



Instituto Politécnico de Lisboa



## **INCLUSÃO DE UMA CRIANÇA COM PERTURBAÇÃO DO ESPETRO DO AUTISMO NUMA SALA DO ENSINO REGULAR: PLANIFICAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE ATIVIDADES**

**Patrícia Alexandra Maria Ricardo Cunha**

Projeto de Intervenção apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação, Especialidade Educação Especial – Problemas Cognitivos e Multideficiência

**2017**



**Inclusão de uma criança com Perturbação do Espectro do  
autismo numa sala do Ensino Regular: planificação e  
implementação de atividades**

**Patrícia Alexandra Maria Ricardo Cunha**

Projeto apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau  
de mestre em Ciências da Educação, Especialidade Educação Especial – Problemas  
Cognitivos e Multideficiência

Orientador: Prof. Doutor Francisco Vaz da Silva

**2017**

## RESUMO

Este estudo, assente na metodologia da investigação ação, decorre no contexto de uma sala de jardim-de-infância, na qual está integrada uma criança com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA). As limitações à participação da criança nas atividades bem como as dificuldades da educadora em encontrar estratégias promotoras desse envolvimento levavam a um isolamento da criança, que não participava como o esperado nas atividades e rotinas da aula.

Após a caracterização da criança e do meio em que se encontra, identificaram-se as necessidades, quer do aluno quer do adulto que o acompanhava. Com o objetivo promover a inclusão desta criança na sala de jardim-de-infância, identificaram-se estratégias com vista a facilitar a sua inclusão e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento.

Os instrumentos utilizados na recolha dos dados permitiram a realização de registos reflexivos que tornaram, possível a adequação das estratégias utilizadas, tendo sido, deste modo, ajustada a intervenção às especificidades da criança. Conseguiu-se, desta forma, um maior envolvimento da criança nas atividades e rotinas diárias, verificando-se uma maior adaptação ao ambiente educativo, com implicações ao nível social e pessoal.

**Palavras-Chave** . Inclusão; Escola Inclusiva; Necessidades educativas Especiais; Perturbações do espectro do autismo; Envolvimento.

## **ABSTRAT**

This study, based on the methodology of action research, takes place in the context of a kindergarten room, in which a child with Autism Spectrum Disorder (ASD) is integrated. The limitations to the child's participation in the activities, as well as the difficulties of the educator in finding strategies that promoted this involvement led to an isolation of the child, which did not participate as expected in the activities and routines of the class.

After the characterization of the child and the environment in which it is found, the needs were identified both for the student and for the adult who accompanied him. With the aim of promoting the inclusion of this child in the kindergarten room, strategies were identified to facilitate their inclusion and, consequently, their development.

The instruments used in the data collection allowed the realization of reflexive records that made possible the adequacy of the strategies used, thus adjusting the intervention to the specificities of the child. This way, a greater involvement of the child in daily activities and routines was achieved, with greater adaptation to the educational environment, with social and personal implications.

**Key words:** Inclusion; Inclusive School; Special educational needs; Autism Spectrum Disorders; Involvement.

## AGRADECIMENTOS

Este projeto foi possível pelo trabalho, esforço e dedicação, mas também graças a um conjunto de pessoas que passo a enumerar:

Agradeço ao professor doutor Francisco Vaz da Silva pela coordenação deste projeto, pelos momentos de reflexão, pela partilha de conhecimento, pelos momentos que dedicou a ajudar-me e pelo rigor;

À Direção do Colégio que autorizou a realização deste estudo na sua instituição;

À família do G que se mostrou sempre disponível;

Ao G, que acabou por se tornar num grande amigo e me cumprimenta com um grande sorriso;

À Educadora que me recebeu na sua sala e implementou o projeto;

Aos meus amigos, que acreditaram que isto seria possível e que me ofereceram sempre um ombro amigo;

À minha família próxima, pais, irmãs e marido que me ofereceram todo o apoio que eu precisei, especialmente ao cuidar do meu João;

À minha família que está mais distante que, apesar dos quilómetros largos que nos separam, continuam a sempre próximos e dispostos a ajudar;

À minha irmã Carina por ter aceite este desafio e por me ter acompanhado em mais uma jornada das nossas vidas;

E, finalmente, ao meu João que me ajudou a cada dia com o seu sorriso maroto, que me motivava e animava mesmo nos dias mais cinzentos

A todos, obrigada!

# ÍNDICE GERAL

Introdução.....	1
Capítulo I. Contextualização Da Situação Problema .....	3
1.2. – Avaliação Do Contexto: Apresentação Dos Resultados.....	6
1.3. Caracterização Da Criança.....	8
1.4. Definição Do Problema, Objetivos E Questões Orientadoras Do Estudo.....	14
Capítulo Ii. Enquadramento Teórico.....	17
2.1. Breve Enquadramento Histórico Da Educação Especial .....	17
2.2. A Inclusão De Crianças Com Nee Em Jardim-De-Infância .....	18
2.3. A Qualidade Em Educação Pré- Escolar .....	19
2.4. Condições Para A Inclusão.....	21
2.5. Indicadores Para A Avaliação Da Inclusão: Envolvimento E Empenhamento ..	24
2.7. Relação Entre Os Dois Conceitos.....	29
3. O Autismo.....	30
3.1. Perspetiva Histórica Do Autismo.....	30
3.2. Caraterísticas Do Autismo: Tríade De Incapacidades.....	31
3.3. Inclusão De Crianças Com Pea.....	34
3.4. Metodologias De Intervenção Nas Pea.....	37
Capítulo Iii. Enquadramento Metodológico.....	44
1.1. Descrição Da Metodologia Utilizada E Sua Justificação.....	45
1.2. Caraterização Dos Participantes.....	46
1.3. Procedimentos E Instrumentos Utilizados .....	46
1.4. Planificação Do Projeto .....	53
1.5. Projeto De Intervenção.....	58
Capítulo Iv. Apresentação Dos Resultados.....	65
1. Resultados Do Envolvimento Da Criança.....	65
1.1. Antes Da Intervenção: .....	65
1.2. Resultados Do Envolvimento Durante A Intervenção.....	66

1.3. Resultados Do Empenhamento Do Adulto.....	74
Capítulo V. Avaliação Do Projeto De Investigação E Discussão Dos Resultados .....	84
Capítulo Vi. Reflexão .....	87
Bibliografia.....	95
Anexos .....	102

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Resultado obtido na escala ECERS-R.....	6
Tabela 2. Plano de intervenção.....	55
Tabela 3. Material utilizado na Hora do Conto.....	61
Tabela 4. Atividades desenvolvidas na Música.....	63
Tabela 5. Atividades desenvolvidas em Pequeno Grupo.....	64
Tabela 6. Dados do Envolvimento na Hora do Conto nas suas diferentes componentes.....	67
Tabela 7. Dados do Envolvimento na Música nas suas diferentes componentes.....	70
Tabela 8. Dados do Envolvimento nas atividades desenvolvidas em Pequeno Grupo nas suas diferentes componentes.....	72
Tabela 9. Dados do Empenhamento na atividade Hora do Conto nos diferentes aspetos de interação.....	77
Tabela 10. Correlação entre Empenhamento e Envolvimento no Hora do Conto.....	77
Tabela 11. Dados do Empenhamento na atividade da Música nos diferentes aspetos da interação.....	79
Tabela 12. Correlação entre Empenhamento e envolvimento na atividade da Música .	80
Tabela 13. Dados do Empenhamento na Música nos diferentes aspetos da interação.	82
Tabela 14. Correlação entre Empenhamento e Envolvimento nas atividades de <pequeno Grupo.....	82

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Percentagem de tempo nos diferentes níveis do Envolvimento .....	15
Figura 2. Horário de trabalho.....	60
Figura 3. Valor médio do nível de Envolvimento na Hora do Conto.....	66
Figura 4. Valor médio do Envolvimento na atividade da Música.....	69
Figura 5. Valor médio do Envolvimento nas sessões de trabalho em pequeno Grupo...	71
Figura 6. Percentagem de tempo nos níveis de Envolvimento nas atividades durante a intervenção.....	74
Figura 7. Valores do Empenhamento na atividade Hora do Conto.....	76
Figura 8. Valores do Empenhamento na atividade da Música.....	78
Figura 9. Valor do Empenhamento na atividades em Pequeno Grupo.....	81
Figura 10. Percentagem de tempo nos diferentes níveis de empenhamento do adulto	83

## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Plano semanal.....	101
Anexo2. Grelha de indicadores de qualidade do contexto adaptada da grelha de indicadores de qualidade para a escola da Associação Nacional de Docentes de Educação Especial.....	105
Anexo 3. Análise de discrepâncias.....	108
Anexo 4. Registo do Envolvimento antes da intervenção.....	115
Anexo 5. Notas de campo.....	134
Anexo 6. Registo do Envolvimento durante a intervenção.....	140
Anexo 7. Registo d Empenhamento do Adulto.....	159
Anexo 8. Entrevista à Educadora.....	211

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

DSM-IV IV	Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais – versão
EE	Educação Especial
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PEA	Perturbação do Espectro do Autismo
PGP	Perturbações Globais de Desenvolvimento
TEACCH	Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children



# INTRODUÇÃO

Atendendo às exigências de uma realidade que nos é apresentada cada vez mais heterogénea no contexto escolar, é essencial que se garanta a todos, independentemente das características e necessidades de cada um, o direito a uma educação de qualidade. Neste sentido, a Escola deve responder às necessidades dos seus alunos, assumindo cada um como parte integrante do seu grupo.

Este estudo decorre no contexto de uma sala de jardim-de-infância, na qual está integrada uma criança com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA). Partindo das dificuldades sentidas na participação do aluno nas atividades da sala pretendeu-se conhecer a realidade com mais profundidade. Apesar de estar integrado na sala, não participava da forma esperada na maioria das atividades. As acentuadas limitações na comunicação e as dificuldades em estabelecer interações sociais com os seus pares, dificultava uma melhor inclusão nas atividades. Estas dificuldades conduziam muitas vezes a situações de isolamento. Com base na caracterização da situação educativa foi elaborado um plano de intervenção, no sentido de promover uma maior participação do G nas atividades desenvolvidas em contexto escolar, promovendo sua inclusão.

Nesta medida, esta intervenção teve como objetivo promover a inclusão de uma criança no jardim-de-infância, levando-o, por um lado, a participar nas atividades e, por outro lado, promover a interação com os seus pares.

Este trabalho encontra-se organizado por capítulos, sendo que no primeiro é feita uma caracterização do contexto educativo, bem uma caracterização inicial da criança. Para tal, foi realizada uma recolha de informação biográfica e do historial clínico e escolar do aluno. Foi ainda elaborado um levantamento das principais dificuldades e uma descrição dos comportamentos da criança com base no mapa de rotinas.

Segue-se a identificação do problema e os objetivos gerais do projeto.

A revisão bibliográfica é apresentada no capítulo II e inicia com uma breve abordagem à educação especial. Passamos à temática da Inclusão, mais especificamente não que diz respeito às crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), em contexto de jardim-de-infância.

De seguida abordamos a qualidade em Educação Pré-escolar e a sua operacionalização.

Apresentamos alguns elementos de sucesso para a Inclusão na pré-escola, nomeadamente, ao nível da adaptação do contexto físico e de ambientes inclusivos.

São, ainda, apresentados os conceitos de Envolvimento e Empenhamento como indicadores para a avaliação da Inclusão.

Passamos depois a apresentar uma perspectiva histórica do Autismo e as suas características. Abordamos a temática de Inclusão de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), bem como as metodologias de intervenção na PEA.

O terceiro capítulo apresenta a metodologia utilizada, as opções metodológicas, os instrumentos utilizados e técnicas de análise dos dados. Apresenta, ainda, uma breve caracterização dos participantes, os procedimentos e a planificação do projeto, apresentando as estratégias, as atividades escolhidas, a seleção e construção dos materiais e a sua implementação.

No quarto capítulo são apresentados e analisados os dados das observações, através de quadros e sínteses interpretativas.

A avaliação do projeto e a discussão dos resultados são apresentadas no quinto capítulo.

As reflexões finais encerram o nosso estudo, pretendendo fazer um balanço do trabalho realizado e das aprendizagens efetuadas.

# **CAPÍTULO I. CONTEXTUALIZAÇÃO DA SITUAÇÃO PROBLEMA**

## **1.1 – Caracterização do contexto**

Os espaços do colégio estão organizados e equipados de forma a criarem ambientes educativos diversificados que estimulem o interesse do aluno por diferentes áreas do saber e lazer, privilegiando o contacto com a natureza e a realização de atividades ao ar livre. Quanto aos espaços existentes, o colégio possui bebeteca, salas de atividade para cada grupo etário da creche e da pré-escola, salas de aula por cada ano de escolaridade do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico, parques infantis por cada grupo etário, nos quais difere o tipo de equipamento (ajustado a cada uma das idades), nomeadamente, um parque para a creche, e dois parques para a pré-escola (um para os 3 anos e outro para os 4 e 5 anos) três parques do 1º ciclo e um espaço de convívio do 2º ciclo. Possui ainda ginásio, campo de jogos polidesportivo, centro de recursos, laboratório de ciências, oficina das artes, quinta pedagógica, circuito rodoviário, refeitório da creche e da pré-escola e refeitório do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico.

### **1.1.1 A Valência da pré-escola**

O trabalho realizado nas salas da Pré – Escola do Colégio baseia-se no Currículo de Orientação Cognitivista, baseado na teoria de desenvolvimento de Piaget.

Tratando-se de um Currículo aberto, procura-se um equilíbrio entre as iniciativas dos adultos e das crianças em que ambos iniciam e respondem.

O Educador define a rotina diária, o ambiente físico da sala, orienta atividades em pequeno e grande grupo, apoia, coloca questões, propostas, desafia o pensamento da criança.

A criança escolhe as atividades, os materiais, trabalhando em vários ambientes.

O espaço da sala de atividades está organizado de modo a que a criança desenvolva as suas atividades. Está dividida por áreas tendo, cada uma delas, material devidamente colocado e etiquetado.

Os adultos da sala estabeleceram uma rotina diária que permite à criança prever e controlar o que se passa.

### **1.1.2 Caracterização do grupo e funcionamento**

O grupo é constituído por 25 crianças, 7 meninas e 18 meninos, com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos.

O grupo funciona com uma educadora e uma assistente operacional das 9h às 17h.

A criança usufrui de um espaço para aprender, experimentar, manipular, construir, criar, trabalhar individualmente, em pequeno grupo e em grande grupo.

O ambiente criado na sala permite que a criança faça escolhas e desenvolva a sua auto iniciativa.

A sala está dividida em seis áreas de trabalho com materiais e oportunidades de trabalhos diferentes:

A área do faz – de – conta: Nesta área a criança desempenha papéis, representa o que sabe acerca das pessoas, dos acontecimentos;

A área da leitura e do sossego: Esta área designa-se desta forma, uma vez que os materiais nela existentes permitem atividades mais sossegadas que nas outras áreas, como a leitura livros, brincadeiras com fantoches...;

A área de expressão plástica: Através dos diversos materiais aqui existentes a criança representa o que fez, viu e imaginou; aprendendo a criar e a observar semelhanças);

A área dos jogos (Aqui as crianças têm a possibilidade de brincarem sozinhas ou em grupo, criarem os próprios jogos, separarem, reagruparem, encaixarem);

A área das construções (Aqui as crianças trabalham noções de espaço e equilíbrio);

A área da natureza (Nesta área, as crianças têm a possibilidade de aprender a descobrir, caracterizar e reconhecer o meio físico, valorizando atitudes de respeito, cuidado e uso adequado dos recursos naturais);

### **1.1.3 O material das salas**

O material das salas é diversificado e em número suficiente em cada área, possibilitando uma diversidade de experiências e trabalho em simultâneo.

Fora das salas existem ainda materiais onde as crianças podem exercitar os grandes músculos: bolas, arcos, colchões, equipamentos pré – escolares exteriores.

Todos estes materiais estão ao alcance das crianças, devidamente ordenados, segundo as suas semelhanças e / ou utilidades e etiquetados através de desenhos e nomes.

#### **1.1.4 A Rotina Diária (anexo 1):**

As crianças em idade pré – escolar preocupam-se com o tempo, a sequência dos acontecimentos, daí que uma rotina diária coerente seja uma forma de ela compreender o horário do jardim de infância, assim como todos os acontecimentos previsíveis. A rotina está estabelecida desde o início do ano e é utilizada todos os dias. Desta forma a criança sente-se segura e é capaz de prever o que vem a seguir.

O acolhimento é feito entre as 8h30m e as 9h na sala. Às 9 h é dado o pequeno-almoço, começando as atividades da sala às 9h e 30m (Marcação de mapas, Momento de diálogo, Momento da leitura, Momento das canções, Expressão Plástica, Inglês, Música, Informática, Ginástica).

A hora de almoço (entre as 11h30m e as 12h) conta com o apoio de mais uma assistente operacional, seguindo-se o momento da higiene (inclui lavagem dos dentes) e preparação para a sesta.

A sesta é feita entre as 12h30 m e as 15h, sendo que se segue a hora do lanche.

Entre as 15h30m e as 17h os meninos desenvolvem atividades Curriculares (Filosofia para crianças, Circuito rodoviário e Quintinha). É também neste período que se desenvolvem as atividades extra curriculares (carácter opcional).

#### **1.1.5 Os Elementos da Rotina Diária:**

Tempo de grande grupo – Momento da rotina em que o grupo de crianças e adultos da sala se reúne para jogos, canções, histórias, danças, conversas sobre o dia.

Tempo de planear – Neste momento reúnem-se para se falar daquilo que as crianças querem fazer e o modo como o farão. Tempo em que a criança escolhe, decide e o adulto a encoraja.

Tempo de trabalho – Neste momento as crianças põem em prática o que planearam no momento anterior. Organizam o espaço, utilizam os materiais e equipamentos que idealizaram.

Tempo de arrumar – Aqui a criança arruma os equipamentos utilizados. Arrumar desenvolve o seu sentido de responsabilidade e promove o trabalho em equipa.

Tempo de recordar – Aqui a criança tem oportunidade de recordar e representar aquilo que fez durante o tempo de trabalho. Neste momento as crianças apercebem-se da relação entre o planeado e o que realmente fizeram.

Tempo de pequeno grupo – Durante este tempo o adulto reúne-se com o grupo de crianças, trabalhando em atividades planeadas tendo em conta uma determinada experiência – chave.

Tempo de recreio – Neste tempo a criança tem oportunidade de correr, trepar, escorregar, empurrar, ou seja, desenvolver atividades mais espontâneas na sala, na ludoteca ou nos parques exteriores (Quintinha, Cidade, Bosque, Lago, Campo de Jogos, Parques de equipamentos lúdicos)

## 1.2. – Avaliação do contexto: apresentação dos resultados

A fim de avaliar a qualidade geral do contexto foi utilizada a versão portuguesa da *Early Childhood Environment Rating Scale, revised edition* (ECERS-R) (Harms, Clifford & Cryer, 1998).

São apresentados os resultados obtidos através da referida escala, sendo que os valores apresentados dizem respeito aos valores médios obtidos em sete subescalas da ECERS e na escala global (ECERS total).

Tabela 1.

*Apresentação dos resultados obtidos da escala ECERS*

<b>Subescalas</b>	<b>Média</b>
<b>Espaços e equipamentos</b>	3.4
<b>Rotinas/ cuidados pessoais</b>	3.8
<b>Linguagem/raciocínio</b>	3.5
<b>Atividades</b>	1.9
<b>Interação</b>	4.6
<b>Estrutura Programa</b>	3
<b>Pais e Pessoal</b>	3.8
<b>ECERS total</b>	3.57

O jardim de infância em questão apresenta uma nota global, na avaliação com a ECERS, de 3.57.

A subescala *Interação* obtém o valor médio mais alto (4.6).

A subescala que obtém valor médio mais baixo (1.9) é a que avalia as *Atividades*. Tendo em conta os critérios de qualidade da escala, valores inferiores à cotação 3 indicam que não estão asseguradas as condições mínimas para o funcionamento da sala no aspeto acima referido.

Para analisar os meios de integração, tendo em conta as estratégias adotadas pelos docentes e técnicos, as relações com os seus pares e os ambientes adaptados, foi recolhida informação através de uma grelha de indicadores de qualidade do contexto (adaptada da grelha de indicadores de qualidade para a escola da Associação Nacional de Docentes de Educação Especial). (Anexo 2).

A grelha foi preenchida pela educadora, que assinalou que assinalou os espaços escolares existentes, o rácio de alunos por ciclo e de alunos com NEE, assim como o de docentes e não docentes. Foram assinaladas as atividades gerais da escola e as adequações implementadas no decurso do processo de integração de alunos com PEA.

De acordo com a observação realizada ao contexto e com a informação recolhida através da Grelha de Indicadores de Qualidade do Contexto que utilizámos, constatámos que o Colégio possui atualmente 174 alunos, dos quais 64 no ensino pré-escolar, 85 no 1º ciclo e 25 alunos no 2ºciclo. Existem 11 docentes de Ensino Regular. Não existe nenhum docente de Educação Especial.

O número de alunos com NEE que frequentam este estabelecimento é de 7 (1 na creche, 1 na pré-escola, 2 no 1º Ciclo e 3 no 2º ciclo).

Quanto à estrutura física, o estabelecimento possui um grande número de espaços que os alunos podem usufruir: biblioteca; sala polivalente; centro de recursos, campo de jogos; parque; refeitório; laboratório; ginásio e recreio. Dispõe de tecnologias de informação e comunicação (TIC).

Através da informação reunida, pudemos verificar que professores, funcionários e alunos não possuem formação na temática dos alunos com PEA e não possuem apoio na promoção de interações entre alunos com PEA e os seus pares sem Necessidades Educativas Especiais.

Através da análise da mesma grelha verificámos que a equipa educativa não desenvolveu medidas adequadas às necessidades da criança face aos diferentes ambientes, bem como ao desenvolvimento de rotinas e atividades estruturadas, promotoras de autonomia e generalização, consideradas facilitadoras na intervenção com alunos com PEA.

Não foram planificadas estratégias de intervenção na área do desenvolvimento de competências sociais ou promoção de atividades e rotinas socialmente significativas.

### 1.3. Caracterização da criança

Para uma caracterização da criança mais detalhada focámos aspetos relacionados o seu historial pessoal e escolar, tendo sido realizado um enquadramento a partir dos dados relevantes da anamnese, do relatório clínico de Avaliação em Terapia da Fala e da ficha de observação elaborada pela educadora que o acompanha, relativo ao primeiro trimestre do presente ano letivo. A informação recolhida permitiu conhecer alguns aspetos pessoais da criança que se revelaram significativos para uma melhor avaliação das suas competências. Contámos, ainda, com os relatos de observações realizadas pela educadora.

O G tem quatro anos e é o único filho de pais não consanguíneos.

A mãe refere que amamentou durante uma semana, mas que, por dificuldades do G ao nível da sucção (deficitária/pouco vigorosa), teve de conjugar a mesma com leite artificial até aos três ou quatro meses. A partir daí, foram introduzidas papas, sopa e sólidos (sete meses), sem complicações quanto à adaptação às diferentes consistências.

Relativamente ao processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, a mãe refere que as primeiras vocalizações surgiram aos cinco ou seis meses e a primeira palavra aos onze meses (*mamã*). Não produz frases.

Em relação ao seu desenvolvimento psicomotor, a criança adquiriu marcha autónoma aos dezoito meses, sem regressões.

No período relativo aos vinte meses destaca-se uma fase de anorexia, referida pela mãe, com duração de duas semanas.

Aos dois anos de idade começou a frequentar um Colégio particular. Os pais referem que evoluiu ao nível da comunicação desde que ingressou no Colégio, em setembro de 2014.

Relativamente a antecedentes clínicos da criança, não são destacados casos especiais. Segundo os pais, a visão e a audição encontram -se adequadas.

A nível clínico, destaca-se o acompanhamento do G no Centro de Desenvolvimento da Criança (CDC) do Hospital Garcia de Orta há um ano em consulta de Neuropediatria e Psicologia devido a *Perturbação do Espectro do Autismo*. Por referência do próprio CDC, o G é também acompanhado há sensivelmente um ano pela Equipa Local de Intervenção Precoce do Seixal.

Quanto ao controlo dos esfíncteres, a mãe refere que, apesar da criança tentar controlar os esfíncteres, mantém a fralda por indicação da psicóloga que o acompanha. Quanto a comportamentos motores particulares, os pais referem balanceamento momentâneo (quando a criança fica irritada ou é contrariada), bem como o facto de o G

bater com a cabeça quando é contrariado (principalmente na presença dos pais). Por vezes, gosta de morder tecidos.

Dadas as dificuldades encontradas e o diagnóstico, em janeiro de 2015 foi elaborado o primeiro programa individual de intervenção precoce (PIIP), pela equipa local de Intervenção Precoce do Seixal.

Quanto a questões de socialização, a adaptação ao colégio não foi fácil. No início, a criança não queria comer no refeitório, não participava em nenhuma atividade de grupo e isolava-se da confusão. Há dificuldades mantidas, nomeadamente, na hora do almoço.

No que se refere à relação com os pares, o G não interage muito, mas é bastante afetuoso (gosta de abraços/contacto físico, embora não estabeleça contacto visual direto nem brinque efetivamente). Gosta de atividades ao ar livre (escorrega, baloiço, ...), instrumentos musicais e *tablets* (jogos – preferência recente).

A educadora atual da criança refere que o G brinca sozinho e explora sozinho as áreas da sala, sendo que a comunicação estabelecida com os pares dá-se maioritariamente pela via do afeto/não verbal. O momento em que nota maior intenção comunicativa do G é na refeição: vira a cara ou baixa a colher para indicar que não quer mais. A educadora refere que a criança gosta de trabalhos manuais e de atividades que envolvam água.

O G iniciou acompanhamento direto em Terapia da Fala (novembro de 2015), dadas as limitações que os pais referem existir ao nível da comunicação que também são evidenciadas e sustentadas pelos relatórios da Equipa de Intervenção Precoce. Foi a mãe quem procurou agendar uma avaliação clínica formal em Terapia da Fala por estar muito sensibilizada e informada em relação às questões de comunicação e interação social relacionadas com o seu filho.

Os resultados obtidos na avaliação realizada em terapia da fala são compatíveis com uma Perturbação da Comunicação e Interação Social – segundo o DSM-5 –, pelo que iniciou o acompanhamento em terapia da fala.

É referido no mesmo relatório que o G apresenta graves alterações ao nível das competências sociais e comunicativas que se relacionam diretamente com a quase ausência de oralidade. O seu perfil de comunicação abrange competências em idades de aquisição situadas entre os 18 e os 24 M.

### **1.3.1. Levantamento das dificuldades da criança em situação educativa**

Para uma melhor avaliação das competências da criança, bem como para o levantamento das principais dificuldades, foram realizadas observações em diferentes contextos, tendo em conta o mapa de rotinas da sala e tidas em conta as opiniões da educadora em conversas informais.

A informação recolhida permitiu conhecer alguns aspetos pessoais da criança que se revelaram significativos.

Procedemos ao registo e sistematização dos dados das observações com recurso a uma grelha de análise de discrepâncias (Anexo 3).

No que se refere à área de formação e desenvolvimento pessoal, o G não é capaz de identificar segmentos e elementos do seu corpo e nem sempre é capaz de explorar as capacidades motoras do seu corpo (exercício físico, ginástica, não pedala no triciclo), não é capaz de rasgar ou de cortar com a tesoura. Coordena e controla, por vezes, as competências de motricidade fina. Realiza hábitos relacionados com a higiene e a alimentação. Não assume pequenas responsabilidades (tais como arrumar o que desarruma ou ajudar o adulto em pequenas tarefas). Não diz o seu nome mas reconhece-o quando é chamado. O G não faz escolhas quando se lhe pede. Por vezes, com o apoio de um adulto é capaz de permanecer sentado a realizar uma atividade durante quinze minutos.

A educadora refere que se constata uma evolução ao nível da alimentação e que o G reconhece algumas rotinas diárias, nomeadamente na higiene oral, na qual a criança sabe quais os passos a seguir, ainda que com o apoio do adulto. Acrescenta, ainda, que o G realiza sempre as atividades com apoio do adulto, corrigindo-o quando necessário, situação que o irrita, levando-o, por vezes, a desistir da atividade. Refere, também que a criança está mais desperta para o meio que o rodeia e que se mostra cada vez mais confiante.

Neste domínio, a família refere como principais preocupações o facto do G não focar a atenção nas gravuras de um livro; de não explorar o brinquedo com a sua função; o facto de não levar a colher à boca; de não segurar a caneta corretamente; de não bater as palmas na canção; com o facto de o G não ir buscar a sua fotografia na altura da marcação das presenças e com o facto de não identificar as cores.

No que se refere ao conhecimento do Mundo, não distingue rapaz/ rapariga nem é capaz de interpretar o tempo atmosférico. Por vezes observa e explora o meio próximo e é capaz de reconhecer, por imagens, alguns animais, pegando na imagem correta quando questionado. O G explora os objetos e, em algumas situações, reconhece as

suas funções (bola e lápis, por exemplo). Mostra contentamento ao realizar a higiene oral e a ginástica. Não participa nas atividades da Quinta Pedagógica nem nas experiências realizadas no Cantinho da Ciência. Não é capaz de realizar seriações, contagens ou de completar um puzzle de seis peças. Não conhece as cores primárias, tipos de texturas ou formas geométricas. O G desfruta com a música e com o canto mas não repete sequências e séries de sons nem coordena a música com o movimento do corpo.

No que se refere às competências sociais, o G consegue, manifestar agrado/desagrado e presta atenção quando os colegas choram ou fazem “birras”. Mantém alguns comportamentos sociais adequados, tais como, ficar sentado na hora da refeição e em algumas atividades contempladas na rotina da sala, devolve objetos, espera pelo adulto e pelos colegas. Relaciona-se, às vezes, com os colegas partilhando, por vezes, os brinquedos. Participa, por vezes, em festas e brincadeiras. Não mostra interesse nas questões faladas na sala.

A educadora refere, ainda, que o G se adaptou muito bem aos novos adultos que estão atualmente a trabalhar com ele e à nova sala. Refere também que o G mostra progressão ao nível da sociabilidade, dado que começou a procurar o adulto para fazer algo ou para mostrar o que está a fazer.

No que se refere às competências comunicativas, o G não participa nas conversas de grupo, não exprime verbalmente os seus sentimentos, desejos ou ideias, não relata factos do dia-a-dia nem usa frases simples. Não é capaz de descrever uma imagem ou de relatar aspetos de uma história. Não pronuncia com clareza palavras do seu vocabulário nem faz perguntas. Com o apoio do adulto consegue, por vezes, prestar atenção a uma história. Por vezes obedece a um pedido, nomeadamente, para esperar, dar a mão ao ir ter com o adulto. O G não brinca ao “faz de conta”, nem imita papéis de adulto. Esta é, desta forma, a área que a educadora considera que o G necessita de uma maior estimulação. A comunicação é feita, basicamente, por tentativa-erro. São identificadas algumas palavras que fazem parte do seu vocabulário: “uz” – luz, “água”, “fazer xixi”, “nã” – não, embora refira que são as vocalizações que predominam na sua forma de comunicar, juntamente com a sua expressão corporal.

De acordo com o resultado da avaliação em terapia da fala, o G revela uma fraca atenção social e partilhada, estabelece um contacto visual fugidio, agarra na mão para pedir ajuda ou para mostrar algo, abana a cabeça para dizer “sim” ou “não”, olha para onde o adulto aponta, ainda que não o faça sistematicamente, obedece a pequenas ordens acompanhadas com gestos. O G não reage de imediato a expressões e mímicas faciais. Produz vocalizações com entoações mais agudas e fortes quando contrariado.

Refere, ainda, que o G comunica essencialmente através de gestos, entoação melódica da voz (incluindo gritos de curta duração), gestos simples com os membros superiores e pela mímica/expressão facial. É através daqueles meios que solicita ou dá conta das suas necessidades, responde, chama a atenção, expressa sentimentos e faz pedidos. Refere, ainda, que o G vira a cabeça em direção à fonte sonora e reage quando é dito o seu nome (embora nem sempre). Dá e mostra objetos e cumpre ordens simples. A nível expressivo, o G encadeia sons vocálicos embora sem inteligibilidade possível. Durante a avaliação realizada com o terapeuta disse seis palavras (olá, água, luz, pato e produz onomatopeias para cão e gato).

A educadora refere que sente muitas dificuldades em trabalhar com o G pelo facto de a criança não verbalizar as suas intenções e de parecer, frequentemente, alheada do mundo que a rodeia. Este aspeto é também referido pela família que refere como uma das suas preocupações o facto de o G não fazer pedidos.

### **1.3.2. Descrição dos comportamentos da criança com base no mapa das rotinas**

O G chega ao Colégio às 9h com a avó materna. Ao chegar ao colégio a educadora cumprimenta-o e baixa-se para lhe dar um beijinho. O G, geralmente, ri-se ao ouvir o seu nome, encosta-se à educadora e dá a cara para receber um beijinho. Não se senta na mesa da refeição como os seus colegas. Corre para a janela e fica a observar o exterior.

Enquanto os colegas comem, o G circula pela sala, geralmente, a correr. Por vezes aceita comer o pão mas não se senta.

Na hora da marcação das presenças o G fica sentado no colo da educadora ou da Assistente Operacional (AO). Quando chega a sua vez é levado ao mapa e é-lhe dada a caneta. Não identifica a sua fotografia. O adulto que o auxilia leva-lhe a mão ao local correto e o G faz com a mão um movimento circular.

Quando o grupo se senta no tapete e conversa, por exemplo, para contar o fim-de-semana, o G não mostra qualquer interesse. Olha para cima ou para a janela. Olha momentaneamente para os colegas. Se o adulto que o senta ao colo se levanta o G sai do tapete e corre pela sala. Não responde quando é chamado, tendo o adulto que o ir buscar.

No Momento da leitura mantém a atenção por pouco tempo. Olha as ilustrações e se estiver sentado no colo do adulto quer passar as páginas do livro e consegue manter a atenção por mais tempo.

No que se refere ao momento da refeição, o G não come sozinho. É ajudado a comer a sopa e, geralmente, não protesta. Quando lhe é oferecido o prato mostra desagrado. Não quer provar, vocaliza, choraminga e atira-se para trás. Por vezes bate com a cabeça na parede ou noutra superfície que se apresentar por perto (cerca ou parede). Come sozinho a fruta (especialmente a banana) ou a gelatina.

Reconhece a rotina da higiene, em que as crianças se dirigem à casa de banho para lavar os dentes. Quando vê a escova de dentes agarra-a e faz o movimento correto.

Na hora da sesta mostra desconforto quando é tapado com o lençol. Destapa-se. Nem sempre dorme com facilidade. Senta-se na cama, ri-se. Nestes momentos a educadora senta-se perto dele, pede-lhe que se deite e dá-lhe festas. Quando a educadora para de lhe dar festas ele procura a sua mão para que ela continue.

Quando assistem a algum filme está atento apenas no princípio.

Na aula de música fica agrado por ouvir música mas não interage (não canta, não toca os instrumentos e não bate palmas).

No circuito rodoviário (momento em que as crianças andam de bicicleta ou de triciclo) o G apenas anda nos triciclos que não têm pedais. Arrasta os pés para se movimentar e mostra contentamento. Se o triciclo tiver pedais desiste imediatamente, pois não consegue realizar o movimento.

No momento da informática mantém-se sentado na cadeira mas bate no teclado e no rato sem qualquer intenção. Parece interessar-se pelo som que produz.

Na atividades de expressão plástica o G pega no lápis (geralmente de forma incorreta) e aceita relativamente bem a correção da pega por parte do adulto. Sabe a função dos lápis e pincéis. Gosta de mexer na plasticina.

No ginásio, caso o adulto não lhe dê orientação, o G corre pelo espaço. Faz a atividade proposta quando é orientado.

Quando visitam a quintinha, o G mostra interesse e alguma curiosidade pelos animais. Se a atividade é na horta, apenas faz a atividade com ajuda total do adulto.

Nos parques exteriores circula entre os amigos sem interagir. Geralmente sorri. Sabe utilizar o escorrega sozinho. Foge com frequência do parque onde estão os colegas e procura lugares onde não está ninguém.

É, geralmente, a avó materna que o vai buscar. Quando a avó chega a educadora chama-o pelo nome e diz-lhe que a avó chegou. Ele vai ter com a avó e ri-se.

## **1.4. Definição do problema, objetivos e questões orientadoras do estudo**

### **1.4.1. Identificação do problema**

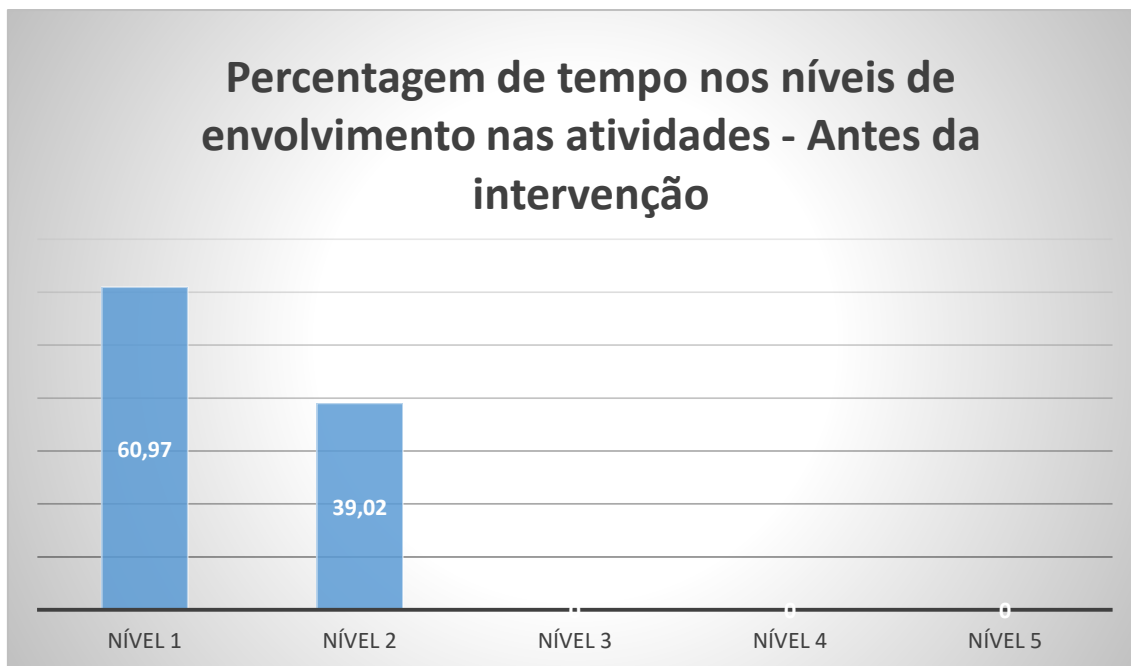
Este estudo decorre no contexto de uma sala de jardim-de-infância, na qual está integrada uma criança com PEA. Apesar de estar integrado na sala, não participa da forma esperada na maioria das atividades. As acentuadas limitações na comunicação e as dificuldades em estabelecer interações sociais com os seus pares, dificultam a sua inclusão nas atividades. Estas dificuldades conduzem muitas vezes a situações de isolamento.

A sala de jardim-de infância deve ser um espaço privilegiado para a aprendizagem de qualquer criança, devendo estas estar plenamente envolvidas nas diversas atividades e estabelecer relações com os seus pares.

Utilizou-se a Escala de Envolvimento da Criança (instrumento apresentado no Cap. III), para realizar as observações sobre as manifestações exteriorizadas pela criança quando esta se encontrava a realizar as atividades.

Foram considerados os diferentes momentos observados, tendo sido analisado em especial a “Atividade de pequeno grupo” (jogo a pares ou grupos de 3 elementos), “Momento da leitura” (hora do conto) e o “Momento da Canção” (atividades de expressão musical), sendo que foram estas as atividades escolhidas para intervir (Anexo 4).

Na figura 1 apresentam-se os resultados do envolvimento de G no conjunto das atividades selecionadas (11 observações realizadas), antes da intervenção.

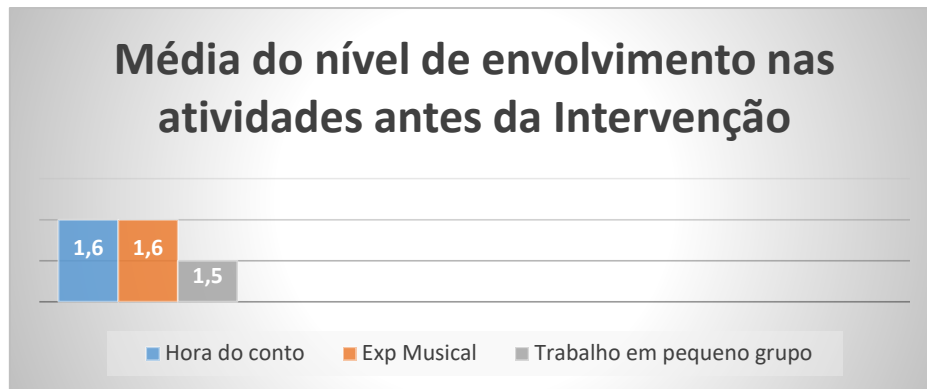


*Figura 1.* Percentagem de tempo nos diferentes níveis de envolvimento.

Como se pode observar, num nível geral, o G apresentava níveis de envolvimento que variavam entre 1 e 2. O envolvimento da criança nas diversas atividades da sala era em 60,97% de tempo situado no Nível 1, e 39,02% de tempo situado no nível 2 de envolvimento, interpolando inatividade e atividades interrompidas frequentemente.

O G apresentava níveis de envolvimento muito reduzidos em contexto de sala de aula. Não foram, neste período, observados níveis de envolvimento de níveis 3,4 ou 5.

A figura 2 representa os resultados correspondentes à linha de base. Esta ilustra o valor médio do nível do envolvimento nas atividades seleccionadas: da Hora do Conto (3 momentos observados), Música (2 momentos observados) e trabalho em pequeno grupo (4 momentos observados).



*Figura 2.* Média dos valores dos níveis de envolvimento obtidos nas diferentes atividades antes.

Analisando os dados obtidos observa-se que os níveis de envolvimento situavam-se entre 1,5 e 1,6. De acordo com a escala utilizada, o Nível 1 corresponde a uma situação de inatividade, a criança está mentalmente ausente. As ações observadas, correspondem na maioria das vezes a uma repetição estereotipada dos movimentos mais elementares.

Sublinhamos o facto de que os resultados observados não correspondem a níveis de envolvimento promotoras do desenvolvimento. Estes valores são, ainda, demonstrativos das preocupações iniciais dos profissionais que acompanham a criança.

#### **1.4.2. Questões orientadoras do estudo e objetivos gerais**

Com base nas perspetivas obtidas na descrição da situação problema, definiram-se as seguintes perguntas de partida:

- Como aumentar o envolvimento de uma criança com Perturbações do Espectro do Autismo nas atividades de uma sala de jardim-de-infância de Ensino Regular?
- Como melhorar os comportamentos de interação numa criança com Perturbações do Espectro do Autismo com os seus pares?

Estabeleceram-se, assim, os seguintes objetivos gerais:

- Aumentar o envolvimento/ participação da criança nas rotinas e atividades diárias;
- Aumentar as interações da criança com os seus pares.

## **CAPÍTULO II. ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

### **2.1. Breve enquadramento histórico da Educação Especial**

Atualmente, a inclusão de alunos com NEE no sistema regular de ensino é uma orientação explícita da lei de bases do sistema educativo, tendo surgido na sequência de princípios recomendados na publicação da Lei de Bases do sistema educativo. Sublinha-se, aí, a necessidade de garantir direitos iguais no acesso e sucesso educativos a todos os alunos. Neste sentido, à escola, cuja finalidade última é formar cidadãos ativos e participantes, capazes de intervir na sociedade e desenvolver a autonomia a todos os cidadãos, compete garantir, efetivamente, a educação de todos (Madureira e Leite, 2003).

No entanto, a forma de atendimento a esta população nem sempre foi concebida desta maneira, e a evolução das ideias e das práticas não se apresentou de forma linear e progressiva.

Já década de 90, aspetos como a promoção da democratização do ensino, a garantia do direito à diferença e o objetivo de assegurar às crianças com necessidades educativas específicas as condições adequadas ao seu desenvolvimento, foram regulamentados com a Lei nº 35/90 (extensão obrigatória da escolaridade a todas as crianças e jovens, incluindo as deficientes) e com a publicação do Decreto-lei nº 319/91 (que responsabiliza a escola regular pela educação desta população) (Madureira e Leite, 2003).

Consideram-se, assim, as três últimas décadas do século XX, ricas em mudanças no que se refere à educação especial, conduzindo a uma maior inserção das crianças e jovens portadores de deficiência em ambientes naturais (Madureira e Leite, 2003).

Segundo Jimenéz (1997), as mudanças a que assistimos faz surgir um novo modelo de Educação Especial, surgindo com ele o conceito de necessidades educativas especiais. Este apareceu pela primeira vez no relatório Warnok (1978). Segundo este conceito-chave considera-se que uma criança precisa de educação especial caso possuir uma dificuldade de aprendizagem que requeira uma medida educativa especial. Assim, o conceito de necessidades educativas especiais relaciona-se “com as ajudas

pedagógicas ou serviços educativos que determinados alunos possam precisar ao longo da sua escolarização, para conseguir o máximo crescimento pessoal e social”(Jiménez, 1997 p. 10).

Com base neste conceito, a educação especial não é concebida como a educação de um tipo de alunos mas como o conjunto de recursos, quer humanos quer materiais, colocados à disposição do sistema educativo de modo a que este possa dar resposta adequada às necessidades que alguns alunos possam apresentar (Jiménez, 1997).

## **2.2. A Inclusão de crianças com NEE em jardim-de-infância**

A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais em jardins -de -infância pretende garantir a todas as crianças o direito a frequentarem os mesmos contextos educativos que as crianças que apresentam um desenvolvimento esperado, independentemente do grau das suas dificuldades e das suas características (GAMELAS, 2003).

São muitos os estudos que referem resultados positivos para crianças com NEE e sem NEE em ambientes inclusivos (Sandall e Schwartz, 2003). Nestes são também identificados alguns dos desafios e complexidades da inclusão. Proporcionar apoio especializado de que as crianças com NEE precisam sem interferir com a ecologia social ou com a integridade curricular da sala inclusiva constitui um dos desafios da inclusão.

A educação tem como objetivo melhorar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças através do ensino de novas capacidades.

Numa sala inclusiva os esforços pedagógicos têm de se centrar na criança e incluir todas as áreas importantes da aprendizagem.

De acordo com Sandall e Schwartz (2003), a inclusão não deve ser encarada unicamente como uma experiência social. Deve ser tido em conta as características essenciais que são necessárias para as experiências de aprendizagem precoce de qualquer criança e para estimular o seu desenvolvimento. Estas experiências devem ser adequadas ao desenvolvimento e planeadas para cada indivíduo. Deve ser dado à criança o apoio necessário de modo a que esta possa tirar proveito de todo o complemento das experiências de aprendizagem.

Atualmente, a intervenção precoce remete para a compreensão de processos holísticos e contextualizados (Gamelas, 2003), ao contrário das abordagens lineares centradas na avaliação de défices da criança e na elaboração de atividades com o

objetivo de as colmatar e promover, assim, o seu desenvolvimento. Privilegiam-se as perspectivas mais alargadas sobre os fatores que influenciam o desenvolvimento: Perspetiva desenvolvimental ou centrada na criança; Perspetiva comportamental; Perspetiva sistémica e ecológica.

Correia, (citado por Covas, 2012), defende que para que os programas de Inclusão funcionem é fundamental o envolvimento entre educadores do regular e educadores de educação especial e de todos os técnicos presentes no processo educativo; um conjunto de práticas e serviços de apoio para um bom atendimento à criança; Legislação que defenda a inclusão da criança com NEE na escola regular; e uma boa relação entre a escola, a família e a comunidade.

