



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

A Expressão Dramática como meio facilitador da Socialização de
crianças com Necessidades Educativas Especiais

Catarina Isabel Vaz Ramos

Projeto de Intervenção apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa
para obtenção de grau de mestre em Educação Especial

2015



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

A Expressão Dramática como meio facilitador da Socialização de
crianças com Necessidades Educativas Especiais

Catarina Isabel Vaz Ramos

Projeto de Intervenção apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa
para obtenção de grau de mestre em Educação Especial

Orientador: Professora Doutora Isabel Madureira

2015

ÍNDICE

Índice de Abreviaturas.....	
Índice de Tabelas.....	
Índice de Diagramas.....	
Índice de Gráficos.....	
Índice dos Anexos.....	
Agradecimentos.....	
Resumo.....	
Abstract.....	
Introdução.....	1
1. Contextualização do Projeto	3
1.1-Caraterização da Escola.....	3
1.2-Modelo de Funcionamento do Estabelecimento de Ensino.....	4
1.3- População Escolar.....	5
1.4- Caraterização dos Professores/Educadores e Pessoal Não Docente.....	6
1.5 - Caraterização das Turmas.....	6
1.5.1- Caraterização dos Alunos.....	7
2. Formulação do Problema.....	11
3. Hipótese de Ação.....	15
4. Enquadramento Teórico	15
4.1- Necessidades Educativas Especiais e Inclusão.....	15
4.1.1- Síndrome de Charge.....	21
4.1.2- Perturbações do Espectro do Autismo	24

4.2- Socialização e Interação.....	29
4.3- Expressão Dramática e Socialização	32
4.3.1- O Jogo Dramático.....	37
5. Metodologia de Investigação	39
5.1- Investigação-Ação (Estudo Qualitativo)	41
6. Planificação do Projeto de Intervenção	44
6.1- Sensibilização para o Projeto	44
6.2- Planificação	45
7. Implementação do Projeto	46
7.1 – Descrição da Intervenção	47
8. Avaliação de Resultados	55
9. Considerações Finais	60
10. Referências Bibliográficas	63

Índice de Abreviaturas

NEE- Necessidades Educativas Especiais

CED - Centro de Educação e Desenvolvimento

ATL – Atividades de Tempos Livres

APA – American Psychiatric Association

PEA – Perturbação do Espectro do Autismo

ASA - Autism Society of America

APPDA – Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo

Índice de Tabelas

Tabela 1- População Escolar

Tabela 2- Caracterização dos alunos

Tabela 3- Síntese dos Comportamentos Sociorrelacionais dos alunos A, B, C

Tabela 4- Competências e Dificuldades dos alunos do Projecto

Tabela 5- Cronograma do Projeto de Intervenção

Tabela 6- Implementação do Projeto

Tabela 7- Sessão Tipo de Expressão Dramática

Tabela 8- Sessão 1 e 2

Tabela 9- Sessão 3 a 6

Tabela 10- Sessão 7 a 9

Tabela 11- Sessão 10 a 13

Tabela 12- Sessão 14 a 17

Índice dos Diagramas

Diagrama 1- Espiral dos Ciclos de Investigação-Ação

Índice dos Gráficos

Gráfico 1- Escala dos comportamentos Sociorrelacionais da criança A

Gráfico 2- Escala dos comportamentos Sociorrelacionais da criança B

Gráfico 3- Escala dos comportamentos Sociorrelacionais da criança C

Índice de Anexos

Anexo 1- Instalações do CED Jacob Rodrigues Pereira

Anexo 2- Registos da Observação Naturalista dos Comportamentos das Crianças A, B, C

Anexo 3-Checklist da Criança A, Sala de Ed. Especial (1ª Fase)

Anexo 3.1- Checklist da Criança A, ATL

Anexo 3.2- Checklist da Criança A, Sala de aula

Anexo 3.3- Checklist da Criança A, Sala de aula (2ª Fase)

Anexo 3.4- Checklist da Criança A, Sala de Ed. Especial

Anexo 3.5- Checklist da Criança A, ATL

Anexo 3.6- Checklist da Criança A, Sala de Ed. Especial (Junho)

Anexo 3.7- Checklist da Criança A, Sala de aula

Anexo 3.8- Checklist da Criança A, ATL

Anexo 3.9- Checklist da Criança A, Sala de Ed. Especial (3ª Fase)

Anexo 3.10- Checklist da Criança A, ATL

Anexo 3.11- Checklist da Criança A, Sala de aula

Anexo 4 - Checklist da Criança B, Sala de aula (1ª Fase)

Anexo 4.1- Checklist da Criança B, ATL

Anexo 4.2- Checklist da Criança B, Sala de Ed. Especial

Anexo 4.3- Checklist da Criança B, Sala de Ed. Especial (2ª Fase)

Anexo 4.4- Checklist da Criança B, Sala de aula

Anexo 4.5- Checklist da Criança B, ATL

Anexo 4.6- Checklist da Criança B, Sala de aula (Junho)

Anexo 4.7- Checklist da Criança B, ATL

Anexo 4.8- Checklist da Criança B, Sala de Ed. Especial

Anexo 4.9- Checklist da Criança B, Sala de aula (3ª Fase)

Anexo 4.10- Checklist da Criança B, Sala de Ed. Especial

Anexo 4.11- Checklist da Criança B, ATL

Anexo 5 - Checklist da Criança C, Sala de aula (1ª Fase)

Anexo 5.1- Checklist da Criança C, ATL

Anexo 5.2- Checklist da Criança C, Sala de Ed. Especial

Anexo 5.3- Checklist da Criança C, ATL (2ª Fase)

Anexo 5.4- Checklist da Criança C, Sala de aula

Anexo 5.5- Checklist da Criança C, Sala de Ed. Especial

Anexo 5.6- Checklist da Criança C, Sala de Ed. Especial (Junho)

Anexo 5.7- Checklist da Criança C, Sala de aula

Anexo 5.8- Checklist da Criança C, ATL

Anexo 5.9- Checklist da Criança C, Sala de aula (3ª Fase)

Anexo 5.10- Checklist da Criança C, ATL

Anexo 5.11- Checklist da Criança C, Sala de Ed. Especial

Agradecimentos

Em primeiro lugar quero agradecer à professora Doutora Isabel Madureira, pelo apoio, carinho e paciência que me deu ao longo de todo este processo.

Queria também agradecer aos meus pais que me incentivaram a fazer este Mestrado e me têm apoiado incondicionalmente.

Ao marido e ao filho pelas ocasiões que não lhes pude dar a devida atenção.

Resumo

Este Projeto de Intervenção incidu no estudo de três crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico. Uma das três crianças tem Perturbação do Espectro do Autismo e as outras duas crianças têm Síndrome de Charge.

Estas crianças foram observadas em diferentes contextos, nomeadamente: sala de Educação Especial, sala de aula e ATL., e, a problemática comum observada foi dificuldade na socialização.

Uma vez que a Expressão Dramática é uma atividade que ajuda a desenvolver várias competências, pretendeu-se com este Projeto saber se através desta atividade, estas mesmas crianças iriam ou não melhorar os seus comportamentos sociorrelacionais e, neste sentido, melhorar a socialização.

Para verificar se houve ou não melhorias nos comportamentos sociorrelacionais das crianças participantes deste Projeto, foi elaborada uma checklist. Esta foi aplicada durante a implementação e no final do Projeto.

Os resultados do estudo sugerem que, a Expressão Dramática é uma mais valia para o desenvolvimento da socialização das crianças com NEE.

Conceitos-Chave: Necessidades Educativas Especiais, Inclusão, Socialização, Expressão Dramática, Perturbação do Espectro do Autismo, Síndrome de Charge.

Abstract

This Intervention Project, focused on a case study of three children of the 1st cycle of basic education. One of the three children has Autism Spectrum Disorders and the other two children have Charge Syndrome.

These children were observed in different contexts, namely: Special Education room, classroom and ATL, and the common problems observed in these children it was difficulty in socializing.

Since the Dramatic Expression is an activity that helps develop various skills, it was intended with this project whether through this activity, these children would not or improve their socio- relational behaviors and in this regard improve socialization.

To check whether or not improvements in socio- relational behaviors of children participating in this project, we created a checklist. This was applied during the implementation of the Project.

It is therefore concluded that the Dramatic Expression, is an asset for the development of socialization of children with Special Educational Needs.

Key Words: Special Educational Needs, Inclusion, Socialization, Dramatic Expression, Autism, Charge Syndrome.

Introdução

Este Projeto de Intervenção surge no âmbito do Mestrado de Educação Especial, Ramo Problemas de Cognição e Multideficiência. A escolha do tema, encontra-se num efetivo interesse pela Educação Especial.

Pela experiência enquanto professora de Expressão Dramática e de acordo com a população escolar que tenho tido ao longo de vários anos, nomeadamente, alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), faz todo o sentido a aposta que se fez neste Projeto de Intervenção.

Como se sabe, a escola é um dos primeiros locais onde as crianças estabelecem laços afetivos, se relacionam, se socializam, tanto com os seus pares como, com os adultos. De uma maneira geral, as crianças com NEE têm dificuldades em socializar-se e, pretende-se com este trabalho saber se a Expressão Dramática é um meio facilitador da socialização destas mesmas crianças.

Neste sentido, este Projeto, baseia-se num método de Investigação-Ação e pretende compreender de que forma a Expressão Dramática pode melhorar a socialização das três crianças com NEE, do 1º Ciclo do Ensino Básico que participam neste projeto. Com este método pretende-se uma mudança e o objetivo é resolver o problema identificado ou melhorar esse mesmo problema.

Fez-se primeiro uma observação naturalista dos comportamentos das três crianças, nos diferentes contextos, antes de iniciarem a atividade de Expressão Dramática. Desta observação foi identificado o problema, foram definidos os objetivos, bem como, a hipótese de ação.

Este Projeto está organizado da seguinte maneira: No primeiro ponto, pretende-se contextualizar o Projeto fazendo-se, uma caracterização da escola onde foi implementado o Projeto, uma caracterização da população escolar, caracterização dos professores, uma caracterização das turmas envolvidas, e, por último, uma caracterização dos alunos envolvidos no Projeto.

No segundo ponto é descrito o problema e no terceiro ponto é referenciado a hipótese de ação.

No quarto ponto é feita uma revisão da literatura de forma a compreender o problema bem como, a hipótese poderia servir como solução.

No quinto ponto é referido a metodologia da Investigação-Ação. No sexto ponto é descrito de que forma foi planificado este Projeto de Intervenção.

No sétimo ponto é feita a descrição da intervenção, explicando a forma como foi implementado este Projecto.

No oitavo ponto é feita uma avaliação de resultados, comparando os resultados obtidos com as informações recolhidas dos diferentes autores.

Por último, no nono ponto, são feitas as considerações finais, onde se avalia todo o processo.

1. Contextualização do Projeto

Este Projeto foi desenvolvido no CED Jacob Rodrigues Pereira, onde foi exercido em termos profissionais a atividade de Expressão Dramática. O CED Jacob Rodrigues Pereira onde se desenvolveu este Projeto de Intervenção situa-se em Lisboa.

1.1- Caraterização da Escola

A escola onde foi desenvolvido este Projeto de Intervenção, designa-se de Centro de Educação e Desenvolvimento (CED) Jacob Rodrigues Pereira, está situado numa das zonas da cidade de Lisboa, o Bairro do Restelo. O edifício está localizado ao lado do Colégio de Pina Manique, por trás do Museu da Marinha e do Mosteiro dos Jerónimos. Este edifício é considerado pioneiro no ensino de deficientes auditivos.

As instalações foram inicialmente desenhadas com a finalidade de receber apenas crianças surdas da educação pré-escolar e do primeiro ciclo. Todavia, deu-se um alargamento da oferta escolar e a instituição promove atualmente um ensino desde a creche (só para alunos surdos) até ao 12º ano para alunos surdos e ouvintes, o que torna exíguas as infraestruturas necessárias. Encontra-se, também, preparada para desenvolver atividades de apoio precoce a crianças com surdez e respetivas famílias, contemplando o apoio domiciliário e privilegiando o contacto com adultos surdos e as suas associações. De acordo com o Modelo Bilingue, existe desdobramento entre alunos surdos e ouvintes nas aulas de algumas disciplinas da componente geral dos diferentes Cursos, bem como no Ensino Regular.

O Centro de Educação e Desenvolvimento (CED) Jacob Rodrigues Pereira está associado ao Lar Cruz Filipe e ao Lar de S. Marçal, perto da Assembleia da República.

O edifício, da autoria do arquiteto Rui Cardim, é um Prémio Valmor, de construção datada de 1987, e é inteiramente vocacionado para integrar uma população escolar de deficientes auditivos de todo o país (80% de surdos para 20% de ouvintes).

Em termos de espaços físicos a instituição tem algumas limitações mas dispõe atualmente de 17 salas de aula, um ginásio coberto, uma piscina (utilizada também por pessoas externas à escola), um campo de jogos, uma capela, uma lavanderia, um armazém, quatro gabinetes de trabalho (psicologia, serviço social). Tem também, ateliês, biblioteca, sala de audiovisuais, duas salas de informática, sala de professores, sala de tempos livres, laboratório de ciências, secretaria e um gabinete de Educação Especial. Para além destes espaços, tem ainda um refeitório, bar, um auditório, gabinetes de saúde e de diagnóstico de surdez, terapia da fala, semi-internato, psicologia, orientação profissional e assistência social.

1.2- Modelo de Funcionamento do Estabelecimento de Ensino

Para seleccionar os seus alunos, o CED Jacob Rodrigues Pereira numa primeira fase recebe todas as candidaturas dos alunos, depois, há uma entrevista com o aluno e seus familiares. Nesta entrevista está presente a Assistente Social e a Psicóloga. O objetivo é conhecer melhor o aluno. Após esta entrevista e de acordo com os critérios definidos pela equipa técnica e direção, faz-se então a seleção dos alunos e a respetiva inscrição na secretaria do próprio CED.

O CED proporciona, as seguintes respostas socioeducativas:

- Intervenção precoce junto de crianças surdas:
 - Apoio em contexto familiar (0 aos 3 anos, podendo em casos específicos prolongar-se até aos 6 anos) para bebés e crianças surdas;
 - Creche (1 aos 3 anos) para crianças surdas.
- Pré – Escola para crianças surdas e ouvintes (3 aos 6 anos), contemplando um projeto específico para as crianças surdas implantadas.
- 1º Ciclo do Ensino Básico Regular e Bilingue
- 2º Ciclo do Ensino Básico Regular e Bilingue
- 3º Ciclo do Ensino Básico Regular e Bilingue

- Curso de Educação e Formação bietápico T1+T2 de Auxiliar de Manutenção de Espaços
- Curso de Educação e Formação T2 de Assistente de Maquetista
- Curso Secundário de Ensino Artístico Especializado de Desenho de Arquitetura
- Apoio a educandos surdos a frequentar outros Centros de Educação e Desenvolvimento.

1.3- População Escolar

O CED Jacob Rodrigues Pereira recebe educandos de ambos os sexos desde o momento do seu diagnóstico de surdez (o que poderá corresponder a meses de idade, com a valência de intervenção precoce) até ao 12º ano, com possibilidade de obtenção de certificação de nível IV.

O CED é frequentado, por um total de 286 educandos, sendo que 110 são surdos e 176 ouvintes. Os alunos são maioritariamente oriundos de famílias de baixos recursos económicos e são provenientes da área geográfica de Lisboa.

Para melhor perceber o número de alunos por cada grupo etário, a tabela seguinte explicará como estão distribuídos esses alunos.

Tabela 1: População Escolar

Grupo Etário	Nº de alunos	Surdos	Ouvintes	Raparigas	Rapazes
Dos 0 aos 6 Anos	64	36	28	35	29
Dos 6 aos 10 Anos	72	22	50	27	45
Dos 10 aos 15 anos	64	21	43	23	41
Superior a 15 Anos	86	31	55	29	57

Como se pode constatar da faixa etária dos 0 aos 6 anos há mais alunos surdos do que ouvintes. O número de raparigas também é superior ao número de rapazes. Na faixa etária dos 6 aos 10 anos, o número de alunos ouvintes é um pouco mais do dobro do número de alunos surdos. As raparigas estão em minoria nesta faixa etária. Da faixa dos 10 aos 15 anos bem como superior aos 15 anos, em ambas as faixas etárias o número de ouvintes é superior ao número de alunos surdos. Verifica-se também que o sexo masculino é superior em ambas as faixas etárias.

1.4- Caracterização dos Professores/Educadores e Pessoal Não Docente

Para assegurar a formação integral dos seus alunos, o CED dispõe de noventa e cinco funcionários que compreendem cinquenta Professores, vinte Educadores, quatro Monitores, oito Técnicos, três Administrativos e dez Auxiliares de Ação Educativa.

Os professores estão organizados por Departamento. Este CED tem vários Departamentos nomeadamente, o Pré-escolar, 1º Ciclo, Artes, Matemática e Ciências, Educação Física, História e Português.

Existe também uma equipa técnica, formada pelas assistentes sociais, psicólogas e terapeutas da fala.

Tanto os professores, educadores bem como a equipa técnica têm uma vez por semana reuniões. Todas as reuniões servem para saber se os respetivos apoios (terapias, sessão de psicologia) estão a decorrer como o previsto, se surgiu algum problema deve-se resolver, se o plano escolar está a decorrer positivamente. Portanto, fazer uma avaliação do processo educativo.

1.5- Caracterização das Turmas envolvidas no Projeto

Os alunos que fazem parte do Projeto estão inseridos em duas turmas do 1º Ciclo do Ensino Básico. Uma das turmas é a Turma A. composta por alunos ouvintes e alunos com implante coclear. No total são doze alunos e são do 1º ano de escolaridade. Sete alunos são do sexo feminino e cinco são do sexo

masculino. Do número total de alunos, três deles são alunos implantados e os restantes são alunos ouvintes.

A outra turma que também faz parte do Projeto é a Turma E. É uma turma de 1º e 2º ano de escolaridade e é composta somente por alunos surdos. As turmas de alunos surdos, normalmente são turmas com um número reduzido de alunos. Esta turma especificamente, é composta no total, por oito alunos. Cinco dos alunos são do sexo masculino e três do sexo feminino.

1.5.1- Caracterização dos Alunos

Os alunos que participam no Projeto são três.

Tabela 2: Caracterização dos Alunos

Aluno	Idade	Sexo	Problemas	Ano Escolar	Turma
A	6 Anos	Masculino	PEA	1º Ano	A
B	9 Anos	Feminino	Charge e Surdez	2º Ano	E
C	7 Anos	Feminino	Charge e Surdez	1º Ano	E

Na turma A, o aluno que pertence ao Projeto tem 6 anos de idade, é do sexo masculino. Está a frequentar o 1º ano de escolaridade e tem Perturbação do Espectro do Autismo. As outras duas alunas do Projeto são da mesma turma, turma E. Ambas têm Síndrome de Charge mas, uma tem 7 anos e frequenta o 1º ano de escolaridade e, a outra tem 9 anos e frequenta o 2º ano de escolaridade.

Os critérios que permitiram à escolha destes três alunos decorreram de observações realizadas em diferentes contextos como: salas de aula, ATL, sala de Educação Especial, onde para além das crianças apresentarem necessidades educativas especiais, elas também têm dificuldades ao nível do relacionamento pessoal, no direcionamento do olhar quando alguém estabelece contacto, não gostam de participar nas atividades com os seus

pares, na maioria das vezes isolam-se nas brincadeiras e não gostam de ser abraçadas. (conforme Tabela 3)

As três crianças observadas têm dificuldades em interagir com os seus pares e por vezes até mesmo com os adultos. Têm de uma forma geral, dificuldades na socialização e de se relacionar com os outros. Demonstram pouco contacto visual, preferência por estar só, não querem ser abraçadas, portanto, nem sempre reagem bem a situações de afeto.

A tabela que se segue é uma síntese dos comportamentos sociorrelacionais das três crianças observadas nos diferentes contextos.

Tabela 3: Síntese dos comportamentos Sociorrelacionais dos Alunos A, B, C

Comportamentos Sócio Relacionais	ATL			Sala de Aula			S. Ed. Especial		
	Sim	Não	Às vezes	Sim	Não	As vezes	SIM	Não	As vezes
Cumprimenta o adulto		A B C			A B C			A C	B
Cumprimenta os seus pares		A C	B		A C	B	-----	-----	-----
Toma a iniciativa para participar nas atividades		A B C			A B C			A B C	
Vagueia sozinho	C		A B	C		AB			A B C
Inicia conversa com os seus pares		A B C			A B C		----	-----	-----
Inicia conversa com os adultos		A B C			A B C			A B C	
Pede desculpa		A B C			A B C			A B C	
Agradece		A B C			A B C			A B C	
Procura a companhia de um adulto		C	A B		C	A B		C	A B
Procura a companhia de um colega		C	A B		B C	A	-----	-----	-----
Aproxima-se das pessoas		C	A B		C	A B		C	A B
Tem tendência para se isolar			A B C			A B C			A B C
Toca nos outros		A	B C		A	B C		A	B C
Deixa-se tocar		A C	B		A C	B		A C	B
Direciona o olhar		A	B C		A	B C		A	B C
Executa movimentos estereotipados	A	B	C	A	B	C	A	B	C
Faz Pedidos		A C	B		A B C			A C	B
Faz Escolhas		A C	B		A B C			A C	B
Faz Recados		A B C			A C	B		A C	B

Legenda: A (6 anos, PEA), B, (9 anos, S. Charge), C (7 anos, S. Charge)

De acordo com a tabela 3, pode-se concluir que nos três contextos as três crianças têm dificuldades em participar nas atividades, iniciar uma conversa, estabelecer contato com os outros, direcionar o olhar. O aluno com PEA comparativamente com os outros dois casos é o que apresenta mais acentuadamente as dificuldades ao nível da interação e das relações pessoais.

