.
- Articulação com os profissionais de saúde, terapeutas, psicólogos e serviço social que integram a ELI e com os serviços de saúde que acompanham a criança *(p. ex., a consulta de desenvolvimento).*

8.2.13 Apoio indireto e articulação com os intervenientes

8.2.13.1 Equipa multidisciplinar (EMAEI)

- Participação em reuniões da EMAEI, para analisar a necessidade de medidas e para a elaboração do RTP, com partilha de observações, registos e resultados de tarefas estruturadas.
- Articulação para a definição, aplicação e revisão das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão *(MSAI),* e para a clarificação do que compete a cada interveniente.

8.2.13.2 Colaboração com docentes

- Partilha com o docente titular e com os restantes docentes para apresentar estratégias, adaptações e materiais experimentados em sessões individuais ou de pequeno grupo, para aplicação em sala de aula.
- Orientações sobre organização das tarefas, formulação de instruções, adaptação de materiais e ajustes na avaliação.
- Planeamento conjunto de atividades e revisão das estratégias em função das respostas do aluno.

8.2.13.3 Colaboração com pais e encarregados de educação

- Reuniões ou contactos com a família para partilhar progressos, esclarecer as dificuldades do aluno e definir objetivos comuns.
- Orientações simples e exequíveis para o contexto familiar, como leitura partilhada breve, jogos fonológicos e reforço positivo do esforço.
- Registo dos contactos realizados e dos acordos estabelecidos, para dar continuidade às estratégias entre a escola e o domicílio.

8.2.13.4 Articulação com terapeutas e outros técnicos

- Troca de informação com terapeutas e outros técnicos que acompanham o aluno, como terapeuta da fala, psicólogo ou terapeuta ocupacional, para alinhar objetivos e evitar sobreposição de intervenções.
- Integração das orientações dos técnicos nas estratégias aplicadas em contexto escolar e partilha dos resultados observados nas sessões.

8.2.14 Adaptações ao Processo de Avaliação

Aplicável quando o docente de Educação Especial presta estes apoios, no âmbito das Adaptações ao Processo de Avaliação previstas no artigo 28.º do Decreto-Lei n.º 54/2018. Nem todos os apoios são prestados por este docente: Dependem do que ficou definido para cada aluno e do modo como a escola organiza a avaliação.

8.2.14.1 Leitura de enunciados

- Leitura de enunciados em voz alta, de forma clara e ao ritmo do aluno, quando a leitura é uma barreira à realização da tarefa ou da prova.
- Repetição da leitura de um item sempre que o aluno o solicite, sem o explicar, reformular ou sugerir respostas.
- Leitura de forma neutra, sem alterar o sentido do enunciado nem antecipar a resposta.
- Respeito pelas condições definidas para cada prova ou instrumento de avaliação.
- Registo dos enunciados lidos e do apoio prestado.

8.2.14.2 Transcrição e respostas ditadas

- Transcrição das respostas escritas pelo aluno *(letra pouco legível ou Braille*), sem as corrigir nem completar.
- Respostas ditadas a um docente, que as regista sem as corrigir e as lê depois ao aluno para que as confirme. Na avaliação externa do secundário, depende de autorização do Presidente do JNE.
- Registo de que as respostas foram transcritas ou ditadas e de quem as registou.

8.2.14.3 Tempo suplementar, pausas vigiadas e sala separada

- Tempo suplementar previsto para a realização da prova ou tarefa.
- Vigilância das pausas, sem que o aluno receba apoio indevido durante o intervalo.
- Acompanhamento do aluno em sala separada, com poucos estímulos distratores e condições de calma e concentração.
- Verificação prévia do espaço, do mobiliário e dos materiais necessários.

8.2.14.4 Produtos de apoio e formatos acessíveis

- Preparação e teste dos produtos de apoio a utilizar (*p.ex. computador, leitor de ecrã, ampliador ou teclado adaptado)* antes da prova.
- Enunciados em formatos acessíveis, como Braille, letra ampliada, digital, DAISY, tabelas e mapas em relevo, em articulação com o docente da disciplina.
- Aplicação do código de identificação de cores nos enunciados, quando previsto.
- Articulação da interpretação em Língua Gestual Portuguesa, quando aplicável.

8.2.14.5 Diversificação dos instrumentos de recolha de informação

- Proposta e aplicação de instrumentos alternativos de recolha de informação, como entrevistas, inquéritos ou registos em vídeo ou áudio.
- Colaboração com o docente da disciplina na adequação dos instrumentos às características do aluno.

8.2.14.6 Preparação, articulação e registo

- Articulação com o docente da disciplina ou titular de turma das adaptações a aplicar, com base nas características de cada aluno.

- Confirmação de que as adaptações usadas na avaliação são coerentes com as utilizadas no processo de ensino e aprendizagem e que o aluno as experimentou previamente.
- Preparação do aluno para a situação de avaliação, antecipando as condições e esclarecendo o que vai acontecer.
- Cumprimento, na avaliação externa, das adaptações autorizadas nos termos definidos pelo Júri Nacional de Exames.
- Registo no processo do aluno das adaptações aplicadas e do modo como decorreram.

8.2.15 Monitorização, revisão de medidas e eficácia da intervenção (artigos 12.º e 21.º do DL 54/2018)

- Análise periódica das evidências recolhidas, avaliando a eficácia das medidas seletivas face às metas do RTP.
- Registo fundamentado da insuficiência das medidas universais e seletivas aplicadas, para propor à EMAEI a revisão do processo e medidas adicionais.
- Proposta de retirada progressiva dos apoios especializados e passagem a níveis inferiores de suporte, quando comprovada a autonomia do aluno.
- Reunião intercalar de monitorização com o diretor de turma ou o professor titular, para ajustar os critérios de diferenciação e as acomodações curriculares.
- Relatório de avaliação da eficácia das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (*MSAI*), no final do ano letivo *(com balanços em cada período),* para o processo individual do aluno.
- Auscultação do aluno sobre a sua autoeficácia e a adequação dos apoios, tendo em conta a sua opinião na reformulação das estratégias.

8.2.16 Ensino profissional

Para alunos com medidas de suporte que frequentam cursos profissionais. Deve articular-se com o diretor de curso, o orientador da formação em contexto de trabalho (FCT) e o tutor da entidade.