Almeida (2000), refere que a qualidade é revelada através das características de estrutura e de organização dos contextos, pelas características e papel desempenhado pelos indivíduos que deles fazem parte e da qualidade das interações que estabelecem entre si e com a criança.

Dado que as práticas com estas crianças pretendem ir ao encontro das necessidades individuais de cada criança, nenhuma prática deve ser considerada como a melhor. As práticas recomendadas constituem orientações de ordem geral que devem ter em conta as características de cada um e as intervenções específicas exigidas por estas características.

É fundamental que as crianças com NEE disponham de educadores capazes de avaliar as suas necessidades e competências e que promovam as que são substanciais ao seu desenvolvimento. De acordo com Graham & Bryant (citado por Gamelas 2003), estas crianças necessitam de contextos adaptados capazes de maximizar as suas capacidades.

Hoje em dia, prevê-se a eliminação de contextos específicos de educação especial, dando-se preferência a outros mais unificados e capazes de incluir todas as crianças, sem que sejam discriminadas pelas suas necessidades.

### **2.3. A qualidade em educação Pré- escolar**

Gamelas (2003), refere que as investigações na área Educação de Infância revelam que o desenvolvimento da criança depende da sua inserção em contextos de qualidade, nos quais se considera a organização, a estrutura e as interações entre adultos e crianças.

Os estudos que fundamentam os benefícios da inclusão referem a necessidade de avaliar Impacto das características de qualidade dos inclusivos no desenvolvimento das crianças com NEE.

Assim, ao avaliar as características de qualidade dos contextos pré-escolares inclusivos, deve ser tido em conta os que dão resposta a todas as crianças e as que, pela sua especificidade, poderão ir ao encontro das necessidades específicas das crianças com problemas (Gamelas, 2003).

A mesma autora refere que a qualidade de um contexto pré-escolar inclusivo pode ser analisada segundo duas dimensões: características de qualidade para o grupo de crianças em geral e características que vão ao encontro das necessidades especiais das crianças com dificuldades.

Para além destes, existem outros indicadores de qualidade capazes de potenciar a adequação do contexto às crianças com NEE: estruturação de atividades, currículo, colaboração com a família, integração em terapias específicas.

### **2.3.1. Operacionalização da qualidade em educação pré-escolar**

O conceito de qualidade é relativo e pode apresentar múltiplas perspetivas. Ainda assim, vários autores distinguem um conjunto de características de contextos pré-escolares que podem ser aceites como indicadores de qualidade.

De acordo com Bairrão, (citado por Gamelas, 2003), é consensual considerar-se que a qualidade se relaciona com características inerentes às pessoas que trabalham nesse contexto; com as características dos programas e com as políticas educativas.

Tendo em conta uma abordagem sistémica e ecológica, na qual se têm em conta a relação entre o sujeito e o meio, dependendo um do outro, deve ter-se em conta as características dos contextos pré-escolares considerando essa interdependência.

Foram conceptualizadas as características do contexto em variáveis de estrutura (características físicas, ambientais e características, atitudes e crenças das pessoas que atuam nesses contextos) (Tietze & Rossbach, 1984; Rossbach, Clifford & Harms, 1991) e em variáveis de processo (interações da criança com os adultos ou com os pares) (Tietze & Rossbach, 1984).

Estes tipos de características interagem entre si de forma dinâmica e concorrem para a qualidade do contexto (Gamelas, 2003).

Foram, ainda, conceptualizadas variáveis ecológicas: estáticas (características estáveis do contexto e pouco afetadas pelo comportamento das crianças) e dinâmicas (as que podem influenciar o comportamento da criança e ser influenciadas por este) (Gamelas, 2003).

Assentando neste modelo de distinção de variáveis, Harms (1991) descreve diferentes dimensões com o intuito de obter uma medida discriminativa da qualidade

geral, nomeadamente, segurança (espaço e materiais); Saúde (alimentação, sono e higiene); organização do espaço físico (dentro e fora da sala, para atividades de grande e pequeno grupo e individuais); horários (que providenciem equilíbrio entre os diferentes tipos de atividades e que promovam transições suaves); interação e supervisão (apoio emocional, estimulação da linguagem e raciocínio, expectativas apropriadas à idade da criança); currículo/atividades (adequação à idade e às necessidades individuais das crianças, utilização das rotinas para a aprendizagem, variedade de atividades); envolvimento de pais (troca de informação, participação nas atividades); apoio profissional (orientação do trabalho, oportunidades de desenvolvimento profissional); administração (legislação relativa às crianças e aos profissionais, avaliação periódica da equipa, comunicação aberta entre a administração, a equipa e os pais) (Gamelas, 2003).

Com base nestas dimensões foi desenvolvido um dos instrumentos de avaliação da qualidade, a Early Childhood Environment Rating Scale – ECERS (Harms & Clifford, 1980). A ECERS baseia-se, assim, numa definição alargada de ambiente, que inclui noções de espaço, atividades, materiais, horários e supervisão.

Os seus itens foram formulados considerando princípios fundamentais: as crianças aprendem ativamente através da realização de atividades, do que ouvem, das experiências que têm e do que pensam; aprendem com base em interações, quer com os pais, educadores quer com os seus pares; a organização do espaço e dos materiais é fundamental para a promoção da sua autonomia e independência.

## **2.4. Condições para a Inclusão**

Odom, Peck, Hanson et al. (2006) (citado por Brandão, 2007) referem que, embora não exista uma única definição de inclusão no contexto pré-escolar, existem componentes comuns a várias definições, nomeadamente:

- A participação ativa de crianças com incapacidades em atividades em conjunto com pares com desenvolvimento típico na mesma sala de aula e nos mesmos contextos da comunidade;

- Devem ser dados apoios à criança na realização dos objetivos que foram estabelecidos para ela, conjuntamente pelos pais e técnicos;

- Deve existir estreita colaboração entre profissionais de diferentes áreas (educadores, professores do ensino especial, terapeutas, psicomotricistas, psicólogos...) na prestação dos serviços de apoio à criança;

- É necessária uma avaliação dos efeitos do programa de inclusão de modo a aferir se a criança está a evoluir conforme os objetivos estabelecidos pelos pais, educadores e outros técnicos.

Segundo Odom, (citado por Brandão, 2007), apesar da filosofia de inclusão apresentar uma proximidade de conceitos independentemente da faixa etária da criança, existem características únicas quando se trata do contexto pré-escolar: a natureza do desenvolvimento da criança (uma vez que os objetivos para as crianças na educação pré-escolar referem-se, numa primeira instância, ao desenvolvimento nos domínios motor, cognitivo, social, pessoal, adaptativo, comportamental e da linguagem, constituindo fundamentos para as aprendizagens que se seguem, baseadas em competências académicas); As estratégias de ensino utilizadas no pré-escolar implicam o incentivo das aprendizagens iniciadas na criança e o seu envolvimento ativo no contexto físico e com as outras crianças (Brandão, 2007).

De acordo com Odom, (citado por Brandão, 2007), o modelo de intervenção característico na maioria dos programas destinados à primeira infância baseia-se nas iniciativas das crianças e nas atividades lúdicas. Desta forma são criadas variadas oportunidades para que a criança se envolva em trocas sociais positivas com os seus pares e adquira competências relacionadas com a participação social e aceitação por parte dos outros.

#### **2.4.1. Elementos de sucesso para uma inclusão no pré-escolar**

De acordo com Cross, Traub, Hutter- Pishgahi e Shelton, (citado por Brandão, 2007), reconhece-se o sucesso no processo de inclusão quando há progressão da criança nos objetivos que foram definidos para elas; quando mostram evolução no seu desenvolvimento pessoal e quando adquirem conhecimentos e habilidades preconizadas para todas as crianças; quando as crianças são aceites como membros do grupo; e quando os pais estão satisfeitos com as evoluções dos seus filhos.

No que diz respeito à inclusão na sala propriamente dita, a mesma autora cita os estudos de Ebeling and Sprague e Wolery e Fleming que sugerem um conjunto de modificações, que o educador pode realizar em vários parâmetros, com o objetivo de possibilitar uma participação mais ativa da criança com NEE naquele contexto, nomeadamente: quantidade (adaptar o número de itens que espera que a criança aprenda); Tempo (adaptar o tempo dedicado e permitido para a finalização de determinada tarefa); Nível de ajuda (aumentar a quantidade de ajuda em relação a determinadas tarefas, por exemplo, definir pares mentores); “Out put” (adaptar o tipo de

resposta que a criança pode dar relativamente a determinada tarefa, utilizando, por exemplo, um quadro de comunicação); “In put” (adaptar a forma como a instrução é dada à criança, utilizando, por exemplo, pistas visuais); Grau de dificuldade (adaptar o nível de capacidade, as regras ou o modo como a criança pode realizar a tarefa, por exemplo, definir pares mentores); Currículo (fornecer diferentes tipos de instruções e materiais, por exemplo, no ensino de conceitos utilizar fotografias familiares em vez de imagens do livro); Alternar (adaptar os objetivos, utilizando o mesmo material); Tipo de participação (adaptar o grau de envolvimento da criança na tarefa).

#### **2.4.2. Adaptação dos contextos físicos**

De acordo com Brandão (2007), as interações ocorridas entre a criança e o envolvimento podem ter impacto negativo ou positivo no desenvolvimento da criança, devendo ser dada especial atenção às interações que são iniciadas pela criança e as produções dirigidas à criança. É consensual a ideia de que se as crianças estiverem envolvidas, este envolvimento é essencial para o desenvolvimento.

Ainda de acordo com a autora, o envolvimento constitui uma recente linha de investigação. Esta tenta compreender a forma como as crianças exploram e se envolvem com os objetos e com as pessoas, sendo que, quando mais envolvida estiver a criança, mais vantajoso em termos de aprendizagem.

Alguns autores, como McWilliam e Bailey (1995) definem o Envolvimento como a interação ativa com pessoas, objetos ou atividades de forma adequada ao nível de desenvolvimento da criança.

Nesta medida, as adaptações dos contextos podem fazer toda a diferença entre uma criança estar apenas presente na sala de aula ou estar efetivamente envolvida com os seus pares ou nas atividades propostas.

Estas adaptações são consideradas como o tipo de intervenção menos intrusiva (Brandão, 2007), pois atuam ao nível das variáveis do envolvimento ou contexto físico, nomeadamente, os espaços, os equipamentos, objetos e fatores ambientais.

#### **2.4.3. Como desenhar ambientes inclusivos?**

Wohlwill e Heft, (citado por Brandão, 2007), referem a importância de aspetos que designam como condições envolvermentais de “background”, que estão

relacionados com aspetos como a iluminação, o barulho, o input auditivo, a organização física do espaço, o equipamento e acessibilidade dos materiais.

São também determinantes as adaptações nos materiais didáticos, nos quais se pode aumentar a estabilidade, facilitar o manuseamento, reduzir a informação extra, tornar mais concreto ou familiar.

É ainda de referir que este tipo de adaptações não deve ser exclusivo da creche ou do JI mas deve ser estendido a todos os contextos comunitários nos quais a criança participa habitualmente ou devia participar.

## **2.5. INDICADORES PARA A AVALIAÇÃO DA INCLUSÃO: ENVOLVIMENTO E EMPENHAMENTO**

Os contextos de educação inclusivos têm vindo a ganhar importância ao longo das últimas décadas. Passou-se a ter expectativas positivas em relação aos alunos com NEE.

Há já alguns anos que se tem vindo a defender e implementar um conceito de inclusão em que, para além de estar integrada numa turma de ensino regular, é esperado que a criança com NEE esteja incluída nas mesmas atividades que os seus pares (Odom, 2007).

As crianças com NEE são, sempre que possível, inseridas em turmas do ensino regular e são bem conhecidos os benefícios que traz a todas as crianças.

Para garantir a participação nos contextos de educação de infância e facilitar o processo de inclusão de crianças com NEE é importante a criança estabelecer diferentes papéis no seu ambiente próximo, de forma adequada ao seu nível de desenvolvimento, interagir com outros contextos, com objetos e com as características do meio.

De acordo com Bronfenbrenner (citado por Pinto, 2011) a criança é um participante ativo que atua no meio envolvente e que é influenciado pelo mesmo. Deste modo, o estudo das interações que as crianças com incapacidades estabelecem com os seus pares, com os objetos e com os adultos nos seus contextos de vida diária, torna-se fundamental na explicação dos resultados desenvolvimentais e dos fatores que os influenciam.

### 2.5.1. O Envolvimento – Conceito

Para McWilliam e Bailley (1992, 1995), o conceito de *envolvimento* foi definido por como *a quantidade de tempo que a criança passa a interagir ativa ou atentamente com o seu ambiente (com adultos, pares ou materiais) de uma forma desenvolvimental e contextualmente adequada em diferentes níveis de competência*. É importante que o comportamento seja adequado às capacidades e à idade desenvolvimental da criança e que seja adequado à atividade que está a ser realizada, tendo em conta as expectativas relativamente à situação (McWilliam & de Kruif, 1998).

Pode considerar-se um conceito abrangente, uma vez que estuda uma dimensão quantitativa das interações e por incluir descritores relativos à qualidade desses comportamentos interativos (Pinto, 2011).

Para Leavers (2014), o *envolvimento* está relacionado com o processo de desenvolvimento e incita o adulto a construir um ambiente desafiador que favoreça a concentração, a motivação intrínseca e a intensidade mental ao desenvolver atividades.

O autor defende, ainda, que o conceito de *envolvimento* refere-se a uma dimensão da atividade humana. O *envolvimento* não está ligado a tipos específicos de comportamento nem a níveis específicos de desenvolvimento:

*O envolvimento pressupõe uma motivação forte, um fascínio, uma implicação total. Há um envolvimento forte quando não há distância entre a pessoa e a atividade, quando o tempo passa rapidamente e não são necessárias recompensas exteriores. Há abertura a estímulos relevantes e uma intensidade no funcionamento perceptivo e cognitivo que não se encontra noutras atividades.* (Laevers, 2008, p.19)

Foram, ainda, definidas pelo autor, as características do *envolvimento*:

- extrema concentração, sem interrupções, ficando a criança totalmente absorvida, sem noção de tempo;
- alto nível de motivação, interesse, fascinação e perseverança;
- atividade mental intensa, sensações vívidas e um senso de significação que toma forma;

- profunda satisfação ao atingir o objetivo inicial;
- trabalhar no limite das próprias capacidades, como na “zona de desenvolvimento proximal” (Vygotski).

Com base nestas características, considera-se que o envolvimento é um dos indicadores mais diretos e confiáveis de aprendizagem significativas (Laevers, 2014).

A investigação nesta área tem sublinhado a relação entre o envolvimento e os resultados desenvolvimentais da criança.

De acordo com McWilliam, Trivette, & Dunst (citado por Pinto, 2011), sendo o envolvimento considerado um bom indicador da competência da criança e uma condição necessária para a aprendizagem e para a mudança desenvolvimental, os níveis de envolvimento podem ser considerados descritores qualitativos que possibilitam a identificação de diferenças nos processos cognitivos subjacentes à aprendizagem.

Os resultados apresentados por alguns estudos permitem confirmar que o envolvimento é um conceito que possibilita documentar a importância de variáveis dos contextos de educação de infância na sofisticação desenvolvimental das ações da criança, bem como o grau em que estas exprimem competências socialmente adequadas durante as suas interações diárias. (Pinto, 2011).

Segundo o modelo de escola inclusiva, a informação sobre o conceito de envolvimento da criança e formas de o operacionalizar, pode apresentar um papel preponderante nas práticas de intervenção junto das crianças com NEE.

Estudos apontam para a necessidade de se contribuir para a melhoria das experiências que se proporcionam a estas crianças em contextos inclusivos. Para tal, a observação e documentação acerca do envolvimento que estas crianças vão demonstrando nas diferentes rotinas de vida diária, constituem indicadores fundamentais para a planificação educativa. Nesta medida, é facilitada a participação da criança com NEE nas atividades do grupo de uma forma consistente e desenvolvimentalmente adequada, permitindo a sua interação com as outras crianças (Pinto, 2011).

## **2.5.2. Indicadores de envolvimento da criança segundo Leavers**

Os indicadores de Envolvimento da Criança são:

- Concentração: nada parece distrair a criança;
- Energia: A criança investe todo o seu esforço na atividade;
- Complexidade e criatividade: demonstra as suas maiores competências, a criatividade existe quando a criança dá um toque individual ao que faz;
- Expressão facial e postura: Os indicadores não verbais são de extrema importância para apreciar o envolvimento da criança;
- Persistência: duração da concentração na atividade que está a ser realizada;
- Precisão: estão atentas aos pormenores;
- Tempo de reação: reagem com rapidez a estímulos; Linguagem: comentários que fazem sobre a atividade;
- Satisfação: satisfação perante os resultados alcançados.

(Bertram e Pascal, 1998)

## **2.6. Empenhamento - Conceito**

De acordo com Oliveira-Formosinho (2009), a criança aprende com o adulto, sendo este o seu modelo. A forma como o adulto encara a atividade e o modo como se comporta ao longo das atividades influencia a forma como as crianças encaram essas mesmas atividades. As atitudes do adulto são importantes para a qualidade do ensino, sendo este um fator crítico na qualidade da aprendizagem da criança. (Oliveira-Formosinho, 2009).

Bertram (1998) descreve um conjunto de atitudes facilitadoras: sinceridade e autenticidade; aceitação, valorização e confiança; compreensão empática. De acordo com o mesmo autor, estas são qualidades que facilitam a aprendizagem e que estão associadas ao aumento na comunicação por parte dos alunos, na maior capacidade de resolução de problemas, maior número de perguntas, maior envolvimento na aprendizagem, maior contato visual, níveis cognitivos mais elevados e maior criatividade. São estas atitudes facilitadoras que definem o conceito de empenhamento.

A partir das atitudes referidas acima, Laevers identificou 3 categorias no comportamento do professor:

- Sensibilidade: atenção prestada pelo adulto, empatia, sinceridade e autenticidade;

- Estimulação: introduzir ou propor uma atividade, facultar informação, intervir no desenrolar da atividade para estimular;

- Autonomia: grau de liberdade que o adulto dá à criança para experimentar as suas ideias.” (Bertram e Pascal, 1998).

A partir destes itens, foi desenvolvida uma grelha de observação que permite reconhecer o estilo de intervenção do educador no processo de aprendizagem: a Escala de Empenhamento do Adulto.

Trata-se de um instrumento para observar a interação educativa entre adultos e crianças. O instrumento centra-se nos três aspetos da interação identificados por Leavers (que correspondem a três sub-escalas): sensibilidade, estimulação e autonomia

Os resultados da investigação prévia apontam para estes três aspetos como os mais importantes na interação adulto-criança em contexto educativo (Bruner, Vygotsky, Donaldson, Rogers, Athey, citados por Oliveira-Formosinho, 2009).

Este instrumento baseia-se na ideia de que a qualidade das interações entre o educador e a criança constitui um fator crítico na eficácia das experiências de aprendizagem (Bertram e Pascal, 1998).

De acordo com Oliveira-Formosinho (2009), este conceito contém o conjunto de características capazes de descrever a natureza da relação entre o adulto e a criança. De acordo com a mesma autora, estas características influenciam a competência do adulto para motivar, alargar, promover e envolver a criança no processo de aprendizagem.

### **2.6.1. Indicadores de empenhamento do adulto**

De seguida apresentam-se os indicadores de empenhamento:

- Sensibilidade: adota um tom de voz encorajador, faz gestos de encorajamento e estabelece contato visual, é carinhoso e afetuoso, respeita e valoriza a criança, encoraja e elogia, mostra empatia com as necessidades e preocupações da criança, ouve a criança e responde-lhe, fomenta a confiança da criança;

- Estimulação: tem energia e vida, é adequada, corresponde às capacidades e interesses da criança, motiva a criança, é diversificada e clara, estimula o diálogo, a atividade ou o pensamento, partilha e valoriza as atividades da criança, não verbal;

- Autonomia: permite à criança escolher e apoia a sua escolha, dá oportunidades à criança para experimentar, encoraja a criança a dar as suas ideias e a assumir responsabilidades, respeita as opiniões da criança sobre a qualidade do trabalho realizado, encoraja a criança a resolver conflitos.

(Bertram e Pascal, 1998).

## **2.7. Relação entre os dois conceitos**

De acordo com Oliveira- Formosinho (2009), o envolvimento das crianças e o empenhamento dos adultos são interdependentes, ou seja, quando as crianças demonstram elevados níveis de envolvimento, os adultos empenham-se mais, do mesmo modo que, quando os adultos se empenham mais as crianças demonstram graus de envolvimento mais elevados.

Estudos portugueses mostram que esta é uma relação simbiótica (Oliveira-Formosinho, 2004).

Apesar da responsabilidade na interação ser do adulto, este deve encorajar e permitir à criança participar e ter controlo sobre a sua aprendizagem.

### **3. O AUTISMO**

#### **3.1. Perspetiva histórica do autismo**

Em 1943, o pedopsiquiatra Leo Kanner estudou, um grupo de onze crianças com alterações comportamentais marcadas, diferente do da maioria das outras crianças. Apesar da sua aparência física normal, distinguiram-se, sobretudo, pelo seu isolamento social. Cada uma delas apresentava um isolamento extremo ou um “afastamento autístico profundo” (Hewitt, 2005). As alterações na vinculação social surgiam desde cedo.

Kanner identificou, assim, características comuns: incapacidade de relacionamentos com os outros; falha ao nível da comunicação; obsessão por manter as coisas da mesma maneira; ansiedade; fácil excitação perante determinados objetos (Lima, 2012).

Também o pediatra Hans Asperger, em 1944, desenvolveu um trabalho relacionado com psicopatia autística na infância, no entanto, observou comportamentos ligeiramente diferentes. No seu estudo descreve um grupo de rapazes que apresentavam um QI médio ou acima da média mas que, no entanto, apresentavam dificuldade no relacionamento social. Os estudantes deste grupo tinham a capacidade de falar fluentemente mas apresentavam uma falta de compreensão e de capacidade no que se refere à importância e ao uso da conversação social.

Asperger observou que este grupo de rapazes faziam tentativas de socialização e de aproximação com os pares. No entanto, era comum cometerem erros que não conseguiam corrigir numa nova interação.

Associado a esta falta de competências sociais notava-se uma fraca coordenação.

Deste modo, o grupo de estudo de Kanner e o grupo de Asperger partilhavam algumas características, nomeadamente a tendência para manterem interesses obsessivos ou invulgares e a necessidade de manter rotinas.

Já em 1979, Wing e Gould criaram a expressão “espectro do autismo” (Lima, 2012). No seu estudo confirmaram que, ainda que as crianças autistas apresentassem dificuldades a vários níveis, existiam três áreas de incapacidades que facilmente se identificavam: linguagem e comunicação, competências sociais e flexibilidade de pensamento ou imaginação. Esta “tríade de incapacidades” de Wing era conhecida como base de diagnóstico.

Na atualidade, as pessoas que apresentam este género de distúrbios diz-se que estão afetadas por um autismo “típico” ou “clássico”. Hewitt (2005) refere algumas das características mais marcantes, nomeadamente:

- Incapacidade comum a todos os indivíduos para desenvolver relacionamentos, mesmo com os seus familiares próximos;
- Limitação ao nível das competências de interação que dificultam o contacto visual, a socialização e a partilha;
- Uma preferência por jogos repetitivos e estereotipados;
- Obsessão por objetos que podem ser manipulados através de movimentos repetitivos;
- Um desejo obsessivo de imutabilidade, nomeadamente, das rotinas;
- Grande perturbação quando as rotinas são inesperadamente alteradas;
- Elevada sensibilidade aos estímulos ambientais sendo que a resposta a uma carga excessiva de estímulos pode tomar a forma de um movimento de baloiço do corpo ou de tapar os ouvidos com as mãos;
- Grande capacidade de memorização de rotinas, geralmente relacionados com objetos pouco usuais;
- Atraso ou notório insucesso da aquisição da linguagem.

A perturbação do espectro da autismo, considerado um distúrbio neurológico, passou a ser referida como uma síndrome, tornando-se mais abrangente e passou a ser reconhecida como um conjunto de perturbações globais do desenvolvimento (Correia, 2014).

### **3.2. CARATERÍSTICAS DO AUTISMO: TRÍADE DE INCAPACIDADES**

PEA é a designação atribuída um conjunto de quadros do neurodesenvolvimento, que partilha de anomalias características, que podem revelar uma gravidade e expressão variáveis - perturbação autística (autismo clássico), perturbação global do desenvolvimento sem outra especificação (autismo atípico), perturbação de Asperger, entre as principais, conforme a antiga classificação americana do DSM (Manual de 25 Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais) ou da Organização Mundial da Saúde.

Diversos estudos têm concluído que a combinação de sintomas e a sua gravidade num grau de continuidade, bem como a capacidade intelectual, determinam a apresentação dos quadros, que partilham as mesmas características, deixando de fazer sentido a distinção entre várias categorias diagnósticas.

São diferenciados quatro principais dimensões de variação do espectro autista por Lorna Wing, citado por Rivière (2004), nomeadamente: (1) transtorno nas capacidades de reconhecimento social; (2) nas capacidades de interação social; (3) nas destrezas de imaginação e compreensão social; (4) nos padrões repetitivos de atividade (relativamente a funções psicológicas como a linguagem, a resposta a estímulos sensoriais, a coordenação motora e as capacidades cognitivas). No entanto, dada a importância do conceito de espectro autista, surge um conjunto mais amplo de dimensões: 1) transtorno qualitativo de relação social; 2) transtorno da capacidade de referência conjunta; 3) transtorno das capacidades intersubjetivas e mentalistas; 4) transtorno das funções comunicativas; 5) transtornos qualitativos da linguagem expressiva; 6) transtornos qualitativos da linguagem compreensiva; 7) transtorno das competências de antecipação; 8) transtornos da flexibilidade mental e comportamental; 9) transtorno do sentido da atividade própria; 10) transtornos da imaginação e das capacidades de ficção; 11) transtornos de imitação; 12) transtornos da suspensão da capacidade de criar significantes. Estas dimensões constituem descritores muito úteis para definir um perfil e estabelecer as estratégias a implementar.

Segundo Hewitt (2006) as características nucleares da PEA são normalmente referidas como uma Tríade de Incapacidades que incidem na comunicação, socialização e imaginação.

Existe por parte dos indivíduos com PEA uma incapacidade para interpretar, usar a Comunicação e responder apropriadamente. Podem não conseguir usar a linguagem verbal ou apresentar uma tendência para fazer interpretações literais e/ou para emitir monólogos. Podem estabelecer ou não contacto visual, mas apresentam dificuldade em interpretar este aspeto da comunicação, de uma forma que lhes permita identificar ou responder adequadamente ao seu verdadeiro significado verbal.

Apesar das dificuldades que enfrentam todos os indivíduos com autismo, com o auxílio de uma intervenção especializada, a sua capacidade de comunicação pode ser melhorada.

Apresentam uma incapacidade de Socialização que não afeta apenas a capacidade destes alunos se envolverem no jogo e para fazerem amigos. No

ambiente escolar, a sua influência estende-se ao trabalho em pequenos grupos, às situações de aula dirigidas a toda a turma, aos desportos de contacto ou coletivos, aos momentos de mudança de sala ou de roupa, às cantinas, às relações estudante-professor, entre outros, na realidade, qualquer situação que envolva pelo menos outra pessoa. Com uma intervenção especializada, o aluno com PEA, pode ser auxiliado a adquirir competências de socialização mais eficazes, e num período inicial, ensinadas em cada situação social ou ambiente novo.

Na área da Imaginação, a capacidade de se envolver no jogo imaginativo ou criativo com outros, ou a sua capacidade de resolver problemas revela-se afetada. Pode conduzir a uma compreensão limitada das consequências, tanto positivas como negativas dos seus comportamentos. No ambiente escolar, esta “rigidez de pensamento”, normalmente impede a transferência de quaisquer competências ou estratégias de abordagem de situações anteriormente adquiridas. Cada assunto, tal como acontece no caso de cada novo ambiente social é, de facto, um desafio de aprendizagem novo para os alunos com PEA.

Para Santos (2013), as características nucleares de PEA envolvem anomalias qualificativas no âmbito da Comunicação, Interação social e Atividades, Comportamentos e Interesses Restritos, Intensos e Repetitivos.

Estas anomalias terão uma expressão mais nítida conforme a gravidade, a idade da criança e o seu desenvolvimento intelectual.

A nova edição do DSM, (DSM- V) apresenta uma nova estrutura de sintomas e a tríade de sintomas que modela défices de comunicação separadamente de prejuízos sociais do DSM-IV, foi substituída por um modelo de dois domínios composto por um domínio relativo a défice de comunicação social e um segundo relativo a comportamentos/interesses restritos e repetitivos. Além disso, o critério de atraso ou ausência total de desenvolvimento de linguagem expressiva foi eliminado do DSM-V, uma vez que pesquisas mostraram que esta característica não é universal, nem específica de indivíduos com PEA. Como o autismo é definido por um conjunto comum de sintomas, admite-se que seja melhor representado por uma única categoria diagnóstica, adaptável conforme apresentação clínica individual, que permite incluir especificidades clínicas como, por exemplo, transtornos genéticos conhecidos, epilepsia, deficiência intelectual e outros. Um transtorno na forma de espectro único, reflete melhor o estágio de conhecimento sobre a patologia e sua apresentação clínica.

Segundo a nova designação consideram-se dois domínios, nomeadamente as Deficiências sociais e de Comunicação; e os Interesses restritos, fixos e intensos e comportamentos repetitivos.

Os défices na comunicação e os comportamentos sociais são inseparáveis e avaliados mais acuradamente quando observados como um único conjunto de sintomas com especificidades contextuais e ambientais. Nesta medida justifica-se um só domínio que contempla estas duas áreas.

Os atrasos de linguagem não são características exclusivas da PEA e nem universais dentro dela. Podem ser definidos, mais apropriadamente, como fatores que influenciam nos sintomas clínicos, e não como critérios do diagnóstico do autismo para esses transtornos.

Os indivíduos avaliados segundo o anterior manual de diagnóstico, o DSM- IV, que tenham sido referenciados como possuidores de perturbação autística , perturbação de asperger ou perturbação global do desenvolvimento sem outra especificação devem receber o diagnóstico de Perturbação do Espectro do Autismo.

### **3.3. Inclusão de crianças com PEA**

É reconhecido que os alunos com PEA, assim como qualquer aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE), quando colocados em meios educativos inclusivos, têm a oportunidade de interagir com outros indivíduos, resultando numa melhor preparação para a vida em sociedade (Nielsen, 1999). Reciprocamente, os alunos sem NEE têm oportunidade de contatar com uma realidade diversificada, o que os consciencializa da complexidade e diversidade das características humanas, algo que potencia a compreensão da partilha de aspetos comuns, minimizando o impacto das diferenças. As investigações recentes sobre a inclusão de alunos com PEA no Ensino Regular, apesar dos desafios que podem apresentar-se ao aluno, aos docentes e contextos educativos, são explícitas acerca dos benefícios da Inclusão destes alunos, sublinhando a sua importância para o desenvolvimento académico, social e emocional de todas as crianças (Correia; Grácio, Borralho et al.; Rebocho, Saragoça et al. Citado por Madureira e Ferreira, 2015).

Atendendo às exigências de uma realidade que nos é apresentada cada vez mais heterogénea no contexto escolar, é essencial que se garanta a todos, independentemente das características e necessidades de cada um, o direito a uma educação de qualidade. Todos os alunos devem ser respeitados, considerando o seu

crescimento e desenvolvimento, com o objetivo de serem incluídos na sociedade e facilitar a sua transição para a vida ativa de forma a que ganhem uma maior autonomia e independência possíveis.

A inclusão de crianças com PEA deve passar pelo pressuposto de que não se deverá ignorar as características inerentes a estas, dado que a sua especificidade poderá interferir não só nas aprendizagens escolares mas também na inclusão destas crianças no contexto escolar e social. (Hall e Nunes citado por Nunes e Gomes, 2014).

O processo de inclusão das crianças com PEA pressupõe que, quer diretores, agentes educativos e outros responsáveis, quer os professores, colaborem coletivamente, assumindo-se como responsáveis pela educação destes alunos. O professor de ensino regular deve, de acordo com Nielsen (1999), partir das informações relativas ao aluno, nomeadamente, das suas competências, dos seus pontos fracos e fortes, bem como dos objetivos estabelecidos. A informação recolhida servirá de orientação dos procedimentos a adotar pelo professor de forma a permitir as modificações adequadas, tanto ao nível do ambiente de sala de aula como à adoção de estratégias mais indicadas para responder às necessidades físicas e educativas do aluno.

Neste sentido, os professores veem-se obrigados a responder às necessidades dos seus alunos, assumindo cada um como parte integrante do seu grupo de alunos. No entanto, a realidade é que muitos professores, diretores de escola, agentes educativos e pais têm muitas vezes uma perspetiva inadequada quanto às práticas educacionais propícias à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais, dado que muitas vezes não compreendem a natureza da sua problemática. (Nielsen, 1999)

É estritamente necessário a obtenção de conhecimentos relativos à condição da criança com PEA por parte dos professores e, simultaneamente, das estratégias a implementar que mais se adequam na resposta às necessidades destas crianças.

No processo de inclusão destes alunos no ensino regular deve ter-se em conta a avaliação do meio integrativo, nomeadamente, se este constituirá ou não uma ajuda para o aluno. Nesta medida devem ser avaliados sistematicamente os meios de integração, as competências dos técnicos, as atitudes, quer do pessoal docente, quer dos seus pares e os ambientes adaptados (Santos e Sousa, s/d).

A avaliação destas crianças deve ter em conta a aprendizagem e desempenho das crianças com PEA, em diferentes áreas, nomeadamente, a comunicação, a resposta social, o processamento da informação e o desenvolvimento de competências cognitivas (Sousa e Santos s/d). Desta avaliação resulta um perfil do aluno que deve ser tido em conta e influenciar todo o processo de aprendizagem.

A avaliação do processo deve incidir nos dados do progresso individual do aluno, uma vez que as abordagens educacionais têm como objetivo o progresso do desempenho e das capacidades individuais, bem como a adaptação ao meio onde se inserem. Assim sendo, a avaliação deve ser direcionada para uma intervenção baseada no nível de desenvolvimento funcional da criança, das suas dificuldades e limitações, mas também das suas capacidades de adaptação e realização. É fundamental que o ato educativo conte com uma atitude, por parte do professor, de confiança e otimismo nos recursos da criança e nas suas possibilidades de desenvolvimento (Postic, 1990).

É reconhecido que a inclusão de alunos com PEA é um dos maiores desafios apresentados à Educação, defendendo-se que, para que ache sucesso, deve avaliar-se os meios integrativos que podem ajudar na inclusão destes alunos, sendo que estes devem ser avaliados de forma sistemática. A par dos dados do progresso individual do aluno, devem avaliar-se os meios de integração, as competências dos técnicos, as atitudes do pessoal docente e não docente, as atitudes dos colegas e a adaptação dos ambientes.

Não se podendo limitar o ensino, sempre ao mesmo tipo de ajudas, nem a intervir de forma homogénea e idêntica em todos os casos, torna-se necessário implementar uma prática que possibilite e enquadre a participação dos alunos, adaptando-se a ela de forma adequada. Simultaneamente, criando formas cada vez mais elaboradas e independentes de atuação por parte dos alunos, tudo isto na medida em que for possível em cada situação, conjugando recursos e atuações muito diversas, tanto no plano cognitivo como no afetivo e relacional, não esquecendo o contexto social e cultural a que cada criança pertence.

Para a inclusão destas crianças no Ensino regular há uma necessidade eminente de avaliar/rever a intervenção tendo em conta o progresso dos alunos. É necessário estabelecer estratégias individualmente resultado da avaliação realizada relativamente às capacidades de aprendizagem do aluno focando as potenciais aquisições em detrimento dos défices.

A prática letiva deve garantir um ambiente previsível e acessível permitindo que o aluno esteja mais disponível para comunicar, interagir e aprender. Assim pode assegurar-se o aumento do nível de autonomia e participação no contexto escolar, junto dos seus pares, promovendo a sua inclusão social (Gonçalves, A.; Carvalho, A.; Mota, C. & al, 2008)

Para responder às necessidades dos alunos com PEA, a intervenção deve ter em conta a criação de um ambiente de trabalho calmo e estruturado, sendo que o espaço da sala de aula deve ter uma organização bem definida. Deve garantir-se um ambiente previsível que possibilite a antecipação de tarefas e acontecimentos, criando

rotinas bem definidas, de forma a diminuir a ansiedade do aluno face ao desconhecido. O aluno com PEA deve ser encorajado, gradualmente, para a tomada de decisões, aumentando-se, também, a exigência das tarefas a desempenhar pelo aluno. As instruções dirigidas a estas crianças devem ser orientadoras, claras e objetivas.

Reveste-se de sentido a afirmação de que “para que a escola seja efetivamente inclusiva não basta que os professores adotem este conceito”(Monteiro, S/D, p. 74).

A atitude de responsabilização pela aprendizagem dos alunos com NEE é estritamente necessária, assim como o conhecimento efetivo acerca da PEA para que os professores possam ensinar crianças diferentes, possuidoras de capacidades de aprendizagem diferentes e com competências prévias distintas.

Globalmente, a intervenção deve conseguir abordar diversos aspetos do desenvolvimento, apostando num processo complexo mas facilitador de uma inclusão efetiva destes alunos, uma vez que deve ser pensado com a finalidade de melhorar o desempenho, as capacidades individuais e o desenvolvimento da adaptação ao meio em que as crianças e inserem.

### **3.4. Metodologias de intervenção nas PEA**

A perturbação do Espectro do autismo é considerada uma Perturbação Global do desenvolvimento que atinge a maioria das áreas do desenvolvimento normal de uma criança exigindo, assim, um acompanhamento ao longo da vida. Reveste-se de importância uma intervenção atempada capaz de responder às áreas que se encontram em défice.

São várias as abordagens que têm surgido ao longo dos anos para intervir com as crianças com PEA e as suas famílias. Estas foram especificamente delineadas para as PEA. As variadas pesquisas realizadas relacionadas com esta problemática contribuiu para uma compreensão mais profunda da fisiologia, neurologia e psicologia cognitiva das crianças com autismo, permitindo ver algumas implicações para o tratamento.

Uma intervenção adequada, quer por parte da família, quer por parte da escola, pode, por um lado, minimizar os défices e, por outro lado, maximizar as competências existentes. No entanto, as diferentes abordagens devem ser adaptadas a cada situação.

O diagnóstico e a avaliação realizada à criança, constituem o ponto de partida para a intervenção.

De acordo com Lima (2012), a intervenção deve ser capaz de estimular a área da cognição, socialização, comunicação, comportamento, autonomia, jogo e competências acadêmicas.

As metodologias de intervenção que se têm desenvolvido ao longo dos anos e que têm essa finalidade devem ser implementadas de forma precoce e intensiva.

A mesma autora refere ainda que, apesar das terapias terem técnicas diferentes de aplicação e modelos teóricos diferentes, a intervenção deve seguir linhas de orientação comuns, nomeadamente, serem iniciadas o mais precocemente possível; consistir numa terapia intensiva, através de um programa planeado com atividades específicas, para alcançar os objetivos identificados; realizar trabalho de um para um; Incluir os membros da família através de treino parental; Promover oportunidades de interação com pares; incluir elementos, tais como, uma rotina previsível, horários visuais de trabalho e limites físicos claros; utilizar estratégias para a aplicação dos conhecimentos adquiridos em novos ambientes e situações de modo a manter um uso funcional das competências que adquire; trabalhar áreas como a comunicação funcional e espontânea, competências sociais e competências funcionais, capazes de preparar a criança para ter mais responsabilidade e mais autonomia e estimular a área da cognição e competências acadêmicas.

Os modelos de intervenção podem ser de Natureza Psicanalítica, construtivista e desenvolvimentista, Comportamental, Cognitiva ou Cognitivo-Comportamental (Correia, 2014) e têm assumido grande relevo na atualidade.

#### **3.4.1. Modelos de Intervenção de Natureza Psicanalítica**

Foi o primeiro modelo de intervenção a surgir e, apesar de incapaz de produzir os resultados terapêuticos a que se propôs, possibilitou a criação de condições para uma maior investigação nesta área.

De acordo com Dória, (citado por Correia, 2014), o processo de tratamento envolve tanto a criança como os pais, uma vez que o autismo é, para os psicanalistas, o resultado de uma falha na função paternal. Deste modo, o analista trabalha com os pais, de modo a aprenderem a desempenhar corretamente as suas funções.

### **3.4.2. Modelos de Intervenção de Natureza Comportamental**

Na década de 60, os psicólogos de orientação comportamental, como Lovaas, o pioneiro da intervenção comportamental autista, considerava que este tipo de intervenção podia ajudar a melhorar as capacidades dos jovens com autismo, levando-os a adquirir competências complexas, nomeadamente, a linguagem, a autonomia e as competências sociais (Correia, 2014).

Neste modelo era criticada a fraca generalização das competências apreendidas quando estendidas a outros contextos e a fraca participação parental (Correia, 2014).

### **3.4.3. Modelos de intervenção de natureza cognitiva**

Esta abordagem envolve uma atividade de reflexão profunda, uma vez que pretende a alteração das cognições erradas (Correia, 2014). De acordo com o mesmo autor, este modelo pretende uma alteração das cognições incorretas, por parte dos pais, substituindo-as por pensamentos mais adaptados à realidade.

### **3.4.4. Modelos de intervenção de natureza construtivista e desenvolvimentista**

Segundo Pereira (citado por Correia, 2014 ), neste modelo é dado ênfase à importância da crença como fator determinante dos comportamentos e atitudes dos pais e baseia-se em paradigmas e metodologias de intervenção direcionadas para a metacognição e construção.

### **3.4.5. Modelos de Intervenção de Natureza Cognitivo-Comportamental**

Estes modelos de intervenção podem ser definidos como um programa de transição entre os modelos de comportamento tradicional e os modelos cognitivos. Aplicam técnicas de natureza cognitiva e comportamental, de modo a que o efeito terapêutico seja mais eficaz (Correia, 2014).

Para que se possa iniciar uma intervenção deste tipo é necessário conhecer as dificuldades inerentes à criança, bem como o impacto destas sobre o desenvolvimento. Desta forma, poderão ser programadas atividades capazes de estimular aprendizagens (Correia, 2014).

De acordo com Zachor, Ben-Itzhak, Rabinovich, & Lahat, citado por Ferreira (2011), as principais filosofias de intervenção, utilizadas em programas de educação especial para crianças com autismo, incluem a abordagem do desenvolvimento, *Developmental Individual-Difference Relationship (DIR)*, o *Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children (TEACCH)*, e *Applied Behavioral Analysis (ABA)* e o modelo Son-Rise.

Seguidamente iremos apresentar de forma sucinta os principais tipos de intervenção que têm assumido grande relevo na atualidade:

### ***Developmental Individual-Difference Relationship (DIR)***

Segundo Stone & Di Geronimo (citado por Vilaça, 2013) o *Developmental Individual-difference Relationship-based Model (DIR)*, baseia-se na relação. Este modelo foi desenvolvido por Standley Greenspan e Serena Wieder, que tinham como referência teórica o facto de que as crianças com autismo apresentarem dificuldades ao nível do processamento sensório-motor, que constitui um impedimento para a comunicação/interação e para a aprendizagem. Deste modo, modelo promove o desenvolvimento cognitivo, comunicativo e emocional, construído com base na relação. Pretende-se que a criança se sinta como um indivíduo com intencionalidade, que seja interativa com os outros e que, assim, desenvolva as suas capacidades linguísticas e sociais.

Este programa deve ser desenvolvido em casa e considera três áreas distintas (Vilaça, 2013):

- A abordagem *floor-time* - onde as interações devem ocorrer no chão, ser espontâneas e criativas. Esta é considerada uma componente essencial do programa pois promove uma interação positiva e acolhedora os pais, na qual os pais vão para o chão com a criança e elaboram jogos com ela. Esta interação promove o encorajamento das iniciativas da criança, o comportamento intencional, assim como o aprofundar da atenção conjunta, levando assim a um desenvolvimento das capacidades simbólicas.

- Interações semiestruturadas- pretende a solução de problemas, levando a criança a adquirir novas competências e conceitos.

- Jogo motor, sensorial e espacial - promove e fortalece o processamento sensorial como a modelação e a integração sensorial.

Este modelo pode integrar outras intervenções clínicas ou educativas como as terapias ocupacional e fala e ainda programas educativos.

Vismara & Rogers (citado por Vilaça, 2013) fazem referência ao DIR / Floor-time, como um programa personalizado que integra uma abordagem de desenvolvimento emocional e funcional baseado numa relação interativa promotor de oportunidades de envolvimento afetivo.

### **Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children (TEACCH)**

Criado por Eric Schopler na década de sessenta, este método foi criado como uma abordagem psicanalítica. Foi, posteriormente, mudada para uma abordagem mais baseada em competências (Correia, 2014).

Stone & Di Geronimo (2006) (citado por Ferreira, 2011), defendem que, tendo em conta as características especiais destas crianças, os ambientes educativos estruturados são os mais vantajosos para o seu desenvolvimento.

Com este projeto pretende promover-se competências adaptativas e implicam a modificação do meio, de modo a que este esteja adaptado às necessidades das crianças com PEA. Correia (2014) considera-o como generalista e transdisciplinar pela envolvimento da família e de todos os que intervêm no processo educativo; diminui as dificuldades a nível da linguagem receptiva; aumenta as possibilidades de comunicação; e permite uma diversidade de contextos.

O programa TEACH pretende facilitar a aprendizagem e a adaptação da criança, de modo a torná-la mais apta e capaz de lidar com diferentes realidade, a partir de uma organização do ambiente, do ensino estruturado e da comunicação alternativa (Correia, 2014).

De acordo com a metodologia TEACCH existem componentes principais deste tipo de ensino estruturado, nomeadamente (Ferreira, 2011):

1- A estrutura física - Este modelo sugere a organização em áreas distintas, nomeadamente, área de acolhimento (para acolhimento e planeamento de atividades); área de aprender (na qual se realiza o treino individualizado das competências de cada

um); área de brincar (para a estimulação psicomotora e relaxamento); área do computador; e área do trabalho (trabalho individual de acordo com o plano diário);

2- A informação visual - que se encontra nas áreas de trabalho, na identificação dos alunos e nos horários. Os horários visuais têm como objectivos minimizar os problemas de memória e atenção; reduzir problemas relacionados com a noção de tempo e organização; compensar as dificuldades ao nível da linguagem receptiva; motivar o

aluno a realizar as actividades; mostrar as actividades a realizar e em que sequência; prevenir a desorganização interior e as crises de angústia e possibilitar a independência e autonomia.

3- O plano de trabalho - apresenta as tarefas a realizar na área de trabalho; permite que o aluno compreenda o que se espera dele e que organize o seu trabalho. Este plano de trabalho é composto por imagens, palavras e objetos reais.

4- A Integração - os alunos estão matriculadas nas turmas das escolas e esta matrícula é estabelecida de acordo com Programa Educativo Individual – PEI -de cada aluno.

Neste programa de intervenção, os pais assumem um papel ativo logo a partir do momento em que se realiza a avaliação inicial do aluno até ao desenvolvimento de todo o processo de intervenção, apesar deste papel ser limitado no que diz respeito à continuidade do trabalho do especialista.

A orientação principal do programa é desenvolver a autonomia da criança com autismo nos três grandes meios sociais da sua vida: meio familiar, escolar e comunidade.

A criança autista mediante a interação e organização dos referidos meios pode desenvolver actividades em situações sociais que dizem respeito a um melhor convívio na comunidade e aprender a trabalhar frente a actividades académicas com organização e entendimento.

Surgem algumas críticas em relação a este programa que estão relacionadas à sua utilização com crianças de alto nível de funcionamento.

Outra crítica ao TEACCH levantada prende-se com a questão da “robotização” das crianças (Mello, 2005).

## **Applied Behavior Analysis (ABA)**

O tratamento comportamental analítico do autismo visa ensinar à criança habilidades que ela não possui, através da introdução destas habilidades por etapas. Cada habilidade é ensinada, em geral, em esquema individual, inicialmente apresentando-a associada a uma indicação ou instrução.