Ainda de acordo com a mesma observação feita nos diferentes contextos (Sala de Aula, Sala de ATL e Sala de Educação Especial), os três alunos apresentam também de uma forma geral, dificuldades ao nível da aprendizagem escolar. Para melhor se entender quais as capacidades e limitações de cada criança (ao nível escolar), segue-se o seguinte quadro síntese.

Tabela 4: Competências e Dificuldades dos alunos

Aluno	Competências	Dificuldades
A 6 Anos 1º Ano	Na Linguagem expressiva e leitura de frases simples.	Execução de instruções simples e no cálculo de operações simples.
B 9 Anos 2º Ano	Em ler frases simples.	Compreensão de histórias simples e dificuldades no cálculo.
C 7 Anos 1º Ano	Em escrever autonomamente palavras que foram aprendidas e repetidas várias vezes e escreve frases ditadas em Língua Gestual Portuguesa.	Na leitura e resolução de problemas matemáticos bem como operações simples.

Os dados que constam na tabela 4, relativamente às competências e dificuldades dos respetivos alunos foram adquiridos através de uma conversa informal com o professor titular de turma.

2. Formulação do Problema

Nas turmas envolvidas no Projeto existem três casos com necessidades educativas especiais. Numa das turmas, nomeadamente a Turma A, o aluno do sexo masculino, apresenta uma PEA. Tem seis anos de idade e frequenta o 1º ano de escolaridade. Na outra turma do Projeto, nomeadamente a Turma E, existe duas crianças do sexo feminino e ambas têm o Síndrome de Charge. Uma das crianças tem sete anos, frequenta o 1º ano de escolaridade e tem um Programa Educativo Individual. A outra criança tem nove anos de idade, frequenta o 2º ano, tem um Currículo Específico Individual.

Estas três crianças têm dificuldades ao nível da socialização, uma vez que, com base na observação naturalista (ver anexo 2) feita nos diferentes contextos (Sala de Aula, Sala de Educação Especial e ATL), verificou-se que: não direcionam o olhar, não gostam de contato físico (abraços), não gostam de participar nas atividades, isolam-se com alguma frequência.

As crianças com necessidades educativas especiais (NEE) devem ser inseridas no sistema normal de ensino para melhor se socializarem e desenvolverem as suas capacidades. A criança com necessidades educativas especiais precisa ser compreendida em suas diversidades, ter sua autoimagem valorizada porque isso irá contribuir ao sucesso da sua aprendizagem e da vida em sociedade (Almeida, s.d.).

Ao longo do desenvolvimento, muitas das alterações sociais das crianças com Perturbação do Espectro do Autismo,

podem já não ser tão evidentes, mas, irão manter-se dificuldades acentuadas como: a falta de empatia, falha em perceber os sentimentos dos outros, inconsistência de estabelecimento e manutenção da troca social, problemas bem marcados na capacidade de se envolverem em jogos coletivos com outras crianças e adultos (Pereira, 1999, p. 57).

As crianças com Perturbação do Espectro do Autismo preferem afastar-se dos outros para se centrarem em objectos ... “As incapacidades de socialização não afetam apenas, a capacidade de um aluno para se envolver no jogo e fazer amigos. No seio do ambiente escolar, a sua influência estende-se ao trabalho em pequenos grupos, às relações de estudante/professor” (Hewitt, 2005, p. 13-14).

As crianças com Necessidades Educativas Especiais, estão numa posição de desvantagem devido às suas limitações, o que leva à desvalorização da auto imagem. A relação interindividual ou a interação torna-se difícil o que, bloqueia o desenvolvimento de uma personalidade integrada (Pais & Santos, 2000).

Estudos realizados na área de Educação Especial têm defendido a interação entre os alunos com necessidades educativas especiais e os demais alunos em classes comuns do ensino regular como uma forma de promover o desenvolvimento de todos os alunos. “As crianças que apresentem algum tipo de necessidade educativa especial, requerem contínuos momentos de interação em seu processo de desenvolvimento, uma vez que sua condição social não é equivalente à das pessoas que não apresentam deficiência” (Silva & Galuch, 2009, p.142).

O desenvolvimento social das crianças com PEA é perturbado, diferente dos padrões habituais, especialmente o desenvolvimento interpessoal. A criança com PEA pode isolar-se mas pode também interagir de forma estranha, fora dos padrões habituais. Uma criança com PEA prefere estar só, não forma relações pessoais íntimas, não abraça, evita contato ocular, resiste às mudanças, é excessivamente presa a objetos familiares e repete continuamente certos atos e rituais. Evitam, frequentemente, o contacto social, isolam-se, exibem respostas negativas ou mesmo comportamentos disruptivos. Todas estas características dificultam aos seus pares o convívio e o jogo, mesmo quando estes mostram interesse em brincar com as crianças com Perturbações do Espectro do Autismo. As relações sociais das pessoas com PEA caracterizam-se pelas dificuldades de estabelecimento de vínculos afetivos ou comportamentos de apego (A.P.P.D.A. Lisboa, s.d.).

“As expressões, numa feição artística espontânea, numa intencionalidade educacional, irão proporcionar um harmonioso evoluir quer da psicomotricidade, quer das esferas afetiva e cognitiva... Isto mesmo é verificado com a Expressão Dramática, salientando-se os seus efeitos nas crianças com NEE” (Machado, 2012, p.59).

A educação artística é essencial para o crescimento intelectual, social, físico e emocional das crianças e jovens. Sendo a atividade dramática fortemente globalizante, contemplando as dimensões plástica, sonora, da palavra e do movimento em ação, torna-se uma área privilegiada na educação artística (Ministério da Educação - Competências Essenciais).

Tendo como premissa que o corpo é o instrumento principal da comunicação, importa conhecê-lo, dominá-lo e expressá-lo. Neste sentido a Expressão Dramática, pela variedade de atividades de cariz lúdico didático, facilita e promove a socialização, a integração, a perceção sensorial, a intuição, a atividade motora, a criação, a recriação, a comunicação e expressão (Jardim, s.d).

Segundo Sousa (1980), a expressão dramática é sem dúvida uma forma da criança se autodescobrir, de se afirmar, de tomar contacto com diferentes situações sociais e de pôr à prova a sua imaginação e criatividade. Os objetivos da expressão dramática visam essencialmente: o desenvolvimento da personalidade, a expressão de sentimentos, criatividade, ludismo, desempenho de papéis.

Segundo Read (1982), a expressão, tem um papel fundamental no desenvolvimento pois, permite à criança comunicar e quando se fala em comunicação fala-se também de actividade social. A livre expressão engloba uma variedade de actividades corporais do qual faz parte a Expressão Dramática.

“A Expressão Dramática mais especificamente, os jogos dramáticos auxiliam a criança a adquirir o domínio da comunicação com os outros... permite também, uma relação lúdica com a realidade de si e dos outros” (Faure & Lascar, 1982, p.17).

“A Expressão Dramática é o equilíbrio entre o mundo exterior e interior do homem, é a harmonia entre a vida social e a essência do ser humano. É uma forma dos jovens falarem das suas angústias, recalcamientos, frustrações e desejos” (Caires, 2012, p.35).

De acordo com Barros (2011,) (citado por Machado, 2012), através da realização de atividades de jogo dramático,

estamos a proporcionar à criança um meio não só de exteriorizar os seus sentimentos, mas também a possibilidade de comunicar e trabalhar com o outro, num processo interativo de troca de ideias, saberes e sentimentos que a ajudará a ultrapassar as suas dificuldades, a conhecer-se, a afirmar-se e a descobrir o outro, adquirindo assim competências que consideramos essenciais para a sua formação pessoal e social (Machado, 2012, p.45).

Através de imitações, de mímicas, de jogos dramáticos e de outras dramatizações, a criança poderá obter modelos válidos e efetuar vivências das mais diversas formas de relacionamento social. Na sua prática, a expressão dramática poderá atuar no desenvolvimento social da criança através do senso social, da autonomia e do senso moral (Machado, 2012).

O uso da Expressão Dramática revela-se pertinente enquanto, instrumento operatório do desenvolvimento das competências sociais em todas as faixas etárias. Trata-se de um instrumento de aprendizagem e de desenvolvimento, propiciador de experiências relacionais/sociais (Ferraz & Dalmann, 2013).

Segundo Leon Chancerel (s.d.) (citado por Marques, 2013), a Expressão Dramática é uma área que pode ser trabalhada de diferentes formas, através de jogos dramáticos tais como: jogos de imitação, jogos de mímica, dramatizações de histórias conhecidas ou inventadas, representações com fantoches, entre outras. Os jogos dramáticos são [...] jogos que dão à criança o meio de exteriorizar, pelo movimento e pela voz, os seus sentimentos profundos e as suas observações pessoais. Têm por objetivo aumentar e guiar os seus desejos e as suas possibilidades de expressão.

3. Hipótese de Ação

Nas três crianças deste estudo foi encontrado um problema comum que é dificuldades na socialização. Neste sentido, foi formulada uma hipótese ou melhor, foi definida uma solução para o problema encontrado: a Expressão Dramática como meio facilitador da socialização ou dos comportamentos sociorrelacionais das crianças com NEE. Este Projeto de intervenção centra-se assim, na atividade artística, a Expressão Dramática que pode ajudar a desenvolver várias competências e o indivíduo como ser social.

A Expressão Dramática é um dos meios mais valiosos e completos de educação que abrange todos os aspetos importantes do desenvolvimento da criança. Ajuda-a no seu processo de desenvolvimento bio-pisico-socio-motor, pondo em jogo:

a sua expressividade, criatividade, ao mesmo tempo que ajuda na sua relação social, dado que as atividades desta disciplina implica a colaboração de todos para um objetivo comum. Toda a atuação da Expressão Dramática é efetuada sob a forma de Jogo simbólico (imitações, mímicas, improvisações) (Sousa, 1980, p.9).

4. Enquadramento Teórico

4.1 Necessidades Educativas Especiais e Inclusão

Bautista (1993) (citado por Bairrão, 1998), distingue três épocas na História da Educação Especial:

A primeira, que se pode considerar a pré-história da Educação Especial essencialmente asilar. A segunda, de forte cariz assistencial, aliada a algumas preocupações educativas, defende que a educação deverá decorrer em ambientes segregados. Finalmente, a terceira, é a mais recente, apresenta uma nova abordagem do conceito e da prática da Educação Especial, caracterizada predominantemente pela preocupação com a integração dos deficientes com os seus iguais (Bautista, citado por Bairrão, 1998, p.15).

“O conceito de Educação Especial está ancorado em noções de diferença, dependência e proteção, daí que os alunos com características diferentes passassem a ser ensinados em escolas especiais e com métodos especiais”(Bairrão, 1998, p.21).

A Educação Especial tem por objetivo a inclusão educativa e social ...assim como a promoção da igualdade de oportunidades...Neste sentido, a Educação Especial visa a criação de condições para “a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e participação, decorrentes de alterações funcionais e estruturais...resultando em dificuldades continuadas ao nível do relacionamento interpessoal, participação social, comunicação” (Ministério da Educação, 2008, p. 15).

O conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE) foi utilizado pela primeira vez, em Maio de 1978, pelo «Special Educational Needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People» (London: Her Majesty’s Stationery Office, 1978), presidido por Mrs. Hellen Mary Warnock, conhecido como Relatório Warnock, para reavaliar o atendimento aos alunos com deficiência no Reino Unido. As concepções desenvolvidas pelo Relatório Warnock,

vieram alterar decisivamente a organização da educação especial, nomeadamente das respostas educativas para os alunos com NEE, o que significou uma mudança de primazia do paradigma médico-psicológico para a do paradigma educativo. Na sequência desta mudança, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) adotou a designação de Necessidades Educativas Especiais (NEE) e passou a defender o direito de todos os alunos a uma educação na escola regular, passando a abranger todas as crianças e jovens cujas necessidades envolvam deficiência ou dificuldade de aprendizagem (Izquierdo, 2006, p.15).

O Relatório Warnock refere três categorias de NEE, tais como:

- A necessidade de se encontrarem meios específicos de acesso ao currículo (aplica-se a crianças com problemas sensoriais e motores),
- A necessidade de ser facultado a determinada criança um currículo especial ou modificado (aplica-se a crianças com graves dificuldades de aprendizagem),
- A necessidade de dar uma particular atenção ao ambiente educativo em que decorre o processo de Ensino/Aprendizagem.

(Izquierdo, 2006, p.89)

O conceito de Necessidade Educativa Especial considera que uma criança necessita de Educação Especial se tiver alguma dificuldade de aprendizagem que requeira uma medida educativa especial. O conceito de dificuldades de aprendizagem é relativo, é quando o aluno tem uma dificuldade de aprendizagem significativamente maior do que a maioria dos alunos da sua idade... O conceito NEE aplica-se a crianças e adolescentes com:

problemas sensoriais, físicos e de saúde, intelectuais e emocionais e, também, com dificuldades de aprendizagem específicas (problemas no processamento de informação) derivadas de fatores orgânicos ou ambientais. Os alunos com necessidades educativas especiais são aqueles que, por exibirem determinadas condições específicas, podem necessitar de apoios e serviços de educação especial durante todo ou parte do seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e socioemocional. Uma das dimensões do conceito NEE tem a ver com o desenvolvimento da criança e a necessária adequação curricular...É provável que alguns alunos com necessidades educativas especiais precisem de meios específicos de acesso ao currículo (Bautista, 1997, p.9-16).

Ainda de acordo com (Bautista, 1997) do conceito NEE, derivam duas características relativas às dificuldades dos alunos:

a) o seu caráter interativo – em que as dificuldades de aprendizagem têm origem fundamentalmente interativa, dependendo das condições pessoais dos alunos, bem como do contexto; b) a sua relatividade: as dificuldades do aluno dependem da particularidade do aluno num dado momento e num dado contexto escolar (Bautista, 1997, p.10)

Um outro autor, Bairrão (1998), afirma que a designação de alunos com NEE são aqueles que exigem recursos ou adaptações especiais no processo de ensino/aprendizagem que não são comuns à maioria dos alunos da sua idade, por apresentarem dificuldades em uma ou mais áreas de aprendizagem.

O conceito de alunos com NEE diz respeito a crianças ou jovens com problemas sensoriais, físicos, intelectuais, emocionais e também, com dificuldades de aprendizagem derivadas de factores orgânicos ou ambientais... que não conseguem acompanhar um currículo normal...As NEE estão divididas em dois grandes grupos:

NEE permanentes e NEE temporárias. As NEE permanentes exigem adaptações generalizadas dos currículos, adaptando-os às características do aluno. As adaptações mantêm-se durante grande parte ou todo o percurso escolar do aluno. As NEE temporárias exigem modificação parcial do currículo escolar, adaptando-o às características do aluno num determinado momento do seu desenvolvimento (Correia, 1999, p.48-49)

Ainda segundo Correia (1999), as NEE abrangem todos os alunos que apresentam aprendizagens diferentes dos seus pares e que, por isso, necessitam de outras medidas especializadas.

O conceito de NEE começou a ser utilizado no final dos anos 70 e representa um marco decisivo na forma de equacionar a criança diferente e os problemas na aprendizagem.... Este conceito procura “sublinhar os problemas na aprendizagem que qualquer criança poderá ter e demonstrar ao longo do seu percurso escolar. Este termo passa também, a atender não apenas as crianças ou jovens com deficiência, mas também, aquelas que apresentam problemas na aprendizagem” (Madureira & Leite, 2003, p.27).

Há uma necessidade educativa especial quando um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afeta,

a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada. Tal necessidade educativa pode classificar-se de ligeira a severa e pode ser permanente ou manifestar-se durante uma fase do desenvolvimento do aluno (Lima, 2008, p.11).

Segundo os autores Coll, Palacios e Marchesi (1998) (citado por Freitas, 2011), os alunos com necessidades educativas especiais são aqueles que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem ao longo da escolaridade, exigem mais atenção e maiores recursos educacionais do que aqueles oferecidos aos colegas de sua idade. Estas necessidades educativas especiais são decorrentes de inúmeros fatores: genéticos, físicos, afetivos e sociais.

No grupo dos alunos com NEE de caráter permanente, integram-se os alunos ... cujas alterações significativas no seu desenvolvimento foram provocadas, na sua essência, por problemas orgânicos, funcionais e, ainda, por défices socioculturais e económicos graves. Abrange, portanto, problemas de foro sensorial, intelectual, processológico, físico, emocional e quaisquer outros problemas ligados à saúde do indivíduo (Machado, 2012).

Ao utilizar-se a expressão NEE, não se pretende que esta exclua o conceito de deficiência. O que o uso deste termo pressupõe é uma mudança de enfoque na análise da problemática da criança passando-se a privilegiar a vertente educacional. O conceito de NEE só foi adotado e redefinido a partir da Declaração de Salamanca, passando a abranger todas as crianças e jovens cujas necessidades envolvam deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Desse modo, passou a abranger tanto as crianças em desvantagem, como as chamadas sobredotadas, bem como as crianças de rua ou em situação de risco, que trabalham, de populações remotas ou nómadas, e ainda a minorias

étnicas ou culturais, e crianças desfavorecidas ou marginais, bem como as que apresentam problemas de conduta ou de ordem emocional (Machado, 2012).

Segundo Rodrigues (2003), o conceito de inclusão tanto no domínio educativo como no social, alterou consideravelmente o modo de entender o lugar das crianças com deficiência, implicando uma profunda alteração de perspectiva no que respeita às mudanças contextuais necessárias, tornando-se necessário para tal, a utilização de serviços diferenciados, ambientes variados onde a criança possa ser inserida. Embora inicialmente esta ideia nos direcione para a colocação da criança na sala do grupo de crianças do regular, esta iniciativa pressupõe adaptações: dos espaços, do currículo, dos métodos pedagógicos e de avaliação, bem como serviços especializados que possam dar uma resposta adequada às necessidades da criança com deficiência. Na escola inclusiva, todos os alunos estão na escola para aprender, participando nas actividades do pequeno e grande grupo. Está inerente à perspectiva inclusiva, o sentimento de pertença à escola e ao grupo, de tal maneira que a criança ou jovem sente que pertence à escola e a escola sente responsabilidade pelo seu aluno.

“A Inclusão procura levar o aluno com NEE às escolas regulares e, sempre que possível às classes regulares, onde, por direito, deve receber todos os serviços adequados às suas características e necessidades” (Correia, 2005, p.11).

A inclusão escolar é o acolher de todas as pessoas, sem exceção, no sistema de ensino, independentemente de cor, classe social e condições físicas e psicológicas (Sanches, & Teodoro, 2006, p.70).

A inclusão é um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceites e respeitados naquilo que os diferencia dos outros. No contexto educacional, vem, também, defender o direito de “todos os alunos desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, bem como de apropriarem as competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade, que foi talhada tendo em conta as suas necessidades, interesses e características” (Freire, 2008, p. 5).

De acordo com Rodrigues (2014), a palavra inclusão surgiu com a ideia que não é só o indivíduo que tem de procurar e se integrar na sociedade/comunidade/escola mas que, estas estruturas têm pelo seu lado de se modificar, de se aproximar do indivíduo. A inclusão é um processo interativo, e assim sendo, tem que ser avaliado em duas dimensões: o que é que o indivíduo pode fazer para se incluir e o que é que o lugar da inclusão faz para o incluir.

4.1.1- Síndrome de Charge

A designação de Síndrome Charge só recentemente foi atribuída pela Organização Mundial de Saúde. A Síndrome Charge, outrora, conhecida como Associação Charge, é uma síndrome causada por uma doença genética. Foi descrita pela primeira vez em 1979. Na década de 80, o termo Charge, entrou em uso como uma sigla para o conjunto de características congênicas incomuns observados em recém-nascidos. Cada letra desta designação tem uma especificação e traduzem uma patologia:

C - Coloboma ocular (fissura congênita ou mutilação que pode ocorrer em qualquer parte do olho, íris, retina ou disco);

H – Referente a defeitos cardíacos;

A - Atresia das vias nasais coanas (bloqueio das passagens posteriores do nariz para a garganta, condicionando a respiração apenas através pelo nariz),

R - O retardamento do crescimento e / ou desenvolvimento;

G - Defeitos genitais e / ou urinárias; hipoplasia genital (que pode incluir um pequeno pénis em meninos, testículos que não desceram, a falta de abertura da uretra na ponta do pénis, e as meninas podem incluir a ausência ou a pequenez dos lábios) e anormalidades no sistema urinário.

E - Anomalias do aparelho auditivo - ouvido com graves perturbações que provocam, normalmente, surdez.