- Decomposição do procedimento prático do módulo em passos sequenciais, com fotografia de cada passo, para execução com autonomia crescente.
- Revisão, antes da aula prática, das regras de segurança do espaço *(oficina, cozinha, laboratório)* e do equipamento de proteção individual, com lista de verificação ilustrada.
- Ligação dos conteúdos das componentes sociocultural e científica às tarefas da área profissional *(p.ex., percentagens no cálculo de descontos, em Comércio).*
- Preparação da FCT com o orientador e o tutor da entidade: Tarefas do posto de trabalho, apoios necessários e forma de registo diário.
- Acompanhamento da FCT: Tarefas realizadas, grau de autonomia e apreciação do tutor, para a avaliação e para a revisão do RTP.
- Planeamento da PAP por etapas, com datas intermédias e verificação regular; preparação da apresentação ao júri com as adaptações previstas no RTP e no regulamento da PAP da escola *(p.ex., guião de apoio ou suporte visual).*
- Exploração, com o SPO, das saídas profissionais e do prosseguimento de estudos,

incluindo o regime dos estudantes com necessidades educativas específicas no ensino superior *(Lei n.º 44/2026).*

8.3 *Checklists*

Outras *checklists* e grelhas integradas nos respetivos capítulos:

- Sinais de alerta para referenciação *(secção 3.2).*
- *Checklist* DUA para planificação *(secção 5.1.2).*
- Grelha de observação individual *(secção 3.5).*
- Grelha de observação da regulação emocional e plano individual de autorregulação (secção 5.11).

Checklist — antes de uma reunião *(EMAEI ou encarregados de educação)*

- Registos de observação atualizados
- Grelha de progresso preenchida desde a última reunião
- Materiais/trabalhos do aluno que ilustrem o ponto da situação
- Lista de pontos concretos a comunicar *(evitar linguagem técnica excessiva)*
- Perguntas a colocar à família ou à equipa
- Próximos passos e responsáveis definidos no final da reunião

8.4 Matriz de consulta rápida – estratégias por preocupação

Ponto de partida rápido: Uma estratégia-chave por preocupação. Não substitui a análise do perfil funcional nem as fichas do Capítulo 4.

Preocupação / Perturbação	Estratégia de intervenção chave
PEA	Apoios visuais, previsibilidade e antecipação de mudanças; intensidade do apoio definida pelo perfil funcional *(não pelo nível de suporte)*
Dificuldades de linguagem/comunicação	Apoio visual e, se necessário, comunicação aumentativa/alternativa
Mutismo seletivo	Retirar a pressão para falar + exposição gradual planeada com o psicólogo e a família
Défice de atenção / PHDA	Instruções curtas, tarefas fracionadas em blocos e pausas regulares
Problemas de comportamento	Regras claras e reforço positivo imediato do comportamento adequado
Síndrome de Tourette	Ignorar os tiques, sinal discreto de pausa e redução da escrita manual
Ansiedade / dificuldades emocionais	Antecipação de situações, espaço de pausa combinado previamente
DAE (geral)	Adaptar avaliação *(tempo, formato)* mantendo os critérios de sucesso
Dislexia	Ensino explícito e sistemático da leitura *(consciência fonológica, correspondência letra-som, fluência)* + adaptações de acesso *(tempo, leitura de enunciados)*
Discalculia	Material manipulável e apoio visual antes do cálculo abstrato
Disgrafia	Ensino explícito do traçado e da fluência + computador/ditado por voz em tarefas longas
Disortografia	Análise e classificação dos erros + ensino explícito de uma regra de cada vez; não penalizar a ortografia fora do objeto de avaliação
DID	Ensino explícito, concreto e funcional, com prática frequente e verificação *("mostra-me como se faz")*
Síndrome de Prader-Willi	Rotina muito estruturada e gestão cuidadosa do acesso a alimentos
Paralisia cerebral	Meio de resposta acessível *(produtos de apoio, comunicação aumentativa)* antes de avaliar
PDC / Dispraxia	Reduzir a exigência motora *(menos cópia, mais tempo, teclado)* + treino de tarefas funcionais articulado com a terapia ocupacional
Deficiência visual	Descrição verbal, formatos acessíveis *(ampliado/Braille/digital)* e espaço estável
Deficiência auditiva	Posicionamento, sistema FM, legendagem e apoio visual sistemático
Lesões encefálicas adquiridas	Retoma gradual das aprendizagens, com pausas frequentes

8.5 Casos ilustrativos

Os casos seguintes são fictícios e servem apenas para ilustrar o raciocínio pedagógico previsto no Decreto-Lei n.º 54/2018: Identificar barreiras, fundamentar medidas e planear a intervenção. Não são modelos de diagnóstico nem de intervenção clínica ou terapêutica. A informação clínica referida é a que constaria do processo do aluno; o diagnóstico e as intervenções terapêuticas são da responsabilidade dos profissionais de saúde e de psicologia, com quem o docente articula. Os indicadores de sucesso são exemplos e devem ser definidos, para cada aluno, no RTP.

Caso 1 – Pré-escolar: Sinais de alerta no desenvolvimento e transição da ELI
(Enquadramento do Grupo de Recrutamento 910 – Jardim de Infância / 3 aos 6 anos)

- **Criança:** João, 4 anos, 1.º ano de jardim de infância; acompanhado pela ELI desde os 18 meses (PIIP), em processo de avaliação pelos serviços de saúde.
- **O que se observa:** ainda não usa palavras para comunicar *(puxa o adulto, chora ou afasta-se)*, brinca sobretudo de forma repetitiva e reage com grande agitação a mudanças imprevistas.
- **Barreiras:** rotinas de grande grupo *(acolhimento, hora do conto),* transições entre espaços e ausência de interação com os pares.
- **Resposta no pré-escolar *(secção 6.3.1)*:** práticas pedagógicas diferenciadas planeadas pela educadora e apoio do docente de Educação Especial; a EMAEI elabora um RTP para fundamentar a redução do grupo. No último ano, a EMAEI prepara a transição para o 1.º ciclo e, com base nas evidências recolhidas, pondera as medidas que se justifiquem *(p.ex., seletivas ou, se demonstrada a insuficiência destas, adicionais, como o ensino estruturado)*, a reavaliar no início do 1.º ciclo.
- **Intervenção pedagógica:** painel do dia com fotografias e objetos de referência; cartões de escolha nas áreas da sala, com os adultos a usar gesto, imagem e palavra em simultâneo; docente de Educação Especial em coadjuvação na sala, a mediar o jogo com dois colegas.
- **Articulação:** família, ELI e equipa de saúde que acompanha a criança; o diagnóstico, se vier a existir, é da competência clínica.
- **Indicadores de sucesso *(exemplos a definir no RTP)*:** participação na roda com apoio visual durante um período crescente; uso autónomo dos cartões para fazer pedidos.