Quando necessário, é oferecido algum apoio (apoio físico, por exemplo), que deverá ser retirado tão logo seja possível, para não tornar a criança dependente dele. Em consequência a uma resposta adequada da criança ocorre algo agradável para a mesma, ou seja, é recompensada. Quando a recompensa é utilizada de forma consistente, a criança tende a repetir a mesma resposta. (Mello, 2005).

Aquilo que a criança aprende deve ser agradável e deve ser tido em conta que se deve ensinar a criança a identificar os diferentes estímulos.

Respostas problemáticas, como negativas ou birras, não são, propositalmente, reforçadas. Quando estes comportamentos surgem são analisados em profundidade, com o objetivo de detetar quais são os eventos que funcionam como reforço ou recompensa para os comportamentos negativos, desencadeando-os. A criança é, assim, estimulada a trabalhar de forma positiva, para que não ocorram os comportamentos indesejados.

A repetição é um ponto importante neste tipo de abordagem, bem como o registo exaustivo de todas as tentativas e seus resultados.

Tal como no TEACCH, a principal crítica ao ABA é também a ideia deste robotizar as crianças, o que nem todos os autores concordam, pois a ideia é interferir o mais precocemente possível para promover o desenvolvimento da criança, de forma que ela possa ser maximamente independente o mais cedo possível (Mello, 2005).

## **“Son- Rise” (SRP)**

Este programa - "Son-Rise" (SRP) - ,foi criado por pais, para pais. No entanto, pode ser também utilizado por profissionais. Este modelo, com origem nos Estados Unidos, em 1976, trata-se de um programa que valoriza a relação e que consiste essencialmente em criar atividades centradas na criança tornando a mesma numa participação ativa. Promove a interação entre os pais e a criança de forma divertida e dinâmica. Favorece-se, assim, o desenvolvimento social, emocional e cognitivo.

### **CAPÍTULO III. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO**

Neste capítulo é apresentada a metodologia utilizada, relativamente aos participantes, à recolha dos dados e à sua análise.

Este estudo decorre no contexto de uma sala de jardim-de-infância, na qual está integrada uma criança com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA). Partindo das dificuldades sentidas na participação do aluno nas atividades da sala, pretendeu-se conhecer a realidade com mais profundidade. Para isso, foi feito um levantamento de dados, com o objetivo de caracterizar a situação. Com base na caracterização da situação educativa, foi elaborado um plano de intervenção que teve os seguintes objetivos:

- Aumentar o envolvimento/ participação da criança nas rotinas e atividades diárias;
- Aumentar as interações da criança com os seus pares.

Os objetivos gerais foram operacionalizados nos seguintes objetivos específicos:

- Aumentar a participação e o envolvimento da criança no momento da leitura; Identificar, pontando personagens e objetos quando solicitados;
- Aumentar a participação e o envolvimento da criança no momento da canção, batendo palmas, manuseando convenientemente os instrumentos;
- Participar na hora da brincadeira livre, explorando o brinquedo (de acordo com a sua funcionalidade);
- Aumentar a interação com os pares, quer nas rotinas da sala, quer em momentos de brincadeira, promovendo a comunicação/ linguagem, possibilitando a escolha, “dar a vez” e permitindo aprender a esperar.

## 1.1. DESCRIÇÃO DA METODOLOGIA UTILIZADA E SUA JUSTIFICAÇÃO

### Paradigma da investigação – ação

Condicionados pelos objetivos do plano de intervenção, optámos por esta abordagem, sendo que o estudo em causa se trata de um projeto de investigação-ação e, como tal, apresenta um procedimento próprio.

A investigação-ação é uma metodologia que tem o duplo objetivo de ação e investigação, pretendendo obter resultados quer na ação (para obter mudança numa comunidade ou organização) quer na investigação (no sentido de aumentar a compreensão por parte do investigador). (Sousa & Baptista, 2011).

A investigação ação é uma metodologia de investigação orientada para a melhoria das práticas dos diversos campos da ação. Esta metodologia pressupõe a melhoria das práticas mediante a mudança e aprendizagem, a partir das consequências dessas mudanças, permitindo ainda a participação de todos os implicados.

São consideradas quatro fases por Sousa e Baptista (2011) para a concretização de um processo de investigação ação:

- Diagnosticar o problema;
- Construir o plano de ação
- Propor um plano de ação
- Refletir, interpretar e integrar os resultados.

A investigação ação é uma metodologia dinâmica, que funciona como uma espiral:

*“A investigação-Ação pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre a ação e reflexão crítica.” (Esteves, 2008, p. 364).*

Requer, assim, um planeamento, ação e procura de factos sobre os resultados das ações tomadas, um ciclo de análise e reconceptualização do problema, planeando a intervenção, implementando o plano e avaliando a eficácia da intervenção.

Optamos por realizar um estudo com base numa metodologia exploratória, descritiva e quantitativa, que possibilitasse uma abordagem interpretativa da situação estudada.

De seguida é feita uma breve caracterização dos participantes e apresentados os instrumentos e procedimentos usados, fazendo referência às diferentes fases do projeto.

## **1.2. CARATERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES**

Na realização deste estudo participou uma criança de quatro anos com PEA, com limitações ao nível da comunicação e interação social, que frequenta uma sala de jardim-de-infância inserida num colégio particular. Frequenta o mesmo colégio desde os dois anos de idade.

Participou também a Educadora da sala e a assistente operacional. A educadora é licenciada em Educação de Infância, tendo dez anos de experiência profissional. Durante estes anos de serviço a Educadora apenas trabalhou com duas crianças com NEE: ambas com PEA.

Esta amostra poderá ser considerada amostra de conveniência, na medida em que o participante se trata de uma criança com PEA que frequenta aquele colégio, onde o investigador teve possibilidades de efetuar o projeto.

## **1.3 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS**

Para iniciar este estudo efetuaram-se contactos diretos com a educadora, os encarregados de educação da criança em questão e com a Direção do Colégio, no sentido de obter as devidas autorizações para iniciar o processo de investigação, facultar informação sobre os objetivos da investigação e garantir a confidencialidade e o anonimato face aos dados recolhidos.

A Educadora foi informada relativamente às questões de investigação e à metodologia que se iria adotar e foi solicitada a sua colaboração na implementação do projeto com esta criança.

Este processo inicial decorreu durante o mês de Fevereiro de 2016, após o qual se deu início à recolha de dados sobre o contexto e a criança.

## **1ª Fase – Levantamento de dados**

De modo a aprofundar os conhecimentos acerca desta realidade, iniciámos a recolha de dados, com o objetivo de caracterizarmos a situação educativa e conhecer as perspetivas da educadora sobre a inclusão do aluno. Nesta fase, era nosso intuito observar e avaliar o contexto e a criança para determinar qual a questão prioritária a trabalhar com a criança.

Os dados foram recolhidos através do recurso a dados secundários, tal como, a análise de documentos do processo do aluno e a dados primários, como observações de momentos de atividades da criança na sala e notas de campo (Anexo 5):

- Documentos (PIIP, relatório do terapeuta da fala, ficha de observação da Educadora), que possibilitaram a contextualização do caso, quer ao nível clínico, quer ao nível educativo;

- Observação indireta, que permitiu a recolha dos dados relacionados com os comportamentos da criança. Foram utilizados os dados fornecidos nas conversas informais com a educadora, com a terapeuta da fala e com a técnica de intervenção precoce;

- Observação direta, de forma a captar a interação com os seus pares e com os adultos. Pretendemos identificar e analisar os comportamentos comunicativos e de interação, analisar os comportamentos demonstrados pela criança, comparando-os com os do restante grupo. Procedemos ao registo e sistematização dos dados das observações diretas com recurso a uma grelha de análise de discrepâncias. Através da observação direta quantificámos, ainda, os comportamentos de interação e de participação da criança, nomeadamente, a participação na hora do conto e nas atividades de expressão musical.

Depois de obtidas das autorizações, seguiu-se a leitura e análise dos diversos relatórios e o Plano Individual de Intervenção Precoce da criança de forma a conhecê-la melhor.

Foram realizadas reuniões com a educadora para compreender a sua formas de trabalhar, a sua experiência e as dificuldades que tinha encontrado.

A observação direta foi também a técnica de recolha de dados privilegiada para a avaliação do contexto. Para o registo das observações, utilizou-se um instrumento adaptado da Grelha de Indicadores de Qualidade para a Escola da Associação de Docentes de Educação Especial e a Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância (ECERS-R). Este instrumento de avaliação da qualidade, a Early Childhood

Environment Rating Scale – ECERS (Harms & Clifford, 1980) baseia-se numa definição alargada de ambiente, que inclui noções de espaço, atividades, materiais, horários e supervisão. Esta escala tem subjacente uma conceção lata de meio ambiente, operacionalizada pelos autores em dois tipos de variáveis: de estrutura (aspetos do espaço físico, equipamento e organização dos recursos, etc.) e de processo.

Este instrumento propõe uma avaliação da qualidade com base em 43 itens organizados em sete subescalas: Espaço e mobiliário, Rotinas/Cuidados Pessoais, Linguagem - Raciocínio, Atividades, Interação, Estrutura do programa, Pais e Pessoal. Cada um dos 43 itens é avaliado numa escala de 7 pontos, em que 1 significa uma situação inadequada, 3 refere uma situação em que existem as condições mínimas, 5 a existência de boas condições e a cotação 7 refere-se à existência de condições excelentes. Mais especificamente, uma cotação 1 descreve serviços que não satisfazem necessidades básicas de segurança, materiais, atividades ou interações. Uma cotação 3 descreve serviços que dão resposta a necessidades básicas de segurança, materiais, atividades ou interações. As cotações 5 e 7 descrevem situações desenvolvimentalmente adequadas e práticas intencionalizadas. As cotações 1, 3, 5 e 7 são detalhadamente operacionalizadas com vários indicadores que devem ser individualmente verificados. É dada a cotação de 1 quando algum dos indicadores desta cotação está presente. As cotações de 3, 4 5 ou 7 são atribuídas, quando não se verifica nenhum dos indicadores de 1, e estão presentes todos os indicadores de uma destas cotações. As cotações intermédias 2, 4 ou 6, são utilizadas quando estão presentes pelo menos metade dos indicadores da cotação superior.

Os instrumentos anteriormente apresentados foram preenchidos com base na observação do contexto e com a ajuda da educadora.

As informações recolhidas observações foram organizadas em quadros.

Este levantamento de dados permitiu-nos, então, fazer uma caracterização da situação educativa e determinadas as necessidades da criança e definidos os objetivos do nosso projeto de intervenção.

## **2ª Fase – Planificação do projeto**

Numa segunda fase do projeto com base nos dados recolhidos e na revisão da literatura, procedemos à planificação do projeto e à construção de materiais a utilizar na intervenção.

No entanto, concluída a fase de caracterização da criança e do contexto e identificado o problema, houve a necessidade de observar e avaliar o comportamento

de interação exibido pela criança e o envolvimento da mesma nas diferentes atividades da sala para se estabelecer uma linha de base.

Das várias atividades que fazem parte da rotina da sala foram escolhidas 3 principais para a intervenção:

Hora do conto – Por se considerar que a leitura de uma história para uma criança é um importante ato de comunicação, um objeto de partilha. Normalmente é uma atividade rica em oportunidades de interação, uma boa fonte para a aquisição de vocabulário e estimula o diálogo e apela à atenção conjunta;

Atividade de expressão musical – Por ser uma área de interesse da criança e, por isso, ser expectável que com uma intervenção adequada nesta área a criança se envolvesse na atividade.

Atividades em pequeno grupo – Por se pretender que a criança aumente a interação com os seus pares. Esta seria uma oportunidade da criança partilhar um espaço com os colegas em momento de trabalho, observando as atitudes dos seus pares.

Nesta fase foram realizadas 11 observações das diferentes atividades realizadas na sala de aula (Atividades “Hora do Conto”, Atividades de expressão plástica e atividades de expressão musical). Estas foram monitorizadas através da observação direta e preenchimento da ficha de registo do envolvimento.

Para avaliar o envolvimento da criança nas referidas atividades, foi utilizada a Escala de Envolvimento da Criança. Com o objetivo de avaliar o envolvimento em crianças e adultos foi desenvolvida uma ferramenta para medir o envolvimento. Esta escala Leuven de envolvimento (Leuven Involvement Scale – LIS) pode ser aplicada em grupos de bebés, crianças, e adolescentes ou adultos. Esta foi criada no âmbito de um estudo desenvolvido para melhorar o atendimento realizado na educação pré-escolar na Inglaterra (Departamento da Educação Básica, 1998). Estas grelhas basearam-se num trabalho previamente desenvolvido por Laevers na Bélgica: “A Escala de Envolvimento Leuven para Crianças Pequenas” (LIS-YC) concebida pelo Professor Ferre Laevers para o Projeto EXE, Leuven, Bélgica (Laevers, 1994) (Departamento da Educação Básica, 1998).

A Escala de Envolvimento da Criança, destina-se a realizar observações sobre as manifestações exteriorizadas pelas crianças quando se encontram a realizar todo o tipo de atividade.

Esta escala foi utilizada na observação do nível de envolvimento da criança no momento da realização de uma determinada atividade e considerada adequada ao

estudo que queríamos realizar, uma vez que se centra na criança e avalia o processo de aprendizagem e não apenas os resultados da mesma (Departamento da Educação Básica, 1998, p.131).

A escala avalia o envolvimento em função de cinco níveis assim descritos:

Nível 1: sem atividade. A criança está mentalmente ausente. Se qualquer ação for observada, será meramente uma repetição estereotipada dos movimentos mais elementares.

Nível 2: a criança desenvolve ações com diversas interrupções.

Nível 3: a criança desenvolve atividade, mas sem envolvimento. Apesar da criança participar numa atividade não demonstra concentração, motivação ou prazer na atividade. Em muitos casos, a criança está apenas presente nas atividades de rotina.

Nível 4: a criança apresenta momentos de atividade mental intensa.

Nível 5: a criança apresenta atividade intensa contínua. Há envolvimento total expresso pela concentração e absorção absoluta pela atividade. Qualquer perturbação ou interrupção seria encarada como um frustrante rompimento de um processo que estava sendo executado suavemente.

Para a cotação e atribuição dos níveis anteriormente descritos forma tidos em conta os indicadores de envolvimento da criança, definidos por Leavers:

- Concentração: nada parece distrair a criança;
- Energia: A criança investe todo o seu esforço na atividade;
- Complexidade e criatividade: demonstra as suas maiores competências, a criatividade existe quando a criança dá um toque individual ao que faz;
- Expressão facial e postura: Os indicadores não verbais são de extrema importância para apreciar o envolvimento da criança;
- Persistência: duração da concentração na atividade que está a ser realizada;
- Precisão: estão atentas aos pormenores;

### **3ª Fase- Implementação da intervenção**

Na terceira fase, com utilização do conjunto dos materiais produzidos, foram implementadas as estratégias sugeridas. Foram feitas 22 observações das diferentes atividades realizadas na sala de aula (11 Atividades “Horado Conto”, 5 Atividades de em pequeno grupo e 6 atividades de expressão musical). Estas foram monitorizadas através da observação direta, de variáveis como o envolvimento e os comportamentos de interação da criança, com o objetivo de perceber se, de facto, se verificou um aumento do envolvimento/ participação da criança nas rotinas e atividades diárias bem

como verificar se houve um aumento das interações da criança com os seus pares. Para avaliar o comportamento da criança em estudo utilizou-se também nesta fase a Escala do envolvimento da Criança. Através do preenchimento da ficha de registo do envolvimento recolhemos, ainda, informações acerca do tipo de atividade proposta; o tipo de interação que pôde realizar; o envolvimento que a criança que mostrou em cada fase da atividade. Estas observações foram feitas com o objetivo de as descrever detalhadamente, bem como descrever os comportamentos de interação da criança (Anexo 6).

Esteve sempre presente a preocupação de captar a situação através de palavras, descrever o local, as pessoas e as ações desenvolvidas e, por fim, era apresentada uma reflexão que permitia dar a conhecer o ponto de vista do observador. Para cada observação, era anotado o nome da criança e a hora, descrevíamos o momento (num intervalo de dois minutos cada), era identificada a experiência de aprendizagem em que se inseria, observávamos o nível de envolvimento da criança na atividade (escala de 1 a 5).

Ao longo da implementação do projeto, e com base nas reflexões realizadas no final de cada sessão, surgiu a necessidade de utilizar também a escala de empenhamento do adulto. Esta consiste numa grelha de observação que permite reconhecer o estilo de intervenção do educador no processo de aprendizagem. Trata-se de um instrumento para observar a interação educativa entre adultos e crianças.

Esta foi desenvolvida para observar o tipo de interação educativa entre adultos e crianças, nomeadamente na forma como o professor reage às diversas circunstâncias do ato educativo. Este instrumento tem como base a noção de que o tipo de interações entre o educador e a criança reflete a eficácia da experiência de aprendizagem. Evidencia, em particular, a sensibilidade do adulto para com as crianças, a estimulação que utiliza e a autonomia que proporciona (Departamento da Educação Básica, 1998).

A Escala de Empenhamento do Adulto foi desenvolvida para permitir a avaliação da eficácia do processo de ensino, considerando que a qualidade da intervenção do adulto é um fator crítico da qualidade da aprendizagem que a criança faz.

Em relação ao empenhamento do adulto, consideram-se também cinco níveis de empenhamento (Departamento de Educação básica, 1998, p 140):

Nível 1: atitudes de falta total de empenhamento;

Nível 2: atitudes predominantes de falta de empenhamento com traços de empenhamento;

Nível 3: atitudes nem de empenhamento nem de falta de empenhamento;

Nível 4: atitudes predominantes de empenhamento com traços de não empenhamento;

Nível 5: atitudes de total empenhamento.

O instrumento centra-se nos três aspetos da interação identificados por Leavers (que correspondem a três sub-escalas): sensibilidade, estimulação e autonomia.

Desta forma, avaliamos o empenhamento do adulto na realização da atividade da criança, tendo em conta a sensibilidade, estimulação e autonomia do adulto (Anexo 7).

Assim, de forma simultânea, completávamos a Escala de Envolvimento da Criança e a Escala de Empenhamento do Adulto, pois ao mesmo tempo que a criança realizava uma determinada atividade, queríamos observar o acompanhamento que o adulto fazia.

#### **4º Fase- Avaliação**

Já na fase final do projeto – Avaliação - foi realizada uma entrevista à educadora que acompanha a criança na sala com o objetivo de recolher dados que permitam conhecer a avaliação da educadora, obtendo desta: uma descrição da situação antes do projeto de intervenção (como era o comportamento da criança nas várias atividades na sala, que estratégias de resposta foram usadas, quais as dificuldades sentidas); uma descrição das estratégias sugeridas no âmbito do projeto (que objetivos se procurava atingir, que dificuldades sentiu); e uma Avaliação do projeto (que avaliação faz do projeto de forma global, o que mudou nas suas práticas, o que se aprendeu e qual o impacto que o projeto teve no comportamento da criança (Anexo 8). Para a avaliação do projeto foram também usados os resultados das escalas do envolvimento e do empenhamento.

Os dados obtidos através dos instrumentos utilizados foram analisados com recurso a análise de conteúdo (para tratar dados recolhidos na entrevista à educadora) e tratados usando procedimentos quantitativos simples, nomeadamente, frequências absolutas e cálculo de média, recorrendo ao programa informático Excel (para a interpretação de informações relativas às variáveis estudadas, quanto às percentagens observadas). Para relacionar as duas variáveis em estudo (o envolvimento da criança e o empenhamento do adulto) recorreremos ao sistema de estatística SPSS, permitindo-nos caracterizar a relação entre as referidas variáveis.

## 1.4 Planificação do projeto

A PEA é uma patologia global do desenvolvimento, perturbando de forma significativa o desenvolvimento da criança nas diversas áreas: socialização, comunicação, comportamento, motricidade e autonomia. Considerámos estas dimensões para a escolha dos instrumentos a utilizar para a avaliação e, conseqüentemente, para as estratégias a incluir no plano de intervenção.

Para a planificação deste projeto de intervenção, lembrámos os objetivos gerais que formulámos, levando em consideração os dados da caracterização da situação educativa.

Dadas as características da criança, a intervenção com o G deverá dar prioridade à estimulação nas áreas da Interação Social e Comunicação, dirigindo-se especificamente às lacunas nestas áreas. Estas dificuldades foram identificadas nas observações naturalistas realizadas, bem como dos dados recolhidos das conversas informais com a educadora do G.

Esta intervenção implica uma metodologia com base na estruturação de tarefas e suportes visuais de forma a promover as suas competências e garantir a sua inclusão nas atividades.

Este trabalho deverá ser implementado de forma continuada na sala e, sempre que possível, nos restantes contextos do G, de forma a ser consistente e eficaz.

Dentro das estratégias apresentadas surgem estratégias mais específicas para os objetivos do projeto, ou seja, as relacionadas com o aumento do envolvimento e interação com pares e as estratégias que visam melhorar a qualidade do serviço educativo:

i) Para aumentar a participação do G nas atividades de:

- Grande grupo:

- Na hora da Leitura, sentar o G perto do adulto que está a ler, ver um livro com o G e solicitar que aponte; Criar um fantoche (personagem da história) que o G manipule quando este surgir na história, imitando o comportamento da personagem; Apresentar ao grupo um livro que o G conheça de casa (para que este lhe seja familiar) e levar para

casa o livro que ouviu na sala, de modo a que se aproprie do vocabulário e consiga manter a atenção por já lhe ser familiar;

- Jogo a pares:

- Sentar o G perto de uma criança “tutor”, que tenha bom comportamento e seja afetuosa, podendo ajudá-lo na realização das tarefas e acompanhá-lo nas brincadeiras, com vista a promover o ensino de regras e comportamentos alternativos, promover a comunicação/ linguagem, possibilitar a escolha e “dar a vez” e permitir aprender a esperar;

- Realizar atividades em pequenos grupos (2 ou 3 crianças) nos recreios ou em brincadeira livre na sala e oferecer-lhe modelos para iniciar e manter relações com os outros (ex: trocar brinquedos), aumentando a troca de interação com os colegas, tomando a sua vez e respeitando a vez dos outros;

- O adulto deverá servir de mediador na interação entre as crianças, na aproximação, no diálogo e na partilha de brinquedos.

- ii) Para melhorar a qualidade do serviço educativo

Promover a comunicação através do ambiente é importante para que a criança saiba onde está, o que se espera dela e qual a sua participação. Nesta medida, deverão, ainda, ser realizadas algumas alterações na sala de aula, de modo a recorrer a suportes visuais que sustentem a intervenção com o objetivo de desenvolver na criança sentimentos de confiança, proporcionando um ambiente seguro, caloroso, convidativo e previsível:

- Organizar um horário individual para o G que estruture as suas rotinas diárias e que se repitam diariamente, de modo a que ele possa prever os acontecimentos e a sequência com que ocorrem e possa compreender mais facilmente o passado e o futuro;

- Ampliar algumas das imagens do seu caderno de comunicação, expondo-as em lugares convenientes, de modo a torná-los acessíveis a todos os adultos da sala e crianças e facilitar os gestos que devem acompanhar as palavras.

Tabela 2

Plano da Intervenção

<b>Objetivos específicos</b>	<b>Estratégias</b>	<b>Como avaliar?</b> - análise reflexiva; - observação direta.
Aumentar a participação e o envolvimento da criança no momento da leitura, mantendo a atenção nas gravuras, apontando para o que é solicitado, realizando jogo simbólico (imitando a personagem e desenvolver a atenção conjunta.	-Sentar o G perto do adulto que está a ler, ver um livro com o G e apontar o que nomeia; -Criar um fantoche (personagem da história) que o G manipule quando este surgir na história; -Apresentar ao grupo um livro que o G conheça de casa (para que este lhe seja familiar) e levar para casa o livro que ouviu na sala.	Avaliar se o G consegue manter a atenção e concentração do princípio ao fim da história. - resultados da escala de envolvimento - aponta para figuras - faz imitações
Aumentar a participação e o envolvimento da criança no momento da canção, batendo palmas;	- Sentar o G perto de um adulto que utilize algumas técnicas como alterar a entoação de voz, interagir com ele, fazer mímicas; - Utilizar canções que sejam familiares ao G; -Recorrer à ajuda de um fantoche ou adereço relacionado com a canção;	Avaliar se o G bate palmas no momento da canção, se responde ao que é pedido.  - resultados do envolvimento
Participar na hora da brincadeira livre, explorando o brinquedo (de acordo com a sua funcionalidade); interagir com os colegas, partilhando os	- Sentar o G perto de uma criança “tutor”, que tenha bom comportamento e seja afetuosa, podendo ajudá-lo na realização das tarefas e acompanhá-lo nas brincadeiras;	Avaliar se o G explora brinquedos pela sua funcionalidade;  - resultados do envolvimento

<p>brinquedos, partilhando a atenção na brincadeira, “tomar a vez” e “dar a vez”;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar atividades em pequenos grupos (2 ou 3 crianças) nos recreios ou em brincadeira livre na sala e oferecer-lhe modelos para iniciar e manter relações com os outros (ex: trocar brinquedos);</li> <li>- O adulto deverá servir de mediador na interação entre as crianças, na aproximação, no diálogo e na partilha de brinquedos</li> </ul>	<p>- registo das interações entre pares</p>
<p>- Aumentar a interação do G com os seus pares promovendo o ensino de regras e comportamentos alternativos, promover a comunicação/ linguagem, possibilitar a escolha e “dar a vez” e permitir aprender a esperar;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sentar o G perto de uma criança “tutor”, que tenha bom comportamento e seja afetuosa, podendo ajudá-lo na realização das tarefas e acompanhá-lo nas brincadeiras;</li> <li>- Realizar atividades em pequenos grupos (2 ou 3 crianças) nos recreios ou em brincadeira livre na sala e oferecer-lhe modelos para iniciar e manter relações com os outros (ex: trocar brinquedos);</li> </ul>	<p>Avaliar se o G aumenta a interação com os seus colegas.</p>
<p>Promover a comunicação através do ambiente de modo a que a criança saiba onde está, o que se espera dela e qual a sua participação; comunicar à criança o que vai acontecer ao longo do dia (noção de tempo)</p>	<p>- Organizar um horário individual para o G que estruture as suas rotinas diárias e que se repitam diariamente, de modo a que ele possa prever os acontecimentos e a sequência com que ocorrem e possa compreender mais facilmente o passado e o futuro;</p>	<p>Avaliar se o G participa nas rotinas e se utiliza corretamente o seu horário individual.</p>

	<p>- Ampliar algumas das imagens do seu caderno de comunicação, expondo-as em lugares convenientes, de modo a torná-los acessíveis a todos os adultos da sala e crianças e facilitar os gestos que devem acompanhar as palavras.</p>	
--	--	--

## **1.5. Projeto de Intervenção**

### **1.5.1. Linha de Base**

Para iniciar o nosso projeto foi antes necessário criar uma linha de base de modo a ser possível uma comparação dos dados iniciais (conhecer o estado da situação), de maneira a ser possível avaliar se houve progresso ou não. A linha de base serve de referência na avaliação dos resultados obtidos. À medida que o projeto progride foi possível regressar aos dados da linha de base para comparar com os atuais dados.

Para a criação desta linha de base foram realizadas 11 observações das diferentes atividades realizadas na sala de aula (Atividades “Hora do Conto”, Atividades de expressão plástica e atividades de expressão musical). Estas foram monitorizadas através da observação direta de variáveis como o envolvimento e os comportamentos de interação da criança. Foram recolhidas informações sobre: o tipo de atividades propostas, as interações que surgiam e o envolvimento da criança nas diferentes atividades que se desenrolavam na sala. Foram realizadas observações tentando obter um panorama geral do comportamento manifestado nas diversas atividades e foram registados de forma descritiva os comportamentos da criança mas também das pessoas envolvidas na atividade.

As observações realizadas permitiram-nos conhecer as experiências de aprendizagem e o envolvimento da criança nas mesmas mas também a forma de organização do grupo e o modo de interação entre as crianças e os adultos da sala.

Após recolhidos os dados tínhamos, então a informação necessária para procedermos à preparação dos materiais e definirmos atividades.

Esta linha de base foi fundamental para o acompanhamento do projeto, tendo ajudado a estipular o caminho para conseguir atingir o nosso objetivo (escolha dos materiais).

Permitiu, também, a comparação da situação inicial e da situação final, constituindo um elemento de avaliação.

### **1.5.2. A construção dos materiais e a organização do espaço**

Após a avaliação e definição do PI é altura de operacionalizar a intervenção.

Uma vez que um programa de intervenção tem como objetivo promover as competências pessoais da criança e tornar o ambiente compreensível e adaptado às suas necessidades individuais pensou-se em estruturar o ensino com base nas áreas fortes da criança com PEA:

- processamento visual;
- memorização das rotinas;
- interesses específicos

Repensar a estrutura física baseou-se na ideia deste se considerar um dos aspetos mais importantes para trabalhar com uma criança com autismo. A estruturação do espaço permite organizar, colocar limites físicos e visuais claros para que o próprio ambiente possa dar orientações à criança.

É importante criar um espaço na sala de aula adaptado ao seu nível cognitivo e de comunicação. Foram utilizados horários de trabalho e sistemas de trabalho, rotinas semanais, suporte visual necessário e adequado ao nível de linguagem e comunicação da criança. Foi criada uma Área de transição. Trata-se de um local onde se encontra o horário individual da criança. O aluno deve dirigir-se a esta zona da sala sempre que termina uma atividade ou que necessite de consultar o seu horário individual. Tem como objetivo dar mais autonomia à criança e serve para dar indicação à criança o que faz a seguir.

O horário de trabalho individual trata-se de uma sequência visual das tarefas a serem realizadas. Permite saber o antes e o depois. Este instrumento permite transmitir à criança a informação de como vai ser a organização temporal do seu dia. Dado que a noção temporal é um conceito abstrato difícil de aprender, é importante que a criança saiba o que irá fazer. Esta previsibilidade do dia permite não só informar, mas também adequar os comportamentos da criança, diminuindo a resistência à atividade proposta e aumentando a tolerância à frustração. O horário permite ainda introduzir mudanças no dia-a-dia da criança, sem que esta descompense e permite que se adapte mais facilmente às novas situações.

Optou-se por realizar o horário com base em fotografias tendo como orientação o caderno de comunicação da criança, pelo que se considerou um retrocesso na

aprendizagem o recurso a algo mais simples como objetos ou parte de objetos. Teve-se em atenção a adequação ao nível de compreensão da criança e avaliou-se a quantidade de informação sobre o que se quer comunicar.



*Figura 2.* Horário de trabalho construído para a criança.

Considerou-se importante que a criança ter um tempo de integração com o seu grupo de pares. Este tempo dever ser social e académico de modo a que a criança possa pôr em prática os conhecimentos aprendidos. É importante que no contexto de grupo sejam recriadas as condições necessárias para que a criança seja capaz de participar nas atividades. É necessário recorrer à estrutura das atividade e dos materiais.

### **1.5.3 Atividades propostas**

Realizaram-se 22 sessões de trabalho com a criança. As sessões ocorreram de acordo com o plano semanal estipulado, não tendo havido alterações à rotina do grupo.

As sessões tiveram lugar na sala de jardim- de-infância. Todas as atividades incluíram a participação dos colegas.

As atividades escolhidas (Hora do Conto, Atividades de Música e atividades em pequeno grupo) foram também repensadas e estruturadas e/ou adaptadas especificamente para as necessidades da criança, com materiais apelativos.

Para o momento da leitura foram escolhidas as obras literárias que se seguem, de acordo com os interesses da criança e tipo de estimulação. Procurou-se diferentes tipos de estímulos que ajudassem a manter a atenção da criança:

Tabela 3

*Material utilizado na Hora do conto*

<b>DATA</b>	<b>HISTÓRIA</b>	<b>Tipo de estímulo</b>	<b>Material utilizado</b>
26/9	“O príncipe com orelhas de burro”	Visual e tátil – Fantoche	
6/10	“A princesa e o sapo”	Visual e tátil – Fantoche	
13/10	“O aniversário do Gomby”	Visual e auditivo- Livro com som	
17/10	“O leão Elias”	Visual e tátil- Fantoche	

24/10	“O sapo apaixonado”	Visual e tátil- Fantoche	
17/11	“O sapo é um herói”	Visual e tátil- Fantoche	
21/11	“A que sabe a lua”	Visual e tátil- Fantoche	
30/11	“Bolas de sabão”	Visual e tátil- bolas de sabão	
5/12	“O sonho do pônei”	Visual e tátil- Fantoche	
12/12	“O primeiro Natal do Pipas”	Visual e tátil- livro com relevo	
5/1	“O rato do campo e o rato da cidade”	Visual e tátil- Fantoche	

Para as atividades de expressão musical o recurso a instrumentos musicais foi uma estratégia muito utilizada. A tabela que se segue apresenta as atividades dinamizadas, fazendo referência ao tipo de estímulo utilizado.

Tabela 4






*Atividades desenvolvidas na Música*

<b>Data</b>	<b>Atividade</b>	<b>Tipo de estímulo</b>
18/11	Canção "Boneco de Neve"	Auditivo e visual - Atividades mímicas - Percussão corporal (palmas)
25/11	Sequências rítmicas com instrumental	Auditivo - Audição de instrumental e acompanhamento com instrumentos musicais variados
2/12	Sequências rítmicas com instrumental	Auditivo - Audição de instrumental e acompanhamento com instrumentos musicais variados
9/12	Sequências de percussão corporal	Tátil - Tocar na cara, estalar os dedos, bater nas pernas
6/1	Sequências instrumentais acompanhada com canção	Auditiva, visual e tátil - Atividades mímicas; - Percussão corporal e instrumentos musicais
13/1	Sequências rítmicas com instrumental	Auditivo - Audição de instrumental e acompanhamento com instrumentos musicais variados

A tabela que se segue apresenta as atividades desenvolvidas em pequeno grupo:

Tabela 5

*Atividades desenvolvidas em pequeno grupo*

Data	Atividade	Tipo de Estímulo	
28/11	Decalque de folhas	Visual e tátil	
30/11	Jogo “Apanha Bolas”	Visual	
7/12	Jogo de encaixe	Tátil	
14/12	Exploração de livros	Tátil, visual e auditiva	
4/1	Loto dos animais	Visual e tátil	

## **CAPÍTULO IV. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS**

Este capítulo destina-se à apresentação e discussão dos resultados obtidos com o projeto de investigação descrito no capítulo anterior. A sua apresentação está estruturada considerando duas dimensões: i) o envolvimento da criança e ii) o empenhamento do adulto que acompanha a atividade.

Iniciamos com a apresentação dos resultados do envolvimento da criança antes e durante a intervenção.

### **1. Resultados do envolvimento da criança**

#### **1.1. Antes da intervenção:**

Com base nas perspetivas obtidas na descrição da situação problema, foi colocada a questão que se segue:

- Como promover o envolvimento de uma criança com Perturbações do Espectro do Autismo nas atividades de uma sala de jardim-de-infância de Ensino Regular?

Para dar resposta a esta questão analisámos se, de facto, o envolvimento da criança nas atividades desenvolvidas na sala, no período da intervenção, teria aumentado qualitativa e quantitativamente.

Utilizou-se, então, a Escala de Envolvimento da Criança, para realizar as observações sobre as manifestações exteriorizadas pela criança quando esta se encontrava a realizar a atividade. Estes valores foram já apresentados no Capítulo 1 e justificaram as a questão de partida e os objetivos.

Analisando estes dados, concluímos que o G apresentava níveis de envolvimento muito baixos em contexto de sala de aula.

De acordo com a escala utilizada, a criança encontrava-se está mentalmente ausente na maioria do tempo observado. As ações observadas, correspondiam, geralmente, a uma repetição estereotipada dos movimentos mais elementares.

Após a constatação que os resultados observados não correspondem a níveis de envolvimento promotoras do desenvolvimento e são demonstrativos das

preocupações iniciais dos profissionais que acompanham a criança, iniciou-se a intervenção.

## 1.2. Resultados do envolvimento durante a intervenção

De seguida são apresentados os resultados do envolvimento da criança durante a intervenção.

Serão apresentados os resultados para cada uma das atividades (Hora do Conto, Atividades de expressão musical e atividades em pequeno Grupo) e depois serão apresentados resultados globais.

### 1.2.1. Resultados do envolvimento na atividade “Hora do conto” durante a intervenção

Seguem-se os valores médios do nível de envolvimento da criança na atividade “Hora do Conto”, durante a intervenção.

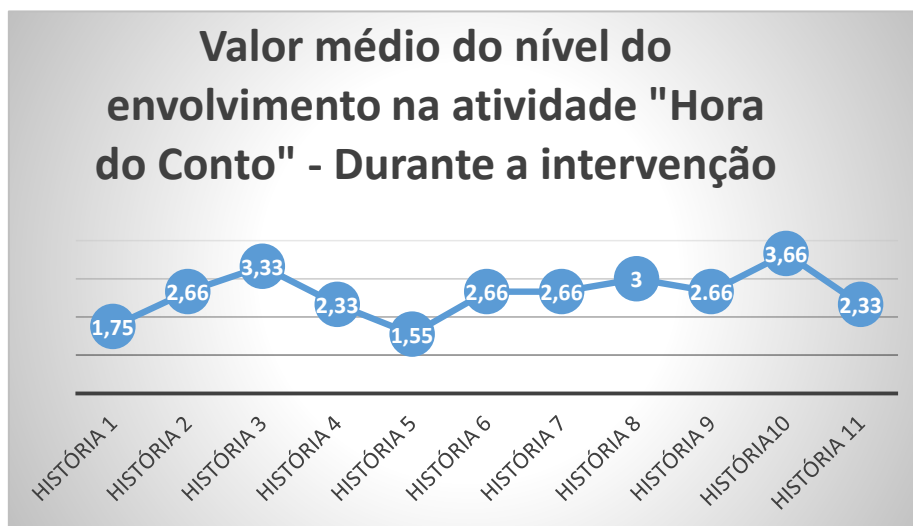


Figura 3. Valor médio do nível do envolvimento da atividade “Hora do Conto”.

A figura 3 evidencia um maior envolvimento nesta atividade, comparativamente aos valores obtidos antes da intervenção.

Pode considerar-se que houve uma evolução. Na primeira sessão da intervenção o nível de envolvimento foi de 1.75, tendo-se verificado uma melhoria no envolvimento nas sessões que se seguiram, à exceção da História 5, em que se verificou um nível de envolvimento inferior ao da primeira sessão. No entanto, seria importante referir que nesse dia (História 5) a criança estava doente e a atividade foi interrompida pela entrada de um encarregado de educação na sala, o que perturbou o comportamento da criança que nem sempre reage bem à presença de estranhos.

Analisando os dados obtidos observa-se que na Hora do Conto, antes da intervenção, a média do envolvimento do G na referida atividade era de 1,6. Já no momento da intervenção, considerando os resultados das três últimas sessões, a média do envolvimento da criança é de 2,77. Verificou-se, assim, um aumento do envolvimento do G na Hora do Conto

Foram, ainda, analisados os dados do envolvimento nas suas diferentes componentes: concentração, energia, complexidade e criatividade, expressão facial e postura, persistência, tempo de reação, linguagem e satisfação. Desta forma podemos observar a evolução.

Tabela 6.

*Dados do envolvimento na atividade Hora do Conto nas suas diferentes componentes*

Componentes	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9	H10	H11
Concentração	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-
Energia	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Complexidade e criatividade	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Exp. facial e postura	-	-	+	-	-	+	+	+	+	+	-
Persistência	-	-	+	-	-	-	-	+	+	+	-

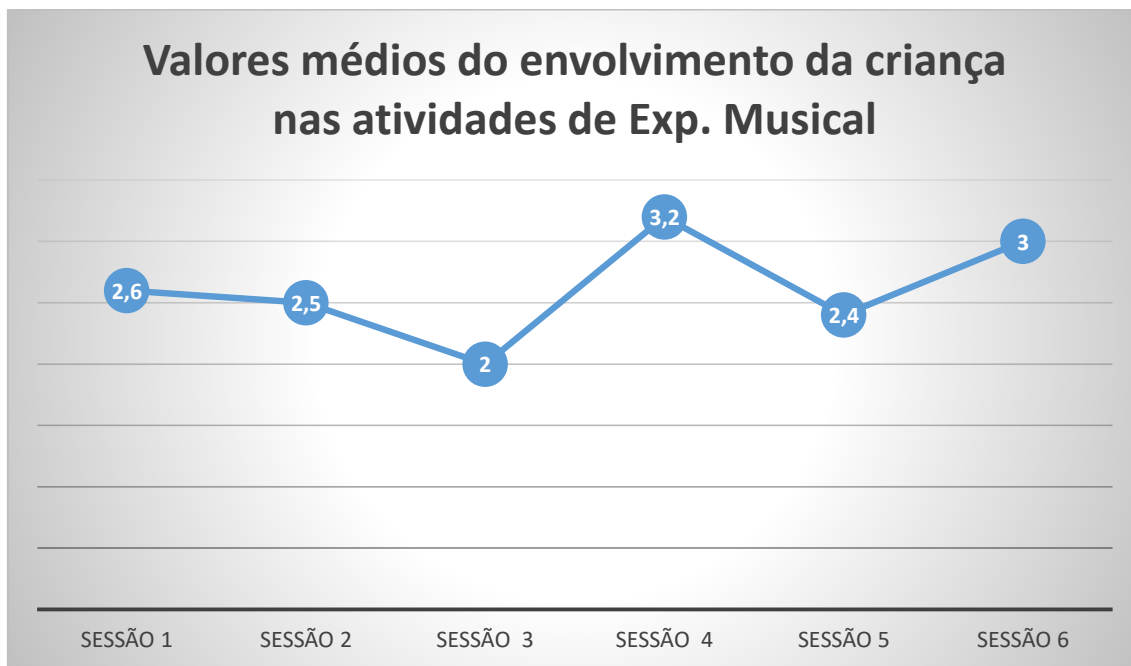
Tempo de reação	-	-	+	-	-	-	-	+	-	+	-
Linguagem	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Satisfação	-	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+

Constatamos que houve componentes que mudaram mais depressa do que outros (como a energia e a satisfação) e outros componentes que não foram observados em nenhuma das sessões (complexidade e criatividade e linguagem).

A criança ao longo da intervenção começou a manifestar comportamentos de maior envolvimento na atividade: Concentração (ainda que longe do esperado, mantinha por mais tempo a atenção nas gravuras), mais energia (manipulava os fantoches, tocava nos livros, tentava virar as páginas) Aumento de tempo de reação (apontava para as personagens solicitadas, procurava nas gravuras elementos que o chamavam à atenção, queria tocar no livro), maior satisfação na execução da atividade (sorria).

### **1.2.2. Resultados do envolvimento nas atividades de expressão musical durante a intervenção**

A figura 4 que se segue representa a média do valor do envolvimento da criança nas atividades de expressão musical.



*Figura 4.* Valor médio do envolvimento nas atividades de expressão musical.

Analisando os dados obtidos observa-se que nas atividades de expressão musical, antes da intervenção, a média do envolvimento do G na referida atividade era de 1,6. Já no momento da intervenção, considerando os resultados das últimas sessões, a média do envolvimento da criança é de 2,86. Verificou-se, assim, um aumento do envolvimento do G nas atividades de expressão musical. A criança ao longo da intervenção começou a manifestar comportamentos de maior envolvimento na atividade: manuseava corretamente os instrumentos, acompanhava com palmas os ritmos sugeridos, mantinha por mais tempo a atenção na educadora e nos colegas.

Foram, ainda, analisados os dados do envolvimento nas suas diferentes componentes: concentração, energia, complexidade e criatividade, expressão facial e postura, persistência, tempo de reação, linguagem e satisfação. Desta forma podemos observar a evolução.

Tabela 7.

*Dados do envolvimento na atividade Música nas suas diferentes componentes*

Componentes	M1	M2	M3	M4	M5	M6
Concentração	-	-	-	+	-	+
Energia	+	+	+	+	+	+
Complexidade e criatividade	-	-	-	-	-	-
Exp. facial e postura	+	+	-	+	-	+
Persistência	-	+	-	-	-	+
Tempo de reação	-	-	-	-	-	+
Linguagem	-	-	-	+	-	-
Satisfação	+	+	+	+	+	+

Tal como na atividade anterior, houve componentes que mudaram mais depressa do que outros (como a energia e a satisfação e expressão facial e postura) e outros componentes que não foram observados em nenhuma das sessões (complexidade e criatividade).

A criança ao longo da intervenção começou a manifestar comportamentos de maior envolvimento na atividade: mais concentração (olhava para a educadora, ouvia o ritmo e tentava reproduzi-la), mais energia (manipulava os instrumentos, balanceava-se, batia palmas), aumento de tempo de reação (tocava ou mostrava o instrumento quando solicitado), maior satisfação na execução da atividade (sorria).

### 1.2.3. Resultados do envolvimento nas atividades em pequeno grupo

A figura 5 representa a média do valor do envolvimento da criança nas sessões de trabalho em pequeno grupo.

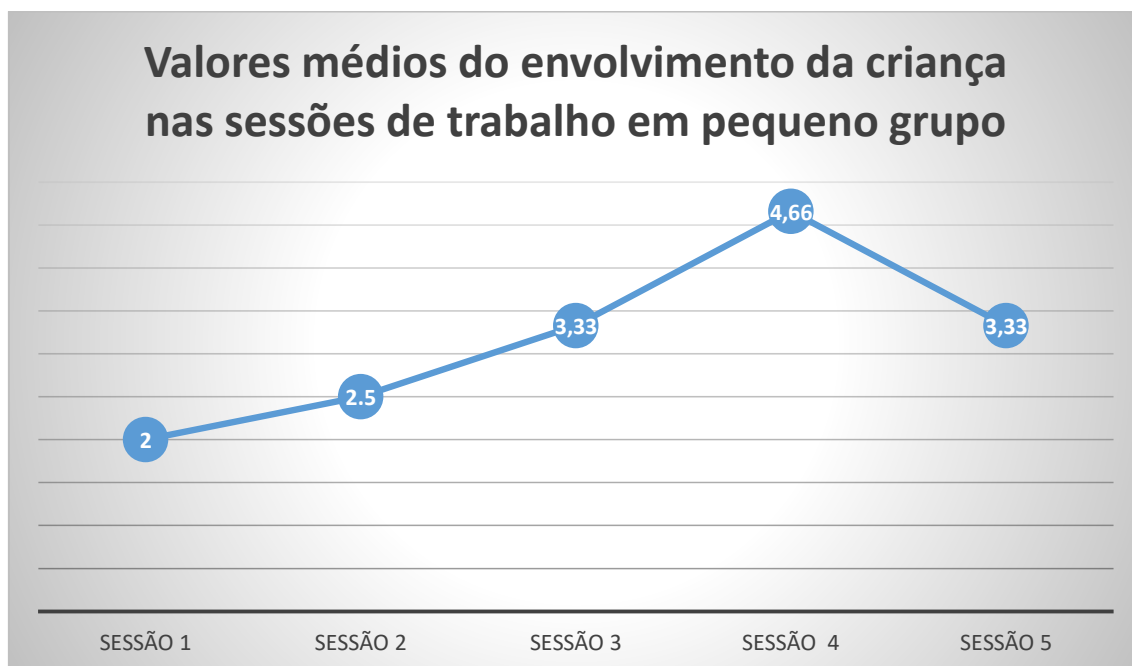


Figura 5. Valores do envolvimento da criança nas sessões de trabalho em pequeno grupo.

Analisando os dados obtidos observa-se que nas sessões de trabalho em pequeno grupo, antes da intervenção, a média do envolvimento do G na referida atividade era de 1,5. Já no período da intervenção, considerando os resultados das últimas três sessões, a média do envolvimento da criança é de 3,77. Verificou-se um aumento do envolvimento do G.

Foram, ainda, analisados os dados do envolvimento nas suas diferentes componentes: concentração, energia, complexidade e criatividade, expressão facial e postura, persistência, tempo de reação, linguagem e satisfação. Desta forma podemos observar a evolução.