Segundo o Ministério da Saúde (s.d.), as crianças portadoras de Síndrome de Charge podem ter outros problemas nomeadamente:

- Lábio ou palato;
- Sistema imunitário debilitado;
- Fisionomia facial deformada (forma quadrada do rosto e cabeça, bochechas planas, assimetria facial, nariz largo, com uma ponte alta e orelhas diferentes);
- Fístula traqueoesofágica (conexão anormal entre a traqueia e esôfago);
- Atresia de esôfago (esôfago ou traqueia termina em uma bolsa em vez de ligar para o estômago).

A Síndrome de Charge é causada por uma alteração (mutação) num único gene, frequentemente o CHD7, localizado no braço longo do cromossoma 8 e que desempenha um papel na transformação de outros genes. Alterações (mutações) neste gene, foram encontrados em mais da metade de todas as crianças portadoras de Síndrome de Charge e testadas até à data. Estudos recentes confirmam que a síndrome Charge é uma condição genética causada por uma mutação em um gene novo dominante. Porém, as patologias provocadas pelo Síndrome de Charge são de origem desconhecida.

A comunidade médica desconhece se há correlação com outras doenças, com o consumo abusivo de drogas ou álcool durante a gravidez, e tipicamente não ocorre em mais de uma pessoa por família. É uma síndrome muito rara que não pode ser prevista na fase da gestação. No entanto, é importante salientar que, tratando-se de um problema genético, pode existir síndrome Charge de forma hereditária. As pessoas portadoras desta doença, podem apresentar um atraso mental e é variável com QI's desde o próximo do normal até ao atraso mental profundo. O desenvolvimento incompleto ou subdesenvolvimento dos genitais externos é comum em ambos os sexos (Ministério da Saúde, s.d.).

De acordo com Blake (s.d.), as anomalias do pavilhão auricular e ouvido incluem uma alteração da forma (achado clássico) e surdez de condução e/ou neuro-sensorial que varia de ligeira a grave. São comuns as disfunções múltiplas dos nervos cranianos. As crianças com Síndrome de Charge requerem um seguimento médico intensivo, bem como numerosas cirurgias. Requerem também um seguimento multidisciplinar incluindo consulta de cardiologia, oftalmologia, próteses auditivas e serviços terapêuticos e educacionais adaptados.

Ainda segundo Blake (sd), todas as crianças recém-diagnosticadas com a síndrome Charge devem ter uma avaliação completa por um conjunto de médicos cujas especialidades incluem: a otorrinolaringologista, oftalmologista, cardiologista pediátrico, terapeuta de desenvolvimento, e urologista pediátrico. Estas anomalias variam muito de criança para criança e são muito diferentes umas das outras. A combinação de anomalias que sofrem estas crianças é, também, muito variável.

Quanto ao desenvolvimento intelectual e cognitivo apesar de muitas destas crianças serem detentoras de uma inteligência normal, algumas podem apresentar atraso mental, que pode variar de leve a grave. As deficiências auditivas ou de visão contribuem para uma difícil avaliação do nível de inteligência das crianças. É por isso essencial que as crianças com Síndrome de Charge necessitam de uma minuciosa avaliação a partir de sua visão e audição. Por último, os comportamentos de crianças com Síndrome de Charge são também eles variáveis e alguns muito particulares. Ainda assim todos os agentes que direta ou indiretamente trabalham com estas crianças devem ter presente que todos os comportamentos são uma forma de comunicação das crianças (Charge Syndrome Foudation, s.d.).

Um adulto jovem com Síndrome de Charge é independente, mas necessita de ajuda para manter sua independência, no que toca, por exemplo, à assistência médica que perdurará ao longo da sua vida (Charge Syndrome Foudation, s.d.).

4.1.2- Perturbação do Espectro do Autismo

Segundo Wing & Gould, (1979) as Perturbações do Espectro do Autismo apresentavam-se em três domínios, entre os quais:

- Domínio social: o desenvolvimento social é perturbado, diferente dos padrões habituais, especialmente o desenvolvimento interpessoal. A criança com PEA pode isolar-se mas pode também interagir de forma estranha, fora dos padrões habituais.
- Domínio da linguagem e comunicação: a comunicação, tanto verbal como não-verbal é deficiente e desviada dos padrões habituais. A linguagem pode ter desvios semânticos e pragmáticos. Muitas pessoas com PEA (estima-se que cerca de 50%) não desenvolvem linguagem durante toda a vida.
- Domínio do pensamento e do comportamento: rigidez do pensamento e do comportamento, fraca imaginação social. Comportamentos ritualistas e obsessivos, dependência em rotinas, atraso intelectual e ausência de jogo imaginativo (A.P.P.D.A.- Lisboa).

Para falar de Perturbação do Espectro do Autismo é importante falar de Leo Kanner que publicou num artigo "*Autistic Disturbances of affective contact*", em que fez uma descrição sobre os comportamentos diferentes que as crianças apresentavam. "O termo provém da palavra grega "auto" que significa "próprio", e foi de facto esta característica que Kanner e Asperger destacaram. Esta característica está relacionada com a dificuldade que as crianças tinham na participação social"(Pereira, 1996, p.19).

A PEA caracteriza-se de um modo sumário através das diversas expressões de três grupos de comportamentos relacionados com: "disfunções sociais, perturbações na comunicação e jogo imaginativo, interesses e atividades repetitivas..., devem estar presentes desde o nascimento até mais aos 36 meses de idade, persistindo e evoluindo de modos diferentes ao longo do tempo de vida" (Pereira, 1999, p.34).

A PEA é definida e diagnosticada medicamente a partir dos seus padrões de comportamento característicos, ainda que, na verdade, não haja comportamentos que indiquem por si só estar-se na presença da PEA. Foi descrito pela primeira vez por Kanner em 1943. Kanner acreditava que todas as crianças com PEA possuísem níveis normais de desenvolvimento intelectual, o que mais tarde revelou-se incorreto. As dificuldades que compõem a PEA são: dificuldades de relacionamento social, dificuldades de comunicação e falta de flexibilidade. Ao nível das dificuldades de relacionamento social, as crianças com PEA apresentam dificuldades de relacionamento quer com adultos quer, com os seus pares. Pode-se encontrar o caso típico da criança fechada e alheada do que a rodeia, até à criança que responde a uma interação social embora não a inicie. Ao nível das dificuldades da comunicação, estas são patentes em todos os aspetos. O problema da PEA reporta-se mais à comunicação do que à linguagem em si. Há dificuldades em manter conversas. A comunicação das crianças com PEA está diretamente dirigida à satisfação de necessidade com que se deparam mais do que, uma partilha ou troca de informação (Jordan, 2000).

Uma criança com PEA para além de ter uma aparência física normal, pode apresentar vários tipos de comportamento nomeadamente:

1. Ausência de linguagem verbal, ou linguagem verbal pobre.
2. Ecolalia imediata (repetição do que outras pessoas acabaram de falar) ou ecolalia tardia (repetição do que outras pessoas falaram há algum tempo, repetição de comerciais de TV, de falas de filmes ou novelas etc.).
3. Hiperatividade, ou seja, constante agitação e movimento (ocorre em um grande número de crianças) ou extrema passividade (ocorre em um menor número de crianças).
4. Contato visual deficiente, ou seja, a criança raramente olha nos olhos do professor, dos pais ou de outras crianças.
5. Comunicação recetiva deficiente, ou seja, a criança apresenta grandes dificuldades em compreender o que lhe é dito, não obedece a ordens nem mesmo simples e muitas vezes não atende quando chamada pelo nome.
6. Problemas de atenção e concentração.

7. Ausência de interação social, ou seja, a criança não brinca com outras crianças, não procura consolo e parece ignorar os outros. Pode rir ou chorar, mas sempre dando a impressão de que isso diz respeito apenas a ela mesma.
8. Mudanças de humor sem causa aparente.
9. Usar adultos como ferramentas, como levar um adulto pela mão e colocar a mão do adulto na maçaneta da porta para que a abra.
10. Ausência de interesse por materiais ou atividades da sala de aula.
11. Interesse obsessivo por um determinado objeto, por exemplo, a criança pode ter obsessão por cordões de sapatos, palitos de dente, tampinhas de refrigerante”

(Mello, 2003, p. 13)

De acordo com, Hewitt (2005), as características marcantes da Perturbação do Espectro do Autismo, são:

- dificuldades para desenvolver relacionamentos,
- competências de interação limitadas que vão desde a dificuldade em manter contacto visual até uma dificuldade em manter uma conversa
- preferência por jogos repetitivos e estereotipados.

“A PEA é uma Perturbação Global do Desenvolvimento ... Esta perturbação tem como áreas mais afectadas: a interação social recíproca, a comunicação e atividades e comportamentos repetitivos e estereotipados” (Guerreiro, 2011, p.192-193).

A PEA era encarada como uma Perturbação da interação mãe/bebé e seria consequência desta má interação que surgia o isolamento da criança... A PEA é hoje uma alteração de base genética sendo atualmente, uma das patologias complexas de carácter hereditário....As PEA são doenças onde se verifica com evidência a existência de fatores genéticos e uma reduzida presença de fatores ambientais. A PEA está associada a várias patologias. As mais relevantes e que determinam negativamente o futuro nível de funcionalidade do sujeito são:

défice cognitivo, perturbação de hiperatividade com défice de atenção, perturbação do sono, perturbações alimentares. A PEA está frequentemente associada a um défice cognitivo que leva a uma perturbação da aprendizagem e da socialização. A ligação entre a PEA e o défice cognitivo varia muito (Lima 2012, p.13-14)

Segundo a Autism Society of America (ASA, s.d.), os sintomas são causados por disfunções físicas do cérebro, verificados pela anamnese ou presentes no exame ou entrevista com o indivíduo. Incluem:

1. Distúrbios no ritmo de aparecimentos de habilidades físicas, sociais e linguísticas.
2. Reações anormais às sensações. As funções ou áreas mais afetadas são: visão, audição, tato, dor, equilíbrio, olfato, gustação e maneira de manter o corpo.
3. Fala e linguagem ausente ou atrasadas. Certas áreas específicas do pensar, presentes ou não. Ritmo imaturo da fala, restrita compreensão de ideias. Uso de palavras sem associação com o significado.
4. Relacionamento anormal com os objetivos, eventos e pessoas. Respostas não apropriadas a adultos e crianças. Objetos e brinquedos não usados de maneira devida.

Ainda segundo a Autism Society of America (ASA, s.d.), os indivíduos com PEA usualmente exibem pelo menos metade das características listadas a seguir:

1. Dificuldade de relacionamento com outras pessoas
2. Riso inapropriado
3. Pouco ou nenhum contato visual - não olha nos olhos
4. Aparente insensibilidade à dor - não responde adequadamente a uma situação de dor
5. Preferência pela solidão; busca o isolamento e não procura outras crianças
6. Rotação de objetos - brinca de forma inadequada ou bizarra com os mais variados objetos
7. Inapropriada fixação em objetos

8. Perceptível hiperatividade ou extrema inatividade - muitos têm problemas de sono ou excesso de passividade
9. Ausências de resposta aos métodos normais de ensino - muitos precisam de material adaptado
10. Insistência em repetição desnecessária de assuntos, resistência à mudança de rotina
11. Não tem real medo do perigo (consciência de situações que envolvam perigo)
12. Procedimento com poses bizarras (fixar objeto ficando de cócoras; colocar-se de pé numa perna só)
13. Ecolalia (repete palavras ou frases em lugar da linguagem normal)
14. Recusa colo ou afagos
15. Age como se estivesse surdo - não responde pelo nome
16. Dificuldade em expressar necessidades - sem ou limitada linguagem oral e/ou corporal (gestos)
17. Acessos de raiva - demonstra extrema aflição sem razão aparente
18. Irregular habilidade motora - pode não querer chutar uma bola, mas pode arrumar blocos
19. Desorganização sensorial - hipo ou hipersensibilidade, por exemplo, auditiva

Uma criança com Perturbação do Espectro do Autismo apresenta défices em três áreas, nomeadamente:

- Défice Social-emocional, por exemplo, de uma aproximação social anormal e fracasso na conversação normal,
- Défice de Comportamentos comunicativos não-verbais usados para a interação social, por exemplo anomalia no contato ocular e na compreensão dos gestos,
- Défice em manter e compreender relacionamentos, por exemplo dificuldades em fazer amigos

(American Psychiatric Association -A.P.A., 2015, p. 27-28)

4.2 - Socialização e Interação

- Definições

A Socialização é um termo que se aplica ao processo social da aquisição de conhecimentos em toda a sua complexidade. O mesmo refere ainda, que as crianças adquirem valores e atributos sociais, tanto na escola como através da família e amigos, o que significa que estes agentes de Socialização entram em concorrência uns com os outros, na influência que exercem sobre a criança. A Socialização às vezes confunde-se com educação. Por um lado, considera-se o sistema educativo como,

parte integrante da cultura, por outro lado, pode constituir um conjunto de mecanismos que servem para transmitir essa mesma cultura.... A Socialização é a dinâmica da transmissão de cultura, é o processo pelo qual as pessoas aprendem as regras e as práticas dos grupos sociais.... O ensino é apenas uma parte do processo de Socialização. Este processo prolonga-se pela vida fora. É um conceito que tem muitas implicações. As pessoas podem ser socializadas em grupos que já pertencem ou em grupos a que desejam ligar-se (Worsley, 1977, p.203-205)

Todas as sociedades desenvolvem os seus esquemas de Socialização. São formas educativas que preparam o indivíduo para a vida em sociedade... O indivíduo, pouco a pouco aprende tudo: a falar, correr, comportar-se e mesmo a pensar segundo modelos ou padrões do seu próprio grupo. Este processo intitula-se Socialização. A Socialização é um dos aspetos de toda e qualquer atividade em toda a sociedade humana. O sistema educativo é “uma parte do processo de Socialização. Para melhor definir o que é afinal a Socialização, deve-se em primeiro lugar explicar o que se entende por social. Portanto, social é um todo que, engloba os diferentes tipos de relacionamento (tecnológico, espacial, discursivo, estético, etc...) que os Homens desenvolvem entre si” (Lima & Marques, 1987, p.34-35).

Segundo os mesmos autores (Lima & Marques, 1987), o conceito social define-se como um relacionamento que os Homens têm entre si e o mundo que os circunda. O social será um processo que relaciona o Homem e a sua maneira de estar no mundo, de se situar num contexto. A Socialização não é mais do

que, as diferentes maneiras como a pessoa se expressa, por exemplo rir, gestos.

Um outro autor, define Socialização como a maneira como os membros duma coletividade aprendem os modelos de uma sociedade, os assimilam e adotam como regras de vidas pessoais. A Socialização é ainda entendida, como “uma parte integrante da personalidade psíquica do indivíduo. A Socialização é o processo pelo qual ao longo da vida a pessoa aprende e interioriza os elementos socioculturais do seu meio” (Rocher, 1989, p.96-97).

O Homem é considerado um ser social. Todo o conhecimento de que o Homem carece para sua sobrevivência e desenvolvimento são adquiridos por interação e comunicação com outros Homens na sociedade. A Sociedade e a cultura encontram-se em cada indivíduo e por consequência, o indivíduo está integrado na organização social. O indivíduo estabelece os limites no contato com os outros, numa contínua interação intra e intergrupar. A esta interação, dá-se o nome de Socialização (Dias, 1999).

Nas palavras de Guy Rocher, a Socialização é “um processo pelo qual o sujeito aprende e interioriza os elementos dos sistemas cultural e social, os integra na estrutura da sua personalidade” (Dias, 2004,p.155).

Estudos realizados por pesquisadores da área da Educação Especial têm defendido a interação entre os alunos com NEE e os demais alunos em classes comuns de ensino regular, como uma forma de promover o desenvolvimento de todos os alunos. A criança que apresenta NEE necessita “de contínuos momentos de interação, uma vez que, na condição social não é equivalente à das pessoas que não apresentam alguma deficiência” (Silva, & Galuch, 2009, p.142,144).

Ainda segundo os autores (Silva, & Galuch, 2009), o processo de interação entre alunos no quadro da inclusão educacional, merece ser maximizado, o que exige um repensar sobre as acções e estratégias pedagógicas, de maneira a não somente garantir o acesso do aluno com NEE à escola mas, também,

garantir momentos indispensáveis de convívio com os demais alunos para que a criança possa aprender.

Segundo Guerreiro (2011), a capacidade para comunicar e interagir é a principal faculdade humana que nos permite ampliar, exercitar e aplicar a inteligência, desenvolver e promover, inclusão e qualidade de vida para com todas as pessoas, no mundo.

- Agentes de Socialização

A entrada na escola marca um acontecimento essencial porque, é no meio escolar que a criança se inicia na vida em Sociedade e a descobre... “Pelo jogo com os seus pequenos companheiros, e pela necessidade constante de estar em relação com os seus semelhantes,... a criança vai aprender as regras e as normas de vida em sociedade” (Richard, 1977, p.23-25).

Os agentes de socialização mais importantes são a família e a escola. Sendo assim, a escola é uma organização indispensável ao indivíduo como forma de enriquecimento das experiências de socialização e da dinâmica das relações interpessoais. A escola é o local em que as crianças melhor interagem, proporcionando, assim, um desenvolvimento mais rápido (Rocher, 1989; Dias, 1999).

O maior responsável pelo processo de socialização da criança com NEE ainda é a família, através dessa primeira instituição ela aprende e adquire hábitos de viver em grupo e é através das primeiras vivências que encontrará no próximo o seu próprio espelho (Almeida, sd).

Um outro autor Guerreiro (2011) refere também que, a família aparece como um espaço natural para a aprendizagem e o desenvolvimento afetivo, psicológico, cognitivo e social do ser humano.

4.3- Expressão Dramática e Socialização

As finalidades da prática das áreas de Expressão resumem-se no grande objetivo da própria Educação ou seja, a formação integral do indivíduo... Expressar-se quer dizer, “soltar de si as sensações” as quais englobam:

as emoções, sentimentos, ideias. Daí a Expressão possuir um caráter muito subjetivo. No entanto, o que foi interiorizado pelo indivíduo projecta-se para além dele, tomando lugar na matéria, no movimento, no espaço, a fim de transmitir a ideia, a Expressão torna um caráter objectivo (Saúde, sd, p.16-17).

A Expressão Dramática é uma técnica educativa que privilegia a capacidade de expressão, pelo gesto e pela palavra...Facilita uma tomada de consciência das relações que a criança mantém com o mundo. Esta atividade é considerada essencial ao desenvolvimento harmonioso da criança. A Expressão Dramática dá à criança, “ocasião para exprimir uma sensibilidade pessoal. A criança ao colocar-se através da imaginação utópica, está a experimentar um comportamento independente, e que lhe proporciona uma forma de estar no mundo” (Leenhardt, 1974, p.18- 20).

A Expressão Dramática como atividade corporal pode ser considerada como veículo na integração de pessoas, pode ser até mesmo, considerada uma forma de autodescoberta e de melhoria da autoestima. Pode ser também, considerada como uma terapia que permite ultrapassar os problemas de relacionamento, depressão ou ansiedade, que a criança possa ter. Esta atividade permite à criança, explorar os seus sentimentos, entrar em relação com o meio, desenvolver as relações interpessoais. Portanto, é na relação com os outros que a criança manifesta diferentes reações, sejam elas, de insegurança, alegria ou angústia (Vayer, 1980).

Segundo um outro autor Aguilar (1981), a Expressão Dramática tem vários objetivos, entre os quais: desenvolver a sociabilidade, autonomia, espírito de cooperação, relacionar-se com os outros e integrar-se no grupo. A atividade de Expressão Dramática é para a criança um meio privilegiado de expressão. É através desta atividade que a criança começa a compreender melhor o mundo e desenvolver e a sua personalidade.

“A Expressão Dramática define-se por uma dupla necessidade: expressão e comunicação. Há pois, expressão dramática sempre que alguém se exprime pelo gesto e /ou palavra, para os outros. Além da vivência social imaginária, a expressão dramática assim, como o jogo dramático, oferece uma oportunidade de socialização” (Faure & Lascar, 1982, p.11).

A Expressão Dramática bem como, os jogos dramáticos, fornece à criança o meio de exteriorizar através do movimento e da voz, os seus sentimentos profundos e as suas observações pessoais têm como objectivo aumentar a possibilidade de expressão...Esta atividade permite à criança expressar-se através do corpo, fantoches, dança, favorecendo a socialização e a criatividade. Os exercícios da expressão dramática levam as crianças à descoberta de um meio de comunicação diferente da palavra: a linguagem corporal (Gauthier, 2000, p.18-19).

A Expressão Dramática facilita e valoriza a educação sócio afetiva e privilegia a mudança e o desenvolvimento pessoal. Tem como premissa que o corpo é o instrumento principal da comunicação, importa:

conhecê-lo, dominá-lo e expressá-lo. Neste sentido concorre a área de Expressão Dramática, que pelo seu carácter flexível e abrangente e, pela catadupa de atividades de cariz lúdicoeducativo que encerra, facilita e/ou promove a socialização, a integração, a percepção sensorial, a intuição, a atividade motora, a criação, a recriação, a comunicação e a expressão. As finalidades educativas da Expressão Dramática, no 1º Ciclo do Ensino Básico, inserem-se no quadro geral das necessidades psicopedagógicas e no contexto das novas teorias e práticas educativas, com particular incidência na formação global do indivíduo (Aguilar 2001, p.19).

