

*Instituto Superior de Psicologia Aplicada*



UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PRECOCE: UM ESTUDO DE CASO

Nome do autor

Susana Isabel da Silva Marcelino

Nº de aluno

**11593**

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

Mestre em Psicologia

Especialidade em Educacional

**2008**

Instituto Superior de Psicologia Aplicada

UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PRECOCE: UM ESTUDO DE CASO

**Susana Isabel da Silva Marcelino**

Dissertação orientada por Professora Doutora Júlia Serpa Pimentel

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

**Mestre em Psicologia**

Especialidade em Educacional

**2008**

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação de Professora Doutora Júlia Serpa Pimentel, apresentada no Instituto Superior de Psicologia Aplicada para obtenção de grau de Mestre na especialidade de de Psicologia Educacional conforme o despacho da DGES, nº 19673/2006 publicado em Diário da Republica 2ª série de 26 de Setembro de 2006.

## AGRADECIMENTOS

À Professora Júlia Serpa Pimental pela sua disponibilidade no esclarecimento de dúvidas, orientação e apoio prestado na realização deste trabalho. Muito obrigada por me ter incentivado a continuar com esta pesquisa, por mais um ano lectivo, gerando mais oportunidades de me envolver e aprender com a realidade da intervenção precoce.

À Professora Glória Ramalho pelas importantes sugestões e críticas ao longo das aulas de seminário de dissertação, que muito contribuíram para as minhas reflexões durante todo o desenvolvimento deste trabalho.

A todos os técnicos de intervenção precoce, em especial à Fátima Duarte, por ter gentilmente contribuído para o início deste estudo, à Isabel Gouveia, por permitir que aprendesse com o seu trabalho, à Célia Gandres, pela sua sincera colaboração e disponibilidade ao longo deste ano.

À Marta, à sua família e a todos os profissionais do jardim-de-infância que se disponibilizaram a participar e a colaborar na realização deste trabalho.

À Sara, à Sofia, à Andreia e à Joana que fizeram parte desta longa aprendizagem.

Aos meus Pais por tudo.

Ao Alexandre pela paciência e apoio nas horas mais difíceis.

NOME: Susana Isabel da Silva Marcelino

Nº ALUNO: 11593

CURSO: Mestrado Integrado em Psicologia

ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO: Psicologia Educacional

ANO LECTIVO: 2007/2008

ORIENTADOR: Doutora Júlia Serpa Pimentel

DATA: 27 de Junho de 2008

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Um Programa de Intervenção Precoce: Um Estudo de Caso

---

JURI:

#### RESUMO

Actualmente, é unânime a ideia que a intervenção precoce deve assentar numa abordagem centrada na família, que privilegie as suas necessidades e capacidades e onde predomine uma verdadeira parceria entre pais e técnicos durante todo o processo de avaliação e intervenção. A intervenção precoce tem por objectivo o apoio e o bem-estar da família, privilegiando os contextos de vida da criança e promovendo ambientes mais adequados ao seu desenvolvimento (Almeida, 2000). Mas será que de facto isto acontece? Se sim, de que modo é feito?

O presente estudo, centrado numa metodologia de estudo de caso, foca a problemática da avaliação do desenvolvimento de uma criança, sinalizada para intervenção precoce, e procura analisar a coerência que existe no processo de avaliação/planificação/intervenção junto desta criança/família, durante dois anos lectivos.

Procurámos esclarecer algumas questões inerentes à avaliação do desenvolvimento da criança (tipo de avaliação; instrumentos utilizados e intervenientes no processo);

compreender a dinâmica que se estabelece entre os técnicos e a família durante o processo de avaliação/planificação/intervenção; perceber como os resultados da avaliação são inseridos na planificação e posteriormente na intervenção; analisar a qualidade das práticas de apoio educativo, assim como as expectativas e o grau de satisfação da família, em relação aos serviços de intervenção precoce.

**Palavras-chave: Intervenção precoce, avaliação, planificação, intervenção.**

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO EM INGLÊS: An Early Intervention Program: A Case Study

#### ABSTRACT

Nowadays it's unanimous the idea that early intervention should settle on a family centered approach, which privileges it's needs and abilities, where a real partnership between parents and professionals stands out during the whole evaluation and intervention process. The goal of early intervention is the support and welfare of the family, privileging the contexts of the child's life and promoting more suitable environments to its development (Almeida,2000). But does this actually happens? If so, in which way is it done?

The study, we present centered in a case study methodology, focuses the issue of the development evaluation of a child, marked for early intervention, analyzing the coherence that exists in the evaluation/planning/intervention process within this child/family, for two school years.

We tried to answer some questions inherent to the child's development evaluation (kind of evaluation; the instruments used and the people who are part of the process); to understand the dynamics established between the technicians and the family during the evaluation/planning/intervention process; to understand how the evaluation results are inserted in the planning and later in the intervention, to analyze the quality of the educational support practices, as well as the expectations and the family's degree of satisfaction, regarding the early intervention services.

**Key Words: Early intervention, evaluation, planning, intervention**

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Índice</b>   |           |
| <b>Introdução</b>   | <b>1</b>  |
| <b>Revisão da literatura</b>  | <b>3</b>  |
| 1. Evolução da Intervenção Precoce  | 3         |
| 2. Princípios Orientadores das Práticas de Qualidade em Intervenção Precoce                         | 8         |
| 3. Da Avaliação ao Planeamento da Intervenção   | 9         |
| Objectivos e Problemática   | 16        |
| <b>Metodologia</b>  | <b>18</b> |
| Participantes   | 18        |
| Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados   | 20        |
| Procedimentos   | 23        |
| <b>Apresentação e Análise dos Resultados</b>  | <b>25</b> |
| 1. Análise Documental   | 25        |
| 1.1 Caracterização da Criança   | 25        |
| 1.2 Processo de Avaliação no âmbito do PIP  | 26        |
| 1.3 Nível de Aptidões/Competências para as diferentes áreas de desenvolvimento                      | 29        |
| 1.4 Objectivos e Estratégias Propostas no Plano de Intervenção                                      | 32        |
| 2. Intervenção  | 38        |
| 2.1 Dados das Sessões com a Educadora de Apoio Educativo no Ano Lectivo 2006/2007                   | 39        |
| 2.2 Dados das Actividades com a Educadora do Ensino Regular nos Anos Lectivos 2006/2007 e 2007/2008 | 49        |
| 2.3 Dados das Sessões com a Educadora de Apoio Educativo no Ano Lectivo 2007/2008                   | 54        |

|  |            |
|--|------------|
| 2.4 Dados das Sessões com a Terapeuta da Fala no Ano Lectivo 2006/2007                                       | 58         |
| 2.5 Avaliação da Qualidade Inclusiva da Sala   | 61         |
| 2.6 Comparação entre os Objectivos e Estratégias Propostas no Plano de Intervenção e o Trabalho desenvolvido | 63         |
| 3. Dados das Entrevistas   | 66         |
| 3.1 Dados das Entrevistas à Educadora de Apoio Educativo no Ano Lectivo 2006/2007                            | 66         |
| 3.1.1 Dados da Entrevista Inicial à Educadora de Apoio Educativo   | 66         |
| 3.1.2 Dados da Entrevista Final à Educadora de Apoio Educativo   | 72         |
| 3.2 Dados da Entrevista à Educadora de Apoio Educativo no Ano Lectivo 2007/2008                              | 75         |
| 3.3 Dados das Entrevistas aos Pais   | 78         |
| 3.3.1 Dados da Entrevista aos Pais no Ano Lectivo 2006/2007  | 78         |
| 3.3.2 Dados da Entrevista à Mãe no Ano Lectivo 2007/2008   | 83         |
| 3.4 Dados da Entrevista à Educadora do Ensino Regular no Ano Lectivo 2006/2007                               | 85         |
| 3.5 Dados da Entrevista à Terapeuta da Fala no Ano Lectivo 2006/2007   | 89         |
| <b>Discussão dos Dados</b>   | <b>97</b>  |
| <b>Conclusão</b>   | <b>116</b> |
| <b>Referencias Bibliográficas</b>  | <b>121</b> |

## **Índice de Quadros**

|  |    |
|--|----|
| <b>Quadro 1</b> – Documentos presentes no processo da criança desde o ano lectivo 2002/2003 até 2007/2008  | 27 |
| <b>Quadro 2</b> – Nível de aptidões/competências para as diferentes áreas de desenvolvimento (motora, comunicação, sócio-emocional e autonomia) no PEI de 2006/2007 e do PII 2007/2008 | 30 |
| <b>Quadro 3</b> – Objectivos propostos e estratégias para as diferentes áreas de desenvolvimento (motora, comunicação, sócio-emocional e autonomia) no PEI de 2006/2007                | 33 |
| <b>Quadro 4</b> - Objectivos propostos e estratégias para as diferentes áreas de desenvolvimento (motora, comunicação, sócio-emocional e autonomia) no PII de 2007/2008                | 36 |
| <b>Quadro 5</b> - Iniciativa, envolvimento e participação da criança nas actividades com a educadora de apoio educativo ao longo das 10 sessões  | 39 |
| <b>Quadro 6</b> - Estratégias de mediação educadora de apoio educativo/criança ao longo das 10 sessões   | 41 |
| <b>Quadro 7</b> - Frequência de actividades desenvolvidas ao longo das 10 sessões de apoio educativo   | 46 |
| <b>Quadro 8</b> – Interacção com a investigadora ao longo das 10 sessões de apoio educativo  | 48 |
| <b>Quadro 9</b> – Actividades observadas nos anos lectivos 2006/2007 e 2007/2008   | 49 |
| <b>Quadro 10</b> - Frequência de interacções com pares em actividade ao longo das sessões  | 50 |
| <b>Quadro 11</b> - Frequência de interacções educadora do ensino regular e criança   | 51 |
| <b>Quadro 12</b> - Estratégias de mediação educadora do ensino regular /criança  | 51 |
| <b>Quadro 13</b> - Comportamentos da criança   | 52 |
| <b>Quadro 14</b> - Interacção com a investigadora  | 53 |
| <b>Quadro 15</b> - Estratégias de mediação educadora de apoio educativo/criança ao longo das 6 actividades   | 54 |

|  |    |
|--|----|
| <b>Quadro 16-</b> Iniciativa, envolvimento e participação da criança nas actividades de terapia da fala                        | 58 |
| <b>Quadro 17 -</b> Estratégias de mediação terapeuta/criança   | 59 |
| <b>Quadro 18-</b> Frequência das actividades desenvolvidas durante as três sessões   | 60 |
| <b>Quadro 19 –</b> Interação com a investigadora   | 60 |
| <b>Quadro 20 -</b> Avaliação da qualidade inclusiva da sala: contactos e relações adultos-criança no ano lectivo 2007/2008     | 61 |
| <b>Quadro 21 –</b> Formulário de questões do bloco a carreira da educadora do apoio educativo e respectiva entrevista          | 66 |
| <b>Quadro 22 –</b> Formulário de questões do bloco a intervenção precoce e respectiva entrevista                               | 67 |
| <b>Quadro 23 –</b> Formulário de questões do bloco o programa de intervenção para esta família/criança e respectiva entrevista | 68 |
| <b>Quadro 24 –</b> Formulário de questões do bloco a família e respectiva entrevista   | 68 |
| <b>Quadro 25 –</b> Formulário de questões do bloco a criança e respectiva entrevista   | 69 |
| <b>Quadro 26 –</b> Formulário de questões do bloco a intervenção e respectiva entrevista                                       | 70 |
| <b>Quadro 27 –</b> Formulário de questões do bloco intervenção realizada e respectiva entrevista                               | 73 |
| <b>Quadro 28 –</b> Formulário de questões do bloco intervenção futura e respectiva entrevista                                  | 73 |
| <b>Quadro 29 –</b> Formulário de questões do bloco de outras questões  | 74 |
| <b>Quadro 30 –</b> Formulário de questões do bloco a carreira da educadora do apoio educativo e respectiva entrevista          | 75 |
| <b>Quadro 31 –</b> Formulário de questões do bloco a intervenção precoce e respectiva entrevista                               | 76 |
| <b>Quadro 32 –</b> Formulário de questões do bloco intervenção futura e respectiva   | 78 |

entrevista

|   |    |
|---|----|
| <b>Quadro 33</b> – Formulário de questões do bloco o serviço de intervenção precoce e respectiva entrevista   | 79 |
| <b>Quadro 34</b> – Formulário de questões do bloco a relação entre a criança e as educadoras de apoio educativo e respectiva entrevista                         | 79 |
| <b>Quadro 35</b> – Formulário de questões do bloco a passagem de caso da primeira educadora de apoio educativo para a segunda educadora e respectiva entrevista | 80 |
| <b>Quadro 36</b> – Formulário de questões do bloco relação com a terapeuta da fala e respectiva entrevista  | 80 |
| <b>Quadro 37</b> – Formulário de questões do bloco o programa de intervenção precoce e respectiva entrevista  | 81 |
| <b>Quadro 38</b> – Formulário de questões do bloco intervenção e respectiva entrevista  | 81 |
| <b>Quadro 39</b> – Formulário de questões do bloco intervenção realizada e respectiva entrevista  | 83 |
| <b>Quadro 40</b> – Formulário de questões do bloco intervenção futura e respectiva entrevista   | 84 |
| <b>Quadro 41</b> - Formulário de questões do bloco a carreira da educadora de ensino regular e respectiva entrevista  | 85 |
| <b>Quadro 42</b> – Formulário de questões do bloco a criança e respectiva entrevista  | 85 |
| <b>Quadro 43</b> – Formulário de questões do bloco o papel da educadora de apoio educativo  | 87 |
| <b>Quadro 44</b> – Formulário de questões do bloco a entrada da nova educadora.   | 88 |
| <b>Quadro 45</b> – Formulário de questões do bloco a família.   | 89 |
| <b>Quadro 46</b> – Formulário de questões do bloco a carreira da terapeuta e respectiva entrevista  | 90 |
| <b>Quadro 47</b> – Formulário de questões do bloco a intervenção precoce e  | 90 |

respectiva entrevista

**Quadro 48** – Formulário de questões do bloco o programa de intervenção para esta família/criança e respectiva entrevista 92

**Quadro 49** – Formulário de questões do bloco a família e respectiva entrevista 93

**Quadro 50** – Formulário de questões do bloco a criança e respectiva entrevista 94

**Quadro 51** – Formulário de questões do bloco a intervenção e respectiva entrevista 94

### **Índice de Figuras**

**Figura 1** – Planeamento da Intervenção baseada nas rotinas 15

## INTRODUÇÃO

O presente estudo, centrado numa metodologia de estudo de caso, enquadra-se na avaliação de programas em intervenção precoce (PIP). Incide sobre a problemática da avaliação do desenvolvimento de uma criança com seis anos de idade do sexo feminino, com trissomia 21, sinalizada para intervenção precoce, e pretende analisar a coerência do processo de avaliação, planificação e intervenção junto desta criança e sua família.

Os modelos de intervenção precoce têm, nas últimas décadas, sofrido profundas alterações a nível teórico e, conseqüentemente, a nível prático. Actualmente, é unânime a ideia de que a intervenção precoce deve assentar numa abordagem centrada na família, que privilegie as suas necessidades e capacidades e onde predomine uma verdadeira parceria entre pais e técnicos, durante todo o processo de avaliação e intervenção. Nesta óptica, a intervenção precoce tem por objectivo o apoio e o bem-estar da família, privilegiando os contextos de vida da criança e promovendo ambientes mais adequados ao seu desenvolvimento (Almeida 2000).

Ainda assim, as práticas de intervenção precoce em Portugal revelam-se distantes daquilo que seria o desejável e o número de estudos que avalie o que realmente se passa no decorrer dos programas, assim como a forma como os modelos de intervenção se adequam à realidade do nosso país, são ainda insuficientes (Pimentel 2007).

O estudo que desenvolvemos foca a compreensão e descrição das práticas implementadas pelas técnicas (educadoras de apoio educativo, educadoras do ensino regular e terapeuta da fala), no decorrer de um programa de intervenção precoce, ao longo de dois anos lectivos.

Actualmente, um dos princípios orientadores da intervenção precoce é uma intervenção centrada na família, que contemple o fortalecimento das suas capacidades, bem como o envolvimento de todos no momento de avaliação e intervenção junto da criança. A planificação do programa de intervenção deverá ter como base a avaliação realizada e o desenvolvimento da criança. Deverão também existir mecanismos de avaliação periódicos do programa, com base nos objectivos definidos, a fim de verificar se estes estão de facto a ser implementados e se existem ou não progressos. Mas será que de facto isto acontece? Se sim, de que modo é feito?

Procurámos esclarecer algumas questões inerentes à avaliação do desenvolvimento da

criança (tipo de avaliação; instrumentos utilizados e intervenientes no processo); compreender a dinâmica que se estabelece entre os técnicos e a família durante o processo de avaliação/planificação/intervenção; perceber como os resultados da avaliação são inseridos na planificação e posteriormente na intervenção; analisar a qualidade das práticas de apoio educativo, assim como as expectativas e o grau de satisfação da família em relação aos serviços de intervenção precoce.

A criança objecto deste estudo de caso, nascida a 22 de Dezembro de 2001, frequenta um jardim-de-infância regular e tem apoio individualizado duas vezes por semana, um dos dias com uma educadora de apoio educativo e o outro com uma terapeuta da fala.

No total foram realizadas 31 observações e sete entrevistas semi-directivas:

- No ano lectivo de 2006/2007 foram observadas 17 sessões: dez com educadora de apoio educativo (sete no início do estudo e três no fim do ano lectivo), três de terapia da fala e quatro de actividades com a educadora do ensino regular. Foram também realizadas cinco entrevistas: uma aos pais da criança, duas à educadora de apoio educativo (no início do estudo e no fim do ano lectivo), uma à terapeuta da fala e uma à educadora do ensino regular.
- No ano lectivo seguinte, 2007/2008, efectuaram-se 14 observações: seis com a educadora de apoio educativo a intervir na sala de jardim-de-infância, e oito de actividades com a educadora do ensino regular (duas antes da intervenção, quatro durante e duas após a intervenção da educadora de apoio). Realizaram-se ainda duas entrevistas semi-estruturadas: uma à educadora de apoio e outra à mãe da criança.

Este trabalho está subdividido em quatro grandes capítulos: a primeira parte diz respeito à revisão da literatura onde procurámos descrever o percurso da intervenção precoce, desde a avaliação até à intervenção, referindo os autores e teorias que a sustentam e enunciando as questões de investigação. A segunda parte engloba os aspectos metodológicos, e nela constam a caracterização dos participantes, a descrição das técnicas, os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos do nosso estudo. Na terceira parte, são apresentados os dados recolhidos e as respectivas análises qualitativas. Por último, segue-se a discussão dos dados e as conclusões finais.

## REVISÃO DA LITERATURA

### 1- Evolução da Intervenção Precoce

Durante vários anos, diversos estudiosos de diferentes áreas (filósofos, artistas, teólogos, psicólogos) discutiram sobre a origem do desenvolvimento humano, nomeadamente sobre se o Homem é fruto de tendências inatas e comportamentais ou se é completamente moldado pelo ambiente. Actualmente, a relação entre “natureza” e “educação” é encarada como complementar e inseparável no processo de desenvolvimento de cada indivíduo.

São conhecidas várias investigações que demonstram que as competências das crianças são mediadas pela cultura e que o desenvolvimento cognitivo depende das interacções sociais, sobretudo em situações de interacção assimétrica, onde a criança revela aquilo que é capaz de fazer com a ajuda do adulto ou de outras crianças mais experientes - zona de desenvolvimento proximal. Os diversos contributos da teoria sociocultural de Vygotsky (2001) permitiram que os agentes educativos compreendessem os processos de maturação, o que possibilita planear a aprendizagem da criança, através de uma avaliação que tenha em conta o nível de desenvolvimento actual (aquilo que a criança consegue realizar sozinha) e o nível de desenvolvimento proximal.

Também Piaget chamara a atenção para o impacto que o ambiente precoce apresenta ao nível do desenvolvimento da criança, afirmando que a inteligência não é fixa, pois as aptidões intelectuais crescem e são desenvolvidas em função da variedade de estímulos a que a criança é exposta. Concluiu que não é só a falta de um meio ambiente enriquecedor que impede o desenvolvimento intelectual da criança, mas também que a perda desse tempo é prejudicial, pois passado o período crítico, os novos estímulos têm cada vez menos efeitos. O desenvolvimento é hoje compreendido como um processo, que ocorre de forma estruturada, no qual a criança constrói o seu saber a partir da acção sobre o meio e sobre o objecto, num processo de assimilação e acomodação (Dole, 2003).

No âmbito destas formulações teóricas e segundo Cordeiro (2004), os adultos podem promover o desenvolvimento da criança, devendo para isso, mediar as interacções entre pares; organizar os contextos onde decorrem essas interacções; criar as condições para esse desenvolvimento; fornecer ajuda quando necessário; observar o desenvolvimento e fazer com que a criança tome consciência das suas “construções do conhecimento”.

Todos os aspectos inerentes ao desenvolvimento humano precoce são afectados pelo

ambiente e pelas experiências que se desenvolvem de forma cumulativa, iniciando-se logo no período pré-natal. Desde a altura da concepção até à idade pré-escolar, o desenvolvimento ocorre num ritmo de aceleração não comparável a qualquer outro período da vida. O desenvolvimento humano precoce é, simultaneamente, um momento de grande vulnerabilidade e de grande oportunidade, pois é uma fase de grandes mudanças físicas e psicológicas (Feldman, 2004, Blackman, 2003, Shonkoff & Phillips 2000).

Shonkoff e Phillips (2000) destacam investigações sobre as experiências no desenvolvimento cerebral do bebé e concluem que a criança, altamente vulnerável à ausência de estimulação, pode apresentar, como consequência dessa privação, uma situação de risco permanente ou disfunção de alguma capacidade.

Face a estas conceptualizações, a intervenção nas interações e nas relações de envolvimento entre a criança e os adultos que lhe são próximos é crucial, pois estes são os elementos activos que maior importância têm no ambiente da criança durante o período da infância (Meisels & Shonkoff, 2000). Quando as relações são disfuncionais, a criança, que do ponto de vista biológico é menos resiliente, encontra-se em risco de adquirir problemas no futuro. Porém, se as relações entre a criança e outros cuidadores são de suporte ao desenvolvimento adaptativo, a criança que nasceu com vulnerabilidade neurológica pode ainda ter grandes oportunidades de desenvolvimento (Shonkoff & Phillips, 2000, Greenspan, 2005).

Diversas hipóteses têm sido propostas para a compreensão do desenvolvimento e dos processos de aprendizagem da criança, contribuindo para uma intervenção mais eficaz. Vários foram, também, os modelos que tiveram uma influência decisiva, quer na compreensão dos fenómenos psicológicos quer nas práticas de intervenção no âmbito da educação especializada e da intervenção precoce, influenciando significativamente os métodos de ensino e a organização dos contextos educativos e norteando o processo de ensino/aprendizagem ao nível da educação pré-escolar. O percurso da intervenção precoce está marcado pela transição de abordagens, inicialmente caracterizado por uma intervenção centrada na criança, passando depois para uma abordagem centrada na família.

Nos anos 60, surgem nos Estados Unidos os primeiros programas de intervenção precoce, cujo objectivo consistia em estimular intensamente as crianças de meios socio-económico baixos e que apresentavam insucesso escolar. Até à data, as crianças com necessidades educativas especiais ou em risco eram consideradas a única fonte do problema, sendo assim necessário prestar-lhes apoio técnico especializado, recorrendo a terapias e

medicamentos. Esta nova intervenção é baseada no modelo médico. Mais tarde, assiste-se a uma transição de paradigma, para o modelo comportamental, que enfatiza o impacto da aprendizagem no desenvolvimento da criança, assim como o meio onde ocorre. Numa perspectiva de carácter funcional, esta abordagem introduz gradualmente a perspectiva de envolvimento dos pais, considerada essencial para o sucesso do programa e manutenção dos ganhos alcançados (Almeida, 2000).

De acordo com a Teoria Transaccional (Sameroff, & Chandler, 1975, referido por Pimentel, 2005), a família tem um papel predominante no ambiente social onde a criança está inserida. Esta teoria sublinha a interdependência que existe entre a criança e os contextos de desenvolvimento, onde decorrem interacções bidireccionais, em que a criança influencia e é influenciada.

Sameroff e Fiese (2000) mencionam que, no modelo transaccional, tanto a natureza como a educação são importantes, pois interagem no indivíduo e esta interacção tem um efeito cumulativo ao longo do tempo. O comportamento da criança, em qualquer momento, é um produto das transacções entre o fenótipo (a criança), o ambientótipo (a fonte de experiência externa) e o genótipo (fonte de organização biológica). Ao explicar o desenvolvimento como sendo produto de uma interacção constante, este modelo veio naturalmente introduzir mudanças na forma como se passou a encarar a intervenção precoce.

Neste domínio, é crucial a identificação das redes de suporte formal (profissionais e serviços) e informal (amigos, parentes, vizinhos), assim como o seu fortalecimento. Apoiado no modelo ecológico, a intervenção nos contextos de vida da criança pressupõe uma recolha de informação para a qual é indispensável o envolvimento activo de todos aqueles que pertencem aos vários ecossistemas (micro-sistema, meso-sistema, exo-sistema e macro-sistema) e rotinas da criança. Estas rotinas diferem de criança para criança, de família para família e, por vezes, numa mesma família, de momento para momento (Serrano & Correia, 2000).

Decorrente do que foi exposto, nasce a necessidade de obter para cada família um plano individualizado de apoio (PIAF), que consiste num documento onde se encontra escrito todo o processo de avaliação, objectivos e intervenção, elaborado numa parceria entre pais e técnicos, assim como a introdução do plano educativo de apoio à criança (PEI), ambos contemplados na mesma lei, que nos EUA data 1986.

Mais tarde, assiste-se à consolidação daquilo que viria a ser o modelo centrado na família,

caracterizado pela promoção da mesma, no sentido de a capacitar para a tomada de decisões. Tornou-se evidente a impossibilidade de analisar as necessidades e definir os objectivos para a criança separadamente da família. Tendo em conta a perspectiva sistémica, a criança faz parte da família e esta pertence a um sistema social alargado, com o qual vai interagir, exercendo sobre ela e a criança várias influências. Logo, a mudança num dos elementos da família gera mudança nos restantes. Assim, a intervenção eficaz só é possível quando engloba todo o sistema familiar e não apenas aquele que se encontra mais próximo da criança (Von Bertalanffy, 1968; Minucchin 1974; Turnbull & turnbull, 1986 cit. por Almeida, 2000).

Apesar de algumas variações na definição de práticas centradas na família, McWilliam, Winton e Crais (2003) consideram que, numa abordagem deste tipo há unanimidade em: encarar a família como uma unidade de prestação de serviços; reconhecer os pontos fortes da criança e da família, dar resposta às prioridades identificadas pela família e apoiar os valores e o modo de vida de cada família.

Na opinião de Bairrão (1999), contribuíram para o desenvolvimento da intervenção precoce, em Portugal, dois projectos fundamentais: o projecto de intervenção precoce baseado no Modelo Americano "Portage" ("Portage Model for Parents") pelo CEACF de Lisboa, e o Projecto Integrado de Intervenção Precoce, do Distrito de Coimbra (PIIP), ambos datando dos anos oitenta. O primeiro, que assenta num modelo de implementação do Programa Portage para os pais, não só assinalou a intervenção no apoio aos pais nas tarefas de ensino, no registo e avaliação da evolução da criança, como também contribuiu para a organização da supervisão e formação dos técnicos de intervenção precoce. O segundo projecto assumiu também grande importância, pois consistiu-se com uma intervenção que integrou vários recursos da comunidade (saúde, educação, segurança social), com o objectivo de responder adequadamente às crianças dos 0 aos 3 anos, que apresentavam necessidades educativas especiais a às suas famílias, no distrito de Coimbra.

No entanto, podemos considerar que os primeiros programas de estimulação precoce em Portugal, foram implementados no Serviço de Orientação Domiciliária (SOD) por enfermeiras de saúde pública dos Centros Materno-Infantis, na década de 60. Posteriormente, o SOD integra, na equipa, educadoras especializadas provenientes de Equipas de Ensino Especial do Ministério de Educação, que realizaram orientações domiciliárias nas mais diversas deficiências (Almeida, 2000).

Actualmente, a Intervenção Precoce (IP) é definida na lei portuguesa (Despacho conjunto

891/99) como “(...) uma medida de apoio integrado, centrado na criança e na família, mediante acções de natureza preventiva e habilitativa, designadamente do âmbito da educação, da saúde e da acção social. Pretende-se assegurar condições facilitadoras do desenvolvimento da criança com deficiência ou em risco de atraso grave do desenvolvimento; potenciar a melhoria das interacções familiares; reforçar as competências familiares como suporte da sua progressiva capacitação e autonomia face à problemática da deficiência”.

A lei define conceitos como prevenção e habilitação e refere que a IP deve ser centrada na família e baseada na coordenação de serviços, devendo abranger as crianças dos 0 aos 6 anos, preferencialmente dos 0 aos 3 anos, o que se coaduna com as linhas orientadoras da investigação nesta área.

Segundo o mesmo despacho, a intervenção precoce tem como objectivos: criar condições facilitadoras do desenvolvimento global da criança; otimizar condições da interacção criança/família e envolver a comunidade no processo de intervenção. Os principais eixos da intervenção precoce são: o envolvimento familiar; o trabalho em equipa e a existência do plano individual de intervenção.

O facto da intervenção precoce ser centrada na família implica noções como a de “empowerment”, ou seja, fortalecimento e capacitação da família nas decisões e iniciativas a tomar nas interacções com os seus filhos. O “empowerment” enfatiza o papel fundamental de responsabilidade contínua que os pais têm na vida da criança, tornando necessário o estabelecimento de parcerias entre pais e profissionais (Guralnick, 2005). O modelo teórico que melhor sustenta esta noção de fortalecimento é a teoria do suporte social de Dunst (1985, cit. por Cordeiro 2004), que salienta a importância das relações de parceira entre pais e profissionais, onde o papel destes reside na estimulação e consolidação das relações entre os pais e filhos, incentivando a troca de informação naquilo que diz respeito ao progresso do filho, nomeadamente ao nível da educação e na procura de estratégias adequadas a cada criança.

O técnico é, presentemente, compreendido como um especialista em desenvolvimento infantil, que fornece suporte e medeia todo o processo, enquanto os pais são considerados os maiores conhecedores das particularidades do seu filho. O poder de decisão em tudo aquilo que diz respeito à avaliação e à intervenção da criança e da família, deve ser, salvo raras excepções, dos pais (Meisels & Shonkoff, 2000, Guralnick, 2005).

De acordo com Pimentel (2005), a relação de parceria entre os técnicos e a família

pressupõe que esta participa activamente em todo o processo, desde a avaliação realizada em conjunto com a equipa, até à definição dos objectivos de intervenção e à sua implementação.

## **2- Princípios Orientadores das Práticas de Qualidade em Intervenção Precoce**

Para além de um enfoque teórico consistente, nomeadamente a abordagem ecossistémica e transaccional remetendo para uma intervenção centrada na família, Bailey e McWilliam (1993) consideram ainda que a inclusão, a aplicação de um currículo que englobe as necessidades de cada criança, a integração dos resultados da avaliação no planeamento e na intervenção, e a coordenação inter serviços, são práticas presentes em todos os programas de qualidade em intervenção precoce.

Relativamente à inclusão, não existe uma definição comum aceite por profissionais que desenvolvem os programas inclusivos, pelos investigadores, pelas famílias e pelos directores de escolas. Ainda assim, é actualmente consensual, que a inclusão é fundamental no que diz respeito à maximização da participação da criança e sua família em actividades da comunidade, potenciando interações entre a criança com alterações no desenvolvimento e crianças com desenvolvimento típico (Guralnick, 2005).

A implementação de um currículo desenvolvimental e funcional implica, para Hanson e Lynch (1989), o levantamento das especificidades e características dos contextos da criança e sua família e pressupõe a elaboração do Plano Individualizado de Apoio à Família (PIAF) e do Plano Individual de Intervenção (PII).

Para garantir uma prática de qualidade Simeonsson et al (1996) apresentam-nos um ciclo de intervenção. Inicialmente são identificadas quais as expectativas da família, em relação à avaliação da criança, serviços e recursos, existentes na comunidade a serem envolvidos na intervenção, sendo em seguida, realizada a avaliação da criança, onde deverão ser contempladas as suas competências funcionais, e uma avaliação compreensiva às necessidades e prioridades da família. Com base nestes dados, família e técnicos constroem o PIAF e o PII, onde são definidos quais os objectivos a atingir, com que apoios e serviços, qual a frequência e duração prevista para a intervenção, assim como a própria implementação dos serviços. Neste ciclo, objectivos, estratégias e recursos utilizados são continuamente avaliados e registados, sendo a monitorização dos serviços feita em colaboração entre profissionais e familiares. O registo dos dados permite constatar uma avaliação compreensiva da evolução e redefinir aspectos a serem melhorados. Por último, é

imprescindível avaliar a satisfação das famílias, o que conduz à identificação de eventuais falhas dos serviços prestados, à promoção de mudanças futuras e à monitorização da qualidade dos serviços. Aqui, verifica-se se os objectivos foram ou não alcançados e se houve ou não progressos na criança e na família.

A coordenação dos serviços de que a família usufrui é outro dos aspectos fundamentais para a implementação de serviços de qualidade. Uma verdadeira articulação entre técnicos e entre serviços prestados implica a existência de um modelo descentralizado e flexível, que identifique e articule os diferentes recursos existentes na comunidade. Os serviços devem, tanto quanto possível, ser prestados em ambientes naturais e em proximidade física do local onde vivem as famílias. A coordenação e integração das actividades, a todos os níveis do sistema de intervenção precoce, traz inúmeras vantagens pois cada actividade, isolada, não atingirá o objectivo de otimizar o desenvolvimento de cada criança (Guralnick, 2005, Feldman, 2004, Blackman, 2003).

Segundo Meisels e Athinks-Burnet (2000), o trabalho de equipa implica uma visão transdisciplinar, na qual cada participante (família e profissionais de diferentes áreas) discute as suas observações e partilha as suas perspectivas relativamente à avaliação, planeamento e tomada de decisão, através de reuniões periódicas entre todos, onde assumem responsabilidades e tomam decisões conjuntas.

Em todo este processo é imprescindível a existência do gestor ou coordenador de caso, ou seja, um técnico responsável pela coordenação e a articulação entre os diferentes profissionais, serviços e família, assim como toda a monitorização que envolve o programa. Normalmente recai sobre o técnico mais directamente ligado à família e à criança, a tarefa de assumir este papel (Almeida, 2000).

### **3- Da avaliação ao Planeamento da Intervenção**

A avaliação pode ser entendida como o processo de selecção, recolha e interpretação de informação que permita emitir juízos ou tomar decisões relativamente a um programa (Bailey, 2001). A avaliação e a intervenção surgem, na abordagem de Meisels e Atkins-Burnett (2000), como intrinsecamente ligados, fundindo-se um no outro e influenciando-se mutuamente. Os profissionais, em conjunto com os pais, podem e devem utilizar o momento da avaliação para, entre outros aspectos, avaliar e identificar as estratégias mais adequadas com vista a promover e acelerar o desenvolvimento da criança. Nesta óptica, a utilidade social da avaliação reside na planificação, execução e avaliação da intervenção.

De acordo com o modelo ecológico, privilegiado em intervenção precoce, a avaliação deverá ser realizada numa perspectiva válida e congruente (Brofenbrenner, 1979). Considera-se existir validade ecológica, sempre que a avaliação é realizada nos contextos do dia-a-dia da criança (casa, jardim-de-infância e outros contextos mais alargados), e com todas as pessoas que lhe são próximas. Já a congruência ecológica existe quando o comportamento do indivíduo é considerado adequado num contexto estabelecido, o que implica que os técnicos conheçam os diferentes contextos de vida da criança e as pessoas com quem habitualmente interage.

Em intervenção precoce a avaliação deverá contemplar os diferentes tipos de informação e não meramente a dimensão cognitiva, devendo realizar-se em diferentes momentos, tendo em conta os conceitos e os valores culturais de cada família, assim como o dos profissionais e a consciência das possíveis consequências na intervenção com a criança (Bairrão, 1995).

Bagnato e Neisworth (1991) chamam a atenção para o facto do desempenho das crianças durante a aplicação de testes normalizados, com procedimentos específicos e tempo limite, frequentemente desenvolvidos em contextos estranhos, não correspondam exactamente às competências reais da criança.

Assim e relativamente aos métodos de avaliação, Meisels e Atkins-Burnett (2000), consideram que os instrumentos podem ser mais ou menos formais e devem basear-se nas experiências significativas que a criança tem no seu dia-a-dia, por estas reflectirem de uma forma mais fiável aquilo que a criança é ou não capaz de fazer. A utilização de materiais diversificados e a colocação da criança em situações de descoberta potencia mais oportunidades de revelar quais as suas capacidades e fragilidades, devendo por isso ser contempladas na avaliação.

Bryant e Graham (1993) referem que outro dispositivo de avaliação imprescindível na intervenção precoce é a observação sistemática. A identificação de sinais de desenvolvimento atípicos, manifestados pela criança, requer a atenção especializada dos técnicos que estão em contacto com ela nos seus primeiros anos de vida (médicos, enfermeiros, educadores), assim, a recolha de informação sistemática pode ser uma forma eficaz de actuar preventivamente, evitando factores de risco que comprometam o desenvolvimento da criança.

A avaliação contínua da intervenção, segundo Cordeiro (2004), visa analisar a existência de

progressos na criança, permitindo verificar se a intervenção foi ou não eficaz. Para tal, é imprescindível a monitorização e o registo sistemático, preferencialmente semanal, das alterações manifestadas no comportamento da criança, no que se refere aos objectivos específicos definidos, o que permite redireccionar estratégias que vão ao encontro das necessidades de cada caso. No que diz respeito a escalas de avaliação com um carácter mais formal, estas devem ser utilizadas trimestralmente.

Actualmente as estratégias de avaliação familiar devem ser formais e informais, para que a família identifique claramente os serviços e recursos necessários, para a compreensão da problemática da criança e da própria família (Krauss, 2000).

A avaliação inicial da família deverá equilibrar o que é importante para a família, com aquilo que esta tem e é capaz de reflectir e discutir no momento da avaliação. Frequentemente as famílias que recorrem aos serviços de intervenção precoce apresentam, outras problemáticas, cuja avaliação é decisiva para o sucesso do programa, nomeadamente questões de sobrevivência, que devem ser asseguradas antes de se colocarem outros objectivos relacionados com o desenvolvimento da criança. A avaliação deve, assim, determinar os tipos de apoio aos mais diferentes níveis (emocional, psicológico, informativo) de modo a proporcionar à família o bem-estar que deseja (Krauss, 2000).

O levantamento das necessidades e das prioridades da família, deverá ser realizado através de entrevistas semi-directivas e informais, assentes em alguns tópicos específicos, presentes em escalas e questionários. É fundamental que todos os instrumentos usados permitam aos pais relatar a sua história e exporem as suas preocupações e as suas dúvidas, inerentes ao desenvolvimento da criança. Esta avaliação deverá, também, facilitar a identificação dos recursos que a família pode ter, e no qual não tinha pensado anteriormente: família, amigos, serviços da comunidade e outros profissionais das diferentes áreas (Bloom & Sandall, 1989, referidos por Winderstrom, Monder, Sandall, 1991).

O trabalho de avaliação e intervenção deve ter em conta o stress que as famílias vivem pelo facto de terem filhos com deficiência, os acontecimentos na sua vida, os papéis, os sistemas de suporte e o ambiente familiar. A elaboração do PIAF pode e deve ser uma importante ferramenta neste processo, ajudando-as a identificar as necessidades e prioridades, a encontrar as suas forças e a mobilizar os seus próprios meios e recursos para otimizar o desenvolvimento da criança e de toda a família.

Contrariamente aos modelos tradicionais de avaliação que enfatizavam o diagnóstico, elaborado a partir de instrumentos estruturados e formais, aplicados em ambientes

descontextualizados e na presença apenas da criança e do técnico, a avaliação interdisciplinar da criança deverá, assegurar que esta receba um serviço completo e coordenado, que se adapte às suas características individuais e ajude a dar à família uma base clara de estratégias, de modo a que, em conjunto com os técnicos, possam trabalhar para alcançar objectivos específicos e atingíveis (Guralnick, 2005).

A elaboração do PEI e do PIAF poderá ser um dos indicadores da qualidade das práticas desenvolvidas pelos serviços de intervenção precoce, podendo funcionar como organizadores da própria intervenção (Cordeiro, 2004). O PIAF enquanto documento escrito e dinâmico deverá englobar objectivos a curto e longo prazo, para a criança e para a família, os resultados que se prevê alcançar, estabelecendo ainda a duração prevista da intervenção, assim como os recursos e estratégias a serem usados. Já o PEI consiste num registo complementar, mais detalhado, das estratégias e actividades a desenvolver com vista a atingir os objectivos propostos para a criança. O formato destes dois planos deve ser maleável de acordo com as necessidades de cada família e profissionais envolvidos, com vista à promoção do desenvolvimento da criança (Bricker, 1996).

A definição de objectivos específicos e de estratégias no plano de intervenção permite aos profissionais e à família optar pelas actividades mais adequadas que tenham em conta as competências adquiridas e não adquiridas da criança. A qualidade da intervenção pressupõe uma relação directa entre a avaliação, a intervenção e a avaliação do processo através de um conjunto de procedimentos e instrumentos específicos para cada caso. Para uma utilização eficaz do PIAF e do PEI é fundamental que as actividades propostas sejam significativas para a família e para os técnicos (McGonigel, Kaufman, Johnson, 1991).

Após a elaboração do plano de intervenção, com base na avaliação compreensiva do desenvolvimento da criança, em todas as áreas de desenvolvimento, deverão hierarquizar-se prioridades e relacionar-se objectivos, de forma a trabalhá-los simultaneamente numa mesma actividade ou desenvolver várias actividades em função de um determinado objectivo. Assim, é possível que profissionais que operam em diferentes áreas contribuam para que sejam atingidos um elevado número de objectivos, para cada área do desenvolvimento. Nem sempre a definição de objectivos diferentes para cada área é a estratégia mais adequada, para a construção de um PII.

Bricker (1996), refere que como requisito de qualidade, os objectivos devem ser:

1-Observáveis, para que seja possível avaliar a existência ou não de progressos;

2-Funcionais, isto é, proporcionar à criança o desenvolvimento de competências que visem a autonomia pessoal de tarefas presentes nas suas rotinas diárias.

3- Generalizáveis, ou seja, que a criança possa utilizar as competências que adquiriu em contextos e lugares diversificados;

Depois de serem identificados os objectivos, o passo seguinte é definir o tipo de actividades a serem trabalhadas. Estas podem indicar uma intervenção de natureza naturalista, centrada na actividade da criança e na aquisição de competências funcionais, baseando-se para isso, nas suas iniciativas e na sua responsividade (Bricker, 1996) ou, uma intervenção mais estruturada e directiva, centradas no modelo desenvolvimental/instrucional, onde o adulto assume um papel preponderante (Bruder, 1997).

Segundo Bailey (1997), é consensual a ideia de que a combinação das duas abordagens é a forma mais eficaz de se obter uma intervenção de sucesso. De facto, é importante de ter em conta os interesses e motivações das crianças e desenvolver capacidades funcionais, mas também é útil a utilização de estratégias mais directivas de instrução, de forma a ajudar a criança a atingir níveis superiores de aprendizagem.

À luz da abordagem naturalista os interesses e a liderança da criança são seguidos durante as interações, proporcionando-lhe actividades para as quais se revela motivada. A adopção deste modelo visa a implementação de programas de inclusão e a utilização de estratégias que possam ser utilizadas em casa. Um dos seus principais objectivos consiste na organização do ambiente físico e social, de forma a promover a motivação da criança para aprendizagens funcionais e necessárias à sua vida diária.

Ao adulto cabe o papel de observador com vista a maximizar as experiências que fazem parte da vida da criança. Sabe-se hoje que a sua forte motivação, mobiliza-a a adquirir novas competências e conseqüentemente à generalização de respostas, logo, deve-se partir das actividades em que a criança participa naturalmente para ajudá-la a atingir os objectivos propostos. Este processo exige o conhecimento claro dos objectivos definidos, pois só assim é possível utilizar estratégias verdadeiramente adequadas e funcionais que vão ao encontro do que se pretende.