Tabela 8

*Dados do envolvimento nas atividades em pequeno grupo nas suas diferentes componentes*

Componentes	G1	G2	G3	G4	G5
Concentração	+	-	+	+	-
Energia	-	+	+	+	-
Complexidade e criatividade	-	-	-	-	-
Exp. facial e postura	+	-	+	+	+
Persistência	-	-	+	+	+
Tempo de reação	-	-	-	-	-
Linguagem	-	-	-	-	-
Satisfação	+	+	+	+	+

Houve componentes que mudaram mais depressa do que outros (como a energia e a satisfação, expressão facial e postura e persistência) e outros componentes que não foram observados em nenhuma das sessões (linguagem, complexidade e criatividade).

A criança ao longo da intervenção começou a manifestar comportamentos de envolvimento na atividade: mais concentração (olhava para a educadora e para os colegas, tentava encaixar as peças do modo esperado), mais energia (manipulava as peças), maior satisfação na execução das atividades (sorria).

#### **1.2.4. Síntese dos dados de envolvimento**

A média de envolvimento atingida antes da intervenção era claramente inferior à média atingida durante a intervenção.

As figuras apresentadas anteriormente mostram um maior envolvimento, tanto na “Hora do conto”, nas atividades de expressão musical como nas atividades em pequeno grupo, comparativamente aos valores obtidos antes da intervenção.

A criança, ao longo da intervenção, começou a manifestar comportamentos de maior envolvimento nas atividades: explorava a atividade da forma esperada, demonstrava maior persistência para atingir os objetivos previstos para a concretização da atividade, manteve contacto ocular com a educadora e colegas por mais tempo, demonstrava boa disposição e maior disponibilidade para a realização de tarefas.

Desta forma, pode afirmar-se que, de um modo geral, o nível de envolvimento da criança aumentou durante o período da intervenção. No entanto, deve referir-se que, apesar de ter havido uma evolução em alguns componentes avaliados, estes não se podem considerar os esperados para uma criança da sua faixa etária.

Alguns componentes do envolvimento foram mais constantes (energia, satisfação) e outros apresentaram pouca ou nenhuma evolução (Complexidade e criatividade e linguagem). Estes dados podem indicar o grau de comprometimento do desenvolvimento da criança.

A figura 6 apresenta a percentagem de tempo dos níveis de envolvimento obtidos, no geral, durante a intervenção, no qual se verifica que estes são

consideravelmente

mais

elevados.

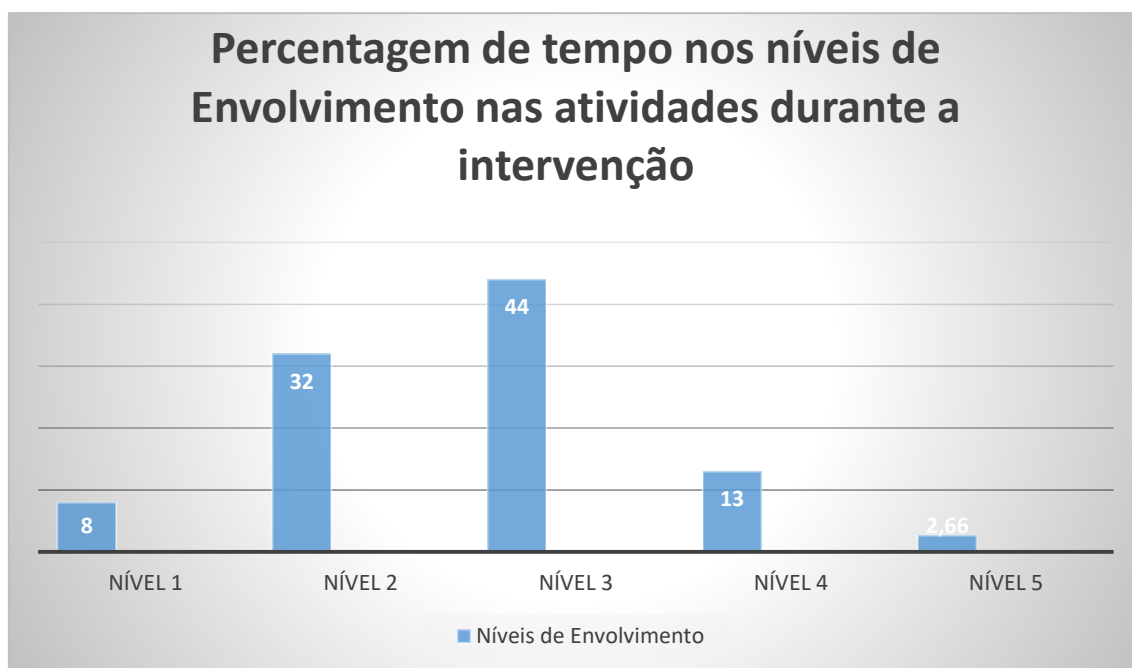


Figura 6. Percentagem de tempo nos Níveis de envolvimento nas atividades durante a intervenção.

Os níveis de envolvimento observados foram desde 1 até ao 5, sendo que em diversas atividades o G apresentou diversos níveis de envolvimento na mesma atividade. O nível 1 foi atingido em 8% do tempo, o nível 2 em 32% dos casos, o nível 3 em 44% das atividades. Em 13% das atividades observadas o G apresentou um envolvimento situado no nível 4. Nos restantes 2,66% o envolvimento do G chegou a atingir o nível 5.

Em síntese, o G esteve situado-se maioritariamente no nível 3. Em função dos critérios da cotação da escala utilizada, significa que a criança desenvolve atividade, mas sem envolvimento. Apesar da criança participar numa atividade não demonstra concentração, motivação ou prazer na atividade. Em muitos casos, a criança está apenas presente nas atividades de rotina.

### 1.3. Resultados do Empenhamento do adulto

Analisados os dados da observação das primeiras atividades propostas, constatou-se que, apesar da utilização de materiais apelativos para a dinamização da história, o envolvimento da criança era abaixo do esperado. Foi solicitado à educadora,

em conversa informal, uma avaliação à atividade. Esta reflexão fez surgir um conjunto de novas estratégias para favorecer a transformação de características da atuação da educadora e, conseqüentemente, promover maior envolvimento por parte da criança. Reflexões deste tipo foram ocorrendo ao longo do desenrolar do processo de intervenção. Deste modo, para avaliar as mudanças ocorridas (decorrentes desse processo de reflexão sobre as práticas) optou-se por usar também uma escala que avaliasse o desempenho do adulto.

Desta forma, para além de analisar o nível de envolvimento da criança, considerou-se pertinente o empenhamento do adulto que acompanha o aluno na sala e que dinamiza as diferentes atividades, também porque estudos evidenciam que o envolvimento da criança na tarefa aumentava de acordo com o empenho dos educadores na organização e estruturação das contingências de aprendizagem.

Foi, assim, utilizada a escala de observação do Empenhamento do Adulto para observar o tipo de interação educativa entre a educadora e a criança.

De seguida serão apresentados os níveis de empenhamento do adulto em cada uma das atividades: “Hora do Conto”, Atividades de expressão musical e Atividades em pequeno grupo.

Foram ainda analisados, em cada uma das atividades, os dados do Empenhamento considerando os diferentes aspetos da interação (Sensibilidade, Estimulação e Autonomia), de forma a perceber melhor a interação educativa e quais os aspetos que mais se verificaram no adulto ou quais os que evoluíram mais depressa.

Para cada uma das atividades é também apresentada a relação entre o empenhamento do adulto e o envolvimento da criança.

Finalmente são apresentados valores globais do empenhamento do adulto, sendo apresentados as percentagens de tempo em cada um dos níveis de empenhamento.

### **1.3.1. Empenhamento do adulto na atividade “Hora do Conto”**

A figura que se segue apresenta os valores médios do empenhamento da educadora na atividade “Hora do Conto”.

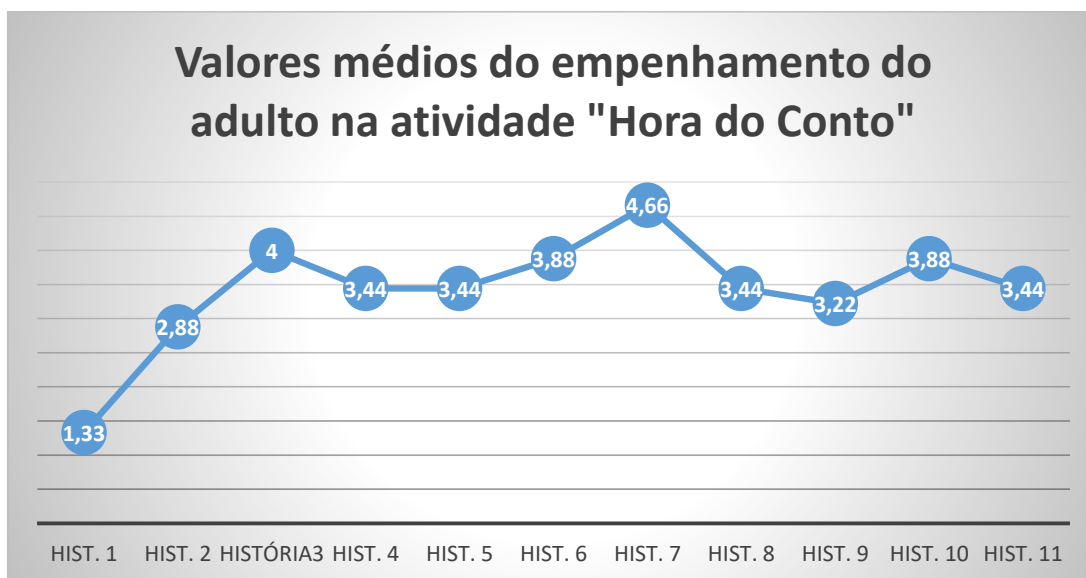


Figura 7. Valores do empenhamento do adulto na atividade “Hora do Conto”.

A analisando o gráfico pode constatar-se que o nível de empenhamento do adulto na atividade da Hora do Conto, durante a intervenção, foi variando ao longo do tempo.

A primeira sessão apresentou um valor médio de empenhamento de 1,33 (sendo que o nível 1 correspondem a atitudes de falta total de empenhamento). Uma vez que este empenhamento foi monitorizado ao longo da intervenção, foi-nos dada a oportunidade de refletir conjuntamente com a educadora, de repensar estratégias, e dar sugestões práticas para implementar durante as próximas sessões. Observou-se, assim, um aumento do empenhamento por parte do adulto que dinamizou as atividades.

Considerando as últimas sessões, a educadora obteve uma média de empenhamento de 3,51 na atividade “Hora do conto” (valor entre *atitudes nem de empenhamento nem de falta de empenhamento e atitudes predominantes de empenhamento com traços de não empenhamento*).

Foram analisados os dados do Empenhamento considerando os diferentes aspetos da interação (Sensibilidade, Estimulação e Autonomia), de forma a perceber melhor a interação educativa e quais os aspetos que mais se verificaram no adulto ou quais os que evoluíram mais depressa:

Tabela 9

*Dados do empenhamento na atividade Hora do Conto nos diferentes aspetos de interação*

Aspetos da interação	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9	H10	H11
Sensibilidade	1,50	2.66	4.00	3.66	4.00	4.00	4.33	3.66	3.66	4.00	4.00
Estimulação	1.25	3.00	4.00	3.33	4.00	4.00	5.00	3.33	3.33	4.00	3.66
Autonomia	1.25	3.00	4.00	3.33	2.00	3.6	5.00	3.33	2.66	3.66	3.66

Os valores obtidos nos diferentes aspetos foram muito próximos. A autonomia foi o aspeto em que observaram valores mais baixos.

Ao longo da interação o adulto foi alterando os seus comportamentos de interação. Verificou-se uma maior sensibilidade (uso de voz adequado, maior expressividade, olhava mais para a criança), houve maior estimulação (colocava questões, fazia pedidos, estimulava o raciocínio), promoção de autonomia (deixava a criança explorar, incentivava-a).

A tabela que se segue mostra a relação entre o envolvimento da criança e o empenhamento do adulto na Hora do Conto.

Tabela 10.

*Correlação entre empenhamento e envolvimento na Hora do Conto.*

Correlações			Envolvimento História	Empenhamento História
rô de Spearman	Envolvimento História	Coeficiente de Correlação	1,000	,500
		Sig. (bilateral)	.	,117
		N	11	11
	Empenhamento História	Coeficiente de Correlação	,500	1,000
		Sig. (bilateral)	,117	.
		N	11	11

Os valores da correlação ( $r = .117$ ) são baixos. Uma vez que a correlação é significativa ao nível de significância de .05 (duas extremidades), conclui-se que não há correlação ou a correlação não é significativa.

### 1.3.2. Empenhamento do adulto nas atividades de expressão musical

A figura 8 que se segue apresenta os resultados do empenhamento da educadora nas atividades de expressão Musical.

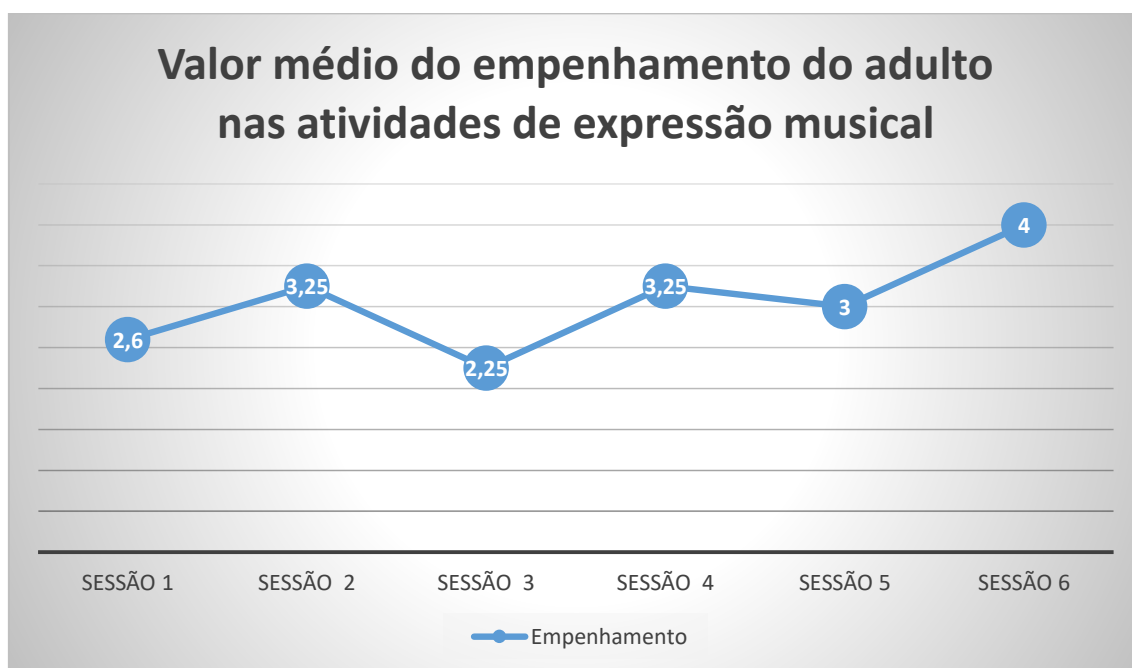


Figura 8. Valor do empenhamento do adulto nas atividades de expressão musical.

A analisando o gráfico pode constatar-se que o nível de empenhamento do adulto nas atividades de expressão musical, durante a intervenção, foi variando ao longo do tempo.

O empenho do adulto que dinamizou as atividades variou, apresentando valores médios entre 2,25 (*atitudes predominantes de falta de empenhamento com traços de empenhamento*) e o nível 4 (*atitudes predominantes de empenhamento com traços de não empenhamento*).

Considerando as três últimas sessões, a educadora obteve uma média de empenhamento de 3.41 nas atividades de expressão musical (*atitudes nem de empenhamento nem de falta de empenhamento*).

No quadro que se segue apresentam-se os dados do Empenhamento considerando os diferentes aspetos da interação (Sensibilidade, Estimulação e Autonomia):

Tabela 11

*Dados do empenhamento na atividade Música nos diferentes aspetos de interação*

Aspetos da interação	M1	M2	M3	M4	M5	M6
Sensibilidade	2.75	3	2.25	4.25	3	4
Estimulação	2.75	3	2.25	4.25	3	4
Autonomia	2.75	3	2.25	4.25	3.5	4

Os valores obtidos nos diferentes aspetos foram muito próximos. Verifica-se alguma oscilação entre as sessões. A autonomia foi o aspeto em que observaram valores mais baixos.

Ao longo da interação o adulto foi alterando os seus comportamentos de interação. Verificou-se no adulto alguma sensibilidade (uso de voz adequado, maior expressividade, olhava mais para a criança), estimulação (colocava questões, fazia pedidos, estimulava o raciocínio), e promoção de autonomia (deixava a criança explorar, incentivava-a).

A tabela que se segue apresenta a relação entre o envolvimento da criança e o empenhamento do adulto nas atividades de expressão musical.

Tabela 12

*Correlação entre empenhamento e envolvimento na Música*

<b>Correlações</b>			Envolvimento Música	Empenhamento Música
rô de Spearman	Envolvimento Música	Coeficiente de Correlação	1,000	,696
		Sig. (bilateral)	.	,125
		N	6	6
	Empenhamento Música	Coeficiente de Correlação	,696	1,000
		Sig. (bilateral)	,125	.
		N	6	6

Os valores da correlação ( $r = .125$ ) são baixos. Uma vez que a correlação é significativa ao nível de significância de .05 (duas extremidades), conclui-se que não há correlação ou a correlação não é significativa.

### **1.3.3. Empenhamento do adulto nas atividades em pequeno grupo**

A figura que se segue ilustra o empenhamento da educadora nas atividades de Pequeno Grupo.



*Figura 9.* Valor do empenhamento do adulto nas atividades em pequeno grupo.

A analisando o gráfico pode constatar-se que o nível de empenhamento do adulto nas atividades em pequeno grupo, durante a intervenção, foi variando ao longo do tempo.

O empenho do adulto que dinamizou as atividades variou, apresentando valores médios entre 3,33 (*atitudes nem de empenhamento nem de falta de empenhamento*) e o nível 5 (*atitudes de total empenhamento*).

Considerando as últimas três sessões, a educadora obteve uma média de empenhamento de 4,42 nas atividades de pequeno grupo.

Os dados do Empenhamento considerando os diferentes aspetos da interação (Sensibilidade, Estimulação e Autonomia), são apresentados na tabela que se segue. Esta permite perceber melhor a interação educativa e quais os aspetos que mais se verificaram no adulto ou quais os que evoluíram mais depressa.

Tabela 13

*Dados do empenhamento na atividade Música nos diferentes aspetos de interação*

Aspetos da interação	G1	G2	G3	G4	G5
Sensibilidade	3.33	4	3.66	5	4.6
Estimulação	3.33	4	3.66	5	4.6
Autonomia	3.33	4	3.66	5	4.6

Podemos constatar através dos valores apresentados que a educadora apresentou um nível de empenhamento elevado. A educadora apresentou uma postura de maior sensibilidade (apresentou um tom de voz encorajador, fazia gestos de encorajamento e estabelecia contacto visual com a criança, elogiava a criança e fomentava a confiança na criança), apresentou maior estimulação (correspondia aos interesses da criança e motivava-a e partilhava e valorizava as atividades da criança); e fomentava a autonomia (dava oportunidade à experimentação).

A tabela que de seguida se apresenta ilustra a relação entre o envolvimento da criança e o empenhamento do adulto nas atividades em pequeno grupo.

Tabela 14

*Correlação entre empenhamento e envolvimento nas atividades em Pequeno Grupo*

Correlações			Envolvimento peq grupo	Empenhamento Peq Grupo
rô de Spearman	Envolvimento peq grupo	Coeficiente de Correlação	1,000	,821
		Sig. (bilateral)	.	,089
		N	5	5
	Empenhamento Peq Grupo	Coeficiente de Correlação	,821	1,000
		Sig. (bilateral)	,089	.
		N	5	5

Os valores da correlação ( $r = .089$ ) são baixos. Uma vez que a correlação é significativa ao nível de significância de .05 (duas extremidades), conclui-se que não há correlação ou a correlação não é significativa.

#### 1.3.4. Síntese dos resultados do empenhamento

Ao longo da intervenção observou-se um aumento do Empenhamento do adulto comparativamente aos resultados obtidos na primeira sessão. A evolução não foi constante, havendo subidas e descidas dos valores do empenhamento.

O processo de reflexão que decorreu ao longo do processo permitiram, decerto, a obtenção dos valores apresentados, tendo sido visível grandes mudanças na intervenção do adulto que acompanhava as atividades.

O Gráfico que se segue ilustra a percentagem de tempo em cada um dos níveis de empenhamento do adulto nas diferentes atividades, durante a intervenção.

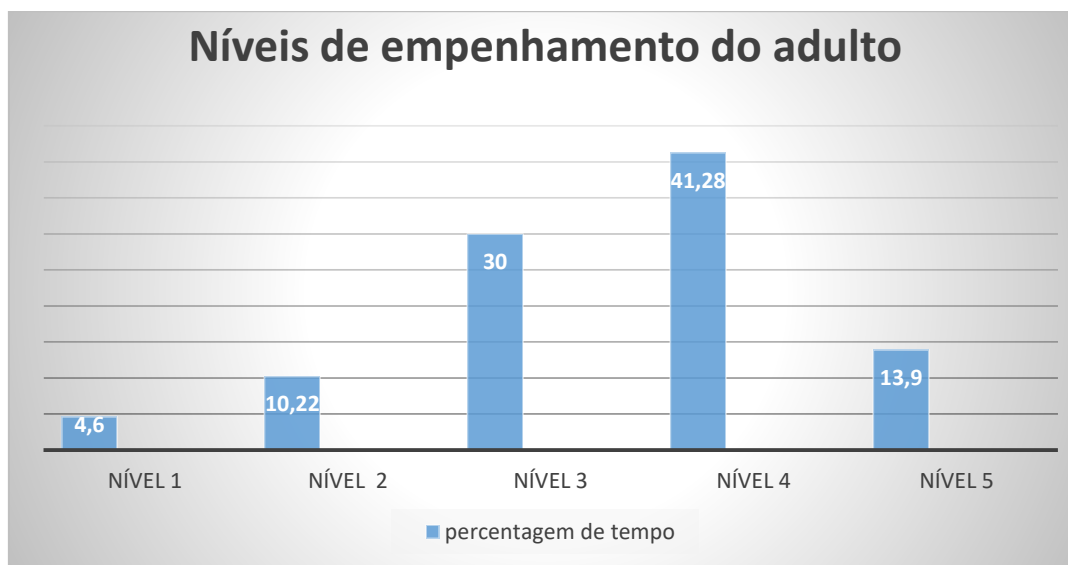


Figura 10. Percentagem de tempo nos diferentes níveis de empenhamento do adulto.

Assim, 4,6% do tempo das atividades observadas foram registadas com um empenhamento do adulto de nível 1 (atitudes de falta total de empenhamento), 10,22% do tempo eram de nível 2 (atitudes predominantes de falta de empenhamento com traços de empenhamento), 30% eram de nível 3 (atitudes nem de empenhamento nem de falta de empenhamento), 41,28% foram de nível 4 (atitudes predominantes de empenhamento com traços de não empenhamento) e 13,90% de tempo o empenhamento da educadora situou-se no nível 5 (atitudes de total empenhamento).

A fim de verificar se havia uma relação entre a o Empenhamento do adulto e o Envolvimento da criança, realizou-se uma correlação não paramétrica (Spearman Rho). Ao contrário do que esperávamos, resultado mostrou que não há uma correlação significativa entre as duas variáveis.

Este resultado pode ser justificado pelo número reduzido de observações realizadas ou a evolução verificada no empenhamento do aluno pode ter sido motivada por outros fatores.

## **CAPÍTULO V. AVALIAÇÃO DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Ao chegarmos a esta etapa do estudo, parece-nos necessário retornar às questões que conduziram este estudo e que servirão de base à discussão dos resultados obtidos no projeto.

Os resultados obtidos evidenciaram que o G, uma criança de quatro anos de idade com PEA, integrada numa sala de jardim-de infância regular, aumentou o envolvimento nas atividades da sala. Analisando os dados obtidos, concluímos que o nível do envolvimento da criança apresentava, antes da intervenção, valores muito baixos e que, ao longo da intervenção, os valores dos níveis do envolvimento aumentaram.

O G, sendo uma criança com NEE, necessita outros recursos para que possa alcançar o seu potencial. Assim sendo, é importante focarmo-nos nas suas habilidades e não nas suas limitações. Tendo este aspeto em conta, foram escolhidas as atividades (de acordo com as áreas de interesse da criança e potencializadoras de momentos ricos de comunicação e interação) e os materiais (estruturados, visuais e estimulantes) que seriam o foco da intervenção, após uma reflexão acerca das áreas prioritárias a abordar.

O plano da intervenção foi também desenhado com base na revisão da literatura efetuada, na qual pudemos analisar as estratégias de ensino e materiais usados com crianças com PEA. A prática letiva deve garantir um ambiente previsível e acessível permitindo que o aluno esteja mais disponível para comunicar, interagir e aprender, de modo a promover o aumento do nível de autonomia e participação no contexto escolar,

junto dos seus pares, promovendo a sua inclusão social (Gonçalves, A.; Carvalho, A.; Mota, C. & al, 2008)

Deste modo a intervenção teve em conta a criação de um ambiente de trabalho calmo e estruturado, com uma organização bem definida que possibilitasse a antecipação de tarefas e acontecimentos, criando rotinas bem definidas. Uma outra estratégia presente na intervenção relacionou-se com o encorajamento do aluno com PEA e com as características das instruções dirigidas a esta criança: claras e objetivas.

Numa fase inicial da implementação do projeto observámos, apesar da adaptação realizada à atividade, um envolvimento abaixo do esperado. Constatámos, nesta altura, que a dificuldade na inclusão do aluno seria, não só uma dificuldade por parte da criança mas também da educadora que o acompanhava na sala. Importa aqui lembrar que no processo de inclusão destes alunos no ensino regular deve ter-se em conta a avaliação do meio integrativo, nomeadamente, se este constituirá ou não uma ajuda para o aluno. Neste caso em particular pareceu-nos que as contingências operantes existentes na sala inclusiva não correspondiam às necessidades educativas da criança com NEE.

Deste modo, e após uma reflexão partilhada, passámos a avaliar também o empenhamento do adulto que dinamizava as diferentes atividades.

Tal como no estudo de Esteves (2013), constatámos que quando o empenhamento do adulto aumentou o envolvimento da criança também aumentou. Estas variáveis estão interligadas entre si, tendo-se constatado, ao longo da implementação do projeto, um aumento do empenhamento do adulto motivado pelos resultados obtidos no envolvimento da criança. De acordo com Oliveira- Formosinho (2009), o envolvimento das crianças e o empenhamento dos adultos são interdependentes, ou seja, quando as crianças demonstram elevados níveis de envolvimento, os adultos empenham-se mais, do mesmo modo que, quando os adultos se empenham mais as crianças demonstram graus de envolvimento mais elevados.

Por vezes há uma acomodação às dificuldades destas crianças e não há um foco nas potencialidades das mesmas. No nosso caso, muitas vezes a criança nem era chamada a participar, partindo-se do princípio que esta não iria querer realizar a atividade ou conseguir alcançar os objetivos. No entanto, com pequenas adaptações às atividades em contexto de inclusão com vista ao envolvimento da criança e com o aumento do empenhamento do adulto verificou-se uma envolvimento maior da criança. O papel do adulto é, assim, fundamental. Tal como afirma Postic (1990), o ato educativo

deve contar com uma atitude, por parte do professor, de confiança e otimismo nos recursos da criança e nas suas possibilidades de desenvolvimento.

Relembramos, ainda, que para a inclusão destas crianças no Ensino regular há uma necessidade eminente de avaliar/rever a intervenção, tendo em conta o progresso dos alunos. Esta avaliação sistemática, realizada ao longo do projeto, constituiu uma estratégia fundamental para a obtenção dos resultados apresentados. Foi possível reestabelecer estratégias, resultado da avaliação realizada, quer em relação às capacidades de aprendizagem do aluno, focando as potenciais aquisições em detrimento dos défices, quer em relação ao papel do adulto.

De acordo com a opinião da educadora, “o G era um menino com pouca autonomia; não participava nas atividades da sala e estava sempre sentado na mesma área”. Por esta razão nem sempre o aluno era chamado a participar e as primeiras impressões e expectativas relativamente às estratégias propostas no âmbito deste projeto não foram muito positivas. Segundo a educadora “achei que não havia grande diferença porque o G não prestava muita atenção às histórias nem às atividades que os outros meninos fazem”. No entanto, com a implementação do projeto, com as reflexões partilhadas e com o aumento do envolvimento da criança nas atividades a opinião da educadora foi-se alterando, tal como o seu empenho nas atividades: “Mas depois percebi que havia sempre qualquer coisa com o objetivo de o chamar à atenção, ou fantoches, ou o barulho dos livros e isso até resultava...ou pelo menos na maioria dos dias”.

A educadora partilhou também que o G agora participa em todas as atividades da sala, embora nem sempre com a mesma concentração, sendo esta a maior dificuldade que a criança tem, na opinião da educadora. Refere também que “... por norma, o G ri e bate palmas (durante o momento da leitura e outras atividades)”.

A educadora refere que as principais alterações que notou foram ao nível da autonomia em algumas tarefas e atividades e que nas atividades em pequeno grupo se mostrou mais participativo.

No que se refere ao relacionamento com os colegas, a educadora refere que não houve grandes alterações no que se refere à brincadeira livre. No entanto notou que “nas atividades, olhava para os colegas e ficava visivelmente satisfeito quando os amigos lhe batiam palmas. Quando eu lhe pedia para fazer alguma coisa, olhava para os colegas à espera que algo acontecesse”

Podemos assim afirmar que inclusão desta criança favorece também os seus pares, dando-lhes a possibilidade de desenvolverem competências para lidar com a diversidade e tolerância perante a diferença. A educadora partilhou que para promover as interações entre o G e as outras crianças utilizava o momento da leitura, na qual todo o grupo se sentava no tapete, e permitia às crianças que mexessem nos fantoches e nos livros apresentados e estimulava a celebração com palmas a cada sucesso do G. As crianças apresentam uma postura de proteção com o G e demonstram iniciativa em ajudá-lo no desempenho das atividades. Demonstram também afeto, acariciam-no quando o G está a participar ou quando está triste ou ansioso.

Deste modo, podemos afirmar que os objetivos do nosso estudo foram cumpridos, pois houve, efetivamente, um maior envolvimento da criança nas atividades propostas na sala de aula, tendo-se verificados também mais processos de interação promovidos em momentos de aprendizagem.

## **CAPÍTULO VI. REFLEXÃO**

A variação entre os níveis de empenhamento antes da intervenção e ao longo mesma foi significativa, sendo importante refletir o que poderia ter influenciado esta diferença.

Numa primeira análise podem considerar-se as estratégias utilizadas nas atividades observadas. Estas foram pensadas cuidadosamente, de modo a irem ao encontro das necessidades da criança e de acordo com as dificuldades apresentadas pela educadora e constatadas nos momentos das observações iniciais.

A inclusão da criança na sala poderia também estar condicionada pela dificuldade sentida pelo adulto que a acompanhava. De acordo com Grande (2013), a inclusão de crianças com incapacidades em contextos de educação de infância poderá ser dificultada caso não sejam implementadas estratégias específicas de intervenção. O desenvolvimento destas crianças vê-se, assim, comprometido, uma vez que estas passam menos tempo envolvidas. A mesma autora refere, ainda, que o sucesso da inclusão destas crianças pode estar dependente da colaboração entre educadores, no desenvolvimento de intervenções que validem a adaptação das rotinas da sala às necessidades destas crianças, facilitando a promoção do envolvimento com os pares.

Assim, durante o estudo, foi considerado um outro aspeto: o empenhamento que o adulto demonstrava no desenrolar das atividades. Durante a implementação do projeto constatamos que as necessidades não eram apenas da criança mas também da educadora. Assim, em resposta às necessidades encontradas, o projeto desenrolou-se tendo em conta estas duas vertentes.

A literatura tem indicado haver uma relação entre envolvimento e empenhamento, nomeadamente, o estudo de Formosinho et al (2009). No entanto, no nosso estudo, apesar de ao longo do projeto de intervenção se ter verificado um aumento quer dos valores do envolvimento, quer do empenhamento, os resultados da análise não encontraram uma correlação significativa.

Também nos seus estudos Oliveira-Formosinho, Azevedo e Mateus-Araújo (2009) referem que o envolvimento das crianças e o empenhamento dos adultos com as crianças são interdependentes: quando as crianças demonstram elevados graus de envolvimento, os adultos empenham-se mais. Por outro lado, quando os adultos se empenham mais, as crianças demonstram graus de envolvimento mais elevados.

Nos seus estudos referem, ainda, a importância do envolvimento dos educadores na transformação do contexto (organização e estruturação do espaço e dos materiais) e que o envolvimento da criança também é influenciado com o envolvimento do educador na organização do tempo educacional (rotina diária). Por outro lado, o envolvimento do educador aumenta com o envolvimento do formador em contexto (amigo crítico) em apoiar a transformação do contexto (reconstrução do espaço e do tempo pedagógico).

Para Sandall e Schwartz (2003), a colaboração constitui a base da inclusão eficaz. Neste caso específico a educadora precisava de uma equipa colaborativa que partilhasse convicções sustentadas e que trabalhassem em direção a objetivos comuns, de modo a melhorar os resultados da criança. Desta forma, a educadora teria apoio e orientação para fazer o que estivesse ao seu alcance para que a sua sala fosse um lugar de aprendizagem que cativasse o interesse de todas as crianças.

Durante a intervenção surgiu a necessidade de melhorar o empenhamento da educadora nas atividades, passando este a ser também um dos objetivos da intervenção. Analisando as observações que antecederam a intervenção e as que foram realizadas durante a mesma, verifica-se também uma mudança de comportamento do adulto que acompanhava a criança. Muitas vezes a criança não era chamada a

participar, estando grande parte do tempo a correr pela sala ou a olhar pela janela, isolado dos seus pares.

O adulto que acompanha a criança, bem como as outras crianças que constituem o grupo, são modelos que devem mostrar à criança como esta se deve envolver nas atividades e fomentar esta participação.

De acordo com as três categorias criadas por Leavers (sensibilidade, estimulação, autonomia), pode identificar-se o estilo de intervenção do professor no processo de aprendizagem. Estas características influenciam a competência do adulto para motivar, alarar e promover e envolver a criança (Oliveira-Formosinho, 2009). De acordo com os indicadores propostos, observou-se no início da implementação da intervenção, que a educadora nem sempre adotou um tom de voz ou gestos encorajadores, estabeleceu pouco contacto visual, não encorajava a participação. Não demonstrava energia nem motivava a criança, estimulava muito pouco o diálogo ou a atividade. Não valorizava a atividade da criança nem a elogiava quando a criança demonstrava estar envolvida.

Identificadas estas situações, foram dadas algumas sugestões à educadora, tendo em conta as três categorias de ação do adulto, nomeadamente, a sensibilidade (que procurasse maior proximidade física, que interagisse mais com a criança, que valorizasse as suas conquistas, elogiando-o, encorajando-o a participar e dando-lhe maior apoio); Estimulação (propondo atividades, facultando informações, apoiando o desenrolar de uma ação, o raciocínio ou a comunicação, sugeriu-se mais expressividade, mais dramatismo na leitura, acompanhando com gestos e variações de voz; Pediu-se, ainda que solicitasse à criança que apontasse ou encontrasse a personagem do fantoche na ilustração da história; Sugeriu-se, ainda, que primeiro fosse a educadora a manusear o fantoche para que o G visse como fazê-lo); e a autonomia (permitindo a experimentação, o livre manuseamento dos materiais).

Inicialmente observámos que nem sempre o adulto se mostrou empenhado nas tarefas que propunha à criança. No entanto, este comportamento foi modificado. A educadora começou a demonstrar maior empenho e assistência à criança, realizando mais atividades estimulantes, variadas nas quais era dado maior acompanhamento.

A nossa intervenção foi pensada no sentido de melhorar o envolvimento e o empenhamento, o que podemos constatar que foi alcançado.

O relacionamento positivo entre a criança e o adulto com o qual está a trabalhar é fundamental para o envolvimento da criança na atividade e, conseqüentemente, para o seu desenvolvimento. A atitude do adulto é, assim, determinante no bom desenvolvimento das aprendizagens dos seus alunos. O educador deve estar atento ao que a criança faz, participar na tarefa, dar apoio, estimular a sua participação, ser sensível às necessidades da criança.

Também no estudo de Oliveira-Formosinho e Araújo (2004), os resultados indicaram que o envolvimento da criança depende de diversas variáveis, nomeadamente, da qualidade do contexto, do apoio formativo de que as educadoras dispõem ou da perspetiva pedagógica adotada.

Grande (2013), refere ainda os estudos de Kruif e McWilliam, Raspa e McWilliam e Ridley, que demonstraram que os níveis de envolvimento variam em função das mudanças do ambiente, nomeadamente, da organização do espaço, da disponibilidade e acessibilidade relativamente a uma variedade de materiais desenvolvimentalmente adequados; da oportunidade da criança para escolher materiais; de transições suaves entre atividades; da sequenciação cuidadosa de atividades; da utilização de ensino por incidentes críticos; dos níveis de licenciamento dos serviços; e dos tipos de atividades e programas. No que diz respeito ao método de ensino, estes autores consideram, ainda, que o educador tem um papel muito importante ao estabelecer as condições ótimas para facilitar o envolvimento autónomo da criança e que, com base no nível de envolvimento da criança, o educador deve reforçar junto desta importância das suas ações.

Para a educação de infância considera-se a participação da criança como conceito de extrema importância, tal como referem Bredekamp e Copple, citado por Odom (2007). Segundo estes autores, parte-se do pressuposto que as crianças aprendem e desenvolvem participando de forma ativa em contextos adequados, daí a elevada importância em conhecer e ajustar os contextos de educação ou ecologias nas quais a criança participa. Para Odom e Baley (2007), a ecologia da sala diz respeito às características físicas e sociais do ambiente da sala. Com base nestes aspetos é importante referir e considerar a organização das atividades, as estratégias e os materiais utilizados durante a intervenção. Cremos que a adaptação dos aspetos atrás mencionados constituíram um apoio suplementar, contribuindo para a promoção do envolvimento da criança nas atividades da sala. Tomamos consciência da importância

de termos incluído atividades na sala que apoiassem o envolvimento da criança com PEA. Também no seu estudo Odom (2007) refere que quando o envolvimento da criança ocorre com baixa frequência os educadores devem planejar meios de apoio à participação das crianças. Odom (2007) conclui também que as características da ecologia da sala e o efeito que pode ter no comportamento da criança podem influenciar-se reciprocamente, ideia também defendida por Bronfenbrenner. Ambos defendem que há características da ecologia da sala que parecem afetar comportamentos das crianças mas as características da criança e o seu comportamento podem igualmente afetar a ecologia da sala. Estas influências devem estar consciencializadas e tidas em conta quando o educador planeia a atividade e o tipo de ensino que irão utilizar.

De acordo com a perspetiva de Bronfenbrenner, citado por Grande e Pinto (2011), o estudo da ecologia dos contextos pré-escolares inclusivos inclui as características das crianças mas também as características do ambiente. As interações dinâmicas que se estabelecem entre elas ao longo do tempo devem também ser consideradas. Esta abordagem ecológica integra as características em evolução da pessoa com o ambiente (Pessanha, Pinto e Barros, 2009).

As estratégias pensadas para a intervenção neste projeto basearam-se na criação de oportunidades de aprendizagem embutidas nas rotinas da sala. Uma vez que era nossa intenção uma participação mais ativa da criança com NEE, partimos das atividades e rotinas naturais da sala para que a criança pudesse praticar as capacidades referidas nos objetivos que definimos. Para a criança participar e tirar maior proveito das atividades fizemos algumas adaptações de modo a torná-las mais apelativas para a criança (por exemplo, na hora da leitura apresentar fantoches que ilustrassem as personagens da história ou escolher livros que oferecessem estímulos auditivos e táteis).

Odom, citado por Grande (2013), considera a possibilidade de as crianças com NEE frequentarem salas regulares como dimensão importante da inclusão, mas principalmente a oportunidade de participarem nas mesmas atividades e rotinas que as outras crianças participam. Segundo o mesmo autor, estamos perante um contexto pré-escolar inclusivo quando os critérios da integração física e da participação nas atividades e rotinas diárias estão presentes. Deste modo, pretende-se que a inclusão ocorra em ambientes de qualidade. Para a implementação de práticas desenvolvimentalmente adequadas, a qualidade do ambiente físico é fundamental (Grande, 2013).

Nos resultados dos estudos apresentados por Grande (2013) verifica-se que os verdadeiros contextos inclusivos são os que proporcionam um currículo e um contexto onde as crianças com incapacidades estão permanentemente no seu grupo e que as salas de educação pré-escolar inclusivas são ambientes dinâmicos e apresentam espaços físicos e materiais, organizados pelo educador de modo atrativo e estimulante.

Após idealizar e de implementar este ensino embutido em rotinas diárias, foi feita uma monitorização ao longo do projeto, permitindo uma avaliação sistemática, uma reflexão e ajustamentos. Dado o estudo em causa se tratar de um projeto de investigação-ação, apresentando por isso uma metodologia própria, esta permitiu refletir e interpretar os dados que se foram recolhendo, dando oportunidade a reajustamentos, surgindo ao longo do projeto novas orientações e novas propostas educativas que inicialmente não estavam previstas.

Esta investigação-ação, orientada para a melhoria das práticas do seu campo de ação, contribuiu para a melhoria das práticas mediante mudança e aprendizagem. A partir das consequências dessas mudanças foi então criado um novo ambiente propício a aprendizagem e reflexão de todos os implicados.

No nosso estudo foi ainda possível observar as interações que as restantes crianças do grupo mantinham com a criança com PEA. Constatamos que a criança é bem aceite pelos seus colegas, que lhe prestam ajuda no que ela necessita, mostram afeto, são carinhosas, ainda que haja uma incapacidade de comunicar de forma eficaz, de interagir de forma positiva e sustentada e de brincar. Durante a intervenção verificou-se que os colegas incluíam a criança com PEA quando era estabelecida uma base comum, ou seja, quando partilhavam as mesmas atividades. Os colegas ajudavam, orientavam, estimulavam a participação e celebravam os sucessos da criança com NEE. Algumas vezes estas situações partiam do incentivo da educadora mas de outras ocorria de forma espontânea.

Consideramos este estudo pertinente, lembrando que o contexto educativo atual procura frequentemente respostas para os problemas dos alunos com PEA, nomeadamente nas áreas da comunicação e da interação social, bem como estratégias eficazes que promovam a criação de ambientes inclusivos, não só para alunos com PEA, mas para todos os alunos.

No entanto, durante a realização deste estudo levantaram-se algumas questões que podem ser considerados como pontos frágeis. Uma reflexão acerca destes pontos

levaram a uma maior compreensão das consequências que daí advém. Ao nível do planeamento do projeto poderiam ter-se considerado mais momentos de observação. No entanto, motivados pela necessidade de cumprimentos de prazos de tempo, pelas interrupções letivas e pela interrupção por doença da criança em questão, não foram possíveis mais observações. Considera-se que seria benéfico, pois teríamos mais dados para analisar e comparar, tornando o estudo mais consistente.

Poderíamos, tal como referido anteriormente ter considerado o empenhamento do adulto desde as observações iniciais nos momentos da recolha dos dados para existir uma comparação do empenhamento inicial do adulto e com o seu empenhamento durante a implementação do projeto para a obtenção de dados mais concretos.

Ao nível do levantamento dos dados, o recurso a filmagens teria sido uma mais-valia importante, no entanto, dado estarmos perante um grande grupo de alunos, levantaram-se problemas na obtenção de autorização de captação de imagens. Limitámo-nos a registos escritos.

Ao nível da execução do projeto, nem todas as estratégias foram constantes no projeto pela pouca insistência e desconforto por parte da educadora em manter essas estratégias, nomeadamente, o uso do horário de trabalho individual e a utilização das imagens ampliadas do caderno de comunicação da criança. Pensou-se que expondo estas em lugares convenientes na sala, poderia tornar acessível a todos os adultos da sala e crianças uma forma de comunicar com a criança em questão, utilizando os gestos que devem acompanhar as palavras e que a criança trabalha com a terapeuta da fala. No entanto, estes acabaram por não ser valorizados. Esta estratégia foi pensada, considerando a importância da organização da sala de aula para que se ponderasse uma melhor adequação à problemática da criança. De acordo com Lima (2012), esta seria uma estratégia benéfica para crianças com PEA, pois consistiria num importante instrumento que oferece à criança informações sobre o seu dia e constitui um meio de se orientar na sala. Desta forma, esta estratégia poderia ser vista como uma forma de estimular a autonomia da criança, permitindo-lhe mover-se pela sala antecipar as atividades previstas no seu dia-a-dia. Apesar da ajuda que a criança pudesse precisar, esta seria uma forma de incorporar a criança nas atividades de grupo.

Para além dos aspetos referidos, os dados obtidos não são representativos. O espaço de tempo de observação e de aplicação da escala foi de quatro meses apenas.

Seria interessante realizar uma reavaliação daqui a alguns meses com o objetivo de verificar evoluções mais significativas, quer ao nível do envolvimento do aluno quer ao nível do empenhamento da educadora.

Considerando todas estas limitações, salientamos que este estudo poderia dar oportunidade a novas investigações. Para ajudar a promover a inclusão de crianças com PEA no contexto escolar e desta forma envolvê-las mais nas atividades, é necessário recorrer a metodologias construtivistas, que favoreçam um desenvolvimento de qualidade. A realização de investigações futuras com aplicação da Escala de Envolvimento da Criança poderá permitir uma melhoria nas experiências de aprendizagem e por conseguinte um aumento do nível de envolvimento e da qualidade deste. Existe uma vasta investigação sobre os contextos de educação. Contudo, são em menor número os estudos sobre a qualidade dos contextos que incluem crianças com incapacidades.

Finalizamos, sublinhando que este estudo constituiu um importante momento de reflexão e autoformação para todos aqueles que nele participaram. Salientamos, ainda, que as estratégias utilizadas podem ser importantes no envolvimento das crianças com PEA, na promoção das interações destas crianças com os seus pares e consequentemente para o seu desenvolvimento. No entanto, cabe ao educador potenciar estas estratégias, promover o envolvimento e tornar esses momentos de interação agradáveis, numa atitude responsiva, afetiva e estimulante.

Esperamos que o estudo tenha contribuído para mudar a perceção dos professores quer do ensino regular, quer da educação especial sobre o seu papel fundamental na aprendizagem da criança. É importante que as atividades propostas pelos professores sejam adequadas às crianças com que irão trabalhar, mas são também essenciais as atitudes e comportamentos durante o desenrolar da atividade, uma vez que estes irão influenciar a forma como as crianças encaram e realizam a tarefa.

## BIBLIOGRAFIA

Almeida, I; et al (2011). Práticas de intervenção precoce baseadas nas rotinas: Um projeto de formação e investigação. *Análise Psicológica*.1 (XXIX): 83-98

American Psychiatric Association (2013). Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM V) .Washington. American Psychiatric Association

Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bautista, B. (1997). (org.). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro

Bertram, T. e Pascal, C. (1998). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias*. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação: Lisboa

Bertram, T.; Pascal, C. (2004). *Effective Learning Programme Child Involvement Scale*. University College Worcester

Bogdan, R. e Biklen, S. (2010). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

Brandão, M.T.(2007). *Inclusão de crianças com NEE na creche e jardim infantil*. In . Rodrigues, D; Magalhães M.B. (org.), *Aprender juntos para aprender melhor*. (Cruz quebrada: Faculdade de motricidade humana.