Os objetivos gerais da expressão e educação dramática para o 1º ciclo são:

- **Experimentar**, explorar através da linguagem verbal ou não verbal
- **Desenvolver** a autonomia, a sociabilidade, cooperação
- **Utilizar** o corpo, voz, espaço e objetos na expressão e comunicação
- **Conhecer-se** e conhecer os outros
- **Adquirir** instrumentos básicos de cultura
- **Relacionar-se** com os outros, integrar-se no grupo

(Aguilar,2001, p.20)

Segundo Barros (2011) a expressão Dramática não pode ser encarada com a finalidade de produzir espetáculo, mas como uma forma natural de educar e ajudar a criança na relação consigo própria, com os seu corpo, com o outro e com o mundo, respeitando as suas características individuais, a sua liberdade e o seu poder criativo.

É através da expressão que o indivíduo liberta sensações, emoções, exterioriza sentimentos – torna sensível por meio de qualquer sinal, um factor de consciência e em geral, toda a coisa existente, definindo-lhe o sentido. Enquanto toda a manifestação de um indivíduo (um gesto por exemplo), o que ele exterioriza, é considerado expressão. A comunicação na perspectiva de Pierrette implica necessariamente uma troca de sentimentos, emoções, entre dois ou mais indivíduos” (Machado, 2012, p.39).

A Expressão Dramática pode ajudar a desenvolver imensas capacidades, sejam estas: afetivas, lúdicas, expressivas, comunicacionais, criativas ou cognitivas, podendo assim ser uma atividade reconhecida como uma forma de intervenção. Pode ainda estar envolvida no desenvolvimento de áreas como a da atenção, a da expressão oral, corporal ou emocional, entre outras (Andrade, 2012, p..58).

A Expressão Dramática engloba várias técnicas que implicam a execução de movimentos por parte das crianças, as quais estabelecem uma comunicação com os outros, comunicação, essa que, poderá ser verbal e não-verbal. Ambas são meios de expressão, instrumentos de conhecimento e de relação (Pires, 2012).

Podemos considerar que, de certa forma, a expressão artística, desde os tempos mais antigos, sempre esteve presente na educação humana, não como conhecemos hoje no Currículo Nacional para o Ensino Básico, com a designação de Educação Artística, mas numa vertente de transmissão informal ou quase natural que se verificava no núcleo familiar ou dentro de grupos mais restritos que praticavam a música, a pintura, a dança e a dramatização. A introdução da Expressão Artística, só começou a aparecer nos currículos a partir da segunda metade do século XX. A Expressão Dramática permite o desenvolvimento de competências físicas, cognitivas, relacionais, pessoais e técnicas com a utilização do corpo, voz e imaginação, enquanto veículos de expressão e comunicação (Ribeiro, 2013, p.19).

Atualmente a expressão artística aparece no Currículo Nacional para o Ensino Básico - Competências Essenciais, com a designação Educação Artística. Esse capítulo engloba: a Expressão Plástica e a Educação Visual, a Expressão e Educação Musical, a Expressão Dramática/Teatro e a Expressão Físico-Motora/Dança. A educação artística é essencial para o crescimento das crianças, ao nível intelectual, social, físico e emocional. A atividade dramática é fortemente globalizadora, contempla várias dimensões entre elas: a plástica, a sonora, a da palavra e do movimento. Torna-se uma área privilegiada na Educação Artística. (Ribeiro, 2013; Ministério da Educação – Competências Essenciais)

A Educação Artística contribuiu para o crescimento intelectual, social, físico e emocional da criança... A disciplina de Expressão Dramática é exemplo porque, permite há criança desenvolver competências:

estéticas, criativas, físicas, relacionais e cognitivas. Esta atividade é um meio pelo qual se pode improvisar gestualmente e expressivamente temas que são propostos à criança ou escolhidos por ela mesma. Esta actividade permite também, a construção do Eu e o seu conhecimento (Ministério da Educação, sd, p.177)

A atividade dramática é uma prática de grupo que se desenvolve a partir dos conhecimentos, experiências e vivências individuais que os alunos detêm e que pode propiciar a aquisição e compreensão de novas aprendizagens através da exploração de conteúdos dramáticos. Isto confere-lhe um estatuto privilegiado de elo de ligação entre a escola, a família e o meio, condição essencial para que a aprendizagem ganhe novos sentidos e se reflita no prazer de aprender. O corpo é referência permanente e ação corporal é o meio de comunicação sobre o qual se constroem as linguagens socializadas, o que para este tipo de população alvo é importante. Esta disciplina estimula todas as relações da ação psicomotora. As práticas dramáticas desenvolvem competências criativas, estéticas, físicas, técnicas, relacionais, culturais e cognitivas, não só ao nível dos seus saberes específicos, mas também ao nível da mobilização e sistematização de saberes oriundos de outras áreas do conhecimento (Ministério da Educação - Competências Essenciais, p.177)

De acordo com o Currículo Nacional do Ensino Básico, as competências gerais da Expressão Dramática são:

- Utilizar a linguagem corporal e vocal para expressar sentimentos e ideias;
- Estimular a adaptação a diferentes grupos de trabalho;
- Desenvolver a espontaneidade e a criatividade dramática individual;
- Trabalhar a dinâmica de grupo a partir da ação simultânea, em grupo alargado, em pequeno grupo e a pares;
- Desenvolver a postura, flexibilidade e mobilidade corporal;
- Desenvolver a consciencialização e o domínio respiratório e vocal;
- Promover o respeito pelas regras estabelecidas e adequadas a cada atividade;
- Estimular o respeito pela diversidade cultural.

(Ministério da Educação- Competências Essenciais, p.178)

O Currículo Nacional apresenta também, as competências específicas ao nível do 1º ciclo, do qual se destacam as seguintes competências:

- Relacionar-se e comunicar com os outros.
- Explorar diferentes formas e atitudes corporais.
- Explorar maneiras pessoais de desenvolver o movimento.
- Explorar diferentes tipos de emissão sonora.
- Aliar gestos e movimentos ao som.
- Reconhecer e reproduzir sonoridades.
- Explorar, individual e coletivamente, diferentes níveis e direções no espaço.
- Utilizar, recriar e adaptar o espaço circundante.
- Orientar-se no espaço através de referências visuais, auditivas e táteis.
- Utilizar e transformar o objeto, através da imaginação.
- Explorar o uso de máscaras, fantoches e marionetas.
- Mimar atitudes, gestos e ações.
- Realizar improvisações e dramatizações a partir de histórias ou situações simples.
- Participar na criação oral de histórias.
- Observar, escutar e apreciar o desempenho dos outros.

(Ministério da Educação- Competências Essenciais, p.180)

4.3.1- O Jogo Dramático

No processo de aprendizagem os alunos devem desenvolver continuamente a utilização do corpo, voz e imaginação enquanto veículos de expressão e comunicação (Leenhardt, 1974).

“Tal como tem necessidade de respirar e de comer, a criança tem necessidade de jogar... Pelo jogo, a criança conquista a sua autonomia e forma o seu carácter. O jogo permite observar a criança ao nível motor, afetivo, social e moral” (Sousa, 1979, p.23-24).

O papel dos jogos na educação dentro do universo escolar e fora dele, mostra-se, portanto, fundamental... Os jogos são uma ferramenta pedagógica e são verdadeiros instrumentos pedagógicos. O jogo oferece a possibilidade de entrar em relação “com outrem sob a forma simultânea de confrontação e da colaboração. Uma criança que joga é uma criança que se socializa... O jogo preenche as funções psicossociais, afetivas e intelectuais da criança. O jogo contribui para a socialização das crianças”(Ferran, Mariet & Porcher, 1979, p. 13-15).

De acordo com Maurice Bourges (sd) (citado por Sousa, 1980), os jogos dramáticos são improvisações sobre temas dados, improvisações onde se exercitam a imaginação e a criação artística da criança.

Segundo Cunha (2008), o jogo dramático, ajuda à promoção do desenvolvimento de competências pessoais e sociais da criança.

Segundo Lequeux (1977) (citado por Machado, 2012), relativamente à função social dos jogos dramáticos, refere que asseguram a comunicação entre crianças; desenvolvem o espírito de equipa, através da elaboração em comum da história, da procura de acessórios e da encenação, através do jogo em que todos se sentem solidários, da relação que se estabelece entre espetadores e atores.

O jogo é uma atividade natural da criança. Implica regras, convenções. A contribuição do jogo dramático para a formação do indivíduo, apresenta-se sob os seguintes aspetos:

atualização do Eu, conhecimento do Mundo e Socialização. Pelo seu conteúdo coletivo e pela interação constante que implica o jogo dramático, este contribui para a interação e socialização da criança. O jogo dramático é o meio próprio para suscitar interações que ajudem a situar-se em relação com os outros e com o meio (Saúde, sd, p.56-57).

Ainda segundo (Saúde, sd, p.56-57), o jogo propõe á criança “situações variadas de comunicação, valorizando a expressão individual, pessoal, favorecendo a atenção aos outros. Propõe também, uma colaboração eficaz para a realização em grupo, partilhando e colaborando”.

É consensual que o jogo propicia momentos de aprendizagem onde o conhecimento se efetiva não só através da experimentação e da espontaneidade, mas também do cumprimento de regras e da aquisição de práticas sociais, pelo que se pode considerar o meio através do qual são desenvolvidas grande parte das atividades de expressão artística. A necessidade que a criança desde cedo manifesta em se expressar, em desenvolver a faculdade de imitação (que ela possui naturalmente), em dramatizar, tem a sua projeção no relacionamento social, génese de toda a aprendizagem. Através de imagens, sons e jogos de faz de conta, as crianças desenvolvem o conceito de si mesma na relação com os outros e com o mundo em que se inserem (Pires, 2012,p.38).

Como síntese, pode-se afirmar segundo os vários autores anteriormente referidos que, a actividade de Expressão Dramática é uma actividade que ajuda a criança a desenvolver o ser relacionamento social, a sua expressão onde, através dos jogos dramáticos, a criança consegue desenvolver a sua relação com os outros e com o meio envolvente.

5. Metodologia de Investigação

De acordo com as definições apresentadas pelo Dicionário da Língua Portuguesa da Porto Editora acerca da palavra “investigar” (do latim *investigare*), este verbo refere-se à ação de seguir os vestígios de algo ou alguém. Também faz referência à realização de atividades intelectuais e experimentais de modo sistemático (pesquisar), com o objetivo de ampliar os conhecimentos sobre uma determinada matéria.

Nesse sentido, pode-se dizer que uma investigação é a procura de conhecimentos ou de soluções para certos problemas.

Ainda de acordo com o Dicionário da Língua Portuguesa da Porto Editora, cabe destacar que, uma investigação, mais concretamente na área científica, é todo um processo sistemático (são recolhidos dados a partir de um plano previamente estabelecido que, uma vez interpretados, modificarão ou acrescentarão conhecimentos aos já existentes), organizado (é necessário especificar os detalhes relacionados com o estudo) e objetivo (as suas conclusões não assentam em impressões subjetivas, mas sim em factos que tenham sido observados e avaliados). As atividades que se realizam dentro de um processo investigativo incluem a medição de fenómenos, a comparação dos resultados obtidos e a interpretação dos mesmos em função dos conhecimentos atuais. Também podem ser feitos inquéritos em busca de um dado objetivo

A Investigação é uma tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões... É um processo estruturado, ou seja:

há regras a que se deve obedecer para a realizar), daí se conclui que é sistemático. Entende-se por regras, as especificações processuais a ter em conta para identificar e definir as variáveis, organizar a investigação para o estudo dessas variáveis e determinar os seus efeitos sobre outras variáveis e, relacionar os dados então recolhidos com a hipótese e o problema originariamente definidos. A investigação obedece a um sistema que assenta na lógica, sob muitos aspetos ...A lógica inerente a um processo de investigação válida faz com que este constitua um instrumento de grande valor na tomada de decisões, incomparavelmente superior ao processo de intuição, para a recolha de dados. A investigação tem como referente a própria realidade (Tuckman, 2000, p.5, 17-18).

“A investigação em geral caracteriza-se por utilizar os conceitos, as teorias, a linguagem, as técnicas e os instrumentos com a finalidade de dar resposta aos problemas e interrogações que se levantam nos mais diversos âmbitos de trabalho” (Fernandes, s.d., p.2).

Rappoport (1973) (citado por Silva, 2013, p.37), refere que “a investigação contribui para responder às preocupações práticas das pessoas que se encontram numa situação problemática e para o desenvolvimento das Ciências Sociais”.

5.1- Investigação-Ação

A Investigação-ação considera o processo de investigação em:

espiral, interativo e focado num problema. Luiza Cortesão e Stephen Stoer defendem que o professor, através da metodologia de investigação-ação, pode produzir dois tipos de conhecimento científico: um que se baseia no professor como investigador e outro que se baseia no desenvolvimento de dispositivos pedagógicos (o professor como educador) (Fernandes, s.d, p.2).

Este tipo de Investigação consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais. Em educação, a Investigação Qualitativa é frequentemente designada “por naturalista, porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas” (Biklen, & Bogdan, 1994, p.17).

De acordo com Dick (2000) (citado por Fernandes, s.d., p.4.), a Metodologia de Investigação-ação como o nome indica, é uma metodologia que tem o duplo objetivo de ação e investigação, no sentido de obter resultados em ambas as vertentes:

- Ação: para obter mudança numa comunidade ou organização ou programa;
- Investigação: no sentido de aumentar a compreensão por parte do investigador, do cliente e da comunidade. De uma forma simplificada podemos afirmar que a Investigação-ação é uma metodologia de investigação orientada para a melhoria da prática nos diversos campos da acção.

Outros autores, (Medeiro, et. al., 2004), consideram que a Investigação-Ação é um processo contínuo de ação e reflexão sistemática e de desenvolvimento de conhecimento, habilidades em que todos participam, investigando as suas práticas sociais para conhecê-las e melhorá-las. A problemática e definição dos seus objetivos não se faz a partir da teoria ou de hipóteses mas sim, em função de uma situação global concreta. A Investigação na Ação não tem por objetivo conseguir fórmulas pedagógicas gerais mas chegar a formas de ação que ajudem a superar o problema.

“A noção de Investigação-Ação associa duas práticas com lógicas diferentes; a investigação que exige uma distância em relação á realidade e, a ação, que implica um envolvimento nas situações e uma resposta imediata aos problemas que se colocam num determinado contexto” (Silva, 2013, p. 37).

A Investigação-Ação, para além de se constituir como uma metodologia de investigação, impregnada de métodos, critérios e donde acabam por emanar teorias sobre a atividade educativa, ela ganha consistência e marcas distintivas comparativamente a outras metodologias, na medida em que se impõe como um “projeto de ação”, tendo, para tal, que transportar em si “estratégias de acção” que os professores adotam consoante as suas necessidades face às situações educativas em concreto (Bessa, et al., s.d.).

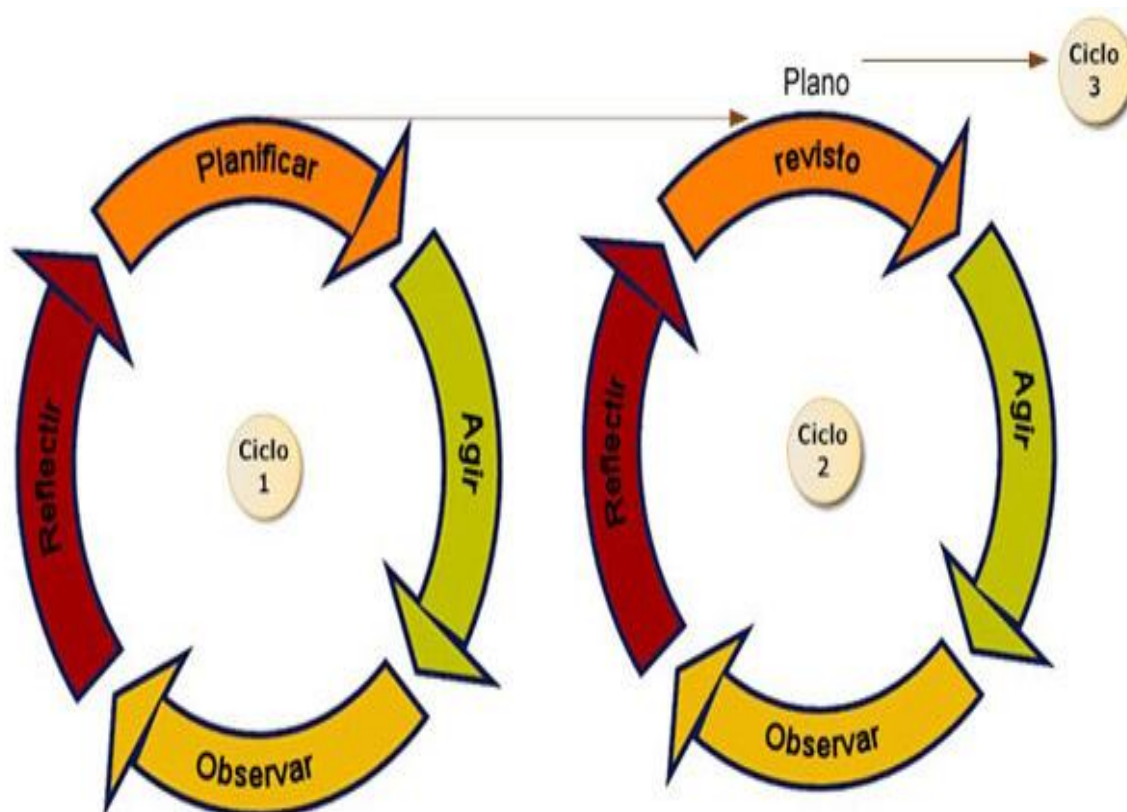
Na Investigação-ação, o sujeito da investigação forma-se em agente da própria investigação. Isto é, a investigação organiza-se de modo a que “quem utiliza a investigação não seja apenas recetor do conhecimento produzido mas, também, elemento ativo na construção desse conhecimento. A implicação dos participantes tem um papel central na conceção e nas práticas de investigação-ação” (Gomes, et. al., sd, p. 27).

De facto, na Investigação-Ação observamos um conjunto de fases que se desenvolvem de forma contínua e que, basicamente, se resumem na sequência: planificação, ação, observação (avaliação) e reflexão (teorização). Este conjunto de procedimentos em movimento circular dá início a um novo

ciclo que, por sua vez, desencadeia novas espirais de experiências de ação reflexiva (Bessa, et al., s.d.).

O diagrama 1 explica de forma clara o que foi descrito anteriormente.

Diagrama 1: Espiral de ciclos da Investigação-Ação (Bessa, F. et al, sd)



Como se pode observar no diagrama 1, um processo de investigação-ação não se confina a um único ciclo. Tendo em conta que o que se pretende com esta metodologia é, acima de tudo, operar mudanças nas práticas tendo em vista alcançar melhorias de resultados, normalmente esta sequência de fases repete-se ao longo do tempo, porque há necessidade por parte do professor/investigador, de explorar e analisar convenientemente e com consistência todo o conjunto de interações ocorridas durante o processo, não deixando de lado eventuais desvios processados por razões exógenas mas que têm que ser levados em conta e, desse modo, proceder a reajustes na investigação do problema (Bessa, F. et al, sd).

A metodologia da Investigação-ação é a metodologia de investigação em que se baseia pelas suas características, o desenvolvimento deste Projeto.

6. Planificação do Projeto de Intervenção

6.1- Sensibilização para o Projeto

Para poder implementar o Projeto foi necessário esclarecer o objetivo deste mesmo e, neste sentido, foi feita uma sensibilização junto dos professores, educadores, coordenador do 1º ciclo e direção. Todos os professores envolvidos neste Projeto são participantes não diretos. Todo o processo de sensibilização foi feito através de uma reunião conjunta, em que se esclareceu onde se enquadra este Projeto, o objetivo do mesmo Projeto, o que pretendo analisar e avaliar, o porquê da Expressão Dramática e o porquê da população alvo ser crianças com NEE.

O objetivo deste Projeto é verificar se através da Expressão Dramática as crianças com NEE, mais especificamente, crianças com Síndrome de Charge e Perturbação do Espectro do Autismo, melhoram as suas capacidades de socialização quer com os seus pares quer com os adultos.

O que se pretende analisar e avaliar, é de que forma e com que frequência, as crianças com NEE se socializam nos diferentes contextos (Sala de aula, Sala de Educação Especial e ATL).

Explicou-se também que, a avaliação seria realizada em três fases:

- **1ª Fase-** avaliação inicial (fevereiro) antes da Implementação do Projeto,
- **2ª Fase-** avaliação processual (maio e junho) a realizar durante a Implementação do Projeto,
- **3ª Fase-** avaliação final (julho) a realizar após a Implementação do Projeto.

Mencionou-se que toda a avaliação é feita através da observação naturalista das crianças nos diferentes contextos e que todos os registos serão feitos numa checklist elaborada para o efeito.