Caso 2 – Dislexia (1.º ciclo)
(Enquadramento do Grupo de Recrutamento 910 – 1.º Ciclo do Ensino Básico)

- **Aluno:** Gonçalo, 8 anos, 3.º ano; diagnóstico de dislexia constante do processo.
- **O que se observa:** leitura lenta e pouco precisa, trocas e omissões na escrita, fadiga ao fim de pouco tempo de leitura e evitamento da leitura em voz alta; boa compreensão oral e participação nas discussões.
- **Barreiras:** enunciados escritos longos, leitura em voz alta perante a turma e tarefas de cópia extensas.
- **Medidas:** as medidas universais *(art. 8.º)* já mobilizadas na turma — diferenciação pedagógica e acomodações curriculares — revelaram-se insuficientes, pelo que se acrescentam medidas seletivas *(art. 9.º)*: Adaptações curriculares não significativas e apoio psicopedagógico; RTP.
- **Intervenção pedagógica:** na turma, textos segmentados, letra sem serifa e

organizadores gráficos, sem leitura em voz alta não preparada; em pequeno grupo, ensino explícito e sistemático da correspondência letra-som e da fluência (leitura repetida), com ferramentas digitais de leitura.

- **Articulação: f**amília e, quando exista, terapeuta da fala ou psicólogo que acompanha o aluno.
- **Avaliação** ***(art. 28.º)*****:** tempo suplementar, leitura dos enunciados, sem penalização ortográfica fora de Português e possibilidade de clarificar oralmente as respostas.
- **Indicadores de sucesso** ***(exemplos a definir no RTP)*****:** progresso na fluência leitora medido regularmente; realização autónoma de fichas com texto segmentado.

Caso 3 – PHDA (3.º ciclo)

(Enquadramento do Grupo de Recrutamento 910 – 3.º Ciclo do Ensino Básico)

- **Aluno:** Tomás, 12 anos, 7.º ano; diagnóstico de PHDA constante do processo.
- **O que se observa:** dificuldade em manter a atenção em tarefas longas, interrupções frequentes, perda de materiais, trabalhos incompletos e erros por precipitação.
- **Barreiras:** aulas expositivas longas, tarefas sem etapas definidas e conflito crescente com os docentes.
- **Medidas:** universais *(acomodações curriculares, intervenção comportamental em pequeno grupo)* e seletiva — apoio tutorial *(art. 9.º)*; RTP.
- **Intervenção pedagógica:** Lugar perto do professor e longe de distrações; instruções curtas, por passos, confirmadas pelo aluno; sinal discreto combinado; pausas ativas; relatório diário com 2 a 4 metas partilhado com a família; tutoria semanal para organização e agenda.
- **Articulação:** família e médico assistente; decisões sobre medicação são exclusivamente médicas e da família.
- **Avaliação** ***(art. 28.º)*****:** teste em partes ou com pausa vigiada, temporizador visual e leitura do enunciado passo a passo.
- **Indicadores de sucesso** ***(exemplos a definir no RTP)*****:** aumento das tarefas concluídas; menos ocorrências registadas; material completo na maioria dos dias.

Caso 4 – Trissomia 21 e transição para a vida pós-escolar

(Enquadramento do Grupo de Recrutamento 910 – 3.º Ciclo do Ensino Básico / Transição para a Vida Adulta)

- **Aluno:** Tiago, 15 anos, 9.º ano; Trissomia 21 e DID constantes do processo.
- **O que se observa:** bom relacionamento com adultos e pares; segue 2 a 3 instruções simples; autónomo na higiene na escola, mas ainda não nas deslocações, no uso do dinheiro e em situações de risco na comunidade.
- **Medidas:** adicionais com ACS *(al. b));* RTP com PEI e PIT *(art. 25.º)*, por estar a menos de três anos da idade-limite da escolaridade obrigatória.
- **Intervenção pedagógica (PEI):** literacia funcional *(sinalética, horários, rótulos, formulários);* matemática para a vida diária *(medidas, leitura de tabelas);* AVD no CAA *(refeições simples, higiene e segurança).*
- **PIT** ***(estrutura: Minuta da secção 8.2.5.6.4)*****:** estágio semanal numa entidade da comunidade, com treino de pontualidade, cumprimento de tarefas e deslocação em transporte público.

- **Articulação:** aluno, família, entidade de acolhimento, SPO e, para o pós-escolar, IEFP ou respostas sociais (CACI).
- **Indicadores de sucesso *(exemplos a definir no RTP)*:** Deslocação autónoma no percurso treinado; cumprimento das tarefas do estágio com apoio decrescente.

Caso 5 – Surdez (2.º ciclo)
(Enquadramento do Grupo de Recrutamento 920 e Articulação com EREBAS)

- **Aluno:** Rafael, 10 anos, 5.º ano; surdez constante do processo; usa implante coclear e prótese auditiva; comunica em português oral e em LGP.
- **O que se observa:** cansaço ao fim de períodos longos de escuta, dificuldade em salas ruidosas e com vocabulário abstrato em português escrito; participa melhor quando há apoio visual e interpretação em LGP.
- **Barreiras:** ruído e eco na sala, discussões rápidas em grande grupo e textos com linguagem figurada.
- **Medidas:** seletivas (*antecipação e reforço das aprendizagens; adaptações curriculares não significativas a Português*), com RTP; recursos específicos da EREBAS (*docente de Educação Especial do grupo 920, docente de LGP e intérprete de LGP*).
- **Intervenção pedagógica:** intérprete de LGP nas aulas nucleares; Português como L2; pré-ensino do vocabulário das disciplinas; lugar com visão do professor e do intérprete; sistema FM verificado diariamente; legendas e glossários ilustrados.
- **Articulação:** terapeuta da fala e equipa de audiologia (equipamentos), família e EREBAS.
- **Avaliação:** reformulação de itens com linguagem figurada; respostas em LGP com transcrição fiel; na avaliação externa, adaptações conforme o Guia do JNE do ano *(p.ex., prova de PL2 e tempo suplementar)*.
- **Indicadores de sucesso *(exemplos a definir no RTP)*:** compreensão do vocabulário pré-ensinado; participação nas discussões com os apoios previstos.