Brilha, D. (2012). *Comportamentos de interação em alunos com Perturbações do Espectro do Autismo: O contributo de histórias sociais na hora do conto*. (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Consultada em <http://hdl.handle.net/10400.21/2295>

Calheiros, M.C.; Piscalho, i. (2013). *Quefazeres... um percurso de reflexão e ação na formação inicial*. *Interações*, 27, 257-282

Cavalcanti, A. ; Rocha, P. (2013). *Autismo*. São Paulo: Casa do Psicólogo

Coutinho, C. et Al. (2009). *Investigação-acção: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. *Psicologia, Educação e Cultura*, XII(2), 355-379

- Correia, L. M. (1999). Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares. Porto: Porto Editora
- Correia, N. (2011). A importância da intervenção precoce para as crianças com autismo na perspectiva dos educadores e professores de educação especial. (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa). Consultada em <http://hdl.handle.net/10437/1489>
- Correia, M. (2014). Autismo e atraso de desenvolvimento. Fundação A Lord 2014
- Covas, R. (2012). Intervenção Precoce na Perturbação Autística – Perspetiva dos Educadores-de-Infância . (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa). Consultada em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2451/1>
- Cryer, T. (2006). Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância, (ECERS-R). Columbia University: New York
- Dunlap, G.; Crosland, K. (2016). Effective Strategies for the Inclusion of Children With Autism in General Education Classrooms. Behavior Modification 36(3), 252-269
- Esteves, L.; Cruz, E.; Bertelli, R. (2013). Envolvimento de uma criança com síndrome de Down em contexto inclusivo e em contexto de educação especial. Revista Educação Especial , 26 (45), pp. 31-44
- Esteves, L.M.(2012). Envolvimento de uma criança com síndrome de Down em contexto inclusivo e em contexto de educação especial. (Dissertação de Mestrado, UTAD).
- Ferrari, P. (2012). Autismo infantil. Caminhos da Psicologia. São Paulo: Paulinas

Ferreira, A; Madureira, I (2015) Práticas de inclusão de alunos com Perturbações do Espectro do Autismo no 1º Ciclo. In Atas do ii encontro de mestrados em educação da escola superior de educação de lisboa (pp 143-150). Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa.

Ferreira, I. (2011). Uma Criança com Perturbação do Espectro do Autismo (Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Castelo Branco) Consultada em:  
[https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/700/1/Tese\\_Isabel\\_Ferreira.pdf](https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/700/1/Tese_Isabel_Ferreira.pdf)

Garcia, T e Rodriguez, C. (1997). A criança autista. In Bautista, B. (1997). (org.). Necessidades Educativas Especiais. Lisboa: Dinalivro

Grande, M. (2013). Estudo do impacto das interações Educadora- criança no envolvimento das crianças com necessidades educativas especiais em contexto de creche e de jardim de infância. Braga: Fundação Calouste Gulbenkian

Grande, C. ; Pinto, A (2011). O envolvimento de crianças com necessidades educativas especiais em contexto de creche e de jardim-de-infância. Análise Psicológica , 1 (XXIX), pp. 99-117

Gonçalves, A.; Carvalho, A.; Mota, C. et al(2008). Unidades de Ensino Estruturado para alunos com Perturbações do Espectro do Autismo - Normas Orientadoras). DGIDC, Ministério da Educação

Gonçalves, A. (2011). Os Modelos de Intervenção são eficazes para melhorar a Inclusão de Crianças com Autismo (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação Almeida Garrett: Lisboa). Consultada em  
[http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/1492/Mestrado%20final%20entregue%20em%2016%20de%20setembro%20-%20N1\\_S.pdf?sequence=1](http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/1492/Mestrado%20final%20entregue%20em%2016%20de%20setembro%20-%20N1_S.pdf?sequence=1)

- Hewitt, S. (2006). Compreender o Autismo-Estratégias para alunos com autismo nas escolas regulares. Porto: Porto Editora
- Hortal, C. (coord.); Bravo, A.; Milja, S, Solei; J: M. (2011). Alumnado com transtorno del espectro autista. Barcelona. Editora Graó
- Lampreia, C. (2007). A perspetiva desenvolvimentista para a intervenção precoce no autismo. *Estudos de Psicologia*, 24(1), 105-114
- Laevers, F., et Al (2005). Well-being and Involvement in Care Settings. A Process-oriented Self-evaluation Instrument. Kind & Gezin and Research Centre for Experientel Education
- Laervers, f. (2005). Deep-level-learning and the Experimental Approach in the Early Childhood and Primary Education. *Experimental Education*. Katholieke Universiteit Leuven
- Laevers, F. (2011). Observing, Learning, Playing and Interacting in the EYFS – Leuven Well being and involving scales
- Leite [et al.]. (2005). Necessidades educativas especiais. Lisboa: TextoSBN:
- Lima, C. (2012) (coord.). *Perturbações do Espectro do Autismo. Manual Prático de Intervenção*. Lisboa: Lidel
- Lourenço, D.; Leite, T. (2015). Práticas de Inclusão de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo. *Da Investigação às Práticas*, 5 (2), 64- 85
- Madureira, I.; Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Marques, S. (2013). Práticas curriculares em jardim de infância com crianças com perturbações do espectro do autismo. (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Consultada em <http://hdl.handle.net/10400.21/3135>
- Mello, A. (2003). *Autismo. Guia prático*. São Paulo: Ama
- Mendes, S. (2012). *Inclusão de um a criança com Perturbação do Espectro do*

- Autismo na creche: planificação e implementação de atividades promotoras de desenvolvimento (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa: Lisboa). Consultada em <http://hdl.handle.net/10400.21/2398>
- Ministério da Educação(2005). Ensaio pedagógico - construindo escolas inclusivas. Brasília : Secretaria de Educação Especial
- Nielsen, L. B. (1999). Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula - um guia para professores. Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (2008) As Práticas Pedagógicas Contra a Exclusão Escolar no Movimento da Escola Moderna. Revista do Movimento da Escola Moderna, pp38- 45
- Nunes, C.; Madureira, I. (2015). Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. Da Investigação às Práticas 5 (2) pp.126-143
- Odom, S. (2007). Alargando a roda. Porto: Porto Editora
- Oliveira, E. (2012). A inclusão de crianças autistas no pré-escolar: A atitude dos educadores. (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa). Consultada em: <http://hdl.handle.net/10437/3270>
- Oliveira-Formosinho, J.; Araújo, S.B.(2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. Análise Psicológica, 1 (xxii), 81-93.
- Paasche, C.; Gorril, L.; Strom, B. (2010). Crianças com necessidades especiais em contextos de educação de infância. Porto: Porto Editora.
- Pessanha, M. ; Pinto, A.I.; Barros, s. (2009). Influência da qualidade dos contextos familiar e de creche no envolvimento e no desenvolvimento da criança. Psicologia, xxiii (2). Edições Colibri, Lisboa, 55-71

- Pinto, A. ; Grande, C. (2011). O envolvimento de crianças com necessidades educativas especiais em contexto de creche e de jardim-de-infância. *Análise Psicológica*, 1 (XXIX): 99-117.
- Pinto, A. (2010). O envolvimento da criança em contexto de creche (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação: Porto).  
Consultada em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/84867/2/86795.pdf>
- Reis, H. (2014). Avaliação diferencial e intervenção no espectro do autismo: A complementaridade de pais e profissionais (Tese de Doutoramento, Universidade do Minho). Consultada em <http://hdl.handle.net/1822/35607>
- Riviére, Â. (2004). O Autismo e os Transtornos Globais do Desenvolvimento. In *Desenvolvimento Psicológico e educação*. Coli, C.; Marchesi, Â.; Palacios, J. (2004) Porto Alegre: Artmed
- Ryan, J.; Hughes, E.; Katsiyannis, A.; McDaniel, M. ; Sprinkle, C. (2011). Research-Based Educational Practices for Students With Autism Spectrum Disorders. *Teaching Exceptional Children* 47(2), 94-102
- Rodrigues, D. ;Magalhães, M. (2007). *Aprender juntos para aprender melhor*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana
- Santos, I.; Sousa, P. (2005). Como intervir na perturbação autista. O Portal dos Psicólogos consultada em [http:// www.psicologia.com.pt](http://www.psicologia.com.pt)
- Santos, C. (2013). *Problemas de Saúde Mental em Crianças e Adolescentes- Identificar, Avaliar e Intervir*. Lisboa: Edições Sílabo
- Sanches, I. (1995). *Professores de Educação Especial*. Porto: Porto Editora.
- Santos, S. (2002). *Comportamento adaptativo*. Porto: Porto Editora
- Sim-Sim, I (coord.) (2005). *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da criança ou da Escola?*. Lisboa: Texto Editores.

Stutzman, T.M. (2014) Fundamentos da educação Experiencial: Bem-estar e Envolvimento na Educação infantil. Aval. Educ., São Paulo, 25 (58), 152-185.

Schwartz, S. (2003). Construindo blocos. Porto: Porto Editora

UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

## **ANEXOS**

## ANEXO 1. PLANO SEMANAL

Ano letivo 2015/2016

		2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
<b>Manhã</b>	8:30- 9:00	Acolhimento na sala	Acolhimento na sala	Acolhimento na sala	Acolhimento na sala	Acolhimento na sala
	9:00- 9:30	Pequeno almoço	Pequeno almoço	Pequeno almoço	Pequeno almoço	Pequeno almoço
	9:30- 10:00	Ballet		Ballet	Natação - piscina Corroios	Ginástica
	10:00-10:30	Inglês		Informática	Natação - piscina Corroios	Ginástica
	10:30- 11:00	Inglês	Música	Informática	Natação - piscina Corroios	
	11:00- 11:30		Música		Natação - piscina Corroios	
	11:30- 12:00	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
	12:00- 12:30	Higiene/ Preparação da sesta	Higiene/ Preparação da sesta	Higiene/ Preparação da sesta	Higiene/ Preparação da sesta	Higiene/ Preparação da sesta
	12:30- 13:00	Sesta	Sesta	Sesta	Sesta	Sesta
		13:00- 13:30	Sesta	Sesta	Sesta	Sesta

<b>Tarde</b>	13:30- 14:00	Sesta	Sesta	Sesta	Sesta	Sesta
	14:00-14:30	Sesta	Sesta	Sesta	Sesta	Sesta
	14:30- 15:00	Sesta/ Higiene	Sesta/ Higiene	Sesta/ Higiene	Sesta/ Higiene	Sesta/ Higiene
	15:00- 15:30	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
	15:30- 16:00				Yoga	
	16:00- 16:30	Karaté	Circuito rodoviário	Karaté	Yoga	Quintinha
	16:30- 17:00	Filosofia para crianças	Circuito rodoviário		Yoga	Quintinha
17:00- 17:30	Filosofia para crianças					

\_\_\_\_\_ Atividades Extra curriculares

\_\_\_\_\_ Atividades Intra curriculares

## ANEXO 2. GRELHA DE INDICADORES DE QUALIDADE DO CONTEXTO

Grelha de Indicadores de Qualidade do Contexto (adaptado da grelha de indicadores de qualidade para a escola da Associação Nacional de Docentes de Educação Especial)

1- Preencha, de acordo com o contexto.

Nº de alunos de pré- escolar \_\_\_\_\_

Nº de alunos de 2º ciclo \_\_\_\_\_

Nº de alunos de 1º ciclo \_\_\_\_\_

Nº de alunos com NEE \_\_\_\_\_

Nº total de docentes (ensino regular) \_\_\_\_\_

Nº docentes (E. Especial) \_\_\_\_\_

Nº total de pessoal não docente \_\_\_\_\_

2- Assinale os espaços existentes que os alunos podem usufruir.

Biblioteca

Centro de Recursos

Refeitório

Ginásio

Sala Polivalente

Campo de jogos

Laboratório

Recreio

Sala de estudo

Parque

2.1. Indique os espaços onde os alunos podem interagir com crianças de outros anos/ ciclos.

---

---

---

3- Assinale com x, de acordo com as características do contexto. Coloque informação adicional que considere pertinente no campo “observações”.

Atividades gerais de escola			
	Sim	Não	Observações
Os professores reúnem regularmente para planificar, reavaliar e redefinir estratégias			
A equipa apoia o envolvimento da família em todo o processo de desenvolvimento do PEI.			
Os membros da equipa participam em atividades de desenvolvimento profissionais especificamente relacionados com a temática dos alunos com PEA.			
A equipa facilita formação e apoia as famílias.			
A equipa promove a comunicação permanente com a família.			
A distribuição horária oferece oportunidades de interação com os colegas em contextos de ensino.			
Os alunos participam em atividade e rotinas com os seus pares, desenvolvidas em contextos escolares mais alargados.			
Alunos, professores e funcionários têm formação e apoio para promoverem interações entre alunos com PEA e os seus pares sem Necessidades Educativas Especiais.			
Todos os espaços são organizados para promover a aprendizagem e minimizar os comportamentos desadequados.			
Equipa providencia modificação e/ ou adaptações dos contextos para responder às necessidades multisensoriais dos alunos com PEA.			
Existem rotinas e estratégias para lidar com variações inesperadas.			
A equipa apoia os alunos para utilizarem de forma autónoma comportamentos socialmente adequados, horários individuais que promovam a sua autonomia ao longo do dia na escola e em casa.			
As metas e objetivos do PEI são integrados ao longo do dia no desenvolvimento de atividades e rotinas socialmente significativas para promover manutenção e generalização.			

A equipa facilita meios socialmente adequados e eficazes para os alunos comunicarem ao longo do dia com os outros alunos, em qualquer contexto.			
Os alunos com PEA estão incluídos em atividades escolares que promovam comportamentos adequados.			
São usadas estratégias adequadas para ensinar ao aluno competências sociais para promover a autonomia e a generalização.			
A escola possui equipamentos que permitem adaptar as atividades de forma a responder às necessidades dos alunos com PEA. (computadores, softwares educativos ou outros)			
<b>Sala de aula</b>			
	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Observações</b>
É tida em conta a localização do aluno na sala de aula.			
É ajustado o vocabulário, segundo as características do aluno.			
São dadas orientações diretas e curtas de forma a que o aluno assimile o que é pretendido.			
São programadas e planificadas as aulas alternando situações mais exigentes com situações mais lúdicas.			
São planificadas atividades de forma a ir ao encontro do que o aluno já conhece ao está familiarizado.			
Dá-se a possibilidade ao aluno de explorar os seus sentimentos e atitudes.			
São introduzidas regras de conduta à medida que o aluno realiza determinada tarefa.			
Promove-se o acesso a diferentes experiências e materiais.			
São criados, adaptados ou excluídos recursos materiais/ didáticos para a prática letiva.			

### ANEXO 3. ANÁLISE DE DISCREPÂNCIAS

<b>Análise de Discrepâncias</b>		
<b>Atividade</b>	<b>Comportamento das outras crianças (desejado)</b>	<b>Comportamento da criança alvo</b>
Momento de brincadeira livre na sala de atividades	Os alunos escolhem uma área para brincar, sendo o grupo dividido pelas diferentes áreas da sala. (sabem que existe um número máximo por área e aguardam a indicação da educadora que auxilia a organização dos grupos). Os meninos que escolhem a área das expressões sentam-se na mesa e a auxiliar leva-lhes o material. Duas crianças fazem um desenho e outra faz modelagens com plasticina. As crianças que escolheram a área dos jogos sentam-se na mesa e fazem enfiamentos e puzzles. As crianças que brincam na área	A criança corre pela sala. Vai para a janela, olha para o exterior e ri-se. Corre para a mesa dos jogos e volta à janela. Bate no vidro. Corre para o armário e bate nele. Vai para a janela, passa com a mão pelo vidro. Brinca com a mão e com os braços e sorri. Esfrega o pulso no nariz.  Por escassos segundos olha para os colegas a brincar e volta a correr para a janela.

	<p>do faz-de-conta, simulam a confecção de refeições, falam ao telefone. Na área da leitura e do sossego algumas crianças sentam-se no tapete e veem livros.</p> <p>Algumas crianças ficam na área das construções e exploram o espaço, mexem nos materiais. Há agitação na sala, as crianças conversam, gritam, por vezes há conflitos e disputa pelos brinquedos e recorrem à educadora ou à assistente operacional para resolver a situação.</p>	
<p>Momento de brincadeira livre na sala - A educadora vai buscar uma bola para tentar integrar a criança numa atividade</p>	<p>Uma criança aproxima-se da bola e atira-a para a criança alvo. A Educadora pede à criança para voltar a chutar a bola para o G, mais devagar. A criança faz o pedido.</p>	<p>O G não olha para a bola. A educadora segura-o e dá-lhe a bola. Ele segura-a, põe a bola no chão e chuta-a. Quando a criança com quem ele “partilha” a brincadeira chuta a bola novamente o G quer voltar à janela. A educadora segura-o e diz-lhe “Olha G, olha a bola! Chuta!”. O G quer fugir e começa a gritar. Volta para a janela.</p>

<p>Marcação das presenças no respetivo mapa</p>	<p>As crianças estão sentadas À volta do tapete. A AO vai chamando por ordem alfabética e a criança que tem a caneta na mão faz uma bola à frente da sua fotografia e passa a caneta à próxima criança. Algumas crianças estão sossegadas outras mais inquietas. Alguns meninos brincam entre si (fazem caretas, deitam a língua de fora). Outras crianças fazem alguns comentários (“estou apertado, tenho pouco espaço para me sentar...”, “O A está a brincar com o C”, “Ó Paula, o G saiu do tapete”).</p>	<p>O G está no colo da AO. Vai escorregando pelo colo e faz vocalizações. Olha para a janela e para o teto. Esfrega a mão na camisola da AO. Quando a AO se levanta para auxiliar outra criança o G levanta-se e sai do tapete. Corre para trás das camas. A AO chama-o. Ele não vem. A AO vai buscá-lo e trá-lo pela mão. Ele vem sem resistência mas grita. Senta-se de novo e esfrega a mão na manga da camisola da AO. Olha para a janela.</p>
<p>Canção do “Bom Dia”</p>	<p>As crianças estão sentadas à volta do tapete. Todas cantam e algumas movimentam-se ao ritmo da música. Ao longo da música dão o “Bom Dia” a todas as crianças (dizem o nome de cada uma delas) e elas respondem com “Bom Dia”.</p>	<p>O G está sentado no colo da AO. Não canta. Olha para cima ou para a janela. Quando é dito o seu nome na canção ri-se. A AO pega-lhe na mão e diz “Diz bom dia aos amigos, G!”</p>
<p>Momento da leitura</p>	<p>As crianças estão sentadas à volta do tapete. Foi pedido que recontassem a</p>	<p>O G está sentado no colo da AO. Quando vê o livro olha para as ilustrações por</p>

	<p>história. As crianças começam a referir as personagens e posteriormente relembram os acontecimentos da história sendo que as crianças se complementam nos seus comentários (“A camponesa não tinha dinheiro para comer...”, “Disse ao João para ir vender a vaca...” “Um senhor levou a vaca e deu ao João uns feijões mágicos”, “A mãe zangou-se e atirou as sementes pela janela”...).</p>	<p>alguns momentos. Olha para a janela e, por vezes, para os colegas. Por vezes olha para o livro e tenta virar as páginas.</p>
<p>Hora da refeição: lanche</p>	<p>As crianças entram no refeitório e dirigem-se para as mesas, ocupando os lugares habituais. Sentam-se e aguardam o lanche. Comem sozinhos.</p>	<p>O G acompanha os colegas. Quando chega às mesas fica em pé. A educadora diz-lhe para se sentar (afasta a cadeira e segura-o pelos braços). Ele senta-se. A educadora põe a tigela de cereais na mesa, à frente dele. A colega do lado brinca com ele, faz-lhe cócegas. Ele não interage. O G segura na colher. A educadora corrige a posição da colher. Ele vocaliza (come se estivesse a resmungar), volta-se para trás.</p>

		<p>Vira-se para a mesa, pega a colher, enche-a e fica a ver o leite a cair. Repete. Deixa a colher e olha para trás, novamente.</p> <p>A educadora chama-o, pega na colher e diz que lhe dá. Ele volta-se para trás e vocaliza. Começa a balancear. A educadora tenta virá-lo para a mesa, ele tapa a cara, vocaliza. A educadora põe o G ao colo e tenta dar-lhe a comida à boca. Ele vira a cara e vocaliza. Começa a choramingar. A educadora tenta dar-lhe, ele olha para ela, vocaliza e balanceia.</p> <p>A educadora segura-o e põe-lhe a colher na boca. Ele come.</p>
Brincadeira livre no parque exterior	As crianças chegam ao parque e dirigem-se para os diferentes equipamentos: baloiço, escorrega, casinha. Alguns correm. As crianças interagem umas com	O G chega ao parque e fica a observar outro grupo de crianças. A educadora encaminha-o para um dos equipamentos – a ponte – e ajuda-o a subir. Ele desiste da atividade e foge para outro parque. Depois

	<p>as outras, esperam a sua vez para andar no baloiço ou no escorrega.</p>	<p>de encaminhado corre pelo parque, encosta-se à cerca sozinho a observar o espaço que rodeia o parque. Quando as crianças interagem com o G ele afasta-se. Circula pelo parque e sorri. Vai para as casinhas, bate com as mãos ou olha para cima. Foge novamente do parque. É encaminhado novamente mas tenta fugir. A educadora põe-se à frente dele. Sorri. Encosta-se ao muro e tira o gorro. A educadora quer colocar o gorro mas ele põe a mão à frente. Senta-se no banco e balanceia o tronco.</p> <p>Um amigo aproxima-se e dá-lhe a mão. Ele atira-se para o chão. A educadora levanta-o e oferece-lhe uma bolacha. Ele não aceita, sai de perto dela e vai para a cerca. Entra na casinha, encosta-se e olha para cima. Espreita à janela.</p> <p>A educadora aproxima-se dele. Ele não responde, não interage. A educadora quer</p>
--	--	--

		colocar-lhe o gorro. Ele sai da casinha e vocaliza. Começa a choramingar e põe as mãos na cabeça. A AO tenta ajudar mas ele desvia-se. Tenta bater na educadora.
--	--	--

## ANEXO 4. REGISTO DO ENVOLVIMENTO ANTES DA INTERVENÇÃO

### Observação do envolvimento da criança

Observador: Patricia Cunha Data: 3/5/2016

Nome da Criança: G Género: M Idade: 4

Nº Crianças presentes: 25 Nº adultos presentes: 2

Descrição de períodos de 2 minutos cada	NÍVEL DE ENVOLVIMENTO					Experiências de aprendizagem				
	1	2	3	4	5	Brincadeira livre	Trabalho peq. grupo	Trabalho grande Grupo	Momento da leitura	Momento da canção
<p>Tempo: 10h47m – 10h49m Brincadeira livre</p> <p>O G brinca sozinho com um cesto no chão. Arrasta-o pelo chão na posição de joelhos. Levanta-se e corre para a janela a rir; corre de um lado para o outro, olha para cima. Uma das crianças põe-se à frente do G. De ombros encolhidos, como se estivesse assustado, contorna-os e dirige-se para a janela. Não se observam formas de comunicação ou linguagem, nem competências sociais (não coopera nem interage). Não se observam competências relacionadas com a cognição (não há jogo simbólico). Há ausência de atividade. O G está inativo. O G olha o espaço (olhar vago). Opta por estar à janela, distraído e ausente.</p>	X					X				
<p>Tempo: 10h53m- 10h55m – Brincadeira livre</p> <p>Uma das crianças aproxima-se do G enquanto ele está em pé, junto às camas, e dá-lhe festas na cara. Ele não olha para o colega, mas fica sossegado. O amigo senta-se e o G continua a correr para a janela. Vai buscar a tampa de uma caixa e bate com ela na parede. Deixa-a no chão, aproxima-se da tenda onde brincam algumas crianças e espreita para o seu interior. Volta a correr para a janela. Olha para a rua. Volta-se para a área da leitura e do sossego e vocaliza “papa”. Encosta-se ao armário e olha em volta.</p>	X					X				

Não se observam formas de comunicação ou linguagem, nem competências sociais (não coopera nem interage nem mesmo quando é tocado). Não se observam competências relacionadas com a cognição (não há jogo simbólico). Há ausência de atividade. O G olha o espaço (olhar vago). Está distraído e ausente.										
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Descrição de períodos de 2 minutos cada	NÍVEL DE ENVOLVIMENTO					Experiências de aprendizagem				
	1	2	3	4	5	Brincadeira livre	Trabalho em peq. Grupo	Trabalho em grande grupo	Momento da leitura	Momento da canção
<p>Tempo: 10h57m – 10h59m Brincadeira livre</p> <p>O G circula pela sala. Uma das crianças bate-lhe com um boneco. Ele recua e aparenta estar assustado (pisca os olhos). A criança vai embora e ele fica encostado à parede. Observa duas crianças que estão sentadas no chão, por breves instantes (não foca a atenção, não interage). Senta-se no chão, volta a olhar para os colegas e grita. Olha no vazio. Ri-se e vocaliza. Esfrega a manga no nariz. O G demonstra ausência de atividade. Está distraído e ausente.</p>	X					X				
<p>Tempo: 11h04 m- 11h 06m – Trab. Peq. grupo</p> <p>A Educadora chama o G, que está à janela. Dá-lhe uma caixa de legos. Senta-o no chão e pede ao G que tire as peças da caixa. Ele tira as peças e atira-as. A educadora corrige: “Não G, é assim! Monta!”. Não olha para a educadora, pega numa peça. A educadora diz “Faz assim, põe aqui!”. O G arruma a peça na caixa. A Educadora põe a mão à frente da caixa para o impedir de arrumar: “Não é para arrumar G!”. Ele vocaliza enquanto tenta tirar a mão da educadora da caixa. A Educadora insiste “Põe aqui!”. Ele não olha para a educadora nem para as peças que estão no chão mas tenta encaixar (não demonstra concentração, pois não focaliza a sua atenção, os seus olhos não estão fixos no material). Quando consegue a Educadora diz “Boa G, muito bem!”. Dá-lhe mais uma peça e pede-lhe novamente que ele a encaixe. Coloca a peça por cima das anteriores mas não a encaixa (não demonstra precisão nas suas ações). Grita e pega na nova peça que a Educadora lhe está a oferecer. Continua a montar a torre. Levanta-se e afasta-se (o G não está</p>		X					X			

suficientemente envolvido na atividade e abandona-a). A educadora chama-o. Ele aproxima-se. A educadora pede-lhe para ele arrumar as peças e ele coloca-as na caixa). A atividade é frequentemente interrompida; Existem frequentes e longas interrupções na atividade, para olhar em volta (olhar vazio).										
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Observações: Durante a atividade observada (brincadeira livre na sala) registaram-se quatro momentos. Em três desses momentos o G apresentou fracos sinais de envolvimento, sendo atribuído o nível 1 (um) de envolvimento. No último momento descrito foi atribuído nível 2 de envolvimento. Este teve uma intervenção direta da educadora, que o procurou, interagiu com a criança, propôs uma atividade, à qual ele respondeu. No entanto, esta atividade foi frequentemente interrompida. O G não demonstrou concentração na mesma, não fixando o olhar e acabou por abandonar a atividade.

**Observação do envolvimento da criança**

Observador: \_\_\_ Patrícia Cunha \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_ 5/5/2016 \_\_\_\_\_

Nome da Criança: \_\_\_ G \_\_\_\_\_ Género: \_\_\_ M \_\_\_ Idade: \_\_\_ 4 \_\_\_\_\_

Nº Crianças presentes: \_\_\_\_\_ 25 \_\_\_\_\_ Nº adultos presentes: \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_

Descrição de períodos de 2 minutos cada	NÍVEL DE ENVOLVIMENTO					Experiências de aprendizagem				
	1	2	3	4	5	Brincadeira livre	Trabalho peq. Grupo	Trabalho grande grupo	Momento da leitura	Momento da canção
Tempo: 10h28m- 10h30m - Marcação da atividade Os meninos escolhem a área que querem brincar e são distribuídos pelas mesmas. O G está em pé, na janela, enquanto o grupo está no tapete a apresentar a escolha da área. Bate com o pé no armário. A educadora chama-o à atenção. Ele olha para a educadora e para. Vai para o tapete, passa pelos colegas para ir para a janela. Fica a observar a rua. O G está ausente da atividade. Está isolado num canto da sala, distraído e ausente. O G não está concentrado na atividade, não fixa o olhar e a sua expressão facial e postura revelam indiferença.	x							X		
Tempo: 10h32m – 10h34m - Brincadeira livre										

<p>Enquanto as crianças brincam nas áreas ele vai para as gavetas mexer numa mala. Empurra a mala. Aproxima-se da educadora para ver o que ela está a fazer. O G quer mexer na água como a educadora está a fazer. A educadora não deixa e o G volta para a mala. Um colega chora e o G aproxima-se e olha para ele. O G não focaliza a sua atenção em nenhuma atividade ou brincadeira. Os seus olhos vagueiam permanentemente pelos espaços e, por vezes, pelas pessoas presentes.</p> <p>A auxiliar vai ter com o G, levanta-o no ar e gira sobre si. Ele ri. Coloca o G no chão e ele levanta os braços a pedir mais, mas não olha para ela. Neste momento a sua expressão facial e postura mostram algum nível de envolvimento. Mostra alguma persistência em obter uma sensação de satisfação experienciada.</p>	x				X					
<p>Tempo: 10h36m – 10h38m</p> <p>O G pega numa caixa e arrasta-a no chão. Olha para cima. Volta a pegar na caixa e gatinha com ela. Senta-se e olha para o chão. Levanta-se e anda pela sala. Aproxima-se de uma das crianças que está a brincar e olha para ela por breves instantes. Afasta-se. O G não focaliza a sua atenção em nenhuma atividade ou brincadeira. Os seus olhos vagueiam permanentemente pelos espaços e, por vezes, pelas pessoas presentes.</p>	x				X					
<p>Tempo: 10h40 – 10h42m</p> <p>O G está à janela. Olha para a rua. Vai para a área das construções, senta-se e observa os pés a abanar. Olha em frente. Levanta-se e corre pela sala. Volta para a janela. O G não focaliza a sua atenção em nenhuma atividade ou brincadeira. Os seus olhos vagueiam permanentemente pelos espaços.</p>	x				X					

**Observação do envolvimento da criança**

Observador: Patricia Cunha Data: 16/5/2016

Nome da Criança: G Género: M Idade: 4

Nº Crianças presentes: 25 Nº adultos presentes: 2

Descrição de períodos de 2 minutos cada	NÍVEL DE ENVOLVIMENTO					Experiências de aprendizagem				
	1	2	3	4	5	Brincadeira livre	Trabalho peq. grupo	Trabalho em grande grupo	Momento da leitura	Momento da canção
Tempo: 16h12 min – 16h14m – Brincadeira livre no recreio As crianças estão no parque. O G está junto à cerca. Olha para o parque ao lado e afasta-se do grupo. Uma auxiliar de outra sala tenta levá-lo de volta ao parque. Ele afasta as mãos da educadora e recua. A educadora vai buscá-lo. Ele dá-lhe a mão e vai com ela. Volta a circular junto à cerca do parque. O G vagueia pelo parque não focando a atenção em nenhuma brincadeira ou pessoa. Isola-se do grupo.	x					X				
Tempo: 16h20 – 16h22m – O G está em cima do escorrega. Deita-se de barriga para baixo. Não desce. Senta-se novamente. Desce o escorrega e circula pelo parque. Corre e sacode as mãos. Anda pelo parque e olha para o chão. Olha em frente e bate palmas. Corre novamente para a cerca. Fica a olhar para fora do parque. Demonstra algum envolvimento na atividade. Utiliza um equipamento do parque corretamente. No entanto esta atividade é constantemente interrompida, volta a estar disperso, olha em redor, não foca a atenção.		x				x				
Tempo: 16h25m – 16h27m-  Dois colegas juntam-se ao G, perto da cerca. Olham para fora da cerca, tal como o G está a fazer. O G olha momentaneamente para os colegas. Os colegas afastam-se mas ele permanece junto à cerca. Coloca-se no chão de gatas para descer o degrau do parque. Olha para o chão e vai até uma parede. Encosta-se à parede e olha em frente. A educadora aproxima-se dele, leva-o pela	X					X				

mão até ao parque e senta-se com ele. Ele bate-lhe. A Educadora diz “Não faz isso!”. Ele não olha para ela.									
Tempo – 16h30 – 16h32m – A educadora senta-se perto do G. Ele quer levantar-se. Ela pede-lhe que se sente. Ele vocaliza. A educadora insiste. Ela deixa-o levantar-se. Ele aproxima-se de um dos equipamentos e a educadora pede-lhe que suba. Ele grita e começa a chorar. A educadora abraça-o e conforta-o. Ele chora. O G puxa a mão, não quer subir. Deita-se em cima do equipamento. A educadora levanta-o e tenta levá-lo a subir pelas escadas. Ele volta a deitar-se. Ela levanta-o e o G grita. Acaba por subir e faz o percurso. A educadora bate palmas e diz “Boa G!” A atividade é frequentemente interrompida; Existem frequentes ou longas interrupções na atividade, para olhar em volta (olhar vazio).		x				X			

### Observação do envolvimento da criança

Observador: \_\_\_Patrícia Cunha\_\_\_\_\_ Data: \_\_\_19/5/2016\_\_\_\_\_

Nome da Criança: \_\_\_G\_\_\_\_\_ Género: \_\_\_M\_\_\_ Idade: \_\_\_4\_\_\_\_\_

Nº Crianças presentes: \_\_\_25\_\_\_\_\_ Nº adultos presentes: \_\_\_2\_\_\_\_\_

Descrição de períodos de 2 minutos cada	NÍVEL DE ENVOLVIMENTO					Experiências de aprendizagem				
	1	2	3	4	5	Brincadeira livre	Trabalho peq. grupo	Trabalho grande grupo	Momento da leitura	Momento da canção
10h09m – 10h11m – Momento do diálogo As crianças estão sentadas no tapete e falam sobre a visita ao jardim zoológico. A educadora questiona ao grupo “Como é o tigre?”. O G está sentado ao colo da auxiliar, tranquilo. Olha em frente. Tenta levantar-se e vocaliza. A educadora corrige-o “G...”. Ele acalma-se. Volta a repetir as vocalizações. O G não participa na atividade, não foca a sua atenção. Os seus olhos vagueiam pela sala.	x							x		
10h 13m – 10h15m										

<p>“Onde vive o urso?” pergunta a educadora. As crianças não respondem e a educadora dirige a questão. O G olha em frente. A educadora corrige um outro menino com o mesmo nome e o G assusta-se quando ouve o seu nome. A auxiliar tranquiliza-o. Ele volta a olhar em frente. Toca nas mãos da auxiliar, dá-lhe festas.</p> <p>Enquanto a educadora continua a colocar questões o G continua sentado. Procura a mão da auxiliar quando esta a tira. Agita as pernas e olha em frente. O G está inativo. O G olha o espaço (olhar vago). Está distraído e ausente.</p>	x						x			
<p>10h 17m – 10h19m</p> <p>O G olha para a educadora quando ela eleva a voz. Volta a desviar o olhar para a janela. Continua sentado. Agita as mãos. A terapeuta chega e o G levanta-se e corre pela sala. Vai para a janela. A educadora pergunta “Onde vais G, vai à Diana!”. Ele obedece. A terapeuta segura-o para que ele estabeleça um contato visual “Bom dia G! Vamos? Vai buscar o caderno.” O G agita as mão e vai buscar o caderno. A terapeuta diz “Faz adeus À Paula e à Lili, G!”. Ele acena. O G não está envolvido na atividade, está ausente ou distraído.</p>	x						x			

**Observação do envolvimento da criança**

Observador: Patricia Cunha Data: 20/5/2016

Nome da Criança: G Género: M Idade: 4

Nº Crianças presentes: 25 Nº adultos presentes: 2

Descrição de períodos de 2 minutos cada	NÍVEL DE ENVOLVIMENTO					Experiências de aprendizagem				
	1	2	3	4	5	Brincadeira livre	Trabalho em peq. Grupo	Trabalho grnde grupo	Momento da leitura	Momento da canção
10h12m – 10h14m – Trabalho de expressão plástica  Os colegas estão sentados em grupo. O G circula pela sala. Encosta-se ao armário e vai para a janela. Aproxima-se da auxiliar, olha para ela e sorri. Volta à janela. Olha para a rua. Pega nas fitas da persiana. O G não participa na atividade. Anda a vaguear pela sala sem prestar atenção à atividade.	X						X			
10h15m – 10h17m Expressão plástica O G sorri, bate palmas e corre de uma janela para a outra. Agita as mãos, corre a olhar para o chão. Volta para a janela. Segura-se ao armário e tenta trepá-lo. Encosta-se à janela e vocaliza. A auxiliar pergunta “O que estás a fazer G?” Ele bate palmas. A auxiliar aproxima-se do G, ele sorri mas não olha para ela. O G está ausente. Não foca a sua atenção na atividade. Não fixa o olhar.	X						x			
10h19m – 10h21m Expressão plástica  Corre para as camas e para a janela. Pega nas fitas da persiana. Circula encostado à parede e armários. Pega num livro e olha momentaneamente para as ilustrações. Vira a página. A auxiliar diz “É o livro G. Dá à Paula!”. Ele fecha o livro e corre pela sala. Volta à janela. Não existem quaisquer sinais de envolvimento. Há ausência total da atividade.	X						X			
10h22m- 10h24m										

Está de joelhos à janela. Sente a textura da parede. Senta-se no chão. Olha em frente. Vocaliza. Olha para cima. Bate no chão com a mão e na perna, alternadamente. Levanta-se e volta a correr pela sala. Há ausência total da atividade.	X						X			
--	---	--	--	--	--	--	---	--	--	--

**Observação do envolvimento da criança**

Observador: Patricia Cunha Data: 24/5/2016

Nome da Criança: G Género: M Idade: 4

Nº Crianças presentes: 25 Nº adultos presentes: 2

Descrição de períodos de 2 minutos cada	NÍVEL DE ENVOLVIMENTO					Experiências de aprendizagem				
	1	2	3	4	5	Brincadeira livre	Trabalho em peq. grupo	Trabalho grande grupo	Momento da leitura	Momento da canção
Tempo: 10h10m 10h12 m – marcação das presenças As crianças estão sentadas no tapete, em círculo. O G está ao colo da auxiliar. As crianças levantam-se e marcam uma bola no espaço correspondente ao dia da semana. O G olha à sua volta sem fixar o olhar. Olha em frente ou para a janela. Quando chega a sua vez a auxiliar levanta-o e diz-lhe “Vai G, é a tua vez, faz a bolinha”. A educadora põe-lhe a caneta na mão, pega-lhe pelos ombros e encaminha-o até ao quadro das presenças. O G vai. A educadora diz “Faz a bolinha G, é aqui”. O G faz o movimento circular no espaço correto. A atividade é frequentemente interrompida. Existe uma longa interrupção na atividade. O G fica a fitar o espaço. Tem de ser ajudado para cumprir o objetivo da atividade.		X						X		
Tempo: 10h20m – 10h22m – Momento da canção  Para iniciar o momento da leitura a auxiliar começa a cantar a canção. O G anda a circular pela sala. Aproxima-se do lavatório para mexer na água. A educadora chama-o para o tapete. Ele não vai. Quando ouve a canção para, olha em frente. A expressão dele dá a entender que ele reconhece que está no momento da leitura. Espreita pelo armário. A educadora diz-lhe: “Vem G, olha a história. O que está aqui, G?” O G vai ter com ela. A educadora senta-o ao lado dela. O G mostra alguma		X								X

atenção na atividade. Não canta nem acompanha o momento com palmas. Olha em redor.											
<p>Tempo: 10h24 – 10h 25 – Momento da leitura</p> <p>O G está sentado ao lado da educadora mas não olha para ela nem para o livro. Olha em frente ou observa os seus pés a balançar. Sorri. A educadora pergunta “Quem é G? , é o Cavalo, olha G, é o Cavalo”(acompanha com o gesto do “cavalo”). Põe o livro nas mãos do G, ele olha momentaneamente para a capa e sorri.</p> <p>A educadora começa a história. Quando termina a página mostra a ilustração aos meninos. O G não olha. “Olha G! ”- diz a educadora. O G não olha. Ela coloca-lhe o livro no colo. A educadora pega-lhe na mão e põe em cima do livro. Ele olha para o livro. Olha em frente. Volta a olhar o livro e bate com as mãos. A atividade é constantemente interrompida. O G não fixa o olhar. Fica a olhar em redor ou repara em pormenores (para os pés a balançar, por exemplo).</p>	X							X			
<p>Tempo: 10h27 – 10h28 – Momento da leitura</p> <p>A educadora está a ler e o G quer levantar-se e ir para a janela. A educadora segura-o “Não G, vamos ouvir a história, olha o cavalo!”. Senta-se e bate com o pé no chão. Vocaliza. A educadora chama-o “G!”. Ele bate na educadora. “Não faz isso!”. O G acalma-se. Olha para o chão. A educadora põe o livro no colo do G. Ele olha para o livro. “Quem é?”. Ele mexe no livro, bate palmas. Bate no livro e olha em frente. A educadora retira o livro. A atividade é constantemente interrompida. O G não fixa o olhar, ou fixa apenas momentaneamente. Interrompe a atividade frequentemente e por longos períodos para olhar em redor. Não quer permanecer no espaço, mostra vontade em abandonar o lugar.</p>	x							X			
<p>Tempo: 10h30 – 10h32m – Momento da leitura</p> <p>Enquanto a educadora mostra a ilustração o G põe-se de joelhos para espreitar à janela. A educadora pede-lhe para se sentar. O G fica a olhar. A educadora segura-o para o sentar e ele vocaliza. “Senta G, não acabou! Vem ouvir!”. Ele senta-se. A educadora pede-lhe para se sentar bem, para encolher as pernas. Ele obedece. A educadora mostra a ilustração e o G tira-lhe o livro. Olha para o livro, bate com as mãos no livro e sorri.</p> <p>Acaba a história. A educadora volta a mostrar a capa e pergunta “Quem é, G?” Ele olha e diz qualquer coisa</p>	X							X			

impercetível. O G não fixa o olhar, ou fixa apenas momentaneamente. Interrompe a atividade frequentemente e por longos períodos para olhar em redor. Não quer permanecer no espaço, mostra vontade em abandonar o lugar.										
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

### Observação do envolvimento da criança

Observador: Patricia Cunha Data: 2/6/2016

Nome da Criança: G Género: M Idade: 4

Nº Crianças presentes: 25 Nº adultos presentes: 2

Descrição de períodos de 2 minutos cada	NÍVEL DE ENVOLVIMENTO					Experiências de aprendizagem				
	1	2	3	4	5	Brincadeira livre	Trabalho peq. grupo	Trabalho grande grupo	Momento da leitura	Momento da canção
<p>Tempo: 16h40m –16h42m- Brincadeira livre na sala</p> <p>As crianças brincam, distribuídos pelas áreas. O G está à janela. Olha em frente. Olha à sua volta. Anda pela sala até às camas. Mexe num lençol com a mão. Encosta-se à parede. Olha em frente. O G não se encontra envolvido em nenhuma brincadeira. Os seus olhos percorrem a sala sem se fixar a nada ou em alguém.</p>	x					x				
<p>Tempo: 16h 44m- 16h46m</p> <p>O G anda pela sala. Quando ouve a voz da educadora num tom mais alto olha para ela. Vai para a cama. Fica a olhar para cima e em redor. Vai para a “Área do faz de conta”. Pega numa colher. Olha em frente e bate com a colher na estante. A educadora diz “Agora não é para brincar aí, G! Arruma”. O G olha para a educadora por instantes, continua a bater. A educadora volta a falar com o G para que ele arrume a colher. O G deixa a colher e corre para a janela. O G não demonstra sinais de envolvimento em nenhuma brincadeira. Não interage,</p>	x					x				

<p>não fixa o olhar. A sua postura corporal demonstra uma fraca atenção no que o rodeia.</p>										
<p>Tempo: 16h48m – 16h 50m  O G circula pela sala a rir. Bate com as mãos nas pernas. Encosta-se às camas. A educadora chama-o para a área das construções. Ele vai ter com ela. A educadora diz para ele se sentar ao lado dela. Ele choraminga. Mostra desagrado. A educadora pega-lhe na mão e pede-lhe que se sente. O G quer soltar-se da mão da educadora. A educadora tenta acalmá-lo “Senta com a Lili! Aqui!”. O G encosta-se à parede e desliza até se sentar. Olha em frente. Choraminga. Olha em frente. O G responde aos pedidos, ainda que contrariado, mas a atividade é constantemente interrompida. Ele não olha para a educadora e a sua atenção dispersa muito facilmente.</p>		x				X				
<p>Tempo: 16h52m – 16h54m  A educadora mostra um carro ao G. “Olha G, o que é?” O G olha em frente. Quando ouve o seu nome olha momentaneamente para a educadora. Não olha para o carro. “G, é o carro!”. O G abana os pés e olha para os pés. A educadora corrige a posição, senta-o com “perninhas à chinês”. A educadora coloca o carro no chão, fá-lo mover e chama o G. O G olha para cima. A educadora põe a mão do G em cima do carro. Ele olha para o carro por instantes, fica a movimentar o carro e olha para cima enquanto o movimenta para a frente e para trás. O G está sentado, retira a mão do carro. A educadora diz “É o carro, G!”. Ele olha para a educadora e ri. O G está pouco envolvido na atividade. Esta é constantemente interrompida. O G não fixa o olhar, não demonstra atenção na atividade.</p>		X				X				

**Observação do envolvimento da criança**

Observador: Patricia Cunha Data: 3/6/2016

Nome da Criança: G Género: M Idade: 4

Nº Crianças presentes: 25 Nº adultos presentes: 2

Descrição de períodos de 2 minutos cada	NÍVEL DE ENVOLVIMENTO					Experiências de aprendizagem				
	1	2	3	4	5	Brincadeira livre	Trabalho grupo	Trabalho grande grupo	Momento da leitura	Momento da canção
Tempo: 16h45m – 16h47m- Trab. Em pequeno Grupo. As crianças estão distribuídas por grupos a realizar jogos. O G está a circular na sala. Vai para a janela. Olha em frente e sorri. Vira-se para a sala. Olha em frente. Toca com as mãos no vidro e brinca com as fitas da persiana. Corre para as camas. Abana os braços e desloca-se devagar até à janela. O G não está envolvido em nenhum dos jogos. Vagueia sem focar a atenção.	x						x			
Tempo: 16h50m – 16h52m A educadora chama-o para ele se juntar ao grupo dos legos. Ele olha para ela mas permanece encostado à janela. “G, anda!” Ele aproxima-se dela, dá-lhe a mão. “Vamos jogar!” Ele choraminga. A educadora encaminha-o para a área e pede-lhe que se sente ao lado dela. Ele fica em pé. A educadora senta-o ao seu lado. Ele olha para ela. “Pega!”. Ele pega na peça do lego mas não olha nem para a educadora nem para a peça. “Olha G, monta! Toma outra... encaixa!”. O G olha para a educadora e sorri. Recebe a peça sem olhar para ela e coloca-a por cima da outra. O G mostra pouco envolvimento. A atividade é frequentemente interrompida. Não olha para as peças, não demonstra atenção nem motivação.		x					X			
Tempo: 16h 54m – 16h 56m O G bate com a peça na mão. Olha em frente e sorri. A educadora chama-o. Ele olha para ela. O G tenta encaixar a peça nas anteriores mas não olha para a construção, olha para a educadora. Bate com a peça na mesa. “Não		x					X			

<p>é assim! Olha!” O G Olha para a peça e tenta encaixar. A educadora diz-lhe “Muito bem!”.</p> <p>O G mostra algum envolvimento na atividade embora esta seja interrompida várias vezes. Fica perdido no olhar sem que fixe continuamente a atenção no que está a fazer.</p>											
<p>Tempo: 16h58m – 17h</p> <p>A educadora vai passando algumas peças ao G para ele as encaixar. O G mexe na peça, recebe-as mas não olha para elas. A educadora toca-lhe na mão “Olha G, põe a peça!” A peça cai para cima da mesa. O G Sorri e olha para a educadora. A educadora volta a dar-lhe a peça. O G põe a peça ao contrário. Pega na construção feita e olha para a educadora. “Boa, G!” Ele olha para ela, cerra os dentes e depois olha em volta.</p> <p>A educadora bate palmas para o chamar à atenção. Ele continua a olhar em frente. A educadora diz “Queres fazer pumba? Faz pumba agora!”. A educadora faz o gesto para ele destruir a construção. Ele toca na torre sem olhar. As peças soltam-se, ele olha mas não reage. A educadora volta a montar a construção para ele a destruir. Ele pega outra vez na construção, sem olhar, as peças soltam-se e ele olha para as peças em cima da mesa. O G olha para a educadora e sorri. O G interrompe constantemente a atividade. Não está completamente envolvido, ficando a olhar em redor ou em frente. Nem mesmo quando está a mexer nos objetos foca o olhar nos mesmos.</p>	x				X						