Para além da explicação do enquadramento deste Projeto foi explicado o porquê de se ter escolhido a Expressão Dramática, esclarecendo-se que é uma área artística e lúdica que contribuiu para o crescimento e para o desenvolvimento da socialização.

A experiência profissional na área de Expressão Dramática também foi um elemento decisivo para a implementação deste Projeto. O porquê da população alvo ser crianças com NEE deve-se ao facto de no CED Jacob haver cada vez mais crianças com NEE e, por outro lado, por ser um desafio em termos profissionais. Após toda a explicação e esclarecimento de dúvidas, os participantes da reunião receberam com entusiasmo e satisfação o Projeto e, não foi levantado qualquer problema para a sua implementação.

6.2. Planificação

Este Projeto de Intervenção desenvolveu-se desde dezembro de 2014 até março de 2015. (conforme tabela 5)

Tabela 5: Cronograma do Projeto de Intervenção

dezembro 2014 e janeiro 2015	Início da revisão da literatura
fevereiro e março	Observação e Conceção do Projeto de Intervenção
maio e junho	Implementação do Projeto
julho a outubro	Avaliação de Resultados e Avaliação do Projeto
novembro a fevereiro	Redação final
março 2015	Entrega do Projeto

Neste Projeto de Intervenção, os dados recolhidos foram com base na observação direta dos comportamentos sociorrelacionais e registados numa checklist, (nos diferentes contextos: sala de aula, A.T.L., sala de Educação Especial). Esta checklist foi elaborada da seguinte maneira: foi feita às crianças envolvidas neste Projeto uma observação naturalista (ver anexo 2) em que se foi registando os diferentes comportamentos sociais que, as crianças manifestavam nos diferentes contextos quer com adultos quer com os seus pares.

Para a elaboração da checklist, adicionaram-se os comportamentos sociorrelacionais referidos e outros que são considerados característicos para as respectivas idades. A partir desta listagem foi então elaborada a checklist que será a mesma ao longo de todo o processo de intervenção. Com esta checklist, pretende-se verificar de que forma e com que frequência, as crianças com NEE se socializam.

Este Projeto de Intervenção envolveu três fases, que se descrevem seguidamente:

Numa primeira fase, foi feita para cada aluno uma observação (duração de 20 minutos) em cada contexto do qual se foi registando na checklist, os diferentes comportamentos sociais que a criança apresentava. O objetivo desta fase foi verificar de que modo e com que frequência as crianças se socializam com os adultos e os seus pares, antes de iniciarem a atividade de expressão dramática.

Numa segunda fase e, durante o tempo que a criança frequentou a atividade de Expressão Dramática, foi feita uma nova observação direta às mesmas crianças nos diferentes contextos e verificar se houve mudanças ou não ao nível dos seus comportamentos sociorrelacionais. Nesta fase foi feita uma avaliação processual, uma no final do mês de maio e outra no final do mês de junho. Esta avaliação foi feita através da checklist, a mesma que tem sido usada desde o início do Projeto.

Numa terceira fase, pretendeu-se saber se após a atividade de Expressão Dramática, as crianças mudaram no modo de se socializarem e se aumentou a frequência dos seus comportamentos sociorrelacionais. Foi feita então uma avaliação final no mês de julho.

7. Implementação do Projeto

Para a implementação deste Projeto foi necessário e pertinente traçar e definir objetivos, estratégias, que atividades a desenvolver, o tempo das sessões, quais os intervenientes, quais os recursos materiais e humanos e por último, definir as formas de avaliação, conforme se pode verificar na tabela seguinte.

Tabela 6: Implementação do Projeto

Projeto: Expressão Dramática	
Data de Início: maio de 2014	
Data de Conclusão: junho de 2014	
Objetivos do Projeto	<ul style="list-style-type: none"> - Melhorar os comportamentos sociorrelacionais com os pares, - Melhorar os comportamentos sociorrelacionais com os adultos, - Aumentar o número comportamentos sociorrelacionais nos diferentes contextos.
Estratégias/Atividades	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar jogos de curta duração, - Jogos em grupo e a pares. - Dinamização de Jogos para desenvolver a socialização (Jogos de noção de corpo e corpo/espaco, expressão e de imitação) - Material apelativo (cartões coloridos, cordas, balões e bolas)
Duração da Sessão	45 minutos (2x Semana)
Intervenientes	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Diretos</u>: os alunos da turma + as crianças do estudo + Professor de Expressão Dramática - <u>Indiretos</u>: o professor de turma + professor de Educação Especial + os educadores do A.T.L.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Humanos</u>: o professor de Expressão Dramática - <u>Materiais</u>: leitor de CD, cartões de diferentes segmentos corporais, cartões com cores, balões, bolas e cordas.
Avaliação	Contínua e registada na checklist

Nota: Este Projeto de Intervenção teve início em dezembro de 2013.

7.1. Descrição da Intervenção

O objetivo principal do Projeto foi melhorar os comportamentos sociorrelacionais das crianças com NEE. Nesse sentido, implementaram-se

atividades de Expressão Dramática que, como foi referido anteriormente pode ajudar a desenvolver várias competências, entre elas a competência social. Para desenvolver esta competência nas crianças com NEE, utilizou-se como estratégia, o jogo. Este foi:

- De curta duração, para que, a criança não desista facilmente da atividade e, desta forma que não comprometa este Projeto.
- Em grupo e em pares, onde se promove a socialização e a noção de equipa/grupo.
- De Noção de corpo/espço, expressão e de imitação. Todos estes jogos foram de regras simples, para que as crianças com NEE conseguissem acompanhar e perceber os jogos de acordo com as suas dificuldades.

De acordo com Ferran, Mariet, Porcher (1979), é absolutamente evidente que a metodologia da utilização do jogo na aula deve depender da estratégia adotada pelo professor. O que importa essencialmente ao professor é determinar as funções que atribui ao jogo.

Cada sessão tipo teve três fases: aquecimento, desenvolvimento e alongamento/relaxamento (conforme tabela 7).

Tabela 7: Sessão Tipo de uma aula de Expressão Dramática

Sessão Tipo		Tempo
Aquecimento (1ª fase)	Preparação do aluno para que este esteja preparado para os jogos que se seguem.	10'
Desenvolvimento (2ª fase)	Três jogos.	10' cada
Alongamento /Relaxamento (3ª fase)	Exercícios de alongamento ou relaxamento em que o aluno segue o movimento do professor.	5'

Numa sessão de Expressão Dramática pode-se trabalhar várias áreas, nomeadamente: corpo, espaço, ritmo, expressão, criatividade e improvisação. Contudo, estas áreas ao nível do 1º ciclo do Ensino Básico devem ser

trabalhadas de forma gradual; isto é, antes de trabalhar as áreas da expressão, da criatividade e da capacidade de improvisação, a criança antes de mais, deve ter a noção do seu próprio corpo e da relação do mesmo com os outros e com o meio envolvente (espaço).

Durante a implementação do Projeto, nas duas primeiras sessões, fizeram-se jogos que desenvolvessem a noção de corpo e corpo/espaço pois. Primeiro as crianças têm de ter a noção do seu corpo, para depois desenvolver a relação com os outros. A partir da terceira sessão até ao fim, fizeram-se jogos de expressão e imitação, quer em grupo, quer a pares, pois, o facto de ser em grupo ou a pares, ajuda a melhorar os comportamentos sociorrelacionais e, desta forma desenvolve-se a Socialização. Os jogos foram escolhidos com base nos gostos das crianças, demonstrados no ano letivo anterior.

Mês de maio

Sabe-se que, para desenvolver a socialização, os jogos tanto podem ser em grupo como a pares mas, para este mês os jogos escolhidos foram todos em grupo. Pensou-se que, seria mais fácil para as crianças com NEE começarem a desenvolver os seus comportamentos sociorrelacionais, fazerem jogos em grupo, uma vez que, há mais elementos, sentem-se mais protegidos, apoiados.

Tabela 8: Sessão 1 e 2

Sessão 1 e 2	Atividades	Tempo
Aquecimento	Todos em roda e virados para dentro, executam movimentos segmentares imitando o professor	10'
Desenvolvimento	- Jogo dos Cartões - Jogo das Cordas - Jogo das Cores	30'
Alongamento /Relaxamento	Os alunos sentados executam movimentos de alongamento e relaxamento dos diferentes segmentos corporais, imitando o professor.	5'

Jogo dos Cartões: Cada cartão tem um segmento corporal (cabeça, braço, perna, etc). Os alunos estão numa roda e conforme o cartão que o professor mostrar, os alunos devem movimentar o segmento corporal que está no cartão.

Jogo das Cordas: O professor coloca várias cordas no chão, delimitando um determinado percurso. Nesse percurso, os alunos sempre que ouvem uma palma ou o professor levantar o braço, (no caso das crianças surdas),vão alternando diferentes formas de locomoção (saltar, correr, andar).

Jogo das Cores: O professor ao mostrar o cartão vermelho, a turma deve ficar com o corpo imóvel e, com o cartão verde a turma deve movimentar-se livremente.

Tabela 9: Sessão 3 a 6

Sessão 3 a 6	Atividades	Tempo
Aquecimento	Todos em roda e virados para dentro, executam movimentos segmentares imitando o professor	10'
Desenvolvimento	- Jogo dos Animais - Jogo dos Bonecos Mágicos - Jogo "Quem Joga comigo"	30'
Alongamento /Relaxamento	Os alunos sentados executam movimentos de alongamento e relaxamento dos diferentes segmentos corporais, imitando o professor.	5'

Jogo dos Animais: A turma está dividida em grupos de quatro. A cada grupo é dado dois cartões em que cada cartão tem a imagem de uma animal. Cada grupo deve imitar esse animal e os restantes grupos devem adivinhar que animal é.

Jogo dos Bonecos Mágicos: O professor divide a turma em dois grupos. Uma metade faz de bonecos e a outra metade faz de compradores. O grupo de bonecos tem de estar numa posição estática e ao fim de algum tempo alguns

bonecos mudam de posição. O grupo de compradores tem de adivinhar quem mudou de posição. Depois são os compradores a fazer de bonecos.

Jogo “Quem Joga comigo”: Os alunos estão a andar livremente pela sala ao som das palmas do professor e há um aluno com uma bola, quando o professor deixa de bater as palmas, a turma coloca-se em roda e esse aluno com a bola vai ao centro da roda e diz o nome de um colega. O colega nomeado apanha a bola e todos voltam ao som das palmas a andar livremente pela sala. O jogo começa de novo para que todos sejam nomeados.

Tabela 10: Sessão 7 a 9

Sessão 7 a 9	Atividades	Tempo
Aquecimento	Todos em roda e virados para dentro, executam movimentos segmentares imitando o professor	10'
Desenvolvimento	- Jogo do Balão - Jogo do Carrinho de Mão - Jogo do Comboio	30'
Alongamento /Relaxamento	Os alunos sentados executam movimentos de alongamento e relaxamento dos diferentes segmentos corporais, imitando o professor.	5'

Jogo do Balão: A turma é dividida em grupos de quatro. É dado um balão a cada grupo. O grupo está disposto numa roda e devem passar o balão entre eles, sem deixar cair e com um determinado segmento corporal. Este segmento é nomeado pelo professor.

Jogo do Carrinho de Mão: Divide-se a turma em dois grupos. Cada grupo forma vários carrinhos de mão (um aluno tem as mãos no chão e o outro segura as pernas do colega ao nível da cintura). O grupo que chegar à meta mais rapidamente é o vencedor.

Jogo do Comboio: A turma forma uma fila única. O primeiro da fila executa movimentos de acordo com o seu gosto e os restantes colegas imitam-no. Quando o professor mostrar o cartão vermelho, o aluno que está a executar movimentos passa para o final da fila, e passa a ser o colega seguinte a fazer outros movimentos.

Nota: Para assegurar a participação das crianças com NEE, estas foram acompanhadas pelo professor e colegas como tutores que, as orientaram de forma, a que se sentissem mais apoiadas e integradas no exercício.

Mês de junho

Durante este mês fizeram-se algumas modificações nas sessões. Quanto à fase do aquecimento, nesta fase, os alunos passaram a ser eles a propor um movimento, de forma, a que fossem os mesmos a desenvolver a sua expressividade, de uma forma mais autónoma. Na fase do desenvolvimento, os jogos passaram a ser a pares. Nos jogos a pares já não há tantos elementos do grupo a apoiar as crianças com NEE a participarem nas actividades e deste modo poderá tornar-se um pouco mais difícil mas, por outro lado, os jogos anteriores permitiram também desenvolver mais estabilidade e confiança nessas crianças, de forma a criar condições para essas crianças melhorarem os seus comportamentos sociorrelacionais. Quanto à fase de relaxamento, a atividade passou a ser massagens.

Tabela 11: Sessão 10 a 13

Sessão 10 a 13	Atividades	Tempo
Aquecimento	Os alunos estão numa roda o professor começa por fazer um movimento segmentar e a seguir cada aluno faz um movimento para que a turma imite esse movimento.	10'
Desenvolvimento	- Jogo do Escultor e da Estátua - Jogo do Espelho - Jogo "Desenhar com Cordas"	30'
Alongamento /Relaxamento	Os alunos estão dois a dois, sentados e colocados um diante do outro. O de trás faz uma massagem nas costas do seu colega com uma bola de ténis. A seguir invertem-se os papéis.	5'

Jogo do Escultor e da Estátua: Um aluno faz de estátua e outro de escultor. O que faz de escultor tem de colocar o colega (estátua) numa posição que, para si seja a mais expressiva. Depois trocam de papéis.

Jogo do Espelho: Os alunos estão frente a frente. Um deles vai executando variados movimentos (o que comanda) com diferentes segmentos corporais e , o outro vai imitando o colega. Depois o que estava a comandar o movimento, passa a imitar o movimento.

Jogo "Desenhar com Cordas": Os alunos colocam-se a pares e um deles tem uma corda. O aluno que tem a corda coloca-a no chão numa posição que quiser. O outro tem de imitar corporalmente a posição da corda. O par inverte as situações.

Tabela 12: Sessão 14 a 17

Sessão 14 a 17	Atividades	Tempo
Aquecimento	Os alunos estão numa roda o professor começa por fazer um movimento segmentar e a seguir cada aluno faz um movimento para que a turma imite esse movimento.	10'
Desenvolvimento	- Jogo Dança Comigo - Jogo "As Profissões" - Jogo "Unidos pelo Som"	30'
Alongamento /Relaxamento	Os alunos estão dois a dois, sentados e colocados um diante do outro. Um aluno faz uma massagem nas costas do seu colega com uma bola de ténis. A seguir invertem-se os papéis.	5'

Jogo Dança Comigo- Os alunos estão dois a dois. Frente a frente e de mãos dadas vão dançando ao som da música (diferentes estilos musicais). No caso das crianças surdas, como o jogo é de mãos dadas apenas vão seguindo o movimento do colega.

Jogo "As Profissões" – Os alunos estão dois a dois e combinam uma profissão. De pois têm de mimar/expressar essa profissão e o restante grupo tem tentar adivinhar.

Jogo "Unidos pelo Som"- Os alunos andam livremente pelo espaço e ao ouvirem as palmas dadas pelo professor têm de formar parêlas e cumprimentarem o colega (ex: acenar com a cabeça ou aperto de mãos).

Comportamentos observados

Os comportamentos ou reações das crianças deste estudo, face às atividades de Expressão Dramática propostas, foram diferentes. Quanto ao aluno A (com PEA), foi o aluno que nas primeiras sessões teve mais dificuldade em perceber os jogos e também algumas dificuldades nos jogos de imitação, mesmo sendo em grupo. Mas, com a constante supervisão e explicação bem como, o apoio por parte dos colegas, esta situação foi sendo ultrapassada.

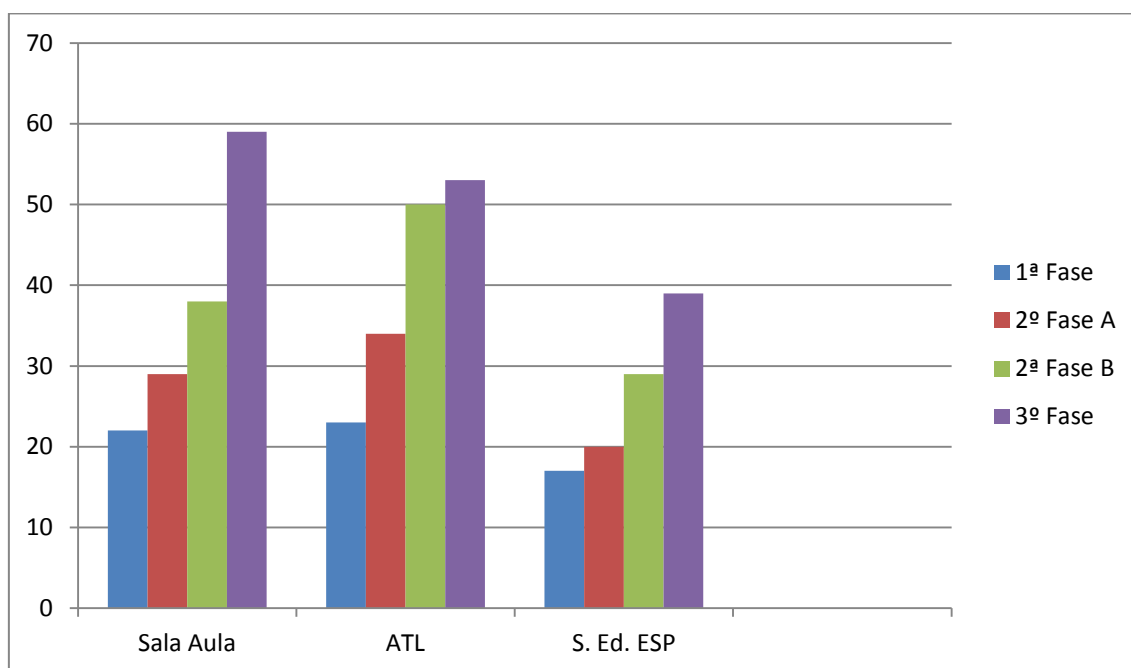
Quanto às alunas B e C, apresentaram também, algumas dificuldades em perceber os jogos mas, esta situação foi facilmente ultrapassável comparativamente com o aluno A. Quanto aos jogos de imitação, estas alunas não apresentaram dificuldades.

8. Avaliação de resultados

De forma a perceber se houve ou não melhorias na socialização destes alunos com NEE e, se houve aumento ou não na frequência dos comportamentos sociorrelacionais nos diferentes contextos e, nas diferentes fases, os gráficos que se seguem demonstram os resultados obtidos.

Estes valores obtidos em cada fase e contexto baseiam-se, no somatório dos comportamentos sociorrelacionais que estão registados nas respetivas checklist. Portanto, em cada checklist, procedeu-se à contagem dos respetivos comportamentos em cada contexto nas diferentes fases.

Gráfico 1: Comportamentos Sociorrelacionais da criança A



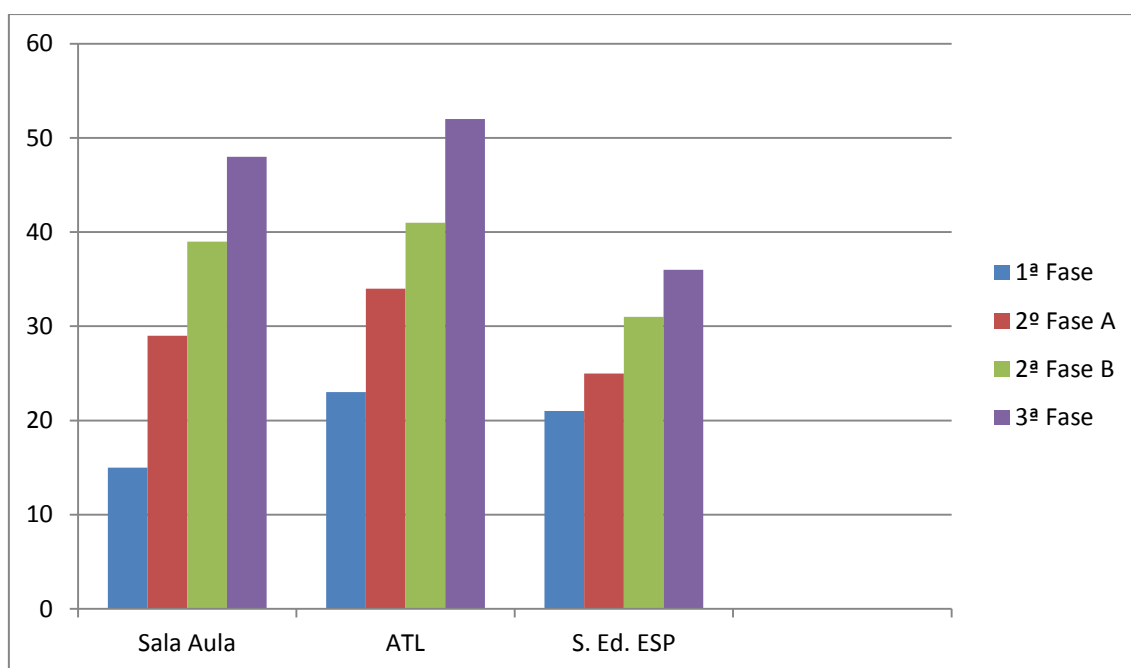
Nota: 1ª Fase- Fevereiro; 2ª Fase A – Maio; 2ª Fase B – Junho; 3ª Fase- Julho

Em relação ao aluno A, pode-se concluir que este aluno em sala de aula aumentou significativamente a frequência dos seus comportamentos sociorrelacionais, tanto, no final da 2ª fase como, na 3ª fase. No contexto ATL também se verificou, um aumento dos seus comportamentos sociorrelacionais, nas últimas duas fases e no contexto de Sala de Educação Especial também, se verificou nas últimas duas fases. Em todos os contextos, houve de facto um aumento dos seus comportamentos sociorrelacionais sobretudo no fim da 2ª fase e durante a 3ª fase.