Caso 6 – Paralisia cerebral e comunicação aumentativa (pré-escolar)
(Enquadramento do Grupo de Recrutamento 910 – Educação Pré-Escolar e articulação com a ELI / SNIPI)

- **Criança:** Matilde, 4 anos, jardim de infância; paralisia cerebral constante do processo; desloca-se em cadeira de rodas.
- **O que se observa:** compreende bem o que lhe dizem, mas a fala é pouco inteligível e tem dificuldade em manipular objetos; os adultos tendem a subestimar o que sabe.
- **Barreiras:** ausência de um meio para exprimir escolhas e desconfortos; materiais e mobiliário não adaptados.
- **Resposta no pré-escolar -** práticas pedagógicas diferenciadas e recursos específicos assegurados pelo diretor, ouvida a EMAEI e em articulação com a ELI: Apoio do docente de Educação Especial e produtos de apoio avaliados pelo CRTIC e atribuídos via SAPA, em continuidade com o PIIP. RTP para fundamentar os recursos e a redução do grupo; sem medidas seletivas ou adicionais nem PEI, que serão ponderados na preparação da transição para o 1.º ciclo.
- **Intervenção pedagógica:** tabela de comunicação com pictogramas na cadeira e

comunicador digital; oportunidades de escolha em todas as rotinas; mesa e materiais adaptados *(engrossadores, papel antiderrapante, livros com separadores).*

- **Articulação:** terapeuta da fala (sistema de comunicação), fisioterapeuta e terapeuta ocupacional *(posicionamento),* CRTIC e família.
- **Indicadores de sucesso *(exemplos a definir no RTP)*:** uso do comunicador para participar na roda e fazer escolhas nas rotinas.

Caso 7 – Perturbação de oposição e desafio (3.º ciclo)
(Enquadramento do Grupo de Recrutamento 910 – 3.º Ciclo do Ensino Básico)

- **Aluno:** Gabriel, 14 anos, 8.º ano; diagnóstico de perturbação de oposição e desafio constante do processo.
- **O que se observa:** recusa instruções, responde com agressividade verbal e reage com escalada a repreensões públicas; tem conflitos frequentes e é rejeitado pelos colegas.
- **Barreiras:** confrontos públicos, instruções impositivas e ausência de alternativas para se acalmar.
- **Medidas: s**eletivas - apoio tutorial e apoio psicopedagógico centrado nas competências socioemocionais, com plano de apoio comportamental positivo definido com o psicólogo e a EMAEI; RTP.
- **Intervenção pedagógica:** escolhas controladas; voz neutra e instruções dadas em privado; contrato semanal com reforços não materiais; cartões de pausa combinados; registo ABC pelos docentes para identificar gatilhos.
- **Articulação:** psicólogo (plano comportamental), família e diretor de turma.
- **Indicadores de sucesso *(exemplos a definir no RTP)*:** redução das saídas de sala e ocorrências disciplinares; uso autónomo do cartão de pausa.

Caso 8 – PEA com necessidade de apoio muito substancial e DID
(Enquadramento do Grupo de Recrutamento 910 – 1.º Ciclo do Ensino Básico)
Nota: *O nível de apoio indicado no título é o do relatório clínico (ver secção 4.1.1).*

- **Aluna:** Inês, 9 anos, 4.º ano; PEA e DID constantes do processo.
- **O que se observa:** não usa fala para comunicar; depende do adulto na alimentação e na higiene; reage com comportamentos de autoagressão ou agressão perante ruídos ou quando não compreende o que lhe pedem.
- **Barreiras:** ausência de um meio de comunicação funcional, ruído e imprevisibilidade, currículo comum inacessível.
- **Medidas:** adicionais com ACS *(al. b));* RTP e PEI com currículo centrado em comunicação funcional e AVD; participação na turma na maior parte do tempo curricular *(rotinas, Estudo do Meio, Expressões e Educação Física, com objetivos individuais),* com resposta complementar do CAA para comunicação e AVD *(secção 2.6.1).*
- **Intervenção pedagógica:** objetos de referência para anunciar rotinas; fotografias para fazer pedidos; treino de autonomia na alimentação com redução progressiva da ajuda; espaço calmo para pausas.
- **Articulação:** terapeuta da fala *(sistema de comunicação),* terapeuta ocupacional (estratégias sensoriais - evitar cobertores ou coletes de peso sem orientação terapêutica), família e assistente operacional de referência.

- **Indicadores de sucesso** ***(exemplos a definir no RTP)*****:** uso de fotografias ou objetos para fazer pedidos; menos episódios de crise; maior autonomia a comer.

Caso 9 – Ansiedade social (ensino secundário)

(Enquadramento do Grupo de Recrutamento 910 – Ensino Secundário, curso científico-humanístico)

- **Aluna:** Carolina, 16 anos, 11.º ano; perturbação de ansiedade social constante do processo, acompanhada em consulta de psicologia.
- **O que se observa:** participa por escrito com qualidade, mas bloqueia quando tem de falar para a turma ou apresentar trabalhos; evita o refeitório e passa os intervalos sozinha na biblioteca; pede para sair da sala antes das apresentações orais.
- **Barreiras:** apresentações orais avaliadas perante toda a turma, perguntas inesperadas em voz alta e trabalhos de grupo com elementos atribuídos ao acaso.
- **Medidas:** universais *(acomodações curriculares e intervenção em pequeno grupo centrada nas competências socioemocionais)* e seletiva — apoio psicopedagógico, assegurado pelo psicólogo do SPO em articulação com o docente de Educação Especial; RTP.
- **Intervenção pedagógica:** plano de exposição gradual combinado com o psicólogo (*apresentar primeiro só ao professor, depois a um pequeno grupo e, por fim, à turma*); aviso prévio das participações orais; escolha de um colega de confiança nos trabalhos de grupo; plano individual de autorregulação com sinal de pausa *(secção 5.11.4);* participação num clube ou atividade de interesse nos intervalos, com um par de referência.
- **Articulação:** psicólogo do SPO, psicólogo da consulta *(com autorização da família),* família e diretor de turma.
- **Avaliação (art. 28.º):** diversificação dos instrumentos nas tarefas orais *(apresentação gravada ou só ao professor, numa fase inicial*), mantendo os critérios de avaliação; na avaliação externa, apenas as adaptações admitidas no Guia do JNE do ano. Para o prosseguimento de estudos, informação sobre o Balcão InclulES e os gabinetes de apoio das instituições de ensino superior *(secções 2.9.2 e 9.2).*
- **Indicadores de sucesso** ***(exemplos a definir no RTP)*****:** apresentação oral feita em pequeno grupo e, depois, à turma; participação regular numa atividade da escola durante os intervalos.

Caso 10 – Baixa visão (curso profissional)

(Enquadramento do Grupo de Recrutamento 930 e articulação com a Escola de Referência no Domínio da Visão)

- **Aluno:** Duarte, 15 anos, 10.º ano do curso profissional de Técnico de Informática de Gestão; baixa visão constante do processo.
- **O que se observa:** lê texto impresso muito perto do papel e com esforço; não consegue ler o quadro nem projeções com letra pequena; cansa-se depressa a trabalhar no computador sem ampliação; desloca-se com autonomia em espaços conhecidos, mas hesita em escadas e em locais com pouca luz.
- **Barreiras:** fichas e manuais com letra pequena e pouco contraste, documentos técnicos sem versão digital, iluminação desadequada nas salas de informática e postos de trabalho sem ampliação.