Para que haja uma verdadeira aprendizagem são essenciais múltiplas oportunidades de utilizar as novas competências em diferentes contextos e condições. As experiências desenvolvidas pela criança devem, por isso, ser repetidas com frequência e praticadas em diferentes contextos, de modo a que a criança seja capaz de se adaptar às diferentes

condições, em que tem, de as utilizar no seu dia-a-dia. A identificação das áreas de dificuldades e necessidades da criança é fundamental para que estas sejam trabalhadas sistematicamente e com regularidade, de forma a produzir a aquisição de competências e mudanças no seu comportamento.

Como atrás referimos, o modelo ecológico pressupõe uma intervenção nos contextos de vida da criança. Para as crianças deste leque etário estes contextos são, fundamentalmente, o domicílio, a creche e o jardim-de-infância. Em qualquer um destes contextos, Zigler e Berman (1984), defendem que o apoio de duas horas por semana dada pelos profissionais não trará grandes alterações na vida e nas competências da criança. Assim, entendem que a verdadeira intervenção se deve centrar no resultado das interações que se estabelece com a família, no sentido de que esta desenvolva, diária e regularmente, actividades específicas e significativas promotoras do desenvolvimento dos seus filhos.

Os objectivos devem ser definidos tendo conta os recursos necessários para os atingir, assim como os contextos em que devem ser trabalhados e postos em prática. Para cada objectivo geral deve ser estabelecidos vários objectivos específicos que representam etapas intermédias para a aquisição do objectivo geral.

Em síntese, a eficácia da intervenção depende de uma planificação e coordenação eficaz de todos os elementos envolvidos na intervenção. Privilegia os contextos de vida da criança e a relação de confiança e parceria entre técnicos e familiares, durante todo o processo. A observação e registo das mudanças que ocorrem, quer na criança, quer na família, é a única forma de avaliar essa eficácia, sendo de crucial importância para a definição de programas de IP.

Actualmente também é consensual que a intervenção mais eficaz é aquela que integra os objectivos de ensino nas rotinas diárias da criança. Woods (2001) exemplifica no seguinte esquema, alguns aspectos a considerar no planeamento da intervenção baseada nas rotinas:

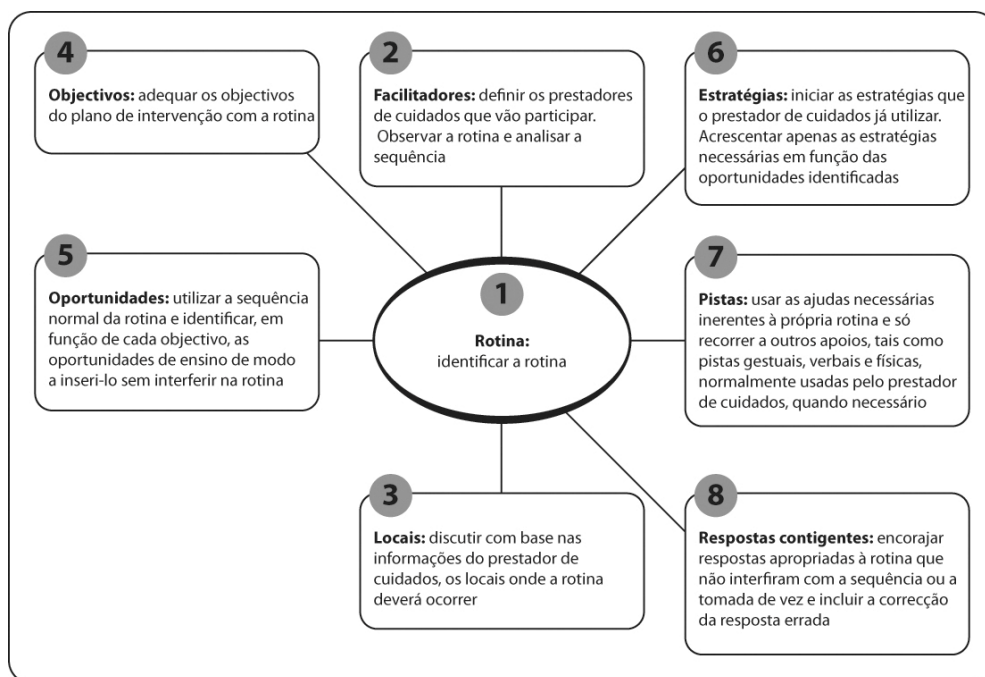


Figura 1- Planeamento da intervenção baseada nas rotinas (adaptado de Woods, 2001)

Depois de identificar a rotina que poderá, com mais vantagem, ser utilizada para a aquisição de uma determinada competência pela criança, há que definir quem vai ser o parceiro da criança na interacção (pais, irmãos, educador, colegas) e qual o local exacto em que a rotina deverá ocorrer. Uma vez definidos estes aspectos, há que identificar os componentes da rotina que melhor se prestam a trabalhar os objectivos que constam do plano de intervenção, previamente definido e ter em conta as estratégias, pistas e respostas contingentes a utilizar.

## OBJECTIVOS E PROBLEMÁTICA

O estudo que nos propomos desenvolver pretende analisar a qualidade da intervenção num programa de intervenção precoce. Foca a compreensão e descrição das práticas implementadas pelas técnicas (educadoras de apoio educativo, educadoras do ensino regular e terapeuta da fala), no decorrer de um programa de intervenção precoce. Pretende perceber até que ponto as práticas efectivamente implementadas correspondem e vão ao encontro das necessidades e desejos da família e da criança e quais as expectativas da família e dos técnicos envolvidos sobre o programa.

Para o desenvolvimento do trabalho estabelecemos três grandes questões de investigação de natureza exploratória, que vão de encontro a algumas questões também referidas por Cordeiro (2004):

- Estará o programa de intervenção precoce implementado de acordo com os dados de avaliação (da criança e da família?)
- Será que as práticas de apoio vão ao encontro do plano de intervenção?
- Serão as práticas do programa de intervenção precoce centradas na família?

Procurámos analisar algumas questões relevantes para a avaliação do desenvolvimento da criança, como o tipo de avaliação, quais os instrumentos e procedimentos utilizados e intervenientes.

Procurámos também compreender a dinâmica estabelecida entre os técnicos e a família durante o processo de avaliação, planificação e intervenção e perceber como os resultados da avaliação são introduzidos na planificação e posteriormente na intervenção. Por último quisemos identificar as expectativas da família em relação à intervenção precoce e grau de satisfação da família em relação aos serviços prestados.

Para dar resposta às questões acima referidas, procuraremos ao longo do trabalho, reflectir sobre os seguintes aspectos:

- o que ocorre nas sessões de apoio?
- como evoluem as sessões ao longo do tempo?
- como é feita a articulação entre as várias sessões de intervenção ?
- existe um trabalho de equipa entre os profissionais envolvidos?

- quais os objectivos e estratégias de intervenção definidos no PEI? Estão os mesmos a ser implementados?
- é possível verificar a existência de uma colaboração entre pais e técnicos no decorrer da intervenção?

## METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste estudo utilizou-se uma metodologia de investigação qualitativa, uma metodologia de estudo de caso. Uma investigação com estas características pretende ser desenvolvida numa situação natural, utilizando métodos de observação naturalista, onde a principal preocupação do investigador é recolher dados significativos para a investigação, descrevendo o processo e debruçando-se sobre o seu significado. A análise dos dados é posteriormente feita de forma descritiva e indutiva (Bogdan e Bilken, 1994).

Wilson (1977, citado por Tuckman, 1994) reforça esta ideia mencionando que a compreensão dos acontecimentos a serem estudados, passa necessariamente pelo nosso entendimento da percepção e interpretação das pessoas que neles se envolvem. A aplicação da metodologia qualitativa pressupõe a realização de observações das interações e entrevistas com os participantes com o intuito de esclarecer o seu significado (Tuckman, 1994).

A metodologia estudo de caso procura recolher o máximo de informação, incluído documentos disponíveis que descrevam o acontecimento a ser estudo cuidadosamente. A informação pode também consistir na observação pormenorizada de um fenómeno ou indivíduo (Tuckman, 1994).

### Participantes

No ano lectivo 2006/2007 participaram no nosso estudo seis sujeitos, que passaremos a caracterizar:

- Uma **criança do sexo feminino (Marta)**<sup>1</sup> nascida a 22 de Dezembro de 2001 às 40 semanas, de uma gestação sem problemas e seguida pela médica de família. Na primeira consulta de desenvolvimento foi-lhe diagnosticado trissomia 21 (mosaico) e foi imediatamente encaminhada para um Hospital em Lisboa, onde até hoje é seguida, comparecendo anualmente nas consultas de desenvolvimento. A 23 de Setembro de 2002 teve início o apoio de uma educadora especializada que pertencia a uma equipa de intervenção precoce do distrito de Lisboa. Ao longo dos anos a Marta passou por várias educadoras, mantendo-se o apoio até ao fim do ano lectivo

---

<sup>1</sup> No sentido de preservar o anonimato dos participantes, referimo-nos a nomes fictícios.

2007/2008. Nos anos lectivos 2006/2007 e 2007/2008 a criança contou, também, com apoio de uma terapeuta da fala.

Até ao final da recolha de dados a Marta apresentava 6 anos e 6 meses.

- A **mãe** (encarregada de educação) tinha, à data da primeira recolha de dados, 36 anos. Consta no processo que apresenta “alguma debilidade mental”. Teve outras três gravidezes das quais a primeira resultou num aborto espontâneo, a segunda num aborto provocado e na terceira a criança faleceu no quinto dia de vida apresentando graves problemas de saúde e mal formações. Trabalha como ajudante de cozinha e é o suporte económico da família. Vive com o companheiro que foi quem assumiu a criança desde que esta nasceu.
- O “**pai,**” companheiro da mãe, que perfilhou a Marta, segundo consta com a autorização do pai biológico e que actualmente faz parte do agregado familiar, tinha, à data da primeira recolha de dados 39 anos e não tem emprego fixo.
- A **educadora do ensino regular** que possui uma licenciatura em educação de infância. Trabalha com crianças há 17 anos e como educadora há 12.
- A **educadora de apoio** (e gestora do caso) que possui uma licenciatura em educação de infância e especialização em educação especial. Trabalha há 29 anos e faz parte de uma equipa de intervenção precoce do distrito de Lisboa. Desloca-se uma vez por semana ao jardim-de-infância, a fim de apoiar esta criança.
- A **terapeuta da fala** que possui uma licenciatura em terapia da fala e tem experiência na área desde há nove anos, pertencente à mesma equipa de intervenção precoce. Desloca-se também uma vez por semana ao jardim-de-infância, local onde ocorrem as sessões de terapia da fala.

Na sala que a Marta frequenta em 2006/2007, existem 20 crianças com quatro, cinco e seis anos de idade, uma educadora do ensino regular e uma auxiliar de acção educativa.

No ano lectivo 2007/2008, participaram no nosso estudo, para além da mãe e da criança, duas novas técnicas:

- A **educadora do ensino regular** do jardim-de-infância que possui uma licenciatura e

mestrado em educação de infância e é educadora há 4 anos.

- A **educadora do apoio educativo** (e gestora do caso) que é licenciada em educação de infância desde 1992 e trabalha há 16 anos. Na intervenção precoce trabalha há três anos, no entanto conta também com a experiência de cinco anos de apoios educativos/ensino especial. Foi docente durante três anos nos cursos complementares de educadores de infância no ISEC e em 2001 licenciou-se em psicologia.

Na sala que a Marta frequenta em 2007/2008, manteve-se o número de técnicas presentes e crianças, também foi mantida a continuidade e periodicidade dos apoios do ano anterior.

### **Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados**

Em conformidade com a natureza do estudo de caso, exploratória e descritiva, os instrumentos utilizados, alvo de uma análise qualitativa, foram os seguintes:

**1- Grelha de Análise Documental**, construída no âmbito do Projecto “Avaliação das Práticas de Intervenção Precoce no Movimento Cerci” por Mendes e Pimentel (não publicado/2005). Tem como finalidade central analisar o processo da criança e sua família que se encontra na sede da equipa da intervenção precoce.

A grelha está organizada pelos seguintes tópicos: identificação da criança, documentação existente no processo, procedimento de avaliação, planeamento da intervenção, e procedimento de reavaliação, tendo cada um destes tópicos, vários itens. A grelha permite também comparar os resultados da avaliação e o conteúdo do PIAF e PEI, quando estes existem no processo.

A análise documental permite avaliar os dados sobre acontecimentos pertinentes para o estudo, por exemplo, relatórios ou actas de encontros entre profissionais e destes com os pais. Esta técnica, frequentemente utilizada em estudos qualitativos sobretudo na área das Ciências Sociais e Humanas, quando utilizada simultaneamente com outras informações recolhidas por outras técnicas, constitui uma valiosa e natural fonte de informação (Tuckman, 1994).

**2- Análise Qualitativa do PEI** com o intuito de verificar se os objectivos fazem sentido para a criança e sua família, em função da avaliação realizada.

**3- Observação Participante** ao longo de 17 sessões no ano lectivo 2006/2007, e 14 sessões no ano lectivo 2007/2008. Os sujeitos observados tinham conhecimento da identidade do investigador, assim como dos objectivos do estudo. O observador procurou não interferir nem iniciar a interacção nas actividades desenvolvidas, limitando-se a responder a interacções iniciadas por outros.

A observação participante, principal técnica de recolha de dados neste trabalho, pretendeu “recolher dados em acção”, o que significa “olhar activamente”, procurando recolher quanto possível todos os dados. Para tal, durante as observações procurámos descrever os intervenientes, as situações e as actividades desenvolvidas, os locais e os contextos, os tempos, os diálogos, as interacções estabelecidas e todos os acontecimentos que, no momento, considerámos importantes para o estudo.

A partir de um estudo semelhante (Cordeiro, 2004), hierarquizámos aspectos a observar e registar, nomeadamente: o tipo de apoio; o contexto da actividade; a iniciativa, o envolvimento e a participação da criança nas actividades; as estratégias de mediação das técnicas (educadoras do ensino regular, educadoras do apoio educativo e terapeuta da fala) para com a criança; as interacções com os pares em actividades livres e actividades estruturadas; as actividades desenvolvidas; a relação entre os objectivos propostos e o trabalho desenvolvido; a relação entre técnicos; e a relação entre técnicos e a família.

No ano lectivo 2006/2007 foram observadas as seguintes sessões:

- Dez sessões com a educadora de apoio, sete no início do estudo e três no final do ano lectivo;
- Quatro com a educadora do ensino regular no ano lectivo;
- Três sessões com a terapeuta da fala.

No total observámos 17 sessões (entre 4 de Janeiro e 11 de Julho 2007), relativas ao contexto de sala de aula da criança e aos dois apoios (apoio educativo e terapia da fala), integrados no programa de intervenção precoce.

No ano lectivo 2007/2008 (entre 3 de Março e 9 de Junho 2008), foram observadas 14 sessões, seis da intervenção da educadora de apoio educativo, e oito de actividades com a educadora do ensino regular, duas antes, quatro durante e duas após a intervenção da educadora de apoio educativo. Nas observações antes e depois da intervenção foi usado o instrumento que se segue.

**4- Medida de Qualidade das Experiências Inclusivas.** Com o intuito de verificarmos se houve ou não mudança, após a intervenção da educadora de apoio, utilizámos para além da descrição qualitativa, o instrumento Medida de Qualidade das Experiências Inclusivas, durante quatro observações, duas antes e duas após a intervenção.

Este instrumento avalia os seguintes parâmetros: a acessibilidade e adequação do ambiente físico na sala do jardim-de-infância, a participação e o envolvimento da criança nas actividades ou rotinas, os contactos e relações adultos-criança e contactos e interacções criança-criança.

No nosso estudo, tendo em conta as questões de investigação, avaliámos apenas os contactos e relações adultos-criança.

Em todas as sessões foi realizado um registo escrito do que se passou e posteriormente, procedeu-se a uma descrição qualitativa dos vários apoios.

**4- Entrevistas Semi-estruturadas.** A entrevista é uma técnica utilizada como forma de recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, o que possibilita ao investigador o contacto com os valores, expectativas e opiniões dos participantes do estudo (Bogdan & Biklen, 1994). As entrevistas semi-estruturadas possibilitam ainda, que os entrevistados exponham livremente as suas ideias relativamente a todo o processo de intervenção. As questões foram formuladas a partir de um guião construído para o efeito, baseado em estudos semelhantes, nomeadamente o de Lalande (2005).

No ano lectivo 2006/2007 foram realizadas 5 entrevistas, aos diferentes participantes:

- Duas à educadora de apoio educativo, uma no início do ano lectivo e outra no final;
- Uma aos pais da Marta;
- Uma à educadora do ensino regular;
- Uma à terapeuta da fala.

No ano lectivo 2007/2008 foram realizadas duas entrevistas: uma à educadora de apoio educativo e outra à mãe da criança.

## Procedimentos

Inicialmente, em Novembro de 2006, foi estabelecido o primeiro contacto com uma equipa de intervenção precoce. Procurámos escolher um caso que apresentasse as características frequentes em intervenção precoce: o risco estabelecido e a faixa etária dos 0 aos 6 anos de idade. Depois de analisados os casos existentes, as disponibilidades das famílias e a valiosa opinião técnica da equipa, foi-nos proposto a observação de um programa implementado a uma menina de 4 anos de idade, com trissomia 21 (mosaico), manifestando um atraso global do desenvolvimento, mas considerado um “bom caso” pela gestora do caso. O passo seguinte, consistiu em pedir a autorização aos pais e à directora do jardim-de-infância, para realizar as observações, explicando os objectivos do estudo.

Começámos por analisar do processo da criança, através dos documentos que nos foram facultados, utilizando uma “Grelha de Análise Documental”, procedendo à avaliação dos objectivos e estratégias de intervenção descritos no PEI. Iniciámos depois a observação das sessões dos diferentes técnicos.

No ano lectivo 2006/2007, quando iniciámos este estudo, a criança era apenas apoiada pela educadora de apoio educativo. Observámos 7 sessões de apoio entre 16 de Janeiro e 7 de Março de 2007, e 3 sessões em Junho, do mesmo ano, numa periodicidade semanal. Cada sessão apresentou uma duração média de 45 minutos, e teve lugar numa sala disponibilizada pelo jardim-de-infância para o efeito, estando apenas presente a educadora de apoio e a criança, à excepção de uma sessão em que a educadora juntou três crianças na mesma hora de apoio.

Sensivelmente a meio do ano lectivo 2006/2007 teve inicio a terapia da fala. Só após a terceira sessão, iniciámos a observação, para que a técnica e a criança se conhecessem, num primeiro contacto, sem a nossa presença. As observações decorreram entre 12 de Fevereiro e 5 de Março de 2007, não sendo prolongadas devido à presença de estagiárias nas sessões seguintes, dado que considerámos que o elevado número de adultos seria provavelmente prejudicial à intervenção. Cada observação teve uma duração média de 45 minutos, e ocorreu também numa sala disponibilizada pelo jardim-de-infância, estando apenas presente a terapeuta da fala e a criança.

Ainda no ano lectivo 2006/2007, observámos quatro sessões em contexto de sala de aula com a educadora do ensino regular, entre 28 de Março e 26 de Maio de 2007.

No sentido de complementar a recolha de dados, foram efectuadas entrevistas semi-estruturadas aos pais da criança (13/02/2007), e a cada técnico envolvido: educadora de apoio educativo (28/02/2007); educadora de ensino regular (28/03/2007); terapeuta da fala (18/04/2007).

Com o intuito de prosseguirmos o nosso estudo, no início do ano lectivo 2007/2008, solicitámos a colaboração da educadora do ensino regular, para que desenvolvesse diariamente uma intervenção baseada nas rotinas do jardim-de-infância. A técnica recusou devido à falta de tempo que dispunha para o efeito. Em seguida, contactámos a actual educadora de apoio educativo e propusemos-lhe que desenvolvesse a intervenção com a criança dentro da sala do grupo, a fim de verificarmos se esta produziria efeitos benéficos na criança, nas relações que estabelece com os seus pares e com os adultos que a rodeiam.

No ano lectivo de 2007/2008 realizámos 14 observações, entre 3 de Março e 9 de Junho de 2008. Oito com o grupo de trabalho em contexto de jardim-de-infância (duas antes, quatro durante e duas após a intervenção da educadora de apoio) e seis da intervenção realizada pela educadora de apoio, no contexto do grupo de jardim-de-infância. Realizámos ainda duas entrevistas, uma à educadora de apoio educativo (26/05/2008) e outra à mãe da criança (09/06/08).

Após a recolha de dados, com base na análise documental e no registo das observações, procedemos à análise de conteúdo dos dados recolhidos. Num primeiro momento fizemos a selecção, codificação e classificação dos dados, seguidamente agrupamos os dados por categorias e subcategorias de análise, o que nos permitiu uma interpretação quantitativa, com base na frequência dos indicadores.

Os dados qualitativos foram tratados através de análise de conteúdo de acordo com o modelo preconizado por Bardin (1977). A apresentação do estudo de caso segue a sequência do processo de avaliação, planificação e intervenção, para os anos lectivos 2006/2007 e 2007/2008.

## APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo começamos por apresentar os dados relativos à criança e obtidos através da análise documental; da avaliação dos objectivos e estratégias de intervenção, descritos no PEI do ano lectivo 2006/2007, e do PII do ano lectivo 2007/2008.

Posteriormente, apresentamos as sessões de todos os técnicos envolvidos a partir dos registos de observação e, por último, analisamos os dados recolhidos nas entrevistas realizadas aos pais e aos técnicos.

Sendo este trabalho de estudo de caso, os nossos resultados são alvo de uma análise qualitativa, procurando não perder de vista as questões de investigação definidas inicialmente.

### **1- Analise Documental**

#### **1.1- Caracterização da Criança**

Para a análise documental do processo da criança foi utilizada a Grelha de Análise Documental (anexo 1).

A Marta é filha única de um casal, constituído pela mãe e o companheiro desta que assumiu a criança como filha, à nascença. Foi uma filha muito desejada pela mãe, após três sucessivas gravidezes sem êxito. Em Janeiro de 2001, na primeira consulta com a médica de família, foi comunicado aos pais o diagnóstico da filha.

A médica estabeleceu contacto com uma das educadoras da equipa de intervenção precoce, sensivelmente aos 6 meses de vida da criança, próximo do fim do ano lectivo, motivo pelo qual, a criança/família iniciaram o apoio no ano lectivo seguinte, 2002/2003, com uma educadora de apoio educativo que acompanhou esta família nos primeiros três anos de intervenção, isto é, até ao final do ano lectivo 2004/2005. Nos dois anos lectivos seguintes, a criança/família passaram a ser apoiadas por outra educadora de apoio educativo.

À data de inicio deste estudo, a criança tinha a intervenção de duas técnicas, uma educadora de apoio educativo e uma terapeuta da fala, para além da frequência do jardim-de-infância.

No sentido de se proceder à apresentação cronológica e detalhada deste caso,

apresentamos os dados de acordo com a seguinte ordem: informação relativa à avaliação, planificação e por último intervenção.

## **1.2- O Processo de Avaliação no âmbito do PIP**

Antes da entrada do caso no PIP houve uma primeira avaliação formal da criança, sensivelmente aos 5 meses de idade, na consulta de Desenvolvimento do Hospital de Santa Maria em Lisboa. Foi feita por um pediatra e por uma psicóloga educacional, tendo também estado presentes os pais. O instrumento avaliativo usado foi a Escala de Griffiths, que revelou um défice cognitivo compatível com a situação de base, Síndrome de Down. No plano educativo foi sugerido que a criança permanecesse na creche, e usufruísse do programa Portage, assim como, de sinalização gestual. A reavaliação da criança foi prevista para o ano seguinte, em que se realizou, mantendo-se uma reavaliação anual, que tem sido cumprida.

A informação proveniente da consulta de desenvolvimento foi contemplada na avaliação inicial, realizada em Setembro na sede da equipa de intervenção precoce, aos 9 meses de vida da criança, onde estiveram presentes a educadora de apoio educativo, os pais e a ama com quem a criança passava a maior parte do tempo. O instrumento escolhido foi a entrevista não directiva, através da qual a educadora procurou recolher informação relativa ao desenvolvimento e percurso da criança, desde o período de gravidez, ao parto que decorreram sem quaisquer problemas, assim como, os primeiros tempos imediatamente após o nascimento.

Outro instrumento utilizado na avaliação inicial foi a observação em contexto, tendo sido realizada em visita domiciliária, numa época em os pais viviam num quarto alugado com água, gás e luz. A habitação constituía uma das maiores problemáticas familiares, consequência da situação económica. Para além destas, não foram especificadas outras necessidades da família.

Relativamente à avaliação da família foi utilizada a entrevista semi directiva onde, para além da caracterização do agregado familiar (idade, escolaridade, profissão, estado civil, residência), foi relatado, na história clínica familiar a existência de deficiência por parte de um tio materno. Dos hábitos e rotinas destaca-se o facto da criança dormir na cama dos pais apesar de ter cama própria.

Desta primeira avaliação do PIP consta no processo a seguinte síntese descritiva: “criança

com atraso global do desenvolvimento, sendo os objectivos gerais a estimulação global do desenvolvimento e a integração em creche”.

A intervenção foi inicialmente realizada em apoio directo aos pais e à ama, na habitação desta. Posteriormente passou também a ser envolvida, no plano de intervenção, a educadora do ensino regular, responsável pela sala que a criança começou a frequentar em Setembro de 2002.

As primeiras reavaliações tiveram lugar em Outubro e Novembro do mesmo ano, e Julho do ano seguinte. Após realizadas uma primeira e segunda reavaliação foram reunidos numa reunião única neste processo, diversos serviços: centro de saúde, serviço social, equipa de intervenção precoce e jardim-de-infância.

Para além das actas das reuniões, constam no processo da Marta, em todos os anteriores anos lectivos:

- fichas de ocorrências (estabelecimento de contactos telefónicos com os pais, a ama, o centro de saúde, visitas ao domicilio, reuniões com os pais, reuniões com a educadora do regular), desde 23/09/02 até 18/07/06, com maior frequência até Maio 2005;
- perfis de desenvolvimento da criança proveniente das consultas de desenvolvimento;
- outros dados médicos de rotina: avaliação, pedidos de exame, análises e consultas.

No quadro 1 é apresentada uma lista da documentação mais relevante, à qual tivemos acesso, que se encontra arquivado na sede da equipa de intervenção precoce.

| Ano Lectivo      | Documentos presentes no processo da criança  |
|------------------|--|
| <b>2002/2003</b> | Ficha de identificação e caracterização<br>Ficha de encaminhamento<br>Ficha de adesão à CERCI que data Outubro de 2002<br>Acta de uma reunião de equipa onde participou: a Médica de Família, uma Técnica de Serviço Social, a Educadora e a Directora do jardim-de-infância e a Educadora de Apoio Educativo da Equipa de Intervenção Precoce em Fevereiro 2003<br><b>PIAF</b> elaborado em Dezembro de 2002 (só assinado pela Educadora)<br><b>PEI</b> elaborado em Dezembro de 2002 |
| <b>2003/2004</b> | <b>PIAF</b> elaborado em Setembro de 2003<br><b>PEI</b> elaborado em Setembro de 2003  |

|  |   |
|--|---|
|  | Acta reunião de equipa de Intervenção Precoce<br>Relatório da avaliação de equipa (Equipa de Intervenção Precoce)   |
| <b>2004/2005</b>                               | Ficha individual do aluno (actualizações)<br><b>PIAF</b> elaborado em Dezembro de 2004<br><b>PEI</b> elaborado em Dezembro de 2004<br>Acta reunião de equipa de Intervenção Precoce<br>Relatório da avaliação em equipa (Equipa de Intervenção Precoce) |
| <b>Mudança de Educadora de Apoio Educativo</b> |   |
| <b>2005/2006</b>                               | <b>PEI</b> sem data<br>Relatório da Avaliação em equipa (Equipa de Intervenção Precoce)   |
| <b>2006/2007</b>                               | <b>PEI</b> sem data<br>Relatório de Avaliação em equipa (Equipa de Intervenção Precoce)   |
| <b>Mudança de Educadora de Apoio Educativo</b> |   |
| <b>2007/2008</b>                               | <b>PII</b> (Programa de Intervenção Individual) de Janeiro de 2008<br><b>Roteiro de Avaliação</b> (recolha de informação por referência à CIF)  |

**Quadro 1** – Documentos presentes no processo da criança desde o ano lectivo 2002/2003 até 2007/2008

Analisando o quadro nº1 verifica-se que o número de documentos e registos não formais, assim como as fichas de ocorrência diminuíram, desde o primeiro ano de apoio até o ano lectivo 2007/2008.

A reavaliação no **ano lectivo 2006/2007** foi realizada apenas pela educadora de apoio educativo, no fim do ano lectivo. A educadora avaliou sozinha a criança/família e estabeleceu a ligação entre os restantes elementos (técnicas e família), pondo à consideração de todos, a sua apreciação.

Dos relatórios de avaliação realizados no fim do ano lectivo, resultou uma síntese da informação do PEI e algumas propostas de intervenção para o ano seguinte. Desde o início da intervenção da terapeuta da fala, até ao fim do ano lectivo 2006/2007, não existem documentos sobre a avaliação e intervenção deste apoio.

Não existem também quaisquer registos das forças/capacidades da família, nem referência a atitudes ou expectativas da família, face à criança e a serviços prestados.

No **ano lectivo 2007/2008** foram realizadas várias reuniões entre as técnicas envolvidas que, em conjunto, avaliaram a situação desta criança/família e planearam a intervenção a realizar, as áreas a serem trabalhadas, as prioridades e as estratégias a usar. Foram também regulares os encontros com a família, mais concretamente com a mãe e, com maior frequência, no fim do ano lectivo, devido à necessidade de se encontrar uma escola de 1ºciclo para a Marta frequentar no próximo ano.

Os documentos utilizados para avaliar/reavaliar o caso consistiram no PII (programa de intervenção individual), elaborado dois meses após o início da intervenção, em Janeiro de 2008, e um relatório de avaliação elaborado com base na CIF, datando de Maio do mesmo ano. No fim do ano lectivo, será realizada uma avaliação descritiva com base na evolução da criança e dos objectivos previstos.

Comparando os dois anos lectivos, constatamos que, no ano lectivo de 2007/2008, ocorreram mais encontros entre os elementos envolvidos e utilizou-se mais um instrumento avaliativo. O documento usado para recolher informação, avaliar e orientar a intervenção futura foi elaborado, pouco depois da técnica iniciar a intervenção e não no fim do ano, como ocorreu anteriormente. Nestes aspectos, podemos considerar que o processo de avaliação foi, no presente ano lectivo, mais próximo das práticas recomendadas.

### **1.3- Nível de Aptidões/Competências para as Diferentes Áreas de Desenvolvimento**

O levantamento do nível de aptidões/competências do desenvolvimento da criança está presente no PEI de 2006/2007 e no PIII de 2007/2008. Estes documentos encontram-se organizados de modo idêntico, motivo pelo qual optámos por analisá-los em conjunto. O PEI e o PII organizam-se do seguinte modo:

- a **caracterização da família e da criança**, ao nível das características, necessidades e recursos;
- o **desenvolvimento da criança** - motor, comunicacional, sócio-emocional e autónomico;
- os **objectivos a atingir, bem como as estratégias e os recursos** a utilizar para cada área de desenvolvimento;
- **os critérios de avaliação.**

Nos dois documentos e no que se refere ao levantamento das características da família, esta é referenciada como tendo “pouco suporte”, não especificando a que nível, e que necessita de “organização parental”, mas sem mencionar concretamente o quê. No PII do ano lectivo 2007/2008, o documento acrescenta mais necessidades (suporte social, organização da casa e aumentar e dinâmica familiar), mas nenhuma delas é específica.

Não se encontram mais registos nos documentos que caracterizem a família, nomeadamente focando quais as suas áreas fortes e fracas, o que nos leva a concluir que a informação sobre a família, nos dois últimos anos, é escassa.

Ao nível dos recursos, estes estão documentados no PEI e no PII: o serviço social, a intervenção precoce, o jardim-de-infância e terapia da fala.

O PEI de 2006/2007 e o PII do ano lectivo 2007/2008 são compostos, à semelhança dos documentos dos anos anteriores, por uma lista do nível de aptidões/competências nas áreas curriculares propostas (cognitiva, sócio-emocional, comunicação, motora, autonomia), seguindo-se, para cada uma das áreas os objectivos, as estratégias, os recursos e os critérios de avaliação.

As aptidões/competências da criança são elaboradas com base nos resultados da avaliação realizada e agrupam-se em diferentes áreas de desenvolvimento, que iremos descrever em seguida, no quadro 2.

|                        | <b>PEI do Ano Lectivo 2006/2007</b>   | <b>PII do Ano Lectivo 2007/2008</b>  |
|------------------------|---|--|
| <b>Motora</b>          | Desinibida em termos de actividade motora global da sua idade.  | Apresenta um bom desempenho a nível de motricidade global; é ágil e gosta de jogos de grande movimento e destreza. Apresenta movimentos próprios para sua faixa etária; precisa de ser trabalhada a nível da motricidade fina, havendo necessidade de controlo de movimentos mais específicos - grafismo e coordenação óculo manual.   |
| <b>Cognitiva</b>       | Expressiva, curiosa. Associa, identifica, conhece as partes do corpo, reconhece tamanhos e forma. Associa as cores. Identifica, encaixa, empilha, constrói com sentido. Entende bem o discurso, cumpre rotinas, é organizada. | Tem interesses crescentes pelo mundo que a rodeia e apresenta alguns conhecimentos; começa a explorar novas áreas de interesse; consolida aprendizagens e apresenta mais tempo de atenção e concentração. Revela alguma imaturidade nos contextos mais abstractos – cores, conteúdos numéricos, aspectos gráficos gerais. Pré-requisitos da leitura e da escrita a serem trabalhados para a entrada no 1º ciclo. |
| <b>Comunicação</b>     | Entende bem a mensagem. Usa palavras e pequenas frases. Usa o gesto como suporte – programa makaton. Tem expressão verbal nasalada. Assume bem o ritmo da palavra e adere à correcção da produção verbal.                     | Comunica com facilidade e desinibição de acordo com a sua problemática. Tem apoio de terapia da fala. Apresenta mais competências nesta área – mais produção verbal, percebe o discurso e aumento de vocabulário. Programa makaton. Necesita de melhorar a articulação.  |
| <b>Sócio-emocional</b> | Interage bem com o adulto e com as crianças. Tranquila. Entende os  | Estabelece relações com facilidade, interage bastante com o seu grupo de pares e com os  |

|                  |   |   |
|------------------|---|---|
|                  | limites e as regras impostas. Usa alguns amuos no grupo familiar. | adultos de referência – é muito simpática e está muito bem integrada no grupo de turma. Mostra as emoções (agrado/desagrado, por ex.) em situações diversas do seu dia-a-dia.   |
| <b>Autonomia</b> | Desembaraçada, cumpre as rotinas do seu dia-a-dia                 | É uma criança autónoma e com hábitos de higiene – algumas vezes precisa do reforço do adulto. Cumpre as rotinas e tem interiorizadas as regras e dinâmicas do jardim-de-infância, movimentando-se com bastante à vontade. Continua por resolver a organização do seu próprio quarto individual. |

**Quadro 2** – Nível de aptidões/competências para as diferentes áreas de desenvolvimento (motora, comunicação, sócio-emocional e autonomia) no PEI de 2006/2007 e do PII 2007/2008

Fazendo uma leitura das áreas relevantes, em termos de intervenção com a criança (motora, cognitiva, sócio-emocional, autonomia), consideramos serem áreas compatíveis com as necessidades da Marta.

No **ano lectivo 2006/2007**, verifica-se existir um levantamento de competências da criança na área cognitiva e da comunicação, mais cuidado quanto ao esclarecimento daquilo que a Marta realiza, quando comparativamente com as restantes áreas. As áreas cognitiva e da comunicação são aquelas que mais necessitam de ser trabalhadas, tendo em conta o diagnóstico e as características da criança. Já as restantes levantam algumas questões, nomeadamente na área motora, onde é mencionado: “desinibida em termos de actividade motora global da sua idade”. O entendimento da afirmação poderá ser diferente de técnico para técnico, o que dificulta o estabelecimento de objectivos em função da caracterização desta competência e, posteriormente, a realização de uma avaliação adequada. O mesmo acontece em relação a outros conceitos que são pouco claros no sentido da sua operacionalização, designadamente na área sócio-emocional, onde não são especificados quais os “amuos” manifestados pela criança junto da família, nem é pormenorizada a “boa interacção com os adultos e crianças” ou “tranquilidade latente” na Marta. O mesmo se verifica ao nível da autonomia, onde a noção de “desembaraçada” não é desenvolvida, o que compromete a realização de uma intervenção que parta daquilo que a criança já é capaz de fazer para a introdução de novas aprendizagens.

No **ano lectivo 2007/2008**, o levantamento do desenvolvimento da criança no PII é também muito geral em todas as áreas. São vários os conceitos dúbios, utilizados para caracterizar o desenvolvimento da criança, como podemos verificar nas seguintes afirmações: “*apresenta alguns conhecimentos*”, “*revela alguma imaturidade nos contextos mais abstractos*” e

“*apresenta mais tempo de atenção e concentração*”. Existem outros vocábulos que levantam dúvidas quanto à sua quantificação, presentes nas seguintes afirmações: “*bom desempenho ao nível da motricidade*”, “*comunica com facilidade e desinibição de acordo com a sua problemática*”, “*apresenta movimentos próprios para a sua faixa etária*”.

Em todas as áreas, à excepção da sócio-emocional, são feitas afirmações que não caracterizam o desenvolvimento da criança, mas sim, as necessidades e competências que estão a ser trabalhadas ou programas envolvidos.

Nos dois anos lectivos, não foram contempladas as competências não adquiridas nem dificuldades identificadas, o que significa que se desconhece quais os aspectos que requerem mais trabalho com a criança, dificultando posteriormente o planeamento de como deve ser promovida essa evolução.

De uma maneira geral, verifica-se no PEI e no PII informação muito geral ao nível das aptidões/competências para as diferentes áreas de desenvolvimento, o que introduz várias questões de subjectividade, em dados que caracterizam este caso. O PII e o PEI são bastantes semelhantes em termos do conteúdo.

A única diferença na avaliação reside no relatório elaborado com base na CIF e utilizado no presente ano lectivo e que permite recolher informação relativamente à funcionalidade e incapacidade da criança (funções do corpo e actividade, participação, factores ambientais e pessoais).

#### **1.4- Os Objectivos e as Estratégias Propostas no Plano de Intervenção**

No **ano lectivo 2006/2007**, após o levantamento das aptidões/competências da criança segue-se o programa de intervenção, que revela quais os objectivos, as estratégias/actividades propostas para a criança/família. Esta informação encontra-se agrupada pelas mesmas áreas de desenvolvimento utilizadas no diagnóstico de competências e é apresentada no quadro nº3, que se segue.

| <b>Áreas</b>                     | <b>Objectivos</b>   | <b>Estratégias/actividades</b>  |
|----------------------------------|---|---|
| <b>Motora</b>                    | Manter a actividade própria da sua idade  | Actividades próprias da sua idade   |
|                                  | Melhorar os movimentos finos  | Promotoras da progressão do movimento fino<br><br>Investir na situação de rasgagem, recorte e dobragem  |
|                                  | Aumentar o interesse por situações mais complexas   | Promover actividades próprias da sua idade e estabelecidas para grupo   |
|                                  | Aumentar o número de conceitos  |   |
|                                  | Nomear cores principais   | Investir com mais sistematização nos objectivos definidos   |
|                                  | Nomear circulo, quadrado, triangulo   |   |
|                                  | Contar por imitação, dar número de peças até cinco  |   |
|                                  | Lembrar os objectos relativos a uma imagem  | Individualizar apoiando de menor competência e mais específica  |
|                                  | Distinguir pesado e leve  |   |
| Relatar imagens e acontecimentos |   |   |
| <b>Comunicação</b>               | Maior dinâmica, melhor produção verbal e mais vocabulário   | Usar estratégias definidas para o grupo   |
|                                  | Aumentar os conceitos em função do definido em termos cognitivos  | Articulação com estratégias definidas pela terapeuta da fala  |
|                                  | Usar frases maiores e mais complexas  | Usar programa Makaton, programa aumentativo, utilizar o gesto, oralidade, imagem como suporte, motivar à elevação de voz; promover suporte ritmo e silábico à palavra; promover a repetição e correcção a construir a memória, interagir individualmente quando necessário, aumentando e qualificando o suporte à comunicação |
| <b>Sócio-emocional</b>           | Inibir alguns comportamentos pontuais essencialmente junto da família   | Definidas para o grupo<br><br>Promover momentos de tarefa e organização estruturando os limites desejáveis  |
|                                  | Interagir de forma adequada às regras e organizações previstas  |   |
| <b>Autonomia</b>                 | Usar as rotinas próprias da sua idade no seu dia-a-dia em família e no jardim-de-infância, promovendo o seu crescimento | Definidas para o grupo<br><br>Motivar na família melhor organização com a criança   |

**Quadro 3** – Objectivos propostos e estratégias para as diferentes áreas de desenvolvimento (motora, comunicação, sócio-emocional e autonomia) no PEI de 2006/2007

Na maioria das áreas, verifica-se uma adequação entre o levantamento de aptidões/competências e os objectivos propostos, sendo a principal excepção os objectivos definidos para a área sócio-emocional. O diagnóstico de competências sócio-emocionais

menciona que a criança “entende os limites e as regras impostas”, no entanto os objectivos sugerem como meta a atingir que “interaja de forma adequada às regras e organizações previstas”.

Verifica-se que a maioria dos objectivos, à semelhança do diagnóstico de competências, são gerais (“melhorar os movimentos finos”, “aumentar o interesse por situações mais complexas” e “maior dinâmica, melhor produção verbal, mais vocabulário”). Esta questão dificulta a convergência entre os dados do diagnóstico de competências e os objectivos propostos. Ainda assim, percebe-se a relação existente entre uns e outros, no entanto, devido ao seu carácter demasiado generalista seria imprudente afirmar que todos os objectivos vão ao encontro do nível de aptidão/competências da criança.

Existem mais objectivos específicos na área cognitiva, como por exemplo: “nomear cores principais ou dar número de peças até cinco”. O facto de nesta área, o levantamento das capacidades da criança ter sido mais específico, reflecte-se positivamente na definição de objectivos mais claros.

Na área motora e na autonomia, os objectivos remetem para actividades próprias da idade da criança sem, no entanto, definirem quais.

Relativamente aos objectivos da área sócio-emocional, a sua análise coloca-nos algumas questões nomeadamente: quais os comportamentos a inibir junto da família? É igualmente questionado o seguinte objectivo: “interagir de forma adequada às regras e organizações previstas”. O que se entende por interagir de forma adequada? Regras e organizações previstas por quem? E onde?

No que respeita às estratégias/actividades propostas, encontram-se previstas em todas as áreas, à excepção da comunicação: as mesmas estratégias/actividades que as definidas para o restante grupo ou para a idade da criança, o que nos parece não estar em concordância com o diagnóstico e características da Marta, especialmente na área cognitiva, onde a criança necessita de apoio na realização de actividades “próprias para a sua idade”.

As estratégias/actividades da área de desenvolvimento sócio-emocional não se relacionam com os objectivos propostos, pois um dos objectivos aponta para um trabalho junto da família, no entanto nenhuma das estratégias/actividades é direccionada para os pais. De uma maneira geral, as estratégias/actividades não foram delineadas de acordo com os

objectivos, mas apenas em termos globais da intervenção. As únicas excepções são as estratégias/actividades da área de comunicação que se encontram, comparativamente com as restantes, delineadas em termos mais específicos.

Verifica-se também nas estratégias/actividade alguma subjectividade, como por exemplo, na área sócio-emocional: “promover momentos de tarefa e organização estruturando os limites desejáveis”. Podemos aqui interrogarmo-nos sobre quais são os limites desejáveis? E em que situação se deseja promovê-los? Na área da autonomia, a estratégia/actividade: “motivar na família melhor organização com a criança”, leva-nos a questionar sobre como? Na organização do quê? Verifica-se alguma confusão entre aquilo que é um objectivo e aquilo que são estratégias/actividades. Em nenhuma das áreas foram delineadas actividades.

É clara a dificuldade em estabelecer uma relação entre estratégias/actividades e objectivos. Quando estes últimos não são claros, as estratégias/actividades tendem a ser globais, como por exemplo: “actividades/estratégias promotoras da progressão do movimento fino”. Mais uma vez verifica-se que se torna mais complexo organizar estratégias/actividades sem fazer um levantamento cuidado das necessidades e dificuldades da criança e família.