O contexto onde se notou mais o aumento dos comportamentos sociorrelacionais foi no contexto de Sala de Aula pensa-se que esteja relacionado com: o facto do grupo de colegas ser o mesmo que frequenta as aulas de Expressão Dramática, ser um contexto fechado e dar-lhe mais estabilidade. Não foi tão notória a evolução no contexto ATL pois, é um espaço aberto, não há actividades dirigidas e há mais barulho.

Quanto ao contexto de Sala de Educação Especial verificou-se evolução sim, não tão em grande escala como na sala de aula pois, em que a intervenção é individual. Em suma, foi no contexto de sala de aula que se verificou mais o aumento dos comportamentos sociorrelacionais pois, de acordo com as características destas crianças, estas mesmas precisam de um espaço que lhes dê segurança, estabilidade e que não lhes dê oportunidade para dispersarem.

Gráfico 2: Comportamentos sociorrelacionais da criança B

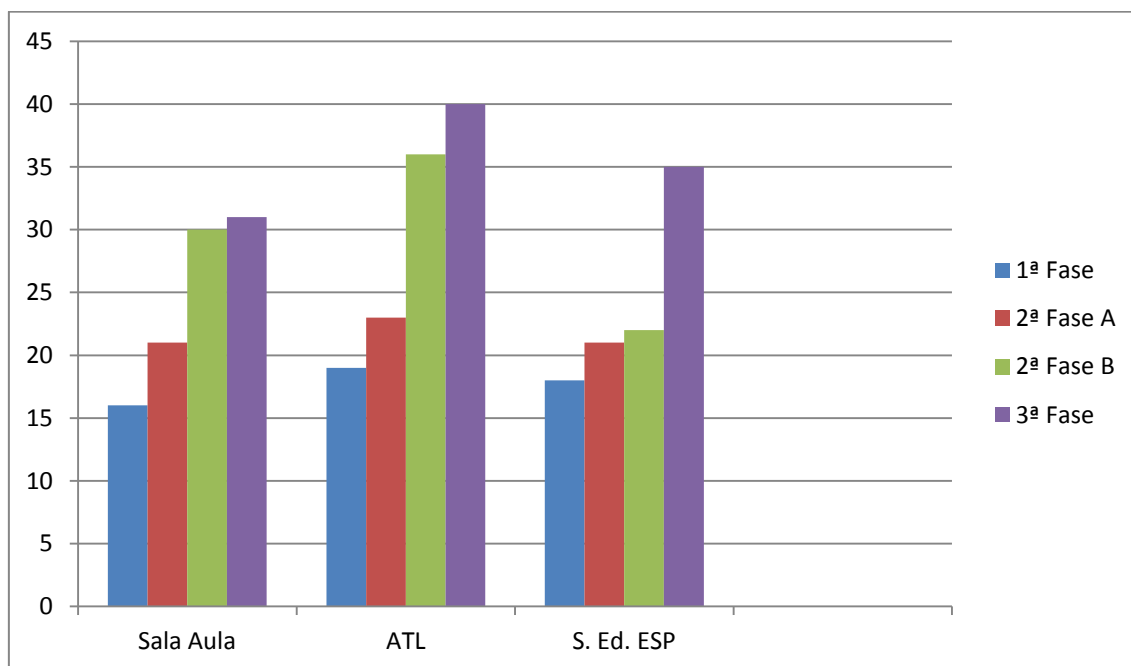


Nota: 1ª Fase- Fevereiro; 2ª Fase A – Maio; 2ª Fase B – Junho; 3ª Fase- Julho

Em relação ao aluno B, o que se pode concluir em relação aos resultados, é que houve um aumento significativo no fim da 2ª fase e durante a 3ª fase, nos três contextos. Mas, é no contexto de Sala de Aula e ATL que se verifica mais esse aumento. Pensa-se que, tenha havido mais significativamente um aumento dos comportamentos sociorrelacionais no contexto sala de aula pelo mesmo motivo da criança A, isto é, por ser um contexto fechado e que dá mais estabilidade à criança e, também, pelo facto do grupo de trabalho ser o mesmo.

Pensa-se que, tenha sido mais visível o aumento dos comportamentos sociorrelacionais no ATL, pelo fato de, ser um espaço ao ar livre, permitindo mais liberdade à criança. Os colegas também começaram a incentivá-la para participar nas brincadeiras e em jogos.

Gráfico 3: comportamentos sociorrelacionais da criança C



Nota: 1ª Fase- Fevereiro; 2ª Fase A – Maio; 2ª Fase B – Junho; 3ª Fase- Julho

Quanto ao aluno C, o aumento da frequência dos comportamentos sociorrelacionais é mais notório no final da 2ª fase e durante a 3ª fase, nos contextos Sala de aula e ATL e, quanto ao contexto Sala de Educação Especial foi mais visível esse aumento na 3ª fase. O aumento em Sala de Aula deve-se ao fato de um contexto fechado e que permitiu mais estabilidade e segurança para esta criança desenvolver os seus comportamentos sociorrelacionais. Pensa-se que, tenha sido mais visível o aumento dos comportamentos sociorrelacionais no ATL, pelo fato de, ser um espaço ao ar livre e, também porque, alguns colegas começaram a querer participar nas brincadeiras e, por sua vez o aluno C por vezes, começou a querer brincar também.

Segundo estes três gráficos, julgamos poder concluir, que todos os alunos com a atividade de Expressão Dramática aumentaram a frequência dos comportamentos sociorrelacionais, (em todos os contextos), melhorando assim, a socialização.

Como referem os autores Ferraz & Dalmann (2013), o uso da Expressão Dramática revela-se pertinente enquanto, instrumento operatório do desenvolvimento das competências sociais em todas as faixas etárias. Trata-se de um instrumento de aprendizagem e de desenvolvimento, propiciador de experiências relacionais/sociais.

9. Considerações Finais

Sendo uma Metodologia de Investigação-ação, esta deve passar por várias fases, nomeadamente: identificação do problema, definição dos objetivos, formulação da hipótese, implementação do Projeto e a avaliação ou reflexão dos resultados.

Após as observações feitas às crianças que participaram neste Projeto, nos diferentes contextos (Sala de Aula, ATL e Sala de Educação Especial), verificou-se que, as dificuldades na socialização, as dificuldades no relacionamento com os outros, pouco contato visual, tendência para se isolarem, constituiu o problema comum das três crianças com NEE.

As crianças que apresentam algum tipo de necessidade educativa especial, requerem contínuos momentos de interação em seu processo de desenvolvimento, uma vez que sua condição social não é equivalente à das pessoas que não apresentam deficiência (Silva & Galuch, 2009).

Após ter sido encontrado e observado o problema comum destas crianças, o objetivo deste Projeto de intervenção foi modificar ou melhorar esses comportamentos, isto é, melhorar e aumentar os comportamentos sociorrelacionais destas crianças.

Neste sentido, foi formulada uma hipótese ou melhor, foi definida uma solução para o problema encontrado: a Expressão Dramática como meio facilitador da socialização ou dos comportamentos sociorrelacionais das crianças com NEE.

De acordo com Sousa (2003), a educação artística, do qual faz parte a Expressão Dramática, tem como objetivo o desenvolvimento da personalidade, atuando na dimensão biológica, afetiva, cognitiva, social e motora. Dentro destas dimensões, a que é mais amplamente contemplada na educação pela arte é a dimensão afetivoemocional.

Também o autor Jardim (s.d.), reforça a ideia de que a Expressão Dramática, pelo seu caráter flexível e abrangente e, pela catadupa de atividades de cariz lúdico-didático, facilita e promove a socialização, a integração, a percepção sensorial, a intuição, a atividade motora, a criação, a recriação, a comunicação e expressão.

De acordo com Ribeiro, (2013), a Expressão Dramática permite o desenvolvimento de várias competências: físicas, cognitivas, relacionais, pessoais e técnicas com a utilização do corpo, voz e imaginação, enquanto veículos de expressão e comunicação.

Durante a implementação do Projeto nas sessões de Expressão Dramática trabalhou-se áreas, como: corpo, espaço e expressão. As crianças do estudo nas primeiras sessões de Expressão Dramática, fizeram jogos para desenvolver a noção do seu próprio corpo para depois desenvolver a noção do mesmo com os outros e com o meio envolvente. Após terem alguma noção de corpo e corpo/espaço, as crianças passaram então a fazer outro tipo de jogos, nomeadamente de imitação e expressão tanto em grupo como a pares, de forma a melhorar os seus comportamentos sociorrelacionais.

De acordo com João Mota (1985) (citado por Sousa, 2003), em Expressão Dramática primeiro deve-se falar do Eu e depois partir para os outros. A actividade de Expressão Dramática é o estabelecer do equilíbrio entre o mundo interior e exterior. É o harmonizar da vida social.

Segundo Reis (2005), as crianças ao trabalhar a expressão do corpo estão ao mesmo tempo a desenvolver uma maior consciência de si mesmas. O conhecimento de si próprio realiza-se de uma forma privilegiada no trabalho corporal vivenciado em grupo.

Os jogos escolhidos para as crianças deste estudo foram jogos de imitação e de expressão, de forma a ajuda-las a melhorar os seus comportamentos sociorrelacionais.

Fragateiro (1993), refere que o jogo permite à criança relacionar-se, apropriar-se do espaço, tomar consciência de si própria e relacionar-se com os outros.

Reis (2005) define imitação como uma a reprodução simples de um modelo qualquer que as pessoas executam espontaneamente. A imitação leva a criança à socialização. Quanto à expressão pelo movimento, este possibilita uma desinibição do corpo e um aperfeiçoamento no poder de comunicação.

Verificou-se que, com a Expressão Dramática todas as crianças melhoraram os seus comportamentos sociorrelacionais, com os seus pares e também com os adultos e, verificou-se também que, esse aumento foi em cada contexto (Sala de Aula, ATL, Sala de Educação Especial). Pode-se então concluir que de facto, esta atividade, de cariz lúdico, em que se utilizou como estratégia, os jogos de expressão e imitação, material apelativo, ajudou a melhorar os comportamentos sociorrelacionais destas crianças, o que permitiu assim, desenvolver a socialização.

Pensamos que, se entende que a Expressão Dramática na educação das crianças sem NEE é importante e faz parte do currículo, então para as crianças com NEE e que tenham adaptações no seu currículo, faz todo sentido ter esta atividade e com uma maior carga horária.

10. Referências Bibliográficas

- Aguilar, L. (1981). Expressão e Educação Dramática. Guia Pedagógico para o 1º Ciclo do Ensino Básico. Coleção Educere 2. Editor Laboratorium Personal
- Aguilar, L. (2001). Expressão e Educação Dramática. Guia Pedagógico para o 1º Ciclo do Ensino Básico. Editor: Instituto de Inovação Educacional.
- A.P.A. (2015). 5º Guia de Referência rápida para os critérios de Diagnóstico. 5ª Edição. Lisboa: Climepsi Editores
- Bairrão, J. (1998). Os alunos com Necessidades Educativas Especiais: Subsídios para o Sistema de Educação. Lisboa: Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação
- Bautista, R. (1997). Necessidades Educativas Especiais. Coleção Saber Mais. Lisboa: Dinalivro.
- Biklen, S., & Bogdan, R. (1994). Investigação Qualitativa em Educação. Coleção Ciências da Educação. Porto Editora
- Correia, L. (1999). Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares, Porto: Porto Editora
- Correia, L. (2005). Inclusão e Necessidades Educativas Especiais- Um guia para Educadores e Professores. Coleção Necessidades Educativas Especiais. Porto Editora
- Cunha, M. (2008). Expressão dramática na Educação. Braga: APPACDM.
- Dias, F. (2004). Relações Grupais e Desenvolvimento Humano. Coleção Epistemologia e Sociedade. Lisboa: Instituto Piaget.
- Dias, J. (1999). A Problemática da Relação Família/Escola e a criança com Necessidades Educativas Especiais. Coleção Cadernos SNR, Nº 11. Lisboa: Secretariado Nacional para Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Dicionário de Língua Portuguesa- Investigar. Porto Editora
- Faure, G. & Lascar, S. (1982). O Jogo dramático na Escola Primária. Técnicas de Educação. Editorial Estampa
- Ferraz, M, & Dalmann, E.(2013). Saúde e Expressão. Coleção: Expressão em Terapia. Volume 4. Tutitrev Editorial
- Ferran, P.; Mariet, F.; Porcher, L. (1979) – Na Escola do Jogo. Coleção Técnicas de Educação. Lisboa: Editorial Estampa.
- Fragateiro, C. (1993). Da Expressão ao Jogo Teatral. Um Percorso de descoberta e inovação. Secretaria Regional de Educação e Cultura. Direção Regional da Educação. Unave Edição.
- Freire, S. (2008). Revista da Educação, Vol. XVI, nº 1. Instituto Superior D. Afonso III, “Um Olhar sobre a Inclusão”
- Gauthier, H. (2000). Fazer Teatro desde os cinco anos. Edição Escola Superior de Educação de Coimbra. Livraria Minerva Editora

- Gomes, M. et al (sd). Crescer em Comunidade- Práticas Pedagógicas Nº14. Ministério da Educação
- Guerreiro, A. (2011). Comunicar e Interagir. Um Novo Paradigma para o Direito à Participação Social das Pessoas com Deficiência. Edições Universitárias Lusófonas
- Hewitt, S. (2005). Compreender o Autismo-Estratégias para alunos com Autismo nas escolas regulares. Coleção: Educação e Diversidade. Porto Editora
- Jordan, R. (2000). Educação de crianças e jovens com Autismo. Editor: Instituto de Inovação Educacional. Lisboa
- Lima, A., & Marques, M. (1987). Introdução à Sociologia. Porto: Empresa Gráfica Feirense.
- Lima, C. (2008). *(Des)Inclusão das crianças com Necessidades Educativas Especiais. Dissertação de Mestrado*. Coimbra: Universidade de Coimbra
- Lima, C. (2012). Perturbações do Espectro do Autismo: Manual Prático de Intervenção. Lidel, edições técnicas, LDA
- Leenhardt, P. (1974). A criança e a Expressão Dramática. Editorial Estampa
- Madureira, I. & Leite, T. (2003). Necessidades Educativas Especiais. Universidade Aberta.
- Mello, A. (2003). Educação Infantil: Saberes e Práticas de Inclusão. Secretaria de Educação Especial. Ministério da Educação de Brasília
- Ministério da Educação, (2008). Educação Especial. Manual de Apoio à Prática. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Editorial do Ministério da Educação
- Monteiro, R. (1979). Jogos Dramáticos. São Paulo.
- Pais, N. & Santos, L. (2000). Contextos Lúdicos e Crianças com Necessidades Especiais Instituto de Apoio à Criança, Lisboa – 1ª Edição
- Pereira, E. (1996). Autismo: do conceito à Pessoa. Secretariado Nacional de Reabilitação. Lisboa
- Pereira, E. (1999). Autismo: O Significado como Processo Central. Coleção Livros SNR Nº 15. Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Read, H. (1982). A Educação pela Arte. Lisboa: Edições 70
- Reis, L. (2005). Expressão Corporal e Dramática. 1ª Edição. Lisboa: Produções Editoriais Lda.
- Richard, M.(1977). A Psicologia e os seus Domínios. Coleção Psicologia e Pedagogia Moraes Editores- 1ª Edição
- Rocher, G. (1989). Sociologia Geral. A Ação Social. Lisboa: Editorial Presença.
- Rodrigues, D. (2003). Educação inclusiva. As boas e as más notícias. Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade. Porto: Porto Editora.

Saúde, A. (sd). Expressão e Educação. Ensino Básico. Fundamentação Psicopedagógica. Universitária Editora

Silva, M. et al (2013). Entre a Teoria, os Dados e o Conhecimento. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. Coleção Seminários de Investigação

Silva, M. & Galuch, M. (2009). Interação entre crianças com e sem Necessidades Educacionais e Especiais: Possibilidades de desenvolvimento. InterMeio- Revista do Programa de Pós-graduação em Educação

Sousa, A. (1979). A Educação pelo Movimento Expressivo. Básica Editora

Sousa, A. (1980). A Expressão Dramática. Básica Editora

Sousa, A. (2003). Educação pela Arte e Artes pela Educação. 1º Volume. Instituto Piaget. Horizontes Pedagógicos

Sousa, A. (2003). Educação pela Arte e Artes pela Educação. Drama e Dança. 2º Volume. Instituto Piaget. Horizontes Pedagógicos

Tuckman, B. (2000). Manual de Investigação em Educação. Edição da Fundação Calouste Gulbenkian.

Trias, N.; Pérez, S.; Filella, L. (2002). Jogos de Música e de Expressão Corporal. Edição nº 2. Lisboa: Âncora Editora.

Vayer, P. (1980). O Diálogo Corporal. A Ação Educativa na criança dos 2 aos 5 anos Instituto Piaget – Horizontes Pedagógicos.

Worsley, P. (1977). Introdução à Sociologia. Impresso em Guide – Artes Gráficas

Sites Consultados

Almeida, A. (sd). Socialização e Cultura- Resumos. Consultado em www.resumos.net/sociologia.html

Andrade, S. (2012). A Perspetiva dos Professores de Educação Especial sobre a importância da Expressão Dramática como técnica psicopedagógica no desenvolvimento da comunicação da criança com Perturbação de Asperger. (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação). Consultado a 23 de Julho de 2014, em comum.rcaap.pt/handle/123456789/2450

A.P.P.D.A.(sd). Espetro do Autismo. Consultado a 12 de Junho de 2014, em <http://www.appda-lisboa.org.pt/federacao/autismo.php>

Autism Society of America (sd). Autism. Consultado a 7 de julho de 2014, em www.autism-society.org › Living with Autism

Barros, L. (2011). Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar. (Dissertação de Mestrado. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança). Consultado em 10 de março de 15, em <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/5931>

Bessa, F. et. al. (s.d.). Metodologias de Investigação em Educação. (Dissertação de Mestrado em Tecnologia Educativa) Consultado a 5 de agosto de 2014, em faadsaze.com.sapo.pt/11_modelos.htm

Blake, K. (s.d.). Orphanet: Síndrome de Charge. Consultado a 12 de Junho de 2014, em www.orpha.net/static/PT/charge.html,

Caires, M. (2012). A Importância da Expressão Dramática no Desenvolvimento da Comunicação e Interação da criança com Síndrome de Asperger (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Escola Superior de Educação João de Deus). Consultado a 22 de Julho de 2014, em comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/2474/1/Tese%20Final.pdf

Charge Syndrome Foudation, (s.d.). Síndrome de Charge. Consultado a 23 de maio de 2014, em <http://www.kumc.edu/GEC/support/charge.html>

Fernandes, A. (s.d.). A Investigação-acção como metodologia. Projeto Ser Mais. Consultado a 03 de agosto de 2014, em nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE_Armenio/.../cap3.pdf

Freitas, N. (2011) A Importância das Interações Sociais na Aprendizagem de Alunos com Necessidades Especiais. X Congresso Nacional de Educação-Educere. Consultado a 25 de Julho de 2014, em educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6245_3290.pdf

Izquierdo, T. (2006). Necessidades Educativas Especiais: a mudança pelo Relatório Warnock. (Dissertação em Ciências da Educação, Universidade de Aveiro). Consultado a 5 de maio de 2014, em <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/995/1/2007001024.pdf>

Jardim, N. (sd). Planeta das Expressões. Consultado a 21 de Julho de 2014, em ticposgraduacao.wordpress.com/a...das-expressões/material-de-apoio

Machado, L (2012). A Expressão Dramática como fator de Desenvolvimento em Crianças com Necessidades Educativas Especiais. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro). Consultado a 25 de Junho de 2014, em https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/2474/1/msc_lmmachado.pdf

Medeiro, A., et.al. (2004). Caracterização da Investigação-Ação. (Faculdade de Ciências. Universidade de Lisboa- Departamento de Educação). Consultado a 05 de agosto de 2014, em www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/investigacaoaccaot2.pdf

Ministério da Saúde (sd). Síndrome de Charge. Consultado a 15 de agosto de 2014, em <http://www.chc.min-saude.pt/servicos/Genetica/charge.htm>

Ministério da Educação (s.d.). Expressão Dramática. Consultado a 21 de Julho de 2014, em www.dgidc.minedu.pt/data/.../comp_essenc_educacaoartistica_teatro.pd.