- **Medidas:** universais *(acomodações curriculares: materiais em formato digital ou ampliado, lugar junto à projeção e mais tempo para as tarefas)* e recursos específicos da escola de referência no domínio da visão: docente do grupo 930 *(avaliação da visão funcional, treino de visão e tecnologias específicas de informação e comunicação, como áreas curriculares específicas — art. 2.º e art. 23.º)* e produtos de apoio atribuídos através do CRTIC.
- **Intervenção pedagógica:** documentos da componente técnica em formato digital, para ampliar no ecrã; ampliação e alto contraste do sistema operativo e leitor de ecrã para textos longos; lupa eletrónica portátil para fichas e manuais; posto de trabalho com iluminação regulável e monitor maior; reconhecimento orientado dos espaços novos *(oficinas, escadas, refeitório)*.
- **Articulação:** docente do grupo 930 e escola de referência, CRTIC, diretor de curso e formadores da componente técnica, consulta de baixa visão e família; na formação em contexto de trabalho, orientador e tutor da entidade de acolhimento, para adaptar o posto e as tarefas *(secção 8.2.16)*.
- **Avaliação (art. 28.º):** enunciados em formato digital ou ampliado, com o tamanho de letra definido na avaliação da visão funcional, e os mesmos produtos de apoio usados nas aulas, em todos os módulos; tempo suplementar, quando previsto; na PAP, apresentação com os recursos de ampliação habituais.
- **Indicadores de sucesso *(exemplos a definir no RTP)*:** conclusão dos módulos no prazo previsto, usando os produtos de apoio com autonomia; realização das tarefas da FCT com as adaptações combinadas com a entidade.

CAPÍTULO 9 — RECURSOS E REFERÊNCIAS

9.1 Ferramentas digitais

Ferramentas digitais selecionadas para apoiar a criação de materiais adaptados, a comunicação, a avaliação e a organização do trabalho do docente de Educação Especial. Todas são gratuitas ou têm uma versão gratuita; quando esta tem limites, isso vem indicado na descrição. Cada entrada inclui a hiperligação e o QR code.

***Nota:** Desde 2025, as competências da Direção-Geral da Educação (DGE) passaram para o Instituto de Educação, Qualidade e Avaliação (EduQA, I.P.); os endereços dge.mec.pt referidos neste Guia podem vir a mudar.*

9.1.1 Criar materiais

- **ARASAAC** *(arasaac.org) - pictogramas gratuitos, traduzidos para português. Na secção "Materiais" disponibiliza também materiais gratuitos prontos a descarregar, como histórias adaptadas com pictogramas, tabelas de comunicação, agendas visuais, jogos e fichas.*

- **ARActivities** *(aractivities.arasaac.org/pt) - ferramenta do ARASAAC para criar fichas e atividades imprimíveis com pictogramas.*

- **Canva Educação** *(canva.com/education)* - versão do Canva gratuita para docentes do pré-escolar ao secundário, com as funcionalidades da versão paga (*modelos de apresentações, fichas, cartazes e materiais visuais, remoção de fundo de imagens, criação de turmas e partilha de trabalhos com os alunos*). Basta registar-se em canva.com/education e confirmar que são professores, com o email institucional da escola ou enviando um comprovativo da atividade docente.

- **Genially** *(genially.com) - apresentações, infografias e materiais interativos; plano gratuito.*

- **LiveWorksheets** *(liveworksheets.com) - transformação de fichas em atividades interativas online, com correção automática.*

- **Powtoon** *(powtoon.com) - criação de vídeos e apresentações animadas, úteis para explicar conteúdos, rotinas ou histórias sociais de forma visual; plano gratuito com limitações (marca de água e duração dos vídeos).*

9.1.2 Recursos gratuitos

- **ARASAAC - Materiais** *(arasaac.org) - histórias e contos adaptados com pictogramas, entre outros materiais gratuitos (pesquisar por "histórias" ou "contos" na secção Materiais).*

- **CRTIC Aveiro - Livros adaptados em SPC** (*crticeeeixo.wixsite.com/crtic-aveiro/livros-adaptados*) *- histórias infantis adaptadas com símbolos pictográficos, em português de Portugal, para descarregar em PDF e PowerPoint.*

- **CRTIC Viana do Castelo - Histórias adaptadas em SPC** *(crticvianadocastelo.wordpress.com/historias-adaptadas-em-spc) - mais de 30 histórias adaptadas com símbolos pictográficos, entre contos tradicionais e histórias originais (p.ex., "Pedro e o Lobo" e "Os óculos da Ana"), em PDF para imprimir e em PowerPoint para usar no computador ou no quadro.*

- **StoryWeaver** (storyweaver.org.in/en) - livros infantis gratuitos e de licença aberta, em centenas de línguas, incluindo o português; permite ler online, descarregar, traduzir e criar histórias.

- **Material Pedagógico - Celina Sousa** *(facebook.com/mat.pedagogico.celina) - materiais pedagógicos, alguns gratuitos (na Dropbox) e outros para venda, divulgados na página de Facebook da autora.*

- **Sou Especial** *(souespecial.com) - blogue com materiais e atividades diversas para a educação especial e o 1.º ciclo.*

- **EduKinclusiva** *(edukinclusiva.pt) - recursos de educação inclusiva para o pré-escolar e o 1.º ciclo (jogos e fichas, histórias, pictogramas e apoios visuais, atividades de desenvolvimento emocional)*

- **Coisas que gosto de partilhar** *(coisasquegostodepartilhar.blogspot.com) - blogue de Sónia Rodrigues com fichas e atividades gratuitas para o 1.º ciclo e a educação especial (Português, Matemática, Estudo do Meio, Inglês, expressões)*

- **Janela de Recursos** *(janeladerecursos.blogspot.com) - blogue de Cláudia Antunes, professora do 1.º ciclo, com fichas, recursos de fluência leitora, calendários e materiais de organização da sala*

- **Olhar Incluso** *(olhar-incluso.webnode.pt) - portefólio de materiais inclusivos organizados por temas (linguagem, raciocínio lógico, natureza, estações do ano e dias comemorativos), incluindo recursos de comunicação aumentativa e alternativa.*

- **ComunicaTEA Downloads** *(comunicatea.com.br/downloads) - materiais gratuitos para descarregar sobre comunicação e perturbação do espetro do autismo. Estão em português do Brasil, mas podem ser adaptados ao português de Portugal ou servir de inspiração para criar materiais próprios.*