Podemos também verificar que, quer o diagnóstico, quer as propostas de intervenção, são predominantemente relativas à intervenção directa com a criança, não existindo registos de avaliação/intervenção com a família.

Como proposta global de intervenção, é referida a continuidade do serviço educativo e a articulação com outros técnicos, serviços e família. As estratégias/actividades são apresentadas em articulação com estratégias definidas pela terapeuta da fala, sem serem anunciadas quais.

A avaliação dos objectivos propostos é realizada anualmente, através de uma síntese global, seguindo-se novas propostas de avaliação. Não existe uma avaliação para cada um dos objectivos propostos, mas um resumo avaliativo, com referência aos progressos da criança. Os registos das avaliações dos anos anteriores, são apresentados de forma muito generalizada: “a criança aumentou as suas competências”, “aumentou a comunicação”, “fez um bom percurso nas suas aprendizagens”, etc.

Para todas as áreas de desenvolvimento, os recursos são: as actividades do grupo jardim-de-infância e a intervenção precoce. As áreas da comunicação e sócio-emocional constituem uma excepção, pois são as únicas que contemplam a terapia da fala.

Comparativamente aos PEIs dos anos anteriores, o presente PEI é bastante semelhante na forma como se encontra organizado, na escassez da informação, nos dados pouco concretos relativos à avaliação e planeamento da intervenção, o que nos leva a concluir que a subjectividade que qualifica a generalidade dos dados expostos no PEI analisado não é exclusiva do ano lectivo 2006/2007.

Relativamente ao **ano lectivo 2007/2008**, o levantamento das aptidões/competências da criança, encontra-se presente no quadro que se segue.

| Áreas              | Objectivos   | Estratégias/actividades   |
|--------------------|--|---|
| <b>Motora</b>      | Continuar a trabalhar a actividade motora global   | Promover as actividades estabelecidas em grupo ou individualmente no âmbito da motricidade sugerindo actuações curtas com limites, jogo lúdico e sucesso  |
|                    | Organizar a orientação espaço-temporal   |   |
|                    | Trabalhar a motricidade fina   | O adulto deverá ser oportuno e rápido na sua intervenção não deixando existir uma décalage  |
| <b>Cognitiva</b>   | Aumentar o interesse por situações mais complexas  | Promover as actividades propostas no grupo e investir com mais sistematização nos objectivos definidos  |
|                    | Aumentar o número de conceitos   | Individualizar apoiando as situações de menor competência e mais específicas  |
|                    | Nomear cores principais e algumas secundárias  |   |
|                    | Relatar imagens e acontecimento  | Promover actividades com princípio meio e fim, dando suporte  |
|                    | Participar nas actividades propostas no grupo aumentando os períodos de atenção e concentração | Proporcionar actividades diversas que integrem os pré-requisitos para a leitura e a escrita – reconhecer as letras do seu nome/ distinguir números de letras/ identificar palavras afectivamente próximas |
|                    | Integrar a sistematização e responsabilidade   |   |
|                    | Entender princípio/meio/fim  |   |
|                    | Pré-requisitos da Leitura e da Escrita   |   |
| <b>Comunicação</b> | Maior dinâmica, melhor produção verbal e mais vocabulário                                      | Usar estratégias definidas para o grupo;<br>Articulação com estratégias definidas pela terapeuta da fala  |
|                    | Melhorar a produção verbal e a articulação   | Promover suporte ritmo e silábico à palavra   |
|                    | Aumentar os conhecimentos em função do definido em termos cognitivos                           | Promover a repetição e correcção a recorrendo ao batimento silábico<br>Promover o jogo lúdico de prazer, desejo e repetição   |

|                        |   |   |
|------------------------|---|---|
|                        |   | Interagir individualmente quando necessário, aumentando e qualificando o suporte à comunicação<br>Programa Makaton- quando necessário   |
| <b>Sócio-emocional</b> | Continuar a promover a sua socialização com o grupo de pares  | Usar estratégias definidas para o grupo<br>Envolver regras/sublinhar sim e não/ usar contenção/afirmar o sucesso<br>Estabelecer jogo lúdico, conforto e bem-estar, ritmo envolvente                     |
|                        | Continuar a adequar as rotinas e regras   |   |
|                        | Aumentar a sua responsabilização em actividades diversas  |   |
| <b>Autonomia</b>       | Usar as rotinas próprias da sua idade no seu dia-a-dia em família e no jardim-de-infância, promovendo o seu crescimento   | Definidas para o grupo<br>Supervisionar, dando orientação em situações de higiene<br>Consciencializar e responsabilizar a família na organização do quarto e necessidade da criança na sua própria cama |
|                        | Consciencializar e responsabilizar a família na organização do quarto e necessidade da criança dormir na sua própria cama |   |

**Quadro 4-** Objectivos propostos e estratégias para as diferentes áreas de desenvolvimento (motora, comunicação, sócio-emocional e autonomia) no PII de 2007/2008

Em todas as áreas se verifica existir uma adequação entre o levantamento de aptidões/competências e os objectivos propostos.

À semelhança do PEI de 2006/2007 e do levantamento de necessidades de 2007/2008, os objectivos e estratégias/actividades apresentam uma definição muito geral, assente em conceitos subjectivos, de que é exemplo: *“continuar a trabalhar a actividade motora global”*. Alguns dos objectivos gerais exprimem-se através: *“aumentar, melhorar, maior e mais”*, que não quantificam, o que dificulta uma avaliação rigorosa da criança.

Em todas as áreas, existem objectivos que foram mantidos de um ano para o outro, revelando, por um lado, continuidade do trabalho, mas também falta de especificidade na sua operacionalização, o que torna possível a existência dos mesmos objectivos em anos diferentes.

A área que apresenta mais objectivos e estratégias/actividades é a área cognitiva, identificada como aquela a ser mais trabalhada. Aquela que apresenta menos é a área da

autonomia, a área forte da criança, sendo por isso compatível com as suas características.

Existe apenas um objectivo concreto para a criança: “nomear cores principais e secundárias”, enquanto no ano anterior estavam presentes mais objectivos concretos.

Relativamente às estratégias/actividades propostas, todas parecem relacionar-se com o desenvolvimento da criança, mas algumas levantam dúvidas quanto ao seu entendimento, nomeadamente na área motora: *“O adulto deverá ser oportuno e rápido na sua intervenção não deixando existir uma décalage”*. A área cognitiva e da comunicação, por oposição à área motora e sócio-emocional, são as áreas em que as estratégias/actividades são expostas de forma mais clara.

Foram também definidos objectivos e estratégias para a família, mas apenas um é concreto: *“ajudar a família na escolha de escola para o próximo ano lectivo e dar a conhecer as diversas realidades existentes”*.

No que se refere aos recursos, em todas as áreas, foram definidos o apoio da educadora de apoio educativo, terapia da fala e actividades do grupo jardim-de-infância (individual ou em grupo). A família é contemplada, mas apenas na área da autonomia.

Em síntese, comparativamente ao PEI do ano anterior, o PII deste ano segue a mesma linha de organização e conteúdo: o levantamento do desenvolvimento da criança, objectivos e estratégias/actividades são muito gerais, o que não permite particularizar os dados relativamente ao desenvolvimento da criança e à intervenção realizada. As grandes diferenças assentam nos recursos, pois em todas as áreas foram contemplados todos os apoios. Verificou-se também a introdução como recurso, os pais, na área da autonomia. Ainda assim, verificámos no PEI 2006/2007 objectivos mais concretos do que no PII deste ano.

## **2- A Intervenção**

Após a caracterização do caso e a exposição dos objectivos e estratégias de intervenção, procurámos recolher dados relativos à intervenção realizada no jardim-de-infância, no sentido de perceber se aquilo que na realidade se passou ao longo do programa é convergente com o que está estipulado no PEI, ou seja, verificar se a intervenção de cada técnica vai ao encontro das necessidades da criança e sua família.

A ordem de apresentação dos dados da intervenção, ao longo dos dois anos lectivos, é a seguinte:

- 1) Sessões com a educadora de apoio educativo em 2006/2007 (anexo 3);
- 2) Observações em contexto de grupo com a educadora do ensino regular, nos dois anos lectivos (anexos 4 e 5);
- 3) Sessões com a educadora de apoio educativo em 2007/2008 (anexo 6);
- 4) Sessões com a terapeuta da fala em 2006/2007 (anexo 7);
- 5) Avaliação da qualidade inclusiva da sala de jardim-de-infância, em 2007/2008 (anexo 2).

Verificamos que os pais não se encontram presentes nas sessões de intervenção, não havendo registo do seu papel no processo de avaliação, planeamento e intervenção durante os dois anos lectivos.

## 2.1- Dados das Sessões com a Educadora de Apoio Educativo no Ano Lectivo 2006/2007

Em todas as sessões observadas foi prestado apoio directo à criança, fora da sala do grupo, estando presentes apenas a educadora de apoio educativo e a Marta. Constituiu uma excepção a 10ª sessão, em que a educadora agrupou, na mesma sessão, a Marta e mais duas outras crianças. As observações ocorreram em duas fases distintas do ano lectivo: num primeiro momento, foram observadas sete sessões, entre 16 de Janeiro e 5 de Março de 2007, e, num segundo momento, foram observadas três sessões, em Junho de 2007.

Apresentamos alguns quadros que agrupam dados quantitativos relativos à frequência de cada categoria e respectivas sub-categorias para todas as sessões.

**Quadro 5-** Iniciativa, envolvimento e participação da criança nas actividades com a educadora de apoio educativo ao longo das 10 sessões

| Observações   | Primeira fase de observações |   |   |   |   |   |   |      | Segunda fase de observações |   |    |    |
|---|------------------------------|---|---|---|---|---|---|------|-----------------------------|---|----|----|
|   | 1                            | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | %    | 8                           | 9 | 10 | %  |
| Escolhe a actividade livremente                             | 1                            | 0 | 3 | 0 | 2 | 0 | 0 | 9    | 0                           | 1 | 2  | 30 |
| Escolhe a actividade a partir das propostas da educadora    | 2                            | 3 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 12,1 | 1                           | 1 | 0  | 20 |
| A educadora propõe actividade a ser realizada               | 2                            | 3 | 0 | 4 | 2 | 2 | 1 | 21,2 | 1                           | 0 | 0  | 10 |
| A educadora aproveita as interacções iniciadas pela criança | 0                            | 1 | 0 | 1 | 0 | 3 | 0 | 7,5  | 1                           | 0 | 0  | 10 |
| Afasta-se durante a actividade                              | 1                            | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 4,5  | 0                           | 1 | 0  | 10 |
| Inicia a actividade sozinha                                 | 0                            | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1,5  | 0                           | 0 | 0  | 0  |

|                                  |   |   |   |   |   |   |   |             |   |   |   |           |
|----------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|-------------|---|---|---|-----------|
| Termina a actividade sozinha     | 3 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | <b>9</b>    | 0 | 0 | 0 | <b>0</b>  |
| A educadora inicia a actividade  | 4 | 4 | 3 | 3 | 0 | 1 | 1 | <b>24,2</b> | 0 | 1 | 0 | <b>0</b>  |
| A educadora termina a actividade | 2 | 2 | 0 | 2 | 0 | 1 | 0 | <b>10,6</b> | 0 | 1 | 0 | <b>10</b> |

A análise interpretativa do quadro 5, relativo à participação da criança nas actividades, **na primeira fase de observações**, permite-nos verificar que normalmente é a educadora que propõe as actividades a serem realizadas (21,2%). Quando a criança recusa verbalmente a realização de uma actividade proposta pela técnica, esta faz outras sugestões até uma delas ser aceite pela criança (escolhe a actividade a partir das propostas da educadora).

Nem sempre a educadora aproveita as interacções iniciadas ou cede aos pedidos da Marta, na maioria das vezes e após a recusa da criança, “negoceiam” a actividade a realizar.

Raramente a criança inicia a actividade sozinha, normalmente segue as propostas da educadora, que a orienta e medeia nas actividades. Frequentemente a educadora termina a actividade, apresentando novas propostas, quando percebe que a Marta está cansada ou que diminui o interesse pela tarefa, motivo pelo qual algumas das actividades não são desenvolvidas do princípio ao fim.

Sempre que a criança escolhe a actividade livremente, termina-a, sozinha, sem precisar da ajuda do adulto, o que corresponde a 9% das vezes.

Verifica-se, **na segunda fase de observações**, que a educadora permite mais vezes que seja a criança a escolher a actividade livremente (30%). Posteriormente e por ordem de frequência, registam-se: a escolha da actividade a partir das propostas da educadora (20%); a proposta/decisão da actividade a ser realizada e/ou aproveitamento das interacções iniciadas pela criança (estes dois últimos apresentam uma frequência idêntica de 10%).

O iniciar ou o terminar de uma actividade foi observado apenas em 20% das vezes, pois as actividades eram frequentemente transformadas em outras, sem que a primeira fosse deliberadamente terminada por qualquer uma das partes.

A análise de conteúdo ao longo de todas as sessões, permite-nos afirmar que maioritariamente a criança se interessa pela actividade proposta, pontualmente o interesse não é mantido ao longo da tarefa, traduzindo-se pelo afastamento da Marta para outra parte da sala, frequentemente para junto da janela. Após terminarem as actividades propostas pela educadora, a criança frequentemente escolhe e inicia as actividades, incidindo a escolha normalmente no desenho.

Verifica-se também que o interesse da criança diminui em actividades mais repetitivas, que exijam uma resposta a questões colocadas pela educadora na identificação de imagens. Por outro lado, constatamos que em situações que desencadeiam respostas mais interactivas e de movimento, a criança mantém o interesse durante um maior período de tempo.

**Quadro 6** - Estratégias de mediação educadora de apoio educativo/criança ao longo das 10 sessões

| Observações  | Primeira fase de observações |    |    |    |    |    |    |             | Segunda fase de observações |    |    |             |
|--|------------------------------|----|----|----|----|----|----|-------------|-----------------------------|----|----|-------------|
|  | 1                            | 2  | 3  | 4  | 5  | 6  | 7  | %           | 8                           | 9  | 10 | %           |
| <b>Ajuda</b>   |                              |    |    |    |    |    |    |             |                             |    |    |             |
| Verbal (dar pistas)  | 6                            | 14 | 19 | 19 | 16 | 28 | 15 | <b>11,4</b> | 10                          | 22 | 6  | <b>8,6</b>  |
| Divisão silábica   | 3                            | 5  | 6  | 3  | 7  | 4  | 3  | <b>3,0</b>  | 1                           | 4  | 26 | <b>7</b>    |
| Demonstrativa  | 5                            | 18 | 16 | 12 | 6  | 12 | 6  | <b>7,3</b>  | 7                           | 21 | 0  | <b>6,3</b>  |
| Física   | 4                            | 2  | 1  | 3  | 1  | 4  | 2  | <b>1,6</b>  | 0                           | 1  | 1  | <b>0,45</b> |
| Gestual  | 3                            | 0  | 0  | 0  | 3  | 17 | 13 | <b>3,5</b>  | 8                           | 4  | 41 | <b>12</b>   |
| <b>Reforços</b>  |                              |    |    |    |    |    |    |             |                             |    |    |             |
| Positivo verbais   | 21                           | 29 | 18 | 20 | 11 | 15 | 12 | <b>12,2</b> | 6                           | 1  | 8  | <b>3,4</b>  |
| Positivos gestuais   | 2                            | 0  | 0  | 0  | 1  | 0  | 0  | <b>0,3</b>  | 0                           | 0  | 0  | <b>0</b>    |
| Negativos verbais  | 0                            | 0  | 4  | 0  | 1  | 1  | 1  | <b>0,7</b>  | 0                           | 0  | 0  | <b>0</b>    |
| <b>Incentivos</b>  |                              |    |    |    |    |    |    |             |                             |    |    |             |
| 1  | 0                            | 1  | 0  | 1  | 3  | 0  |    | <b>0,6</b>  | 0                           | 0  | 0  | <b>0</b>    |
| <b>Questionamento</b>  |                              |    |    |    |    |    |    |             |                             |    |    |             |
| <i>Perguntas directas</i> que reenviam para conteúdos de identificação | 34                           | 39 | 41 | 15 | 30 | 23 | 31 | <b>20,7</b> | 38                          | 45 | 25 | <b>24,5</b> |
| <i>Perguntas directas</i> que reenviam para a relação entre conteúdos  | 1                            | 6  | 11 | 11 | 1  | 5  | 4  | <b>3,8</b>  | 6                           | 1  | 1  | <b>1,8</b>  |
| Perguntas que reenviam para a opinião da criança                       | 2                            | 5  | 9  | 3  | 11 | 1  | 4  | <b>3,4</b>  | 6                           | 7  | 3  | <b>3,6</b>  |
| Perguntas que reenviam para contagens                                  | 0                            | 4  | 1  | 4  | 1  | 0  | 0  | <b>1</b>    | 0                           | 0  | 0  | <b>0</b>    |
| Perguntas que reenviam para a descrição de acontecimentos              | 0                            | 0  | 4  | 2  | 0  | 0  | 1  | <b>0,7</b>  | 1                           | 2  | 0  | <b>0,7</b>  |
| Perguntas que reenviam para como se sente a criança                    | 0                            | 0  | 3  | 0  | 0  | 0  | 0  | <b>0,3</b>  | 0                           | 0  | 0  | <b>0</b>    |
| Pergunta que reenviam para justificações                               | 0                            | 1  | 0  | 1  | 1  | 0  | 0  | <b>0,3</b>  | 1                           | 3  | 4  | <b>1,8</b>  |
| Reformula pergunta sem dar resposta                                    | 5                            | 0  | 3  | 3  | 4  | 1  | 6  | <b>2,1</b>  | 3                           | 5  | 0  | <b>1,8</b>  |
| Reformula pergunta dando a resposta                                    | 8                            | 7  | 5  | 1  | 1  | 1  | 1  | <b>2,3</b>  | 0                           | 0  | 0  | <b>0</b>    |
| <b>Educadora corrige a criança</b>                                     |                              |    |    |    |    |    |    |             |                             |    |    |             |
| 2  | 4                            | 7  | 1  | 9  | 6  | 7  |    | <b>3,5</b>  | 5                           | 7  | 2  | <b>3,2</b>  |
| <b>Antecipação da tarefa</b>   |                              |    |    |    |    |    |    |             |                             |    |    |             |
| 1  | 9                            | 9  | 3  | 1  | 2  | 4  |    | <b>2,8</b>  | 15                          | 7  | 2  | <b>5,4</b>  |
| <b>Ordens</b>  |                              |    |    |    |    |    |    |             |                             |    |    |             |
| 10   | 5                            | 4  | 6  | 11 | 1  | 8  |    | <b>4,4</b>  | 22                          | 16 | 24 | <b>14,1</b> |
| <b>Instrução</b>   |                              |    |    |    |    |    |    |             |                             |    |    |             |
| 14   | 31                           | 12 | 9  | 25 | 13 | 21 |    | <b>12,1</b> | 8                           | 2  | 9  | <b>4,3</b>  |
| <b>Novas propostas</b>   |                              |    |    |    |    |    |    |             |                             |    |    |             |
| 2  | 2                            | 3  | 4  | 0  | 1  | 1  |    | <b>1,3</b>  | 0                           | 0  | 0  | <b>0</b>    |
| <b>Promove a elevação da voz</b>                                       |                              |    |    |    |    |    |    |             |                             |    |    |             |
| 0  | 2                            | 1  | 1  | 0  | 1  | 2  |    | <b>0,7</b>  | 1                           | 0  | 3  | <b>0,9</b>  |

As frequências registadas no quadro 6 permitem-nos uma interpretação das atitudes e das estratégias de mediação, desenvolvidas pela educadora de apoio educativo.

Verifica-se uma elevada frequência do questionamento ao longo de todas as sessões, motivo pelo qual optámos por agrupar todas as perguntas elaboradas pela educadora, em

função dos conteúdos para que reenviavam. Encontramos por exemplo, perguntas directas que reenviam para conteúdos de identificação: *“O que é isto?”* (apontando para uma imagem); perguntas directas que reenviam para relação entre conteúdos: *“O que serve para comer?”* (imagem com uvas e uma bola); perguntas que reenviam para a opinião da criança: *“Quem é que achas que aparece a seguir?”* (enquanto contam uma história); perguntas que reenviam para como a criança se sente: *“Hoje não estás nada bem, pois não?”*; perguntas que reenviam para contagens: *“Quantas casinhas temos?”*; perguntas que reenviam para a descrição de acontecimentos: *“E a seguir o que é que acontece?”* (contam uma história a partir de imagens); perguntas que reenviam para justificações: *“Porque é que não dormiste na tua caminha?”*; Reformulações de perguntas, sem dar resposta: *“Sim é uma bola, mas como se chama?”*; Reformulações de perguntas, dando a resposta ou induzindo-a: *“A tampa serve para fechar a caixa, não é?”*.

No decorrer das sessões, a educadora estabelece um diálogo contínuo sobre o que estão a fazer, faz perguntas, de forma a provocar uma resposta, reforça, depois a resposta da criança, repetindo o que esta diz, formulando de seguida uma nova pergunta.

A forma de questionamento mais usada pela educadora, **na primeira fase de observações**, foi a pergunta directa que reenvia para respostas de identificação de conteúdos (20,7%), maioritariamente relacionados com características específicas da actividade: *“que cor é essa?”*, *“o que é isto?”*. As sessões assentavam, preponderantemente, em jogos de identificação e associação, o que favorecia a maior frequência destas questões. Na 4ª sessão deu-se um decréscimo significativo na frequência de perguntas directas, o qual posteriormente subiu, estabilizando nas sessões seguintes. As ajudas demonstrativas também diminuíram na 4ª sessão, o que se deve à duração desta sessão, comparativamente inferior às restantes, motivo pelo qual o número de algumas frequências baixou.

Quando a resposta estava correcta, era reforçada pela educadora que a repetia, às vezes de modo silabado e acompanhado de palmas, ou formulava uma nova pergunta que exigia outro tipo de resposta, mais complexo. A título de exemplo, ao mostrar uma imagem de fruta, a educadora perguntava à criança se serve para comer ou brincar (perguntas directas que reenviam para a relação entre conteúdos). Este tipo de perguntas ocorreu 3,8% das vezes, aumentando de frequência a partir da 1ª sessão e baixando nas últimas duas sessões.

Com menor frequência surgem as perguntas que reenviam para a opinião da Marta (3,4%), para a contagem de objectos até cinco (1%) e para descrição de acontecimentos (0,7%). As

perguntas que reenviam para a opinião e para a descrição de acontecimento ocorriam tendencialmente, quando a educadora contava uma história e pedia a opinião da criança, às vezes, também a interrogava sobre o que acontecia na página seguinte do livro.

A educadora formulou com menos frequência, perguntas que reenviam para como a criança se sente, e, perguntas que implicam uma justificação, ambas ocorreram apenas 0,3% das vezes.

Perante uma resposta errada, a educadora reformulava a questão sem dar a resposta (2,1%) ou fornecia a resposta em forma de pergunta (2,3%), por exemplo: *“Este (apontando para um objecto) é verde não é?”* Tal diferença, parece variar em função da dificuldade da pergunta, assim, quanto mais fácil for a pergunta, mais a educadora reformula a questão, para que a Marta, sozinha, dê a resposta. Se a educadora considerar que a pergunta é muito difícil, reformula a questão, em forma de pergunta.

Em alguns casos, o questionamento é acompanhado de ajudas verbais e demonstrativas, no entanto, existem situações em que a educadora apenas se limita a dar a resposta certa, sem formular novas questões. As ajudas ocorrem antes e no decorrer da actividade. A educadora fornece, frequentemente, a ajuda verbal (11,4%) e demonstrativa (7,3%), explicando e apontando o que a criança deve fazer. As ajudas verbais traduzem-se em pistas que encaminham a criança para a resposta certa, ao passo que as ajudas demonstrativas implicam que a educadora exemplifique como se desenvolve determinada tarefa. As ajudas verbais e demonstrativas ocorrem, normalmente, juntas e aumentam de frequência em função do nível de dificuldade da tarefa. Assim, quanto maior for a dificuldade, mais reforço, mais ajudas verbais e demonstrativas a educadora dá à criança, motivando-a a continuar.

Em menor número surgem as ajudas, gestual (3,5 %), divisão silábica (3%) e física (1,6%). A primeira é apoiada em gestos com base no programa Makaton, programa aumentativo da linguagem. A criança aderiu com muita facilidade a este tipo de ajuda, reproduzindo os gestos e verbalizando o seu significado. Ocorreram mais ajudas gestuais nas últimas duas sessões.

Por ordem de frequência, segue-se a ajuda divisão silábica, frequentemente usada em palavras que a criança apresenta maior dificuldade em pronunciar. Nestes casos, a educadora verbaliza silabicamente e pausadamente a palavra, por exemplo: *“pa-lha-ços”*. Algumas vezes, usa também a ajuda de palmas, que reforçam a divisão entre as sílabas, e

a criança repete. Em alternativa à divisão silábica, a educadora também fornece a ajuda de antecipação da tarefa (5,4%), iniciando as palavras e aguardando que a Marta as termine.

A ajuda física surge no agarrar correctamente o marcador, no encaixe de peças, etc., onde a educadora segura a mão da Marta, corrige o movimento e deixa-a seguir sozinha. Pontualmente, em situações de vestir e despir, também é fornecida este tipo de ajuda.

Os reforços verbais positivos encontraram-se presentes em todas as sessões, totalizando 12,2%, das estratégias de mediação utilizadas pela educadora. Estes ocorrem imediatamente após a criança responder com sucesso a questões e materializam-se nas seguintes afirmações: *“boa, muito bem”*. Menos frequentemente surgem os incentivos dados perante uma tarefa mais complexa, como por exemplo: *“tu consegues”*. Os reforços positivos gestuais também se contabilizam, mas num número consideravelmente inferior (0,3%) e nem sempre estão presentes nas sessões. Dos reforços negativos apenas há registo dos verbais (0,7%), que ocorreram perante comportamentos inadequados da criança.

No decorrer das actividades e em função do interesse manifestado pela Marta, a educadora propunha novas situações dentro da mesma actividade ou novas actividades. Frequentemente, também realizava perguntas sobre a tarefa ou sobre o que a Marta gostaria de fazer, com o intuito de obter uma resposta ou uma alteração comportamental. Aqui, surgem as perguntas que reenviam para o modo como a criança se sente, ocorrendo 0,3% das vezes. A reprodução verbal de comportamentos exibidos pela criança, durante a realização das actividades, parece contribuir para que a Marta mantenha a atenção na tarefa durante mais tempo.

No que se refere à instrução, isto é, todas as ordens dadas pela educadora acompanhadas de uma explicação de execução da tarefa (como, por exemplo: *“se queres, tens de pedir”*: *“dá-me uma peça”*), são fundamentais para o desenvolvimento das actividades. Na ausência dessa explicação, considerámos estar perante uma ordem, como por exemplo: *“dá-me uma peça”*. As ordens surgem frequentemente relativas à mudança de actividade e arrumação de materiais. As ordens (4,4%) e as instruções (12,1%) estão presentes em todas as sessões, sendo maior a percentagem de instruções ocorridas.

Por último, a educadora pedia ocasionalmente à criança o que designámos de promover a elevação da voz, ou seja, quando a Marta não respondia ou falava baixo, a técnica dizia-lhe *“não oiço”* e a criança respondia ou repetia alto a resposta. Embora pouco frequente (0,7%),

esta estratégia quando usada, era eficaz.

Fazendo a leitura do quadro 6, **na segunda fase de observações**, a ajuda mais frequentemente utilizada pela educadora, foi a ajuda gestual (12%), com maior ocorrência na 10ª sessão. A intervenção, neste dia, baseou-se fundamentalmente em estratégias que enfatizavam o gesto, pois uma das crianças comunicava maioritariamente através de gestos. O que justifica a elevada frequência, não só nesta sessão, como também na totalidade das ajudas gestuais.

Por ordem de frequência e reflectindo o que se verificou nas sessões iniciais, seguem-se as ajudas verbais (8,6%), apesar de se verificar uma queda de frequência abrupta na 10ª sessão, dando lugar às ajudas gestuais. Também a divisão silábica assumiu uma frequência significativa (7%), devendo-se o seu elevado registo às frequências registadas na 10ª sessão.

À semelhança das sessões iniciais, a ajuda demonstrativa revelou-se uma ajuda com registo significativo (6,3%) que frequentemente surge acompanhada da ajuda verbal. Na 10ª sessão não se registou esta ajuda.

No que diz respeito aos reforços positivos verbais, estes diminuíram consideravelmente de 12,2% para 3,4%, não tendo sido registados reforços gestuais positivos, incentivos ou novas propostas.

Relativamente ao questionamento, as perguntas que reenviam para respostas directas aumentou de 20,7% para 24,5%, continuando a ser a estratégia mais utilizada pela técnica. Já o número de perguntas directas que reenviam para a relação entre conteúdos foi, inferior ao registado nas sessões iniciais, descendo de 3,8% para 1,8%. Enquanto a frequência de perguntas que reenviam para a opinião da criança manteve-se semelhante à registada nas observações iniciais.

As perguntas que reenviam para justificações ocorreram mais vezes nas sessões do fim do ano lectivo. A educadora reformulou menos perguntas, sem fornecer a resposta, nas sessões finais do que nas iniciais e não foram registadas reformulações de pergunta dando a resposta.

Contrariamente ao que se observou na sessão iniciais, a percentagem de ordens é, no fim do ano lectivo, superior ao número de instruções, o que significa que a educadora deu mais

ordens e menos explicações acompanhadas de ordens.

Globalmente, verifica-se que a criança perde o interesse com mais facilidade em actividades repetitivas, assentes no questionamento de respostas directas, que reenviam para conteúdos de identificação. Ainda assim, o diálogo que a educadora vai mantendo com a criança, através de ajudas verbais, do questionamento e repetição verbal das situações que ocorrem, parece contribuir para que a Marta mantenha a atenção na tarefa durante algum tempo.

Verifica-se que a frequência de ajudas relaciona-se, não só com a dificuldade da tarefa mas também com o interesse manifestado pela criança. Assim sendo, quanto menor era o interesse, maior era o número de tentativas da educadora para lhe chamar a atenção, fornecendo-lhe diferentes tipos de ajudas.

**Quadro 7** - Frequência de actividades desenvolvidas ao longo das 10 sessões de apoio educativo

| Observações                       | Primeira fase de observações |   |   |   |   |   |   |      | Segunda fase de observações |   |    |     |
|-----------------------------------|------------------------------|---|---|---|---|---|---|------|-----------------------------|---|----|-----|
|                                   | 1                            | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | %    | 8                           | 9 | 10 | %   |
| Arrumação de materiais            | 6                            | 3 | 2 | 2 | 3 | 1 | 1 | 30,5 | 1                           | 1 | 1  | 25  |
| Cortar e colagem                  | 0                            | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 3,4  | 0                           | 0 | 0  | 0   |
| Conversa na manta                 | 1                            | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 11,9 | 1                           | 1 | 1  | 25  |
| Desenho                           | 1                            | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 3,4  | 0                           | 1 | 0  | 8,3 |
| Pintura                           | 0                            | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1,7  | 0                           | 0 | 0  | 0   |
| Preparar o material               | 0                            | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1,7  | 0                           | 0 | 0  | 0   |
| Puzzles                           | 0                            | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1,7  | 0                           | 0 | 0  | 0   |
| Legos                             | 0                            | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 3,4  | 0                           | 0 | 0  | 0   |
| Jogos de identificação/associação | 1                            | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3,4  | 1                           | 0 | 0  | 8,3 |
| Jogos de expressão                | 0                            | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 3,4  | 0                           | 0 | 0  | 0   |
| Canções                           | 1                            | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 15,2 | 0                           | 0 | 1  | 8,3 |
| Imagens/figuras                   | 1                            | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 5,1  | 1                           | 1 | 1  | 25  |
| Fantoches                         | 0                            | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 3,4  | 0                           | 0 | 0  | 0   |
| Instrumentos musicais             | 0                            | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 3,4  | 0                           | 0 | 1  | 0   |
| Movimento                         | 0                            | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 6,8  | 0                           | 0 | 0  | 0   |
| Vestir e despir                   | 0                            | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1,7  | 0                           | 0 | 0  | 0   |

O quadro 7 evidencia a diversidade nas actividades desenvolvidas, registando-se uma frequência mínima de 4 actividades, na 8ª e 9ª sessões, e uma frequência máxima de 11 actividades na 1ª sessão, onde mais de metade das actividades consistiram na arrumação de materiais

O modo como as actividades são conduzidas pela educadora, nas duas fases de observação, é semelhante, tendo como base a estratégia do questionamento. Em todas as

sessões se registou a arrumação de materiais e conversa na manta. A primeira registou uma maior frequência, pois ocorria sempre após a realização de uma tarefa, fosse um jogo ou desenho, e os materiais foram sempre arrumados com a ajuda da criança que participava espontaneamente. Nenhuma actividade era iniciada sem que o material anteriormente utilizado fosse devidamente arrumado. Todas as sessões observadas tiveram início com uma conversa na manta, onde a educadora, antes de iniciar as actividades estruturadas e planeadas para a sessão, procurava falar de aspectos presentes no quotidiano da criança. Como por exemplo, surge a aquisição de uns novos óculos, uma ida ao médico ou o desfile de Carnaval.

As actividades de maior interesse da Marta, **na primeira fase de observação**, são o desenho, o lego e as actividades de movimento. As primeiras duas apresentam uma frequência de duas vezes, enquanto o movimento realizou-se o dobro das vezes. Aqui foram fornecidas instruções assentes no seguinte vocabulário: em baixo, em cima, ao lado, etc, e tendo a criança que se posicionar perante um objecto.

Duas das vezes em que se registaram as canções, estas relacionavam-se com actividades que implicam o uso de instrumentos musicais. Nas restantes vezes, surgiram no fim da sessão ou durante uma actividade, com o propósito de relembrar algum vocabulário do conhecimento da criança.

O cortar e colar papel ocorreu duas vezes, ao longo das sete sessões, no entanto durante esta actividade, foi a educadora o elemento com o papel mais activo.

Os jogos de identificação/associação encontram-se muito próximos das actividades desenvolvidas com imagens e figuras, diferenciando-se fundamentalmente no material usado. Os primeiros baseiam-se em jogos mais estruturados de tabuleiro, enquanto as actividades com imagens e figuras requerem apenas a utilização de imagens com acções ou objectos. Os jogos de expressão e os fantoches ocorreram duas vezes cada e, por último, a pintura e o puzzle tem apenas uma ocorrência.

A actividade mais desenvolvida, **na segunda fase de observação**, após a arrumação de materiais e conversa na manta foi das imagens/figura. A educadora desenvolveu o apoio, fundamentalmente, assente no diálogo sobre o que retratava a imagem/figura, empregando novo vocabulário e frases maiores e mais complexas. Observou-se uma ocorrência de canções e outra de instrumentos musicais, em diferentes dias.

O número de actividades por sessão baixou, quando comparando ao início com o início das observações.

**Quadro 8** – Interação com a investigadora ao longo das 10 sessões de apoio educativo

| Observações | Primeira fase de observações |   |   |   |   |   |   |      | Segunda fase de observações |   |    |    |
|-------------|------------------------------|---|---|---|---|---|---|------|-----------------------------|---|----|----|
|             | 1                            | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | %    | 8                           | 9 | 10 | %  |
| Educadora   | 8                            | 2 | 5 | 3 | 2 | 0 | 1 | 80,8 | 0                           | 2 | 2  | 80 |
| Criança     | 3                            | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 19,2 | 0                           | 0 | 1  | 20 |

O número de interações estabelecidas entre a educadora e a investigadora, na **primeira fase de observações**, diminuíram da primeira à última sessão. Das interações estabelecidas destaca-se a primeira sessão, em que a educadora chamou a atenção da investigadora para vários hábitos criados durante as sessões de apoio, assim como para as respostas positivas da criança. Já a criança procurou relacionar-se na primeira e na quinta sessão, procurando mostrar o que realizava com sucesso.

Na **segunda fase de observações**, a educadora chamou a atenção da investigadora duas vezes, na 2ª e 3ª sessões, para respostas de sucesso da criança. Esta, por sua vez, apenas na última sessão se dirigiu à investigadora com a intenção de lhe mostrar o seu trabalho.

Por último e relativamente aos encontros informais entre a educadora de apoio educativo e a educadora do ensino regular, registaram-se duas, nas 10 sessões, sobre o comportamento da criança. Com a família foi estabelecido contacto numa das sessões, na hora de entrada da criança. O tema da conversa foi as consultas da Marta.

De um modo geral, as sessões finais assemelham-se às sessões iniciais no seu formato, nas estratégias que a educadora utiliza, nas actividades realizadas e no modo como são desencadeadas as sessões. A criança é retirada da sala do grande grupo, para ser apoiada individualmente pela educadora, constituindo a 10ª observação uma excepção. Nas sessões finais, a criança escolheu mais vezes as actividades ou iniciou-as sozinha. A estratégia mais usada pela educadora mantém-se: questionamento através de perguntas que reenviam para conteúdos de identificação directa. O número de ajudas prestadas diminuiu, à excepção da ajuda gestual e silábica que registam um valor elevado devido à 10ª sessão. Concluímos que a Marta esteve durante mais tempo concentrada nas actividades, o que pode dever-se ao facto de escolher mais vezes as actividades a serem realizadas, sendo maior a motivação para realizá-las.

Em síntese, concluímos que a maioria do tempo destinado às sessões de apoio recaem sobre actividades estruturadas, assentes na estratégia de mediação mais frequente: o

questionamento de perguntas que reenviam para conteúdos de identificação, o que torna as actividades repetitivas para a criança, que, em alguns casos se desinteressa. Ainda assim, as actividades são diversificadas, nem sempre vão ao encontro das preferências da criança, mas conduzidas de modo semelhante, fazendo apelo à memória, através da repetição de perguntas. A educadora utiliza vários tipos de ajudas e reforços positivos contingentes, que se revelam eficazes, na medida em que normalmente captam a concentração da criança quando esta diminui. Outra estratégia de mediação eficaz utilizada pela educadora consiste nas instruções fornecidas antes e durante a actividade. Em todas as sessões a sua frequência foi sempre superior ao número de ordens desprovidas de uma explicação.

## **2.2- Dados das Actividades com a Educadora do Ensino Regular nos Anos Lectivos 2006/2007 e 2007/2008**

A observação na sala com a educadora do ensino regular ocorreu entre os dias 28 de Março e 26 de Abril de 2007, e entre 15 de Março e 26 de Maio de 2008. Nos dois anos lectivos, o grupo de crianças contou com duas educadoras de ensino regular diferentes.

Relativamente às observações realizadas no ano lectivo 2007/2008, estas ocorreram em simultâneo, com as observações do apoio educativo, em contexto de sala do jardim-de-infância.

Procurámos realizar as observações em todos os dias da semana, a diferentes horas, com a intenção de recolhermos todos os dados possíveis que melhor representassem o comportamento da criança no jardim-de-infância. Ao longo das sessões, observámos as seguintes actividades, no ano lectivo 2006/2007 e 2007/2008, respectivamente:

### **Quadro 9 – Actividades observadas nos anos lectivos 2006/2007 e 2007/2008**

| <b>Tipo de actividade</b>            | <b>2006/2007</b>                   | <b>2007/2008</b>                           |
|--------------------------------------|------------------------------------|--|
| Actividade livre/ pequeno grupo      | Brincar com legos                  |  |
| Actividade estruturada/ grande grupo | Confecção de comida para pássaros/ | Aprender como funciona a harmónica/reunião |
| Reforço alimentar                    | Comer fruta e reunião              | Comer fruta                                |
| Almoço                               |                                    |  |

Em seguida, apresentamos alguns quadros que agrupam os dados quantitativos relativos à frequência para cada uma das categorias nas actividades.

**Quadro 10**-Frequência de interações com pares em actividade ao longo das sessões

| Actividades  | 2006/2007 |   |   |   |      | 2007/2008 |   |   |   |      |
|--|-----------|---|---|---|------|-----------|---|---|---|------|
|  | 1         | 2 | 3 | 4 | %    | 5         | 6 | 7 | 8 | %    |
| Inicia a interacção  | 1         | 0 | 0 | 1 | 10,2 | 5         | 2 | 2 | 0 | 37,5 |
| Tenta iniciar interacção verbalizando mas não obtêm resposta | 1         | 0 | 1 | 0 | 10,2 | 0         | 0 | 0 | 0 | 0    |
| Outros iniciam a interacção                                  | 2         | 5 | 0 | 0 | 36,8 | 5         | 0 | 1 | 3 | 37,5 |
| O outro tira-lhe um objecto                                  | 0         | 1 | 0 | 0 | 5,3  | 0         | 1 | 0 | 0 | 4,2  |
| O outro tenta tira-lhe o objecto                             | 0         | 2 | 0 | 0 | 10,2 | 0         | 0 | 1 | 0 | 4,2  |
| O outro empurra-a  | 0         | 2 | 0 | 0 | 10,2 | 1         | 0 | 0 | 0 | 4,2  |
| Tira um objecto ao colega                                    | 0         | 0 | 0 | 0 | 0    | 0         | 0 | 1 | 0 | 4,2  |
| Empurra um colega  | 0         | 1 | 0 | 0 | 5,3  | 0         | 0 | 0 | 0 | 0    |
| Verbaliza mas não se percebe                                 | 1         | 1 | 0 | 0 | 10,2 | 0         | 2 | 0 | 0 | 8,3  |

Através da análise do quadro nº 10, verificámos que no **ano lectivo 2006/2007** durante as actividades estruturadas, eram os colegas que mais iniciavam a interacção com a Marta (36,8 %), corrigindo-lhe pontualmente a maneira como falava. No entanto, isto não significa, que exista por parte dos colegas, atitudes de rejeição ou de aceitação significativa, estas parecem surgir de forma natural na sequência do jogo ou da interacção, ocorrendo pontualmente empurrões e disputa de brinquedos.

Apenas 10,2% das interacções foram iniciadas pela criança, a mesma percentagem apresenta o verbalizar sem se perceber o que diz e o tentar iniciar a interacção verbalizando, mas sem obter resposta.

No **ano lectivo 2007/2008**, a Marta passou a interagir mais com os colegas em todas as actividades, quer por iniciativa da criança, quer por iniciativa dos colegas. Cada uma das duas situações, correspondem a 37,5% das interacções observadas, ou seja, a Marta interagiu tanto com os colegas, como estes com a Marta.

Não se registaram tentativas da criança iniciar a interacção e não obter resposta dos colegas, o que contribui para que tenha sucesso nas interacções e permaneça mais tempo nas actividades em que se envolve.

**Quadro 11-** Frequência de interações educadora do ensino regular e criança

| Actividades                                     | 2006/2007 |    |   |   |             | 2007/2008 |   |   |   |             |
|---|-----------|----|---|---|-------------|-----------|---|---|---|-------------|
|   | 1         | 2  | 3 | 4 | %           | 5         | 6 | 7 | 8 | %           |
| Iniciada pela criança                           | 0         | 2  | 0 | 0 | <b>27,6</b> | 1         | 4 | 2 | 0 | <b>38,9</b> |
| Tenta iniciar interacção mas não obtêm resposta | 1         | 0  | 0 | 0 | <b>6,9</b>  | 0         | 3 | 0 | 0 | <b>16,7</b> |
| Iniciada pela Educadora                         | 0         | 12 | 1 | 2 | <b>65,5</b> | 0         | 6 | 2 | 0 | <b>44,4</b> |

A análise do quadro 11, permite-nos verificar que em 2007/2008 aumentaram as interações iniciadas pela criança com a educadora, em relação ao ano lectivo anterior, de 27,6% para 38,9%. Já as interações iniciadas pela educadora diminuíram entre 2006/2007 e 2007/2008, de 65,5% para 44,4%.

Observa-se na 2ª e 6ª sessões, durante actividades estruturadas, um elevado número de interações iniciadas pela educadora, devido às instruções que continuamente ia dando à criança, durante uma actividade de difícil realização para a Marta.

Durante os dois anos lectivos, as interações entre a criança e a educadora ocorrem de forma natural e sempre que necessária, por cada uma das partes. Pontualmente a Marta tentou iniciar a interacção não obtendo resposta por parte da técnica. Na 8ª sessão, não houve registos de interacção pois a educadora não estava presente na sala.