Pires, A. (2012)- Benefícios da Expressão Dramática na educação de Crianças/Jovens com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental: estudo de caso.(Mestrado em Educação Especial no domínio Cognitivo e Motor) Consultado a 27 de Julho de 2014, em comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/3987/1/PDF_04-9-2012.pdf

Ribeiro, M. (2013). Arte, Expressão Artística e Jogo. (Dissertação de Mestrado em Comunicação, Cultura e Artes- Universidade do Algarve). Consultado a 25 de Julho de 2014, em <https://sapientia.ualg.pt/bitstream/.../Dissertação-Arte,%20expressão.pdf>

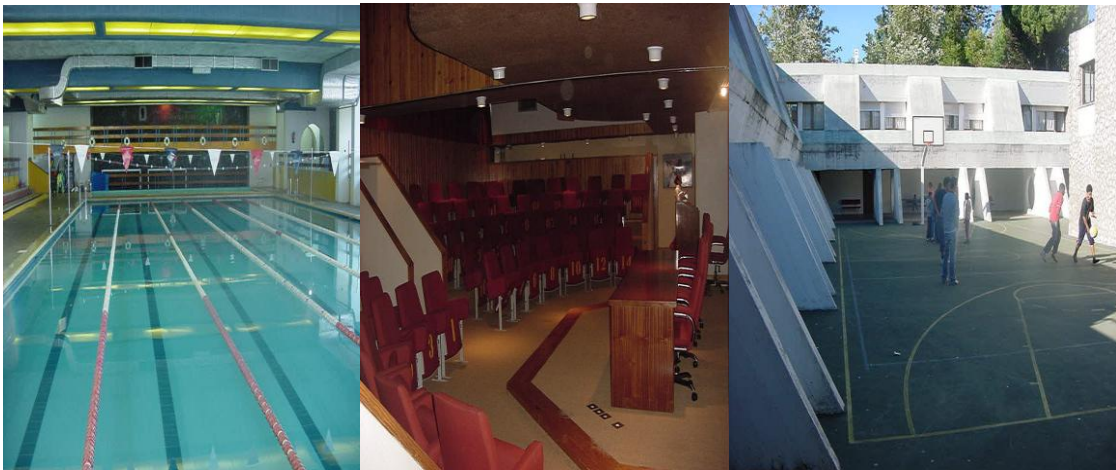
Rodrigues, D.(2014). A Inclusão. Consultado a 25 de Novembro de 2014, em www.publico.pt/sociedade/noticia/o-que-e-a-inclusao

Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. Revista Lusófona de Educação. Consultado a 28 de Dezembro de 2014, em www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n8/n8a05.pdf

Silva, M. & Galuch, M. (2009). Interação entre crianças com e sem necessidades Educacionais especiais: possibilidades de desenvolvimento. InterMeio- Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação. Consultado a 11 de Julho de 2014, em www.intermeio.ufms.br/ojs/index.php/intermeio/article/view/62

Anexos

Anexo 1 (Instalações do CED Jacob Rodrigues Pereira)



Anexo 2

Registo da Observação Naturalista dos Comportamentos da Criança A

Não cumprimenta os adultos nem os seus pares.
Não toma a iniciativa em participar nas diferentes actividades.
Não conversa com as pessoas ao seu redor.
Tem tendência para se isolar.
Não gosta de afetos.
Executa com frequência movimentos estereotipados.
Não direcciona o olhar.

Nota: Observação feita nos três contextos (Sala de Aula, ATL, Sala de Ed. Especial)

Registo da Observação Naturalista dos Comportamentos da Criança B

Na maioria das vezes não cumprimenta o adulto nem os seus pares.
Não toma a iniciativa em participar nas diferentes actividades.
Não estabelece diálogo com as pessoas em seu redor.
Por vezes tem tendência para se isolar.
Na maioria das vezes não direcciona o olhar.

Nota: Observação feita nos três contextos (Sala de Aula, ATL, Sala de Ed. Especial)

Registo da Observação Naturalista dos Comportamentos da Criança C

Não cumprimenta os adultos nem os seus pares
Não toma a iniciativa em participar nas diferentes actividades.
Não toma a iniciativa para conversar com os colegas.
Na maioria das vezes tem tendência para se isolar.
Nem sempre direcciona o olhar.

Nota: Observação feita nos três contextos (Sala de Aula, ATL, Sala de Ed. Especial)

Anexo 3

Checklist da Criança A (1ª Fase)

Checklist

Comportamentos Sociorrelacionais

Data: Dia 4 de Fevereiro

Hora: 10h30 – 11h45

Local: Sala de Educação Especial

Observador: Catarina Ramos

Criança Observada: Criança A

Comportamento Sociorrelacional	Sim	Não	Às vezes	Nº de vezes em 20'
Cumprimenta o adulto		X		-----
Cumprimenta os seus pares	-----	-----	-----	-----
Toma a iniciativa para participar nas atividades		X		-----
Vagueia sozinho			X	4
Inicia conversa com os seus pares	----	-----	-----	-----
Inicia conversa com os adultos		X		-----
Pede desculpa		X		-----
Agradece		X		-----
Procura a companhia de um adulto			X	1
Procura a companhia de um colega	-----	-----	-----	-----
Aproxima-se das pessoas			X	2
Tem tendência para se isolar			X	3
Toca nos outros		X		-----
Deixa-se tocar		X		-----
Direciona o olhar		X		-----
Executa movimentos estereotipados	X			7
Faz Pedidos		X		-----
Faz Escolhas		X		-----
Faz Recados		X		-----

Anexo 3.1

Checklist

Comportamentos Sociorrelacionais

Data: Dia 5 de Fevereiro

Hora: 16h30 – 17h15

Local: A.T.L.

Observador: Catarina Ramos

Criança Observada: Criança A

Comportamento Sociorrelacional	Sim	Não	Às vezes	Nº de vezes em 20'
Cumprimenta o adulto		X		-----
Cumprimenta os seus pares		X		-----
Toma a iniciativa para participar nas atividades		X		-----
Vagueia sozinho			X	6
Inicia conversa com os seus pares		X		-----
Inicia conversa com os adultos		X		-----
Pede desculpa		X		-----
Agradece		X		-----
Procura a companhia de um adulto			X	1
Procura a companhia de um colega			X	2
Aproxima-se das pessoas			X	3
Tem tendência para se isolar			X	5
Toca nos outros		X		-----
Deixa-se tocar		X		-----
Direciona o olhar		X		-----
Executa movimentos estereotipados	X			6
Faz Pedidos		X		-----
Faz Escolhas		X		-----
Faz Recados		X		-----

Anexo 3.2

Checklist

Comportamentos Sociorrelacionais

Data: Dia 6 de Fevereiro

Hora: 11h45 – 12h30

Local: Sala de Aula

Observador: Catarina Ramos

Criança Observada: Criança A

Comportamento Sociorrelacional	Sim	Não	Às vezes	Nº de vezes em 20'
Cumprimenta o adulto		X		-----
Cumprimenta os seus pares		X		-----
Toma a iniciativa para participar nas atividades		X		-----
Vagueia sozinho			X	5
Inicia conversa com os seus pares		X		-----
Inicia conversa com os adultos		X		-----
Pede desculpa		X		-----
Agradece		X		-----
Procura a companhia de um adulto			X	2
Procura a companhia de um colega			X	1
Aproxima-se das pessoas			X	3
Tem tendência para se isolar			X	4
Toca nos outros		X		-----
Deixa-se tocar		X		-----
Direciona o olhar		X		-----
Executa movimentos estereotipados	X			7
Faz Pedidos		X		-----
Faz Escolhas		X		-----
Faz Recados		X		-----

Anexo 3.3

Checklist da Criança A (2ª Fase)

Checklist

Comportamentos Sociorrelacionais

Data: Dia 26 de Maio

Hora: 11h45 – 12h30

Local: Sala de Aula

Observador: Catarina Ramos

Criança Observada: Criança A

Comportamento Sociorrelacional	Sim	Não	Às vezes	Nº de vezes em 20'
Cumprimenta o adulto			X	1
Cumprimenta os seus pares		X		-----
Toma a iniciativa para participar nas atividades		X		-----
Vagueia sozinho			X	4
Inicia conversa com os seus pares		X		-----
Inicia conversa com os adultos		X		-----
Pede desculpa		X		-----
Agradece		X		-----
Procura a companhia de um adulto			X	4
Procura a companhia de um colega			X	2
Aproxima-se das pessoas			X	6
Tem tendência para se isolar			X	2
Toca nos outros		X		-----
Deixa-se tocar		X		-----
Direciona o olhar		X		-----
Executa movimentos estereotipados	X			6
Faz Pedidos			X	2
Faz Escolhas			X	1
Faz Recados			X	1

Anexo 3.4

Checklist

Comportamentos Sociorrelacionais

Data: Dia 27 de Maio

Hora: 10h30 – 11h45

Local: Sala de Educação Especial

Observador: Catarina Ramos

Criança Observada: Criança A

Comportamento Sociorrelacional	Sim	Não	Às vezes	Nº de vezes em 20'
Cumprimenta o adulto			X	1
Cumprimenta os seus pares	-----	-----	-----	-----
Toma a iniciativa para participar nas atividades		X		-----
Vagueia sozinho			X	3
Inicia conversa com os seus pares	----	-----	-----	-----
Inicia conversa com os adultos			X	1
Pede desculpa		X		-----
Agradece			X	1
Procura a companhia de um adulto			X	2
Procura a companhia de um colega	-----	-----	-----	-----
Aproxima-se das pessoas			X	2
Tem tendência para se isolar			X	3
Toca nos outros		X		-----
Deixa-se tocar		X		-----
Direciona o olhar		X		-----
Executa movimentos estereotipados	X			7
Faz Pedidos		X		-----
Faz Escolhas		X		-----
Faz Recados		X		-----

Anexo 3.5

Checklist

Comportamentos Sociorrelacionais

Data: Dia 28 de Maio

Hora: 16h30 – 17h15

Local: ATL

Observador: Catarina Ramos

Criança Observada: Criança A

Comportamento Sociorrelacional	Sim	Não	Às vezes	Nº de vezes em 20'
Cumprimenta o adulto			X	2
Cumprimenta os seus pares			X	1
Toma a iniciativa para participar nas atividades		X		-----
Vagueia sozinho			X	5
Inicia conversa com os seus pares		X		-----
Inicia conversa com os adultos			X	1
Pede desculpa		X		-----
Agradece		X		-----
Procura a companhia de um adulto			X	4
Procura a companhia de um colega			X	3
Aproxima-se das pessoas			X	4
Tem tendência para se isolar			X	4
Toca nos outros			X	2
Deixa-se tocar			X	1
Direciona o olhar		X		-----
Executa movimentos estereotipados	X			6
Faz Pedidos			X	1
Faz Escolhas		X		-----
Faz Recados		X		-----

Anexo 3.6

Checklist

Comportamentos Sociorrelacionais

Data: Dia 24 de Junho

Hora: 10h30 – 11h45

Local: Sala de Educação Especial

Observador: Catarina Ramos

Criança Observada: Criança A

Comportamento Sociorrelacional	Sim	Não	Às vezes	Nº de vezes em 20'
Cumprimenta o adulto			X	2
Cumprimenta os seus pares	-----	-----	-----	-----
Toma a iniciativa para participar nas atividades			X	1
Vagueia sozinho			X	2
Inicia conversa com os seus pares	----	-----	-----	-----
Inicia conversa com os adultos			X	2
Pede desculpa		X		-----
Agradece			X	1
Procura a companhia de um adulto			X	4
Procura a companhia de um colega	-----	-----	-----	-----
Aproxima-se das pessoas			X	2
Tem tendência para se isolar			X	2
Toca nos outros			X	2
Deixa-se tocar			X	1
Direciona o olhar			X	1
Executa movimentos estereotipados	X			5
Faz Pedidos			X	1
Faz Escolhas			X	2
Faz Recados			X	1

Anexo 3.7

Checklist

Comportamentos Sociorrelacionais

Data: Dia 25 de Junho

Hora: 11h45 – 12h30

Local: Sala de Aula

Observador: Catarina Ramos

Criança Observada: Criança A

Comportamento Sociorrelacional	Sim	Não	Às vezes	Nº de vezes em 20'
Cumprimenta o adulto			X	2
Cumprimenta os seus pares			X	1
Toma a iniciativa para participar nas atividades			X	1
Vagueia sozinho			X	2
Inicia conversa com os seus pares		X		-----
Inicia conversa com os adultos			X	1
Pede desculpa		X		-----
Agradece			X	1
Procura a companhia de um adulto			X	5
Procura a companhia de um colega			X	4
Aproxima-se das pessoas			X	5
Tem tendência para se isolar			X	2
Toca nos outros			X	1
Deixa-se tocar			X	2
Direciona o olhar			X	1
Executa movimentos estereotipados	X			4
Faz Pedidos			X	4
Faz Escolhas			X	1
Faz Recados			X	1

Anexo 3.8

Checklist

Comportamentos Sociorrelacionais

Data: Dia 26 de Junho

Hora: 16h30 – 17h15

Local: ATL

Observador: Catarina Ramos

Criança Observada: Criança A

Comportamento Sociorrelacional	Sim	Não	Às vezes	Nº de vezes em 20'
Cumprimenta o adulto			X	2
Cumprimenta os seus pares			X	3
Toma a iniciativa para participar nas atividades			X	1
Vagueia sozinho			X	3
Inicia conversa com os seus pares			X	1
Inicia conversa com os adultos			X	2
Pede desculpa		X		-----
Agradece			X	2
Procura a companhia de um adulto			X	6
Procura a companhia de um colega			X	3
Aproxima-se das pessoas			X	5
Tem tendência para se isolar			X	2
Toca nos outros			X	4
Deixa-se tocar			X	4
Direciona o olhar			X	2
Executa movimentos estereotipados	X			4
Faz Pedidos			X	3
Faz Escolhas			X	2
Faz Recados			X	1

Anexo 3.9

Checklist da Criança A (3ª Fase)

Checklist

Comportamentos Sociorrelacionais

Data: Dia 22 de Julho

Hora: 10h30 – 11h45

Local: Sala de Educação Especial

Observador: Catarina Ramos

Criança Observada: Criança A

Comportamento Sociorrelacional	Sim	Não	Às vezes	Nº de vezes em 20'
Cumprimenta o adulto			X	1
Cumprimenta os seus pares	----	----	----	----
Toma a iniciativa para participar nas atividades			X	3
Vagueia sozinho			X	1
Inicia conversa com os seus pares	----	----	----	----
Inicia conversa com os adultos			X	4
Pede desculpa			X	1
Agradece			X	1
Procura a companhia de um adulto			X	5
Procura a companhia de um colega	----	----	----	----
Aproxima-se das pessoas			X	4
Tem tendência para se isolar		X		----
Toca nos outros			X	4
Deixa-se tocar			X	3
Direciona o olhar			X	2
Executa movimentos estereotipados	X			3
Faz Pedidos			X	3
Faz Escolhas			X	3
Faz Recados			X	1

Anexo 3.10

Checklist

Comportamentos Sociorrelacionais

Data: Dia 23 de Julho

Hora: 16h30 – 17h15

Local: ATL

Observador: Catarina Ramos

Criança Observada: Criança A

Comportamento Sociorrelacional	Sim	Não	Às vezes	Nº de vezes em 20'
Cumprimenta o adulto			X	2
Cumprimenta os seus pares			X	5
Toma a iniciativa para participar nas atividades			X	2
Vagueia sozinho			X	1
Inicia conversa com os seus pares			X	3
Inicia conversa com os adultos			X	2
Pede desculpa		X		-----
Agradece			X	2
Procura a companhia de um adulto			X	6
Procura a companhia de um colega			X	4
Aproxima-se das pessoas			X	5
Tem tendência para se isolar			X	1
Toca nos outros			X	4
Deixa-se tocar			X	5
Direciona o olhar			X	2
Executa movimentos estereotipados	X			2
Faz Pedidos			X	4
Faz Escolhas			X	2
Faz Recados			X	1

Anexo 3.11

Checklist

Comportamentos Sociorrelacionais

Data: Dia 24 de Julho

Hora: 11h45 – 12h30

Local: Sala de Aula

Observador: Catarina Ramos

Criança Observada: Criança A

Comportamento Sociorrelacional	Sim	Não	Às vezes	Nº de vezes em 20'
Cumprimenta o adulto			X	1
Cumprimenta os seus pares			X	3
Toma a iniciativa para participar nas atividades			X	2
Vagueia sozinho			X	1
Inicia conversa com os seus pares			X	1
Inicia conversa com os adultos			X	1
Pede desculpa		X		-----
Agradece			X	1
Procura a companhia de um adulto			X	5
Procura a companhia de um colega			X	5
Aproxima-se das pessoas			X	6
Tem tendência para se isolar			X	1
Toca nos outros			X	3
Deixa-se tocar			X	3
Direciona o olhar			X	2
Executa movimentos estereotipados	X			2
Faz Pedidos			X	3
Faz Escolhas			X	3
Faz Recados			X	1

Anexo 4

Checklist da Criança B (1ª Fase)

Checklist

Comportamentos Sociorrelacionais

Data: Dia 7 de Fevereiro

Hora: 10h30 – 11h15

Local: Sala de Aula

Observador: Catarina Ramos

Criança Observada: Criança B

Comportamento Sociorrelacional	Sim	Não	Às vezes	Nº de vezes em 20'
Cumprimenta o adulto		X		-----
Cumprimenta os seus pares			X	1
Toma a iniciativa para participar nas atividades		X		-----
Vagueia sozinho			X	4
Inicia conversa com os seus pares		X		-----
Inicia conversa com os adultos		X		-----
Pede desculpa		X		-----
Agradece		X		-----
Procura a companhia de um adulto			X	1
Procura a companhia de um colega		X		-----
Aproxima-se das pessoas			X	1
Tem tendência para se isolar			X	4
Toca nos outros			X	1
Deixa-se tocar			X	1
Direciona o olhar			X	1
Executa movimentos estereotipados		X		-----
Faz Pedidos		X		-----
Faz Escolhas		X		-----
Faz Recados			X	1

Anexo 4.1

Checklist

Comportamentos Sociorrelacionais

Data: Dia 10 de Fevereiro

Hora: 16h30 – 17h15

Local: A.T.L.

Observador: Catarina Ramos

Criança Observada: Criança B

Comportamento Sociorrelacional	Sim	Não	Às vezes	Nº de vezes em 20'
Cumprimenta o adulto		X		-----
Cumprimenta os seus pares			X	2
Toma a iniciativa para participar nas atividades		X		-----
Vagueia sozinho			X	6
Inicia conversa com os seus pares		X		-----
Inicia conversa com os adultos		X		-----
Pede desculpa		X		-----
Agradece		X		-----
Procura a companhia de um adulto			X	2
Procura a companhia de um colega			X	1
Aproxima-se das pessoas			X	2
Tem tendência para se isolar			X	5
Toca nos outros			X	1
Deixa-se tocar			X	1
Direciona o olhar			X	1
Executa movimentos estereotipados		X		-----
Faz Pedidos			X	1
Faz Escolhas			X	1
Faz Recados		X		-----

Anexo 4.2

Checklist

Comportamentos Sociorrelacionais

Data: Dia 12 de Fevereiro

Hora: 14h30 – 15h15

Local: Sala de Educação Especial

Observador: Catarina Ramos

Criança Observada: Criança B

Comportamento Sociorrelacional	Sim	Não	Às vezes	Nº de vezes em 20'
Cumprimenta o adulto			X	1
Cumprimenta os seus pares	-----	-----	-----	-----
Toma a iniciativa para participar nas atividades		X		-----
Vagueia sozinho			X	5
Inicia conversa com os seus pares	-----	-----	-----	-----
Inicia conversa com os adultos		X		-----
Pede desculpa		X		-----
Agradece		X		-----
Procura a companhia de um adulto			X	2
Procura a companhia de um colega	-----	-----	-----	-----
Aproxima-se das pessoas			X	1
Tem tendência para se isolar			X	4
Toca nos outros			X	2
Deixa-se tocar			X	1
Direciona o olhar			X	2
Executa movimentos estereotipados		X		-----
Faz Pedidos			X	1
Faz Escolhas			X	1
Faz Recados			X	1

Anexo 4.3

Checklist da Criança B (2ª Fase)

Checklist

Comportamentos Sociorrelacionais

Data: Dia 26 de Maio

Hora: 14h30 – 15h15

Local: Sala de Educação Especial

Observador: Catarina Ramos

Criança Observada: Criança B

Comportamento Sociorrelacional	Sim	Não	Às vezes	Nº de vezes em 20'
Cumprimenta o adulto			X	1
Cumprimenta os seus pares	-----	-----	-----	-----
Toma a iniciativa para participar nas atividades		X		-----
Vagueia sozinho			X	4
Inicia conversa com os seus pares	-----	-----	-----	-----
Inicia conversa com os adultos			X	1
Pede desculpa		X		-----
Agradece		X		-----
Procura a companhia de um adulto			X	3
Procura a companhia de um colega	-----	-----	-----	-----
Aproxima-se das pessoas			X	2
Tem tendência para se isolar			X	3
Toca nos outros			X	2
Deixa-se tocar			X	2
Direciona o olhar			X	2
Executa movimentos estereotipados		X		-----
Faz Pedidos			X	1
Faz Escolhas			X	3
Faz Recados			X	1

Anexo 4.4

Checklist

Comportamentos Sociorrelacionais

Data: Dia 29 de Maio

Hora: 10h30 – 11h15

Local: Sala de Aula

Observador: Catarina Ramos

Criança Observada: Criança B

Comportamento Sociorrelacional	Sim	Não	Às vezes	Nº de vezes em 20'
Cumprimenta o adulto			X	1
Cumprimenta os seus pares			X	2
Toma a iniciativa para participar nas atividades			X	1
Vagueia sozinho			X	4
Inicia conversa com os seus pares			X	1
Inicia conversa com os adultos			X	2
Pede desculpa		X		-----
Agradece			X	1
Procura a companhia de um adulto			X	1
Procura a companhia de um colega			X	1
Aproxima-se das pessoas			X	1
Tem tendência para se isolar			X	3
Toca nos outros			X	3
Deixa-se tocar			X	2
Direciona o olhar			X	2
Executa movimentos estereotipados		X		-----
Faz Pedidos			X	1
Faz Escolhas			X	2
Faz Recados			X	1

Anexo 4.5

Checklist

Comportamentos Sociorrelacionais

Data: Dia 30 de Maio

Hora: 16h30 – 17h15

Local: A.T.L.