**Observação do envolvimento da criança**

Observador: Patricia Cunha Data: 8/6/2016

Nome da Criança: G Género: M Idade: 4

Nº Crianças presentes: 25 Nº adultos presentes: 2

Descrição de períodos de 2 minutos cada	NÍVEL DE ENVOLVIMENTO					Experiências de aprendizagem				
	1	2	3	4	5	Brincadeira livre	Trabalho em peq. grupo	Trabalho grande grupo	Momento da leitura	Momento da canção
<p>Tempo: 16h16m- 16h18m - Brincadeira livre na sala. As crianças encontram-se divididas pelas diferentes áreas da sala. O G está atrás de uma pilha de cadeiras que se encontra num canto da sala. A educadora chama-o para que ele brinque com outras crianças. O G olha à volta. Quando ouve o seu nome olha para a educadora mas perde a atenção rapidamente. A educadora volta a chamar: "G, anda!". O G começa a choramingar. A educadora chega-se perto dele. O G começa a abanar a mão e continua a choramingar. A educadora tenta dar-lhe a mão e ele esconde as mãos atrás das suas costas. A educadora deixa de insistir e sai de perto dele. Um dos colegas passa perto dele e conforta-o com uma festa na cara. Mostra-lhe um objeto (carro) e diz-lhe qualquer coisa. O G mostra desconforto, não choraminga mas parece assustado. O G não está envolvido na atividade. Não brinca nem foca atenção na brincadeira dos pares. Olha em redor sem prestar atenção em alguma coisa em concreto</p>	x					X				
<p>Tempo: 16h20m- 16h 22m Brincadeira livre na sala O G encontra-se no mesmo espaço. Passa com a mão pela parede, enquanto olha para cima. A educadora volta a ir para perto dele. Pega-lhe a mão e tenta conduzi-lo a uma das áreas de brincadeira. O G começa, novamente, a choramingar. A educadora insiste "Vamos G, vamos brincar!" Ele chora e abana a mão. Vocaliza "Nããã", "Xaaauuu". A educadora senta-se numa cadeira e coloca-o ao colo. Tenta acalmá-lo. O G para de chorar. A educadora acaricia-lhe as mãos. O G olha em frente. A auxiliar chega-se perto dos dois e começa a falar com o G. Ele olha para ele quando ouve o seu nome. Volta a</p>	X					X				

<p>olhar em frente. O G “vagueia” o olhar sem prestar atenção em nada. Não se envolve em nenhuma atividade, nem interage com ninguém.</p>										
<p>16h25m – 16h27m – Brincadeira livre na sala</p> <p>O G está à janela. Olha para a rua e passa com a mão no vidro. Anda junto à parede e regressa para a janela. Olha para um colega que se aproxima dele e que acidentalmente lhe bate. O G “encolhe-se” e recua. Volta a olhar para a janela.</p> <p>Corre para o centro da sala.</p> <p>Chega à sala a terapeuta da fala que cumprimenta a educadora. O G olha para ela quando ouve o seu nome. “Anda G!” Ele aproxima-se dela e dá-lhe a mão. Ela pede-lhe “Vai buscar o caderno”. O G olha em frente e ela volta a insistir. Ele olha para ela momentaneamente e vai buscar o caderno. A terapeuta pede-lhe que ele se despeça da educadora e da auxiliar e o G, sem olhar, acena. O G demonstra compreensão para pequenas instruções e sabe executá-las. No entanto, o foco da atenção é muito reduzido.</p>	x				X					

**Observação do envolvimento da criança**

Observador: Patricia Cunha Data: 9/6/2016

Nome da Criança: G Género: M Idade: 4

Nº Crianças presentes: 25 Nº adultos presentes: 2

Descrição de períodos de 2 minutos cada	NÍVEL DE ENVOLVIMENTO					Experiências de aprendizagem				
	1	2	3	4	5	Brincadeira livre	Trabalho peq. grupo	Trabalho grande grupo	Momento da leitura	Momento da canção
<p>Tempo: 10h10m – 10h12m – Música (momento da canção).</p> <p>As crianças brincam na sala enquanto esperam a professora de música. O G está encostado aos catres, mexe nos lençóis (passa com as costas das mãos sem olhar). A educadora pede para que arrumem a sala e o G, ao ouvir a voz mais alta da educadora, olha para ela. Vai para a janela. O G mexe nas fitas da persiana. Bate com elas na parede. O G olha para a rua. Debruça-se sobre o parapeito da janela e encosta a cabeça ao vidro. Enquanto os colegas se preparam para a transição de atividade o G encontra-se inativo. Não se envolveu em nenhuma brincadeira, não participa na arrumação da sala. Está alheio ao que se passa ao seu redor.</p>	x									x
<p>Tempo: 10h14m – 10h 16m - música</p> <p>A professora de música chega à sala. A educadora pede às crianças para se organizarem no “comboio” para saírem da sala. O G está encostado à parede e olha para a educadora. Volta para a janela. A educadora chama-o e ele vai até ela. A educadora encaminha-o para a fila e coloca-o ao lado de uma colega. O G segue a fila com os colegas de mão dada à colega.</p> <p>São encaminhados para um novo espaço. O G olha para cima enquanto caminha. Começa a ficar para trás com a colega porque está a olhar para a claraboia do átrio do colégio. A colega puxa-o. Ele vai devagar. A educadora chama-o. Ele olha para a educadora e recomeça a andar. O G interrompe constantemente a “atividade”. Não está completamente envolvido, ficando a olhar em redor ou para cima.</p>		x								x
Tempo: 10h20m – 10h22m										

<p>Os alunos estão sentados em círculo. A educadora ajuda na organização. O G continua em pé com alguns colegas. A colega deixa a mão do G e vai sentar-se segundo a indicação da educadora. O G olha em frente. A educadora diz-lhe “G, senta aqui”. Ele olha para ela mas não vai. Ela repete e aproxima-se dele para lhe dar a mão. Ele vai. Senta-se numa ponta. O colega do lado está irrequieto e, ao mexer-se, toca-lhe. O G parece assustado mas não se afasta. Olha para o lado, pisca os olhos muito rápido com uma expressão de assustado. A auxiliar distribui instrumentos pelos meninos. O G não olha para ela. A Auxiliar diz “Pega, G!”. Ele ouve o seu nome e olha momentaneamente para ela. A auxiliar agarra a mão do G dando-lhe o instrumento. Não está completamente envolvido. Fica a olhar em redor ou para cima. O G interrompe constantemente a atividade e o tempo de atenção é muito reduzido. Nem quando está a com o instrumento na mão foca o olhar no mesmo.</p>	x									x
<p>Tempo: 10h 24m – 10h26m – Música</p> <p>O G está no colo da auxiliar. O G olha em frente e para cima enquanto os colegas cantam e acompanham com os instrumentos. O G olha para a professora quando esta fala mais alto para chamar alguém à atenção. O G não toca o instrumento. A auxiliar pega na mão do G e mostra-lhe o movimento. Ele olha para ela e sorri. Olha em frente e sorri. Quando a auxiliar larga a mão o G para e fica a olhar em frente. A auxiliar diz-lhe para ele tocar. Ele olha para ela enquanto ela fala. Ela volta a pegar na mão dele. O G quer levantar-se. Começa a mexer-se na tentativa de se levantar. A auxiliar senta-o novamente no colo. Ele larga o instrumento e tenta tirar as mãos da auxiliar. Ela tenta acalmá-lo e ele sossega. A auxiliar volta a colocar-lhe o instrumento na mão. O G não mostra interesse pela atividade. Não está envolvido, não participa e mostra-se distraído em relação ao que se passa.</p>	x									X

**Observação do envolvimento da criança**

Observador: Patricia Cunha Data: 12/6/2016

Nome da Criança: G Género: M Idade: 4

Nº Crianças presentes: 25 Nº adultos presentes: 2

Descrição de períodos de 2 minutos cada	NÍVEL DE ENVOLVIMENTO					Experiências de aprendizagem				
	1	2	3	4	5	Brincadeira livre	Trabalho peq. grupo	Trabalho grande grupo	Momento da leitura	Momento da canção
Tempo: 10h15m- 10h17m – Momento da leitura Os meninos estão sentados em círculo, no tapete e ouvem a educadora a contar a história. O G está em pé, a olhar pela janela. Toca no vidro e encosta a testa. Olha para a rua. A educadora chama-o e pede-lhe que se sente perto dos colegas. O G olha para ela quando ouve o seu nome mas volta a olhar para a rua. A educadora insiste “G, senta aqui! Vem para perto da Lili!”. O G fica em pé a olhar para a educadora por alguns instantes. Olha em frente. A auxiliar da sala aproxima-se e tenta dar-lhe a mão. Ele acena e esconde a mão atrás de si. Vocaliza. O G recua. O G não demonstra envolvimento na atividade. Não presta atenção à história.	x								X	
Tempo: 10h20m- 10h22m – momento da leitura O G está sentado ao colo da auxiliar. Estão sentados numa cadeira, uma vez que o G não queria sentar-se no círculo. Está encostado à auxiliar e abana as pernas, enquanto olha para o chão. A educadora mostra as imagens enquanto lê a história. O G não olha para o livro. A Educadora diz-lhe “G, olha aqui, é o quê?” O G olha para a educadora mas não para o livro. Olha por um curto espaço de tempo para a educadora e volta a desviar o olhar. Olha para o chão ou para cima. O G não está envolvido na atividade. Não foca atenção na atividade. Olha em redor, sem prestar atenção em alguma coisa em concreto.	x								X	

## **ANEXO 5. NOTAS DE CAMPO**

### **1º Observação**

**25/2/2016 – 10h30-11h**

#### **Atividade: brincadeira livre na sala de atividades**

As crianças escolhem uma área para brincar e são distribuídos pelos diferentes espaços da sala (com orientação da educadora). O G está a beber água. A AO pergunta-lhe se quer mais. O G não responde nem olha. Pega novamente na garrafa e bebe. Vai até à janela, corre até à mesa e volta para a janela. Volta a correr em direção à área do Faz-de-Conta e olha momentaneamente para os colegas. Corre outra vez, abana as mãos, volta para a janela e observa o exterior (há meninos no exterior). Bate na janela.

Brinca com as mãos e com os braços, sorri. Fala (não se percebe). Corre e bate com as mãos no armário. Vai para a janela e sorri, bate no vidro e brinca com o fio da persiana. Põe o fio na boca. A educadora chama-o à atenção para não mexer. Quando ouve o seu nome ele olha para a educadora e larga o fio. A AO chama-o e mostra-lhe um brinquedo. Ele vai até ela, olha e mexe no brinquedo mas depressa perde o interesse e volta para a janela.

A educadora dá uma bola ao G e diz “Olha a bola G, toma.”. O G aceita a bola, põe a bola no chão e dá-lhe um pontapé. Outra criança chuta a bola para o G mas ele não olha para a bola ou para o colega. Volta à janela. A educadora insiste, pede que a outra criança volte a jogar a bola para o G. Chama o G, leva-o para a frente do colega que lhe quer dar a bola mas o G não quer. O G quer voltar para a janela. Começa a vocalizar. A educadora deixa-o ir. Ele corre para a janela e depois em direção às mesas.

A luz apaga-se e ele olha imediatamente para o teto. Quando a luz volta a acender ele corre para o interruptor. A educadora põe-se à frente dele e diz “Não apaga a luz G, não!”. Ele empurra-a para chegar ao interruptor. Desiste e encosta-se à mesa. Repara que a porta está aberta e sai da sala. A educadora chama-o. Ele não vem. A educadora vai buscá-lo. Ele vem pela mão mas grita e começa a choramingar.

Vai para perto das camas e esfrega o lençol no nariz e boca. Rói o lençol. Olha em frente, no vazio, olha em frente e sorri. Volta para a janela, encosta-se ao vidro. Percorre

a janela, bate no parapeito e choca com um colega que está sentado na área do sossego a ver um livro. O G toca-lhe na cabeça e esfrega a mão no cabelo do colega. Começa a dar-lhe palmadas na cabeça. O colega olha, toca-lhe na barriga e o G afasta-se a olhar para a janela, outra vez.

Olha para os colegas que estão no tapete. Sai da área e brinca com uma cadeira. Esfrega o nariz e a boca com a manga do bibe.

Aproxima-se da área do faz de conta e observa os amigos. Pega em dois pratos que estão no chão e leva-os para a área dos livros. Uma criança tira-lhe um prato e quando tenta tirar o segundo o G esconde-o atrás das costas. A educadora pede à criança para devolver o prato ao G. Ele aceita o prato e corre para uma mesa. Põe os pratos debaixo dos braços (um em cada braço). Atira os pratos para cima da mesa. Os pratos giram na mesa e o G ri-se. Faz rodar os pratos em cima da mesa, um de cada vez. Afasta-se da mesa, esfrega o pulso no nariz. Volta para a mesa, senta-se à mesa e continua a brincar com os pratos.

No fim deste momento de observação a educadora mostra-me o caderno de comunicação do G, elaborado pela terapeuta da fala do G. Refere que quando foi apresentado o caderno ao G na sala (pela educadora) ele apenas reage à fotografia da avó (sorri) e à imagem do gato (faz “iau”). Na sala não usam, ainda, os gestos com o G.

## **2º observação**

**29/2/2016 – 10h- 10h15m**

**Atividade: marcação de Mapas, canção do Bom Dia e história**

Os meninos estão na área da leitura e do sossego a marcar as presenças. Apenas a AO está com as crianças. O G fica sentado no colo da AO. Está mexido e produz vocalizações (a AO diz que está doente e tem estado a queixar-se). Os meninos estão sentados à volta do tapete e marcam, um de cada vez, a sua presença no mapa. A AO orienta a atividade dizendo a quem deve ser passada a caneta. A AO corrige a posição

de alguns meninos que estão mais irrequietos. Orienta a atividade e pede para cada um dos meninos identificar a sua fotografia e fazerem um círculo à frente da mesma.

O G esfrega o braço da AO. Olha em frente e para cima e vocaliza. Olha para a janela.

A auxiliar levanta-se para ajudar uma das crianças e o G sai do tapete sorri e foge para as camas. A AO chama-o. Ele não responde. A AO vai buscá-lo, trá-lo pela mão. Ele vem com ela mas grita. Voltam a sentar-se. O G vai escorregando pelo colo da auxiliar e continua a esfregar a mão na camisola dela.

Alguns meninos brincam entre si. Fazem comentários acerca da posição ou dos comportamentos dos colegas “estou apertado, tenho pouco espaço para me sentar...” “O A está a brincar com o C”, “Ó Paula, o G saiu do tapete”.

Começam a canção do Bom Dia. Todas as crianças cantam e movimentam-se de forma ritmada, ao som da música. O G olha, por vezes, para os colegas. Olha para a janela. Os colegas interagem e quando dito o seu nome respondem “Bom Dia!”. Quando chega a vez do G a AO diz o nome dele e ele ri-se. A AO pega a mão do G e diz “Diz bom dia aos amigos, G!”.

Momento da Leitura

A AO abre o livro e o G olha para as ilustrações (por pouco tempo). A história tinha sido iniciada na sexta-feira, pelo que foi pedido que recontassem a história. As crianças começam a referir as personagens e posteriormente relembram os acontecimentos da história sendo que as crianças se complementam nos seus comentários.

O G tenta virar a página do livro e olha pela janela.

### **3º observação**

**1/3/2016 – 15h30m – 16h**

#### **Hora do lanche**

Os meninos chegam ao refeitório e sentam-se. O G fica em pé encostado à mesa. Olha para cima.

A educadora chega ao pé dele, segura-o e senta-o à mesa. Ele volta-se para trás para olhar para a claridade que vem do teto (claraboia). Olha para os colegas, por pouco tempo, volta a olhar para cima.

A educadora põe a tigela de cereais na mesa, à frente dele. A colega do lado brinca com ele, faz-lhe cócegas. Ele não interage. O G segura na colher. A educadora corrige a posição da colher. Ele vocaliza (come se estivesse a resmungar), volta-se para trás.

Vira-se para a mesa, pega a colher, enche-a e fica a ver o leite a cair. Repete. Deixa a colher e olha para trás, novamente.

A educadora chama-o, pega na colher e diz que lhe dá. Ele volta-se para trás e vocaliza. Começa a balancear. A educadora tenta virá-lo para a mesa, ele tapa a cara, vocaliza. A educadora põe o G ao colo e tenta dar-lhe a comida à boca. Ele vira a cara e vocaliza. Começa a choramingar. A educadora tenta dar-lhe, ele olha para ela, vocaliza e balanceia.

A educadora segura-o e põe-lhe a colher na boca. Ele come.

Sai do colo da educadora, vai para a cerca que limita o refeitório, esfrega a boca à cerca. Choraminga encostado à cerca. A educadora volta a sentá-lo no colo e ele atira-se para trás. A educadora pede-lhe festinhas, pega-lhe na mão e passa-a na sua cara “Dá festinha à Lili”. Ele para de vocalizar. Tenta sair do colo da educadora e põe-se de joelhos no chão e vocaliza.

A educadora vai buscar um prato com pão (está tapado) e pergunta-lhe “queres pão G?”. Ele quer destapar o prato e quando a educadora lhe oferece o pão ele segura-o. Senta-se na cadeira, com a ajuda da educadora, e come o pão.

A colega brinca com ele. Ele afasta a mão dela. Olha para a colega da frente momentaneamente e brinca com o guardanapo, enquanto come.

O pão abre-se, ele tenta juntar novamente as duas partes do pão mas não consegue. Acaba por separar o pão e come uma das partes. Deixa o pão e começa a olhar para o lado. A colega fala com ele mas ele não interage. Olha em frente. Começa a tirar migalhas do pão e come-as. A colega quer tocar-lhe no nariz. Ele mostra desconforto, pisca os olhos mas não a afasta. Baixa a cabeça e fica a olhar para debaixo da mesa. A colega quer dar-lhe um beijinho mas ele não reage. Afasta-lhe a mão e esconde a

cara. Levanta a cabeça. A colega continua, mexe-lhe nos olhos e ele ri-se. Continua a comer o pão.

Levanta-se da cadeira e segura a cerca. Começo a falar com ele: “A luz G?”. Ele olha para cima, aponta e diz “Aua”. Vai para perto da colega. Ela pega-lhe a mão e balanceia com ele. Ele não interage na brincadeira mas não lhe larga a mão. Vocaliza e olha para o exterior.

À saída do refeitório acompanha os colegas e a Ao segura-lhe a mão para saírem.

#### **4º observação**

**3/3/2016 – 16h30m – 17h**

#### **Atividade: Recreio (parque exterior)**

Ao chegar ao parque o G afasta-se do seu grupo e olha para o outro parque (onde estão mais crianças a brincar). A educadora encaminha-o para o parque onde os colegas da sala estão. Ele avança para perto dos colegas mas depois volta para perto da educadora. A educadora pega-lhe na mão e leva-o para a ponte. Ele sobe de mão dada com a educadora mas no meio do percurso sai. Corre para fora do parque. A AO vai atrás dele e leva-o à educadora. Levam-no até ao escorrega e ajudam-no a subir. Ele desce sozinho e corre para a casinha. Bate nas janelas e sorri. Corre para a cerca que limita o parque. Um amigo vai ter com ele e dá-lhe festas na cara. O G olha para ele e foge. Corre para outra casinha e entra. Abre e fecha as janelas. Outro amigo vai ter com ele. Ele sai da casa e volta a entrar numa outra casinha. Corre outra vez para a cerca. Caminha e sorri pelo parque. Volta a fugir do parque. Vai ter com outras criança. Olha para elas. A AO trá-lo, de novo, ao grupo.

A educadora pega-lhe na mão e quer encaminhá-lo para o parque mas ele tenta fugir. A educadora põe-se à frente dele impedindo-o de passar. Ele ri-se. Desiste, encosta-se ao muro e tira o gorro. A educadora quer colocar o gorro mas ele põe a mão à frente. Senta-se no banco e balanceia o tronco.

Um amigo aproxima-se e dá-lhe a mão. Ele atira-se para o chão. A educadora levanta-o e oferece-lhe uma bolacha. Ele não aceita, sai de perto dela e vai para a cerca. Entra na casinha, encosta-se e olha para cima. Espreita à janela.

A educadora aproxima-se dele. Ele não responde, não interage. A educadora quer colocar-lhe o gorro. Ele sai da casinha e vocaliza. Começa a choramingar e põe as mãos na cabeça. A AO tenta ajudar mas ele desvia-se. Tenta bater na educadora. A educadora diz “G, não faz isso à Lli!”, Ele começa a chorar. Levam-no para o banco. Ele atira-se para trás. Levam-no para o parque para ele subir a rampa. Tenta tirar o gorro.

A educadora ajuda-o no percurso da ponte. Tira-lhe a mão da cabeça quando ele tenta tirar o gorro.

O G sorri quando termina o percurso. A educadora incentiva-o a fazer o percurso sozinho. Ele estica a mão à educadora para ela o agarrar. Ele vocaliza, não quer subir as escadas e deita-se. Choraminga e quer retirar o gorro. A educadora limpa-lhe a cara e as mãos. Ele tenta tirar o gorro.

## ANEXO 6. REGISTO DO ENVOLVIMENTO DURANTE A INTERVENÇÃO

### Observação do envolvimento da criança

Observador: \_\_\_ Patrícia Cunha \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_ 3/5/2016 \_\_\_\_\_

Nome da Criança: \_\_\_ G \_\_\_\_\_ Género: \_\_\_ M \_\_\_ Idade: \_\_\_ 4 \_\_\_\_\_

Nº Crianças presentes: \_\_\_ 25 \_\_\_\_\_ Nº adultos presentes: \_\_\_ 2 \_\_\_\_\_

Descrição de períodos de 2 minutos cada	NÍVEL DE ENVOLVIMENTO					Experiências de aprendizagem				
	1	2	3	4	5	Brincadeira livre	Trabalho grupo	Trabalho grande Grupo	Momento da leitura	Momento da canção
<p>Tempo: 10h47m – 10h49m Brincadeira livre</p> <p>O G brinca sozinho com um cesto no chão. Arrasta-o pelo chão na posição de joelhos. Levanta-se e corre para a janela a rir; corre de um lado para o outro, olha para cima. Uma das crianças põe-se à frente do G. De ombros encolhidos, como se estivesse assustado, contorna-os e dirige-se para a janela. Não se observam formas de comunicação ou linguagem, nem competências sociais (não coopera nem interage). Não se observam competências relacionadas com a cognição (não há jogo simbólico). Há ausência de atividade. O G está inativo. O G olha o espaço (olhar vago). Opta por estar à janela, distraído e ausente.</p>	X					X				
<p>Tempo: 10h53m- 10h55m – Brincadeira livre</p> <p>Uma das crianças aproxima-se do G enquanto ele está em pé, junto às camas, e dá-lhe festas na cara. Ele não olha para o colega, mas fica sossegado. O amigo senta-se e o G continua a correr para a janela. Vai buscar a tampa de uma caixa e bate com ela na parede. Deixa-a no chão, aproxima-se da tenda onde brincam algumas crianças e espreita para o seu interior. Volta a correr para a janela. Olha para a rua. Volta-se para a área da leitura e do sossego e vocaliza “papa”. Encosta-se ao armário e olha em volta.</p>	X					X				

Não se observam formas de comunicação ou linguagem, nem competências sociais (não coopera nem interage nem mesmo quando é tocado). Não se observam competências relacionadas com a cognição (não há jogo simbólico). Há ausência de atividade. O G olha o espaço (olhar vago). Está distraído e ausente.										
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Descrição de períodos de 2 minutos cada	NÍVEL DE ENVOLVIMENTO					Experiências de aprendizagem				
	1	2	3	4	5	Brincadeira livre	Trabalho em peq. Grupo	Trabalho em grande grupo	Momento da leitura	Momento da canção
<p>Tempo: 10h57m – 10h59m Brincadeira livre</p> <p>O G circula pela sala. Uma das crianças bate-lhe com um boneco. Ele recua e aparenta estar assustado (pisca os olhos). A criança vai embora e ele fica encostado à parede. Observa duas crianças que estão sentadas no chão, por breves instantes (não foca a atenção, não interage). Senta-se no chão, volta a olhar para os colegas e grita. Olha no vazio. Ri-se e vocaliza. Esfrega a manga no nariz. O G demonstra ausência de atividade. Está distraído e ausente.</p>	X					X				
<p>Tempo: 11h04 m- 11h 06m – Trab. Peq. grupo</p> <p>A Educadora chama o G, que está à janela. Dá-lhe uma caixa de legos. Senta-o no chão e pede ao G que tire as peças da caixa. Ele tira as peças e atira-as. A educadora corrige: “Não G, é assim! Monta!”. Não olha para a educadora, pega numa peça. A educadora diz “Faz assim, põe aqui!”. O G arruma a peça na caixa. A Educadora põe a mão à frente da caixa para o impedir de arrumar: “Não é para arrumar G!”. Ele vocaliza enquanto tenta tirar a mão da educadora da caixa. A Educadora insiste “Põe aqui!”. Ele não olha para a educadora nem para as peças que estão no chão mas tenta encaixar (não demonstra concentração, pois não focaliza a sua atenção, os seus olhos não estão fixos no material). Quando consegue a Educadora diz “Boa G, muito bem!”. Dá-lhe mais uma peça e pede-lhe novamente que ele a encaixe. Coloca a peça por cima das anteriores mas não a encaixa (não demonstra precisão nas suas ações). Grita e pega na nova peça que a Educadora lhe está a oferecer. Continua a montar a torre. Levanta-se e afasta-se (o G não está</p>		X					X			

<p>suficientemente envolvido na atividade e abandona-a). A educadora chama-o. Ele aproxima-se. A educadora pede-lhe para ele arrumar as peças e ele coloca-as na caixa). A atividade é frequentemente interrompida; Existem frequentes e longas interrupções na atividade, para olhar em volta (olhar vazio).</p>									
---	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Observações: Durante a atividade observada (brincadeira livre na sala) registaram-se quatro momentos. Em três desses momentos o G apresentou fracos sinais de envolvimento, sendo atribuído o nível 1 (um) de envolvimento. No último momento descrito foi atribuído nível 2 de envolvimento. Este teve uma intervenção direta da educadora, que o procurou, interagiu com a criança, propôs uma atividade, à qual ele respondeu. No entanto, esta atividade foi frequentemente interrompida. O G não demonstrou concentração na mesma, não fixando o olhar e acabou por abandonar a atividade.

**Observação do envolvimento da criança**

Observador: \_\_\_ Patrícia Cunha \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_ 5/5/2016 \_\_\_\_\_

Nome da Criança: \_\_\_ G \_\_\_\_\_ Género: \_\_\_ M \_\_\_ Idade: \_\_\_ 4 \_\_\_\_\_

Nº Crianças presentes: \_\_\_ 25 \_\_\_\_\_ Nº adultos presentes: \_\_\_ 2 \_\_\_\_\_

Descrição de períodos de 2 minutos cada	NÍVEL DE ENVOLVIMENTO					Experiências de aprendizagem				
	1	2	3	4	5	Brincadeira livre	Trabalho peq. Grupo	Trabalho grande grupo	Momento da leitura	Momento da canção
<p>Tempo: 10h28m- 10h30m - Marcação da atividade Os meninos escolhem a área que querem brincar e são distribuídos pelas mesmas. O G está em pé, na janela, enquanto o grupo está no tapete a apresentar a escolha da área. Bate com o pé no armário. A educadora chama-o à atenção. Ele olha para a educadora e para. Vai para o tapete, passa pelos colegas para ir para a janela. Fica a observar a rua. O G está ausente da atividade. Está isolado num canto da sala, distraído e ausente. O G não está concentrado na atividade, não fixa o olhar e a sua expressão facial e postura revelam indiferença.</p>	x							X		
<p>Tempo: 10h32m – 10h34m - Brincadeira livre Enquanto as crianças brincam nas áreas ele vai para as gavetas mexer numa mala. Empurra a mala. Aproxima-</p>										

<p>se da educadora para ver o que ela está a fazer. O G quer mexer na água como a educadora está a fazer. A educadora não deixa e o G volta para a mala. Um colega chora e o G aproxima-se e olha para ele. O G não focaliza a sua atenção em nenhuma atividade ou brincadeira. Os seus olhos vagueiam permanentemente pelos espaços e, por vezes, pelas pessoas presentes.</p> <p>A auxiliar vai ter com o G, levanta-o no ar e gira sobre si. Ele ri. Coloca o G no chão e ele levanta os braços a pedir mais, mas não olha para ela. Neste momento a sua expressão facial e postura mostram algum nível de envolvimento. Mostra alguma persistência em obter uma sensação de satisfação experienciada.</p>	x				X						
<p>Tempo: 10h36m – 10h38m</p> <p>O G pega numa caixa e arrasta-a no chão. Olha para cima. Volta a pegar na caixa e gatinha com ela. Senta-se e olha para o chão. Levanta-se e anda pela sala. Aproxima-se de uma das crianças que está a brincar e olha para ela por breves instantes. Afasta-se. O G não focaliza a sua atenção em nenhuma atividade ou brincadeira. Os seus olhos vagueiam permanentemente pelos espaços e, por vezes, pelas pessoas presentes.</p>	x				X						
<p>Tempo: 10h40 – 10h42m</p> <p>O G está à janela. Olha para a rua. Vai para a área das construções, senta-se e observa os pés a abanar. Olha em frente. Levanta-se e corre pela sala. Volta para a janela. O G não focaliza a sua atenção em nenhuma atividade ou brincadeira. Os seus olhos vagueiam permanentemente pelos espaços.</p>	x				X						

**Observação do envolvimento da criança**

Observador: Patricia Cunha Data: 16/5/2016

Nome da Criança: G Género: M Idade: 4

Nº Crianças presentes: 25 Nº adultos presentes: 2

Descrição de períodos de 2 minutos cada	NÍVEL DE ENVOLVIMENTO					Experiências de aprendizagem				
	1	2	3	4	5	Brincadeira livre	Trabalho peq. grupo	Trabalho em grande grupo	Momento da leitura	Momento da canção
Tempo: 16h12 min – 16h14m – Brincadeira livre no recreio As crianças estão no parque. O G está junto à cerca. Olha para o parque ao lado e afasta-se do grupo. Uma auxiliar de outra sala tenta levá-lo de volta ao parque. Ele afasta as mãos da educadora e recua. A educadora vai buscá-lo. Ele dá-lhe a mão e vai com ela. Volta a circular junto à cerca do parque. O G vagueia pelo parque não focando a atenção em nenhuma brincadeira ou pessoa. Isola-se do grupo.	x					X				
Tempo: 16h20 – 16h22m – O G está em cima do escorrega. Deita-se de barriga para baixo. Não desce. Senta-se novamente. Desce o escorrega e circula pelo parque. Corre e sacode as mãos. Anda pelo parque e olha para o chão. Olha em frente e bate palmas. Corre novamente para a cerca. Fica a olhar para fora do parque. Demonstra algum envolvimento na atividade. Utiliza um equipamento do parque corretamente. No entanto esta atividade é constantemente interrompida, volta a estar disperso, olha em redor, não foca a atenção.		x				x				
Tempo: 16h25m – 16h27m-  Dois colegas juntam-se ao G, perto da cerca. Olham para fora da cerca, tal como o G está a fazer. O G olha momentaneamente para os colegas. Os colegas afastam-se mas ele permanece junto à cerca. Coloca-se no chão de gatas para descer o degrau do parque. Olha para o chão e vai até uma parede. Encosta-se à parede e olha em frente. A educadora aproxima-se dele, leva-o pela	X					X				

mão até ao parque e senta-se com ele. Ele bate-lhe. A Educadora diz “Não faz isso!”. Ele não olha para ela.										
Tempo – 16h30 – 16h32m – A educadora senta-se perto do G. Ele quer levantar-se. Ela pede-lhe que se sente. Ele vocaliza. A educadora insiste. Ela deixa-o levantar-se. Ele aproxima-se de um dos equipamentos e a educadora pede-lhe que suba. Ele grita e começa a chorar. A educadora abraça-o e conforta-o. Ele chora. O G puxa a mão, não quer subir. Deita-se em cima do equipamento. A educadora levanta-o e tenta levá-lo a subir pelas escadas. Ele volta a deitar-se. Ela levanta-o e o G grita. Acaba por subir e faz o percurso. A educadora bate palmas e diz “Boa G!” A atividade é frequentemente interrompida; Existem frequentes ou longas interrupções na atividade, para olhar em volta (olhar vazio).		x					X			

**Observação do envolvimento da criança**

Observador: \_\_\_ Patrícia Cunha \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_ 19/5/2016 \_\_\_\_\_

Nome da Criança: \_\_\_ G \_\_\_\_\_ Género: \_\_\_ M \_\_\_ Idade: \_\_\_ 4 \_\_\_\_\_

Nº Crianças presentes: \_\_\_ 25 \_\_\_\_\_ Nº adultos presentes: \_\_\_ 2 \_\_\_\_\_

Descrição de períodos de 2 minutos cada	NÍVEL DE ENVOLVIMENTO					Experiências de aprendizagem				
	1	2	3	4	5	Brincadeira livre	Trabalho peq.grupo	Trabalho grande grupo	Momento da leitura	Momento da canção
10h09m – 10h11m – Momento do diálogo As crianças estão sentadas no tapete e falam sobre a visita ao jardim zoológico. A educadora questiona ao grupo “Como é o tigre?”. O G está sentado ao colo da auxiliar, tranquilo. Olha em frente. Tenta levantar-se e vocaliza. A educadora corrige-o “G...”. Ele acalma-se. Volta a repetir as vocalizações. O G não participa na atividade, não foca a atenção. Os seus olhos vagueiam pela sala.	x							x		
10h 13m – 10h15m										

<p>“Onde vive o urso?” pergunta a educadora. As crianças não respondem e a educadora dirige a questão. O G olha em frente. A educadora corrige um outro menino com o mesmo nome e o G assusta-se quando ouve o seu nome. A auxiliar tranquiliza-o. Ele volta a olhar em frente. Toca nas mãos da auxiliar, dá-lhe festas.</p> <p>Enquanto a educadora continua a colocar questões o G continua sentado. Procura a mão da auxiliar quando esta a tira. Agita as pernas e olha em frente. O G está inativo. O G olha o espaço (olhar vago). Está distraído e ausente.</p>	x							X		
<p>10h 17m – 10h19m</p> <p>O G olha para a educadora quando ela eleva a voz. Volta a desviar o olhar para a janela. Continua sentado. Agita as mãos. A terapeuta chega e o G levanta-se e corre pela sala. Vai para a janela. A educadora pergunta “Onde vais G, vai à Diana!”. Ele obedece. A terapeuta segura-o para que ele estabeleça um contato visual “Bom dia G! Vamos? Vai buscar o caderno.” O G agita as mão e vai buscar o caderno. A terapeuta diz “Faz adeus À Paula e à Lili, G!”. Ele acena. O G não está envolvido na atividade, está ausente ou distraído.</p>	X							X		

### Observação do envolvimento da criança

Observador: Patricia Cunha Data: 20/5/2016

Nome da Criança: G Género: M Idade: 4

Nº Crianças presentes: 25 Nº adultos presentes: 2

Descrição de períodos de 2 minutos cada	NÍVEL DE ENVOLVIMENTO					Experiências de aprendizagem				
	1	2	3	4	5	Brincadeira livre	Trabalho em peq. Grupo	Trabalho grnde grupo	Momento da leitura	Momento da canção

<p>10h12m – 10h14m – Trabalho de expressão plástica</p> <p>Os colegas estão sentados em grupo. O G circula pela sala. Encosta-se ao armário e vai para a janela. Aproxima-se da auxiliar, olha para ela e sorri. Volta à janela. Olha para a rua. Pega nas fitas da persiana. O G não participa na atividade. Anda a vaguear pela sala sem prestar atenção à atividade.</p>	X					X				
<p>10h15m – 10h17m Expressão plástica</p> <p>O G sorri, bate palmas e corre de uma janela para a outra. Agita as mãos, corre a olhar para o chão. Volta para a janela. Segura-se ao armário e tenta trepá-lo. Encosta-se à janela e vocaliza. A auxiliar pergunta “O que estás a fazer G?” Ele bate palmas. A auxiliar aproxima-se do G, ele sorri mas não olha para ela. O G está ausente. Não foca a sua atenção na atividade. Não fixa o olhar.</p>	X					x				
<p>10h19m – 10h21m Expressão plástica</p> <p>Corre para as camas e para a janela. Pega nas fitas da persiana. Circula encostado à parede e armários. Pega num livro e olha momentaneamente para as ilustrações. Vira a página. A auxiliar diz “É o livro G. Dá à Paula!”. Ele fecha o livro e corre pela sala. Volta à janela. Não existem quaisquer sinais de envolvimento. Há ausência total da atividade.</p>	X					X				
<p>10h22m- 10h24m</p> <p>Está de joelhos à janela. Sente a textura da parede. Senta-se no chão. Olha em frente. Vocaliza. Olha para cima. Bate no chão com a mão e na perna, alternadamente. Levanta-se e volta a correr pela sala. Há ausência total da atividade.</p>	X					X				

**Observação do envolvimento da criança**

Observador: Patricia Cunha Data: 24/5/2016

Nome da Criança: G Género: M Idade: 4

Nº Crianças presentes: 25 Nº adultos presentes: 2

Descrição de períodos de 2 minutos cada	NÍVEL DE ENVOLVIMENTO					Experiências de aprendizagem				
	1	2	3	4	5	Brincadeira livre	Trabalho em peq. grupo	Trabalho grande grupo	Momento da leitura	Momento da canção
Tempo: 10h10m 10h12 m – marcação das presenças As crianças estão sentadas no tapete, em círculo. O G está ao colo da auxiliar. As crianças levantam-se e marcam uma bola no espaço correspondente ao dia da semana. O G olha à sua volta sem fixar o olhar. Olha em frente ou para a janela. Quando chega a sua vez a auxiliar levanta-o e diz-lhe “Vai G, é a tua vez, faz a bolinha”. A educadora põe-lhe a caneta na mão, pega-lhe pelos ombros e encaminha-o até ao quadro das presenças. O G vai. A educadora diz “Faz a bolinha G, é aqui”. O G faz o movimento circular no espaço correto. A atividade é frequentemente interrompida. Existe uma longa interrupção na atividade. O G fica a fitar o espaço. Tem de ser ajudado para cumprir o objetivo da atividade.		X						X		
Tempo: 10h20m – 10h22m – Momento da canção  Para iniciar o momento da leitura a auxiliar começa a cantar a canção. O G anda a circular pela sala. Aproxima-se do lavatório para mexer na água. A educadora chama-o para o tapete. Ele não vai. Quando ouve a canção para, olha em frente. A expressão dele dá a entender que ele reconhece que está no momento da leitura. Espreita pelo armário. A educadora diz-lhe: “Vem G, olha a história. O que está aqui, G?” O G vai ter com ela. A educadora senta-o ao lado dela. O G mostra alguma atenção na atividade. Não canta nem acompanha o momento com palmas. Olha em redor.		x								x
Tempo: 10h24 – 10h 25 – Momento da leitura O G está sentado ao lado da educadora mas não olha para ela nem para o livro. Olha em frente ou observa os		X							X	

<p>seus pés a balançar. Sorri. A educadora pergunta “Quem é G? , é o Cavalo, olha G, é o Cavalo”(acompanha com o gesto do “cavalo”). Põe o livro nas mãos do G, ele olha momentaneamente para a capa e sorri.</p> <p>A educadora começa a história. Quando termina a página mostra a ilustração aos meninos. O G não olha. “Olha G! ”- diz a educadora. O G não olha. Ela coloca-lhe o livro no colo. A educadora pega-lhe na mão e põe em cima do livro. Ele olha para o livro. Olha em frente. Volta a olhar o livro e bate com as mãos. A atividade é constantemente interrompida. O G não fixa o olhar. Fica a olhar em redor ou repara em pormenores (para os pés a balançar, por exemplo).</p>		x							X	
<p>Tempo: 10h27 – 10h28 – Momento da leitura</p> <p>A educadora está a ler e o G quer levantar-se e ir para a janela. A educadora segura-o “Não G, vamos ouvir a história, olha o cavalo!”. Senta-se e bate com o pé no chão. Vocaliza. A educadora chama-o “G!”. Ele bate na educadora. “Não faz isso!”. O G acalma-se. Olha para o chão. A educadora põe o livro no colo do G. Ele olha para o livro. “Quem é?”. Ele mexe no livro, bate palmas. Bate no livro e olha em frente. A educadora retira o livro. A atividade é constantemente interrompida. O G não fixa o olhar, ou fixa apenas momentaneamente. Interrompe a atividade frequentemente e por longos períodos para olhar em redor. Não quer permanecer no espaço, mostra vontade em abandonar o lugar.</p>		x							X	
<p>Tempo: 10h30 – 10h32m – Momento da leitura</p> <p>Enquanto a educadora mostra a ilustração o G põe-se de joelhos para espreitar à janela. A educadora pede-lhe para se sentar. O G fica a olhar. A educadora segura-o para o sentar e ele vocaliza. “Senta G, não acabou! Vem ouvir!”. Ele senta-se. A educadora pede-lhe para se sentar bem, para encolher as pernas. Ele obedece. A educadora mostra a ilustração e o G tira-lhe o livro. Olha para o livro, bate com as mãos no livro e sorri.</p> <p>Acaba a história. A educadora volta a mostrar a capa e pergunta “Quem é, G?” Ele olha e diz qualquer coisa impercetível. O G não fixa o olhar, ou fixa apenas momentaneamente. Interrompe a atividade frequentemente e por longos períodos para olhar em redor. Não quer permanecer no espaço, mostra vontade em abandonar o lugar.</p>		X							X	

**Observação do envolvimento da criança**

Observador: Patricia Cunha Data: 2/6/2016

Nome da Criança: G Género: M Idade: 4

Nº Crianças presentes: 25 Nº adultos presentes: 2

Descrição de períodos de 2 minutos cada	NÍVEL DE ENVOLVIMENTO					Experiências de aprendizagem				
	1	2	3	4	5	Brincadeira livre	Trabalho peq. grupo	Trabalho grande grupo	Momento da leitura	Momento da canção
<p>Tempo: 16h40m –16h42m- Brincadeira livre na sala</p> <p>As crianças brincam, distribuídos pelas áreas. O G está à janela. Olha em frente. Olha à sua volta. Anda pela sala até às camas. Mexe num lençol com a mão. Encosta-se à parede. Olha em frente. O G não se encontra envolvido em nenhuma brincadeira. Os seus olhos percorrem a sala sem se fixar a nada ou em alguém.</p>	x					x				
<p>Tempo: 16h 44m- 16h46m</p> <p>O G anda pela sala. Quando ouve a voz da educadora num tom mais alto olha para ela. Vai para a cama. Fica a olhar para cima e em redor. Vai para a “Área do faz de conta”. Pega numa colher. Olha em frente e bate com a colher na estante. A educadora diz “Agora não é para brincar aí, G! Arruma”. O G olha para a educadora por instantes, continua a bater. A educadora volta a falar com o G para que ele arrume a colher. O G deixa a colher e corre para a janela. O G não demonstra sinais de envolvimento em nenhuma brincadeira. Não interage, não fixa o olhar. A sua postura corporal demonstra uma fraca atenção no que o rodeia.</p>	x					x				
<p>Tempo: 16h48m – 16h 50m</p> <p>O G circula pela sala a rir. Bate com as mãos nas pernas. Encosta-se às camas. A educadora chama-o para a área das construções. Ele vai ter com ela. A educadora diz para ele se sentar ao lado dela. Ele choraminga. Mostra desagrado. A educadora pega-lhe na mão e pede-lhe que se sente. O G quer soltar-se da mão da educadora. A educadora tenta acalmá-lo “Senta com a Lili! Aqui!”. O G</p>		x					X			

<p>encosta-se à parede e desliza até se sentar. Olha em frente. Choramanga. Olha em frente. O G responde aos pedidos, ainda que contrariado, mas a atividade é constantemente interrompida. Ele não olha para a educadora e a sua atenção dispersa muito facilmente.</p>											
<p>Tempo: 16h52m – 16h54m</p> <p>A educadora mostra um carro ao G. “Olha G, o que é?” O G olha em frente. Quando ouve o seu nome olha momentaneamente para a educadora. Não olha para o carro. “G, é o carro!”. O G abana os pés e olha para os pés. A educadora corrige a posição, senta-o com “perninhas à chinês”. A educadora coloca o carro no chão, fá-lo mover e chama o G. O G olha para cima. A educadora põe a mão do G em cima do carro. Ele olha para o carro por instantes, fica a movimentar o carro e olha para cima enquanto o movimenta para a frente e para trás. O G está sentado, retira a mão do carro. A educadora diz “É o carro, G!”. Ele olha para a educadora e ri. O G está pouco envolvido na atividade. Esta é constantemente interrompida. O G não fixa o olhar, não demonstra atenção na atividade.</p>		X				X					

**Observação do envolvimento da criança**

Observador: Patricia Cunha Data: 3/6/2016

Nome da Criança: G Género: M Idade: 4

Nº Crianças presentes: 25 Nº adultos presentes: 2

Descrição de períodos de 2 minutos cada	NÍVEL DE ENVOLVIMENTO					Experiências de aprendizagem				
	1	2	3	4	5	Brincadeira livre	Trabalho grupo	Trabalho grande grupo	Momento da leitura	Momento da canção
Tempo: 16h45m – 16h47m- Trab. Em pequeno Grupo. As crianças estão distribuídas por grupos a realizar jogos. O G está a circular na sala. Vai para a janela. Olha em frente e sorri. Vira-se para a sala. Olha em frente. Toca com as mãos no vidro e brinca com as fitas da persiana. Corre para as camas. Abana os braços e desloca-se devagar até à janela. O G não está envolvido em nenhum dos jogos. Vagueia sem focar a atenção.	x						x			
Tempo: 16h50m – 16h52m A educadora chama-o para ele se juntar ao grupo dos legos. Ele olha para ela mas permanece encostado à janela. “G, anda!” Ele aproxima-se dela, dá-lhe a mão. “Vamos jogar!” Ele choraminga. A educadora encaminha-o para a área e pede-lhe que se sente ao lado dela. Ele fica em pé. A educadora senta-o ao seu lado. Ele olha para ela. “Pega!”. Ele pega na peça do lego mas não olha nem para a educadora nem para a peça. “Olha G, monta! Toma outra... encaixa!”. O G olha para a educadora e sorri. Recebe a peça sem olhar para ela e coloca-a por cima da outra. O G mostra pouco envolvimento. A atividade é frequentemente interrompida. Não olha para as peças, não demonstra atenção nem motivação.		x					X			
Tempo: 16h 54m – 16h 56m O G bate com a peça na mão. Olha em frente e sorri. A educadora chama-o. Ele olha para ela. O G tenta encaixar a peça nas anteriores mas não olha para a construção, olha para a educadora. Bate com a peça na mesa. “Não		x					X			

<p>é assim! Olha!” O G Olha para a peça e tenta encaixar. A educadora diz-lhe “Muito bem!”.</p> <p>O G mostra algum envolvimento na atividade embora esta seja interrompida várias vezes. Fica perdido no olhar sem que fixe continuamente a atenção no que está a fazer.</p>											
<p>Tempo: 16h58m – 17h</p> <p>A educadora vai passando algumas peças ao G para ele as encaixar. O G mexe na peça, recebe-as mas não olha para elas. A educadora toca-lhe na mão “Olha G, põe a peça!” A peça cai para cima da mesa. O G Sorri e olha para a educadora. A educadora volta a dar-lhe a peça. O G põe a peça ao contrário. Pega na construção feita e olha para a educadora. “Boa, G!” Ele olha para ela, cerra os dentes e depois olha em volta.</p> <p>A educadora bate palmas para o chamar à atenção. Ele continua a olhar em frente. A educadora diz “Queres fazer pumba? Faz pumba agora!”. A educadora faz o gesto para ele destruir a construção. Ele toca na torre sem olhar. As peças soltam-se, ele olha mas não reage. A educadora volta a montar a construção para ele a destruir. Ele pega outra vez na construção, sem olhar, as peças soltam-se e ele olha para as peças em cima da mesa. O G olha para a educadora e sorri. O G interrompe constantemente a atividade. Não está completamente envolvido, ficando a olhar em redor ou em frente. Nem mesmo quando está a mexer nos objetos foca o olhar nos mesmos.</p>	x				X						