- **Anditec — Recursos** *(anditec.pt/recursos) - empresa portuguesa de tecnologias de apoio que disponibiliza gratuitamente jogos para descarregar (p.ex., "Jogo das Profissões" e "Dominó dos Transportes"), software e recursos de comunicação com símbolos, guias práticos e documentos de legislação.*

- **Twinkl** *(twinkl.pt) - repositório de recursos em português de Portugal (fichas, cartazes, apresentações, jogos), com secção de educação especial e inclusiva; tem recursos gratuitos, mas a maioria exige subscrição paga.*

- **Fichas Prontas** *(fichasprontas.org) - fichas de trabalho gratuitas em PDF para o 1.º ciclo e a educação especial, incluindo materiais adaptados para PEA e dificuldades de aprendizagem.*

- **Centro de Recursos para o 1.º Ciclo - Bruno Fernandes** *(brunofernandesfichas.org) - fichas, apresentações em PowerPoint, vídeos e propostas de atividades para os quatro anos do 1.º ciclo (Português, Matemática, Estudo do Meio, expressões), organizados por ano e disciplina.*

- **Wunderkiddy** *(wunderkiddy.com) - fichas e atividades imprimíveis para crianças dos 1 aos 7 anos (motricidade fina, matemática, lógica, memória e atividades temáticas), muito visuais e quase sem texto, por isso utilizáveis apesar de o site estar em espanhol e inglês.*

- **Soy Visual** *(soyvisual.org) - materiais gratuitos de apoio visual da Fundação Orange, com fotografias e ilustrações realistas (laminas, histórias, fichas de vocabulário); complementa os pictogramas do ARASAAC, sobretudo com alunos que precisam de imagens mais concretas. Alguns materiais têm texto em espanhol.*

Notas:
-O Pinterest é sobretudo uma fonte de ideias, mas também reúne muitos materiais disponíveis online. Como grande parte do conteúdo não tem autor identificado nem licença clara, deve confirmar-se a origem de cada material antes de o usar ou partilhar.
-Devem verificar-se sempre os termos de utilização e a licença de cada recurso antes de o distribuir ou publicar, mesmo quando gratuito para uso educativo.

9.1.3 Criar jogos

- **Wordwall** *(wordwall.net) - jogos e atividades interativas simples (roleta, correspondência, quiz); a versão gratuita permite criar até 3 atividades.*

- **Kahoot!** *(create.kahoot.it) - jogos de pergunta-resposta (no plano gratuito, escolha múltipla e verdadeiro/falso), em tempo real na sala ou em modo autónomo.*

- **TinyTap** *(tinytap.com) - criação de jogos educativos interativos a partir de imagens, sons e gravações de voz, para tablet e computador; biblioteca com milhares de jogos já feitos. A maior parte da biblioteca exige subscrição.*

- **Educaplay** *(educaplay.com) - palavras cruzadas, sopas de letras, relacionar e completar; plano gratuito.*

- **Baamboozle** *(baamboozle.com) - jogos de equipa para projetar no quadro da sala; plano gratuito.*

9.1.4 Quadros digitais

- **Padlet** *(padlet.com) - murais colaborativos para reunir ideias, trabalhos, imagens e ligações; o plano gratuito permite até 3 murais.*

- **Canva - *quadros brancos*** *(canva.com/online-whiteboard) - quadros brancos colaborativos com modelos para brainstorming, mapas e rotinas.*

- **Microsoft Whiteboard** *(whiteboard.cloud.microsoft) - quadro branco colaborativo incluído nas contas Microsoft 365 Educação. A partir de 16 de outubro de 2026, funciona apenas na web e no Teams (as aplicações para Windows, iOS e Android são descontinuadas).*

9.1.5 Avaliação

- **Google Forms** *(forms.google.com)* - questionários com correção automática e registo das respostas; útil também para questionários a docentes e encarregados de educação.
- **Microsoft Forms** (*forms.cloud.microsoft) - alternativa ao Google Forms, incluída nas contas Microsoft 365 Educação.*
- **Wayground** ***(antigo Quizizz)*** *(wayground.com) - questionários com correção automática e relatórios por aluno; permite adaptações individuais, como leitura em voz alta.*
- **Mentimeter** *(mentimeter.com) - sondagens, nuvens de palavras e perguntas em tempo real para verificar a compreensão. Tem plano gratuito, com limites de utilização.*
- **Edpuzzle** *(edpuzzle.com) - transforma vídeos (do YouTube ou próprios) em aulas interativas, com perguntas e notas de voz inseridas ao longo do vídeo e registo das respostas de cada aluno; permite que cada aluno veja ao seu ritmo. O plano gratuito permite guardar até 20 atividades.*

9.1.6 Inteligência artificial

Ferramentas de IA generativa podem ajudar a poupar tempo na preparação de materiais, na pesquisa e na estruturação de textos (RTP, PEI, relatórios, comunicações a encarregados de educação). Têm sempre de ser revistas pelo docente antes de serem usadas - não substituem o conhecimento do aluno, nem o critério profissional.

Nota sobre uso responsável: *Nunca se devem introduzir dados pessoais identificáveis dos alunos (nome completo, morada, diagnóstico associado a identidade) em ferramentas de IA públicas. Devem usar-se descrições genéricas quando se pede ajuda para estruturar um RTP, PEI ou relatório.*

- **Claude** *(claude.ai) - apoio na estruturação de textos e relatórios, pesquisa e resumo de informação, criação de fichas e materiais.*
- **Google Gemini** *(gemini.google.com) - integrado com a pesquisa Google, útil para questões que exigem informação atual.*
- **ChatGPT** *(chatgpt.com) - geração de ideias, rascunhos de texto e pesquisa geral.*
- **Microsoft Copilot** *(copilot.microsoft.com) - assistente da Microsoft, também integrado no Word e no PowerPoint nas contas Microsoft 365.*
- **Gemini Notebook** *(notebooklm.google.com) - resumir e organizar informação a partir de documentos próprios (legislação, manuais).*

- **MagicSchool** *(magicschool.ai) - plataforma de IA para docentes: Gerar questionários, planos de intervenção e adaptar textos ao nível de leitura do aluno. Tem plano gratuito, com funcionalidades limitadas.*

- **Gamma** *(gamma.app) - cria apresentações, documentos e páginas web a partir de um tema ou texto, com design automático; plano gratuito com créditos limitados.*

9.1.7 Comunicação e acessibilidade

- **AsTeRICS Grid** *(grid.asterics.eu) - criação gratuita, online, de grelhas de comunicação digitais com pictogramas e voz.*