**Quadro 12-** Estratégias de mediação educadora do ensino regular /criança

| Actividades               | 2006/2007 |    |   |   |             | 2007/2008 |    |   |   |             |
|---------------------------|-----------|----|---|---|-------------|-----------|----|---|---|-------------|
|                           | 1         | 2  | 3 | 4 | %           | 5         | 6  | 7 | 8 | %           |
| Instrução                 | 3         | 15 | 6 | 0 | <b>32,9</b> | 0         | 1  | 0 | 0 | <b>2,9</b>  |
| Ordem                     | 3         | 8  | 6 | 3 | <b>27,4</b> | 0         | 11 | 1 | 0 | <b>34,3</b> |
| Ajuda física              | 1         | 2  | 0 | 0 | <b>4,1</b>  | 0         | 0  | 0 | 0 | <b>0</b>    |
| Ajuda Verbal              | 0         | 7  | 2 | 0 | <b>12,3</b> | 0         | 2  | 1 | 0 | <b>8,6</b>  |
| Ajuda demonstrativa       | 0         | 7  | 0 | 0 | <b>9,6</b>  | 0         | 0  | 0 | 0 | <b>0</b>    |
| Incentivo                 | 0         | 0  | 0 | 0 | <b>0</b>    | 0         | 2  | 0 | 0 | <b>5,7</b>  |
| Reforço positivo          | 0         | 7  | 0 | 0 | <b>9,6</b>  | 2         | 0  | 0 | 0 | <b>5,7</b>  |
| Reforço negativo          | 0         | 0  | 0 | 0 | <b>0</b>    | 0         | 1  | 0 | 0 | <b>2,8</b>  |
| Corrige                   | 0         | 1  | 0 | 0 | <b>1,4</b>  | 0         | 1  | 0 | 0 | <b>2,8</b>  |
| Pergunta directa          | 1         | 0  | 1 | 0 | <b>2,7</b>  | 3         | 6  | 0 | 0 | <b>25,7</b> |
| Pergunta opinião          | 0         | 0  | 0 | 0 | <b>0</b>    | 0         | 3  | 0 | 0 | <b>8,6</b>  |
| Perguntas para justificar | 0         | 0  | 0 | 0 | <b>0</b>    | 0         | 1  | 0 | 0 | <b>2,8</b>  |

O quadro 12 reflecte as estratégias de mediação utilizadas pelas educadoras do ensino regular, nos dois anos lectivos. A sua análise, permite-nos verificar um maior número de

estratégias usadas pela educadora, no primeiro ano de observação, as únicas excepções são as perguntas e correcções feitas à criança, que ocorrem em maior número em 2006/2007.

Em 2006/2007, a percentagem de instruções (32,9%) e ordens (27,4) é próxima, mas o menos não se verifica no ano seguinte, onde as ordens (34,3%) são significativamente superiores às instruções (2,9%). Esta diferença deve-se aos dados obtidos na 6ª sessão, aqui, a educadora ordenou várias vezes para que a criança permanecesse sossegada no seu lugar.

As estratégias de mediação entre as educadoras e a criança parecem surgir de forma adequada à situação e à actividade. A educadora do **ano lectivo 2006/2007** fornece ajudas quando necessário, e utilizou os reforços positivos sempre que a criança realizou com sucesso uma actividade que apresenta alguma dificuldade, como é exemplo, a confecção da comida dos pássaros – actividade 2, pois exige uma grande destreza manual.

No **ano lectivo de 2007/2008**, em actividade de grande grupo – actividade 7 – após lançar questões para o grupo, a educadora coloca questões directamente à criança com a intenção de perceber se a Marta está ou não, a acompanhar a discussão, solicitando a sua opinião. Por sua vez, sempre que necessário a Marta chama pela educadora.

### Quadro 13- Comportamentos da criança

| Actividades                    | 2006/2007 |   |   |            |             | 2007/2008 |   |   |   |             |
|--------------------------------|-----------|---|---|------------|-------------|-----------|---|---|---|-------------|
|                                | 1         | 2 | 3 | 4          | %           | 5         | 6 | 7 | 8 | %           |
| Põe a língua de fora           | 7         | 7 | 1 | 1          | <b>69,6</b> | 1         | 2 | 0 | 0 | <b>42,9</b> |
| Põe o polegar ou a mão na boca | 0         | 0 | 1 | 0          | <b>4,3</b>  | 0         | 3 | 0 | 0 | <b>42,9</b> |
| Mexer no nariz                 | 1         | 2 | 1 | 0          | <b>17,4</b> | 0         | 1 | 0 | 0 | <b>14,3</b> |
| Choramingar                    | 1         | 0 | 0 | <b>8,7</b> | <b>2</b>    | 0         | 0 | 0 | 0 | <b>0</b>    |

O quadro 13 regista a frequência do comportamento da criança ao longo das sessões.

Relativamente ao **ano lectivo 2006/2007**, dos comportamentos registados o mais frequente é, a criança pôr a língua de fora (69,6%), permanecendo assim, durante alguns instantes, apenas pontualmente, a educadora chama a atenção da Marta, que interrompe o comportamento.

Todos os comportamentos registados apresentaram um decréscimo no **ano lectivo**

**2007/2008**, há excepção do pôr o polegar, ou a mão na boca. Este ano lectivo não se registou o choramingar.

**Quadro 14** - Interacção com a investigadora

| Actividades                      | 2006/2007 |   |   |   |    | 2007/2008 |   |   |   |    |
|----------------------------------|-----------|---|---|---|----|-----------|---|---|---|----|
|                                  | 1         | 2 | 3 | 4 | %  | 5         | 6 | 7 | 8 | %  |
| Pede ajuda para se vestir/calçar | 0         | 1 | 0 | 0 | 25 | 0         | 0 | 0 | 0 | 0  |
| Abraça-a/beija-a                 | 0         | 1 | 0 | 0 | 25 | 0         | 0 | 1 | 0 | 50 |
| Chama pela investigadora         | 0         | 0 | 0 | 2 | 50 | 0         | 0 | 0 | 1 | 50 |

Das sessões observadas na sala de aula, verificou-se que a criança solicita a interacção da investigadora quando está sozinha e realiza com sucesso uma actividade, correspondendo a 50% das interacções, nos dois anos lectivos.

No **ano lectivo 2006/2007**, 25% das interacções assentaram num pedido de ajuda para se vestir/calçar e 25% também, para abraçar/beijar a investigadora.

Em síntese, as observações efectuadas de um dia típico passado no jardim-de-infância no ano 2006/2007, caracterizar-se-ia, após a chegada da Marta, por brincadeira livre. Aqui a criança procura brinquedos do seu interesse, normalmente jogos de encaixe e por iniciativa própria vai busca-los ao local onde se encontram arrumados, tira peça a peça e encaixa-as com sentido, posteriormente arruma as peças na caixa uma a uma e coloca o jogo arrumado na estante. Em seguida, vai buscar outro jogo e assim sucessivamente até que a educadora inicie as actividades previstas para o dia em questão. Durante a brincadeira livre, a criança brinca sozinha ou acompanhada por duas ou três crianças por um breve período de tempo, acabando por se afastar para brincar com outro material. Muitas vezes fala com o outro sem que este perceba o que diz, tal situação provoca na criança dois comportamentos: ou repete o que diz ou desiste. É evidente que as crianças com quem brinca mais, entendem-na melhor, são também estas as crianças com quem a Marta mais frequentemente reproduz o que diz, quando não é entendida.

Nas actividades estruturadas normalmente segue as instruções da educadora participando quando solicitada. Quando necessário a educadora utiliza as ajudas verbais e demonstrativas.

No **ano lectivo 2007/2008**, durante as actividades livres a criança realizou mais actividades em pequenos grupos, brincando com legos ou na casinha, interagindo mais com os colegas e mantendo a conversação durante mais tempo. Durante as actividades livres a sua



|                                    |   |   |    |    |    |   |             |             |
|------------------------------------|---|---|----|----|----|---|-------------|-------------|
| <b>Questionamento</b>              | Perguntas directas que reenviam para conteúdos de identificação | 2 | 0  | 35 | 10 | 7 | 6           | <b>25,6</b> |
|                                    | Perguntas directas que reenviam para a relação entre conteúdos  | 0 | 6  | 2  | 2  | 2 | 0           | <b>5,1</b>  |
|                                    | Perguntas que reenviam para a opinião da criança                | 3 | 6  | 9  | 7  | 1 | 5           | <b>13,2</b> |
|                                    | Perguntas que reenviam para contagens                           | 0 | 0  | 2  | 3  | 0 | 0           | <b>2,1</b>  |
|                                    | Perguntas que reenviam para a descrição de acontecimentos       | 0 | 0  | 10 | 0  | 0 | 0           | <b>4,3</b>  |
|                                    | Perguntas que reenviam para como se sente a criança             | 0 | 0  | 0  | 0  | 0 | 0           | <b>0</b>    |
|                                    | Pergunta que reenviam para justificações                        | 0 | 0  | 5  | 2  | 0 | 0           | <b>3</b>    |
|                                    | Reformula pergunta após a criança errar na resposta             | 0 | 0  | 2  | 1  | 0 | 0           | <b>1,3</b>  |
| <b>Educadora corrige a criança</b> | 1   | 0 | 2  | 1  | 0  | 1 | <b>2,1</b>  |             |
| <b>Antecipação da tarefa</b>       | 0   | 0 | 3  | 1  | 0  | 0 | <b>1,7</b>  |             |
| <b>Ordens</b>                      | 5   | 3 | 10 | 2  | 2  | 3 | <b>10,7</b> |             |
| <b>Instrução</b>                   | 1   | 1 | 6  | 3  | 3  | 7 | <b>9</b>    |             |
| <b>Novas propostas</b>             | 0   | 0 | 0  | 0  | 0  | 0 | <b>0</b>    |             |
| <b>Promove a elevação da voz</b>   | 0   | 0 | 0  | 0  | 0  | 0 | <b>0</b>    |             |

Fazendo uma leitura geral do quadro nº9, verifica-se que o tipo de estratégias de mediação e a frequência com que a educadora as utiliza são diferentes em função da actividade estabelecida. Assim, o apoio pode ser mais directo e a participação da educadora é maior, por exemplo, na actividade da casinha, desenvolvida em pequeno grupo, ou mais indirecto, prestado nas actividades de grande grupo, como é exemplo a marcação de presenças e a reunião. Analisaremos em seguida cada actividade.

A marcação de presenças no quadro é uma actividade rápida, onde uma a uma, as crianças colam o seu nome no quadro. A Marta realiza-a sem dificuldade e a educadora optou por ir perguntando à criança o nome dos seus colegas. Foram dadas várias ordens para que permanecesse sentada no lugar.

Segue-se a reunião em grande grupo, onde a educadora do ensino regular e as crianças combinam o que vão realizar durante o dia, desenvolvendo-se muitas vezes em continuidade com a actividade anterior. Normalmente, o grupo permanece muito tempo sentado a ouvir as explicações da educadora, acabando por desinteressar-se. A educadora de apoio educativo vai estabelecendo o diálogo com a Marta, em função do que é discutido em grande grupo, contribuindo para o aumento dos períodos de concentração da criança. Na sessão observada, o grupo decidia o que iria construir para oferecer no dia da mãe e por várias vezes, a educadora de apoio pediu a opinião da criança. Enquanto a educadora do ensino regular explicava as etapas da actividade seguinte, a educadora de apoio colocou algumas perguntas à Marta, que reenviavam para a relação entre conteúdos.

A actividade que se seguiu, a actividade livre, desenvolveu-se na casinha e em pequeno

grupo, onde as crianças brincaram aos “pais e às mães”. A leitura do quadro 9 e a análise de conteúdo da sessão revela a sua riqueza, relativamente ao apoio prestado nessa actividade. Foi a actividade com maior duração: a educadora seguiu sempre a dinâmica da brincadeira, as crianças estavam muito envolvidas e existiram várias oportunidades que foram aproveitadas pela educadora, para trabalhar os objectivos propostos para a criança. O diálogo foi estabelecido ao longo de toda a actividade e foram diversas as situações, em que a educadora incentivou a Marta a ser a protagonista da brincadeira, por exemplo, “lendo livros” aos restantes colegas. Nesta actividade, a educadora elaborou várias perguntas que reenviavam para diferentes aspectos: conteúdos de identificação, descrição de acontecimentos, opinião da criança, justificações, o que obriga a criança a realizar diferentes raciocínios. Espontaneamente, a Marta falava e iniciava a interacção com os colegas e incentivada pela educadora, também os ouvia, aguardando a sua vez para falar.

Relativamente às ajudas prestadas, ocorreram quando necessárias verificando-se, com maior frequência a ajuda verbal.

A actividade da pintura em pequeno grupo é desenvolvida pela Marta com alguma facilidade. A educadora de apoio interagiu, dialogando, essencialmente, através do questionamento que reenvia para conteúdos de identificação (o que estava a fazer, qual o material usado), mas também para perguntas de opinião (se gosta da actividade) e perguntas que reenviam para contagens (quantos animais estavam nos cartões). Outras crianças participaram no diálogo, ao mesmo tempo que pintavam, num clima descontraído. A ajuda mais frequentemente usada foi a ajuda verbal, onde a educadora ia fornecendo pistas, à medida que a criança pintava. As restantes estratégias, tiveram uma frequência reduzida, e foram diferenciadas.

O reforço alimentar a meio da manhã e o almoço são as actividades onde a educadora tem uma presença menos activa. A técnica perguntou às crianças sobre se gostam ou não da comida e sobre o que é que gostam. É esperado que as crianças tenham as refeições em silêncio, enquanto ouvem música.

Ao longo das observações, a educadora de apoio normalmente senta-se ao lado da criança, iniciando a interacção com um cumprimento e perguntando-lhe sobre o que está a fazer ou o que tem para fazer, dialogando também com as crianças que estão ao seu lado e com a educadora do ensino regular. Quando necessário, a educadora fornece ajudas. A interacção estabelecida entre a técnica e a Marta mantém-se durante bastante tempo, pelo que, frequentemente, entram e permanecem na interacção outras crianças.

Em síntese, concluímos que as características do apoio na sala do grupo de jardim-de-infância são diferentes, em função da actividade desenvolvida. Existem actividades em que o apoio foi claramente mais directo, como é o caso das situações de brincadeira livre e as actividades estruturadas em pequenos grupos. Já nas actividades desenvolvidas em grande grupo, uma vez que se impõem as regras que fazem parte da rotina do jardim-de-infância, a educadora de apoio e a criança tiveram um papel mais passivo e o apoio foi mais indirecto. Ainda assim, parece-nos importante investir no apoio durante estas actividades, pois contribuem para que a Marta acompanhe a discussão em grande grupo.

Ao compararmos o apoio dentro e fora da sala do grupo é fundamental ter em conta que comparamos dois anos lectivos distintos, onde o apoio é prestado por diferentes educadoras de apoio educativo e do ensino regular, apresentando evidentemente a criança um desenvolvimento também diferente. Recordamos, que a nossa intenção é aferir como é desenvolvida a intervenção dentro da sala do grupo e quais os seus efeitos.

Relativamente às sessões de apoio individual do ano lectivo 2006/2007, são várias as diferenças, nomeadamente a utilização de métodos mais estruturados, actividades planeadas, implementadas pela educadora e assente em estratégias mais directivas. A intervenção era centrada na técnica que criava o ambiente artificial do apoio, baseando-se no fornecimento de instruções, de forma a ajudar a criança a atingir níveis de aprendizagem mais elevados e uma maior complexidade nas respostas dadas. O que provavelmente, levou a que a criança nem sempre manifestasse interesse pelas actividades propostas, afastando-se, acabando por dificultar o processo de ensino/aprendizagem.

As sessões de apoio observadas, no ano lectivo 2007/2008, desenvolveram-se na sala do grupo e foram baseadas nas rotinas do jardim-de-infância. As actividades surgiram de forma natural e durante a actividade livre a criança escolheu espontaneamente o que fazer. O que permitiu que a educadora de apoio, numa atitude não directiva, seguisse os interesses e a liderança da Marta, proporcionando-lhe as actividades que mais gosta. Numa abordagem funcional e centrada na criança, a educadora aproveitou as experiências mais significativas para a Marta, de forma a contribuir para a aquisição de novas competências e para a generalização das respostas. Durante o apoio, a educadora observou atentamente o comportamento da Marta, procurou maximizar as experiências e rotinas da criança aproveitando sempre as suas iniciativas e responsividade. Exemplo disso, foi a actividade da casinha, em que a Marta num pequeno grupo de crianças, simulou estar em família, fazer refeições, ir às compras, ler histórias, etc.

Comparativamente, as actividades estruturadas são definidas, como habitualmente, pela educadora do ensino regular e para todas as crianças. Nestas situações, a educadora de apoio acompanha a Marta e as crianças que estão junto a ela, na realização da actividade, fornecendo-lhe pistas (ajudas verbais), dialogando sobre o que está a fazer, colocando-lhe questões sobre a sua opinião em determinado assunto, o que contribui para a compreensão e concentração da criança durante mais tempo na actividade, principalmente nas actividades em grande grupo.

#### 2.4- Dados das Sessões com a Terapeuta da Fala no Ano Lectivo 2006/2007

Foram observadas três sessões de terapia da fala, no apoio directo à criança fora da sala do grupo, entre 12 de Fevereiro e 5 de Março de 2007.

Em seguida, apresentamos alguns quadros que agrupam os dados quantitativos relativos à frequência para cada uma das categorias, idênticas às categorias utilizadas nas observações com as educadoras de apoio. À medida que vamos expondo os dados, estes vão sendo comparados com os dados relativos às sessões da educadora de apoio de 2006/2007.

**Quadro 16-** Iniciativa, envolvimento e participação da criança nas actividades de terapia da fala

| <b>Observações</b>  | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>%</b>    |
|---|----------|----------|----------|-------------|
| Escolhe a actividade livremente                             | 0        | 0        | 0        | <b>0</b>    |
| Escolhe a actividade a partir das propostas da Terapeuta    | 2        | 1        | 2        | <b>33,3</b> |
| A Terapeuta propõe/decide a actividade a ser realizada      | 0        | 2        | 0        | <b>13,3</b> |
| A Terapeuta aproveita as interacções iniciadas pela criança | 0        | 0        | 0        | <b>0</b>    |
| Inicia a actividade sozinha                                 | 0        | 0        | 0        | <b>0</b>    |
| Termina a actividade sozinha                                | 0        | 0        | 0        | <b>0</b>    |
| Afasta-se durante a actividade                              | 0        | 1        | 4        | <b>33,3</b> |
| A Terapeuta inicia a actividade                             | 2        | 1        | 0        | <b>20</b>   |
| A Terapeuta termina a actividade                            | 0        | 0        | 0        | <b>0</b>    |

Da análise do quadro nº 16, destacamos o facto da criança escolher, na maioria das vezes, as actividades a serem realizadas, a partir das propostas feitas pela terapeuta (33,3%). Apenas duas vezes na mesma sessão, a terapeuta propôs/decidiu a actividade a ser realizada. Nesta situação, como pudemos verificar através da análise qualitativa das sessões, a criança não revelou interesse nas actividades propostas, afastando-se para junto da janela (33,3%). O mesmo comportamento verificou-se quatro vezes na última sessão, o que nos leva a concluir que, na 3ª sessão, as actividades sugeridas pela técnica não foram

ao encontro dos interesses da Marta. Em todas as sessões a terapeuta iniciou as actividades.

A criança em nenhuma das três sessões, iniciou ou terminou actividades, no entanto e tal como aconteceu com as sessões de apoio educativo, nem sempre as actividades eram finalizadas, pois frequentemente eram transformadas noutras.

**Quadro 17 – Estratégias de mediação terapeuta/criança**

| <b>Observações</b>                 |   | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b>    | <b>%</b>    |
|------------------------------------|---|----------|----------|-------------|-------------|
| <b>Ajuda</b>                       | Verbal (dar pistas)   | 10       | 10       | 4           | <b>6,2</b>  |
|                                    | Divisão silábica  | 9        | 3        | 6           | <b>4,6</b>  |
|                                    | Demonstrativa   | 8        | 4        | 3           | <b>3,9</b>  |
|                                    | Física  | 2        | 2        | 0           | <b>1,0</b>  |
|                                    | Gestual   | 6        | 8        | 5           | <b>4,9</b>  |
| <b>Reforços</b>                    | Positivo verbais  | 6        | 6        | 7           | <b>4,9</b>  |
|                                    | Positivos gestuais  | 0        | 0        | 0           | <b>0</b>    |
|                                    | Negativos verbais   | 0        | 1        | 0           | <b>0,2</b>  |
|                                    | Negativos gestuais  | 0        | 0        | 0           | <b>0</b>    |
| <b>Incentivos</b>                  |   | 1        | 1        | 0           | <b>0,5</b>  |
| <b>Questionamento</b>              | Perguntas directas que reenviam para conteúdos de identificação | 40       | 24       | 28          | <b>23,7</b> |
|                                    | Perguntas directas que reenviam para a relação entre conteúdos  | 1        | 6        | 10          | <b>4,4</b>  |
|                                    | Perguntas que reenviam para a opinião da criança                | 8        | 9        | 6           | <b>5,9</b>  |
|                                    | Perguntas que reenviam para contagens                           | 2        | 4        | 1           | <b>1,8</b>  |
|                                    | Perguntas que reenviam para a descrição de acontecimentos       | 0        | 0        | 4           | <b>1,03</b> |
|                                    | Perguntas que reenviam para como se sente a criança             | 2        | 3        | 1           | <b>1,5</b>  |
|                                    | Pergunta que reenviam para justificações                        | 0        | 1        | 0           | <b>0,25</b> |
|                                    | Reformula pergunta após a criança errar na resposta             | 1        | 9        | 8           | <b>4,6</b>  |
| <b>Terapeuta corrige a criança</b> | 4   | 3        | 7        | <b>3,6</b>  |             |
| <b>Antecipação da tarefa</b>       | 12  | 9        | 11       | <b>8,2</b>  |             |
| <b>Ordens</b>                      | 6   | 5        | 6        | <b>4,3</b>  |             |
| <b>Instrução</b>                   | 23  | 13       | 12       | <b>12,4</b> |             |
| <b>Novas propostas</b>             | 1   | 1        | 0        | <b>0,5</b>  |             |
| <b>Promove a elevação da voz</b>   | 0   | 4        | 1        | <b>1,3</b>  |             |

Através da análise do quadro 17, verificamos que a ajuda verbal foi aquela que maior percentagem apresentou durante as três sessões observadas. A divisão silábica (4,6%), a ajuda demonstrativa (3,9%) e a ajuda gestual (4,9%), tiveram também alguma relevância quando comparadas com a ajuda física (1%) que apenas ocorreu pontualmente, o que se aproxima dos dados das sessões com a educadora de apoio de 2006/2007. No que se refere aos reforços positivos, a sua ocorrência foi regular ao longo das três sessões, totalizando 4,9% das estratégias de mediação usadas pela terapeuta.

O questionamento, tal como acontece nas sessões de apoio, apresenta uma percentagem elevada de 23,7%, nas perguntas directas que reenviam para conteúdos de identificação. No entanto, o tempo de espera da terapeuta às perguntas que coloca à criança é mais curto,

prossequindo frequentemente sem a criança dê a resposta à pergunta que formula. A instrução (12,4%) foi outra das estratégias de mediação utilizadas pela terapeuta, totalizando uma maior percentagem do que as ordens (4,3%), o que significa que a terapeuta fornece mais instruções (ordens acompanhadas de instrução) antes e durante a actividade. Dentro das estratégias de mediação mais eficazes, seguem-se a antecipação das tarefas (8,2%), a promoção da elevação da voz (1,3%) e, por último, a apresentação de novas propostas (0,5%).

#### **Quadro 18-** Frequência das actividades desenvolvidas durante as três sessões

| <b>Observações</b>                 | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>%</b>  |
|------------------------------------|----------|----------|----------|-----------|
| Arrumação de materiais             | 2        | 2        | 2        | <b>30</b> |
| Cortar e colagem                   | 0        | 0        | 0        | <b>0</b>  |
| Conversa na manta                  | 0        | 0        | 0        | <b>0</b>  |
| Desenho                            | 0        | 1        | 0        | <b>5</b>  |
| Pintura                            | 0        | 0        | 0        | <b>0</b>  |
| Preparar o material                | 0        | 0        | 0        | <b>0</b>  |
| Puzzles                            | 0        | 1        | 1        | <b>10</b> |
| Legos                              | 0        | 0        | 0        | <b>0</b>  |
| Jogos de identificação/ associação | 1        | 0        | 1        | <b>10</b> |
| Jogos de expressão                 | 0        | 0        | 0        | <b>0</b>  |
| Canções                            | 4        | 1        | 2        | <b>35</b> |
| Imagens/figuras                    | 1        | 0        | 0        | <b>5</b>  |
| Fantoches                          | 0        | 1        | 0        | <b>5</b>  |
| Instrumentos musicais              | 0        | 0        | 0        | <b>0</b>  |
| Movimento                          | 0        | 0        | 0        | <b>0</b>  |

A partir da análise do quadro 18, constatamos que em todas as sessões se verificou a arrumação de materiais, antes de terminar o apoio. As canções também estiveram sempre presentes nas sessões e foram as actividades mais frequentes na terapia da fala (35%). Aos desenhos e os fantoches correspondem 5% das actividades desenvolvidas, enquanto os puzzles e os jogos de identificação/associação obtiverem uma percentagem de 10% cada actividade. O número de actividades, ao longo das sessões, foi aproximado, oito actividades para a primeira sessão e seis para as restantes.

#### **Quadro 19 –** Interação com a investigadora

| <b>Observações</b> | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>%</b> |
|--------------------|----------|----------|----------|----------|
| Terapeuta          | 2        | 2        | 2        | 75       |
| Criança            | 0        | 0        | 2        | 25       |

A terapeuta estabeleceu um contacto regular, durante todas as sessões observadas com a investigadora, o que corresponde a 75% das interações, mostrando os trabalhos realizados no fim de algumas actividades, enquanto a criança estabeleceu esse contacto apenas na última sessão, ou seja, em 25% das interações.

Por último, das conversas informais antes ou depois da sessão entre a terapeuta da fala e a educadora do ensino regular, registou-se uma, nas 3 sessões, onde falaram sobre os progressos do desenvolvimento da criança. Com a família não foi estabelecido qualquer contacto até à terceira sessão de terapia da fala.

Sintetizando, a terapeuta inicia a sessão dando a conhecer à criança três ou quatro actividades para que ela escolha aquela com que deseja começar. Globalmente, a intervenção da terapeuta, nas três sessões observadas, foi muito semelhante à intervenção da educadora, pois as actividades são igualmente estruturadas e a estratégia de mediação mais frequentemente utilizada é idêntica: questionamento que reenvia para respostas de identificação, evocando a memorização da criança para o vocabulário apresentado nos materiais. Os materiais utilizados num dos jogos de identificação e associação já tinham sido utilizados numa sessão de apoio com a educadora, sendo os restantes semelhantes. Não se verificando um apoio mais especializado na comunicação. Ainda assim ressalvamos o facto de que estas observações ocorreram 3 sessões após se ter iniciado a terapia da fala.

## **2.5- Avaliação da Qualidade Inclusiva da Sala**

Observámos quatro sessões na sala do jardim-de-infância, antes e depois da intervenção, com a educadora de apoio, entre 3 de Março e 9 de Junho de 2008.

A informação que caracteriza estas observações encontra-se organizada, de acordo com o instrumento: medidas de qualidade das experiências inclusivas (anexo 2). Este instrumento avalia vários parâmetros que caracterizam as experiências inclusivas no jardim-de-infância, no entanto, no nosso estudo, avaliámos apenas os contactos e relações adultos-criança.

Foi aplicado durante a chegada/partida da criança do jardim-de-infância, actividade livre e estruturada, lanche e almoço e transições entre actividades. Todas estas actividades foram observadas duas vezes, em dias diferentes, antes e depois da intervenção. Apresentamos os dados no quadro que se segue:

**Quadro 20-** Avaliação da qualidade inclusiva da sala: contactos e relações adultos-criança no ano lectivo 2007/2008

| <b>Contactos e relações adultos-criança</b>   |  |
|---|--|
| Antes da intervenção  | Depois da intervenção  |
| <b>Chegada/partida</b>  |  |
| Equilíbrio adequado de envolvimento e interacção entre os adultos e a criança. Os adultos respondem à maioria das iniciações da criança com incapacidades.<br>A maioria das interacções estabelecidas na chegada/partida são calorosas.   | Observou-se um comportamento idêntico ao início do ano   |
| <b>Actividade livre</b>   |  |
| Os adultos interagem minimamente com a criança, ocasionalmente comunicam e tocam-lhe. Os adultos respondem à maioria das iniciações da criança, caracterizando-se como neutras em termos de afecto.   | É observado um equilíbrio adequado de envolvimento e interacção entre os adultos e a criança, permitindo à criança explorar e interagir com o ambiente e com os pares e, quando necessário, os adultos ajudam a criança a escolher uma actividade adequada, encorajam a criança a envolver-se numa actividade e a interagir com os pares enquanto parte do jogo. Os adultos respondem à maioria das iniciações da criança, caracterizando-se como neutras em termos de afecto. |
| <b>Actividade estruturada</b>   |  |
| Na actividade de tempo de grupo (reunião) os adultos interagem minimamente com a criança, ocasionalmente comunicam e tocam-lhe, enquanto na actividade de arte/expressão criativa é observado um equilíbrio adequado de envolvimento e interacção entre adultos e a criança. Na maioria das actividades estruturadas, os adultos interagem com a criança calorosamente, envolvendo afecto positivo. Os adultos respondem à maioria das iniciações da criança e são responsivos aos comportamentos da criança. | É observado um equilíbrio adequado de envolvimento e interacção entre adultos e a criança. As interacções dos adultos com a criança são calorosas e envolvem afecto positivo. Os adultos respondem à maioria das iniciações da criança, são responsivos a outros comportamentos da criança.  |
| <b>Lanches/refeições</b>  |  |
| Equilíbrio adequado de envolvimento e interacção entre os adultos e a criança. Os adultos respondem à maioria das iniciações da criança com incapacidades.<br>A maioria das interacções estabelecidas são neutras em termos de afecto   | Observou-se um comportamento idêntico ao início do ano   |
| <b>Transições</b>   |  |
| Os adultos interagem minimamente com a criança, ocasionalmente comunicam e tocam-lhe. As interacções estabelecidas entre os adultos e as crianças são neutras, os adultos limitam-se a  | Observou-se um comportamento idêntico ao início do ano   |

|   |  |
|---|--|
| responder à maioria das iniciações das crianças, sendo responsivos aos comportamentos da criança. |  |
|---|--|

Através da análise do quadro 20, verificam-se melhorias significativas nos contactos e relações entre adultos-criança nas actividades livres e estruturadas, após a intervenção da educadora de apoio. Concluimos que as actividades de maior investimento, durante a intervenção da educadora de apoio, promoveram uma melhoria na actuação da educadora do ensino regular e na auxiliar, quando comparativamente com as observações que antecedem a intervenção. De fora ficam a chegada/partida, o lanche, o almoço e as transições entre actividades, em que as interacções eram já adequadas.

## **2.6- Comparação entre os Objectivos e Estratégias Propostas no Plano de Intervenção e o Trabalho Desenvolvido**

No **ano lectivo 2006/2007**, consta no processo individual da Marta, como proposta global de intervenção a continuidade do serviço educativo e a articulação com técnicos, serviços e família. Com base nesta proposta pudemos verificar que se cumpriu a continuidade do serviço educativo. No que refere à articulação com técnicos, serviços e família é realizada de forma pouco consistente, todos actuam sobre a família/criança mas a troca de informação é limitada e pontual.

Em seguida, procurámos fazer uma análise qualitativa do trabalho desenvolvido nas sessões observadas, com a educadora de apoio educativo, tendo por base os objectivos propostos e as estratégias delineadas no programa de intervenção. Optámos por relacionar o trabalho desenvolvido apenas com os objectivos e as estratégias/actividades concretas, ignorando os objectivos e estratégias/actividades gerais, pelo risco que representa extrapolarmos o seu sentido dúbio, que pode induzir-nos a interpretações erradas.

Começámos pela área motora, onde foram definidas as seguintes estratégias/actividades: investir na situação de rasgagem, recorte e dobragem. Verificámos apenas duas situações de recorte mas que foram desenvolvidas exclusivamente pela educadora. Embora não tenha sido contemplado nas estratégias/actividades, foram realizados jogos de encaixe, desenhos e colagens, que favorecem o desenvolvimento da motricidade fina.

Todos os objectivos propostos e concretos para a área cognitiva foram trabalhados ao longo das sessões: nomear cores principais; nomear o círculo, o quadrado e o triângulo; contar por

imitação, dar número de peças até cinco; lembrar os objectos relativos a uma imagem; distinguir pesado e leve; relatar imagens e acontecimentos.

Ao nível da comunicação, pudemos observar a utilização das seguintes estratégias/actividades delineadas: usar programa Makaton, utilizar o gesto, oralidade, imagem como suporte, motivar à elevação de voz; promover suporte ritmo e silábico à palavra e promover a repetição e correcção. Estas estratégias foram regularmente utilizadas em situações de pergunta-resposta ou em actividades que implicavam a descrição de imagens.

Não foram verificadas intervenções significativas nas áreas sócio-emocional e da autonomia. Aqui também não foram propostos objectivos específicos nem estratégias/actividades.

À excepção das áreas sócio-emocional e da autonomia podemos afirmar que os objectivos e estratégias/actividades concretos foram trabalhados de uma forma geral, em todas as actividades desenvolvidas, com maior enfoque na área da comunicação e cognitiva.

Relativamente à terapia da fala não existem, até à data da primeira recolha de dados, objectivos, estratégias/actividades definidos.

Por último, procurámos apreciar o trabalho desenvolvido no jardim-de-infância à luz do plano de intervenção construído para a criança. Para todas as áreas de desenvolvimento foi contemplado o uso de estratégias definidas para o grupo, sendo a única excepção a área motora em que são enunciadas “actividades próprias da sua idade”. Não se encontram definidas quais as estratégias e actividades a serem desenvolvidas para o grupo, no entanto pelas observações realizadas ao funcionamento da sala, verificámos que a criança participa em todas as actividades, pelo que podemos afirmar que goza das “actividades próprias para a sua idade”.

Observámos que a criança não efectua generalizações de algumas aprendizagens realizadas com a educadora de apoio, como por exemplo, manter a língua dentro da boca ou utilizar gestos do programa Makaton de modo a facilitar a sua comunicação.

Em síntese, verificámos que a educadora e terapeuta têm como principais objectivos proporcionar um aumento da comunicação da criança (estimulação da linguagem verbal e recurso aos gestos como complemento da comunicação), através de actividades repetidas que tinham como base jogos de associação e identificação, efectuados com base na

conversação.

Se olharmos apenas para os objectivos e para as estratégias concretos e planeados, podemos afirmar que foram trabalhados, na sua maioria, em todas as actividades desenvolvidas, com maior enfoque na área da comunicação e cognitiva, durante as sessões de apoio educativo. No entanto, e como inicialmente referimos esta análise não é completa, pois existem vários objectivos que não foram aqui englobados por ser considerados ambíguos.

À semelhança do plano de intervenção do ano 2006/2007, também o PII no **ano lectivo 2007/2008** é muito geral, motivo pelo qual é difícil avaliar se os objectivos propostos foram, ou não trabalhados. Além disso, para além das observações que realizámos, a intervenção com a educadora teve início três meses antes, em apoio individual à criança. É necessário aqui ter em conta que o PII foi elaborado com a intenção de ser desenvolvido em contexto de apoio individual e não na sala do grupo de jardim-de-infância. Neste sentido, parece-nos redutor comparar os objectivos e estratégias propostos no PII à luz da observação de cinco actividades apenas, desenvolvidas com o grupo.

Se considerarmos como anteriormente apenas os objectivos concretos, concluímos que o nomear cores principais e secundárias foi trabalhado em várias das actividades observadas. O objectivo concreto definido para a família foi também cumprido: ajudar a família na escolha de escola para o próximo ano lectivo e dar a conhecer as diversas realidades existentes. Várias estratégias/actividades previstas também foram desenvolvidas, nomeadamente: promover actividades com princípio, meio e fim, promover a repetição e correcção recorrendo ao batimento silábico, promover jogo lúdico de prazer, desejo e repetição, todas presentes na actividade da casinha. Todos os recursos contemplados no PII foram assegurados.

Em síntese nos dois anos lectivos, a comparação entre os objectivos e as estratégias propostas no plano de intervenção com o trabalho realizado, torna-se difícil de realizar porque a definição dos objectivos e das estratégias não são claros. Ao considerarmos apenas aqueles que são concretos, o seu número é bastante inferior comparativamente com a lista inicial, por esse motivo torna-se difícil comparar o trabalho realizado apenas com os objectivos e com as estratégias esclarecedores.

### 3- Dados das Entrevistas

Todas as entrevistas estão divididas em blocos, para cada um dos blocos estabelecemos objectivos específicos que constituíram a base das perguntas formuladas na entrevista.

A ordem de apresentação das entrevistas, ao longo dos dois anos lectivos, é a seguinte:

- 1) Entrevista inicial à educadora de apoio educativo no ano lectivo 2006/2007 (anexo 8);
- 2) Entrevista final à educadora de apoio educativo no ano lectivo 2006/2007 (anexo 9);
- 3) Entrevista à educadora de apoio educativo no ano lectivo 2007/2008 (anexo 10);
- 4) Entrevistas aos pais no ano lectivo 2006/2007 (anexo 11);
- 5) Entrevista à mãe no ano lectivo 2007/2008 (anexo 12);
- 6) Entrevista à educadora do ensino regular no ano lectivo 2006/2007 (anexo 13);
- 7) Entrevista à terapeuta da fala no ano lectivo 2006/2007 (anexo 14).

#### 3.1- Dados das Entrevistas à Educadora de Apoio Educativo no Ano Lectivo 2006/2007

##### 3.1.1- Dados da Entrevista Inicial à Educadora de Apoio Educativo

A primeira entrevista à educadora foi realizada a 28 de Fevereiro de 2007, e teve uma duração aproximada de 45 minutos.

##### 1- A carreira da educadora do apoio educativo

Objectivos específicos: recolher informação sobre o percurso da educadora e solicitar-lhe que reflecta sobre a sua profissão.

**Quadro 21** – Formulário de questões do bloco a carreira da educadora do apoio educativo e respectiva entrevista

| Formulário de questões   | Entrevista   |
|--|--|
| Solicitar informação sobre a formação da educadora   | <b>a) Percurso</b><br>“Educadora de infância e depois especialização no António Araújo da Costa Ferreira, com equivalência da ESSE”.   |
| Solicitar informação sobre o percurso profissional da educadora até chegar a equipa de intervenção precoce | “ (...) Fiz a especialização (em educação especial no domínio cognitivo e visual) no antigo António Araújo da Costa Ferreira, que é uma especialização de três anos e depois fiz o meu estágio na área da especialização numa equipa que se chamava, equipa de |

|  |  |
|--|--|
| Solicitar à educadora que reflecta sobre a opção em trabalhar em intervenção precoce | orientação domiciliária, que era exactamente intervenção precoce na altura (...).<br>“Na área da educação desde 78 e portanto como tive logo crianças integradas considero que foi logo”.  |
| Pedir à educadora que reflecta sobre os seus interesses e motivações profissionais   | <p><b>b) Reflexão sobre a profissão</b></p> <p>“ (...) Foi opção em termos da área da deficiência, em termos da intervenção precoce foi nascendo (...).”</p> <p>“ (...) Por princípio gostando a área da educação, era uma parte específica da educação (referindo-se à deficiência) e que me apaixonei sempre”.</p> |
| Recolher informação sobre a satisfação profissional                                  | “Gosto, gosto muito (referindo-se ao seu trabalho) (...)”  |

## 2- A intervenção precoce

Objectivos específicos: recolher a opinião da educadora sobre a importância da intervenção precoce; sobre o papel dos pais na intervenção precoce e sobre o impacto da intervenção precoce entre a criança e a família nuclear.

### Quadro 22 – Formulário de questões do bloco a intervenção precoce e respectiva entrevista

| Formulário de questões   | Entrevista   |
|--|--|
| Indagar sobre o que é a intervenção precoce<br>Indagar sobre a importância da intervenção precoce    | <p><b>a) Importância</b></p> <p>“ (...) É total, portanto quanto mais cedo melhor, relativamente à criança e relativamente à família (...) os resultados iniciados com uma criança pequenina com uma família logo cedo, são diferentes dos resultados obtidos começando mais tarde”.</p>   |
| Solicitar à educadora que refira o impacto da intervenção precoce na relação entre os pais e o filho | <p><b>b) Impacto na relação entre pais e filho</b></p> <p>“ (...) Um impacto enorme porque começam (...) a integrar-se na problemática e a encontrar recursos precocemente (...) progressivamente vão conseguindo outras coisas e ambientar-se a eles próprios o que é importante”.</p> <p>“ (...) Se as coisas se iniciam logo no início o acontecimento não é tão abrupto”.</p> <p>“É completamente diferente uma família acompanhada de uma família desacompanhada (...) Eles se sentem mais protegidos”.</p> |
| Indagar sobre o papel dos pais no desenvolvimento das práticas da intervenção precoce                | <p><b>c) Papel dos Pais</b></p> <p>“ (...) A família é o elemento de eleição da criança, portanto tudo o</p>   |

|  |   |
|--|---|
|  | que se puder dar, possível, para a intervenção da família com a criança (...) é uma mais-valia para a criança”. |
|--|---|

### 3- O Programa de Intervenção precoce para esta família/criança

Objectivos específicos: recolher informações sobre a fase inicial do programa e sua elaboração.

**Quadro 23** – Formulário de questões do bloco o programa de intervenção para esta família/criança e respectiva entrevista

| Formulário de questões  | Entrevista  |
|---|---|
| Solicitar informação sobre o processo de acolhimento e avaliação da família | <b>a) Acolhimento da Família</b><br>“ (...) O acolhimento da família penso que foi positivo, como pessoalmente não estava mas daquilo que sei e que articulei na passagem de caso, a família acolheu sempre bem a nossa presença, foi favorável (...).  |
| Solicitar à educadora que explicita os objectivos propostos no programa     | <b>b) Objectivos do Programa</b><br>“Têm sido atingidos”.   |
| Questionar sobre quem participou na elaboração do programa                  | <b>c) Participantes na Elaboração do Programa de Intervenção</b><br>“Nós vamos sempre falando com as partes envolvidas, com a educadora, com a família”.<br>“ (...) Por uma situação prática acabo por eu a concretizar os levantamentos que se vão fazendo. Concretizo e depois ponho a consideração de todos, e é ou não aprovado por todos ou modificado, mas tem por base a articulação dos envolvidos”.<br>“Claro que neste caso, os elementos menos participativos em termos das áreas de desenvolvimento é a família, pela falta de noção (...), mas pelo menos têm com um objectivo geral que gostariam que esta área fosse trabalhada, o que vem ao encontro meu e da educadora do regular”. |

### 4- A família

Objectivos específicos: obter informação que caracterize a família.

**Quadro 24** – Formulário de questões do bloco a família e respectiva entrevista

| Formulário de questões  | Entrevista  |
|---|---|
| <p>Aferir as impressões que a educadora tem da família/criança</p> <p>Solicitar que identifique a problemática da família/criança</p> <p>Solicitar informação sobre as necessidades da família/criança</p> <p>Solicitar informação sobre os recursos da família/criança</p> | <p><b>a) Características</b></p> <p>“A família também insere outras problemáticas, como é o caso”.</p> <p>“ (...) Não é uma família estruturada”</p> <p>“ (...) Estes pais têm o seu percurso como todos, e nada na vida se consegue a 100%, nós temos que perceber que se conseguirmos 20% ou 15 ou 10 já é uma mais-valia”.</p> <p>“Esta é uma família também vigiada pelo serviço social que atento a algumas situações, quer do âmbito económico, como do seu campo social”.</p> <p><b>b) Necessidades</b></p> <p>“A família precisa de uma ajuda em termos da sua estruturação, na actuação com a criança, na gestão da sua própria casa, do seu ambiente, da gestão económica”</p> <p>“Com a criança a integração na sua própria família e toda a parte do seu desenvolvimento global”</p> <p><b>c) Recursos</b></p> <p>“Os recursos são aqueles que estão a ser trabalhados e existem o serviço social (...) serviços de saúde que têm apoiado a criança e família”.</p> |

## 5- A criança

Objectivos específicos: obter informação que caracterize a criança.