**Observação do envolvimento da criança**

Observador: Patricia Cunha Data: 8/6/2016

Nome da Criança: G Género: M Idade: 4

Nº Crianças presentes: 25 Nº adultos presentes: 2

Descrição de períodos de 2 minutos cada	NÍVEL DE ENVOLVIMENTO					Experiências de aprendizagem				
	1	2	3	4	5	Brincadeira livre	Trabalho em peq. grupo	Trabalho grande grupo	Momento da leitura	Momento da canção
<p>Tempo: 16h16m- 16h18m - Brincadeira livre na sala. As crianças encontram-se divididas pelas diferentes áreas da sala. O G está atrás de uma pilha de cadeiras que se encontra num canto da sala. A educadora chama-o para que ele brinque com outras crianças. O G olha à volta. Quando ouve o seu nome olha para a educadora mas perde a atenção rapidamente. A educadora volta a chamar: "G, anda!". O G começa a choramingar. A educadora chega-se perto dele. O G começa a abanar a mão e continua a choramingar. A educadora tenta dar-lhe a mão e ele esconde as mãos atrás das suas costas. A educadora deixa de insistir e sai de perto dele. Um dos colegas passa perto dele e conforta-o com uma festa na cara. Mostra-lhe um objeto (carro) e diz-lhe qualquer coisa. O G mostra desconforto, não choraminga mas parece assustado. O G não está envolvido na atividade. Não brinca nem foca atenção na brincadeira dos pares. Olha em redor sem prestar atenção em alguma coisa em concreto</p>	x					X				
<p>Tempo: 16h20m- 16h 22m Brincadeira livre na sala O G encontra-se no mesmo espaço. Passa com a mão pela parede, enquanto olha para cima. A educadora volta a ir para perto dele. Pega-lhe a mão e tenta conduzi-lo a uma das áreas de brincadeira. O G começa, novamente, a choramingar. A educadora insiste "Vamos G, vamos brincar!" Ele chora e abana a mão. Vocaliza "Nããã", "Xaaauuu". A educadora senta-se numa cadeira e coloca-o ao colo. Tenta acalmá-lo. O G para de chorar. A educadora acaricia-lhe as mãos. O G olha em frente. A auxiliar chega-se perto dos dois e começa a falar com o G. Ele olha para ele quando ouve o seu nome. Volta a</p>	X					X				

<p>olhar em frente. O G “vagueia” o olhar sem prestar atenção em nada. Não se envolve em nenhuma atividade, nem interage com ninguém.</p>											
<p>16h25m – 16h27m – Brincadeira livre na sala</p> <p>O G está à janela. Olha para a rua e passa com a mão no vidro. Anda junto à parede e regressa para a janela. Olha para um colega que se aproxima dele e que acidentalmente lhe bate. O G “encolhe-se” e recua. Volta a olhar para a janela.</p> <p>Corre para o centro da sala.</p> <p>Chega à sala a terapeuta da fala que cumprimenta a educadora. O G olha para ela quando ouve o seu nome. “Anda G!” Ele aproxima-se dela e dá-lhe a mão. Ela pede-lhe “Vai buscar o caderno”. O G olha em frente e ela volta a insistir. Ele olha para ela momentaneamente e vai buscar o caderno. A terapeuta pede-lhe que ele se despeça da educadora e da auxiliar e o G, sem olhar, acena. O G demonstra compreensão para pequenas instruções e sabe executá-las. No entanto, o foco da atenção é muito reduzido.</p>	x				X						

**Observação do envolvimento da criança**

Observador: Patricia Cunha Data: 9/6/2016

Nome da Criança: G Género: M Idade: 4

Nº Crianças presentes: 25 Nº adultos presentes: 2

Descrição de períodos de 2 minutos cada	NÍVEL DE ENVOLVIMENTO					Experiências de aprendizagem				
	1	2	3	4	5	Brincadeira livre	Trabalho peq. grupo	Trabalho grande grupo	Momento da leitura	Momento da canção
<p>Tempo: 10h10m – 10h12m – Música (momento da canção).</p> <p>As crianças brincam na sala enquanto esperam a professora de música. O G está encostado aos catres, mexe nos lençóis (passa com as costas das mãos sem olhar). A educadora pede para que arrumem a sala e o G, ao ouvir a voz mais alta da educadora, olha para ela. Vai para a janela. O G mexe nas fitas da persiana. Bate com elas na parede. O G olha para a rua. Debruça-se sobre o parapeito da janela e encosta a cabeça ao vidro. Enquanto os colegas se preparam para a transição de atividade o G encontra-se inativo. Não se envolveu em nenhuma brincadeira, não participa na arrumação da sala. Está alheio ao que se passa ao seu redor.</p>	x									x
<p>Tempo: 10h14m – 10h 16m - música</p> <p>A professora de música chega à sala. A educadora pede às crianças para se organizarem no “comboio” para saírem da sala. O G está encostado à parede e olha para a educadora. Volta para a janela. A educadora chama-o e ele vai até ela. A educadora encaminha-o para a fila e coloca-o ao lado de uma colega. O G segue a fila com os colegas de mão dada à colega.</p> <p>São encaminhados para um novo espaço. O G olha para cima enquanto caminha. Começa a ficar para trás com a colega porque está a olhar para a claraboia do átrio do colégio. A colega puxa-o. Ele vai devagar. A educadora chama-o. Ele olha para a educadora e recomeça a andar. O G interrompe constantemente a “atividade”. Não está completamente envolvido, ficando a olhar em redor ou para cima.</p>		x							x	
Tempo: 10h20m – 10h22m										

<p>Os alunos estão sentados em círculo. A educadora ajuda na organização. O G continua em pé com alguns colegas. A colega deixa a mão do G e vai sentar-se segundo a indicação da educadora. O G olha em frente. A educadora diz-lhe “G, senta aqui”. Ele olha para ela mas não vai. Ela repete e aproxima-se dele para lhe dar a mão. Ele vai. Senta-se numa ponta. O colega do lado está irrequieto e, ao mexer-se, toca-lhe. O G parece assustado mas não se afasta. Olha para o lado, pisca os olhos muito rápido com uma expressão de assustado. A auxiliar distribui instrumentos pelos meninos. O G não olha para ela. A Auxiliar diz “Pega, G!”. Ele ouve o seu nome e olha momentaneamente para ela. A auxiliar agarra a mão do G dando-lhe o instrumento. Não está completamente envolvido. Fica a olhar em redor ou para cima. O G interrompe constantemente a atividade e o tempo de atenção é muito reduzido. Nem quando está a com o instrumento na mão foca o olhar no mesmo.</p>		x								x
<p>Tempo: 10h 24m – 10h26m – Música</p> <p>O G está no colo da auxiliar. O G olha em frente e para cima enquanto os colegas cantam e acompanham com os instrumentos. O G olha para a professora quando esta fala mais alto para chamar alguém à atenção. O G não toca o instrumento. A auxiliar pega na mão do G e mostra-lhe o movimento. Ele olha para ela e sorri. Olha em frente e sorri. Quando a auxiliar larga a mão o G para e fica a olhar em frente. A auxiliar diz-lhe para ele tocar. Ele olha para ela enquanto ela fala. Ela volta a pegar na mão dele. O G quer levantar-se. Começa a mexer-se na tentativa de se levantar. A auxiliar senta-o novamente no colo. Ele larga o instrumento e tenta tirar as mãos da auxiliar. Ela tenta acalmá-lo e ele sossega. A auxiliar volta a colocar-lhe o instrumento na mão. O G não mostra interesse pela atividade. Não está envolvido, não participa e mostra-se distraído em relação ao que se passa.</p>	x									X

**Observação do envolvimento da criança**

Observador: Patricia Cunha Data: 12/6/2016

Nome da Criança: G Género: M Idade: 4

Nº Crianças presentes: 25 Nº adultos presentes: 2

Descrição de períodos de 2 minutos cada	NÍVEL DE ENVOLVIMENTO					Experiências de aprendizagem				
	1	2	3	4	5	Brincadeira livre	Trabalho peq. grupo	Trabalho grande grupo	Momento da leitura	Momento da canção
Tempo: 10h15m- 10h17m – Momento da leitura Os meninos estão sentados em círculo, no tapete e ouvem a educadora a contar a história. O G está em pé, a olhar pela janela. Toca no vidro e encosta a testa. Olha para a rua. A educadora chama-o e pede-lhe que se sente perto dos colegas. O G olha para ela quando ouve o seu nome mas volta a olhar para a rua. A educadora insiste “G, senta aqui! Vem para perto da Lili!”. O G fica em pé a olhar para a educadora por alguns instantes. Olha em frente. A auxiliar da sala aproxima-se e tenta dar-lhe a mão. Ele acena e esconde a mão atrás de si. Vocaliza. O G recua. O G não demonstra envolvimento na atividade. Não presta atenção à história.	x								X	
Tempo: 10h20m- 10h22m – momento da leitura O G está sentado ao colo da auxiliar. Estão sentados numa cadeira, uma vez que o G não queria sentar-se no círculo. Está encostado à auxiliar e abana as pernas, enquanto olha para o chão. A educadora mostra as imagens enquanto lê a história. O G não olha para o livro. A Educadora diz-lhe “G, olha aqui, é o quê?” O G olha para a educadora mas não para o livro. Olha por um curto espaço de tempo para a educadora e volta a desviar o olhar. Olha para o chão ou para cima. O G não está envolvido na atividade. Não foca atenção na atividade. Olha em redor, sem prestar atenção em alguma coisa em concreto.	x								X	

## ANEXO7. REGISTO DO EMPENHAMENTO DO ADULTO

### FICHA DE OBSERVAÇÃO DO EMPENHAMENTO DO ADULTO FICHA DE OBSERVAÇÃO DO APOIO DO ADULTO A CRIANÇAS COM NEE

Nome do estabelecimento: ....Colégio XXX.....

Observador ...Patrícia Cunha Data...26/9/2016.....

Nome do adulto .....XXX..... M / f

No. Total de crianças presentes .....25.....no. De adultos presentes .....2.....

No. De crianças com nee presentes ...1.....

Descrição de cada período de 2 minutos	5	4	3	2	1	SD
Hora – 16h02 – 16h04						
Os meninos estão sentados círculo. O G está no meio dos colegas. A educadora está sentada numa das pontas, ficando de lado para o G. Põe o fantoche na mão do G sem lhe dizer nada. O G está com o fantoche na mão. Bate com ele na perna. Quando a educadora dá maior entoação o G olha para ela por instantes. A educadora mostra as ilustrações aos meninos. O G olha para ela quando repara num movimento diferente mas volta a olhar em redor. A Educadora não adota um tom de voz encorajador nem utiliza gestos. Não há contacto visual. Não demonstra carinho ou afeto. A leitura não tem energia nem está num tom adequado. O modo como apresenta a atividade não corresponde à capacidade da criança. Não envolve nenhuma das crianças na história.	Sensibilidade				X	
	Estimulação				X	
	Autonomia				x	

Hora: 16h06- 16h08							
O G olha em redor. Mais uma vez a educadora mostra as imagens. Alguns meninos comentam e a educadora explica algumas personagens. O G não olha. O adulto mostra alguma empatia com as necessidades e preocupações das crianças, ouve as crianças e responde-lhes de forma breve, não estimula o diálogo ou o pensamento. Não há estimulação não verbal.	Sensibilidade				X		
	Estimulação					X	
	Autonomia					X	
Hora: 16h10 – 16h12							
A educadora mostra as ilustrações e diz “Olha G, é igual ao teu”. O G olha para o fantoche dele e para a ilustração que a educadora aponta. “Mostra o teu G!” O G estica o braço na direção da educadora e sorri a olhar para ela. A educadora volta o livro para si e o G fica a olhar para a fantoche. Quando a educadora mostra novamente as ilustrações o G, que está a manusear o fantoche, olha para as ilustrações. Os colegas começam a ter alguma curiosidade em relação ao fantoche. A Educadora faz gestos de encorajamento e estabelece contacto visual. Encoraja à manipulação do fantoche. Tenta motivá-lo. Quer envolver o G na atividade.	Sensibilidade				x		
	Estimulação					X	
	Autonomia					X	
Hora: 16h14m – 16h16m							
Quando a educadora lê com maior entoação “O príncipe tem orelhas de burro!”, o G olha para ela. Começa a bater com o fantoche nos pés.	Sensibilidade					X	
	Estimulação					X	

Termina a história. A educadora coloca questões ao grupo. As crianças querem responder, fazem comentários. O G olha em redor e sorri, sem focar a atenção em nada concreto. O adulto não estimula a participação do G.							
	Autonomia					X	
<p><b>Observações:</b> De acordo com os indicadores propostos, observa-se que a educadora não adota um tom de voz ou gestos encorajadores, estabelece pouco contacto visual, não existe encorajamento. Não demonstra energia nem motiva a criança, estimula muito pouco o diálogo ou a atividade. Não valoriza a atividade da criança nem elogia quando a criança demonstrou estar envolvido.</p> <p>Oliveira – Formosinho (2009), verificou que o envolvimento da criança na tarefa aumentava de acordo com o empenho dos educadores na organização e estruturação das contingências de aprendizagem.</p> <p>Foi sugerido à educadora que procurasse um outro lugar para sentar o G (no colo ou ao seu lado). Foi ainda sugerido que a educadora interagisse mais com a criança. Uma vez que a criança reage a tons que destoam do discurso normal, sugeriu-se mais expressividade, mais dramatismo na leitura, acompanhando com gestos e variações de voz. Pediu-se, ainda que solicitasse à criança que apontasse ou encontrasse a personagem do fantoche na ilustração da história. Sugeriu-se que primeiro a educadora manuseasse o fantoche para que o G visse como fazê-lo.</p>							

### FICHA DE OBSERVAÇÃO DO EMPENHAMENTO DO ADULTO

### FICHA DE OBSERVAÇÃO DO APOIO DO ADULTO A CRIANÇAS COM NEE

Nome do estabelecimento: ....Colégio XXX.....

Observador ...Patrícia Cunha Data...6/10/2016.....

Nome do adulto .....XXX..... M / f

No. Total de crianças presentes .....25.....no. De adultos presentes .....2.....

No. De crianças com nee presentes ...1.....

Descrição de cada período de 2 minutos	5	4	3	2	1	SD
Hora – 16h29m- 16h31m						
A educadora senta-se ao lado do G e mostra-lhe o fantoche. A educadora dá início à leitura. Mostra a capa do livro ao G “É igual G, é o sapo!”. Ele olha para a capa. A educadora diz “Põe lá na tua mão G,				x		

<p>põe”. O G olha para ela e bate com o fantoche na perna. A educadora repete o pedido. A educadora tira-lhe o fantoche e tenta “vestir-lhe” o fantoche. O G esconde a mão quando a educadora a tenta agarrar. A educadora fala com ele e ele vira a cara. “Porquê G? Olha...” O G está virado de costas para a educadora. Ela chama-o mas ele não quer olhar. “É o sapo G!”. O G parece desconfortado e arrasta-se para o interior do círculo. A educadora puxa-o para trás e diz “Olha eu ponho na minha mão, olha!” O G olha e choraminga “Olha, o sapo vai dar beijinhos aos amigos, olha!” Enquanto a educadora simula que o fantoche dá beijinhos aos colegas o G está encolhido e abana os pés. Agita as mãos. A educadora passa-lhe com o fantoche na cara e o G mostra desagrado. Afasta a mão da educadora. A educadora volta a por o fantoche perto da cara. O G não gosta. Tenta pô-lo na mão. O G foge com a mão. A Educadora diz-lhe “Então agarra tu!”. O G pega no fantoche e abana-o. “Olha G é igual ao teu!” O G olha para a ilustração e sorri.</p> <p>A educadora faz gestos de encorajamento e estabelece contacto visual com a criança. Tenta ser carinhosa e afetuosa. No entanto não parece muito sensível com o que incomoda a criança (contacto na cara).</p>							
	Estimulação			x			
	Autonomia			X			
Hora: 16h33m – 16h 35m							
<p>Enquanto conta a história o G olha em frente e abana o fantoche. A educadora mostra as ilustrações. O G não olha. Apenas olha quando a educadora põe o livro à sua frente: “Olha G, um</p>	Sensibilidade			X			
	Estimulação			X			

sapo como o teu! Onde está o teu". A educadora demonstra preocupação quando a criança não participa e incentiva-a. Dá-lhe estímulos visuais. Quer envolver o G na atividade.							
	Autonomia			X			
Hora: 16h37m-16h39m							
<p>A educadora conta a história.</p> <p>Enquanto a educadora mostra as ilustrações às crianças, o G olha em frente. A educadora coloca o livro à frente do G. Ele olha para as ilustrações.</p> <p>A educadora diz "Dá um beijinho a mim com o sapo, dá!" O G chega a cara perto da educadora para lhe dar um beijinho. "E o sapo, o sapo dá um beijinho a mim?"</p> <p>A Educadora termina a apresentação</p> <p>A educadora adopta um tom de voz encorajador e estabelece contato visual com a criança. É afetuosa. Faz estimulação visual.</p>	Sensibilidade			X			
	Estimulação			X			
	Autonomia			X			

**FICHA DE OBSERVAÇÃO DO EMPENHAMENTO DO ADULTO**  
**FICHA DE OBSERVAÇÃO DO APOIO DO ADULTO A CRIANÇAS COM NEE**

Nome do estabelecimento: ....Colégio XXX.....

Observador ...Patrícia Cunha Data...13/10/2016.....

Nome do adulto .....XXX..... M / f

No. Total de crianças presentes .....25.....no. De adultos presentes .....2.....

No. De crianças com nee presentes ...1.....

Descrição de cada período de 2 minutos	5	4	3	2	1	SD
Hora – 16h30m- 16h32m						
<p>A educadora senta o G à sua frente. A educadora começa a contar a história. A Educadora pede que o G toque no botão. O G olha para a educadora mas parece não perceber. A educadora pega-lhe na mão para que ele pressione o botão. O G está a olhar em frente mas quando ouve a canção, olha para as ilustrações. No fim os colegas batem palmas. A educadora pede-lhe para bater palmas. Ajuda-o. A educadora continua a história. O G está a olhar em frente mas depois olha as ilustrações. Tenta tocar no botão. A educadora leva a sua mão ao botão correspondente.</p> <p>A educadora adota um tom de voz encorajador. É afetuosa e elogia. Demonstra energia.</p>	Sensibilidade	x				
	Estimulação	x				
	Autonomia	x				
Hora: 16h33m – 16h 35m						
<p>A educadora está a contar a história. A educadora pede ao G para tocar no botão. A educadora pede-lhe para “Ouvir o mar”.</p> <p>A educadora pede para ouvir o som.</p> <p>A educadora quer envolver a criança na atividade. Encoraja-o a participar. Faz gestos de encorajamento e estabelece contato visual.</p>	Sensibilidade	X				
	Estimulação	X				
	Autonomia	x				

Hora: 16h37m-16h39m							
A educadora está a ler a história. O G está a olhar em frente. A educadora chama-o “G, olha aqui, toca, vamos ouvir a máquina das bolas...” O G olha para o livro e quer tocar no botão.	Sensibilidade		X				
A educadora pergunta se querem ouvir o próximo som. A educadora aponta para o botão e o G pressiona-o. O G encosta-se à educadora e sorri.	Estimulação		X				
A educadora fechou o livro. A educadora coloca-lhe o livro à frente. O G olha para a capa, toca-lhe e tenta abrir o livro.							
A Educadora mostra empatia e preocupação em incluir a criança na atividade. Estimula à realização da atividade. É carinhosa e afetuosa.	AutonomiA		x				

**FICHA DE OBSERVAÇÃO DO EMPENHAMENTO DO ADULTO**  
**FICHA DE OBSERVAÇÃO DO APOIO DO ADULTO A CRIANÇAS COM NEE**

Nome do estabelecimento: ...Colégio XXX.....

Observador ...Patrícia Cunha Data...17/10/2016.....

Nome do adulto .....XXX..... M / f

No. Total de crianças presentes .....25.....no. De adultos presentes .....2.....

No. De crianças com nee presentes ...1.....

Descrição de cada período de 2 minutos	5	4	3	2	1	SD
Hora – 10h28m- 10h30m						
O Educadora senta-se ao lado do G e apresenta a personagem da história: um leão (peluche). A educadora leva o leão até ao G e diz “Dá beijinho!”			X			

<p>O G encolhe-se. A educadora diz –lhe que o leão quer um abraço. O G afasta o boneco e choraminga. A educadora diz-lhe “Dá mimocas G, o leão gosta de ti!”. O G aproxima a cara do boneco e toca-lhe. O G vocaliza, parece estar desconfortável. Choraminga. A educadora afasta o peluche e mostra-lhe as ilustrações “Olha é o leão”. O G olha para a imagem. A Educadora coloca o peluche no colo do G. Ele fica a olhar para ele. Pega-lhe. Coloca-o no chão e fica a olhar para o lado. A educadora tenta envolver a criança, pede-lhe que participe. Mostra afeto. Utiliza estimulações visuais e táteis.</p>						
	Estimulação		X			
	Autonomia		x			
Tempo 10h33m – 10h35						
<p>Momento da leitura</p> <p>A Educadora mostra as ilustrações e diz-lhe “Olha o leão G, onde está o teu?” Pega nele e mostra-o: “Vê, é igual ao teu G!”. O G continua a olhar noutra direção. A educadora bate no livro “G, Olha!” O G olha para o livro. A educadora pede-lhe para ele fazer uma festa no leão. O G faz. A educadora diz “Boa G!”. O G agita as mãos e vocaliza. A educadora vira a página e o G espreita para as ilustrações. A educadora continua a história. O G está a olhar para o lado. A educadora vira o livro para mostra as ilustrações e diz “Olha, o leão estava a dormir!”. O G olha para as ilustrações.</p> <p>A educadora tenta envolver a criança. Faz gestos de encorajamento. Estimula a criança de diversas formas: toca, bate no livro, chama-o.</p>	Sensibilidade	X				
	Estimulação	X				
	Autonomia					

			x				
Hora: 10h37m-10h39m							
<p>A educadora conta a história.</p> <p>Olha em frente mas depois volta a olhar para as ilustrações. A educadora continua a história e o G está a olhar para o livro. A educadora vira o livro para mostrar aos colegas mas o G tenta ver. Olha para o lado e sorri.</p> <p>A história terminou. A Educadora pega no peluche o G coloca a sua mão em cima do peluche. A educadora pede-lhe que dê uma festa. O G dá. “Dá tu uma beijoca ao leão!”. O G aproxima-se e encosta a cara no peluche. Os amigos batem palmas e o G sorri. A educadora celebra os sucessos da criança com ela e com os colegas. Encoraja-a a participar.</p>	Sensibilidade		x				
	Estimulação			x			
	Autonomia			x			

**FICHA DE OBSERVAÇÃO DO EMPENHAMENTO DO ADULTO**  
**FICHA DE OBSERVAÇÃO DO APOIO DO ADULTO A CRIANÇAS COM NEE**

Nome do estabelecimento: ....Colégio XXX.....

Observador ...Patrícia Cunha Data...24/10/2016.....

Nome do adulto .....XXX..... M / f

No. Total de crianças presentes .....25.....no. De adultos presentes .....2.....

No. De crianças com nee presentes ...1.....

Descrição de cada período de 2 minutos	5	4	3	2	1	SD
Tempo: 10h 28m – 10h 30m						
<p>Momento da leitura</p> <p>A educadora senta o G ao seu lado. Coloca-se o fantoche à frente e diz-lhe “Vamos contar a história aos amigos, G?”. O G olha para o lado, deixa o fantoche em cima das pernas. A educadora chama-o “G, onde está o sapo?”. O G olha para a capa e para o fantoche. Volta a olhar para o lado. A educadora volta a chamá-lo e volta a pedir que lhe mostre onde está o sapo. O G olha para a ilustração e aponta. A educadora pede-lhe para dar beijinho. O G vira a cara. Olha para o lado enquanto a educadora fala com ele. “E o teu sapo? Onde está?” O G não olha para a educadora mas mostra-lhe o fantoche. “Boa G!” O G vira-se de costas para a educadora. A educadora volta a coloca-lo ao seu lado e coloca-lhe o livro à frente. O G olha para o livro. Quando a educadora começa a história ele olha para ela. Começa a olhar para o lado.</p> <p>A educadora tenta que o G participe e que foque a atenção na história. Dá-lhe diferentes estímulos. Celebra o sucesso do G com o grupo.</p>	Sensibilidade		x			
	Estimulação		x			
	Autonomia			x		
Hora: 10h33m – 10h 35m						

<p>Momento da leitura</p> <p>A educadora está a contar a história. O G não está a prestar atenção na história. Tenta afastar as mãos da educadora que, entretanto, o colocou entre os seus braços. Parece incomodado, mostra alguma agitação.</p> <p>Acalma-se mas continua a olhar para o lado. A educadora continua a história mas o G está a olhar para o lado. Entra na sala uma mãe. O G olha para ela e choraminga.</p> <p>O G não quer estar sentado. Abana as mãos e vocaliza “nããã, sai!”. A monitora tenta acalmá-lo: “É o amigo, não faz mal!”. O G levanta-se. Vai para o canto da sala. Junto à parede continua a vocalizar e a choramingar.</p> <p>A educadora interrompe a história para o acalmar. A monitora recebe a mãe.</p> <p>A educadora pega na mão do G e fala com ele. Ele choraminga e olha para ver se ainda está alguém na sala. A educadora coloca-o no colo. Tenta brincar com o fantoche. “Olha o sapo não gosta de te ver a chorar! Olha um beijinho!”. O G afasta o fantoche. A educadora continua a interagir com o fantoche mas o G mostra desagrado através da sua postura (tenta afastar a mão da educadora e choraminga).</p> <p>A educadora mostra afeto e carinho. Tenta acalmá-lo.</p> <p>Interrompe a história.</p>	Sensibilidade		X				
	Estimulação		X				
	Autonomia					X	

**FICHA DE OBSERVAÇÃO DO EMPENHAMENTO DO ADULTO**  
**FICHA DE OBSERVAÇÃO DO APOIO DO ADULTO A CRIANÇAS COM NEE**

Nome do estabelecimento: ....Colégio XXX.....

Observador ...Patrícia Cunha Data...17/11/2016.....

Nome do adulto .....XXX..... M / f

No. Total de crianças presentes .....25.....no. De adultos presentes .....2.....

No. De crianças com nee presentes ...1.....

Descrição de cada período de 2 minutos	5	4	3	2	1	SD
Tempo: 10h 31m – 10h 33m						
<p>Momento da leitura</p> <p>O G está sentado ao lado da educadora. A educadora inicia mostrando a capa do livro ao grupo. Pergunta “Quem acham que participa nesta história?” Os meninos começam a dizer “O sapo”, “O pato”. O G está a olhar em frente. Não olha para a capa. A educadora chama-o e faz-lhe a mesma pergunta. O G olha momentaneamente para ela e olha novamente para o lado. Tem as pernas esticadas e abana os pés. A Educadora volta a chamá-lo “G, olha aqui: onde está o sapo?” Coloca o livro à frente do G. O G olha para a educadora. A educadora repete a pergunta e bate na capa do livro. Ele olha para o livro. “O sapo G?” O G aponta para o sapo. A educadora elogia-o. Ele volta a olhar para o lado. “E o pato G?” O G está a olhar para o lado. Os amigos respondem “Ali, está ali!” O G olha para o livro. A educadora pergunta “E o teu sapo G? Pega-lhe”. O G olha para o fantoche que tem nas pernas. A educadora agarra o fantoche e coloca-o nas mãos do G. Ele retira as mãos e coloca-as atrás das costas. “Toma G, pega!” O G vocaliza e abana o tronco para um lado e para o outro mas acaba por agarrar no fantoche. Bate com ele nas pernas e olha para o lado enquanto a educadora lê.</p>	Sensibilidade	x				
	Estimulação	x				
	Autonomia					

<p>A educadora procura envolver o G na atividade. Dá-lhe estímulos e mantém o contacto visual. Celebro o sucesso da criança perante o grupo.</p>			x			
<p>Hora: 10h35m – 10h 37m</p>						
<p>A Educadora está a contar a história mas o G está a olhar para o lado. A educadora vira o livro para os meninos observarem as ilustrações. O G não está a olhar. A educadora chama-o. Ele olha. “Olha, o sapo está feliz com a chuva, G. Onde está o teu sapo?” O G mostra-lhe o sapo. “Dá beijinho ao sapo G, ele está feliz!”. O G encosta a cara ao fantoche e os amigos batem palmas. O G sorri. “Boa G!”.</p>	Sensibilidade		X			
<p>Continua a contar a história. O G espreita as ilustrações enquanto a educadora conta a história. Volta a olhar para o lado. A educadora pede-lhe para ele olhar para o livro “Olha o sapo esconde-se em casa por causa da chuva”. O G está a olhar para o livro. Os meninos do grupo fazem comentários “Está a chover muito!” “Já está Inverno!”. O G volta a olhar para o lado e para cima. “G, esconde o teu sapo da chuva! Ele já não gosta da chuva!”. O G olha para a educadora. “Esconde, dá-lhe uma abraço”. O G Junta o fantoche ao peito por alguns momentos. Volta a colocá-lo nas pernas.</p>	Estimulação		X			
<p>A educadora incentiva o G a participar. Mostra-se afetuosa com a criança.</p> <p>Oferece estímulos à criança.</p>	Autonomia		X			
<p>Tempo: 10h39m – 10h 40m</p> <p>A educadora está a mostrar as imagens do livro e pergunta “Quem está na casa do sapo?”. O G está a olhar para cima. Mexe no fantoche, sente a textura mas não olha para ele. Os colegas começam a responder. A educadora coloca o livro no colo do G.</p>	Sensibilidade		X			

<p>“Olha que está aqui G, são os amigos da sapo!”. Os colegas começam a dizer quais são os amigos do sapo “Coelho!” A educadora pergunta ao G: “É o coelho! Onde está G?”. O G olha para o livro e depois para a educadora. “O coelho onde está?”. O G aponta para a ilustração. A educadora pega na mão do G e aponta. O G fica a olhar para o livro. Tenta mudar de página. A educadora vira a página e continua a contar a história. O G está a olhar para o lado e abana as pernas. A educadora mostra o livro ao grupo. O G não olha. A educadora termina a história e fecha o livro.</p> <p>A educadora demonstra afeto, envolve a criança na atividade. Estimula o diálogo, coloca questões.</p>	Estimulação		X				
	Autonomia		X				

**FICHA DE OBSERVAÇÃO DO EMPENHAMENTO DO ADULTO**  
**FICHA DE OBSERVAÇÃO DO APOIO DO ADULTO A CRIANÇAS COM NEE**

Nome do estabelecimento: ...Colégio XXX.....

Observador ...Patrícia Cunha                      Data...18/11/2016.....

Nome do adulto .....XXX..... M / f

No. Total de crianças presentes .....25.....no. De adultos presentes .....2.....

No. De crianças com nee presentes ...1.....

Descrição de cada período de 2 minutos	5	4	3	2	1	SD
Hora – 11h00 – 11h02m						

<p>Momento da canção</p> <p>A educadora canta a canção que inicia o momento da expressão musical. O G está sentado no círculo com os colegas. Não canta. Quando os colegas fazem “Adeus” o G Faz também. A educadora começa a fazer perguntas aos meninos. O G olha para as crianças que intervêm. O G olha para a educadora enquanto ela canta. Não canta mas mostra agrado ao ouvir a canção e abana os pés.</p> <p>A Educadora fala de forma afetuosa. Mantém o contato visual com o grupo. Estimula o raciocínio, coloca questões, incentiva o diálogo e a participação.</p>	Sensibilidade			X			
	Estimulação			x			
	Autonomia			x			
Hora: 11h 04- 11h06m							
<p>O G olha para baixo enquanto os amigos cantam. Bate com as mãos no chão. Quando terminam a canção batem palmas. O G olha para o chão e sorri. Começa a canção do “Boneco de neve”. O G olha para a educadora, ri-se e balanceia o corpo. Ri- se, toca no chão e agita os braços. Olha para a educadora. A educadora utiliza um tom de voz adequado. É expressiva e utiliza gestos para chamar a atenção. Olha para o grupo e incentiva a participação.</p>	Sensibilidade			X			
	Estimulação			X			
	Autonomia			X			
Hora: 11h08 – 11h 010							
<p>A educadora faz sequências musicais para as crianças repetirem. O G mostra grande satisfação e bate palmas. O G não repete a sequência mas salta no seu lugar, agita as mãos e bate palmas. Os colegas imitam o som e acompanham co percussão corporal (mãos a bater nas perna). O G olha para as suas mãos. Bate palmas acompanhando o som dos</p>	Sensibilidade			X			

<p>colegas. O G bate também no chão. Vira-se para trás e bate também na parede.</p> <p>A educadora apresenta um tom de voz encorajador. Estimula a participação das crianças. Utiliza gestos para as chamar à atenção.</p>	Estimulação			X			
	Autonomia			X			
Hora: 16h14m – 16h16m							
<p>O G está virado para trás mas quando começa a canção o G vira-se de lado e bate no chão com a mão. Bate com a mão na parede, por cima da cabeça. O G olha em frente e para a educadora. Estica as pernas e encolhe-as. O G olha em frente. Olha para a mão e abana-a. Os amigos acompanham a música com palmas e o G ri. Continua a olhar em frente e para a mão.</p> <p>A educadora desenvolve a atividade sem pedir colaboração. Faz correções às crianças. Para a atividade para corrigir individualmente.</p>	Sensibilidade				X		
	Estimulação				X		
	Autonomia				X		
<p>O G está sentado à chinês e olha para cima. Agarra a sua mão. Os colegas faz percussão corporal nas pernas e o G faz o ritmo com o movimento da sua mão. Os colegas começam a bater palmas e o G olha em volta. A música para e o G fica a olhar para as suas mão. Abana os pés. A música recomeça e ele olha para a educadora. Quando começam a cantar o G olha em volta mas permanece sentado a agitar os pés. A Educadora não estimula a participação de todas as crianças.</p>	Sensibilidade				X		
	Estimulação				X		
	Autonomia				X		

**FICHA DE OBSERVAÇÃO DO EMPENHAMENTO DO ADULTO**  
**FICHA DE OBSERVAÇÃO DO APOIO DO ADULTO A CRIANÇAS COM NEE**

Nome do estabelecimento: ....Colégio XXX.....

Observador ...Patrícia Cunha Data...21/11/2016.....

Nome do adulto .....XXX..... M / f

No. Total de crianças presentes .....25.....no. De adultos presentes .....2.....

No. De crianças com nee presentes ...1.....

Descrição de cada período de 2 minutos	5	4	3	2	1	SD
Tempo: 10h 21m – 10h 23m						
Momento da leitura  As crianças estão sentadas no tapete, em círculo. A educadora inicia distribuindo os diversos personagens pelas crianças. Dá o rato ao G e senta-se ao seu lado. Explica às crianças que quando a personagem que cada um tem na mão surge na história esta deve ser colocada no centro da roda, por baixo da “Lua”. Começa a história. O G está com o seu fantoche na mão, bate com ele na perna e está a olhar para o lado. A educadora mostra a imagem mas o G continua a olhar para o lado. A educadora chama-o “Olha G!”. O G olha para a imagem por breves instantes. A educadora continua e pede às crianças que coloquem a primeira personagem e pergunta “Quem tem a tartaruga?”. As crianças respondem e a criança em questão levanta-se. “G, é o teu? Onde está o teu animal?”. O G olha para a educadora que repete a questão. O G olha para o lado e a educadora insiste: “Mostra o teu G!”. O G mostra o seu fantoche. “Boa G! Não é a tartaruga, não.” O G volta a bater com o fantoche na perna.	Sensibilidade		x			
	Estimulação	x				
A educadora apresenta um tom de voz encorajador. Estimula as crianças visualmente. Promove o diálogo e a reflexão.	Autonomia		x			

Hora: 10h25m – 10h 27m							
<p>A educadora mostra as imagens. O G olha quando é chamado. Volta a olhar para o lado. A educadora coloca o livro no colo do G e bate no livro. O G olha para o livro. A educadora questiona: “Quem está aqui?” O G toca no livro com a palma da mão. “É a girafa G! Vai tocar na lua! “Onde está a girafa G?” O G aponta para a girafa. “Boa G!”, diz a educadora enquanto bate palmas. O G sorri e olha para o livro. A educadora pede à criança que tem a personagem para colocar no centro. O G olha para o colega que se levanta por instantes mas volta a olhar para o livro. A educadora pergunta: “Quem virá a seguir?” Retira o livro da frente do G.</p> <p>A educadora mostra-se afetuosa com a criança e quer envolvê-la na atividade. Estimula a criança de diferentes formas.</p>	Sensibilidade	x					
	Estimulação	x					
	Autonomia	x					
<p>Tempo: 10h30m – 10h 32m</p> <p>A educadora está a contar a história. O G está a olhar em frente. Quando o colega se levanta o G olha para ele. A educadora fala com a outra criança e o G olha para a educadora também. A Educadora vira o livro para o G e diz-lhe “É o macaco! O CC vai pôr o macaco por cima da raposa. Olha a raposa”. O</p>	Sensibilidade	X					

<p>colega leva o fantoche perto dele. O G olha por instantes mas volta a desviar o olhar. A educadora retira o livro da frente do G e continua a contar a história. Pergunta às crianças “Quem terão chamado agora?”. As crianças respondem. O G olha à volta sem fixar olhar em alguém. A educadora diz “É o rato G! Onde está o rato?” O G olha para ela. A educadora insiste “O rato, G? Mostra o teu!”. O G olha para o seu fantoche e mostra-o à educadora: “Sim G, é o teu rato”. Pede-lhe que se levante e que coloque o fantoche por cima dos outros. O G fica apenas a olhar para a educadora e agita o fantoche no ar. A educadora dá-lhe a mão para o ajudar a levantar-se. O G levanta-se e mantém-se em pé a olhar para o lado. A educadora leva-o ao centro da roda e diz-lhe para ele colocar lá o fantoche. O G vocaliza e agita o fantoche. “Põe ali G!”. A educadora ajuda-o e diz “Boa G!” Os colegas batem palmas ao G. O G olha para os fantoches que estão no chão e sorri. A educadora volta a sentar o G na roda e senta-se ao lado dele.</p> <p>A educadora apresenta um tom de voz adequado e encorajador. Estimula ao diálogo e à reflexão.</p>	Estimulação	X					
	Autonomia	X					

**FICHA DE OBSERVAÇÃO DO EMPENHAMENTO DO ADULTO**  
**FICHA DE OBSERVAÇÃO DO APOIO DO ADULTO A CRIANÇAS COM NEE**

Nome do estabelecimento: ....Colégio XXX.....

Observador ...Patrícia Cunha                      Data...25/11/2016.....

Nome do adulto .....XXX..... M / f

No. Total de crianças presentes .....25.....no. De adultos presentes .....2.....

No. De crianças com nee presentes ...1.....

Descrição de cada período de 2 minutos		5	4	3	2	1	SD
Hora –							
<p>A educadora pede às crianças que se levantem para lhes entregar um instrumento. O G está sentado, agita as mãos. O G olha em redor. Olha para cima. Vocaliza. Faz sons com a boca. Brinca com os atacadores enquanto olha para cima e para o lado. Quando chega a vez do G ele não se levanta. “G, anda cá! Toma o teu!”. O G olha para a educadora mas volta a olhar para o lado. A educadora volta a chamá-lo mas sem sucesso. A educadora chama a menina que se segue e pede à menina que coloque a maraca nos pés do G. O G olha e pega logo na maraca. Levanta-a no ar.</p> <p>A educadora utiliza um tom de voz adequado e estimula a participação do G ainda sem que grande insistência.</p>	Sensibilidade				x		
	Estimulação				x		
	Autonomia				X		
Hora:							
	Sensibilidade		X				

O G toca com a maraca no chão e ri-se. A educadora fala com as crianças sobre o nome dos instrumentos. O G olha para a maraca e sorri. O G continua sentado no chão. Bate com a maraca no chão. A educadora pede para levantarem no ar os instrumentos. Chama o G “G, o teu? Mostra!”. O G levanta o braço com a maraca. Agita-a. A educadora diz-lhe “Boa, isso mesmo!”. Depois pede para tocarem só os meninos que têm pandeireta. O G olha para a educadora e para os colegas que tocam. A Educadora usa um tom de voz encorajador. Estimula a participação das crianças e celebra o sucesso do G com o grupo.							
	Estimulação		X				
	Autonomia		X				
Hora:							
O G olha em redor. Agita as pernas. A educadora pede para tocarem as maracas. Quando ouve o som da maraca o G olha para a educadora e bate com a maraca no pé. Não segue o ritmo. Os colegas fazem uma pausa mas o G continua a tocar. Quando ouve os colegas a tocar bate com mais força. Parou. Recomeça mas deixa cair a sua maraca. Volta a agarrar. Põe a maraca na boca. O G levanta a maraca no ar e faz tocar a maraca. Ri-se. Puxa os atacadores do sapato e ri-se. O G balanceia o tronco, ri-se e olha para a educadora.  A Educadora desenvolve a atividade solicitando a participação do grupo mas não solicita ou insiste na participação do G.	Sensibilidade				x		
	Estimulação		X				
	Autonomia		x				
Hora: 16h14m – 16h16m							
O G está sentado. Quando a música começa sorri. Ao sinal da educadora, as crianças com pandeiretas tocam. O G pisca os olhos com o bater dos instrumentos. O G bate com a sua maraca no chão.	Sensibilidade		X				
	Estimulação		X				



<p>frente. Põe a mão em cima da folha e esfrega-a na mesa, mas sem olhar. A folha cai no chão. A colega levanta-se, apanha a folha e coloca-a em cima da mesa. Põe a mão do G em cima da folha. O G olha em frente e bate os dedos na folha.</p> <p>O adulto ajuda o G a sentar-se bem. Utiliza um tom de voz calmo e adequado.</p>							
	Autonomia		X				
<p>Hora: 11h10m – 11h 12m</p>							
<p>A AO vai para o lado do G. Coloca-lhe um lápis na mão para ele copiar a data para a folha. O G não segura bem o lápis. A AO tenta colocar bem. O G vocaliza. A Ao pega-lhe na mão, segura o lápis e escreve a data. O G olha em frente. Olha apenas por breves instantes para o papel.</p> <p>O adulto faz gestos encorajadores e mantém o contacto visual com a criança. Demonstra empatia com as suas necessidades,</p>	Sensibilidade		X				
	Estimulação		X				
	Autonomia		x				
<p>Hora: 11h 14m – 11h 16m</p>							
<p>A educadora ajuda uma das meninas a fazer o decalque da folha. Em seguida coloca o G ao colo para o ajudar. Diz-lhe: “Tira um G!” O G olha na direção da educadora mas não mantém contacto ocular. A educadora pega no copo e repete o pedido. O G abana as mãos. A educadora tira um lápis e diz-lhe “É este? Então pega tu!”. O G pega no lápis. A educadora ajeita as folhas e pede-lhe para ele passar com o lápis na folha. O G põe o lápis em cima da folha e risca. A educadora corrige a posição do lápis. O G larga o lápis. A educadora volta a colocar o lápis na mão do G e pede-lhe que ele pinte. O G risca a folha e a educadora diz “Boa G!”. As colegas que estão ao seu lado batem palmas e o G sorri.</p>	Sensibilidade	X					
	Estimulação		X				

A educadora utiliza um tom de voz adequado e encorajador. É carinhosa e afetuosa e respeita e valoriza a criança.	Autonomia		X				
---	-----------	--	---	--	--	--	--

**FICHA DE OBSERVAÇÃO DO EMPENHAMENTO DO ADULTO**  
**FICHA DE OBSERVAÇÃO DO APOIO DO ADULTO A CRIANÇAS COM NEE**

Nome do estabelecimento: ...Colégio XXX.....

Observador ...Patrícia Cunha Data...30 /11/2016.....

Nome do adulto .....XXX..... M / f

No. Total de crianças presentes .....25.....no. De adultos presentes .....2.....

No. De crianças com nee presentes ...1.....

Descrição de cada período de 2 minutos	5	4	3	2	1	SD
Hora – 10h00 – 10h02						
<p>Momento da leitura</p> <p>O G está sentado ao lado da educadora. A educadora mostra a capa do livro e questiona as crianças. O G está a olhar para o lado. A educadora chama-o. Bate no livro para que ele olhe para a capa. O G olha. A educadora pergunta se sabem o que é aquilo. O G volta a olhar para o lado. Abana as pernas. As crianças respondem. A educadora pergunta “G, onde está a bola?” O G olha para o livro e para a educadora. “Mostra G, onde está?”</p> <p>O G aponta para o livro e coloca as mão entre as pernas. A educadora diz “Muito bem, isso!”.</p> <p>A educadora começa a história.</p>	Sensibilidade	X				
	Estimulação	X				

<p>A educadora utiliza um tom de voz encorajador. Demonstra empatia. Estimula o pensamento.</p>	<p>Autonomia</p>		<p>X</p>				
<p>Hora: 10h04- 10h06</p>							
<p>A educadora está a contar a história. O G tenta ver as ilustrações. A educadora ajeita as suas pernas para que o G consiga ver. “É lindo, não é G! Olha faz barulho!”. O G quer tocar nas ilustrações para ouvir o barulho e tatear o relevo.</p> <p>A educadora continua e vira o livro para o grupo. O G Fica a olhar em frente. A educadora muda de página e o G continua a olhar em frente. A educadora com expressividade, imitando a voz dos personagens. O G olha para a educadora e sorri. Volta a olhar para o lado.</p> <p>“Olha G, onde estão as bolas?” O G tateia o livro. “Boa G!”.</p> <p>A educadora apresenta um tom de voz adequado e encorajador. Oferece diferentes estímulos. Elogia a criança e celebra as conquistas da criança com o grupo.</p>	<p>Sensibilidade</p>		<p>X</p>				
	<p>Estimulação</p>			<p>X</p>			
	<p>Autonomia</p>			<p>x</p>			
<p>Hora: 10h08 – 10h10</p>							
<p>Tempo: 10h 08 – 10h – 10m</p> <p>O G tenta tocar no livro. A educadora coloca o livro mais perto do G. O G ri e bate no livro. A educadora coloca o livro no colo do G. Passa com as duas mãos por cima das ilustrações. “É bom G! Ouve!”. O G fica com o dedo da página. A educadora pede-lhe o livro para continuar. O G ri e abanas pernas. Olha para o lado. “Então vira a página G!” O G tenta virar a página. A educadora dá-lhe uma ajuda: “Boa, conseguiste!”. O G coloca logo as mãos em cima das ilustrações. Olha para a educadora e sorri.</p>	<p>Sensibilidade</p>		<p>X</p>				
	<p>Estimulação</p>			<p>X</p>			

A educadora fomenta a participação do G. Estimula-o de diferentes formas.						
	Autonomia		X			
Hora: 16h14m – 16h16m						
<p>As crianças estão sentadas em círculo. A educadora apresenta a atividade às crianças (relacionada com a história contada). O jogo consiste em “apanhar” bolas de sabão. A educadora tem o frasco das bolas na mão. Começa a soprar e o G olha para ela e sorri. As bolas caem perto do G que sorri e pisca os olhos quando vê as bolas. A educadora volta a sobrar. O G está a olhar para a educadora. Abre a boca e pisca os olhos, sabe que vão surgir as bolas. As crianças levantam-se para “apanhar” as bolas mas o G continua sentado. As crianças gritam “Muitas bolhas!”. O G mostra grande satisfação mas não se levanta. A educadora pede à menina que está ao lado do G para lhe dar a mão. A menina segura-lhe a mão e levanta-a, como se quisesse ajudar o G a “apanhar” as bolas. A educadora diz “Apanha G! Olha tantas bolas!”. O G agita as mãos.</p> <p>A educadora apresenta um tom de voz encorajador. Estimula a participação de todas as crianças e demonstra energia.</p>	Sensibilidade	X				
	Estimulação	X				
	Autonomia	X				
<p>O G está em pé no meio do grupo e olha para cima. Quando as bolas caem sorri. Uma das crianças tropeça no G. Ele pisca os olhos mas mantém-se em pé, no mesmo lugar. A menina ao seu lado pega-lhe na mão, acaricia-o e levanta-lhe outra vez a mão para que ele “apanhe as bolas”. O G reage e não olha para ela.</p> <p>A educadora para e o G olha para ela. A educadora pergunta às crianças se querem mais e abre o frasco. O G sorri e pisca os olhos. Olha para cima e encolhe-se quando as bolas lhe tocam. O G agita as mãos e olha para baixo. A educadora chama o G “G,</p>	Sensibilidade	X				
	Estimulação	X				



A educadora utiliza um tom de voz encorajador, pede a participação de todos, estimula-os com gestos.						
	Autonomia		X			
Hora:						
<p>Tempo: 10h45m- 10h47m</p> <p>Tocam todos os instrumentos em simultâneo e o G também. A música para. O G estica as pernas e coloca a maraca na boca. O G toca a maraca, olha para cima e ri-se. Para de tocar. O G fecha os olhos e ri-se.</p> <p>Olha à volta, agita o braço no ar e ri-se. Fecha os olhos e ri-se. O G arrasta a maraca no chão e ri-se. O G bate com a maraca no chão e na mão alternadamente. O G brinca com o instrumento, passando-o de uma mão para a outra.</p> <p>A educadora continua a atividade. Estimula a participação de modo rotineiro.</p>	Sensibilidade			X		
	Estimulação			X		
	Autonomia			X		
Hora:						
<p>Tempo: 10h49m – 10h 51m</p> <p>O G ri-se e balanceia de um lado para o outro. A educadora ralha com os meninos para deixarem de tocar os seus instrumentos. O G olha para ela e para também. O G volta a arrastar a maraca no chão. Estica os braços e espreguiça-se. Coloca a maraca na boca. O G começa a bater com a maraca no chão. O G encosta-se à parede e olha para a educadora a tocar.</p> <p>A educadora utiliza um tom mais ríspido. Encoraja as crianças a cumprir as regras.</p>	Sensibilidade			x		
	Estimulação			x		
	Autonomia			x		

Hora:							
<p>Os alunos tocam um de cada vez a sequência que a professora está a tocar. Quando chega a vez do G passa para a menina que está ao lado. O G está encostado à parede com as pernas esticadas. Volta a colocar as pernas "à chinês" e bate com a maraca no chão.</p> <p>A Educadora não encoraja a participação do G. Não insiste com ele.</p>	Sensibilidade					X	
	Estimulação					X	
	Autonomia					X	

**FICHA DE OBSERVAÇÃO DO EMPENHAMENTO DO ADULTO**  
**FICHA DE OBSERVAÇÃO DO APOIO DO ADULTO A CRIANÇAS COM NEE**

Nome do estabelecimento: ...Colégio XXX.....