- **Cboard** *(cboard.io/pt) - aplicação gratuita e de código aberto de comunicação aumentativa e alternativa, com pictogramas e voz sintetizada; funciona no browser, em tablets e computadores, e tem interface em português.*

- **AraWord** *(aulaabierta.arasaac.org/araword_inicio) - processador de texto gratuito que escreve simultaneamente texto e pictogramas.*

- **RoboBraille** *(robobraille.org) - conversão automática de documentos para formatos acessíveis: Áudio (MP3 e DAISY, com vozes em português), Braille, e-book (EPUB) e texto editável a partir de PDF ou imagens digitalizadas. Útil para alunos com deficiência visual ou dislexia. É gratuito para utilizadores individuais e sem fins comerciais; o uso institucional (p.ex., pela escola) exige subscrição.*

- **RNOFA - Repositório Nacional de Objetos em Formatos Alternativos** *(catálogo RNOFA) - repositório da Biblioteca Nacional de Portugal com livros em Braille, audiolivros e livros digitais acessíveis (ePub3 com texto e áudio). O acesso às obras exige registo e está reservado a pessoas com deficiência visual; as condições atuais devem ser confirmadas no site.*

- **Color Oracle** *(colororacle.org) - simulador de daltonismo gratuito para Windows, macOS e Linux: Mostra o ecrã tal como é visto com diferentes tipos de daltonismo, para verificar se os materiais continuam legíveis.*

Nota: *As condições dos planos gratuitos mudam com frequência; convém confirmá-las antes de planear uma atividade.*

9.2 Plataformas por nível de ensino

Plataformas com recursos organizados por nível de ensino, de entidades públicas e privadas. Devem ser exploradas previamente pelo docente, para confirmar a adequação aos objetivos do aluno e ao currículo.

Creche e Pré-Escolar

- **RTP Zig Zag** *(media.rtp.pt/zigzag) - programas, músicas e jogos da RTP para crianças dos 18 meses aos 14 anos, em português de Portugal.*

- **Plano Nacional de Leitura** *(pnl2027.gov.pt) - sugestões de livros e histórias do pré-escolar ao 1.º ciclo.*

- **A Coruja Boo** *(acorujaboo.com) - jogos educativos online gratuitos para crianças dos 1 aos 5 anos.*

- **Falar, Ler e Escrever - Jogos de Consciência Fonológica** *(falarlerescrever.lusoinfo.com/jogo.html) - jogos de consciência fonológica para o jardim de infância; aplicações gratuitas para descarregar (Android, iOS e Windows), que acompanham o livro "Falar, Ler e Escrever" (à venda); úteis também na prevenção de dificuldades de leitura e com alunos do 1.º ano com fragilidades fonológicas.*

- **Leiamos - Jogos** *(leiamos.pt/jogos) - seis jogos online gratuitos, sem anúncios nem registo: Cinco de consciência fonémica (sons iniciais das palavras), a partir dos 5 anos, e um de descodificação de palavras escritas, a partir dos 6 anos. Pensados para serem jogados com o acompanhamento de um adulto; úteis também no 1.º ano e no apoio a alunos com dificuldades na leitura.*

1.º Ciclo

- **Ilha Periscópio (DGE)** *(redge.dge.mec.pt/ilha) - recursos educativos digitais gratuitos para o 1.º ciclo, em Português, Matemática e Ciências (jogos, vídeos, infografias, podcasts e atividades).*

- **Hypatiamat** *(hypatiamat.com) - plataforma portuguesa de Matemática do 1.º ao 9.º ano, com aplicações, tarefas e jogos (treino do cálculo mental e consolidação de tópicos das Aprendizagens Essenciais); o acesso faz-se através das escolas e dos municípios aderentes.*

- **Escola Mágica** *(escolamagica.pt) - plataforma gratuita para o 1.º ciclo, com exercícios, jogos, músicas, vídeos e fichas alinhados com o currículo.*

- **Escola Virtual - Porto Editora** *(escolavirtual.pt) - exercícios e recursos interativos por disciplina, associados aos manuais escolares; os alunos do ensino público têm acesso gratuito aos recursos dos manuais adotados (licença digital) e existe uma versão Premium paga.*

2.º e 3.º Ciclo

- **Casa das Ciências** *(casadasciencias.org) — recursos científicos e simulações gratuitos, do 2.º ciclo ao secundário.*

Ensino Secundário

- **GeoGebra** *(geogebra.org) — aplicações gratuitas de matemática dinâmica (gráficos, geometria, álgebra e cálculo), em português, para o 3.º ciclo e o secundário; permitem visualizar e manipular conceitos e reduzir a carga de cálculo e de desenho.*

- **Balcão InclulES — DGES** *(dges.gov.pt) — informação da Direção-Geral do Ensino Superior para alunos com necessidades específicas que pretendem prosseguir estudos: Contingente especial no Concurso Nacional de Acesso, contactos dos gabinetes de apoio das instituições, condições de acolhimento e bolsas (secção 2.9.2).*

Transversais (todos os níveis)

- **Estudo Autónomo (DGE)** *(estudoautonomo.dge.mec.pt) — plataforma gratuita com recursos para estudo autónomo do 1.º ciclo ao secundário e cursos profissionais, organizados por ano e disciplina: guiões de trabalho autónomo, vídeos, podcasts, cadernos temáticos, e-books e recursos de Português Língua Não Materna.*

- **Estudo em Casa Apoia (DGE)** *(estudoemcasaapoia.dge.mec.pt) - plataforma gratuita de apoio ao estudo autónomo, do 1.º ciclo ao secundário, com recursos organizados por ciclo e por área (línguas e comunicação, ciências, ciências sociais e humanas, artes e expressões, cidadania), incluindo vídeos, podcasts e webinars.*

- **Plano Nacional das Artes** *(pna.gov.pt) - recursos que cruzam artes e cultura com o currículo, do pré-escolar ao secundário.*

- **Ciência Viva** *(cienciaviva.pt) - atividades e recursos de divulgação científica para todas as idades.*

- **RTP Ensina** *(ensina.rtp.pt) - conteúdos televisivos e digitais de apoio curricular, produzidos pela RTP.*

- **Ecossistema de Aprendizagem — EduQA** *(ea.eduqa.pt) - plataforma recente do Ministério, ainda em fase de implementação, que pretende reunir recursos educativos digitais gratuitos, organizados por ciclo e disciplina; requer conta gratuita e o acesso pode ainda apresentar falhas.*

9.3 Entidades formadoras

Nota: *Antes da inscrição, deve confirmar-se se a ação é acreditada pelo CCPFC, caso se pretenda que conte para a progressão na carreira.*

- **Plataforma de formação da DGE** *(plataforma.dge.mec.pt) - cursos de autoformação, MOOC e espaços de partilha na área da Educação Inclusiva, como "Faça Você Mesmo - Produtos de Apoio" e o Repositório Recursos Acessíveis.*

- **Pró-Inclusão - Associação Nacional de Docentes de Educação Especial** *(cfpinandee.weebly.com/planodeformacao.html)* - plano de formação do centro de formação da associação, dirigido a docentes de Educação Especial.