### Quadro 25 – Formulário de questões do bloco a criança e respectiva entrevista

| Formulário de questões              | Entrevista   |
|-------------------------------------|--|
| <p>Pedir a descrição da criança</p> | <p><b>a) Descrição</b></p> <p>“ (...) Com boa competência, feliz, alegre, uma criança com uma boa em termos de interacção social é muito boa (...)”</p> <p>“ (...) Desembaraçada, alegre, (...) parece-me uma criança feliz (... )”</p> <p>“Em termos do seu desenvolvimento parece-me que está num ponto aceitável para a sua problemática (... )”.</p> |

|   |   |
|---|---|
| <p>Recolher informação sobre o desenvolvimento da criança</p>             | <p><b>b) Desenvolvimento</b></p> <p>“Na autonomia, ela é desembaraçada, esta autónoma, com as rotinas integradas, próprias para a idade dela”.</p> <p>“Na área motricidade também está bastante apta, há excepção de alguns movimentos específicos da motricidade fina”.</p> <p>“ Na área social é uma miúda que interage bem, está bem integrada no grupo, é bem aceite (...)”.</p> <p>“Na área da comunicação existem mais falhas devido à sua própria problemática (...)”.</p> |
| <p>Identificar a maior problemática da criança</p>                        | <p><b>c) Maior Problemática</b></p> <p>“ (...) A incidência maior está na área da comunicação porque neste momento é a área mais baixa da criança”.</p>   |
| <p>Recolher informação sobre a evolução do desenvolvimento da criança</p> | <p><b>d) Evolução do Desenvolvimento</b></p> <p>“Ela deu alguns avanços significativos nas outras áreas, avanços que a mantém integrada no grupo (...)”.</p> <p>“ (...) Foi operada no ano passado e melhorou também a sua parte auditiva e isso veio também trazer vantagens, há canais em termos de saúde muito mais disponíveis uma comunicação eficaz”.</p>   |

## 6- A Intervenção

Objectivos específicos: obter informação que caracterize em traços gerais a intervenção; a opção em intervir com a criança individualmente; as estratégias usadas; o papel dos pais e as futuras sessões.

### Quadro 26 – Formulário de questões do bloco a intervenção e respectiva entrevista

| Formulário de questões   | Entrevista  |
|--|---|
| <p>Obter informação que caracterize em traços gerais a intervenção</p> | <p><b>a) Percurso</b></p> <p>“ (...) Iniciámos preocupados com o seu desenvolvimento global (...) em todas as áreas do desenvolvimento”.</p>  |
| <p>Questionar sobre a duração prevista para a intervenção</p>          | <p>“ (...) Conseguimos desde muito cedo apoiar esta criança (...) apoiá-la, conseguimos integra-la, conseguimos proteger esta criança controlando alguma coisa desta família. Se não houvesse intervenção nenhuma se calhar as coisas estavam piores, estavam com uma</p> |
| <p>Explicitar os factores que</p>                                      | <p></p>   |

|   |   |
|---|---|
| <p>determinaram uma intervenção individual com a criança</p>                                    | <p>percentagem muito mais baixa”.</p>   |
| <p>Conhecer as estratégias usadas na intervenção que visam alcançar os objectivos propostos</p> | <p>“E quando eu digo nossa intervenção, é nossa intervenção com toda a complementaridade que existe o apelo ao serviço de saúde, o apelo ao serviço social, toda uma articulação que funciona à volta desta criança”.</p> <p>“A própria integração foi feita por nós, a escolha de um local, portanto os encaminhamentos, as transferências, o apoio no local onde ela está integrada, os locais”.</p> <p>“Ela começou por estar numa ama, depois numa creche e depois mudou para outro jardim-de-infância (...)”.</p> <p>“Também se encontro juntamente com o serviço social, uma ama que pudesse dar resposta, uma ama adequada que pudesse dar resposta, aos tempos em que a família não tinha hipótese de ficar com ela (...)”.</p>   |
| <p>Recolher informação sobre as expectativas da educadora face à intervenção</p>                | <p><b>b) Intervenção em Casa</b></p> <p>“Algumas intervenções em casa, que foram muito importantes, em termos da utilização do espaço, da modificação do espaço, o encontro de um espaço próprio para a criança”.</p> <p><b>c) Expectativas</b></p> <p>“ (...) Nada na vida se consegue a 100%, nós temos que perceber que se conseguirmos 20% ou 15 ou 10 já é uma mais-valia”.</p> <p>“Nunca se consegue, nós não vivemos com a família não é?”.</p> <p>“ (...) E não conseguimos a totalidade, consegue-se aquilo que se pode, até onde se pode e não podemos ficar angustiados com isso”.</p> <p>“ (...) Embora eles (os pais) consigam perceber que a área mais complexa da criança é a área da comunicação, mas se calhar não conseguem ser eles a propor como se intervêm, as estratégias a usar”.</p> |
| <p>Pedir à educadora que identifique o principal foco da intervenção</p>                        | <p><b>d) Intervenção na maior problemática da criança</b></p> <p>“Aquilo que eu penso é que se nos preocuparmos mais com a área que está mais baixa, que é a comunicação, também conseguimos aumentar as restantes competências, concretamente a área cognitiva que se prende um bocadinho com a área da comunicação”.</p> <p>“ (...) Agora o investimento é nesta altura em termos de uma especificidade maior como é o caso da terapia da fala, por causa da</p>  |

|  |   |
|--|---|
| Recolher informação sobre o papel dos pais no desenvolvimento da intervenção     | parte fonológica (...).<br><b>e) Trabalho desenvolvido com os pais</b><br>“Temos articulado pontualmente quando necessário, conversamos das necessidades e algumas mudanças de atitude da família”. |
| Recolher informação de como é estabelecido o contacto com a família              | “(…) Sempre que há necessidade, vamos conversando”.<br>“(…) A comunicação é feita principalmente com a mãe”.  |
| Recolher informação da frequência em que é estabelecido o contacto com a família | “Temos o telefone mas também quando há necessidade o pai está e as coisas são passadas”.  |

Depois de encontradas as categorias e sub-categorias, importa resumir as ideias-chave subjacentes à primeira entrevista realizada à educadora de apoio educativo:

- 1) Possui uma especialização na área e 30 anos de experiência;
- 2) Reconhece a importância de trabalhar o mais precocemente possível, considerando que a família é um elemento fundamental para a intervenção com a criança;
- 3) Refere que os objectivos “têm sido atingidos”, sendo evidente o avanço significativo da criança em todas as áreas do desenvolvimento;
- 4) Os pais são os elementos menos participativos, estes ficam com uma “ideia” das áreas a serem trabalhadas e a comunicação é feita principalmente com a mãe;
- 5) As expectativas face à intervenção com os pais da criança são baixas porque apresentam uma “falta de noção”.

### **3.1.2- Dados da Entrevista Final à Educadora do Apoio Educativo do Ano Lectivo 2006/2007**

A segunda entrevista à educadora de apoio educativo foi realizada no fim do ano lectivo 2006/2007, foi realizada a 15 de Junho 2007 e teve uma duração aproximada de 30 minutos.

#### **1- Intervenção realizada**

Objectivos específicos: recolher informação sobre a intervenção realizada na sua globalidade.

**Quadro 27** – Formulário de questões do bloco intervenção realizada e respectiva entrevista

| Formulário de questões  | Entrevista   |
|---|--|
| Solicitar informação sobre a intervenção realizada  | <b>a) Balanço da intervenção</b><br>“ (...) O balanço é positivo, houve evolução e acho que está à vista, concretamente penso que a área da comunicação que era a que estava mais baixa é a área onde demonstrou um passo maior. Evoluindo na comunicação arrastou as outras áreas, concretamente a área da cognição, como se pretendia.”<br>“Evidente que não temos tudo o que queríamos, também não conseguimos mudar o mundo nem as pessoas nem as famílias mas pelo menos conquista-se alguma coisa e pelo menos o bem-estar desta criança e as autonomias (...) e isso é muito bom, meio caminho andado”. |
| Recolher informação sobre a satisfação dos resultados obtidos   | <b>b) Satisfação com os resultados</b><br>“Estou claro que estou.”   |
| Solicitar à educadora que refira se houve correspondência entre o inicialmente planeado e a intervenção realizada | <b>c) A intervenção e o seu planeamento</b><br>“Sim (...)”   |
| Indagar sobre o cumprimento dos objectivos estabelecidos  | <b>d) Objectivos atingidos</b><br>“ Sim por mim os objectivos foram cumpridos.”  |
| Pedir a educadora que reflecta sobre se mudaria algum aspecto na intervenção realizada                            | <b>e) Mudança na intervenção realizada</b><br>“Penso que não, está dentro do âmbito previsto.”   |
| Pedir à educadora que reflecta sobre a sessão de apoio educativo realizada em grupo                               | <b>f) Caracterização da sessão e identificação de diferenças comparativamente com as restantes sessões</b><br>“ (..) as situações são diferentes no individual, no pequeno grupo ou no grande grupo e por isso nós fazemos estas apostas todas (...)”  |

## 2- A intervenção futura

Objectivos específicos: recolher a opinião da educadora sobre a intervenção a ser futuramente desenvolvida.

**Quadro 28** – Formulário de questões do bloco intervenção futura e respectiva entrevista

| Formulário de questões              | Entrevista   |
|-------------------------------------|--|
| Indagar sobre o próximo ano lectivo | <b>a) Próximo ano</b><br>“Tenho uma boa expectativa em relação à Marta (...)”. |

|   |  |
|---|--|
| <p>Questionar sobre a continuidade do apoio prestado pelas técnicas</p> | <p>“ (...) Continuar a insistir na área da comunicação nos contextos, no vocabulário, na elaboração da frase mais completa e dar mais autonomia em termos da comunicação”.</p> <p>“Penso que a perspectiva será positiva dado que a Marta tem uma resposta favorável (...)”.</p> <p>“Provavelmente no ano que vêm é possível que se pense no adiamento de escolaridade (...)”</p> <p>“ (...) Mais sessões de terapia da fala, vai ter mais uma por mês”.</p> <p>“ (...) O objectivo é assegurar o bem-estar da Marta, que será acompanhada até à sua integração na escolaridade. Depois o processo deverá ser devidamente encaminhado e serem previstos os devidos apoios na escola, penso que possivelmente isso acontecerá no ano lectivo 2009/2010 mais ou menos que se prevê.</p> <p><b>b) Continuidade do apoio prestado pelas técnicas</b></p> <p>“A terapeuta da fala continuará com a Marta, eu ou alguém continuará no apoio também”.</p> |
|---|--|

### 3- Outras questões

Objectivos específicos: recolher informação sobre outros pontos não abordados e de interesse para a educadora

#### Quadro 29 – Formulário de questões do bloco de outras questões

| Formulário de questões   | Entrevista  |
|--|---|
| <p>Solicitar à educadora que avalie a relevância dos aspectos abordados e os complemente com as suas reflexões, questões e interesses na temática discutida.</p> | <p><b>a) Importância de intervir precocemente na criança e família</b></p> <p>“ (...) O investimento feito com a criança e com a família cedo e precocemente é bastante importante e este é uma das situações que representa realmente isso (...)”.</p> <p>“Além das sessões há outro trabalho que realizo como acompanhar as consultas de desenvolvimento (...)”.</p> <p>“Portanto há alguma permeabilidade por parte das pessoas que fazem a consulta de desenvolvimento para esta articulação de percebemos todo no seu contexto, levar e também receber da parte deles alguma informação”.</p> <p>“(...) é considerada um caso de sucesso. Há todo um trabalho envolvente, a utilização de todos os recursos complementares com aquilo que pode ser importante num processo destes quer em torno da família, quer em torno da criança, a componente social, de saúde, tudo isso”.</p> |

|  |   |
|--|---|
|  | “As consultas de desenvolvimento são importantes e a sua continuidade também, como a consulta de otorrinolaringologista (...)”. |
|--|---|

Após analisada a última entrevista à educadora de apoio educativo, apresentamos os aspectos mais relevantes:

- 1) Faz um balanço positivo da intervenção realizada, pois os objectivos foram atingidos, encontra-se satisfeita com os resultados obtidos que estão de acordo com o inicialmente planeado;
- 2) Revela boas expectativas em relação ao futuro desenvolvimento da criança.

### 3.2- Dados da Entrevista à Educadora de Apoio Educativo no Ano Lectivo 2007/2008

A entrevista à educadora realizou-se no dia 26 de Maio de 2008 e teve uma duração aproximada de 30 minutos. Recordamos que para além das sessões observadas em contexto de sala de jardim-de-infância, esta educadora também realizou sessões individuais de apoio com a Marta.

#### 1- A carreira da educadora do apoio educativo

Objectivos específicos: recolher informação sobre o percurso da educadora e solicitar à educadora que reflecta sobre a sua profissão.

**Quadro 30** – Formulário de questões do bloco a carreira da educadora do apoio educativo e respectiva entrevista

| Formulário de questões   | Entrevista   |
|--|--|
| Solicitar informação sobre a formação da educadora   | <b>a) Percurso</b><br>“ Terminei o curso de Educadores de Infância em 1992, trabalho há 16 anos. Estou há três anos na Intervenção Precoce mas tenho mais 5 anos de apoios educativos / ensino especial” “terminei Psicologia em Janeiro de 2001. Também dei aulas aos Cursos Complementares de Educadores de Infância no ISEC durante 3 anos” |
| Solicitar informação sobre o percurso profissional da educadora até chegar a equipa de intervenção precoce |  |

#### 2- Sessões individuais versus sessões em contexto da sala de grupo

Objectivos específicos: recolher informação que caracterize na opinião da educadora, as sessões de apoio individuais e as sessões de apoio em contexto da sala do grupo.

**Quadro 31** – Formulário de questões do bloco a intervenção precoce e respectiva entrevista

| Formulário de questões  | Entrevista  |
|---|---|
| Solicitar informação sobre as sessões em contexto de grupo                            | <p><b>a) Aspectos positivos das sessões em grupo</b></p> <p>“(..) têm sido mais ricas, mais produtivas (...)”</p> <p>“(..)permite que ela esteja com o grupo de pares e dá para perceber que tipo de aprendizagens é que ela tem feito, e como as aplica e nisso temos tido ganhos.”</p> <p>“(...) muitas das coisas que fazemos aqui dentro são aplicadas lá na sala.</p> <p><b>b) O que melhor correu nas sessões</b></p> <p>“Quando estávamos em pequeno grupo senti que era diferente, o apoio era muito mais produtivo. Em actividade livre a mesma coisa, como por exemplo a sessão da casinha que foi muito rica, eu acho”</p> <p><b>c) Aspectos negativos das sessões em grupo</b></p> <p>“Não tem havido a filosofia de trabalharmos com esta educadora assim em conjunto, acabo por estar só como apoio, foi isso que eu senti.”</p> <p><b>d) Aspectos a serem melhorados</b></p> <p>“(...) as actividades em grande grupo podiam ser mais exploradas, acho que sim, mas ainda não há a filosofia de nós trabalharmos em parceria o que torna mais difícil a exploração dessas actividades dentro da sala.”</p> <p><b>e) Fundamentação para retirar a sala a criança</b></p> <p>“(..)precisa de algum trabalho mais específico (...)”</p> |
| Questionar sobre o porquê de retirar a criança da sala                                | <p>“Principalmente agora com pré-requisitos da leitura e da escrita e isso ficou combinado em reunião, porque dentro da sala ela não tem feito esse tipo de actividades.”</p> <p>“(...) trabalho mais nessa parte gráfica e a parte do número também, a consolidação do número em termos da aprendizagem numérica.”</p>   |
| Pedir à educadora que fale sobre o trabalho que tem realizado nas sessões individuais | <p>“(...) estamos com um problema que está a ser muito complicado gerir que é a falta de tempo. Nós estamos com muitos miúdos e muito pouco tempo e eu acho que o apoio dentro da sala é mais valorizado e resulta mais quando se tem tempo.”</p>   |

|   |   |
|---|---|
| <p>Recolher informação sobre quais os obstáculos inerentes à realização da intervenção na sala do grupo</p> <p>Questionar sobre a frequência de</p> | <p>“(…) uma manhã inteira ou pelo menos duas horas dentro da sala, temos tempo para estar para desenvolver a actividade. Porque uma hora que nós temos disponível neste momento, para os miúdos porque temos muitos miúdos, é muito pouco tempo para dar apoio dentro da sala. Tendo em conta, isto é, a minha opinião, tendo em conta a questão da educadora lançar a actividade, estar com o grande grupo, há os tempos de rotina da própria sala, tendo de respeitar tudo isso e como nós temos muito pouco tempo, resta-nos pouco tempo para desenvolver o apoio e ter ganhos com ele”.</p> <p>“Nós estamos com uma criança uma vez por semana, eu estou com 16 crianças com 22 horas lectivas, estou a trabalhar muito mais que as 22 horas lectivas. E eu acho que isto também não nós permite ter uma qualidade de trabalho que seja o apoio dentro da sala”.</p> <p>“(…) perante a realidade que nós temos para gerir o nosso tempo porque não temos outra hipótese (…)”.</p> <p>“(…) tem que ser uma manhã, duas horas no mínimo para estar na sala, o tempo útil de jardim-de-infância das 9h30 às 11h30/12h porque em jardim-de-infância funciona muito bem o apoio dentro da sala (…)”.</p> <p>“Eu estou a trabalhar extra horário muito tempo para conseguir as reuniões, o acompanhamento às consultas, as outras coisas que nós fazemos”.</p> <p><b>f) Frequência do trabalho desenvolvido na sala do grupo</b></p> <p>“Eu até aqui apoiava muito dentro da sala, até aqui em jardim-de-infância, trabalhávamos sempre dentro da sala, mas este ano como temos tantos miúdos eu retiro quase todos os miúdos da sala por causa disso. Porque temos que gerir o tempo, uma hora, uma hora e pouco não conseguimos, o apoio dentro da sala precisa de mais tempo, pelo menos duas horas por causa das próprias rotinas do jardim-de-infância que nós temos que respeitar e que fazem parte obviamente “</p> <p>“eu sempre trabalhei dentro da sala”</p> <p>“ (… ) o que poderia acontecer era acharmos necessidade de trabalhar também no domicílio e fazia por exemplo, três sessões de apoio durante a semana, duas na sala e uma em domicílio isso para mim é o apoio desejável”.</p> |
|---|---|

|                            |  |
|----------------------------|--|
| trabalhar na sala do grupo | “(...) normalmente as educadoras estão muito habituadas a trabalhar connosco, eu estranho quando acontece o contrário como agora (...) eu não estou habituada a trabalhar assim(...)”. |
|----------------------------|--|

### 3- A intervenção futura

Objectivos específicos: recolher a opinião da educadora sobre a intervenção a ser desenvolvida futuramente.

#### Quadro 32 – Formulário de questões do bloco intervenção futura e respectiva entrevista

| Formulário de questões              | Entrevista   |
|-------------------------------------|--|
| Indagar sobre o próximo ano lectivo | <p><b>a) Próximo ano</b></p> <p>“Vai passar a ter apoio lá na escola do ensino especial, está combinado isso, tanto que até a inscrevemos numa escola que vai ter um projecto de parceria com um centro de recurso, para ela continuar a ter apoio da terapia da fala (...)”.</p> <p>“(...) além de ter o apoio que a própria escola dá do ensino especial e está assegurado esse apoio”.</p> <p>“(...) vai integrar uma turma do regular porque tem competências para isso com apoio de ensino especial, com apoio da terapia da fala e de uma auxiliar”.</p> |

As principais ideias subjacentes à entrevista realizada à educadora de apoio educativo são:

- 1) Reconhece os ganhos em trabalhar com a criança na sala do grupo e está habituada a fazê-lo em anos anteriores;
- 2) O motivo pelo qual não trabalha este ano com a criança na sala do grupo deve-se ao elevado número de crianças que apoia e a falta de tempo.

### 3.3 Dados das Entrevistas aos Pais

#### 3.3.1 Dados da Entrevista aos Pais no Ano Lectivo 2006/2007

A entrevista aos pais da criança foi realizada no início do estudo, a 23 de Fevereiro de 2007,

e teve uma duração aproximada de 30 minutos.

### 1- Serviço de intervenção precoce

Objectivos específicos: recolher dados sobre como obtiveram informação do serviço de intervenção precoce; sobre as razões que levaram os pais até ao serviço; perceber como decorreu o primeiro contacto e o que sabem do programa de intervenção precoce.

### Quadro 33 – Formulário de questões do bloco o serviço de intervenção precoce e respectiva entrevista

| Formulário de questões  | Entrevista   |
|---|--|
| Solicitar informação sobre como tomaram conhecimento e quem encaminhou para o serviço | Mãe: “Nós sabemos disso (serviço de intervenção precoce) mais por causa do hospital, a pediatra que assistiu a tudo”   |
| Questionar sobre as iniciais motivações que levaram os pais até ao serviço            | Mãe: “(...) para pôr numa escola, para estar acompanhada, porque estas crianças têm que estar acompanhadas, nessas pessoas, estas coisas assim é preciso dar apoio”  |
| Solicitar informação sobre as expectativas iniciais acerca do serviço                 | Mãe: “(...) orientação nas escolhas, saber o que era preciso para a menina, como é que iam as coisas no dia-a-dia com ela”. Na sequência da pergunta da entrevistadora: Procurar informação? Mãe: sim, claro porque a gente não sabia”.  |
| Solicitar informações sobre o primeiro contacto com o serviço                         | Mãe: “Mas nos conhecemos a primeira educadora de Apoio educativo nas Olaias, há lá um coisinho onde andam as crianças, que eles têm. Tem uma coisinha grande, também lá, onde têm crianças lá, nós tivemos lá a conversar com a educadora, nessa altura. Depois a partir daí é que ela já sabia da escola e fez a inscrição logo para aqui”. |

### 2- Relação entre a criança e as educadoras de apoio educativo

Objectivo específico: perceber como a criança se relacionou com a primeira educadora de apoio e caracterizar a relação entre a criança e a actual educadora (do ano lectivo 2006/2007).

### Quadro 34 – Formulário de questões do bloco a relação entre a criança e as educadoras de apoio educativo e respectiva entrevista

| Formulário de questões   | Entrevista   |
|--------------------------|--|
| Questionar sobre como se | Pai: “A Marta dava-se muito bem com a primeira educadora”. |

|   |  |
|---|--|
| relacionava a criança com a primeira técnica                        | Mãe: “Ela foi muito boa! As primeiras vezes a Marta... não gostava muito dela, mesmo dela, não sei bem porquê, porque tinha medo ou qualquer coisa”. |
| Questionar sobre como se relacionava a criança com a actual técnica | Mãe: “Com esta educadora na primeira vez ela já ia na boa, é uma coisa espectacular”.  |

3- Passagem de caso da primeira educadora de apoio educativo para a segunda educadora  
 Objectivo específico: perceber como decorreu a passagem de caso entre as educadoras de apoio educativo.

**Quadro 35** – Formulário de questões do bloco a passagem de caso da primeira educadora de apoio educativo para a segunda educadora e respectiva entrevista

| Formulário de questões                          | Entrevista   |
|---|--|
| Questionar sobre como se deu a passagem de caso | Pai: Estávamos os 4, 4 ou 5, eu, a miúda, e as educadoras, a antiga e a nova”. |

4- Relação com a terapeuta da fala

Objectivo específico: caracterizar a relação estabelecida entre a família e a terapeuta da fala.

**Quadro 36** – Formulário de questões do bloco relação com a terapeuta da fala e respectiva entrevista

| Formulário de questões    | Entrevista  |
|---------------------------|---|
| Indagar sobre a terapeuta | Mãe: “ (...) eu ainda não vi a terapeuta da fala, nem sei quem é?!”<br>Pai: “Pelo aquilo que sei também é uma miúda nova”.<br><br>Mãe: “ A educadora disse-nos que ia começar com a terapia da fala (...) mas não sabemos quem é e isso não sabemos. Acho que é à segunda-feira que ela tem”. |

5- Programa de intervenção precoce

Objectivo específico: recolher informação sobre os objectivos do programa.

**Quadro 37** – Formulário de questões do bloco o programa de intervenção precoce e respectiva entrevista

| Formulário de questões                                      | Entrevista  |
|---|---|
| Questionar sobre quem participou nos objectivos do programa | <p>Mãe: “Só no aspecto está bom não está bom. A educadora pergunta o que a gente acha da nossa filha, como vai e a gente diz que está bem porque como não estamos muito tempo com ela, está mais na escola e eles aqui na escola é que sabem o que é melhor”.</p> <p>Mãe (...) aquilo que agente não acha também diz, o que está o que não está, o que é certo, o que faz”.</p> <p>Mãe: “ (...) a educadora disse-nos só que ela ia começar com a terapia da fala e nós dissemos que sim (...)”.</p> <p>Na sequência da pergunta da entrevistadora: aquilo que é feito é decidido pelos educadores? Pai: “exacto”. Mãe: foi por tudo um pouco, quando esta educadora é esta, quando era a outra, era a outra, não é? As coisas têm ido bem com ela.</p> |
| Questionar sobre quem participou nas avaliações do programa | <p>Mãe: “ Quase sempre estamos nós, desta última vez foi sou eu ”. Na sequência da pergunta da entrevistadora: e em relação aos técnicos? Pai: A primeira educadora para aqui não veio, era na outra escola. Mãe: Aqui têm sido só a segunda educadora porque a menina já não está com a antiga não é?</p> <p>Mãe: “ (...) fui só eu e a educadora (...) que fizemos a avaliação do ano passado.</p>  |

**6- Intervenção**

Objectivo específico: recolher informação sobre o papel dos pais no desenvolvimento da intervenção.

**Quadro 38** – Formulário de questões do bloco intervenção e respectiva entrevista

| Formulário de questões   | Entrevista  |
|--|---|
| Solicitar aos pais que explicitem o trabalho que realizam na intervenção | <p>Mãe: “ Há coisas que somos pais, e é a primeira vez não é? A gente não sabe o que é não sabe o que é preciso para estas crianças e então explicaram que era preciso ser acompanhada por um educador especial (...) agora também é preciso terapeuta da fala (...)”. ??</p> |

|  |   |
|--|---|
| <p>Recolher informação sobre a satisfação dos pais face à intervenção realizada</p> <p>Questionar os acerca da ausência nas sessões de intervenção</p> | <p>Mãe: “Ela faz jogos, essas coisas assim, às vezes também sei que joga no computador (...)”</p> <p>Mãe: “A educadora explicou-lhe essas coisas assim (faz gesto de trabalho, programa Makaton), mas ela depois deixa”.</p> <p>Mãe: “ Já na outra escola a primeira educadora ensinava-lhe isso (programa Makaton). Mas eu, mas que raio, o que será? O que não será? E eu no outro dia (...) perguntei o que era aquilo? Não me diga que você não sabe. Eu não, como é que sei? E afinal era trabalhar (gesto programa Makaton)”.</p> <p>Mãe: “Vão-nos explicando também as coisas que ela vai a fazer (...)”.</p> <p>Mãe: “Está ajudar a melhor lidar com ela, porque há certas coisas que a gente não sabe o que há-de fazer, e assim ajudam a gente. O que é preciso, o que faz falta, às vezes eles também me lembram das consultas porque eu sou um bocadinho esquecida, pois eu também tenho sempre medo que falte alguma consulta e como a educadora tem sempre essa coisa de apontar nos livros, quando há alguma consulta ela diz. Às vezes também lhe pergunto e ela diz-me se há ou não (...)”.</p> <p>Mãe: ao acompanhamento dela, está bom.</p> <p>Mãe: “ Dentro da sala ainda não acompanhamos, mas também não dá muito bem para ver porque senão ela, ela fica com coisa de nós e depois não faz as coisas como deve ser. Temos que ver de maneira a que ela não olhe por nós.”</p> <p>Mãe: “ (...) Ela ia distrair-se muito connosco aqui, acho que não ia dar muito bem. Ela com a gente não funciona muito bem (...)”</p> <p>Mãe: “ (...) Vocês é que sabem lidar com ela, como as coisas são feitas e assim nós também ficamos mais descansados”.</p> <p>Mãe: “ (...) Nós deixamos trabalhar a Isabel, quem tiver com ela, quem está com ela no dia-a-dia. Nós é só de manhã que vimos pô-la aqui, ao fim-de-semana está connosco, comigo é muito raro estar porque estou a trabalhar numa cozinha”.</p> |
|--|---|

Após termos analisado qualitativamente a entrevista aos pais, importa reter os principais aspectos:

1) Desconhecem o diagnóstico da criança, as suas competências actuais e o trabalho

realizado nas sessões de apoio;

- 2) O programa aumentativo de linguagem, programa Makaton, foi iniciado com desconhecimento dos pais;
- 3) Percepcionam-se como incapazes de lidar com a Marta, transferindo responsabilidades para os técnicos que interagem com a criança;
- 4) Actualmente estão satisfeitos com os serviços prestados.

### 3.3.2- Entrevista Realizada à Mãe no Ano Lectivo 2007/2008

A entrevista à mãe realizou-se no dia 9 de Junho de 2008 e teve uma duração aproximada de 30 minutos.

#### 1- Intervenção realizada

Objectivos específicos: recolher informação que caracterize a adaptação à nova educadora, a intervenção realizada e a satisfação da mãe relativamente aos serviços prestados.

#### Quadro 39 – Formulário de questões do bloco intervenção realizada e respectiva entrevista

| Formulário de questões  | Entrevista   |
|---|--|
| Questionar sobre a adaptação à nova educadora   | <p><b>a) Adaptação à nova educadora</b></p> <p>“Sim ela adapta-se bem a qualquer uma delas, mesmo assim a primeira de todas, ela não corria tanto para ela como corre para estas duas (educadora de apoio e educadora do ensino regular). Esta últimas duas é que ela corre de livre vontade, agora no caminho vinha a dizer que ia trabalhar com a educadora e eu perguntei-lhe ela esta a onde? Na escola. Portanto é na escola que tem que trabalhar com ela, não é em casa, não é em lado nenhum. Ela estava contente de vir para cá, vamos lá ver. Mas ela está muito bem. Fala mais, aqui faz mais trabalhos”.</p> |
| Indagar sobre a intervenção realizada   | <p><b>b) Intervenção com a Marta</b></p> <p>“Correu bem, não acho assim nada de extraordinário dela, está mais esperta, a respeito da voz, de fazer as coisas, até ai esta bem”.</p>   |
| Questionar sobre se foi ajuda a escolher a escola que a criança irá frequentar no próximo ano lectivo | <p><b>c) Escolha da nova escola</b></p> <p>“Sim por causa de ela ter acompanhamento, porque a menina tem que ter acompanhamento ainda e nem todas as escolas fazem isso, foi isso que me explicaram, e aquelas que não tem não servem para ela. Eu tenho uma escola mesmo ao pé de mim mas não tem</p>   |

|  |  |
|--|--|
| <p>Pedir à mãe informação sobre a passagem de estratégias a ser utilizadas em casa com a criança</p> <p>Recolher dados sobre a satisfação da mãe relativamente à satisfação dos serviços prestados</p> | <p>acompanhamento, aqui à educadora aconselhou-me a ir àquela lá de baixo que diz que é a melhor, nós inscrevemos em três, agora este mês é que vai sair para onde ela vai”.</p> <p>“Sim o nome por exemplo tem que ser ao contrário, há coisas que a gente faz porque a gente faz. O nome ela normalmente consegue fazer em baixo quase todo pequenino, aquelas letras não é bem à mão, è a máquina, a educadora disse me que tem que ser assim com letras grandes para ela aprender melhor, é mais coiso da aprendizagem. Normalmente eu faço e ela faz. Comprei-lhe agora dois livrinhos que agora há com os números picotados até ao 7, 8 ela passa por cima, pinta. Nas pinturas é que ela não vai ainda bem, das cores. Os livros têm as cores e ela tem que pintar igual mas não pinta, ainda não vai bem mas o resto está tudo bem”.</p> <p>“Sim, está tudo normal, ela tem ido bem, não acho nada de especial na moça. Não tenho assim mais nada para dizer. Na escola também está tudo bem”.</p> |
|--|--|

## 2- Futuro

Objectivos específicos: recolher informação sobre quais as expectativas relativamente à entrada da Marta no 1ºciclo do ensino básico.

### Quadro 40 – Formulário de questões do bloco intervenção futura e respectiva entrevista

| Formulário de questões  | Entrevista  |
|---|---|
| <p>Recolher informação sobre o que a mãe espera que aconteça no próximo ano lectivo</p> | <p>“Pois nesse aspecto estamos com um bocado de dúvidas do que é que vamos fazer. Porque depois vem as férias de Natal, Pascoa, Carnaval e os miúdos estão muito mais tempo em casa. Nós vamos ter que arranjar uma senhora para ficar com ela nesses dias. Vamos lá a ver “.</p> |

As principais ideias subjacentes à entrevista realizada à mãe da criança são:

- 1) Considera (à semelhança da entrevista do anterior ano lectivo) que são os técnicos na escola que deverão trabalhar com a Marta;
- 2) Refere que a criança adaptou-se bem à nova educadora, a o trabalho realizado correu bem e por isso está satisfeita.

### 3.4- Dados da Entrevista à Educadora do Ensino Regular no Ano Lectivo 2006/2007

A entrevista da educadora de ensino regular foi realizada a 23 de Fevereiro de 2007, e teve uma duração aproximada de 50 minutos.

#### 3- A carreira da Educadora do Ensino Regular

Objectivos Específicos: recolher informação sobre o percurso da educadora.

**Quadro 41-** Formulário de questões do bloco a carreira da educadora de ensino regular e respectiva entrevista

| Formulário de questões   | Entrevista  |
|--|---|
| Solicitar informação sobre a formação da educadora<br>Solicitar informação sobre o percurso profissional da Educadora até chegar ao jardim-de-infância | A técnica entrevistada possui uma licenciatura em Educação de Infância há 12 anos, mas têm experiência com crianças desde há 17. Encontra-se no mesmo jardim-de-infância há 9 anos e é o primeiro ano que está com a criança. |

#### 4- A criança

Objectivos Específicos: recolher informação sobre as expectativas da educadora face à entrada da criança no grupo; obter informação que caracterize a criança; recolher informação sobre as relações que a criança estabelece e sobre as expectativas da educadora face ao desenvolvimento da criança.

**Quadro 42 –** Formulário de questões do bloco a criança e respectiva entrevista

| Formulário de questões   | Entrevista  |
|--|---|
| Obter informação que caracterize as expectativas que antecederam a entrada da criança no grupo | “ (...) Quando soube que ia ficar com a Marta e sabendo as características que ela tinha fiquei assim um bocadinho apreensiva”.   |
| Questionar sobre o primeiro contacto com a criança   | “ (...) Tive algumas dificuldades em atender, em me adaptar à Marta, mais ao nível da linguagem (...) tive algumas dificuldades em me adaptar a ela e vice-versa, ela tentava comunicar comigo e eu não percebia o que ela dizia logo aí havia um corte”. |
| Pedir a descrição da criança   | “ (...) É uma miúda simpática, é uma miúda meiga, é uma criança   |

|  |  |
|--|--|
| <p>Recolher informação sobre o desenvolvimento da criança</p>                      | <p>meiga e muito simpática e cativa, a pessoa depois de entrar no campo dela e a perceber é uma criança adorável”.</p>   |
| <p>Solicitar que identifique a problemática da família/criança</p>                 | <p>“ (...) No campo cognitivo há coisas que tem que ser trabalhadas, a nível motor ela tem muita destreza motora muito boa, ao nível da destreza manual ainda está numa fase que precisa muito de mexer, muito trabalho de mãos apesar de que a nível da figura humana já começa a fazer um esboço, já começam a aparecer algumas formas não é só garatujas (...)”.</p>  |
| <p>Recolher informação sobre a evolução do desenvolvimento da criança</p>          | <p>“ (...) Para este problema que ela tem, tem um desenvolvimento muito bom (...).</p> <p>“ (...) A Marta teve um avanço muito grande ao nível da linguagem, há muitas palavras que ela já consegue dizer, já conseguimos manter um diálogo (...) “.</p> <p>“ (...) Da parte dela há muitos gestos que já começaram a cair. Ela antes dizia vou e fazia gesto de trabalhar agora já diz: vou trabalhar, já se percebe e acho que a Marta está bem” .</p> <p>“Mas o balanço que faço da Marta é que está muito melhor nível cognitivo, da linguagem”.</p> <p>“ (...) Já deu um pulo muito bom este ano”.</p> <p>“ (...) A Marta está melhor e consegue se explicar e consegue por exemplo antes dizia oh xixi e agora já, diz vou à casa de banho não com esta clareza mas uma pessoa que esteja a falar com ela percebe (...).</p> |
| <p>Solicitar que identifique o tipo de apoio que a Marta recebe</p>                | <p>“Primeiro tem que se ter uma boa organização de trabalho para se conseguir chegar a todos e cada criança é uma criança com as suas características especiais”.</p> <p>“A Marta é mais o trabalho fora da sala até mesmo para fazer despiste de outras situações (... )”.</p>  |
| <p>Obter informação sobre a relação estabelecida entre a criança e a educadora</p> | <p>“ (...) No início do ano não havia relação entre mim e ela porque não havia comunicação e ela sentia-se frustrada, porque ela vinha falar comigo e eu dizia-lhe Marta não percebo o que estás a dizer e ela virava-se de costas. Era muito frustrante para mim porque não a percebia, não a podia ajudar, para ela porque não podia expor e dizer o que queria”.</p> <p>“ É boa (referindo à actual relação estabelecida com a criança), ela</p>  |

|  |   |
|--|---|
| <p>Obter informação sobre a relação estabelecida entre criança com os colegas</p> <p>Indagar sobre as expectativas da educadora face ao desenvolvimento da criança</p><br><p>Indagar sobre o pedido de entrada na escola</p> | <p>até de há uns tempos para cá aproximou-se mais de mim, corre para os meus braços, abraça-me, dá-me beijinhos”.</p> <p>“ (...) A partir do momento que percebeu que eu já a entendia, já conseguia ir ao encontro dela foi muito facilitador porque de início não havia relação entre as duas”.</p> <p>“ (...) Às vezes é um bocadinho conflituosa já esteve pior no início do ano era muito conflituosa com os colegas, porque ela queria determinado brinquedo que estava na posse do outro e havia a dificuldade do outro não perceber o que ela queria (...)”.</p> <p>“A Marta com apoio vai lá, consegue chegar muito longe, agora é claro os apoios têm que continuar na família, têm que continuar no equipamento onde a Marta estiver, tem que ser um apoio muito seguido em relação a Marta e em relação à família, tudo o que ela já conquistou se não houver seguimento pode-se perder (...)”.</p> <p>“ (...) Agora eu acho que a Marta mais um ano e não era mau de todo, não era mau de todo (...) porque era uma forma de certas arestas que ainda precisam de ser limadas ficaram mais esclarecidas e trabalhadas (...) mas agora a I também tem uma palavra a dizer (...)”.</p> |
|--|---|

## 5- Intervenção

Objectivos Especificos: obter informação sobre o papel da educadora de apoio educativo.

### Quadro 43 – Formulário de questões do bloco o papel da educadora de apoio educativo

| Formulário de questões  | Entrevista  |
|---|---|
| <p>Recolher a opinião da educadora sobre o papel da educadora de apoio educativo</p> <p>Recolher informação sobre o apoio da educadora de apoio educativo à educadora do ensino regular</p> | <p>“ (...) Tentar enquadrar estas crianças no nosso programa (...)”.</p> <p>“ (...) É claro que a vinda da educadora do especial, que gostaríamos que pudesse vir mais vezes (...) é um apoio importante para nós sem dúvida. Aliás a integração só pode ser feita no ensino corrente se tivermos estes apoios se não, caso contrário é muito complicado. São crianças que precisam de uma atenção individualizada”.</p> <p>“ (...) Comecei a fazer um trabalho com a educadora de apoio educativo, falando com mais pormenor sobre a Marta e dando-me algumas indicações sobre que tipo de trabalho podia fazer junto da</p> |

|  |  |
|--|--|
|  | <p>Marta, e o que veio ainda reforçar mais foi a acção de formação que a educadora deu sobre a linguagem, comunicação aumentativa e isso então foi óptimo”.</p> <p>“ (...) Quando fizemos acção de formação com a I e ela ensinou-nos os gestos de algumas palavras (...)”.</p> <p>“ (...) Se não fosse a educadora de apoio educativo as coisas seriam muito mais difíceis, portanto e nós termos este apoio e conseguirmos articular eu com a educadora e vice-versa é uma mais-valia para os meninos que estão connosco”.</p> <p>“A partir do momento em que eu tive algumas lições sobre como comunicar com a Marta, ela percebeu e de maneira que agora é uma maravilha (...)”.</p> |
|--|--|

## 6- Entrada da nova educadora

Objectivos Específicos: obter informação sobre a entrada da nova educadora.

### Quadro 44 – Formulário de questões do bloco a entrada da nova educadora

| Formulário de questões   | Entrevista  |
|--|---|
| <p>Recolher opinião da educadora sobre a entrada da nova educadora</p> | <p>“ (...) Eu vou falar com ela relativamente à Marta e dizer-lhe que tipo de trabalho estamos a fazer com a Marta e vou tranquilizar-lhe dizendo que há uma educadora do ensino especial que vem uma vez por semana e nisso a nova educadora vai estar muito atenta”.</p> <p>“ (...) Já tem a vida mais facilitada no sentido da Marta já dizer muitas mais coisas, e não ser aquela coisa que uma pessoa não percebe (...)”</p> <p>“ (...) Vou falar com a nova educadora para estar muito atenta à Marta e dentro do que ela for capaz de fazer conseguir dar seguimento a este trabalho. A educadora de apoio educativo também vai falar com ela, provavelmente vai lhe dar algumas luzes do método Makaton porque ela tem que estar por dentro”.</p> |

## 7- Caracterização da família

Objectivos Específicos: obter informação que caracterize a família.

**Quadro 45** – Formulário de questões do bloco a família

| Formulário de questões                      | Entrevista   |
|---|--|
| Pedir a educadora que caracterize a família | <p>“ (...) Há uma mãe, que este ano estranhei muito a mãe, melhorou assim uma volta quase de 90º graus é uma pessoa que tem consciência das coisas, do trabalho que é preciso fazer junto a Marta, porque nós aqui fazemos o trabalho com ela mas é necessário haver continuidade em casa, não me preocupa tanto a mãe mas preocupa-me o pai não é? (...) mas é uma pessoa com uma imaturidade muito grande que não está à altura de ser uma referência muito positiva digamos assim para a Marta”.</p> <p>“Vejo muito mais a mãe a conseguir agarrar o barco do que propriamente o pai (...)”</p> <p>“ (...) O pai é uma pessoa que ainda está naquela idade em que precisa de brincar, aquela cabeça é muito infantil e quando a Marta for para a escola isto exige contacto com os pais que estejam à altura de perceber esta mudança da Marta e de saberem a necessidade que há de acompanharem a Marta muito de perto e pronto não sei se estes pais vão conseguir”.</p> <p>“Aliás a postura de um e outro é completamente diferente (...)”.</p> <p>“A mãe este ano mostrou ser uma pessoa capaz de dar apoio à Marta, capaz de fazer com que as coisas sigam para a frente”.</p> |

Prosseguimos com as principais ideias inerentes à entrevista realizada à educadora de ensino regular:

- 1) Apresenta uma experiência de 17 anos no trabalho com crianças e de 9 anos em jardim-de-infância;
- 2) A intervenção precoce consiste no trabalho realizado pela educadora de apoio educativo, considera-a indispensável para o apoio às crianças com necessidades educativas especiais;
- 3) Reconhece os avanços significativos no desenvolvimento da criança;
- 4) A criança esteve durante meio ano a trabalhar o programa Makaton com desconhecimento da educadora do ensino regular.

**3.5- Dados da Entrevista à Terapeuta da Fala no Ano Lectivo 2006/2007**

A entrevista realizada à terapeuta da fala decorreu no dia 18 de Abril de 2007, e teve uma duração aproximada de 45 minutos.

## 1- A carreira da terapeuta fala

Objectivos específicos: recolher informação sobre o percurso da terapeuta e solicitar que reflecta sobre a sua profissão.