Observador ...Patrícia Cunha Data...5/12/2016.....

Nome do adulto .....XXX..... M / f

No. Total de crianças presentes .....25.....no. De adultos presentes .....2.....

No. De crianças com nee presentes ...1.....

Descrição de cada período de 2 minutos	5	4	3	2	1	SD
Tempo: 10h 31m – 10h 33m						
<p>Momento da leitura</p> <p>A educadora apresenta o livro aos meninos. Lê o título do livro e dá o fantoche ao G que está ao lado dela. Diz-lhe "Olha o cavalinho G, onde está o cavalinho? ". O G olha para o fantoche e ri. A educadora diz-lhe "Gostas G? É lindo! Mostra o cavalinho aos amigos, mostra!" O G fica a olhar em</p>	Sensibilidade	X				

<p>frente e abana as pernas. A educadora volta a pedir-lhe e o G mostra-o à educadora. A educadora diz-lhe “Não G, mostra tu! Mostra aos amigos!”. O G levanta o Fantoche e abana-o. A educadora elogia a sua atitude: “Boa G!” Começa a ler a história e o G baixa o fantoche. Mostra as ilustrações aos meninos e pergunta ao G: “Onde está o pónei G?” Pede-lhe que aponte mas o G levanta o fantoche. A educadora pede-lhe mais uma vez “Mostra a mim G!” O G levanta ainda mais o fantoche para mostrar à educadora. Enquanto a educadora lê o G passa o fantoche de uma mão para a outra. Bate com ele no chão. A educadora faz perguntas ao G para envolvê-lo na atividade. Apresenta um tom de voz adequado e encorajador.</p>	Estimulação		X				
	Autonomia		X				
Tempo: 10h35 – 10h 37m							
<p>Momento da Leitura</p> <p>O G olha em frente e por momentos olha para o livro. A educadora lê e não mostra as ilustrações. Quando dá maior entoação à leitura o G olha para a educadora. A educadora lê com entusiasmo e olha para o G. O G olha por instantes, ri, baixa a cabeça e bate com o fantoche no chão. A educadora continua a história.</p> <p>O G olha em frente. Por vezes olha para o fantoche a bate com ele no chão. Olha em redor e abana os pés. Parece alheio ao que está a ser lido.</p> <p>A educadora não oferece estímulos ao G, utiliza apenas o modo rotineiro da apresentação da história. Por vezes estabelece o contacto visual e dá maior expressividade.</p>	Sensibilidade		x				
	Estimulação				X		
	Autonomia					X	
Tempo: 10h 39m– 10h41m							
Momento da leitura.	Sensibilidade		x				

<p>A educadora termina a história e fecha o livro. As crianças em redor tecem pequenos comentários ao livro. A educadora permite esta troca de comentários e incentiva o G a participar. Mostra a capa ao G. A educadora diz ao G: “Estás a ver o pônei G?” O G fica a olhar na sua direção mas não mantém contacto visual. Bate com o fantoche no chão e abana as pernas. A educadora corrige “O cavalinho G, onde está?” Os colegas do G pedem-lhe com entusiasmo: “Mostra!” O G aponta para a capa do livro com o seu fantoche e depois levanta-o no ar e abana-o. “Está aí, Boa!” A educadora começa a bater palmas e diz “Muito bem!” Os meninos começam também a bater palmas e o G ri-se.</p>						
<p>A educadora encoraja e elogia a criança. Celebra com a criança os seus sucessos e também com os colegas.</p>	Estimulação		x			
	Autonomia		x			

**FICHA DE OBSERVAÇÃO DO EMPENHAMENTO DO ADULTO**  
**FICHA DE OBSERVAÇÃO DO APOIO DO ADULTO A CRIANÇAS COM NEE**

Nome do estabelecimento: ....Colégio XXX.....

Observador ...Patrícia Cunha                      Data...7/12/2016.....

Nome do adulto .....XXX..... M / f

No. Total de crianças presentes .....25.....no. De adultos presentes .....2.....

No. De crianças com nee presentes ...1.....

Descrição de cada período de 2 minutos		5	4	3	2	1	SD
Hora – 10h47m – 10h49m							
<p>Estão três crianças sentados na mesa. Estão a fazer jogos de encaixe. O G está sentado com as mãos em cima da mesa. Os colegas fazem o jogo e o G Olha em frente. Os colegas tiram as peças da caixa e espalham pela mesa. O G olha para os colegas por instantes e volta a olhar em frente. O G olha para as peças dos colegas (que fazem barulho ao bater na mesa). Pega numa peça e bate com ela na mesa a olhar em frente. Um dos meninos tira a peça do G e utiliza-a no seu jogo. O G olha para ele. Volta a olhar em frente.</p> <p>O adulto deixa as crianças mexerem livremente nos jogos. Fala com as crianças num tom adequado e com alguma energia.</p>	Sensibilidade			X			
	Estimulação			X			
	Autonomia			X			
Hora: 10h51m- 10h53m							

<p>A educadora aproximou-se da mesa e fala com as crianças. Está a incentivá-las para que mostrem ao G como fazer.</p> <p>Fala com o G: “Faz também G! Olha os amigos!”. O G olha para a educadora.</p> <p>Pega numa das peças do jogo de encaixe e tenta colocá-la. Coloca-a ao contrário. Olha para a educadora. “Está quase G!”. Vira-a e tenta de novo. A peça é a correta mas não a está a encaixar bem. Vai rodando a peça, tentando várias posições. Com a outra mão pega numa nova peça e tenta coloca-la também. Um dos amigos levanta-se da cadeira, aproxima-se do G e dá-lhe uma festa na cara. O G não reage. O colega diz “é assim G, vê!”. O G olha para o jogo. O G tenta colocar a outra peça que tinha na mão. Desiste rapidamente e tira outra peça.</p> <p>A educadora encoraja a participação de todos. Valoriza as necessidades do G. Oferece-lhe diferentes estímulos</p>	Sensibilidade	X					
	Estimulação	X					
	Autonomia	X					
Hora: 10h55m- 10h57m							
<p>O G continua a insistir em por a peça. Dá voltas à peça. Tenta com a outra mão. Vira a peça ao contrário. A educadora aproxime-se outra vez da mesa. O G olha para a educadora quando sente a sua presença ao seu lado. Pega numa nova peça e tenta colocá-la. Volta a olhar para a educadora e sorri. A educadora diz-lhe “Vai G, estás quase a conseguir!”. O G pega na primeira peça e muda-a de lado. Finalmente encaixa a primeira peça. Mantém a mão em cima da peça colocada e, com a outra, pega numa nova peça. A educadora aproxima o jogo do G. Ele olha para ela. A educadora valoriza a atividade da criança e estimula-a a continuar a atividade. É afetuosa.</p>	Sensibilidade	X					
	Estimulação	X					

	Autonomia		X				
--	-----------	--	---	--	--	--	--

**FICHA DE OBSERVAÇÃO DO EMPENHAMENTO DO ADULTO**  
**FICHA DE OBSERVAÇÃO DO APOIO DO ADULTO A CRIANÇAS COM NEE**

Nome do estabelecimento: ....Colégio XXX.....

Observador ...Patrícia Cunha                      Data...9/12/2016.....

Nome do adulto .....XXX..... M / f

No. Total de crianças presentes .....25.....no. De adultos presentes .....2.....

No. De crianças com nee presentes ...1.....

Descrição de cada período de 2 minutos	5	4	3	2	1	SD
Hora –						
Tempo: 10h30m – 10h32m  A educadora começa com a canção do “Bom dia”. As crianças estão sentadas em roda. O G está também na roda, sentado no meio de dois amigos. Está a olhar em frente. Mexe nos atacadores. Quando começa a música o G sorri e balanceia o tronco. Diz qualquer coisa baixinho, fecha os olhos e sorri. O G vai abrindo e fechando os olhos e sorri. Dança ao som da música. O G bate palmas. Encosta-se à parede, estica as pernas, abana as pernas e agita as mãos. Para e olha para os colegas. Quando a música está a acabar o G bata palmas e sorri e quando os colegas dizem “Bom dia” no fim o G grita também “Dia!”  A educadora utiliza um tom de voz adequado. Estimula a participação das crianças, utiliza gestos de encorajamento.		X				
		X				

	Autonomia		X				
Hora:							
<p>Tempo: 10h34m- 10h36m –</p> <p>A educadora apresenta sequências de percussão corporal (tocar na cara, estalar os dedos, bater nas pernas). O G não acompanha os movimentos mas olha para a educadora. O G encosta-se à parede, olha para o chão e acompanha o ritmo com o pé. Fecha os olhos e sorri. Os colegas batem nas pernas. O G faz o movimento com o braço mas não toca na perna. Bate palmas com os colegas. Para e olha para o grupo que ainda está a bater palmas. O G olha para baixo e para cima e sorri.</p> <p>A educadora apresenta a atividade não estimula o diálogo nem a participação, apenas apresenta a atividade.</p>	Sensibilidade			X			
	Estimulação			X			
	Autonomia			X			
<p>Tempo: 10h 38m- 10h 40m</p> <p>Na sequência das palmas volta a bater palmas. Para. Agita as mãos e dança. Bate palmas. Fecha os olhos, ri e agita as pernas. Quando a música acaba põe a mão na boca e ri.</p> <p>A educadora começa a cantar uma canção e o G bate palmas. Olha para os colegas e para a educadora. A educadora canta a mesma canção mas a sussurrar. O G olha para ele e franze as sobrancelhas. Ri-se e bate palmas suavemente.</p> <p>A educadora utiliza um tom de voz adequado. Estimula a participação, é expressiva.</p>	Sensibilidade		X				
	Estimulação		X				
	Autonomia		X				

Hora:							
<p>A sequência é apenas de gestos. O G olha para os colegas e para a educadora. O G brinca com as mãos e olha para cima. Repetem a sequência com voz aguda. O G olha para a educadora. Encosta-se à parede de olhos fechados e ri. O G diz a terminação de uma das frases “neeeve”.</p> <p>Fecha de novo os olhos e sorri encostado à parede. O G olha para a educadora e pisca os olhos.</p> <p>A educadora dinamiza a atividade com energia, tom de voz e expressividade adequados.</p>	Sensibilidade		X				
	Estimulação		X				
	Autonomia		x				
<p>O G esfrega os olhos. O G inclina-se para a frente e bate com as mãos no chão. Fecha os olhos, estica os braços e brinca com as mãos. O G olha em frente. A educadora faz perguntas às crianças e o G olha em frente. O G olha para o chão. Quando a educadora eleva o tom de voz o G olha para ela.</p> <p>A educadora apresenta um tom de voz adequado. Estimula o raciocínio e a participação das crianças.</p>	Sensibilidade			X			
	Estimulação			X			
	Autonomia			X			

**FICHA DE OBSERVAÇÃO DO EMPENHAMENTO DO ADULTO**  
**FICHA DE OBSERVAÇÃO DO APOIO DO ADULTO A CRIANÇAS COM NEE**

Nome do estabelecimento: ....Colégio XXX.....

Observador ...Patrícia Cunha                      Data...12/12/2016.....

Nome do adulto .....XXX..... M / f

No. Total de crianças presentes .....25.....no. De adultos presentes .....2.....

No. De crianças com nee presentes ...1.....

Descrição de cada período de 2 minutos		5	4	3	2	1	SD
Hora – 16h35 – 16h37							
<p>A educadora senta-se ao lado do G e inicia apresentando o título do livro às crianças e mostrando a capa.</p> <p>As crianças começam a comentar a capa “É um cãozinho”. O G olha para a capa. A educadora coloca a mão do G na capa do livro. É um livro com relevo e o G explora a capa com a mão. Olha para a educadora que fala com ele “É tão bom G!”. O G retira a mão e volta a colocá-la na capa. A educadora abre o livro e começa a ler a história. O G olha para as ilustrações. O G olha em volta ao ouvir um barulho mas volta a olhar para as ilustrações. Coloca a mão no livro à procura dos relevos. Enquanto a educadora conta a história ao G toca na página olha para o livro. Por vezes olha em frente mas retoma o olhar para o livro. A educadora passa a página e o G coloca logo a sua mão à procura dos relevos.</p> <p>O G coloca as mãos juntas no seu colo e olha para cima. Quando a educadora lê e imita a voz da personagem, o G olha para a educadora e sorri. Volta a olhar para as ilustrações. A educadora põe a</p>	Sensibilidade		x				
	Estimulação		x				
	Autonomia			X			

<p>mão do G em cima das ilustrações. O G sente o relevo e sorri.</p> <p>A educadora respeita as necessidades da criança, adota um tom de voz encorajador. Dá-lhe estímulos para o envolver na atividade.</p>							
<p>Hora: 16h39- 16h41</p>							
<p>A educadora continua a história e o G mantém a mão e o olhar na página. De vez enquanto olha em redor mas a mão continua à procura dos relevos. Sorri. A educadora coloca o livro de modo a que o G toque melhor. Quando a educadora vira a página o G retira a mão mas numa nova página volta a tatear o livro.</p> <p>A educadora vai contando a história e responde a algumas questões que as outras crianças vão fazendo. O G põe as mãos unidas no colo. Quando vira a página a educadora coloca a mão do G no livro. O G olha para cima e depois novamente para o livro. Sorri e mostra agrado. A educadora olha para ele e pergunta “É bom G?”. Ele sorri e continua a mexer.</p> <p>A educadora mostra empatia com as necessidades da criança. Adota um tom de voz encorajador. Permite diálogo e dá resposta.</p>	<p>Sensibilidade</p>	<p>x</p>					
	<p>Estimulação</p>	<p>x</p>					
	<p>Autonomia</p>	<p>X</p>					
<p>Hora: 10h43- 10h45</p>							
<p>Momento da leitura</p> <p>A educadora muda a página, ele olha para ela e volta a olhar para cima. A educadora volta a colocar a mão do G no livro. Ele toca no livro enquanto a educadora conta a história. Olha para cima. Alguns meninos colocam perguntas. A educadora responde. O G olha para o livro.</p> <p>Retira a mão do livro e olha para cima. Ao mudar de página a educadora coloca novamente a mão do G no livro. A educadora acaba a história e pergunta “A</p>	<p>Sensibilidade</p>	<p>x</p>					
	<p>Estimulação</p>	<p>x</p>					

<p>Pipa G, onde está?” O G olha em frente e continua a tocar no livro. A educadora insiste: “E o gorro do Pai Natal, G?” O G olha para a página e aponta mas desvia o olhar ao tatear o gorro. A educadora elogia o G “Boa G!”. O G olha para os colegas que estão ao lado dele e olha para trás para olhar para outro colega que está atrás.</p> <p>A Educadora é afetuosa. Dá estímulos à criança e encoraja-a a envolver-se na atividade.</p>						
	Autonomia		x			

### FICHA DE OBSERVAÇÃO DO EMPENHAMENTO DO ADULTO

### FICHA DE OBSERVAÇÃO DO APOIO DO ADULTO A CRIANÇAS COM NEE

Nome do estabelecimento: ....Colégio XXX.....

Observador ...Patrícia Cunha                      Data...14/12/2016.....

Nome do adulto .....XXX..... M / f

No. Total de crianças presentes .....25.....no. De adultos presentes .....2.....

No. De crianças com nee presentes ...1.....

Descrição de cada período de 2 minutos	5	4	3	2	1	SD
Hora – 16h44m – 16h46m						
<p>As crianças estão divididas por diferentes mesas. Em cada mesa há uma atividade diferente. O G está sentado na mesa com um menino e com uma menina na mesa das explorações. Há livros com diferentes características (estímulos diferentes). A educadora pega num livro que tem um comboio (O comboio “desliza” pela página do livro). O G está a olhar para trás, para os colegas que brincam noutras mesas. A educadora toca-lhe no braço e chama-o. O G olha para ela. A educadora põe-lhe o livro à frente e o G olha para o livro. A educadora explica: “G, tens de puxar o comboio para ti! Vá, vê!”. O G pega no</p>	Sensibilidade	X				
	Estimulação	X				

<p>livro e toca no comboio. Puxa-o para trás e o comboio desliza. O G assusta-se com o barulho e retira logo a mão do livro mas quando vê o comboio a andar sorri. A educadora diz “Boa!” e bate palmas. O G olha para os amigos e sorri. “Outra vez” pede a educadora. O G volta a puxar o comboio e espera a reação. Quando o comboio desliza ele ri-se e olha para os amigos que festejam também. Quando chega ao fim o G olha para a educadora a rir e puxa novamente o comboio. Ri-se e olha para o menino que está ao seu lado. Outro menino aproxima-se da mesa. O G olha para ele e puxa o comboio. A educadora diz-lhe “Boa, G!”. Puxa outra vez o comboio, olha para o colega, bate no livro e sorri para ele. Para por instantes para olhar um colega que está atrás. Volta a olhar para o livro e a puxar o comboio. Põe a mão na cabeça e ri-se. Puxa o comboio mais duas vezes seguidas e ri-se para a educadora. Olha para o colega que lhe diz “Faz outra vez G!”.</p> <p>A educadora usa um tom de voz encorajador e adequado. Mostra afeto. Faz gestos encorajadores e estabelece contato visual com a criança. Elogia a criança e partilha os seus sucessos com o grupo.</p>							
<p>Hora: 16h48- 16h50m</p>							
<p>O G olha para o colega e puxa o comboio vezes seguidas. Estabelecem uma troca de olhares e sorrisos com o colega.</p>	<p>Sensibilidade</p>	<p>X</p>					
<p>Puxa o comboio mais duas vezes e olha para a educadora. Puxa o comboio mais três vezes, olha para o colega e para a educadora a sorrir. A educadora vira o livro para o colega. O G puxa o livro para si. “Deixa o amigo experimentar, G!” O G puxa o comboio mais uma vez. A educadora volta a repetir, virando o livro para a outra criança, que puxa também o comboio. O G sorri e agita as mãos. O Colega volta a virar o livro para o G. O G começa a puxar o comboio. Olha para a educadora a sorrir e diz “Xauu!”. A educadora retribui o cumprimento. Volta a olhar para o livro e puxa o comboio duas vezes. Bate no comboio. Coloca o cotovelo em cima</p>	<p>Estimulação</p>	<p>X</p>					
	<p>Autonomia</p>	<p>X</p>					

<p>da mesa para suportar a cabeça e continua a puxar o comboio e a olhar para o livro. Tenta empurrar o comboio para ver se ele anda mais depressa. Debruça-se sobre o livro e repete o movimento.</p> <p>A educadora corresponde às necessidades e capacidades da criança. Estimula o diálogo e a interação com os pares. Valoriza a atividade da criança.</p>							
<p>Hora: 16h52m – 16h 54m</p>							
<p>A educadora chama-o e pede para repetir “comboio”. O G olha para o livro, que continua a puxar. O G olha para a educadora e volta a puxar o comboio. A educadora insiste. O G levanta a mão no ar e abana-a. A educadora continua a repetir a palavra. Olha para o colega que lhe acena com a cabeça. Olha para a educadora e sorri. Quando a educadora diz novamente “comboio” o G bate na capa e aponta. Abre o livro. A educadora chama-o e ele olha para ela. O G olha para o amigo e puxa o comboio. A educadora abre o livro e diz-lhe “Olha ali o comboio!” A educadora aponta para a ilustração. O G olha e repete “comboio”. O G puxa o comboio outra vez. A educadora pede-lhe para dizer mais alto. O G puxa o comboio e olha para a educadora. Diz algo impercetível. O G olha para o colega. A educadora chama-o e pede para ele voltar a repetir. O G olha para o lado.</p>	<p>Sensibilidade</p>	<p>x</p>					
<p>A educadora estimula o diálogo e a participação da criança oferecendo-lhe estímulos. Respeita as necessidades da criança. Estimula o diálogo. É afetuosa e demonstra energia.</p>	<p>Estimulação</p>	<p>X</p>					
	<p>Autonomia</p>	<p>X</p>					



A educadora fala num tom adequado. Estimula a participação.							
Hora: 16h36m- 10h38m							
<p>A educadora colocou um cartão com imagens à frente de cada criança. O G pegou no dele e está a arrastá-lo na mesa. A educadora retira um cartão do saco e mostra ao grupo. As meninas respondem “é a cobra!”. O G olha para a educadora. “Olha G, uma cobra, diz!”. O G sorri e abana as mãos. “Quem tem a cobra?”, pergunta a educadora a espreitar para o cartão do G. Coloca a imagem por cima do cartão do G. O G pega na imagem e observa-a. Olha para a educadora e ri. Abana as mãos. A educadora diz “Põe ali, G!”. O G pousa a imagem no cartão e a educadora corrige “Aí não G, aqui!”. O G olha para a educadora e encosta-se à cadeira. Levanta as pernas.</p> <p>Uma menina tira o cartão do saco e mostra-o ao grupo. O G salta na cadeira. “O que é G? É o cavalinho!” diz a educadora. A menina diz que é do G e coloca o cartão na mesa, à sua frente. A educadora pede à menina para o segurar e entregá-lo na mão do G. O G olha para a menina e para o cartão. A educadora pega na mão do G para que ele agarre o cartão mas o G tenta retirar a mão. A educadora insiste. Ele pega no cartão mas não olha para ele nem para a menina. A educadora diz-lhe “Põe em cima do teu, é igual, vês?” O G salta na cadeira.</p> <p>A educadora estimula o diálogo e a reflexão. Mostra afeto.</p>	Sensibilidade	X					
	Estimulação	X					
	Autonomia	X					
Hora: 16h 40m – 16h42m							
O G olha para o seu cartão e diz qualquer coisa impercetível. A educadora pergunta “Que foi G?” O G olha para a educadora. “Tira tu G!” A educadora	Sensibilidade	X					

<p>coloca o saco à frente do G. O G olha para o saco. A educadora volta a insistir. O G põe a mão no saco e retira uma imagem. A educadora diz “Boa G! O que é?”. O G olha para a imagem que está ao contrário, volta-a com as duas mãos e sorri. A educadora volta a perguntar de que imagem se trata. O G levanta a mão com a imagem e ri. A educadora elogia-o e diz-lhe para ele dar a imagem à colega. O G coloca-a em cima da mesa. A educadora insiste para ele entregar a imagem. O G não olha mas empurra a imagem pela mesa até à colega.</p> <p>A educadora mantém o contato visual com as criança. Demonstra energia e um tom de voz adequado. Estimula o raciocínio e o diálogo.</p>						
	Estimulação	X				
	Autonomia	X				

### FICHA DE OBSERVAÇÃO DO EMPENHAMENTO DO ADULTO

### FICHA DE OBSERVAÇÃO DO APOIO DO ADULTO A CRIANÇAS COM NEE

Nome do estabelecimento: ....Colégio XXX.....

Observador ...Patrícia Cunha Data...5/1/2016.....

Nome do adulto .....XXX..... M / f

No. Total de crianças presentes .....25.....no. De adultos presentes .....2.....

No. De crianças com nee presentes ...1.....

Descrição de cada período de 2 minutos	5	4	3	2	1	SD
Tempo: 16h 31m – 16h 33m						
<p>Momento da leitura</p> <p>A educadora está sentada ao lado do G. Apresenta o título do livro às crianças e dá o fantoche ao G. O G olha para o fantoche e sorri. Pega nele. A</p>			X			

<p>Educadora mostra a capa do livro ao G. Pergunta “O rato?”. O G aponta para a capa com o seu fantoche. A educadora começa a contar a história. O G olha para o fantoche, vira-o e agita-o no ar. Olha para cima. O G olha em redor. Vai mexendo no fantoche enquanto a educadora conta a história.</p> <p>A educadora olha para o G e pede para ele participar “G, onde está o ratinho?”. Chama-o três vezes e o G continua a olhar em frente mas acaba por apontar para a ilustração. Ri-se. A educadora elogia-o.</p> <p>Apresenta um tom de voz encorajador e oferece-lhe estímulos.</p>						
	Estimulação		X			
	Autonomia		X			
Hora: 16h 35- 16h37						
<p>O colega que está sentado ao lado do G acaricia-o na face. O G não reage. Continua a olhar em frente. A educadora olha para o G. Começa a ler com maior ênfase e o G olha para ela, não mantendo, no entanto, contacto visual. A educadora acaba de ler a página, mostra a imagem ao G e pergunta pelo ratinho. O G levanta o fantoche, olha para a educadora e ri-se. Parece satisfeito pelo elogio da educadora. A criança que está ao seu lado dá-lhe um beijinho. O G continua a olhar em frente e mantém o sorriso.</p> <p>O G olha em redor e novamente em frente. A educadora pergunta-lhe pelo rato e ele ri-se e olha para o fantoche. O Colega dá-lhe outro beijinho e acaricia-o. O G mantém o fantoche em baixo. A educadora diz-lhe “Eu não vejo o teu rato, onde está, mostra!” O G mantém-se o a olhar para baixo. O colega pega na mão do G e ajuda-o a levantar o braço. O G sorri e abana as pernas. O colega encosta a sua cara à dele.</p>	Sensibilidade	x				
	Estimulação		X			
	Autonomia		X			

A educadora estimula o diálogo e pensamento. Mostra preocupação em envolver o G na atividade.							
Hora: 16h39 – 16h41							
O G continua a olhar em frente. O colega encosta-se a ele e começa a dar-lhe beijinhos. O G abana as pernas.	Sensibilidade		X				
A educadora chama-o. Ele não reage. Ela insiste e pede-lhe que mostre o seu fantoche. O G sorri e olha para o fantoche. Depois levanta o braço em direção da educadora.			X				
A educadora continua a contar a história. O G não olha para as ilustrações ou para a educadora. O colega pega-lhe na mão. Mostra curiosidade em relação ao seu fantoche. O G abana as pernas e morde o lábio. Vira a cara para a educadora mas não olha para ela.	Estimulação						
A educadora acaba a história e diz “O ratinho foi embora, e o teu onde está?” O G não responde ela toca-lhe para o chamar à atenção mas o G não reage.	Autonomia		X				
A educadora mostra empatia, chama o G para que ele participe. Usa um tom de voz encorajador.							



Hora: 10h53m- 10h55m							
<p>A educadora apresenta um instrumental e as crianças apenas gesticulam. O G fecha os olhos e sorri. Abre os olhos, sorri e dança. Volta a fechá-los. A sequência instrumental repete-se e a educadora começa a cantar. O G vocaliza e sorri a olhar para a educadora. O G põe o dedo no ouvido e olha para a educadora. Olha em frente.</p> <p>A educadora estimula a participação das crianças. Demonstra alguma energia.</p>	Sensibilidade			X			
	Estimulação			X			
	Autonomia			X			
Hora: 10h57- 10h59m							
<p>O G está encostado à parede e abana as pernas. Sorri. Os colegas batem palmas e o G olha para eles. O G diz qualquer coisa impercetível a olhar para o chão. Repete.</p> <p>A educadora pergunta o nome dos instrumentos. As crianças respondem. O G continua a dizer qualquer coisa e olha para a educadora. A educadora distribui os instrumentos. As crianças levantam-se para ir buscar o seu instrumento. O G está sentado a olhar em frente.</p> <p>A educadora estimula o raciocínio e o diálogo com o grupo. Utiliza um tom de voz adequado.</p>	Sensibilidade			x			
	Estimulação			X			
	Autonomia			x			
Hora: 11h01m – 11h 02m							
A educadora levanta-se e leva o instrumento ao G. Coloca a maraca entre as pernas do G. O G agarra a maraca. Começa a tocar e olha para a educadora.	Sensibilidade			X			

<p>Coloca-a na boca e depois bate com ela no chão. Ri-se. A educadora marca o compasso em voz alta. O G bate com a maraca na mão ao ritmo pedido. A educadora para mas o G continua. Para, coloca a maraca na boca e ri-se.</p> <p>A educadora não estimula o G a participar mas apresenta alguma energia e tom de voz adequado.</p>	Estimulação			X			
	Autonomia					x	
<p>O G está a tocar. Os colegas olham para ele. Não acompanha as instruções dadas. A educadora pede para ser tocado um instrumento de cada vez mas sempre que um dos grupos toca, o G toca também. O G troca de mão e toca também. O G toca perto do ouvido e ri-se. Fecha os olhos e ri-se. A maraca cai.</p> <p>A educadora dá as instruções utilizando um tom de voz adequado. Faz gestos expressivos para o grupo acompanhar.</p>	Sensibilidade			X			
	Estimulação			X			
	Autonomia			x			



<p>As crianças imitam a sequência com o instrumento uma a uma. O G olha para a educadora que auxilia os colegas. O G fecha os olhos e toca a maraca. O G toca ao mesmo tempo que os colegas embora não seja a sua vez. O G para e coloca a maraca entre as pernas. Quando chega a vez do G ele está de olhos fechados a rir. Os colegas ficam a olhar para ele. Ele abre os olhos e abana a cabeça. A educadora pede: “G, és tu agora! Faz assim!”. O G levanta o braço e toca a maraca. A educadora elogia “Boa!”. O G segura a maraca entre as pernas, fecha os olhos e ri.</p> <p>Fica encostado à parede a sorrir e a tocar a maraca.</p> <p>A educadora estimula a participação de todos.</p> <p>Celebra com o grupo o sucesso do G.</p>	Sensibilidade	X					
	Estimulação	X					
	Autonomia	X					
Hora: 10h 51 – 10h 53m							
<p>A educadora coloca a música que os meninos devem acompanhar com o instrumento. O G começa a dançar quando ouve a música. A educadora dá sinal para levantarem o instrumento. O G olha para ela e ri-se. Começam a tocar os instrumentos. O G fecha os olhos e abana a cabeça. A educadora chama-o “G, toca o teu!”. O G levanta o braço e toca. A música faz pausas mas o G toca continuamente. A Educadora estimula a participação quer oralmente quer através de gestos. Usa um tom de voz adequado.</p>	Sensibilidade	X					
	Estimulação	X					
	Autonomia	X					
Hora: 10h 55m – 10h 57m							

<p>As crianças levantam-se uma de cada vez para devolver o instrumento à educadora. O G bate com a maraca no chão e no pé alternadamente. Quando chega a vez do G a educadora chama-o: “Põe aqui G!”. O G olha para ela. Coloca a maraca entre as pernas, balanceia o tronco e olha em frente. A educadora volta a chamá-lo. O G arrasta-se até à educadora e estica o braço com a maraca: “Boa G, obrigada!”. O G volta ao seu lugar e sorri.</p> <p>A educadora estimula o G a participar. Dá-lhe estímulos visuais e auditivos. Utiliza um tom de voz encorajador.</p>	Sensibilidade		X				
	Estimulação		X				
	Autonomia		X				

## ANEXO 8. ENTREVISTA À EDUCADORA

### Guião da entrevista à Educadora de Infância

Esta entrevista surge no âmbito de uma dissertação de mestrado, que pretende implementar um projeto de investigação - ação promotor da inclusão de uma criança com Perturbações do Espectro do Autismo.

Será uma entrevista a efetuar à Educadora de Infância e tem como objetivo principal recolher dados que permitam conhecer a avaliação da educadora sobre o impacto das estratégias sugeridas para o envolvimento da criança nas atividades; para o desenvolvimento das interações entre a criança em causa e os restantes alunos da sala.

Designação dos blocos	Objetivos específicos	Formulário de questões
A - Legitimidade da entrevista e motivação do entrevistado	Legitimar a entrevista de forma que se revele pertinente e explicitar os objetivos da entrevista; Motivar o entrevistado; Garantir a confidencialidade.	Referir o motivo da entrevista; Referir os objetivos da entrevista; Pedir autorização para gravar a entrevista.
B - Conhecimento prévio sobre estratégias a utilizar com crianças com PEA	Perceber que conceção tinha a educadora acerca de estratégias de intervenção com crianças com PEA	Quais os problemas sentidos antes do projeto com esta criança com PEA  Que estratégias tinha implementado para responder aos problemas sentidos e quais os resultados obtidos  Quais foram as primeiras impressões e expectativas relativamente às estratégias propostas no âmbito do projeto.

Designação dos blocos	Objetivos específicos	Formulário de questões
C - A leitura das Histórias com recurso aos fantoches e/ou outros estímulos.	Conhecer as estratégias que a professora usou para envolver a criança nas histórias	Qual a frequência desta atividade na rotina semanal? Que tipo de estratégias utilizou na leitura das histórias? Como explorou esta atividade com a criança?  De que modo é que dinamizou essa atividade para promover as interações entre a criança com PEA e as outras?
	Perceber o impacto que as novas estratégias implementadas na Hora do Conto tiveram na criança; Identificar as principais dificuldades que a educadora sentiu no uso destas estratégias com a criança com PEA;.	Como reagiu a criança à leitura das Histórias? Qual a motivação da criança por essa atividade? Pode caracterizar os comportamentos mais comuns que a criança apresenta nessa atividade? Que tipo de participação tem nessa atividade? Quais as suas maiores dificuldades?
D - Dinamização nas atividades de expressão musical	Perceber se houve alterações no envolvimento da criança nas atividades de música	Houve uma maior participação da criança neste tipo de atividade? Quais as principais alterações notadas?

E - Envolvimento nas atividades em pequeno Grupo	Perceber se houve alterações no envolvimento da criança em atividades realizadas com os pares.	Como foi o desempenho da criança nas atividades em pequenos grupo? Houve um maior relacionamento com os colegas?
F - Outros assuntos	Permitir que o entrevistado acrescente mais informação relativa ao tema ou a alguma questão específica.	Há mais alguma informação que queira acrescentar relativa a este assunto ou a qualquer questão efetuada?
G-Agradecimento pela entrevista	Salientar a importância da entrevista e da participação do entrevistado.	Agradecer ao entrevistado e sublinhar a importância da sua colaboração.

**Entrevistadora** - Quais os problemas sentidos, antes do projeto, com o Gabriel?

**Educadora** - O G era um menino com pouca autonomia, não participava nas atividades da sala e estava sempre sentado na mesma área. Não interagia com os colegas nem participava nas atividades. Gostava muito de estar à janela, olhava ao seu redor ou para cima, sem fixar nada em especial... com um olhar ausente.

**Entrevistadora** – E que estratégias tinha implementado (antes do projeto de investigação) para responder aos problemas sentidos e quais os resultados obtidos?

**Educadora** - As estratégias do PIIP, mas na prática não há muitas oportunidades para as implementar e a técnica vem poucas vezes...vem de 15 em 15 dias ou assim... Nem sempre o G está recetivo a participar, nem sempre se quer sentar e como não comunica, havia dificuldade em perceber-lo e ajudá-lo. Quando estava mais calmo ficava perto de nós. Nos dias mais difíceis chorava, não colaborava minimamente. Fugia para outras áreas e nem olhava para o grande grupo para ver o que os outros estavam a fazer, parecia que estava sozinho na sala.

**Entrevistadora** - Quais foram as primeiras impressões e expectativas relativamente às estratégias propostas no âmbito do projeto?

**Educadora** - Inicialmente achei que não havia grande diferença porque o G não prestava muita atenção às histórias nem às atividades que os outros meninos fazem. Mas depois percebi que havia sempre qualquer coisa com o objetivo de o chamar à

atenção, ou fantoches, ou o barulho dos livros e isso até resultava...ou pelo menos na maioria dos dias.

**Entrevistadora** - Qual a frequência da atividade da hora do conto na rotina semanal?

**Educadora** - É três vezes por semana.

**Entrevistadora** - Que tipo de estratégias utilizou na leitura das histórias? Como explorou esta atividade com a criança?

**Educadora** - As estratégias foram diversas, tais como fantoches, histórias com sons, utilizar diversos tons de voz ao longo da história...

**Entrevistadora** - De que modo é que dinamizou essa atividade para promover as interações entre o G e as outras crianças?

**Educadora** - As histórias eram contadas no tapete, juntamente com as outras crianças, podendo, entre todos, interagir com os fantoches ou com os livros, batendo palmas cada vez que o G mexesse no fantoche ou no livro.

**Entrevistadora** - Como reagiu a criança à leitura das histórias?

**Educadora** - Dependia muito da história e da disposição do G. Mas, até ao contrário das minhas expectativas, o G mostrava-se cooperante nalgumas histórias e reagia muito bem aos meus elogios ou aos elogios dos colegas.

**Entrevistadora** - Qual a motivação da criança nessa atividade? Caracterize os comportamentos mais comuns que a criança apresenta nessa atividade.

**Educadora** - O G, por norma, ria e batia palmas. Mostrava mais interesse quando se verificava uma diferença na entoação. Reagia também aos colegas. É interessante verificar que os colegas interagem muito com ele, reproduzindo, um pouco aquilo que eu fazia para chamar a sua atenção, para o cativar. Eram carinhosos e mostravam-se atentos ao que o G ia fazendo, ajudando-o. E ele podia não olhar para eles, mas não mostrava querer afastá-los.

**Entrevistadora** - Que tipo de participação tem o G nessa atividade?

**Educadora** - Ele participa na atividade, como nas outras, vai participando mediante a sua atenção. Quando eu peço para mostrar o fantoche ele percebe e levanta o fantoche, quando eu pergunto onde está... “qualquer coisa”... ele aponta! Se no final os amigos batem palmas e olha e bate também... Depende dos dias. E das atividades.

**Entrevistadora** - Quais são as maiores dificuldades da criança nessa atividade?

**Educadora** - É manter-se concentrado na atividade. Há momentos em que participa e logo de seguida ausenta-se, fica a olhar para o vazio. Mesmo que depois volte à atividade há momentos de ausência. Temos que o chamar senão ele não “volta”. Depois interage mais um bocadinho na atividade e dispersa outra vez...Até vai fazendo, seguindo as indicações mas não se concentra naquilo que faz. Dispersa...

**Entrevistadora** - Houve uma maior participação da criança nas atividades de expressão musical?

**Educadora** - Parece-me que sim. Pesar de não estabelecer contato visual nem com os colegas nem comigo na maioria das vezes, reagia às minhas indicações e parecia estar a querer acompanhar os colegas. Nesta atividade também os amigos tiveram um contributo importante, iam puxando por ele, ajudam-no, batem palmas quando ele está a fazer bem e o G fica todo contente!

**Entrevistadora** - Quais as alterações mais notadas?

**Educadora** - O G parece-me mais autónomo em algumas tarefas e atividades, mesmo que não tenha um contributo na atividade permanece no grupo, não se isola tão frequentemente como fazia. Pode mostrar pouca atenção mas não se recusa fazer as atividades.

**Entrevistadora** - Como foi o desempenho da criança nas atividades m pequeno grupo?

**Educadora** - Mostrou-se mais participativo... quando estava concentrado. Envolvia-se nas tarefas e até mostrava mais persistência. Terminava as tarefas, mesmo que tivesse que tentar uma e outra vez, não desistia. Tentava mais vezes, persistia nas trefas até conseguir o que queria.

**Entrevistadora** - Houve um maior relacionamento com os colegas?

**Educadora** - Os colegas começaram a dar-lhe mais atenção, houve mais interação. Não tanto na brincadeira livre mas nas atividades, olhava para os colegas e ficava visivelmente satisfeito quando os amigos lhe batiam palmas. Quando eu lhe pedia para fazer alguma coisa, olhava para os colegas à espera que algo acontecesse.

**Entrevistadora** - Há mais alguma informação que queira acrescentar relativa a este assunto ou a qualquer questão efetuada?

**Educadora** - Não...quer dizer...a não ser, dizer que, na minha opinião, as mudanças feitas na maneira de trabalhar com o G e com os outros meninos mostram algumas diferenças tanto nas reações do G como nos colegas e eu achei isso interessante. Apesar de continuar a haver atividades em que ele participa mais do que noutras, apesar de às vezes ele se “ausentar” acho que com estas estratégias ele tira mais partido das atividades e também dos amigos... e isso é bom! Acho que é para continuar!

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de Registo</b>
Problemas sentidos antes do projeto com esta criança com PEA	Criança com pouca autonomia e pouca participação	Autonomia e participação	“O G era um menino com pouca autonomia, não participava nas atividades da sala”
	Escolhia sempre a mesma área onde permanecia sem se envolver.	Não se envolvia	“estava sempre sentado na mesma área (...) Gostava muito de estar à janela, olhava ao seu redor ou para cima, sem fixar nada em especial... com um olhar ausente”.
	Não interagia com colegas	Não interagia	“Não interagia com os colegas”
Estratégias usadas para responder às dificuldades sentidas e seus efeitos	Procurou implementar as estratégias do PIIP, mas com pouca consistência	Estratégias do PIIP	“As estratégias do PIIP, mas na prática não há muitas oportunidades para as implementar e a técnica vem poucas vezes”
	Nem sempre as estratégias usadas resultavam, subsistiam as dificuldades de comunicação e os comportamentos de isolamento e não envolvimento	Nem sempre resultavam dadas as dificuldades de comunicação e de interação	“Nem sempre o G está recetivo a participar, nem sempre se quer sentar e como não comunica, havia dificuldade em perceber-lo e ajudá-lo. Quando estava mais calmo ficava perto de nós. Nos dias mais difíceis chorava, não colaborava minimamente. Fugia para outras áreas e nem olhava para o grande grupo para ver o que os outros

			estavam a fazer, parecia que estava sozinho na sala.”
Primeiras impressões e expectativas relativamente às estratégias propostas no âmbito do projeto	Inicialmente não se notaram diferenças no envolvimento nas actividades	Sem alterações	“Inicialmente achei que não havia grande diferença porque o G não prestava muita atenção às histórias nem às atividades que os outros meninos fazem”.
	Depois começaram a notar-se efeitos de estratégias para captar a atenção	Efeitos na estratégia para promover a atenção	“Mas depois percebi que havia sempre qualquer coisa com o objetivo de o chamar à atenção, ou fantoches, ou o barulho dos livros e isso até resultava...ou pelo menos na maioria dos dias”.
Frequência da atividade “Hora do Conto” na rotina semanal	3 vezes por semana	3 vezes por semana	“É três vezes por semana”.
Estratégias que utilizou na leitura das histórias e como explorou esta atividade com a criança	Utilização de fantoches	Fantoches	“fantoches”
	Livros sonoros,	Livros sonoros	“histórias com sons”
	Expressividade na leitura	Expressividade	“utilizar diversos tons de voz ao longo da história...”

Estratégias para a promoção das interações entre a criança com PEA e as outras	Juntava todo o grupo	Reunia as crianças	“no tapete, juntamente com as outras crianças”
	Estimulava a participação de todos com os materiais;	Utilização dos fantoches ou livros	“(…) interagir com os fantoches ou com os livros”
	Celebrava em grupo os sucessos do G	Bater palmas	“batendo palmas cada vez que o G mexesse no fantoche ou no livro”.
Modo com a criança reagiu à leitura das Histórias	Comportamentos variados;	Variava consoante história e disposição	“Dependia muito da história e da disposição”
	Participava;	A criança era cooperante	“o G mostrava-se cooperante nalgumas histórias”
	Demonstra gosto e agrado quando elogiado.	Gostava de elogios da educadora e colegas	“reagia muito bem aos meus elogios ou aos elogios dos colegas”.
Motivação da criança por essa atividade	Expressividade da leitura	Diferentes entoações	“Mostrava mais interesse quando se verificava uma diferença na entoação”.
Caracterização dos comportamentos mais comuns que a criança	Ria	Rir	“O G, por norma, ria”
	Batia palmas	Bater palmas	“e batia palmas”

apresenta nessa atividade			
Tipo de participação da criança na atividade e	Participação variável de acordo com a atividade.  Depende da atenção	Depende da atividade	“Ele participa na atividade, como nas outras, vai participando” “Depende dos dias. E das atividades”.
	Mostra o fantoche	Mostrar o fantoche	“Quando eu peço para mostrar o fantoche ele percebe e levanta o fantoche”
	Aponta para o que é solicitado	Apontar	” quando eu pergunto onde está... “qualquer coisa”... ele aponta!”
	Bate palmas	Bater palmas	“ele olha e bate (palmas) também...
As suas maiores dificuldades.	Apresenta dificuldade em concentrar-se	Concentração	“É (difícil) manter-se concentrado na atividade”. “ausenta-se, fica a olhar para o vazio” “há momentos de ausência”. “não se concentra naquilo que faz. Dispersa...”
Avaliação da participação da criança na atividade de expressão musical	Maior participação na atividade de expressão musical	Participa nas atividades	“Parece-me que sim”
	Reage à indicações dadas	Reação aos pedidos	“reagia às minhas indicações”

	Quer acompanhar os colegas na atividade	Quer acompanhar os colegas	“e parecia estar a querer acompanhar os colegas”.
Principais alterações notadas no desempenho do aluno	Quer participar	Mostra intenção de realizar a atividade	“parecia estar a querer acompanhar os colegas”. não se recusa fazer as atividades”.
	Está satisfeito na atividade	Mostra satisfação	“batem palmas quando ele está a fazer bem e o G fica todo contente!” “
Avaliação do desempenho da criança nas atividades em pequeno grupo	Maior participação;	Envolvimento na atividade	“Mostrou-se mais participativo...” “Envolvia-se
	Mais persistência;	Persistência	“e até mostrava mais persistência” “persistia nas trefas até conseguir o que queria”.
	Conclui a tarefa	Concretização da tarefa	“ Terminava as tarefas”, “não desistia.”,
Avaliação do relacionamento com os colegas	Mais interação	Olhava para os colegas	“olhava para os colegas e ficava visivelmente satisfeito quando os amigos lhe batiam palmas”. “olhava para os colegas à espera que algo acontecesse”