- **Centro de Formação ASSP - Alice Maia Magalhães** ***(Associação de Solidariedade Social dos Professores)*** *(cfamm.cfae.pt/formacao) - ações de formação para docentes.*

- **Centro de Formação Prof. Doutor Manuel Guedes de Miranda - ASPL** ***(Associação Sindical de Professores Licenciados)*** *(aspl.cfae.pt) - ações de formação acreditadas pelo CCPFC, online e presenciais, incluindo várias na área da Educação Especial e da educação inclusiva.*

- **Centro de Formação SIPE -** ***Sindicato Independente de Professores e Educadores*** *(sipe.pt/formacao) - ações de formação para docentes, presenciais em várias regiões do país e online, incluindo na área da educação inclusiva.*

- **Centro de Formação da APEFP –** ***Associação Portuguesa de Ética e Filosofia Prática*** *(cfapefp.pt) - ações de formação acreditadas para docentes, em regime e-learning, com temas como o espetro do autismo e a intervenção com alunos com comportamentos desafiantes.*

- **UPskills.EU – Casa do Professor** (upskills.casadoprofessor.pt) - cursos online gratuitos para docentes, sobre diversidade, cidadania e educação digital.

- **Instituto CRIAP** *(institutocriap.com) — formação nas áreas da psicologia, educação e saúde; na secção "Eventos" há webinars gratuitos.*

- **ACADEMIA** *(academia-pt.com) - formação especializada em perturbações do neurodesenvolvimento, avaliação psicológica e dificuldades de aprendizagem.*

9.4 Legislação de referência

Nota: Deve confirmar-se sempre a redação em vigor *no Diário da República.*

- Decreto-Lei n.º 93/2009, de 16 de abril - *Estabelece o regime de acesso e o Sistema de Atribuição de Produtos de Apoio (SAPA) a pessoas com deficiência e incapacidade.*

- Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de outubro - *Cria o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI), enquadrando a atuação das Equipas Locais de Intervenção (ELI) (ver secções 6.3.2 e 8.2.12.15).*

- Despacho n.º 9180/2016, de 19 de julho - *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE).*

- Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho - *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO).*

- Despacho Normativo n.º 10-A/2018, de 19 de junho - *constituição de turmas, incluindo a redução de turmas com alunos com RTP.*

- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho - *Aprova o regime jurídico da educação inclusiva, revogando o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Foi alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro. É o diploma-quadro seguido ao longo deste Guia (ver Capítulo 2).*

- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho - *currículo dos ensinos básico e secundário e princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.*

- Despacho Normativo n.º 10-B/2018, de 6 de julho - *organização do ano letivo, incluindo o Apoio Tutorial Específico (ATE).*

- Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro - *Procede à primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto-Lei n.º 54/2018.*

- Portaria n.º 70/2021, de 26 de março - *Centro de Atividades e Capacitação para a Inclusão (CACI).*

- Guia para Aplicação de Adaptações na Realização de Provas e Exames e Norma 02/JNE (Instruções para a realização das provas e exames) - Júri Nacional de Exames (JNE), publicados anualmente (em vigor: Norma 02/JNE/2026). *Define as adaptações admitidas na avaliação externa e quem as autoriza (Diretor ou Presidente do JNE), complementando o art. 28.º do Decreto-Lei n.º 54/2018.* ***Nota: Deve confirmar-se sempre a edição do ano letivo*** *em curso.*

- Revisão do Regime Jurídico da Educação Inclusiva (2026) - *decreto-lei aprovado em Conselho de Ministros a 30 de julho de 2026, com produção de efeitos anunciada para janeiro de 2027, após a publicação de legislação complementar. Ver secção 2.9*.

- Lei n.º 41/2026, de 7 de agosto - *assegura, em todos os níveis de ensino, a acessibilidade dos estudantes com necessidades educativas especiais, alterando a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).*

- Lei n.º 44/2026, de 10 de agosto - aprova o regime jurídico dos *estudantes com necessidades educativas específicas no ensino superior.* ***Nota:*** *produz efeitos a partir da candidatura ao ensino superior do ano letivo de 2027/2028 - relevante para preparar, no secundário, a transição destes alunos.*

Nota: *Alguns destes documentos estão acessíveis através do QR code que consta no início deste Guia.*

9.5 Documentos de referência

- **"Para uma Educação Inclusiva - Manual de Apoio à Prática"**



- **Autonomia e Flexibilidade Curricular**



- **Aprendizagens Essenciais**



- **Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE)** — *documento de referência para a educação pré-escolar, com as áreas de conteúdo e orientações para a planificação e a avaliação; serve de base aos objetivos e estratégias definidos com o educador (secções 6.3 e 8.1).*



- **Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania**



- **Perguntas frequentes (FAQ) da DGE sobre o Decreto-Lei n.º 54/2018** - *incluindo as FAQ específicas sobre a educação pré-escolar (aplicação das medidas, PIIP e recursos específicos).*



- **Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI)** - *portal oficial com informação para famílias e profissionais sobre a intervenção precoce, as Equipas Locais de Intervenção (ELI) e a referenciação (secção 6.3.2).*



- **Revisão do Regime Jurídico da Educação Inclusiva (2026)** - *Comunicado do Conselho de Ministros de 30 de julho de 2026 e documento "A revisão do regime jurídico da Educação Inclusiva", Ministério da Educação, Ciência e Inovação (MECI), junho/julho de 2026 — base da síntese apresentada na secção 2.9 ("Alterações previstas para 2027").*



- **Modelos Oficiais de RTP, PEI e PIT** - *Modelos de Relatório Técnico-Pedagógico (RTP), Programa Educativo Individual (PEI) e Plano Individual de Transição (PIT) constam do Manual de Apoio à Prática e dos respetivos manuais de procedimentos de cada agrupamento.* ***Nota:*** *este Guia organiza o trabalho docente à sua volta, mas não os substitui (ver Capítulo 7).*

NOTA FINAL:

Este Guia não substitui a leitura direta das fontes referidas.

Em caso de dúvida ou de aparente contradição entre este Guia e a legislação ou os documentos orientadores oficiais, prevalece sempre o texto legal e normativo em vigor.