### Quadro 46- Formulário de questões do bloco a carreira da terapeuta e respectiva entrevista

| Formulário de questões   | Entrevista   |
|--|--|
| Solicitar informação sobre a formação da terapeuta   | “Sou terapeuta da fala, tenho uma licenciatura tirada em Alcoitão”.  |
| Solicitar informação sobre o percurso profissional da terapeuta até chegar a equipa de intervenção precoce | “Eu estou desde sempre ligada à área da deficiência em crianças e trabalhei em instituições muito parecidas (...). Mas eu trabalhei primeiro na paralisia cerebral (...) depois mudei para a liga dos deficientes motores, também programa de intervenção precoce, mais parecido aqui com a nossa equipa, tínhamos crianças com estas idades (...)”.                                 |
| Solicitar à terapeuta que reflecta sobre a opção em trabalhar em intervenção precoce                       | “(...) comecei logo (a trabalhar) em 98”.  |
| Pedir à terapeuta que reflecta sobre os seus interesses e motivações profissionais                         | “a grande principal motivação é realmente as crianças. Para já porque nós conseguimos dentro da área de desenvolvimento ter um número de casos muito variados e depois a experiência que se vai tendo não só com as diferentes patologias, como depois temos vários contextos, contactarmos com várias educadoras, várias famílias tendo sempre o apoio do resto dos colegas (...)”. |
| Recolher informação sobre a satisfação profissional  |  |

## 2- A intervenção precoce

Objectivos específicos: recolher a opinião da terapeuta sobre a importância da intervenção precoce; sobre o papel dos pais; sobre o impacto da intervenção precoce na criança e na família nuclear e sobre avaliação na intervenção precoce.

### Quadro 47 – Formulário de questões do bloco a intervenção precoce e respectiva entrevista

| Formulário de questões                      | Entrevista   |
|---|--|
| Indagar sobre o que é a intervenção precoce | “A intervenção precoce é cada vez mais esta filosofia que se tenta como objectivo ter a de partilha de conhecimento de cada um de nós que tem e que deve transmitir não só na nossa equipa directa mas também as equipa que temos nestes contextos. E cada vez |
| Indagar sobre a importância da              |  |

|  |  |
|--|--|
| <p>intervenção precoce</p> <p>Indagar sobre o papel dos pais no desenvolvimento das práticas da intervenção precoce</p> <p>Solicitar à terapeuta que refira o impacto da intervenção precoce na relação entre os pais e o filho</p> <p>Solicitar a opinião da avaliação na intervenção precoce</p> | <p>mais também tentar que a família se aperceba que realmente seja uma parceira verdadeira e que faz parte de toda a elaboração do programa, dos objectivos e das estratégias (...) o essencial é isto ter um conhecimento que é partilhado, e não estar directamente com a criança um número de técnicos exagerado não é?”.</p> <p>“Eles podem ter um papel muito mais activo, acho que também depende muito de nós. O que eu sinto que falta nalguns casos é eles terem uma noção mais concreta e passarem a aplicação da filosofia, eu enquanto pai posso realmente estabelecer objectivos, posso dizer aquele técnico que não concordo e que tenho necessidades de outras coisas, porque temos que realmente partir dessas necessidades”.</p> <p>“Eu acho que varia (...) e tem muito haver connosco, temos que fazer um trabalho muito maior até para ela próprias se aperceberem o que é que podem pedir, com o quê podem contar no fundo”.</p> <p>“ (...) Nota-se uma diferença grande quando o apoio é em termos de domicilio porque os pais estão sempre ou um deles, mas há sempre alguém, até o próprio contexto propicia outra calma, o espaço é muito mais deles e a ligação é muito mais forte e se calhar sentem mais apoio ainda, do que noutras famílias que vamos ao jardim-de-infância (...)”.</p> <p>“Muitas vezes o que eu sinto é quando se inicia o processo é isso muito discutido mas se calhar depois não há uma renovação muito constante, porque as pessoas vão dizendo o que é que precisam mas muitas vezes centram-se ainda na criança e é preciso da nossa parte chamá-los mais eu acho, chamá-los mais e fazer com que se motivem mais, já são chamados a encontros de pais e formações mas é preciso realmente estruturar memos em termos de programação para que eles sintam que são mais activos”.</p> |
|--|--|

### 3- Programa de intervenção precoce para esta família/criança

Objectivos específicos: recolher dados sobre a informação transmitida à terapeuta quando esta iniciou o apoio à criança; sobre a elaboração do programa e sobre as estratégias da intervenção.

**Quadro 48-** Formulário de questões do bloco o programa de intervenção para esta família/criança e respectiva entrevista

| Formulário de questões  | Entrevista  |
|---|---|
| Solicitar informação sobre o processo de acolhimento e avaliação da família         | “ (...) O trabalho que tinha sido feito, da história da família da história da criança”.  |
| Solicitar à terapeuta que explicita os objectivos propostos no programa             | <p>“Essencialmente o que tentamos neste caso e nos outros é que ela seja o mais funcional possível, em termos de expressar”. Portanto o objectivo no início e que já tinha sido trabalhado era muito trabalhar em termos do programa Makaton (...).”</p> <p>“ (...) O objectivo principal é que ela daqui a uns tempos já se comece a auto-corriger na automatização (...) destes sons que ela usa em todos os contextos”.</p> <p>“No fundo o que eu quero é que ela consiga fazer relações em termos cognitivos que já está a fazer bastante bem mas que no fundo ela consiga ao nível das imagens já, porque já tem esse nível de abstracção, conseguir fazer relações de imagens que estão funcionalmente próximas, de perceber o que não está bem”.</p> <p>“ (...) Ao aumentar o nível de compreensão sempre e ter frases cada vez mais complexas e com maior conteúdo, tanto em termos de gramática, como vocabulário, como noções de cores, tamanhos, formas essencialmente é isso”.</p> <p>“Depois há uma parte de articulação, de melhoria daquele padrão articulatório (...)”.</p> |
| Solicitar à terapeuta que explicita as estratégias que visam alcançar os objectivos | <p>“ (...) Nós tentamos fazer, muitas vezes a estratégia é usar o gesto como compreensão, como um reforço de compreensão como um reforço de compreensão (...)”.</p> <p>“ (...) Conseguir através do apoio das imagens e dos gestos (...)”.</p> <p>“ (...) Perceber com estes feedback que nós vamos dando muito de vibração, ela sentir no corpo como se produz aquele som, qual é o modo de articular o som e o ponto, se usamos a língua ou os lábios, ela já vai estando atenta e vai tentando imitar e na alguns contextos mais estruturados ela já consegue produzir som”.</p>   |

#### 4- Família

Objectivos específicos: obter informação que caracterize a família e perceber como decorreu o primeiro contacto com os pais.

#### Quadro 49- Formulário de questões do bloco a família e respectiva entrevista

| Formulário de questões                                       | Entrevista  |
|--|---|
| Pedir a terapeuta que caracterize a família                  | <p>“Mas o que realmente o que eu sei da família é do que me passa a educadora, mas não é conhecimento muito profundo até porque não sou eu a gestora do caso, mas também não é por isso porque às vezes não somos mas conhecemos tanto ou mais quanto o gestor de caso”.</p> <p>“ (...) o que eu conheço tem a ver muito com o estabelecimento de regras em relação à Marta, uma orientação familiar e da gestão da própria família (...)”.</p> <p>“E houve também uma evolução da parte deles, o facto de não estarem se calhar tão presentes também leva a ter muitas questões e principalmente pelo grau sócio cultural, lá está, como estimular, o que a Mãe principalmente tem expressado, o que fazer?”.</p> <p>“ (...) Acho que houve algumas queixas em termos de comportamento e birras, tinha a ver muito com o que se pode fazer para estimular, para falar melhor”.</p> |
| Pedir a terapeuta que identifique as necessidades da família | <p>“ (...) Estive uma vez só mas não foi formalmente e é uma família que é complicado não é? (...) de qualquer forma houve já tentativas de nós combinamos de ir ao jardim-de-infância para eles conhecerem e estarmos um bocadinho, mas ainda não aconteceu, é a única família em que isto acontece”</p>   |
| Questionar sobre o contacto estabelecido com os pais         | <p>“ (...) Nem devia estar a acontecer mas depois é assim, entre o facto de surgir um vaga, ela precisar, o jardim-de-infância estar disponível, avançou-se”.</p>   |

#### 5- A criança

Objectivos específicos: obter informação que caracterize a criança.

**Quadro 50-** Formulário de questões do bloco a criança e respectiva entrevista

| Formulário de questões   | Entrevista  |
|--|---|
| Pedir a descrição da criança                                       | <p>“Acho que ela tem uma muito boa capacidade de se exprimir, o que vai facilitar muito a aquisição de algumas noções que lhe faltam ainda, porque ela usa muito o corpo para se expressar e isso foi um grande apoio, é um factor positivo. Depois também acho que é muito interessada (...) está muito disponível para aprender. Depois tem um nível de compreensão bastaste razoável (...) há sempre um atraso na linguagem a mim surpreende-me apesar e a conhecer ainda pouco, é um atraso pouco significativo tendo em conta a patologia. Depois é uma criança que em termos de relação também estabelece facilmente (...) ela em termos de comunicação é muito aberta a tudo e a todos e depois muito autónoma o que é muito positivo”.</p> <p>“ (...) Ela é ligeiramente hipotónica mas não nada que limite os movimentos essenciais para a fala (...)”.</p> <p>“ (...) Padrão articulatorio que ainda é muito imaturo (...) mas digamos assim, não há tanta interferência como é habitual nestes casos”.</p> <p>“É a área da linguagem porque ela no resto, mesmo em termos de autonomia caminha bem, se bem que é um caso bom”.</p> <p>“ (...) O desenvolvimento da linguagem e da fala especificamente sofre sempre um atraso (...)”.</p> <p>“ (...) Ela teve uma evolução em termos globais muito grande e depois também sabendo à partida que é um quadro de trissomia 21 é daqueles casos que em termos de prognóstico até nós está a surpreender (...)”.</p> |
| Recolher informação sobre o desenvolvimento da criança             |   |
| Identificar a maior problemática da criança                        |   |
| Recolher informação sobre a evolução do desenvolvimento da criança |   |

## 6- Intervenção

Objectivos específicos: recolher informação sobre o pedido de intervenção em terapia da fala e questionar sobre o porquê da intervenção individual com a criança.

**Quadro 51 –** Formulário de questões do bloco a intervenção e respectiva entrevista

| Formulário de questões                             | Entrevista  |
|--|---|
| Questionar sobre como chegou até ao caso da Marta. | “Neste caso foi o gestor de caso que expressou essa necessidade e que também seria uma necessidade do jardim-de-infância” |

|   |   |
|---|---|
| <p>Explicitar os motivos pelos quais intervêm individualmente com a criança</p> | <p>“ (...) Chegou-se a conclusão que ela já iria tolerar mais uma pessoa e que havia essa necessidade, não foram os pais”.</p> <p>“Nós optamos em fazer apoio individualmente porque se fosse só comunicação era diferente, (...) a intervenção já está muito centrada em termos articulatórios é complicado estar a utilizar a sala e o grande grupo (...)”.</p> <p>“Depois um factor muito importante foi o facto de só ter uma vaga (...) o motivo essencial foi este temos pouco tempo para aproveitar melhor fazemos individualmente (...)”.</p> <p>“ (...) Porque em grande grupo trabalhar assim directamente...é complicado. Ela já está com um vocabulário em termos verbais muito grande, se calhar fará cada vez menos sentido estar em grande grupo. O objectivo articulação/ fala requer uma atenção/ concentração em termos auditivos e em grande grupo é difícil trabalhar quando o trabalho começa a ser mais centrado”</p> <p>“Depois há uma parte que tem directamente a ver que é ela conseguir discriminar auditivamente sons muito parecidos, (...) para a criança conseguir vir a produzir ou a articular melhor pode não ser perfeito, tem que conseguir discriminar auditivamente muito bem e isso numa sala mesmo que relativamente organizado e silenciosa é mais complicado”.</p> <p>“Normalmente com este diagnóstico requer sempre em termos de linguagem um acompanhamento até pelo menos o próximo nível escolar, com toda a certeza”.</p> <p>“ (...) Em termos de intervenção e enquanto ela estiver no jardim-de-infância com certeza em relação à terapia da fala que se irá manter”.</p> |
|---|---|

Depois de encontradas as categorias e sub-categorias, resumiremos as principais ideias inerentes à entrevista realizada à terapeuta da fala:

- 1) Possui uma licenciatura e uma experiência de 9 anos de serviço na área;
- 2) Define intervenção precoce de acordo com as práticas de qualidade;
- 3) Considera que inicialmente é discutido com os pais a intervenção a realizar-se, mas com o passar do tempo não se faz uma renovação dessa informação, limitando-se a intervenção à criança;
- 4) Tem conhecimento dos objectivos e estratégias apenas no domínio da comunicação e

linguagem;

5) Iniciou o apoio com a criança e até à 3ª sessão não se tinha ainda reunido com os pais;

6) Trabalha individualmente com a criança porque apenas se encontram uma vez por semana, e também pela necessidade de apoiar em termos articulatórios, o que não é compatível com o funcionamento da sala do grupo.

## DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, apresentamos a discussão e análise crítica dos dados encontrados no processo de avaliação, planificação e intervenção ao longo dos dois anos lectivos.

Neste seguimento, procederemos à discussão dos mesmos, procurando relacioná-los com as questões de investigação:

- **Estará o programa de intervenção precoce de acordo com os dados de avaliação (da criança e da família)?**

De acordo com Meisels e Atkins-Burnett (2000) a avaliação, para que cumpra com o seu propósito, isto é, para que seja possível tomar decisões relativas à intervenção, deverá basear-se num modelo integrado, onde a criança é avaliada na sua globalidade e não como um somatório de competências analisadas separadamente.

Como pudemos verificar pela análise do processo, **no ano lectivo 2006/2007**, a avaliação foi realizada no jardim-de-infância, apenas pela educadora de apoio, no fim do ano lectivo, distanciando-se de um trabalho que procura uma visão multidimensional sobre a evolução das capacidades da criança.

Tal como é referido por Bagnato e Neisworth (1991), a avaliação ecológica deverá realizar-se em diferentes momentos, nos diferentes contextos onde se desenvolve a vida da criança e com a participação dos adultos que lhe são próximos. Assim, deveriam estar presentes os pais, a educadora do ensino regular e a terapeuta da fala, numa avaliação conjunta, em que apreciassem as capacidades da criança, em todas as dimensões relacionadas com o jardim-de-infância, o domicílio e a comunidade.

A avaliação desenvolvida distancia-se também do modelo ecológico, no que se refere à inexistência de uma abordagem transdisciplinar, isto é, técnicos e família que trabalham activamente com a criança, numa intervenção que integra objectivos de todas as áreas, onde os pais desempenham um papel central, assumindo as suas responsabilidades (“co-responsabilização”) e colaborando na tomada de decisões (“capacitação”), referido por Meisels e Atkins-Burnett (2000).

Relativamente aos métodos e instrumentos, vários estudos desenvolvidos por Bagnato e Neisworth (1991), revelam que a maioria das crianças não responde à aplicação de testes normalizados, tornando-se necessário a utilização de procedimentos flexíveis, através de

métodos formais e informais de avaliação, que permitam compreender o desenvolvimento global da criança, numa perspectiva convergente.

A gestora do caso optou por utilizar apenas métodos informais, a recolha de informação junto da mãe da criança, com o intuito de fazer um levantamento sobre o seu desenvolvimento e comportamento e a observação da criança durante o desenvolvimento das actividades de apoio, através da qual recolhe dados e nos quais se baseia para fazer o PEI.

Tal como refere Bryant e Graham (1993), a observação por si só não é suficiente, é necessário que seja aplicada sistematicamente e que sejam registados os progressos da criança, o que não aconteceu. O registo dos instrumentos informais não foi frequente e isso verificou-se no planeamento da intervenção, pela falta de coerência existente entre alguns dos objectivos a atingir e a identificação de competências da criança.

A única avaliação formal utilizada foi a escala de Griffiths realizada na consulta de desenvolvimento, permitindo comparar o perfil de desenvolvimento da criança com a norma, encontrar as suas áreas fortes e fracas e avaliar os progressos atingidos. Esta avaliação aproxima-se do modelo defendido por Bricker (1996), segundo o qual a avaliação das capacidades e necessidades da criança implica a recolha de todas as informações relevantes, sendo necessário que nessa avaliação sejam utilizados os testes adequados. A escala é aplicada num contexto desconhecido para a criança e, como tal, é provável que as respostas dadas não correspondam às suas capacidades reais, para evitar falsas avaliações a informação deve ser sempre completada com dados recolhidos junto da família e com registos de observações da criança nos diferentes cenários da sua vida, o que não se verificou.

Segundo Atkins-Burnett (2000), as reavaliações têm o propósito de esclarecer quais os progressos da criança e quais os resultados da intervenção na sua globalidade. Ao não serem realizadas como foi o caso, potenciam registos de avaliações incompletos, propostas de intervenção globais, onde são mantidos os objectivos durante todo o ano, tornando-se por isso difícil relacionar os dados da avaliação, que suscitam várias dúvidas, com o plano de intervenção que também não é claro.

A avaliação da criança, **ano lectivo 2007/2008**, foi realizada no jardim-de-infância e apresentou três novidades: o estabelecimento de objectivos e estratégias para a família; a preocupação em desenvolver uma avaliação multidimensional, na qual participaram todas

as técnicas envolvidas; e a utilização de um instrumento formal, a CIF, utilizado no fim do ano lectivo.

Os métodos de avaliação do ano anterior mantiveram-se: a recolha da informação junto da mãe da criança e a observação da Marta.

Em síntese e nos dois anos lectivos, a informação proveniente do levantamento das competências e dificuldades da criança, foi demasiado geral. O que provavelmente influencia negativamente, o estabelecimento de um programa de intervenção assente em objectivos concretos e com estratégias/actividades claras, onde é definido “quem faz o quê”. Ainda em relação à criança, não se verificou o levantamento das competências não adquiridas, como ponto de partida para a intervenção futura.

Relativamente à família, a quantidade de informação que a caracteriza é escassa, o que desencadeia um planeamento da intervenção limitado ao longo dos dois anos e que não contempla as suas forças e expectativas, enviesando uma verdadeira avaliação ecológica.

Todos estes aspectos dificultam o estabelecimento de objectivos a atingir para a criança/família, que se tornam vagos, o que por sua vez vai desencadear o planeamento de uma intervenção pobre, sem ter em conta as necessidades desta criança/família.

Consideramos que as práticas de avaliação se encontram afastadas das práticas recomendadas por Simeonson et al (1996), pois toda a informação deve ser identificada e registada ao longo de todo o processo, de forma a obter uma avaliação compreensiva, a garantir o feedback dos resultados e a facilitar a identificação de futuros objectivos e recursos.

Neste sentido, a avaliação desenvolvida nos dois anos lectivos encontra-se muito aquém das orientações da literatura, nomeadamente no que respeita à ausência de um trabalho de avaliação em equipa (apenas no ano lectivo 2006/2007); à ausência do envolvimento da família no processo avaliativo, e uma avaliação que considere as suas preocupações, necessidades, forças; ausência de uma avaliação nos diferentes cenários da vida da criança e ausência do registo formal e frequente da informação recolhida. Na nossa opinião, todos estes factores contribuem para que os dados da avaliação sejam insuficientes e gerais, tornando-se por isso difícil relacioná-los com a intervenção desenvolvida, pela interpretação subjectiva que isso implica.

- **Será que as práticas de apoio vão ao encontro do plano de intervenção?**

A análise desta questão envolve também a resposta à seguinte pergunta:

- **Quais os objectivos e estratégias de intervenção definidos no PEI? Estão os mesmos a ser implementados?**

Como referimos anteriormente, o planeamento da intervenção é realizado através da elaboração do PEI (2006/2007) e do PII (2007/2008), que contém informação geral e subjectiva na caracterização deste caso.

Bricker (1996) refere que os objectivos de qualidade devem ser observáveis, para que seja possível avaliar a existência ou não de progressos; funcionais, de modo a proporcionarem à criança o desenvolvimento de competências, que visem a autonomia pessoal de tarefas presentes nas suas rotinas diárias; e generalizáveis, ou seja, que a criança possa utilizar as competências que adquiriu em contextos e lugares diversificados. Como pudemos verificar pela análise dos objectivos propostos no PEI e do PII, a maioria dos objectivos não preenchem os critérios de qualidade.

Seria essencial reformular os objectivos, de acordo com uma hierarquia onde os objectivos gerais se ramificam em objectivos específicos, sendo que cada um destes representa uma etapa para a aquisição do objectivo geral. Outro aspecto a reformular é que a maioria dos objectivos estabelecidos e estratégias/actividades delineadas são predominantemente para o trabalho a desenvolver com a criança. Apenas pontualmente encontramos propostas de intervenção para a família, relacionadas com o apoio social ou acompanhamento nas consultas.

É também necessária a monitorização e o registo sistemático, preferencialmente semanal e não anual, das alterações manifestadas no comportamento da Marta, no que se refere aos objectivos específicos definidos, pois só assim é possível redireccionar estratégias que vão ao encontro das necessidades da criança.

De uma forma geral, nem as estratégias/actividades presentes nos planos de intervenção foram delineadas de acordo com os objectivos, mas apenas em termos globais da intervenção, dirigidas maioritariamente à criança e ao trabalho desenvolvido com a educadora de apoio. É fundamental que sejam definidas as estratégias de instrução e os recursos necessários para levar a criança a atingir os objectivos (Bricker, 1996).

É evidente que é controverso delinear a intervenção quando não são claros os dados de avaliação, ficando também as etapas subsequentes comprometidas: definição de apoios e serviços, frequência e duração prevista; reavaliação dos objectivos, estratégias e recursos; a avaliação da satisfação da família e por último, identificação das lacunas dos serviços prestados (Simeonsson et al 1996).

Se considerarmos apenas os objectivos e estratégias/actividades concretos presentes no PEI, do **ano lectivo 2006/2007**, verificamos que as técnicas (educadora de apoio educativo e terapeuta), os colocam em prática, mas muitos ficam de fora pelo carácter dúbio que apresentam, por esse motivo não podemos afirmar que todos os objectivos e estratégias/actividades tenham sido implementados.

Na generalidade das sessões de apoio e terapia da fala observadas, pudemos verificar que as técnicas tinham presente na sua acção semanal os objectivos a atingir e as estratégias a desenvolver com a criança. Ou seja, durante a intervenção tinham noção do que estavam a realizar, de como o fazer e qual a finalidade da actividade. Mas quando questionadas sobre os objectivos desenvolvidos ao longo do programa, tinham dificuldade em relacionar as actividades entre si e permaneceu a ideia de que as actividades eram escolhidas ao acaso e não com propósito de alcançar uma etapa, que levaria à aquisição de um objectivo geral.

Quanto ao grupo de jardim-de-infância, a criança participou sempre nas actividades desenvolvidas, o que nos leva a concluir que as estratégias/actividades definidas para o grupo, apesar de no PEI não serem referidas quais, foram postas em prática. Das excepções, denotam-se a ausência da implementação de estratégias de interacção entre pares, por parte da educadora do ensino regular e a inexistência das generalizações das aprendizagens realizadas no apoio.

A interacção entre a educadora do ensino regular e a Marta assenta fundamentalmente nas estratégias que a educadora intuitivamente considera serem as mais adequadas.

As sessões de apoio educativo observadas **no ano lectivo 2007/2008**, decorreram durante o desenvolvimento das actividades na sala do jardim-de-infância e, à semelhança do ano lectivo 2006/2007, se considerarmos apenas os objectivos e as estratégias/actividades concretas definidos no PII, concluímos que estes foram trabalhados.

A criança continua a participar em todas as actividades desenvolvidas no grupo de jardim-de-infância, o que uma vez mais, nos leva a concluir que foram postas em práticas as

estratégias/actividades definidas para o grupo. A interacção entre a criança e a educadora do ensino regular é estabelecida em função das estratégias que a educadora do apoio lhe fornece.

Neste sentido, e nos dois anos lectivos, é necessário reformular a integração dos dados da avaliação no estabelecimento de objectivos e no planeamento da intervenção. Após feita uma avaliação mais coerente e objectiva das aquisições da criança, deverão ser definidos os objectivos (globais e específicos), para que a partir daí sejam identificados novos objectivos e delineadas novas estratégias.

- **O que ocorre nas sessões de apoio?**

As sessões de apoio e terapia da fala que observamos em **2006/2007** são centradas na criança, foram desenvolvidas em modalidade de apoio directo e individualizado, onde predominam estratégias estruturadas de treino e ensino de competências específicas, afastando-se das práticas de qualidade em intervenção precoce.

Verificámos que são desenvolvidas estratégias pouco funcionais com a criança. Seria essencial um trabalho que assentasse nos objectivos das rotinas e nas actividades do dia-a-dia da Marta, tendo em conta as suas motivações e interesses, sem no entanto abandonar as estratégias de intervenção estruturadas, que implicam o treino de competências específicas. Uma intervenção que combine as duas abordagens –funcional-desenvolvimental- é segundo Bailey (1997) a forma mais eficaz de intervir.

As estratégias de mediação mais usadas pelas técnicas foram: o questionamento, os reforços positivos e a instrução.

O questionamento foi a forma das técnicas manterem a interacção com a criança no decurso das actividades, aumentando a complexidade da tarefa, colocando questões que reenviam para conteúdos de identificação, para a relação entre conteúdos e até para justificações. Gradualmente, as técnicas pretendem que a criança atinja níveis mais elevados de abstracção e complexidade nas respostas dadas.

Os reforços positivos foram também muito utilizados, o que se enquadra na abordagem behaviorista defendida por Skinner (1957, referido por Sprinthall & Sprinthall, 1993), segundo a qual todos os comportamentos resultam de uma aprendizagem e esta resulta das consequências do comportamento. Logo, os comportamentos que conduzem a

consequências agradáveis tendem a ser repetidos e assim aprendidos, os comportamentos que conduzem a consequências desagradáveis tendem a não ser repetidos e assim não aprendidos.

A instrução antes e durante as actividades é também uma estratégia de mediação frequentemente usada pela técnicas, relacionando-se inteiramente com as características destas sessões de apoio. São várias as semelhanças entre o apoio da educadora especializada e a terapia da fala, ao nível do conteúdo, materiais, como também nas estratégias mais frequentemente usadas, o que podia ser evitado, caso as técnicas comunicassem com frequência entre si.

As ordens dadas, as novas propostas apresentadas no decorrer da actividade e a antecipação da tarefa são também estratégias de mediação utilizadas pelas técnicas. As estratégias consideradas de carácter mais desenvolvimental, foram observadas no desenvolvimento de actividades planeadas, orientadas e mais estruturadas, que envolvem algumas práticas de treino e de instrução, normalmente assente em imagens/figuras, o que nem sempre interessava a criança.

Anteriormente considerava-se que as crianças com deficiência apresentam um pensamento abstracto bastante limitado, motivo pelo qual levava a que fossem desenvolvidas actividades no apoio educativo, meramente assentes na utilização de materiais visuais, como por exemplo, nos jogos de identificação. Contudo, investigações recentes revelam que um sistema de ensino exclusivamente apoiado nos meios visuais não contribui para que a criança ultrapasse a sua dificuldade (Cordeiro, 2004). Assim, algumas das actividades desenvolvidas pelas técnicas revelam-se desadequadas, tendo em contas as actuais investigações.

Relativamente às observações do jardim-de-infância, a Marta ao chegar à sala, procurava brincar sozinha com jogos de encaixe, até que a educadora fornecesse instruções ao grupo, relativas às actividades a serem desenvolvidas. Odom e Bailey (2001), mencionam que o tipo de materiais utilizados tem influência no desenvolvimento sócio-cognitivo da criança. Em actividade livre, os brinquedos procurados pela Marta são usados em actividades mais solitárias, afastando-a do jogo social, presente em outro tipo de actividades que favorecem o desenvolvimento sócio-cognitivo.

Das interacções estabelecidas no jardim-de-infância, verificou-se que os colegas da Marta iniciam mais vezes a interacção com a criança, do que esta com eles, sendo estabelecidas

interacções curtas. Estes resultados vão ao encontro de estudos referidos por Hanline e Galant (1993), onde as crianças com deficiência tendem a isolar-se dos seus pares quando as interacções não são incentivadas, já o contrario, não se verifica, ou seja, as crianças sem deficiência tendem a interagir facilmente com as crianças com deficiência.

As interacções entre pares parecem ser influenciadas pelas interacções entre educadores e as crianças com deficiência. Assim, é fundamental que os educadores promovam e elogiem as interacções entre pares, para que estas ocorram com mais frequência (Odom & Bailey, 2001). O papel dos educadores pode passar pela criação de situações lúdicas, incentivo e encorajamento das interacções sociais entre as crianças (Hanline & Galant, 1993). Durante as observações estas estratégias raramente foram utilizadas pela educadora do ensino regular.

Pontualmente, a Marta tenta iniciar a interacção mas não obtém resposta, o que não significa que exista, por parte dos colegas, atitudes de rejeição ou aceitação significativa. De acordo com os mesmos estudos referidos por Hanline e Galant (1993), a rejeição por parte das crianças sem deficiência, em relação aos seus pares com deficiência, acontece raramente. As crianças tendem a adequar as suas interacções de modo a que as crianças com deficiência as possam compreender e manifestem vontade em proteger, ajudar e dar afecto. No caso da Marta, verificou-se que os colegas a corrigiam, na forma como falava, e a ensinavam a desempenhar determinada actividade.

Normalmente, a Marta segue as instruções da educadora e participa nas actividades de grande grupo, quando solicitada. Se necessário, a educadora fornece instruções e ordens no decorrer das actividades, sendo a técnica e não a Marta quem mais vezes inicia a interacção. Os estudos mencionados por Odom e Bailey (2001), chamam a atenção para que, durante as actividades orientadas, as crianças com deficiência tendem a estabelecer mais interacções com os educadores do que com os seus pares, o que também verificámos no nosso estudo.

Em síntese, como pudemos verificar, as práticas de apoio no ano lectivo 2006/2007, assentam exclusivamente nas estratégias desenvolvimentais/instrucionais. A intervenção desenvolvida tem pouco em conta as motivações, os interesses e as capacidades funcionais da criança, afastando-se das práticas orientadoras da intervenção precoce, que postulam a implementação de programas de inclusão e a utilização de estratégias que possam ser utilizadas também em casa.

Relativamente à sala do jardim-de-infância, consideramos, que a organização do ambiente educativo (organização do espaço, acessibilidade e tipo de materiais, composição do grupo e número de adultos por sala) e as características da sala estão de acordo com os ambientes educativos de qualidade, no entanto, não observámos uma organização sistemática das actividades, de forma a possibilitar as interacções entre pares. Considerando que as interacções entre as crianças com deficiência e as crianças sem deficiência são um dos indicadores da qualidade dos ambientes educativos inclusivos (Odom e Bailey, 2001), concluímos que não estão satisfeitos todos os requisitos necessários para a inclusão da criança na sala.

No **ano lectivo 2007/2008**, verifica-se uma mudança, ainda que por nossa proposta, no contexto onde é desenvolvido o apoio educativo da Marta. A educadora de apoio aceitou a nossa sugestão, em desenvolver as sessões de apoio com a criança na sala do grupo, no entanto, foram também desenvolvidas sessões individuais de apoio, mas às quais não assistimos

Observámos uma intervenção assente no apoio directo e indirecto à criança no contexto do grupo, inserida nas actividades regulares e do dia-a-dia do jardim-de-infância. A educadora do apoio procurou, na sua intervenção, organizar o ambiente físico e social da sala, de forma a promover a motivação da criança para novas aprendizagens, permitindo-lhe desenvolver a autonomia, as capacidades funcionais e adaptar-se às mudanças que ocorrem no seu dia-a-dia, o que se relaciona com as práticas documentadas na literatura existente.

A educadora apresentou uma atitude não directiva, mas sim de observação, durante as actividades orientou a criança e baseou-se nos seus comportamentos e nas experiências em que esta participou naturalmente, capitalizando essas oportunidades e ajudando a Marta a atingir os objectivos propostos para o grupo.

As estratégias de mediação utilizadas pela educadora de apoio são diferentes em função da actividade desenvolvida. O apoio pode ser mais directo e a participação da educadora é maior, por exemplo, na actividade da casinha desenvolvida em pequeno grupo, através do questionamento, ajuda verbal e ordens, ou mais indirecto, prestado nas actividades de grande grupo, como é exemplo a marcação de presenças e a reunião, onde as estratégias se mantêm, mas o número de ajudas em proporção ao tempo das sessões diminui.

Nas observações realizadas, verificámos que a educadora procurou incentivar a criança e

aproveitou situações práticas e funcionais, para integrar os objectivos propostos e explorou as várias oportunidades práticas de cada actividade, permitindo trabalhar vários objectivos em simultâneo. A educadora vai propondo integrar as estratégias nas actividades e rotinas da sala, prestando normalmente um apoio mais directo à criança e englobando os colegas que dela se encontram próximos. Utiliza mesmo algumas estratégias de mediação entre pares, fomentando o incentivo e reforço das interacções entre os colegas, convidando-os também a participar na actividade, incentivando-os a iniciar a interacção e aguardar a resposta da Marta. Este processo, segundo Hanline e Galant (1993), permite que a criança aprenda através da imitação do comportamento do outro e, simultaneamente, possibilita o desenvolvimento de competências sociais.

As estratégias de mediação desenvolvidas pela educadora de apoio vão ao encontro do conceito de desenvolvimento proximal, desenvolvido no âmbito da perspectiva sócio-cultural defendido por Vygostky (2001). Considera-se que aquilo que criança consegue desenvolver com a ajuda do outro, é melhor indicador do seu desenvolvimento do que aquilo que faz sem ajuda. O nível de desenvolvimento proximal permitiu à educadora definir o futuro imediato da criança em termos de desenvolvimento e desenvolver estratégias de mediação adequadas às necessidades da criança.

A actividade mais rica, do ponto de vista das interacções estabelecidas e estratégias usadas foi a da casinha, iniciada e escolhida pela criança, envolvendo comportamentos que significam aprendizagem e desenvolvimento, ou seja, comportamento simbólico, comportamentos de motricidade fina e global e, até certo ponto, expressão artística.

Sabe-se hoje, que há outros comportamentos que podem conduzir a outras formas de aprendizagem e desenvolvimento, ocorrendo com mais frequência em actividades iniciadas por adultos, por exemplo, livros e histórias, comportamentos pré-académicos, musica e até certo ponto, comportamentos de autonomia pessoal. Verificámos que a educadora de apoio iniciou algumas destas actividades, nomeadamente livros e histórias inseridas na actividade da casinha. Segundo Odom e Bailey (2001), estas experiências são também importantes, apesar do envolvimento geral das crianças poder ocorrer com menos frequência, as práticas recomendadas apontam para um equilíbrio entre as actividades iniciadas por crianças e por dirigidas por adultos.

O incentivo à interacção entre pares esteve presente em todas as actividades. Independentemente do apoio ser mais directo ou indirecto, a educadora especializada procurou promover as interacções entre as crianças, organizando os ambientes de forma

que estes sejam apropriados e permitam interações sociais positivas. As interações entre as crianças com deficiência e as crianças sem deficiência são um dos indicadores da qualidade dos ambientes educativos inclusivos (Odom & Bailey, 2001). Assim, e tendo em conta as várias investigações que revelam que as crianças com deficiência apresentam progressos no seu desenvolvimento aprendendo através de imitação, consideramos que a educadora criou momentos que permitissem essa aprendizagem, caminhando para um ambiente educativo inclusivo.

As sessões de apoio basearam-se na intervenção em contextos naturais ou intervenção naturalista, onde, a educadora de apoio procurou seguir o interesse e a liderança da criança. As actividades observadas no ano lectivo 2007/2008 contêm as características presentes na intervenção naturalista (Bricker, 1996):

- Utilização de estratégias de intervenção nas rotinas diárias e no aproveitamento das experiências significativas da criança;
- Permitem compreender os factores potenciadores de stress e melhorar as interações entre a criança, os seus pares e os adultos próximos;
- Os métodos de ensino/aprendizagem assentam nas rotinas diárias e nos contextos naturais em que a criança se desenvolve.

Considerando que a aprendizagem requer múltiplas oportunidades de utilizar as novas competências em diferentes contextos e condições, as actividades desenvolvidas pela criança devem permitir o treino de respostas funcionais. Este treino, implica não só a utilização de rotinas e das actividades iniciadas pela criança, como aconteceu sempre que as actividades não eram propostas pela educadora do ensino regular, mas também a introdução de uma variedade de actividades planeadas, de forma a captar e manter a sua atenção e o seu interesse.

Relativamente às observações no grupo de jardim-de-infância (sem a presença da educadora de apoio) a organização do ambiente educativo e as características da sala, mantiveram-se estando de acordo com os ambientes educativos de qualidade. As principais diferenças encontradas, relativamente ao ano anterior são uma maior frequência de situações em que a criança iniciou a interacção com os colegas, em que foi procurada pelos colegas e em que realizou actividades livres em pequenos grupos.

Os estudos referidos por Odom e Bailey (2001) demonstram que as interações entre

crianças com deficiência e crianças sem dificuldade são mais frequentes quando são utilizados brinquedos considerados sociais, como bonecas, brinquedos de cozinha e bolas. Verificámos, no ano lectivo 2007/2008, que a criança brincou mais vezes na casinha e em pequeno grupo, aumentando o número de vezes que participou em brincadeiras “sociais”.

A estrutura das actividades parece também influenciar as interacções desenvolvidas entre as crianças com e sem deficiência. As interacções sociais acontecem mais frequentemente em actividades que exigem a cooperação, actividades mais estruturadas que promovem mais as interacções sociais (actividade da casinha), do que as actividades que exijam menos estruturação (desenhar).

Sintetizando, o apoio das educadoras nos dois anos lectivos apresenta características muito diferentes, que se podem organizar em torno das estratégias desenvolvidas, diferenciando-se fundamentalmente no papel das educadoras em relação à criança:

- **No ano lectivo 2006/2007** a intervenção é desenvolvida em apoio individual. Caracteriza-se por uma abordagem desenvolvimental, centrada no adulto, estruturada e directiva, que enfatiza a planificação das actividades e dos objectivos para a criança, baseando-se na instrução. O foco da aprendizagem é determinado em função das fases/etapas de desenvolvimento em que a criança se encontra;
- **No ano lectivo 2007/2008**, a intervenção observada é desenvolvida em contexto de grupo. Assenta numa abordagem funcional, centrada na criança e que enfatiza as suas iniciativas e responsividade, valorizando a aquisição de competências funcionais.  
A educadora também apoiou a criança em contexto individual, no entanto não assistimos a essa intervenção.

Segundo Bailey (1997), técnicos e famílias consideram que a dicotomia desenvolvimental-funcional não tem que ser mutuamente exclusiva e que a combinação das duas abordagens pode ser mais eficaz por duas razões: a necessidade de ter em conta os interesses, motivações, capacidades funcionais da criança e o desenvolvimento de actividades estruturadas, utilizando estratégias mais directivas de forma a ajudar a criança a atingir níveis de aprendizagem mais elevados e uma maior qualidade de respostas.

Concluindo, as práticas do ano lectivo 2007/2008 no apoio e no grupo do jardim-de-infância, apesar de apresentarem aspectos que precisam de ser reformulados, aproximam-se mais

das orientações encontradas na literatura.

- **Como evoluem as sessões ao longo do tempo?**

No **ano lectivo 2006/2007** observámos sessões no início do apoio e sessões no final do ano lectivo. As principais diferenças entre sessões finais e as sessões iniciais, com a educadora de apoio educativo, podem resumir-se aos seguintes aspectos:

- Diminuição do número de ajudas verbais e demonstrativas;
- Maior número das ajudas: silábica, gestual e a antecipação da tarefa;
- Diminuição dos reforços positivos após a criança responder adequadamente a uma tarefa;
- Diminuição de perguntas directas que reenviam para a relação entre conteúdos;
- Maior número de perguntas que reenviam para justificações e para como se sente a criança;
- Número de ordens é nas sessões finais superior ou número de instruções, o que significa que a educadora deu menos ordens acompanhadas de explicações.

As últimas sessões caracterizam-se por um ambiente menos estruturado e mais descontraído, comparativamente com as sessões iniciais. Mantém-se a estratégia de mediação mais frequentemente usada, o questionamento assente em perguntas directas que reenviam para conteúdos de identificação, no entanto, as actividades que fazem apelo à memória ocorreram de forma menos directiva. A educadora permitiu que a criança escolhesse mais vezes o que queria fazer, ou ainda, aproveitava as suas interações para desenvolver actividades, o que contribuiu para que a criança manifestasse maior interesse pela actividade, diminuindo o fornecimento de algumas ajudas, reforços positivos e instruções. Era notória uma abordagem mais livre por parte da educadora, o que na nossa opinião reflecte o fim do ano lectivo.

As sessões de terapia da fala foram observadas apenas três vezes, por esse motivo não é possível procurarmos uma evolução das sessões ao longo do tempo.

**No ano lectivo 2007/2008**, as actividades desenvolvidas com a educadora de apoio na sala do grupo foram observadas apenas uma vez, por esse motivo não dispomos de dados suficientes para procurar uma evolução.

Podemos sim, reflectir sobre a possível ligação entre a intervenção desenvolvida pela

educadora de apoio no contexto do grupo e as relações estabelecidas entre a educadora do ensino regular, auxiliar e a criança, depois da intervenção. Verificaram-se mais e melhores contactos nas relações entre adultos-criança no jardim-de-infância, em actividades livres e estruturadas, o que nos leva a concluir que, provavelmente, alguns dos comportamentos da educadora de apoio foram moldados pela educadora do ensino regular e pela auxiliar.

- **Como é feita a articulação entre as várias sessões de intervenção?**

Segundo Odom e Bailey (2001) um dos aspectos que pode influenciar positiva ou negativamente o ambiente da sala do jardim-de-infância e o desenvolvimento de programas de intervenção é a relação estabelecida entre os técnicos. Logo, quando a relação assenta na colaboração e na partilha de uma filosofia comum relativamente à inclusão, os resultados apontam para um maior envolvimento da criança nos contextos inclusivos.

**No ano lectivo 2006/2007**, a articulação entre as técnicas de intervenção precoce e a educadora do ensino regular, ocorreu pontualmente, nos momentos em que a educadora de apoio e terapeuta iam buscar ou levar a criança à sala do grupo, antes ou depois da intervenção realizada. Não foram realizadas reuniões entre as técnicas, o que invalida a articulação entre as várias sessões de apoio e a intervenção realizada. A comunicação entre as técnicas de intervenção precoce ocorria apenas quando se encontravam na sede da equipa, reflectindo-se na intervenção com a criança. A título de exemplo, a terapeuta da fala, durante a entrevista referiu que desconhece quais objectivos e quais as estratégias relativamente à intervenção com a criança/família que a sua preocupação é apenas a área da comunicação, remetendo as restantes áreas para a responsabilidade da gestora do caso.

A educadora de ensino regular faz referência ao trabalho efectuado em parceria com a educadora do apoio, mas na prática esse apoio é pontual e informal. Durante as dez sessões observadas, apenas em duas, verificámos que as educadoras trocaram ideias sobre o desenvolvimento da criança, não existindo qualquer registo efectuado.

À semelhança de estudos mencionados por Odom e Bailey (2001), verificámos uma associação entre as fracas relações de colaboração dos técnicos, com os resultados menos positivos e alguma descontinuidade na implementação de programas.

Relativamente à família, o contacto era estabelecido, sempre que necessário, presencial ou telefonicamente. Os pais não participavam nas sessões e a informação que lhes era

fornecida sobre o trabalho desenvolvido é muito reduzido. Referiram desconhecer quais os objectivos do programa, logo não têm noção se estes estão, ou não a ser cumpridos. A entrevista permitiu-nos constatar que apresentam confusão relativamente ao que é a intervenção precoce, ao diagnóstico da criança e quais as implicações para o desenvolvimento da menina, o que reforça a total dependência da educadora de apoio educativo. Na nossa opinião, esta situação deve-se ao facto da educadora considerar que os pais da Marta não são capazes de responder e desempenhar adequadamente as suas competências, acabando por não colocá-los no centro da intervenção.

**No ano lectivo 2006/2007**, houve maior articulação, entre as técnicas envolvidas (educadora de apoio, terapeuta da fala e educadora de ensino regular), tendo sido realizadas várias reuniões ao longo do ano, onde foram discutidos aspectos específicos da intervenção, as necessidades da criança, as opiniões de cada um sobre o modo como o apoio deve ser prestado e o tipo de soluções a desenvolver. A avaliação, o modo como a intervenção está a decorrer, a discussão sobre os progressos e a participação da criança nas actividades, são outros dos aspectos que deverão fazer parte da comunicação entre as profissionais

Quando a educadora de apoio passou a trabalhar na sala do grupo, o número de contactos informais entre as educadoras aumentou, frequentemente e espontaneamente trocavam informação sobre o desenvolvimento das actividades.