Observador: Catarina Ramos

Criança Observada: Criança B

Comportamento Sociorrelacional	Sim	Não	Às vezes	Nº de vezes em 20'
Cumprimenta o adulto			X	1
Cumprimenta os seus pares			X	2
Toma a iniciativa para participar nas atividades			X	1
Vagueia sozinho			X	4
Inicia conversa com os seus pares			X	1
Inicia conversa com os adultos			X	2
Pede desculpa		X		-----
Agradece			X	1
Procura a companhia de um adulto			X	4
Procura a companhia de um colega			X	2
Aproxima-se das pessoas			X	2
Tem tendência para se isolar			X	3
Toca nos outros			X	2
Deixa-se tocar			X	3
Direciona o olhar			X	2
Executa movimentos estereotipados		X		-----
Faz Pedidos			X	2
Faz Escolhas			X	1
Faz Recados			X	1

Anexo 4.6

Checklist

Comportamentos Sociorrelacionais

Data: Dia 26 de Junho

Hora: 10h30 – 11h15

Local: Sala de Aula

Observador: Catarina Ramos

Criança Observada: Criança B

Comportamento Sociorrelacional	Sim	Não	Às vezes	Nº de vezes em 20'
Cumprimenta o adulto			X	1
Cumprimenta os seus pares			X	4
Toma a iniciativa para participar nas atividades			X	2
Vagueia sozinho			X	2
Inicia conversa com os seus pares			X	2
Inicia conversa com os adultos			X	1
Pede desculpa			X	1
Agradece			X	2
Procura a companhia de um adulto			X	3
Procura a companhia de um colega			X	2
Aproxima-se das pessoas			X	3
Tem tendência para se isolar			X	2
Toca nos outros			X	5
Deixa-se tocar			X	3
Direciona o olhar			X	2
Executa movimentos estereotipados		X		-----
Faz Pedidos			X	1
Faz Escolhas			X	2
Faz Recados			X	1

Anexo 4.7

Checklist

Comportamentos Sociorrelacionais

Data: Dia 27 de Junho

Hora: 16h30 – 17h15

Local: A.T.L.

Observador: Catarina Ramos

Criança Observada: Criança B

Comportamento Sociorrelacional	Sim	Não	Às vezes	Nº de vezes em 20'
Cumprimenta o adulto			X	3
Cumprimenta os seus pares			X	3
Toma a iniciativa para participar nas atividades			X	2
Vagueia sozinho			X	2
Inicia conversa com os seus pares			X	2
Inicia conversa com os adultos			X	2
Pede desculpa		X		-----
Agradece			X	1
Procura a companhia de um adulto			X	5
Procura a companhia de um colega			X	2
Aproxima-se das pessoas			X	2
Tem tendência para se isolar			X	1
Toca nos outros			X	3
Deixa-se tocar			X	5
Direciona o olhar			X	3
Executa movimentos estereotipados		X		-----
Faz Pedidos			X	2
Faz Escolhas			X	2
Faz Recados			X	1

Anexo 4.8

Checklist

Comportamentos Sociorrelacionais

Data: Dia 30 de Junho

Hora: 14h30 – 15h15

Local: Sala de Educação Especial

Observador: Catarina Ramos

Criança Observada: Criança B

Comportamento Sociorrelacional	Sim	Não	Às vezes	Nº de vezes em 20'
Cumprimenta o adulto			X	1
Cumprimenta os seus pares	-----	-----	-----	-----
Toma a iniciativa para participar nas atividades			X	2
Vagueia sozinho			X	2
Inicia conversa com os seus pares	-----	-----	-----	-----
Inicia conversa com os adultos			X	3
Pede desculpa		X		-----
Agradece			X	2
Procura a companhia de um adulto			X	3
Procura a companhia de um colega	-----	-----	-----	-----
Aproxima-se das pessoas			X	2
Tem tendência para se isolar			X	1
Toca nos outros			X	2
Deixa-se tocar			X	4
Direciona o olhar			X	3
Executa movimentos estereotipados		X		-----
Faz Pedidos			X	3
Faz Escolhas			X	2
Faz Recados			X	1

Anexo 4.9

Checklist da Criança B (3ª Fase)

Checklist

Comportamentos Sociorrelacionais

Data: Dia 25 de Julho

Hora: 10h30 – 11h15

Local: Sala de Aula

Observador: Catarina Ramos

Criança Observada: Criança B

Comportamento Sociorrelacional	Sim	Não	Às vezes	Nº de vezes em 20'
Cumprimenta o adulto			X	3
Cumprimenta os seus pares			X	5
Toma a iniciativa para participar nas atividades			X	2
Vagueia sozinho		X		-----
Inicia conversa com os seus pares			X	4
Inicia conversa com os adultos			X	2
Pede desculpa			X	2
Agradece			X	1
Procura a companhia de um adulto			X	4
Procura a companhia de um colega			X	4
Aproxima-se das pessoas			X	3
Tem tendência para se isolar		X		-----
Toca nos outros			X	4
Deixa-se tocar			X	5
Direciona o olhar			X	4
Executa movimentos estereotipados		X		-----
Faz Pedidos			X	3
Faz Escolhas			X	1
Faz Recados			X	1

Anexo 4.10

Checklist

Comportamentos Sociorrelacionais

Data: Dia 28 de Julho

Hora: 14h30 – 15h15

Local: Sala de Educação Especial

Observador: Catarina Ramos

Criança Observada: Criança B

Comportamento Sociorrelacional	Sim	Não	Às vezes	Nº de vezes em 20'
Cumprimenta o adulto			X	1
Cumprimenta os seus pares	-----	-----	-----	-----
Toma a iniciativa para participar nas atividades			X	2
Vagueia sozinho		X		-----
Inicia conversa com os seus pares	-----	-----	-----	-----
Inicia conversa com os adultos			X	4
Pede desculpa			X	1
Agradece			X	2
Procura a companhia de um adulto			X	5
Procura a companhia de um colega	-----	-----	-----	-----
Aproxima-se das pessoas			X	2
Tem tendência para se isolar		X		-----
Toca nos outros			X	2
Deixa-se tocar			X	6
Direciona o olhar			X	4
Executa movimentos estereotipados		X		-----
Faz Pedidos			X	2
Faz Escolhas			X	4
Faz Recados			X	1

Anexo 4.11

Checklist

Comportamentos Sociorrelacionais

Data: Dia 29 de Julho

Hora: 16h30 – 17h15

Local: A.T.L.

Observador: Catarina Ramos

Criança Observada: Criança B

Comportamento Sociorrelacional	Sim	Não	Às vezes	Nº de vezes em 20'
Cumprimenta o adulto			X	3
Cumprimenta os seus pares			X	5
Toma a iniciativa para participar nas atividades			X	3
Vagueia sozinho		X		-----
Inicia conversa com os seus pares			X	4
Inicia conversa com os adultos			X	3
Pede desculpa			X	2
Agradece			X	1
Procura a companhia de um adulto			X	5
Procura a companhia de um colega			X	3
Aproxima-se das pessoas			X	2
Tem tendência para se isolar		X		-----
Toca nos outros			X	4
Deixa-se tocar			X	5
Direciona o olhar			X	3
Executa movimentos estereotipados		X		-----
Faz Pedidos			X	2
Faz Escolhas			X	4
Faz Recados			X	1

Anexo 5

Checklist da Criança C (1ª Fase)

Checklist

Comportamentos Sociorrelacionais

Data: Dia 17 de Fevereiro

Hora: 10h30 – 11h15

Local: Sala de Aula

Observador: Catarina Ramos

Criança Observada: Criança C

Comportamento Sociorrelacional	Sim	Não	Às vezes	Nº de vezes em 20'
Cumprimenta o adulto		X		-----
Cumprimenta os seus pares		X		-----
Toma a iniciativa para participar nas atividades		X		-----
Vagueia sozinho	X			5
Inicia conversa com os seus pares		X		-----
Inicia conversa com os adultos		X		-----
Pede desculpa		X		-----
Agradece		X		-----
Procura a companhia de um adulto		X		-----
Procura a companhia de um colega		X		-----
Aproxima-se das pessoas		X		-----
Tem tendência para se isolar			X	5
Toca nos outros			X	1
Deixa-se tocar		X		-----
Direciona o olhar			X	1
Executa movimentos estereotipados			X	4
Faz Pedidos		X		-----
Faz Escolhas		X		-----
Faz Recados		X		-----

Anexo 5.1

Checklist

Comportamentos Sociorrelacionais

Data: Dia 18 de Fevereiro

Hora: 16h30 – 17h15

Local: A.T.L.

Observador: Catarina Ramos

Criança Observada: Criança C

Comportamento Sociorrelacional	Sim	Não	Às vezes	Nº de vezes em 20'
Cumprimenta o adulto		X		-----
Cumprimenta os seus pares		X		-----
Toma a iniciativa para participar nas atividades		X		-----
Vagueia sozinho	X			6
Inicia conversa com os seus pares		X		-----
Inicia conversa com os adultos		X		-----
Pede desculpa		X		-----
Agradece		X		-----
Procura a companhia de um adulto		X		-----
Procura a companhia de um colega		X		-----
Aproxima-se das pessoas		X		-----
Tem tendência para se isolar			X	5
Toca nos outros			X	2
Deixa-se tocar		X		-----
Direciona o olhar			X	1
Executa movimentos estereotipados			X	5
Faz Pedidos		X		-----
Faz Escolhas		X		-----
Faz Recados		X		-----

Anexo 5.2

Checklist

Comportamentos Sociorrelacionais

Data: Dia 19 de Fevereiro

Hora: 13h45 – 14h30

Local: Sala de Educação Especial

Observador: Catarina Ramos

Criança Observada: Criança C

Comportamento Sociorrelacional	Sim	Não	Às vezes	Nº de vezes em 20'
Cumprimenta o adulto		X		-----
Cumprimenta os seus pares	-----	-----	-----	-----
Toma a iniciativa para participar nas atividades		X		-----
Vagueia sozinho			X	4
Inicia conversa com os seus pares	-----	-----	-----	-----
Inicia conversa com os adultos		X		-----
Pede desculpa		X		-----
Agradece		X		-----
Procura a companhia de um adulto		X		-----
Procura a companhia de um colega	-----	-----	-----	-----
Aproxima-se das pessoas		X		-----
Tem tendência para se isolar			X	6
Toca nos outros			X	2
Deixa-se tocar		X		-----
Direciona o olhar			X	1
Executa movimentos estereotipados			X	5
Faz Pedidos		X		-----
Faz Escolhas		X		-----
Faz Recados		X		-----

Anexo 5.3

Checklist da Criança C (2ª Fase)

Checklist

Comportamentos Sociorrelacionais

Data: Dia 19 de Maio

Hora: 16h30 – 17h15

Local: ATL

Observador: Catarina Ramos

Criança Observada: Criança C

Comportamento Sociorrelacional	Sim	Não	Às vezes	Nº de vezes em 20'
Cumprimenta o adulto			X	1
Cumprimenta os seus pares		X		-----
Toma a iniciativa para participar nas atividades		X		-----
Vagueia sozinho	X			5
Inicia conversa com os seus pares		X		-----
Inicia conversa com os adultos			X	1
Pede desculpa		X		-----
Agradece		X		-----
Procura a companhia de um adulto			X	1
Procura a companhia de um colega		X		-----
Aproxima-se das pessoas			X	1
Tem tendência para se isolar			X	5
Toca nos outros			X	2
Deixa-se tocar		X		-----
Direciona o olhar			X	1
Executa movimentos estereotipados			X	5
Faz Pedidos			X	1
Faz Escolhas		X		-----
Faz Recados		X		-----

Anexo 5.4

Checklist

Comportamentos Sociorrelacionais

Data: Dia 20 de Maio

Hora: 10h30 – 11h15

Local: Sala de Aula

Observador: Catarina Ramos

Criança Observada: Criança C

Comportamento Sociorrelacional	Sim	Não	Às vezes	Nº de vezes em 20'
Cumprimenta o adulto			X	1
Cumprimenta os seus pares		X		-----
Toma a iniciativa para participar nas atividades		X		-----
Vagueia sozinho	X			4
Inicia conversa com os seus pares		X		-----
Inicia conversa com os adultos			X	1
Pede desculpa		X		-----
Agradece		X		-----
Procura a companhia de um adulto			X	1
Procura a companhia de um colega		X		-----
Aproxima-se das pessoas			X	1
Tem tendência para se isolar			X	5
Toca nos outros			X	1
Deixa-se tocar		X		-----
Direciona o olhar			X	2
Executa movimentos estereotipados			X	4
Faz Pedidos			X	1
Faz Escolhas		X		-----
Faz Recados		X		-----

Anexo 5.5

Checklist

Comportamentos Sociorrelacionais

Data: Dia 21 de Maio

Hora: 13h45 – 14h30

Local: Sala de Educação Especial

Observador: Catarina Ramos

Criança Observada: Criança C

Comportamento Sociorrelacional	Sim	Não	Às vezes	Nº de vezes em 20'
Cumprimenta o adulto			X	1
Cumprimenta os seus pares	-----	-----	-----	-----
Toma a iniciativa para participar nas atividades		X		-----
Vagueia sozinho			X	4
Inicia conversa com os seus pares	-----	-----	-----	-----
Inicia conversa com os adultos			X	1
Pede desculpa		X		-----
Agradece		X		-----
Procura a companhia de um adulto			X	1
Procura a companhia de um colega	-----	-----	-----	-----
Aproxima-se das pessoas		X		-----
Tem tendência para se isolar			X	6
Toca nos outros			X	2
Deixa-se tocar		X		-----
Direciona o olhar			X	1
Executa movimentos estereotipados			X	5
Faz Pedidos		X		-----
Faz Escolhas		X		-----
Faz Recados		X		-----

Anexo 5.6

Checklist

Comportamentos Sociorrelacionais

Data: Dia 25 de Junho

Hora: 13h45 – 14h30

Local: Sala de Educação Especial

Observador: Catarina Ramos

Criança Observada: Criança C

Comportamento Sociorrelacional	Sim	Não	Às vezes	Nº de vezes em 20'
Cumprimenta o adulto			X	1
Cumprimenta os seus pares	-----	-----	-----	-----
Toma a iniciativa para participar nas atividades			X	1
Vagueia sozinho			X	2
Inicia conversa com os seus pares	-----	-----	-----	-----
Inicia conversa com os adultos			X	1
Pede desculpa		X		-----
Agradece		X		-----
Procura a companhia de um adulto			X	2
Procura a companhia de um colega	-----	-----	-----	-----
Aproxima-se das pessoas			X	1
Tem tendência para se isolar			X	4
Toca nos outros			X	2
Deixa-se tocar			X	1
Direciona o olhar			X	2
Executa movimentos estereotipados			X	3
Faz Pedidos			X	1
Faz Escolhas			X	1
Faz Recados		X		-----

Anexo 5.7

Checklist

Comportamentos Sociorrelacionais

Data: Dia 26 de Junho

Hora: 10h30 – 11h15

Local: Sala de Aula

Observador: Catarina Ramos

Criança Observada: Criança C

Comportamento Sociorrelacional	Sim	Não	Às vezes	Nº de vezes em 20'
Cumprimenta o adulto			X	1
Cumprimenta os seus pares			X	2
Toma a iniciativa para participar nas atividades			X	1
Vagueia sozinho			X	2
Inicia conversa com os seus pares		X		-----
Inicia conversa com os adultos			X	1
Pede desculpa			X	1
Agradece		X		-----
Procura a companhia de um adulto			X	3
Procura a companhia de um colega		X		-----
Aproxima-se das pessoas			X	2
Tem tendência para se isolar			X	4
Toca nos outros			X	3
Deixa-se tocar			X	2
Direciona o olhar			X	2
Executa movimentos estereotipados			X	3
Faz Pedidos			X	2
Faz Escolhas			X	1
Faz Recados		X		-----

Anexo 5.8

Checklist

Comportamentos Sociorrelacionais

Data: Dia 27 de Junho

Hora: 16h30 – 17h15

Local: ATL

Observador: Catarina Ramos

Criança Observada: Criança C

Comportamento Sociorrelacional	Sim	Não	Às vezes	Nº de vezes em 20'
Cumprimenta o adulto			X	1
Cumprimenta os seus pares			X	4
Toma a iniciativa para participar nas atividades			X	1
Vagueia sozinho			X	2
Inicia conversa com os seus pares		X		-----
Inicia conversa com os adultos			X	2
Pede desculpa			X	1
Agradece		X		-----
Procura a companhia de um adulto			X	4
Procura a companhia de um colega		X		-----
Aproxima-se das pessoas			X	2
Tem tendência para se isolar			X	3
Toca nos outros			X	4
Deixa-se tocar			X	2
Direciona o olhar			X	3
Executa movimentos estereotipados			X	3
Faz Pedidos			X	2
Faz Escolhas			X	1
Faz Recados			X	1

Anexo 5.9

Checklist da Criança C (3ª Fase)

Checklist

Comportamentos Sociorrelacionais

Data: Dia 29 de Julho

Hora: 10h30 – 11h15

Local: Sala de Aula

Observador: Catarina Ramos

Criança Observada: Criança C

Comportamento Sociorrelacional	Sim	Não	Às vezes	Nº de vezes em 20'
Cumprimenta o adulto			X	1
Cumprimenta os seus pares			X	2
Toma a iniciativa para participar nas atividades			X	1
Vagueia sozinho			X	1
Inicia conversa com os seus pares			X	2
Inicia conversa com os adultos			X	1
Pede desculpa			X	1
Agradece			X	1
Procura a companhia de um adulto			X	2
Procura a companhia de um colega			X	1
Aproxima-se das pessoas			X	3
Tem tendência para se isolar			X	1
Toca nos outros			X	4
Deixa-se tocar			X	2
Direciona o olhar			X	3
Executa movimentos estereotipados			X	1
Faz Pedidos			X	2
Faz Escolhas			X	1
Faz Recados			X	1

Anexo 5.10

Checklist

Comportamentos Sociorrelacionais

Data: Dia 30 de Julho

Hora: 16h30 – 17h15

Local: ATL

Observador: Catarina Ramos

Criança Observada: Criança C

Comportamento Sociorrelacional	Sim	Não	Às vezes	Nº de vezes em 20'
Cumprimenta o adulto			X	2
Cumprimenta os seus pares			X	3
Toma a iniciativa para participar nas atividades			X	1
Vagueia sozinho			X	2
Inicia conversa com os seus pares			X	2
Inicia conversa com os adultos			X	1
Pede desculpa			X	1
Agradece			X	1
Procura a companhia de um adulto			X	3
Procura a companhia de um colega			X	2
Aproxima-se das pessoas			X	3
Tem tendência para se isolar			X	2
Toca nos outros			X	3
Deixa-se tocar			X	3
Direciona o olhar			X	4
Executa movimentos estereotipados			X	2
Faz Pedidos			X	2
Faz Escolhas			X	2
Faz Recados			X	1

Anexo 5.11

Checklist

Comportamentos Sociorrelacionais

Data: Dia 31 de Julho

Hora: 13h45 – 14h30

Local: Sala de Educação Especial

Observador: Catarina Ramos

Criança Observada: Criança C

Comportamento Sociorrelacional	Sim	Não	Às vezes	Nº de vezes em 20'
Cumprimenta o adulto			X	1
Cumprimenta os seus pares	-----	-----	-----	-----
Toma a iniciativa para participar nas atividades			X	2
Vagueia sozinho		X		-----
Inicia conversa com os seus pares	-----	-----	-----	-----
Inicia conversa com os adultos			X	1
Pede desculpa			X	1
Agradece			X	2
Procura a companhia de um adulto			X	2
Procura a companhia de um colega	-----	-----	-----	-----
Aproxima-se das pessoas			X	2
Tem tendência para se isolar			X	1
Toca nos outros			X	2
Deixa-se tocar			X	3
Direcciona o olhar			X	3
Executa movimentos estereotipados			X	1
Faz Pedidos			X	1
Faz Escolhas			X	1
Faz Recados			X	1