Em relação à família, no início e no fim do ano lectivo, houve encontros formais com a mãe da criança, dos quais não constam registos escritos.

Em síntese, verificámos no ano lectivo 2006/2007 a articulação entre as várias sessões foi inexistente, quer com as técnicas, quer com a família. No ano lectivo 2007/2008, a articulação ainda que separadamente entre técnicos e família, foi mantida ao longo do ano.

- **Existe um trabalho de equipa entre os profissionais envolvidos?**

**No ano lectivo 2006/2007**, assistiu-se à falta de coordenação dos apoios, tornando impossível o estabelecimento de relações de parceria e de colaboração entre profissionais, que na realidade funcionam separadamente. A gestora do caso (educadora de apoio), procurou fazer a articulação entre todos os técnicos e entre estes e a família, o que enviesa a consistência e coerência no processo de avaliação, planeamento, intervenção e partilha de estratégias a aplicar.

Segundo Meisels e Atkins-Burnett (2000), estamos perante uma abordagem multidisciplinar que se traduz por cada profissional actuar isoladamente na especialidade técnica em que opera. O motivo apontado pelas técnicas, para não se encontrarem mais vezes para discutir e partilhar informação é a falta de tempo.

A realidade no ano lectivo **2007/2008** foi diferente. Cada técnica fez a sua avaliação e posteriormente foram trocadas informações relativas aos resultados das avaliações, a intervenção foi de certa forma planeada/discutida em grupo, através de várias reuniões ao longo do programa, sem a presença dos pais. Podemos caracterizar as práticas sendo do modelo interdisciplinar.

Concluindo, nos dois anos lectivos não existe um verdadeiro trabalho em equipa pois não estão reunidas as condições necessárias: uma visão transdisciplinar, na qual cada participante (pais e família) discute as suas observações e partilha as suas perspectivas relativamente à avaliação, planeamento e tomada de decisão, através de reuniões periódicas entre todos. Conforme referem Meisels e Athinks-Burnett (2000), a complexidade das necessidades da criança, por um lado, e a influência da família no seu desenvolvimento, por outro, deverão implicar a colaboração entre técnicos das diversas áreas (educação, saúde, social, etc). Assim, o caminho para uma abordagem transdisciplinar, faz-se com profissionais de diferentes especialidades e pais, a trabalharem juntos, durante todo o processo, assumindo responsabilidades e decisões.

Globalmente, existem vários aspectos que requerem uma nova abordagem no trabalho desenvolvido pela equipa, nomeadamente no que respeita ao registo de informação e síntese dos dados de avaliação, avaliação da eficácia e dos efeitos dos programas e do grau de satisfação das famílias e dos técnicos, na clarificação dos objectivos a atingir com a criança e nas estratégias a utilizar, no desenvolvimento de estratégias de incentivo à interacção entre pares e na colaboração e partilha de estratégias de intervenção entre educadoras, terapeuta da fala e família.

- **Serão as práticas do programa de intervenção precoce centradas na família?**

Podemos afirmar que nos dois anos lectivos, foi desenvolvido um programa de intervenção precoce centrado na criança e não na família.

O trabalho realizado no **ano lectivo 2006/2007**, pode caracterizar-se por um conjunto de

acções educativas que incidem directamente na criança no sentido de estimular os processos de aprendizagem no âmbito sensorial, motor e da linguagem.

A intervenção directa com a família surge apenas no apoio de ordem social e no acompanhamento e encaminhamento a consultas de especialidade que promovam o desenvolvimento da criança, aumentando a dependência dos pais relativamente à educadora de apoio para a realização destas tarefas.

Ainda assim, as práticas implementadas vão ao encontro das expectativas dos pais em relação aos serviços de intervenção precoce, satisfazendo neste aspecto, uma das características do modelo centrado na família. De facto, as necessidades apontadas estão directamente relacionadas com o desenvolvimento da criança, pelo que se pode concluir que a intervenção vai ao encontro das necessidades e desejos expressos pelos pais.

Nas entrevistas efectuadas, os profissionais mencionam o modelo centrado na família como aquele a seguir, contudo, verificámos que este não corresponde aos princípios praticados na intervenção com esta criança/família. Neste sentido, Almeida (2000), menciona que o modelo centrado na família, é aquele que mais facilmente promove interesse e consentimento, por parte dos técnicos de intervenção precoce mas apenas do ponto vista teórico, pois frequentemente, os profissionais revelam dificuldade em modificar o seu papel e o da família ao longo de todo o processo.

Inerente a uma abordagem centrada na família, está a mudança da própria abordagem que deixa de se dirigir apenas à criança, passando a dirigir-se à família. A colaboração entre a família, os educadores de infância e os profissionais de intervenção precoce exige:

- tempo para a planificação, avaliação e reflexão conjunta no sentido de a intervenção se desenvolver de forma coerente e consistente;
- sistematização e continuidade das estratégias e actividades planificadas;
- criação de oportunidade de aprendizagem ricas e diversificadas para a criança;
- adequação dos ambientes aos interesses e competências da criança.

No **ano lectivo 2007/2008** e por nossa proposta, o apoio educativo foi implementado no contexto natural do jardim-de-infância. A educadora de apoio também forneceu estratégias à mãe da criança, em como actuar com a sua filha na preparação da entrada para o 1º ciclo. A intervenção directa com a família, para além do apoio social e marcação de consultas,

contou também com a procura de uma escola para a Marta frequentar no próximo ano. Apesar de se verificar uma aproximação entre a gestora de caso e a mãe da criança, não é de todo suficiente para considerar que o programa de intervenção precoce é centrado na família.

A satisfação dos pais relativamente aos serviços prestados manteve-se elevada.

Em síntese, os resultados do nosso estudo apontam para uma intervenção focada na criança, onde o envolvimento da família é praticamente inexistente em 2006/2007, e insuficiente no ano seguinte, na avaliação e no prosseguimento das estratégias delineadas no plano de intervenção.

Procurámos no nosso estudo, analisar as práticas de um programa de intervenção precoce, tentando perceber a coerência entre todo o processo de avaliação, planeamento e intervenção e o modo como as práticas desenvolvidas se adequam às recomendadas.

Numa análise global sobre o processo de avaliação consideramos que muitas das práticas desenvolvidas não se coadunam com as práticas de qualidade, fundamentalmente no que respeita ao trabalho de equipa, ao envolvimento da família no processo de avaliação/intervenção, à avaliação nos diferentes cenários da vida da criança e ao registo formal da informação recolhida. Todos estes aspectos são inexistentes ou incipientes.

Relativamente ao planeamento da intervenção, verificámos que esta nem sempre se adequa com as sugestões teóricas, no que diz respeito aos conteúdos e aos intervenientes. É necessária a integração dos dados da avaliação no estabelecimento de objectivos e no planeamento da intervenção, a definição de objectivos (específicos e globais) que permitam uma avaliação coerente e objectiva dos progressos e o envolvimento da família e de todos os técnicos no planeamento da intervenção.

Por último, e no que diz respeito à intervenção propriamente dita, verificámos nas sessões de apoio uma mudança fundamental no papel das educadoras em relação à criança. Assim, no ano lectivo 2006/2007, foi desenvolvida uma intervenção de abordagem exclusivamente desenvolvimental, centrada na educadora, estruturada e directiva, que enfatiza a planificação das actividades e dos objectivos para a criança. No ano seguinte foi implementado, uma intervenção que se caracteriza pelo desenvolvimento de estratégias funcionais inseridas nas rotinas e actividades do dia-a-dia da Marta, tendo em conta as suas motivações e interesses. Esta intervenção foi, evidentemente, mais próxima daquilo que nos

diz a literatura. Ainda assim, não foram utilizados instrumentos que permitam registrar a informação relevante.

Provavelmente associada a esta mudança, verificaram-se também mudanças importantes nas relações que Marta estabeleceu com os colegas e com os adultos no jardim-de-infância, aumentando, o tempo e o número de interacções que manteve.

## Conclusões

Procurámos, através do nosso estudo, analisar as práticas de intervenção num programa de intervenção precoce, tentando perceber a coerência em todo o processo de avaliação/planeamento/intervenção, e o modo como as práticas se adequam com as recomendadas na literatura.

Ao longo dos dois anos lectivos, desde Novembro de 2006 até Junho de 2008, acompanhámos a intervenção realizada com a Marta. Concluímos que as práticas desenvolvidas são centradas na criança e o envolvimento da família durante todo o processo é insuficiente. Esta é uma das maiores lacunas encontradas na intervenção realizada, ao longo do tempo em que decorreu este estudo.

No ano lectivo 2006/2007, a criança teve o apoio de uma educadora especializada e de uma terapeuta da fala. A intervenção desenvolvida pelas técnicas revelou-se bastante semelhante. A Marta esteve sujeita a uma estimulação directa e individualizada, restrita a um curto tempo e limitada no espaço, não existiu um contínuo entre o trabalho realizado nas sessões de apoio, com o trabalho desenvolvido no jardim-de-infância e com a actuação dos pais em casa, o que possivelmente contribui para a ausência de aprendizagens transversais a todos os contextos onde está inserida.

Sabe-se hoje, que não são duas horas semanais nas quais a criança recebe apoio de técnicas especializadas que levará à modificação comportamental e cognitiva. É preciso mais do que isso, é fundamental que a criança seja “apoiada” sistematicamente durante todos os dias da semana, por aqueles que a rodeiam.

As técnicas de intervenção precoce, que trabalharam com a Marta no ano lectivo 2006/2007, têm conhecimento de tal importância, mas não agiram em função disso, apresentando três principais motivos: a falta de tempo para estar com a Marta; a necessidade de um apoio específico, no caso da educadora de apoio, mais direccionado para a dimensão cognitiva, em relação à terapia da fala, mais orientado para a área da comunicação; e também por considerarem que a família não reúne as condições necessárias para que seja desenvolvido um trabalho conjunto, por apresentar uma “falta de noção” daquilo que é, ou não adequado para a filha.

Na nossa opinião, o facto das técnicas se encontrarem apenas uma vez por semana, com a Marta, deveria mobilizar a sua intervenção num sentido mais macro. Após observarmos a

intervenção da educadora de apoio, na sala de jardim-de-infância, considerámos que o apoio desenvolvido no seio do grupo apresenta várias vantagens, nomeadamente, o conhecimento sobre quais as verdadeiras competências da Marta; o facto da educadora do ensino regular ter oportunidade de observar como actua a técnica com a criança, modelando esse comportamento, e por último, o elevado número de contactos estabelecidos entre as profissionais.

Para além destas desvantagens, é do conhecimento geral o benefício de uma intervenção inserida no contexto da criança, baseando-se nas suas rotinas, ao invés do que aconteceu, ser retirada do grande grupo para realizar actividades predominantemente repetitivas.

Relativamente ao apoio específico que as técnicas, no primeiro ano de observação, referem como prioritário na intervenção com a Marta, após as observações realizadas, parece-nos que esse trabalho tem condições para ser realizado na sala do grupo, quer em actividade livre, quando chegam as crianças, como também em actividade estruturada, em grande grupo ou em pequeno grupo.

Em relação à família, foi evidente a dificuldade na identificação das suas forças e das suas características positivas, com o intuito de partir destas para o planeamento de uma intervenção benéfica para a criança. Também não são conhecidas as suas preocupações ou necessidades, o que nos parece favorecer o afastamento da família em relação à intervenção. Nenhum trabalho foi realizado no sentido de melhorar as suas práticas parentais, e alterar a sua “falta de noção” em relação ao modo como é desejável que actuem, logo, é esperado que os seus comportamentos se perpetuem.

Quando questionámos a educadora de apoio e a terapeuta sobre a intervenção realizada e o seu resultado, dizem-se satisfeitas, o que naturalmente dificulta a mudança de atitudes, nomeadamente na sua actuação com a família e com a educadora do ensino regular. O que aqui questionamos, relaciona-se fundamentalmente com a falta de passagem de estratégias para a família e para a educadora do ensino regular, nomeadamente na forma de lidar com a criança no dia-a-dia, proporcionando-lhe aprendizagens significativas e contribuindo para a generalização das aprendizagens efectuadas em contexto de apoio individual.

No que diz respeito apenas à família, como ficará após terminar o apoio da intervenção precoce? De que modo irão dar continuidade ao apoio prestado? Será esta família capaz de realizar tarefas simples, como marcar as consultas, ter ideia da sua periodicidade, se até então essa função era exclusivamente desempenhada pela educadora?

Relativamente aos apoios prestados (apoio educativo e terapia da fala) foram várias as semelhanças encontradas, não estará aqui a haver aqui um desperdício de recursos humanos? Porque é que a Marta têm dois apoios com características tão semelhantes, prestados por diferentes profissionais, quando provavelmente beneficiaria mais, em ter apoio com a mesma técnica, duas vezes por semana?

Concluimos que a intervenção desenvolvida em 2006/2007 se afastada das práticas de qualidade da intervenção precoce. Assim, e tendo em conta a mudança de educadora de apoio no ano lectivo seguinte, propusemos-lhe que apoiasse a criança dentro da sala do grupo, a fim de averiguarmos como se desenvolve a intervenção nestas condições. Foram também desenvolvidas sessões de apoio individual mas às quais não assistimos.

Das sessões observadas no grupo de jardim-de-infância, verificámos uma intervenção significativamente diferente e mais próxima das práticas de qualidade, quando comparativamente ao ano anterior, ao nível das estratégias utilizadas, da interacção estabelecida, da motivação e do desempenho da criança, o que provavelmente também contribui para as modificações positivas nas relações estabelecidas entre a criança e educadora do ensino regular, e os seus pares, para além dos efeitos que naturalmente se esperam ter produzido no desenvolvimento da Marta.

No fim do ano lectivo 2007/2008, questionámos a educadora de apoio no sentido de perceber qual a sua opinião sobre o apoio prestado dentro e fora do grupo da sala. Mais uma vez, foi apontada a falta de tempo para trabalhar com as crianças dentro da sala, com o grupo, onde naturalmente se desenvolvem rotinas cujo tempo é necessário respeitar.

Após analisarmos o processo de avaliação, planificação e intervenção e concluirmos que fica muito aquém das práticas de qualidade, parece-nos fundamental referir que os resultados do nosso estudo espelham, entre outros aspectos já referidos, a dificuldade actual e mencionada por todas as técnicas, em se reunirem, entre si e com a família, devido ao elevado número de crianças que apoiam, dentro do reduzido horário lectivo que dispõem.

Parece-nos que se futuramente essa condição fosse melhorada, teríamos um melhor apoio fornecido às crianças e famílias abrangidas pelos serviços de intervenção precoce. Acreditamos que esta necessidade não é a única, mas que contribui fortemente para o funcionamento actual da intervenção precoce no nosso país. Assim, é essencial procurar intervir junto dos órgãos de decisão, no sentido de se formarem mais equipas, com maiores recursos humanos e materiais, que mais adequadamente respondam às necessidades

destas crianças e famílias.

É importante referir, que este estudo não tinha como propósito comparar a avaliação e a intervenção da criança e da família nos dois anos lectivos. Até porque isso não seria possível, pelas várias diferenças encontradas nestes dois anos, técnicas diferentes (educadora de apoio e do ensino regular) e uma intervenção, ainda que por nossa proposta, também diferente (intervenção dentro e fora da sala do grupo de jardim-de-infância). O que importa aqui reter é a importância crucial em desenvolver um trabalho dentro do contexto onde habitualmente a criança permanece e com os adultos significativos com quem interage, o que no caso da Marta, pareceu determinar as diferenças encontradas.

Seria interessante, num trabalho futuro, analisar o processo de avaliação/planificação e intervenção desde a sinalização até à finalização do programa com as mesmas técnicas. Concretamente em relação ao nosso estudo, teria sido também interessante verificar quais as diferenças entre a intervenção dentro e fora do grupo, levada a cabo pela mesma educadora de apoio.

Um dos maiores desafios da intervenção precoce, é provavelmente a cooperação entre os pais e os profissionais da equipa de intervenção precoce e dos jardins-de-infância, logo parece-nos essencial reformular e criar, se necessário, instrumentos que permitam registar os dados relevantes para o processo e que possibilitem a partilha de informação entre todos os envolvidos. Os resultados deste estudo apontam também para a importância de se incentivar e divulgar, junto dos técnicos e pais, o uso de estratégias funcionais e adequadas de como melhor actuar com a criança.

É também necessário promover a formação contínua dos profissionais de intervenção precoce, fomentando uma atitude crítica e reflexiva em relação às práticas desenvolvidas no seio de cada equipa.

Não podemos terminar sem deixar de referir que a Marta é uma criança feliz e inserida no grupo do jardim-de-infância que frequenta, e que, para isso contribuiu certamente o apoio que recebeu ao longo dos anos.

A Marta e todas as outras crianças devem ser encaradas como um todo, tendo em conta as suas próprias necessidades, não só a nível académico mas também sócio-emocional e pessoal, de forma a proporcionar-lhes uma educação apropriada. É nossa convicção que isso só é possível se a comunidade, independentemente de serem educadores de apoio ou

de ensino regular, de serem pais de crianças com ou sem necessidades educativas especiais, entender que todos podem beneficiar com a inclusão. Se isto não se verificar, as práticas de uma intervenção de qualidade continuarão distantes nos jardins-de-infância.

Esperamos que este estudo de caso, ainda que não se possa generalizar conclusões, contribua para melhor compreendermos a realidade da intervenção precoce no nosso país e que constitua um incentivo a futuras investigações nesta área.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, I. (2000). A importância da intervenção precoce no actual contexto socioeducativo. *Cadernos CEAF*, vol. 15/16, 55-74.
- Almeida, I. (2000). Evolução das teorias e modelos de intervenção precoce: Caracterização de uma prática de qualidade. *Cadernos Ceaf nº 15/16*, 29-46.
- Bagnato, S., Neiwirth, J. (1991). *Assessment of early intervention. Best practices for professionals*. New York: The Guilford Press.
- Bailey, Jr. D. B. (1997). Evaluating the effectiveness of curriculum alternatives for infants and preschoolers at high. In M.J. Guralnick (Ed). *The effectiveness or early intervention*, pp 227-247. Baltimore: Paul H. Brooks.
- Bailey, Jr. D. B. (2001). Evaluating Parent Involvement and family Support in Early Intervention and Preschool Programs. *Journal of Early Intervention*, vol. 24 (1), 1-14.
- Bailey, Jr. D. B., McWilliam, P. J. (1993). The Search for Quality Indicators. In P. J. McWilliam & D. B. Bailey (eds.), *Working Together with Children and Families – Case Studies in Early Intervention*. Baltimore: P.Brookes Publishing C.
- Bairrão, D. B., Tieze, W. (1995). *A educação pré-escolar na União Europeia*. Lisboa: Instituto de Inovação Profissional.
- Bairrão, J. (1999, Outubro). *Early Intervention in Portugal*. Comunicação apresentada no âmbito do Encontro Excellence in Early Childhood Intervention – Vasteras, Sweden.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa. Edições 70, Lda.
- Blackman, J. A. (2003). "Early Intervention: A Global Perspective". *Inf Young Children*, 15 (2) 11-19.
- Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bricker, D. (1996). Using Assessment Outcomes for Intervention Planning: A necessary relationship. In M. Brambring, H & A. Beemann (Eds). *Early Childhood Intervention*. Pp. 305-334. Berlin: Walter de Gruyter.
- Brofennbrenner, Y. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by nature and design*. Cambridge University Press.

Bruder, M. B. (1997). The effectiveness of Specific Educational/Development Curricula for Children with Established Disabilities. In M.J. Guralnick (Ed). *The effectiveness of early intervention*, pp 523-548. Baltimore: Paul H. Brooks.

Bryant, D. M. & Graham, M. (1993). Models of Service Delivery. In D. Bryant & M. Graham (Eds.), *Implementing Early Intervention – from research to effective practice*, pp. 183-215. New York: The Guilford Press.

Cordeiro, M. (2004). O processo de avaliação em intervenção precoce e as práticas de apoio educativo no jardim-de-infância: da teoria à prática. Tese de Mestrado apresentada no Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Lisboa

Despacho Conjunto n.º 891/99 de 19 de Outubro – Intervenção Precoce.

Dolle, Jean-Marie. (2003). *Para compreender Jean Piaget*. Lisboa: Coleção Horizontes Pedagógicos.

Feldman (2004). *Early Intervention: The Essential Readings*. Backwell Publishing.

Greenspan, S., Lewis, D. (2005). *The Affect-Based Language Curriculum (ABLC): An Intensive Program for Families, Therapists and Teachers*. 2<sup>nd</sup> Ed. ICDL: Bethesda, USA.

Guralnick, M. (2005). *The Development Systems Approach to Early Intervention*. Baltimore: Paul, H. Brookes Publishing C.

Guralnick, M. (2005). *An overview of the Development Systems Model for Early Intervention*. Baltimore: Paul, H. Brookes Publishing C.

Hanline, M. F. & Galant, K. (1993). Strategies for creating inclusive early childhood settings. In D. M. Bryant & M. Graham (Eds.) *Implementing early intervention. From research to effective practice*, pp-117-229. New York: The Guilford Press.

Hanson, M.J. & Lynch, E.W. (1989). *Early Intervention – Implementing Child and Family Services for Infants and toddlers who are at-risk or disabled*. Austin: Pro- Ed.

Krauss, M. W. (2000). Family Assessment within Early Intervention Programs in J. P. Shonkoff & S. J. (Eds.) *Handbook of Early Intervention*, pp. 290-308. Cambridge University Press.

Lalanda, S. (2005). *Um Programa de Intervenção Precoce de Leiria: Um Estudo de Caso*. (Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

McGonigel, M. J., Kaufman, R. K., & Johnson, B. H., (1991). *Guidelines and Recommended Practices for the Individualized Family Service Plan*. Bethesda, Maryland: Association for the Care of Children's Health.

McWilliam, P. J., Winton, P. J. & Crais, E. R. (2003). *Estratégias Práticas para a Intervenção Precoce Centrada na Família*. Porto Editora.

Meisels, S. & Atkins-Burnett, S. (2000). Elements of early childhood assessment. In Shonkoff, J. P. & Meisels, S. J. (Eds.), *Handbook of early childhood intervention 2ª Ed.* (pp. 231 – 257). Cambridge: Cambridge University.

Meisels, S. J. & Shonkoff, J. P. (2000). Early childhood intervention: a continuing evolution. In Shonkoff, J. P. & Meisels, S. J. (Eds.), *Handbook of early childhood intervention 2ª Ed.* (pp. 135 – 159). Cambridge: Cambridge University.

Odom, S.L., Bailey D. (2001). Inclusive preschool programs. Classroom ecology and child outcomes. In M. J. Guralnick (Eds.) *Early Childhood inclusion. Focus on change*, pp. 253-275. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.

Pimentel, J. S. (2005). *Intervenção Focada na Família: desejo ou realidade. Percepções de pais e profissionais sobre as práticas de apoio precoce a crianças com necessidades educativas especiais e suas famílias*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

Pimentel, J. (2007). *Avaliação de programas de Intervenção Precoce: reflexões e novas perspectivas*. Comunicação apresentada no âmbito do Simpósio Avaliação de Programas e Promoção da Qualidade em Intervenção Precoce – Santiago de Compostela, Espanha.

Sameroff, A. & Fiese, B. (2000). Transactional regulation: The developmental ecology of early intervention. In Shonkoff, J. P. & Meisels, S. J. (Eds.), *Handbook of early childhood intervention 2ª Ed.* (pp. 135 – 159). Cambridge: Cambridge University.

Serrano, A. M. & Correia, L. M. (2000). *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce. Das práticas centradas na criança às práticas centradas na família*. Porto Editora.

Shonkoff, J., Phillips, D. (2000). *From Neurons to Neighborhoods*. National Research. Council Institute of Medicine. National Academy Press: Washington D. C.

Simeonsson, R., Huntington, G., Mc Millen, J., Halperin, D., Haugh- Dodds, A., Zipper, I.N., Leskinen, M & Langmeyer, D. (1996). Services for young children and families: evaluating intervention cycles.

*Infants and Young Children*, 9 (2), 31-42.

Sprinthall, N. A & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.

Tuckman, B.W. (1994). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vygotsky, L. S. (2001). *Psicologia Psicológica*. São Paulo: Martins Fontes.

Widerstrom, A., Monder, B., Sandall, S. (1991). *At-risk and handicapped newborns and infants development, assessment, intervention*. New Jersey: Prentice Hall.

Woods, J. (2001). *Organização Curricular em Intervenção Precoce*. Seminário organizado pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto em colaboração com o Departamento da Educação Básica da Ministério da Educação. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Zigler, E. & Berman, W. (1984). Discerning the Future of Early Childhood Intervention, *American Psychologist*, (August), 894-906.

*Instituto Superior de Psicologia Aplicada*



UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PRECOCE: UM ESTUDO DE CASO

ANEXOS

Nome do autor

Susana Isabel da Silva Marcelino

**Nº de aluno**

**11593**

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

Mestre em Psicologia

Especialidade em Educacional

**2008**

Instituto Superior de Psicologia Aplicada

UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PRECOCE: UM ESTUDO DE CASO

ANEXOS

**Susana Isabel da Silva Marcelino**

Dissertação orientada por Professora Doutora Júlia Serpa Pimentel

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

**Mestre em Psicologia**

Especialidade em Educacional

**2008**

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação de Professora Doutora Júlia Serpa Pimentel, apresentada no Instituto Superior de Psicologia Aplicada para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia Educacional conforme o despacho da DGES, nº 19673/2006 publicado em Diário da Republica 2ª série de 26 de Setembro de 2006.

## **Índice**

|   |            |
|---|------------|
| <b>Anexo 1-</b> Grelha de Análise Documental  | <b>1</b>   |
| <b>Anexo 2-</b> Medida da Qualidade das Experiências Inclusivas                                     | <b>10</b>  |
| <b>Anexo 3-</b> Sessões com a Educadora de Apoio Educativo no Ano Lectivo 2006/2007                 | <b>35</b>  |
| <b>Anexo 4 -</b> Observações em contexto de grupo com a educadora do ensino regular 2006/2007       | <b>115</b> |
| <b>Anexo 5-</b> Observações em contexto de grupo com a educadora do ensino regular 2007/2008        | <b>121</b> |
| <b>Anexo 6-</b> Sessões com a Educadora de Apoio Educativo no Ano Lectivo 2007/2008                 | <b>126</b> |
| <b>Anexo 7-</b> Sessões com a Terapeuta da Fala no Ano Lectivo 2006/2007                            | <b>138</b> |
| <b>Anexo 8-</b> Dados da Entrevista Inicial à Educadora de Apoio Educativo no Ano Lectivo 2006/2007 | <b>166</b> |
| <b>Anexo 9-</b> Dados da Entrevista Final à Educadora de Apoio Educativo no Ano Lectivo 2006/2007   | <b>175</b> |
| <b>Anexo 10-</b> Dados da Entrevista à Educadora de Apoio Educativo no Ano Lectivo 2007/2008        | <b>179</b> |
| <b>Anexo 11-</b> Dados das Entrevistas aos Pais no Ano Lectivo 2006/2007                            | <b>183</b> |
| <b>Anexo 12-</b> Dados da Entrevista à Mãe no Ano Lectivo 2007/2008                                 | <b>190</b> |
| <b>Anexo 13-</b> Dados da Entrevista à Educadora do Ensino Regular no Ano Lectivo 2006/2007         | <b>193</b> |
| <b>Anexo 14-</b> Dados da Entrevista à Terapeuta da Fala no Ano Lectivo 2006/2007                   | <b>200</b> |

**Anexo 1**

Grelha de Análise Documental

| Grelha de Análise Documental              |  |
|---|--|
| 0. IDENTIFICAÇÃO da criança               |  |
| NOME: _____                               | SIP: _____<br>_____                      |
| DATA DE NASCIMENTO: ___ / ___ / _____     | IDADE: ___ / ___ / _____ (EM 31/12/2005) |
| SITUAÇÃO DE RISCO: _____<br>_____         | _____                                    |
| DATA DE SINALIZAÇÃO: ___ / ___ / _____    | DATA DA 1ª AVALIAÇÃO: ___ / ___ / _____  |
| INICIO DA INTERVENÇÃO : ___ / ___ / _____ | TEMPO DE INTERVENÇÃO : _____             |

| 1. DOCUMENTAÇÃO NO PROCESSO              | SIM | DESCRIÇÃO / COMENTÁRIO |
|--|-----|------------------------|
| Ficha de Sinalização                     |     |                        |
| Inventário de Necessidades da Família    |     |                        |
| Ficha de Anamnese                        |     |                        |
| Registos de Observação em Contexto       |     |                        |
| Avaliações Psicológicas                  |     |                        |
| Exames Médicos                           |     |                        |
| Relatórios de outros serviços            |     |                        |
| Síntese Avaliativa                       |     |                        |
| Plano Individualizado de Apoio à Família |     |                        |
| Programa Educativo Individual            |     |                        |

|   |  |  |
|---|--|--|
| Registos de Reuniões de Discussão de Caso |  |  |
| Registos de Reuniões com Família          |  |  |
| Registos de Reuniões com outros Serviços  |  |  |
| Registos de Sessões de Intervenção        |  |  |
| Registos de Sessões de Supervisão         |  |  |
| Outro (Qual? )                            |  |  |
| Observações:                              |  |  |

| 2. PROCEDIMENTOS de avaliação       | SIM | DESCRIÇÃO / COMENTÁRIO |
|-------------------------------------|-----|------------------------|
| Intervenientes na Avaliação Inicial |     |                        |
| Família                             |     |                        |
| Educador do Regular                 |     |                        |
| Educador de Apoio                   |     |                        |
| Psicólogo                           |     |                        |
| Técnico Serviço Social              |     |                        |
| Terapeuta da Fala                   |     |                        |
| Terapeuta Ocupacional               |     |                        |
| Fisioterapeuta                      |     |                        |
| Pediatra                            |     |                        |

|   |  |  |
|---|--|--|
| Outro<br>) (Qual?                           |  |  |
| Local                                       |  |  |
| Domicilio                                   |  |  |
| Sede do Serviço de Intervenção precoce      |  |  |
| Creche / Jardim de Infância                 |  |  |
| Hospital / Centro de Saúde                  |  |  |
| Outro<br>) (Qual?                           |  |  |
| Instrumentos para Avaliação da Criança      |  |  |
| Escala de Desenvolvimento (Qual?<br>)       |  |  |
| Checklist (Qual?<br>)                       |  |  |
| Roteiro para Entrevista aos Pais            |  |  |
| Grelha para Observação em Contexto          |  |  |
| Outro<br>) (Qual?                           |  |  |
| Instrumentos para Caracterização da Família |  |  |
| Inventário de Necessidades                  |  |  |
| Eco mapa                                    |  |  |
| Genograma                                   |  |  |
| Grelha para Observação em Contexto          |  |  |
| Outro<br>) (Qual?                           |  |  |
| Informações Recolhidas na Família           |  |  |
| Características do Agregado                 |  | (idade/ escolaridade/ profissão/<br>habitação/...) |
| Preocupações da Família                     |  |  |
| Prioridades da Família                      |  |  |
| Dados sobre Desenvolvimento da Criança      |  |  |

|   |         |         |  |
|---|---------|---------|--|
| Outras<br>)                               | (Quais? |         |  |
| Informações Recolhidas de outros Serviços |         |         |  |
| Serviços Educativos                       |         |         |  |
| Serviços de Saúde                         |         |         |  |
| Serviços Sociais                          |         |         |  |
| Outros<br>)                               |         | (Quais? |  |
| Intervenientes na Reavaliação             |         |         |  |
| Família                                   |         |         |  |
| Educador do Regular                       |         |         |  |
| Educador de Apoio                         |         |         |  |
| Psicólogo                                 |         |         |  |
| Técnico Serviço Social                    |         |         |  |
| Terapeuta da Fala                         |         |         |  |
| Terapeuta Ocupacional                     |         |         |  |
| Fisioterapeuta                            |         |         |  |
| Pediatra                                  |         |         |  |
| Outro<br>)                                |         | (Qual?  |  |

|                            |  |  |  |
|----------------------------|--|--|--|
| Informações Recolhidas     |  |  |  |
| Objectivos do Programa     |  |  |  |
| Estratégias de Intervenção |  |  |  |
| Competências da Criança    |  |  |  |
| Dificuldades da Criança    |  |  |  |
| Competências da Família    |  |  |  |
| Dificuldades da Família    |  |  |  |

|                              |         |         |  |
|------------------------------|---------|---------|--|
| Outras<br>)                  | (Quais? |         |  |
| Tipo de Registos             |         |         |  |
| Relatórios Martaormais       |         |         |  |
| Registos Informais           |         |         |  |
| Síntese Avaliativa           |         |         |  |
| Outro<br>)                   |         | (Qual?  |  |
| Passagem de Informação       |         |         |  |
| Família                      |         |         |  |
| Profissionais da Equipa      |         |         |  |
| Serviços Educativos          |         |         |  |
| Serviços de Saúde            |         |         |  |
| Serviços Sociais             |         |         |  |
| Outros<br>)                  |         | (Quais? |  |
| Periodicidade da Reavaliação |         |         |  |
| Trimestral                   |         |         |  |
| Semestral                    |         |         |  |
| Anual                        |         |         |  |
| Outra<br>)                   |         | (Qual?  |  |
| Observações:                 |         |         |  |

| 3. PRODIMENTOS DE intervenção               | SIM | DESCRIÇÃO / COMENTÁRIO |
|---|-----|------------------------|
| Intervenientes na Planificação              |     |                        |
| Família                                     |     |                        |
| Educador do Regular                         |     |                        |
| Educador de Apoio                           |     |                        |
| Psicólogo                                   |     |                        |
| Técnico Serviço Social                      |     |                        |
| Terapeuta da Fala                           |     |                        |
| Terapeuta Ocupacional                       |     |                        |
| Fisioterapeuta                              |     |                        |
| Pediatra                                    |     |                        |
| Outro (Qual?)<br>)                          |     |                        |
| Objectivos e Estratégias na área Educativa  |     |                        |
| Autonomia                                   |     |                        |
| Comunicação e Linguagem                     |     |                        |
| Socialização                                |     |                        |
| Motricidade                                 |     |                        |
| Cognição                                    |     |                        |
| Outra (Qual?)<br>)                          |     |                        |
| Objectivos para outras áreas de Intervenção |     |                        |
| Apoios Terapêuticos                         |     |                        |
| Serviços de Saúde                           |     |                        |
| Serviços Sociais                            |     |                        |
| Autarquia                                   |     |                        |
| Outras (Quais?)<br>)                        |     |                        |

|  |  |  |
|--|--|--|
| Intervenientes no Programa             |  |  |
| Família                                |  |  |
| Educador do Regular                    |  |  |
| Educador de Apoio                      |  |  |
| Psicólogo                              |  |  |
| Técnico Serviço Social                 |  |  |
| Terapeuta da Fala                      |  |  |
| Terapeuta Ocupacional                  |  |  |
| Fisioterapeuta                         |  |  |
| Pediatra                               |  |  |
| Outro (Qual?)<br>)                     |  |  |
| Periodicidade da Intervenção           |  |  |
| Bi-semanal                             |  |  |
| Tri-semanal                            |  |  |
| Semanal                                |  |  |
| Outra (Qual?)<br>)                     |  |  |
| Local                                  |  |  |
| Domicilio                              |  |  |
| Sede do Serviço de Intervenção precoce |  |  |
| Creche / Jardim-de-infância            |  |  |
| Outro (Qual?)<br>)                     |  |  |

Observações:

Comentário Global:

Preenchido por: \_\_\_\_\_  
\_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Data

## **Anexo 2**

Medida da Qualidade das Experiências Inclusivas

**MEDIDA DA QUALIDADE DAS EXPERIÊNCIAS INCLUSIVAS**

Jardim-de-infância: \_\_\_\_\_ N.º Código \_\_\_\_\_

Sala: \_\_\_\_\_ N.º Código \_\_\_\_\_

Criança: \_\_\_\_\_ N.º Código \_\_\_\_\_

Observador 1: \_\_\_\_\_ Observador 2: \_\_\_\_\_

Data dia 1: \_\_/\_\_/\_\_\_\_ Início da observação: \_\_h: \_\_m Fim da observação: \_\_h: \_\_m

Data dia 2: \_\_/\_\_/\_\_\_\_ Início da observação: \_\_h: \_\_m Fim da observação: \_\_h: \_\_m

## ACESSIBILIDADE E ADEQUAÇÃO DO AMBIENTE FÍSICO

- ▶ Dia 1: duas horas de observação no decurso das actividades da sala, recreio e utilização da casa de banho.
- ▶ Se necessário, clarificar através de entrevista à educadora.

---

### Comentários/Exemplos

#### 1. Adequação do *equipamento da sala de actividades*

- a. As mesas, cadeiras, cavaletes, mesa de água/areia e outro equipamento da sala não estão adaptados e impedem a criança com incapacidades de participar ou limitam a sua participação.
- b. As mesas e cadeiras estão adaptadas mas o outro equipamento da sala não está adaptado e impede ou diminui a participação da criança com incapacidades.
- c. As mesas, cadeiras e outra peça do equipamento da sala estão adaptados, mas outro equipamento impede ou diminui a participação da criança com incapacidades.
- d. As mesas, cadeiras e outras duas peças do equipamento da sala estão adaptados, mas outro equipamento impede ou diminui a participação da criança com incapacidades.
- e. Todo o equipamento da sala está adaptado para crianças com incapacidades e permite a participação em todas as actividades.

---

#### 2. Adequação dos *materiais das áreas da sala de actividades*.

- a. Nenhuma das áreas da sala tem materiais adequados a que a criança possa aceder sem a ajuda dos adultos.
- b. Duas áreas da sala têm materiais adequados a que a criança pode aceder sem a ajuda dos adultos.
- c. Metade das áreas da sala têm materiais adequados a que a criança pode aceder sem a ajuda dos adultos.
- d. A maioria das áreas da sala têm materiais adequados a que a criança pode aceder sem a ajuda dos adultos.
- e. Todas as áreas da sala têm, pelo menos, dois materiais adequados a que a criança pode aceder sem a ajuda dos adultos.

---

#### 3. *Participação da criança com incapacidades nas áreas da sala de actividades*

- a. A criança com incapacidades não participa em quatro ou mais áreas da sala.
  - b. A criança com incapacidades não participa em três áreas da sala.
  - c. A criança com incapacidades não participa em duas áreas da sala.
  - d. A criança com incapacidades não participa numa área da sala.
  - e. A criança com incapacidades participa em todas as áreas da sala.
-

**4. Adequação do equipamento de cuidados pessoais (*casa de banho e lavatórios*)**

- a. A sanita e o lavatório não são do tamanho das crianças, nem estão adaptados (se necessário) para a criança com incapacidades.
- b. A sanita ou o lavatório (mas não ambos) é do tamanho das crianças e adaptado (se necessário) para a criança com incapacidades.
- c. A sanita e o lavatório são do tamanho das crianças e adaptados (se necessário) para a criança com incapacidades.
- d. A criança é encorajada e apoiada no uso da sanita ou do lavatório (mas não de ambos) – cotar apenas se ambos forem do tamanho das crianças e adaptados (se necessário) para a criança com incapacidades.
- e. A criança é encorajada e apoiada no uso da sanita e do lavatório – cotar apenas se ambos forem do tamanho das crianças e adaptados (se necessário) para a criança com incapacidades

---

**5. Adequação do *recreio e do jogo no exterior***

- a. O equipamento fixo e os brinquedos (e.g. triciclos, brinquedos de empurrar) não estão adaptados nem são utilizáveis pela criança com incapacidades e os adultos não ajudam a criança a aceder ao equipamento/brinquedos.
  - b. Os adultos ocasionalmente ajudam a criança a usar (brincar com/em) equipamento fixo e brinquedos embora estes não estejam adaptados.
  - c. Algum equipamento fixo ou alguns brinquedos estão adaptados e são utilizáveis pela criança com incapacidades sem a ajuda dos adultos, mas os adultos não ajudam regularmente a criança a brincar com o equipamento e com os brinquedos.
  - d. Algum equipamento fixo ou alguns brinquedos estão adaptados e são utilizáveis pela criança com incapacidades sem a ajuda dos adultos e os adultos ajudam regularmente a criança a brincar com o equipamento e com os brinquedos.
  - e. O equipamento fixo e os brinquedos estão adaptados e são utilizáveis pela criança com incapacidades sem a ajuda dos adultos e o pessoal encoraja o brincar da criança de uma forma consistente.
-

## PARTICIPAÇÃO E ENVOLVIMENTO

- ▶ Dia 1: duas horas de observação no decurso das actividades da sala e da refeição.
- ▶ Pedir à educadora para nomear 2 crianças que também possam ser observadas e que se situem num nível médio de participação e envolvimento e de problemas de comportamento.

| Intervalos de 5 min | Actividade ou Rotina<br>(o que todos estão a realizar) | Mesma?        |     | Se não, o que é que a criança com incapacidades está a fazer? | Envolvimento |       |       |
|---------------------|--|---------------|-----|---|--------------|-------|-------|
|                     |  | Sim<br>≥4 min | Não |   | Cr. cl inc.  | Par 1 | Par 2 |
| 5 min               |  |               |     |   |              |       |       |
| 10 min              |  |               |     |   |              |       |       |
| 15 min              |  |               |     |   |              |       |       |
| 20 min              |  |               |     |   |              |       |       |
| 25 min              |  |               |     |   |              |       |       |
| 30 min              |  |               |     |   |              |       |       |
| 35 min              |  |               |     |   |              |       |       |
| 40 min              |  |               |     |   |              |       |       |
| 45 min              |  |               |     |   |              |       |       |
| 50 min              |  |               |     |   |              |       |       |
| Subtotal            |  |               |     |   |              |       |       |

Subtotal \_\_\_\_\_

### Chave da Escala de Avaliação do Envolvimento

- 1 = A criança passa a maioria do tempo (i.e., mais de 85%) à espera, não envolvida, ou a exibir comportamentos inadequados com envolvimento mínimo.
- 2 = A criança está frequentemente à espera, não envolvida, ou a exibir comportamentos inadequados mas ocorre envolvimento ocasional.
- 3 = A criança passa metade do tempo envolvida e metade do tempo à espera, não envolvida ou a exibir comportamentos inadequados.
- 4 = A criança está envolvida frequentemente mas ocasionalmente está à espera, não envolvida ou exibe comportamentos inadequados.
- 5 = A criança passa a maioria do tempo (i.e., mais de 85%) envolvida, havendo momentos mínimos de espera, não envolvimento ou comportamentos inadequados.

**Envolvido:** a brincar com materiais ou interagir com outros;

**Espera:** sem materiais ou actividade mas com comportamento adequado;

**Não envolvido:** apesar de ter materiais ou actividades, a criança não manipula nem interage.

**Comportamento inadequado:** agressão, desobediência, destruição, birra, comportamento disruptivo.

**PARTICIPAÇÃO E ENVOLVIMENTO**

| Intervalos de 5 min | Actividade ou Rotina<br>(o que todos estão a realizar) | Mesma?        |     | Se não, o que é que a criança com incapacidades está a fazer? | Envolvimento |       |       |
|---------------------|--|---------------|-----|---|--------------|-------|-------|
|                     |  | Sim<br>≥4 min | Não |   | Cr. c/ inc.  | Par 1 | Par 2 |
| 55 min              |  |               |     |   |              |       |       |
| 1h 5 min            |  |               |     |   |              |       |       |
| 1h 10 min           |  |               |     |   |              |       |       |
| 1h 15 min           |  |               |     |   |              |       |       |
| 1h 20 min           |  |               |     |   |              |       |       |
| 1h 25 min           |  |               |     |   |              |       |       |
| 1h 30 min           |  |               |     |   |              |       |       |
| 1h 35 min           |  |               |     |   |              |       |       |
| 1h 40 min           |  |               |     |   |              |       |       |
| 1h 45 min           |  |               |     |   |              |       |       |

Subtotal \_\_\_\_\_ Subtotal \_\_\_\_\_  
 Total \_\_\_\_\_ Total \_\_\_\_\_  
 Percentagem \_\_\_\_\_ Média \_\_\_\_\_

Período de observação representativo de um dia típico? Muito representativo  Algo representativo  Nada representativo

**Chave da Escala de Avaliação do Envolvimento**

- 1 = A criança passa a maioria do tempo (i.e., mais de 85%) à espera, não envolvida, ou a exibir comportamentos inadequados com envolvimento mínimo.
- 2 = A criança está frequentemente à espera, não envolvida, ou a exibir comportamentos inadequados mas ocorre envolvimento ocasional.
- 3 = A criança passa metade do tempo envolvida e metade do tempo à espera, não envolvida ou a exibir comportamentos inadequados.
- 4 = A criança está envolvida frequentemente mas ocasionalmente está à espera, não envolvida ou exibe comportamentos inadequados.
- 5 = A criança passa a maioria do tempo (i.e., mais de 85%) envolvida, havendo momentos mínimos de espera, não envolvimento ou comportamentos inadequados.

## CONTACTOS E RELAÇÕES ADULTOS-CRIANÇA

- ▶ Dia 1: observação e notas.
- ▶ Dia 2: observação e cotação (observar cada actividade pelo menos duas vezes).

| CHEGADA/PARTIDA   | Comentários                    |
|---|--------------------------------|
| <b><i>Envolvimento</i></b>  |                                |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Os adultos não interagem com a criança com incapacidades, não comunicam nem tocam fisicamente a criança (e.g., os adultos não saúdam a criança nem a ajudam a envolver-se nas actividades)</li> <li>b. Os adultos interagem minimamente com a criança com incapacidades, ocasionalmente comunicam ou tocam a criança.</li> <li>c. É observado um equilíbrio adequado de envolvimento e interacção entre os adultos e a criança (e.g., é permitido à criança explorar e interagir com o ambiente e com os pares e os adultos ajudam a criança a envolver-se nas actividades de uma forma adequada).</li> <li>d. Os adultos interagem com a criança com incapacidades durante muito tempo, frequentemente comunicam pela criança, restringem a criança fisicamente ou parecem restringir a independência.</li> <li>e. Os adultos estão envolvidos/interagem com a criança com incapacidades quase a totalidade do tempo, estão muito próximos da criança, não permitem à criança a oportunidade de explorar ou interagir com o ambiente ou com os pares ou comunicam pela criança (e.g., os adultos ocupam uma grande parte do tempo da criança durante a chegada, escolhem uma actividade pela criança e dirigem a participação na actividade).</li> </ul> |                                |
| <b><i>Tom Geral das Interações</i></b>  |                                |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>a. As interações dos adultos com a criança são duras ou punitivas (e.g., os adultos falam de uma forma fria com a criança ou repreendem a criança de uma forma dura por comportamentos atípicos de chegada/partida).</li> <li>b. Algumas das interações dos adultos com a criança são duras e punitivas.</li> <li>c. As interações dos adultos com a criança com incapacidades são neutras em termos de afecto (e.g., os adultos saúdam a criança de uma forma neutra, sem afecto positivo).</li> <li>d. A maioria das interações dos adultos com a criança com incapacidades são calorosas e envolvem afecto positivo.</li> <li>e. As interações dos adultos com a criança com incapacidades são calorosas e envolvem afecto positivo (e.g., os adultos saúdam a criança de uma forma calorosa e gentil, podem abraçar a criança para lhe dar as boas vindas à escola).</li> </ul>  | <input type="checkbox"/> N / A |
| <b><i>Responsividade/Apoio</i></b>  |                                |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Os adultos não respondem às iniciações da criança com incapacidades (e.g., os adultos ignoram o cumprimento da criança).</li> <li>b. Os adultos respondem à maioria das iniciações da criança com incapacidades.</li> <li>c. Os adultos respondem à maioria das iniciações da criança com incapacidades e são responsivos a outros comportamentos da criança (e.g., os adultos respondem ao cumprimento da criança e seguem a iniciativa da criança na selecção uma actividade).</li> <li>d. Os adultos respondem às iniciações, são responsivos ao comportamento e foco de atenção da criança e ocasionalmente solicitam ou sugerem elaborações do comportamento da criança.</li> <li>e. Os adultos respondem às iniciações, são responsivos ao comportamento e foco de atenção da criança e frequentemente solicitam ou sugerem elaborações do comportamento da criança (e.g., os adultos respondem ao cumprimento da criança, seguem a iniciativa da criança na selecção de uma actividade e encorajam a elaboração do comportamento da criança à medida que a criança se envolve numa actividade).</li> </ul>   |                                |

|   |                    |
|---|--------------------|
| <b>LANCHES E REFEIÇÕES</b> <input type="checkbox"/> N / A | <b>Comentários</b> |
|---|--------------------|

**Envolvimento**

- a. Os adultos não interagem com a criança com incapacidades, não comunicam nem tocam fisicamente a criança (e.g., os adultos servem a comida sem falar com a criança, não interagem com a criança durante a refeição).
- b. Os adultos interagem minimamente com a criança com incapacidades, ocasionalmente comunicam ou tocam a criança.
- c. É observado um equilíbrio adequado de envolvimento e interação entre os adultos e a criança (e.g., os adultos falam com a criança acerca da comida e acerca do dia e encorajam as interações e conversas com pares durante os lanches/refeições).
- d. Os adultos interagem com a criança com incapacidades durante muito tempo, frequentemente comunicam pela criança, restringem a criança fisicamente ou parecem restringir a independência.
- e. Os adultos estão envolvidos/interagem com a criança com incapacidades quase a totalidade do tempo, estão muito próximo da criança, não permitem à criança a oportunidade de explorar ou interagir com o ambiente ou com os pares, ou comunicam pela criança (e.g., os adultos dominam o momento da refeição envolvendo constantemente a criança, interrompendo ou impedindo as conversas criança-criança).

**Tom Geral das Interações** N / A

- a. As interações dos adultos com a criança são duras ou punitivas (e.g., os adultos repreendem a criança devido a comportamentos inadequados durante a refeição de uma forma dura; por exemplo, a criança entorna e os adultos respondem gritando ou ralhando).
- b. Algumas das interações dos adultos com a criança são duras e punitivas.
- c. As interações dos adultos com a criança com incapacidades são neutras em termos de afecto (e.g., os adultos interagem com a criança de uma forma neutra durante a refeição; respondem com frases curtas sem inflexões ou modulação da voz).
- d. A maioria das interações dos adultos com a criança com incapacidades são calorosas e envolvem afecto positivo.
- e. As interações dos adultos com a criança com incapacidades são calorosas e envolvem afecto positivo (e.g., os adultos interagem com a criança durante as refeições, envolvendo a criança em conversas naturais acerca do dia ou da refeição ou elogiando as realizações da criança).

**Responsividade/Apoio**

- a. Os adultos não respondem às iniciações da criança com incapacidades (e.g., os adultos não são responsivos aos pedidos da criança durante as refeições; por exemplo, a criança faz uma pergunta aos adultos e os adultos ignoram a criança ou dizem à criança para comer em vez de falar).
- b. Os adultos respondem à maioria das iniciações da criança com incapacidades.
- c. Os adultos respondem à maioria das iniciações da criança com incapacidades e são responsivos a outros comportamentos da criança (e.g., os adultos normalmente são responsivos à comunicação da criança durante as refeições, respondendo à maioria mas não à totalidade das perguntas; ignoram outros comportamentos da criança)
- d. Os adultos respondem às iniciações, são responsivos ao comportamento e foco de atenção da criança e ocasionalmente solicitam ou sugerem elaborações do comportamento da criança.
- e. Os adultos respondem às iniciações, são responsivos ao comportamento e foco de atenção da criança e frequentemente solicitam ou sugerem elaborações do comportamento da criança (e.g., os adultos estão conscientes das iniciações e comportamento da criança durante as refeições de uma forma consistente e respondem de uma forma atempada à criança; por exemplo, os adultos envolvem a criança em conversa/comunicação natural com a criança, sentando-se na mesa com a criança e encorajam comportamento mais independente).

|  |                                |                    |
|--|--------------------------------|--------------------|
| <b>JOGO LIVRE OU TEMPO DE JOGO NAS ÁREAS</b> | <input type="checkbox"/> N / A | <b>Comentários</b> |
|--|--------------------------------|--------------------|

**Envolvimento**

- a. Os adultos não interagem com a criança com incapacidades, não comunicam nem tocam fisicamente a criança (e.g., os adultos não ajudam a criança a escolher uma actividade nem a envolver-se; não brincam com a criança)
- b. Os adultos interagem minimamente com a criança com incapacidades, ocasionalmente comunicam ou tocam a criança.
- c. É observado um equilíbrio adequado de envolvimento e interacção entre os adultos e a criança (e.g., é permitido à criança explorar e interagir com o ambiente e com os pares e, quando necessário, os adultos ajudam a criança a escolher uma actividade adequada, encorajam a criança a envolver-se numa actividade e a interagir com os pares enquanto parte do jogo).
- d. Os adultos interagem com a criança com incapacidades durante muito tempo, frequentemente comunicam pela criança, restringem a criança fisicamente ou parecem restringir a independência.
- e. Os adultos estão envolvidos/interagem com a criança com incapacidades quase a totalidade do tempo, estão muito próximos da criança, não permitem à criança a oportunidade de explorar ou interagir com o ambiente ou com os pares ou comunicam pela criança (e.g., de uma forma consistente, os adultos escolhem uma actividade para a criança, dirigem a participação na actividade, por exemplo, controlando os papéis na casinha, e interrompem ou impedem a interacção com pares).

**Tom Geral das Interações** N / A

- a. As interações dos adultos com a criança são duras ou punitivas (e.g., os adultos gritam à criança por brincar demasiado tempo num cantinho, por não se envolver num cantinho ou por causa da forma de brincar da criança).
- b. Algumas das interações dos adultos com a criança são duras e punitivas.
- c. As interações dos adultos com a criança com incapacidades são neutras em termos de afecto (e.g., os adultos interagem com a criança de uma forma neutra ao responder à criança e não mostram qualquer excitação acerca do jogo da criança).
- d. A maioria das interações dos adultos com a criança com incapacidades são calorosas e envolvem afecto positivo.
- e. As interações dos adultos com a criança com incapacidades são calorosas e envolvem afecto positivo (e.g., os adultos demonstram excitação e aceitação do jogo da criança, envolvem-se em conversas acerca do jogo, demonstram aceitação da criança).

**Responsividade/Apoio**

- a. Os adultos não respondem às iniciações da criança com incapacidades (e.g., se a criança mostra a sua construção de blocos aos adultos, estes não fazem qualquer comentário sobre ela).
- b. Os adultos respondem à maioria das iniciações da criança com incapacidades.
- c. Os adultos respondem à maioria das iniciações da criança com incapacidades e são responsivos a outros comportamentos da criança (e.g., os adultos normalmente respondem às perguntas da criança, comentam algum do jogo ou construções da criança).
- d. Os adultos respondem às iniciações, são responsivos ao comportamento e foco de atenção da criança e ocasionalmente solicitam ou sugerem elaborações do comportamento da criança.
- e. Os adultos respondem às iniciações, são responsivos ao comportamento e foco de atenção da criança e frequentemente solicitam ou sugerem elaborações do comportamento da criança (e.g., de uma forma consistente, os adultos observam e comentam o jogo da criança, encorajam elaborações do jogo e envolvem os pares de uma forma adequada).

|  |                    |
|--|--------------------|
| <b>JOGO NO EXTERIOR</b> <input type="checkbox"/> N/A | <b>Comentários</b> |
|--|--------------------|

**Envolvimento**

- a. Os adultos não interagem com a criança com incapacidades, não comunicam nem tocam fisicamente a criança (e.g., os adultos não falam com a criança no recreio e não ajudam a criança a utilizar o equipamento).
- b. Os adultos interagem minimamente com a criança com incapacidades, ocasionalmente comunicam ou tocam a criança.
- c. É observado um equilíbrio adequado de envolvimento e interacção entre os adultos e a criança (e.g., é permitido à criança explorar e interagir com o ambiente e com os pares e, quando necessário, os adultos ajudam a criança a utilizar o equipamento ou a brincar, ajudam a criança a interagir com pares e encorajam mais independência na utilização adequada do equipamento).
- d. Os adultos interagem com a criança com incapacidades durante muito tempo, frequentemente comunicam pela criança, restringem a criança fisicamente ou parecem restringir a independência.
- e. Os adultos estão envolvidos/interagem com a criança com incapacidades quase a totalidade do tempo, estão muito próximos da criança, não permitem à criança a oportunidade de explorar ou interagir com o ambiente ou com os pares ou comunicam pela criança (e.g., os adultos dominam o tempo da criança durante o jogo no exterior, exigem a participação em actividades pré-determinadas e interrompem ou impedem a interacção com pares).

**Tom Geral das Interações** N/A

- a. As interações dos adultos com a criança são duras ou punitivas (e.g., os adultos gritam com a criança por não dar a vez na condução das bicicletas).
- b. Algumas das interações dos adultos com a criança são duras e punitivas.
- c. As interações dos adultos com a criança com incapacidades são neutras em termos de afecto (e.g., os adultos comunicam com a criança de uma forma neutra; por exemplo, podem dizer à criança para utilizar diferentes peças de equipamento com um tom de voz moderado, sem entusiasmo).
- d. A maioria das interações dos adultos com a criança com incapacidades são calorosas e envolvem afecto positivo.
- e. As interações dos adultos com a criança com incapacidades são calorosas e envolvem afecto positivo (e.g., os adultos encorajam a criança a tentar novas competências no recreio com muito entusiasmo; elogiam as realizações da criança).

**Responsividade/Apoio**

- a. Os adultos não respondem às iniciações da criança com incapacidades (e.g., os adultos ignoram os pedidos de ajuda da criança, não encorajam a criança a brincar enquanto está no recreio)
- b. Os adultos respondem à maioria das iniciações da criança com incapacidades.
- c. Os adultos respondem à maioria das iniciações da criança com incapacidades e são responsivos a outros comportamentos da criança (e.g., os adultos respondem à maioria dos pedidos de ajuda da criança, fazem comentários acerca do jogo da criança)
- d. Os adultos respondem às iniciações, são responsivos ao comportamento e foco de atenção da criança e ocasionalmente solicitam ou sugerem elaborações do comportamento da criança.
- e. Os adultos respondem às iniciações, são responsivos ao comportamento e foco de atenção da criança e frequentemente solicitam ou sugerem elaborações do comportamento da criança (e.g., de uma forma consistente, os adultos prestam atenção à comunicação da criança no recreio, fazem comentários acerca do jogo da criança, fazem sugestões e encorajam a criança a elaborar o seu jogo – por exemplo, encorajam a criança a pedalar em torno de um obstáculo no percurso das bicicletas).

| TEMPO DE GRUPO <input type="checkbox"/> N / A | Comentários |
|---|-------------|
|---|-------------|

#### **Envolvimento**

- a. Os adultos não interagem com a criança com incapacidades, não comunicam nem tocam fisicamente a criança (e.g., os adultos não dão a vez à criança nem a possibilidade de escolha de uma canção durante uma actividade de música em grupo).
- b. Os adultos interagem minimamente com a criança com incapacidades, ocasionalmente comunicam ou tocam a criança.
- c. É observado um equilíbrio adequado de envolvimento e interacção entre os adultos e a criança (e.g., os adultos proporcionam escolhas à criança acerca de acontecimentos na actividade de grupo, encorajam o envolvimento durante o tempo de grupo, dão pistas e ajudas para promover a participação quando necessário).
- d. Os adultos interagem com a criança com incapacidades durante muito tempo, frequentemente comunicam pela criança, restringem a criança fisicamente ou parecem restringir a independência.
- e. Os adultos estão envolvidos/interagem com a criança com incapacidades quase a totalidade do tempo, estão muito próximo da criança, não permitem à criança a oportunidade de explorar ou interagir com o ambiente ou com os pares ou comunicam pela criança (e.g., os adultos frequentemente dominam as respostas da criança durante o tempo de grupo, respondem pela criança, não proporcionam escolhas).

#### **Tom Geral das Interações**

 N / A

- a. As interações dos adultos com a criança são duras ou punitivas (e.g., os adultos repreendem a criança quando ela não responde durante o tempo de grupo ou quando ela não permanece na área do grupo).
- b. Algumas das interações dos adultos com a criança são duras e punitivas.
- c. As interações dos adultos com a criança com incapacidades são neutras em termos de afecto (e.g., os adultos falam utilizando um tom de voz moderado, não mostram o menor entusiasmo pelo comportamento da criança)
- d. A maioria das interações dos adultos com a criança com incapacidades são calorosas e envolvem afecto positivo.
- e. As interações dos adultos com a criança com incapacidades são calorosas e envolvem afecto positivo (e.g., os adultos aceitam a resposta da criança e são entusiastas acerca da participação da criança).

#### **Responsividade/Apoio**

- a. Os adultos não respondem às iniciações da criança com incapacidades (e.g., os adultos ignoram os pedidos e respostas da criança durante o tempo de grupo).
- b. Os adultos respondem à maioria das iniciações da criança com incapacidades.
- c. Os adultos respondem à maioria das iniciações da criança com incapacidades e são responsivos a outros comportamentos da criança (e.g., os adultos normalmente reconhecem a comunicação da criança e fornecem apoio à participação durante o tempo de grupo; reconhecem a participação da criança).
- d. Os adultos respondem às iniciações, são responsivos ao comportamento e foco de atenção da criança; e ocasionalmente solicitam ou sugerem elaborações do comportamento da criança.
- e. Os adultos respondem às iniciações, são responsivos ao comportamento e foco de atenção da criança e frequentemente solicitam ou sugerem elaborações do comportamento da criança (e.g., de uma forma consistente, os adultos respondem à comunicação da criança, asseguram-se de que a criança está a responder aos acontecimentos e, quando necessário, dão pistas para as respostas da criança às perguntas).

|   |                    |
|---|--------------------|
| <b>ACTIVIDADES DE ARTE OU EXPRESSÃO CRIATIVA</b> <input type="checkbox"/> N/A | <b>Comentários</b> |
|---|--------------------|

**Envolvimento**

- a. Os adultos não interagem com a criança com incapacidades, não comunicam nem tocam fisicamente a criança (e.g., os adultos não ajudam a criança a participar nas actividades de arte ou expressão criativa quando necessário).
- b. Os adultos interagem minimamente com a criança com incapacidades, ocasionalmente comunicam ou tocam a criança.
- c. É observado um equilíbrio adequado de envolvimento e interacção entre os adultos e a criança (e.g., é permitido à criança efectuar escolhas acerca de actividades e projectos de arte; a interacção com pares é permitida e encorajada e os adultos ajudam e encorajam a criança a envolver-se nas actividades criativas com e sem os pares).
- d. Os adultos interagem com a criança com incapacidades durante muito tempo, frequentemente comunicam pela criança, restringem a criança fisicamente ou parecem restringir a independência.
- e. Os adultos estão envolvidos/interagem com a criança com incapacidades quase a totalidade do tempo, estão muito próximos da criança, não permitem à criança a oportunidade de explorar ou interagir com o ambiente ou com os pares ou comunicam pela criança (e.g., os adultos dirigem e dominam o comportamento da criança durante as actividades de arte ou expressão criativa; os adultos podem completar os projectos da criança; interrompem ou impedem o envolvimento dos pares na actividade).

**Tom Geral das Interações** N/A

- a. As interações dos adultos com a criança são duras ou punitivas (e.g., os adultos repreendem a criança durante a actividade, ralham com a criança por desarrumar ou sujar).
- b. Algumas das interações dos adultos com a criança são duras e punitivas.
- c. As interações dos adultos com a criança com incapacidades são neutras em termos de afecto (e.g., os adultos interagem com a criança de uma forma neutra durante as actividades de arte ou expressão criativa, demonstram pouco entusiasmo em relação à criança ou em relação ao seu projecto).
- d. A maioria das interações dos adultos com a criança com incapacidades são calorosas e envolvem afecto positivo.
- e. As interações dos adultos com a criança com incapacidades são calorosas e envolvem afecto positivo (e.g., os adultos aceitam e são entusiastas acerca do projecto da criança, falam com a criança acerca do projecto e apoiam as ideias da criança).

**Responsividade/Apoio**

- a. Os adultos não respondem às iniciações da criança com incapacidades (e.g., os adultos evitam a criança durante as actividades de arte ou expressão criativa mas ajudam quando necessário).
- b. Os adultos respondem à maioria das iniciações da criança com incapacidades.
- c. Os adultos respondem à maioria das iniciações da criança com incapacidades e são responsivos a outros comportamentos da criança (e.g., os adultos respondem às iniciações da criança, observam a criança a fazer o seu projecto, ajudam – por exemplo, ajuda a colar – com base nos pedidos da criança).
- d. Os adultos respondem às iniciações, são responsivos ao comportamento e foco de atenção da criança e ocasionalmente solicitam ou sugerem elaborações do comportamento da criança.
- e. Os adultos respondem às iniciações, são responsivos ao comportamento e foco de atenção da criança e frequentemente solicitam ou sugerem elaborações do comportamento da criança (e.g., os adultos encorajam a criança a elaborar as ideias criativas, fazem sugestões, reagem positivamente ao comportamento e projectos da criança).

| TRANSIÇÕES  | Comentários                  |
|---|------------------------------|
| <b>Envolvimento</b>   |                              |
| <p>a. Os adultos não interagem com a criança com incapacidades, não comunicam nem tocam fisicamente a criança (e.g., os adultos evitam a criança durante os momentos de transição, não interagem com a criança durante o período para arrumar, por exemplo, ajudando a arrumar os brinquedos depois do jogo livre).</p> <p>b. Os adultos interagem minimamente com a criança com incapacidades, ocasionalmente comunicam ou tocam a criança.</p> <p>c. É observado um equilíbrio adequado de envolvimento e interação entre os adultos e a criança (e.g., os adultos monitorizam a criança durante as transições, dão pistas verbais e físicas para a criança vestir o casaco para ir para o recreio, permitem à criança ser independente, na medida das suas possibilidades, participam com a criança na tarefa de arrumar, permitem à criança deslocar-se com os pares durante as transições).</p> <p>d. Os adultos interagem com a criança com incapacidades durante muito tempo, frequentemente comunicam pela criança, restringem a criança fisicamente ou parecem restringir a independência.</p> <p>e. Os adultos estão envolvidos/interagem com a criança com incapacidades quase a totalidade do tempo, estão muito próximos da criança, não permitem à criança a oportunidade de explorar ou interagir com o ambiente ou com os pares ou comunicam pela criança (e.g., os adultos apanham os brinquedos pela criança, vestem o casaco à criança sem encorajar a independência, agarram a criança durante as transições)</p> |                              |
| <b>Tom Geral das Interações</b>   |                              |
| <p>a. As interações dos adultos com a criança são duras ou punitivas (e.g., os adultos dizem à criança para arrumar de uma forma ríspida, gritam com a criança por não arrumar ou limpar depois da actividade de arte).</p> <p>b. Algumas das interações dos adultos com a criança são duras e punitivas.</p> <p>c. As interações dos adultos com a criança com incapacidades são neutras em termos de afecto (e.g., os adultos ajudam a criança durante a transição sem falar com ela, dizem à criança o que fazer num tom de voz despendido, pouco reconhecimento da independência durante as transições).</p> <p>d. A maioria das interações dos adultos com a criança com incapacidades são calorosas e envolvem afecto positivo.</p> <p>e. As interações dos adultos com a criança com incapacidades são calorosas e envolvem afecto positivo (e.g., os adultos reconhecem as realizações da criança, complementam o comportamento de arrumar de uma forma adequada, sorriem à criança).</p>   | <input type="checkbox"/> N/A |
| <b>Responsividade/Apoio</b>   |                              |
| <p>a. Os adultos não respondem às iniciações da criança com incapacidades (e.g., os adultos ignoram as perguntas da criança, não ajudam a criança a arrumar o casaco depois do recreio quando é necessário).</p> <p>b. Os adultos respondem à maioria das iniciações da criança com incapacidades.</p> <p>c. Os adultos respondem à maioria das iniciações da criança com incapacidades e são responsivos a outros comportamentos da criança (e.g., os adultos respondem aos pedidos da criança durante o momento para arrumar, ajudam mas não promovem a independência durante as transições).</p> <p>d. Os adultos respondem às iniciações, são responsivos ao comportamento e foco de atenção da criança e ocasionalmente solicitam ou sugerem elaborações do comportamento da criança.</p> <p>e. Os adultos respondem às iniciações, são responsivos ao comportamento e foco de atenção da criança e frequentemente solicitam ou sugerem elaborações do comportamento da criança (e.g., de uma forma consistente, os adultos respondem aos pedidos da criança, monitorizam o comportamento da criança, acompanham a criança e encorajam a independência, promovem a aprendizagem – fazer corresponder blocos a prateleiras com rótulos).</p>  |                              |







## ITENS PARA ANÁLISE DOCUMENTAL

### OBJECTIVOS E PROPÓSITOS

1. Estatutos e/ou projecto educativo (missão, objectivos ou propósitos) da instituição
  - a. A instituição não tem estatutos e/ou projecto educativo.
  - b. A instituição tem estatutos e/ou projecto educativo, mas a inclusão de crianças com incapacidades não é mencionada.
  - c. A instituição tem estatutos e/ou projecto educativo e a inclusão de crianças com incapacidades é mencionada.
  - d. A instituição tem estatutos e/ou projecto educativo, a inclusão de crianças com incapacidades é mencionada e definida.
  - e. A instituição tem estatutos e/ou projecto educativo, a inclusão de crianças com incapacidades é mencionada, é definida e elementos-chave ou convicções sobre a inclusão de crianças com incapacidades são identificados.
2. Estatutos e/ou projecto educativo (missão, objectivos ou propósitos) da instituição
  - a. A instituição não tem estatutos e/ou projecto educativo.
  - b. A instituição tem estatutos e/ou projecto educativo, mas as famílias das crianças com incapacidades não são mencionadas.
  - c. A instituição tem estatutos e/ou projecto educativo e as famílias das crianças com incapacidades são mencionadas como destinatárias dos serviços da instituição.
  - d. A instituição tem estatutos e/ou projecto educativo e as famílias das crianças com incapacidades são mencionadas como parceiras no plano de intervenção da criança.
  - e. A instituição tem estatutos e/ou projecto educativo e as famílias das crianças com incapacidades são mencionadas como parceiras no plano de intervenção da criança ou como responsáveis pelas decisões relacionadas com o plano.

### INDIVIDUALIZAÇÃO

**Objectivos** (Se o PEI, PE ou PIAF não tem objectivos, cotar negativamente itens 1-11 e iniciar a entrevista no item 12).

1. Métodos de avaliação utilizados para identificar os objectivos para a criança
  - a. Todos os objectivos são provenientes de avaliações estandardizadas.
  - b. Todos os objectivos são provenientes de escalas de desenvolvimento.
  - c. Todos os objectivos são provenientes de escalas de desenvolvimento e/ou medidas com referência a critério ou currículo.
  - d. Alguns objectivos resultam de uma observação do funcionamento da criança no jardim-de-infância e outros são provenientes de escalas de desenvolvimento e/ou medidas com referência a critério ou currículo.
  - e. Alguns objectivos resultam de observações do funcionamento da criança no jardim-de-infância e em casa, outros podem ser provenientes de escalas de desenvolvimento e/ou medidas com referência a critério ou currículo.
2. Indícios da participação da família nos objectivos (**entrevista**)
  - a. Nenhum objectivo foi definido pela família
  - b. Alguns objectivos foram definidos pela família
  - c. Muitos objectivos foram definidos pela família
  - d. Todos os objectivos foram definidos pela família
3. Os objectivos fazem referência ao funcionamento em casa e na comunidade (neste item, o jardim-de-infância não é considerado parte da comunidade)
  - a. Nenhum dos objectivos faz referência ao funcionamento em casa e na comunidade
  - b. Um dos objectivos faz referência ao funcionamento em casa e na comunidade
  - c. Vários objectivos fazem referência ao funcionamento em casa e na comunidade (um terço dos objectivos)
4. Os objectivos dizem respeito a competências que a criança necessita no seu ambiente imediato (se a criança adquirir este objectivo, então ela será mais independente no seu ambiente normal, estará mais envolvida nele ou diminuirão as exigências de cuidados à família)
  - a. Nenhum dos objectivos aborda competências necessárias
  - b. Praticamente nenhum dos objectivos aborda competências necessárias
  - c. Alguns dos objectivos abordam competências necessárias
  - d. A maioria dos objectivos aborda competências necessárias (metade mais 1)
  - e. Praticamente todos os objectivos abordam competências necessárias

5. São usados objectivos integrados em oposição a objectivos específicos de determinadas disciplinas (*integrados* significa que os objectivos abordam o funcionamento em contexto enquanto objectivos específicos de determinadas disciplinas significa que alguns dos objectivos são objectivos do "educador especial", alguns são objectivos do "educador", alguns são objectivos da "terapia da fala", alguns são objectivos da "terapia ocupacional", etc.)
  - a. Os objectivos são formulados de uma forma demasiado genérica para determinar a cotação neste item.
  - b. Todos os objectivos são objectivos específicos de determinadas disciplinas
  - c. Cerca de metade dos objectivos são específicos de determinadas disciplinas e metade são integrados
  - d. Todos os objectivos são integrados
6. É utilizada linguagem clara nos objectivos escritos (*A linguagem clara* não tem gíria profissional e é compreensível pelos elementos da equipa de outras disciplinas e pelos membros da família).
  - a. Os objectivos são formulados de uma forma demasiado genérica para determinar a cotação neste item.
  - b. Todos os objectivos têm gíria profissional.
  - c. Praticamente todos os objectivos têm gíria profissional.
  - d. Alguns objectivos têm gíria profissional.
  - e. Só uma minoria de objectivos tem gíria profissional.
  - f. Praticamente nenhum objectivo tem gíria profissional.
7. O PEI esboça algum tipo de plano de monitorização relevante para os objectivos nele contidos.
  - a. Não está escrito qualquer plano de monitorização.
  - b. O plano de monitorização não é específico (i.e., não especifica a pessoa responsável ou o tipo de recolha de dados a ser utilizado, e.g. "recolha de dados pelo pessoal, educadora, pais").
  - c. O plano de monitorização identifica um método específico de recolha de dados e especifica momentos de recolha de dados (e.g. notas de progresso regulares, listas de verificação, "diário de bordo", gráficos de comportamento ou competência).

#### Plano de implementação (Revisão Documental Complementada com Entrevistas ao Pessoal)

8. São identificadas estratégias, procedimentos ou modificações especiais do ambiente (social ou físico) para ensinar os objectivos (i.e., são identificadas intervenções específicas para além da frequência e participação num jardim-de-infância de elevada qualidade).
  - a. Nenhum objectivo tem estratégias, procedimentos ou modificações identificados para o seu ensino.
  - b. Quase nenhum objectivo tem estratégias, procedimentos ou modificações identificados para o seu ensino.
  - c. Alguns objectivos têm estratégias, procedimentos ou modificações identificados para o seu ensino.
  - d. A maioria dos objectivos tem estratégias, procedimentos ou modificações identificados para o seu ensino.
  - e. Todos os objectivos têm estratégias, procedimentos ou modificações identificados para o seu ensino.
9. São identificadas actividades ou rotinas para ensinar os objectivos
  - a. Nenhum objectivo tem actividades ou rotinas identificadas como momento para ser ensinado ou trabalhado.
  - b. Quase nenhum objectivo tem actividades ou rotinas identificadas como momento para ser ensinado ou trabalhado.
  - c. Alguns objectivos têm actividades ou rotinas identificadas como momento para serem ensinados ou trabalhados.
  - d. A maioria dos objectivos tem actividades ou rotinas identificadas como momento para serem ensinados ou trabalhados.
  - e. Todos os objectivos têm actividades ou rotinas identificadas como momento para serem ensinados ou trabalhados.
10. Pessoal da sala de actividades designado como responsável pelo ensino dos objectivos
  - a. Nenhum objectivo tem qualquer pessoal da sala designado como responsável pelo seu ensino.
  - b. Quase nenhum objectivo tem pessoal da sala específico designado como responsável pelo seu ensino.
  - c. Alguns objectivos têm pessoal da sala específico designado como responsável pelo seu ensino.
  - d. A maioria dos objectivos tem pessoal da sala específico designado como responsável pelo seu ensino.
  - e. Todos os objectivos têm pessoal da sala específico designado como responsável pelo seu ensino.
11. Plano de monitorização para a consecução dos objectivos
  - a. Nenhum objectivo tem um plano de monitorização da sua consecução
  - b. Quase nenhum objectivo tem um plano de monitorização da sua consecução
  - c. Alguns objectivos têm um plano de monitorização da sua consecução
  - d. A maioria dos objectivos tem um plano de monitorização da sua consecução
  - e. Todos os objectivos têm um plano de monitorização da sua consecução

### Folha de Cotação dos Objectivos e Propósito da Instituição

#### Estatutos/Projecto Educativo

1. a=1 b=2 c=3 d=4 e=5  
 2. a=1 b=2 c=3 d=4 e=5

Revisão Documental \_\_\_\_\_

#### Resposta do Director

##### Entrevista

3. a=1 b=2 c=3 d=4 e=5

##### Questionário

1. a=1 b=2 c=3 d=4 e=5  
 2. a=1 b=2 c=3 d=4 e=5  
 3. a=1 b=2 c=3 d=4 e=5  
 4. a=1 b=2 c=3 d=4 e=5  
 5. a=1 b=2 c=3 d=4 e=5  
 6. a=1 b=2 c=3 d=4 e=5  
 7. a=0 b=1 c=2 d=3 e=4 f=5

Total para o Director (entr. e quest.) \_\_\_\_\_

#### Resposta da Educadora

##### Entrevista

4. a=1 b=2 c=3 d=4 e=5

##### Questionário

1. a=0 b=1 c=2 d=3 e=4 f=5  
 2. a=0 b=1 c=2 d=3 e=4 f=5  
 3. a=0 b=1 c=2 d=3 e=4 f=5  
 4. a=1 b=2 c=3 d=4 e=5  
 5. a=0 b=1 c=2 d=3 e=4 f=5  
 6. a=1 b=2 c=3 d=4 e=5  
 7. a=1 b=2 c=3 d=4 e=5

Total para a Educadora (entr. e quest.) \_\_\_\_\_

Total Cotação dos Objectivos e Propósito da Instituição \_\_\_\_\_

### Folha de Cotação de Apoios e Percepções do Pessoal

#### Respostas do Director

|     |     |     |     |     |     |     |                   |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-------------------|
| 8.  | a=1 | b=2 | c=3 | d=4 | e=5 |     |                   |
| 9.  | a=1 | b=2 | c=3 | d=4 | e=5 |     |                   |
| 10. | a=1 | b=2 | c=3 | d=4 | e=5 |     |                   |
| 11. | a=1 | b=2 | c=3 | d=4 | e=5 |     |                   |
| 12. | a=0 | b=1 | c=2 | d=3 | e=4 | f=5 |                   |
| 13. | a=0 | b=1 | c=2 | d=3 | e=4 | f=5 |                   |
| 14. | a=0 | b=1 | c=2 | d=3 | e=4 | f=5 |                   |
| 15. | a=0 | b=1 | c=2 | d=3 | e=4 | f=5 |                   |
| 16. | a=0 | b=1 | c=2 | d=3 | e=4 | f=5 |                   |
| 17. | a=0 | b=1 | c=2 | d=3 | e=4 | f=5 |                   |
| 18. | a=1 | b=2 | c=3 | d=4 | e=5 |     |                   |
| 19. | a=0 | b=1 | c=2 | d=3 | e=4 | f=5 |                   |
|     |     |     |     |     |     |     | Total do Director |
|     |     |     |     |     |     |     | _____             |

#### Respostas da Educadora

|     |       |     |     |     |     |  |                    |
|-----|-------|-----|-----|-----|-----|--|--------------------|
| 8.  | a=1   | b=2 | c=3 | d=4 | e=5 |  |                    |
| 9.  | a=1   | b=2 | c=3 | d=4 | e=5 |  |                    |
| 10. | a=1   | b=2 | c=3 | d=4 | e=5 |  |                    |
| 11. | _____ |     |     |     |     |  |                    |
| 12. | _____ |     |     |     |     |  |                    |
| 13. | _____ |     |     |     |     |  |                    |
| 14. | _____ |     |     |     |     |  |                    |
| 15. | _____ |     |     |     |     |  |                    |
| 16. | a=1   | b=2 | c=3 | d=4 | e=5 |  |                    |
| 17. | a=1   | b=2 | c=3 | d=4 | e=5 |  |                    |
| 18. | a=1   | b=2 | c=3 | d=4 | e=5 |  |                    |
| 19. | a=1   | b=2 | c=3 | d=4 | e=5 |  |                    |
|     |       |     |     |     |     |  | Total da Educadora |
|     |       |     |     |     |     |  | _____              |

Cotação de Apoios e Percepções do Pessoal \_\_\_\_\_

### Folha de Cotação da Acessibilidade e Adequação do Ambiente Físico

|  |                                 | Comentários/Exemplos |
|--|---------------------------------|----------------------|
| Item # 1 <i>Equipamento da sala de actividades</i> | a=1<br>b=2<br>c=3<br>d=4<br>e=5 |                      |
| Item # 2 <i>Materiais nas áreas da sala</i>        | a=1<br>b=2<br>c=3<br>d=4<br>e=5 |                      |
| Item # 3 <i>Participação nas áreas da sala</i>     | a=1<br>b=2<br>c=3<br>d=4<br>e=5 |                      |
| Item # 4 <i>Casa de banho e lavatório</i>          | a=1<br>b=2<br>c=3<br>d=4<br>e=5 |                      |
| Item # 5 <i>Recreio e exterior</i>                 | a=1<br>b=2<br>c=3<br>d=4<br>e=5 |                      |
| Total _____  |                                 |                      |

Comentários Gerais:

### Folha de Cotação da Individualização

#### Objectivos

|          |          |          |          |          |
|----------|----------|----------|----------|----------|
| Item # 1 | Item # 2 | Item # 3 | Item # 4 | Item # 5 |
| a=1      | a=0      | a=1      | a=1      | a=0      |
| b=2      | b=1      | b=3      | b=2      | b=1      |
| c=3      | c=3      | c=5      | c=3      | c=3      |
| d=4      | d=5      |          | d=4      | d=5      |
| e=5      |          |          | e=5      |          |
| Item # 6 | Item # 7 |          |          |          |
| a=0      | a=1      |          |          |          |
| b=1      | b=3      |          |          |          |
| c=2      | c=5      |          |          |          |
| d=3      |          |          |          |          |
| e=4      |          |          |          |          |
| f=5      |          |          |          |          |

Total para Objectivos:  
(soma dos itens 1-7) \_\_\_\_\_

#### Planificação da Implementação

|          |          |           |           |
|----------|----------|-----------|-----------|
| Item # 8 | Item # 9 | Item # 10 | Item # 11 |
| a=1      | a=1      | a=1       | a=1       |
| b=2      | b=2      | b=2       | b=2       |
| c=3      | c=3      | c=3       | c=3       |
| d=4      | d=4      | d=4       | d=4       |
| e=5      | e=5      | e=5       | e=5       |

Total para Planificação da  
Implementação:  
(soma dos itens 8-11) \_\_\_\_\_

#### Implementação

|           |           |           |           |           |
|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Item # 12 | Item # 13 | Item # 14 | Item # 15 | Item # 16 |
| a=1       | a=1       | a=1       | a=1       | a=1       |
| b=2       | b=2       | b=2       | b=2       | b=2       |
| c=3       | c=3       | c=3       | c=3       | c=3       |
| d=4       | d=4       | d=4       | d=4       | d=4       |
| e=5       | e=5       | e=5       | e=5       | e=5       |

|           |           |           |           |
|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Item # 17 | Item # 18 | Item # 19 | Item # 20 |
| a=1       | a=1       | a=1       | a=1       |
| b=2       | b=2       | b=2       | b=2       |
| c=3       | c=3       | c=3       | c=3       |
| d=4       | d=4       | d=4       | d=4       |
| e=5       | e=5       | e=5       | e=5       |

Total para Implementação:  
(soma dos itens 12-20) \_\_\_\_\_

**Total da Individualização** (soma de todos os itens) \_\_\_\_\_

### Folha de Cotação dos Contactos e Relações Adulto-criança

#### Chegada/Partida

|               |                                |                       |                     |
|---------------|--------------------------------|-----------------------|---------------------|
| Envolvimento: | Tom:                           | Responsividade/Apoio: | Chegada/<br>Partida |
| a = 1         | a = 1                          | a = 1                 | Total: _____        |
| b = 3         | b = 2                          | b = 2                 |                     |
| c = 5         | c = 3                          | c = 3                 |                     |
| d = 3         | d = 4                          | d = 4                 |                     |
| e = 1         | e = 5                          | e = 5                 |                     |
|               | <input type="checkbox"/> N / A |                       |                     |

#### Lanches/Refeições N / A

|               |                                |                       |                       |
|---------------|--------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Envolvimento: | Tom:                           | Responsividade/Apoio: | Lanches/<br>Refeições |
| a = 1         | a = 1                          | a = 1                 | Total: _____          |
| b = 3         | b = 2                          | b = 2                 |                       |
| c = 5         | c = 3                          | c = 3                 |                       |
| d = 3         | d = 4                          | d = 4                 |                       |
| e = 1         | e = 5                          | e = 5                 |                       |
|               | <input type="checkbox"/> N / A |                       |                       |

#### Jogo Livre ou Jogo nas Áreas de Interesse N / A

|               |                                |                       |                                 |
|---------------|--------------------------------|-----------------------|---------------------------------|
| Envolvimento: | Tom:                           | Responsividade/Apoio: | Jogo Livre ou<br>Jogo nas áreas |
| a = 1         | a = 1                          | a = 1                 | Total: _____                    |
| b = 3         | b = 2                          | b = 2                 |                                 |
| c = 5         | c = 3                          | c = 3                 |                                 |
| d = 3         | d = 4                          | d = 4                 |                                 |
| e = 1         | e = 5                          | e = 5                 |                                 |
|               | <input type="checkbox"/> N / A |                       |                                 |

#### Jogo no Exterior N / A

|               |                                |                       |                     |
|---------------|--------------------------------|-----------------------|---------------------|
| Envolvimento: | Tom:                           | Responsividade/Apoio: | Jogo no<br>Exterior |
| a = 1         | a = 1                          | a = 1                 | Total: _____        |
| b = 3         | b = 2                          | b = 2                 |                     |
| c = 5         | c = 3                          | c = 3                 |                     |
| d = 3         | d = 4                          | d = 4                 |                     |
| e = 1         | e = 5                          | e = 5                 |                     |
|               | <input type="checkbox"/> N / A |                       |                     |

#### Tempo de Grupo N / A

|               |                                |                       |                   |
|---------------|--------------------------------|-----------------------|-------------------|
| Envolvimento: | Tom:                           | Responsividade/Apoio: | Tempo de<br>Grupo |
| a = 1         | a = 1                          | a = 1                 | Total: _____      |
| b = 3         | b = 2                          | b = 2                 |                   |
| c = 5         | c = 3                          | c = 3                 |                   |
| d = 3         | d = 4                          | d = 4                 |                   |
| e = 1         | e = 5                          | e = 5                 |                   |
|               | <input type="checkbox"/> N / A |                       |                   |

**Actividades de Arte ou Expressão Criativas**  N / A

Envolvimento:  
 a = 1  
 b = 3  
 c = 5  
 d = 3  
 e = 1

Tom:  
 a = 1  
 b = 2  
 c = 3  
 d = 4  
 e = 5  
 N / A

Responsividade/Apoio:  
 a = 1  
 b = 2  
 c = 3  
 d = 4  
 e = 5

Arte ou  
 Expressão Criativa  
 Total: \_\_\_\_\_

**Transições**

Envolvimento:  
 a = 1  
 b = 3  
 c = 5  
 d = 3  
 e = 1

Tom:  
 a = 1  
 b = 2  
 c = 3  
 d = 4  
 e = 5  
 N / A

Responsividade/Apoio:  
 a = 1  
 b = 2  
 c = 3  
 d = 4  
 e = 5

Transições  
 Total: \_\_\_\_\_

Envolvimento:  
 Total \_\_\_\_\_

Tom geral:  
 Total \_\_\_\_\_

Responsividade/Apoio:  
 Total \_\_\_\_\_

Somatório: \_\_\_\_\_

### Folha de Cotação das Interações Criança-Criança

#### Frequência das Interações

1. a=1 b=2 c=3 d=4 e=5  
 2. a=1 b=2 c=3 d=4 e=5                      Total para a frequência                      \_\_\_\_\_  
 3. a=1 b=2 c=3 d=4 e=5

#### Parceiro nas Interações

4. a=1 b=2 c=3 d=4 e=5  
 5. a=1 b=2 c=3 d=4 e=5                      Total para o parceiro nas interações                      \_\_\_\_\_

#### Iniciação e responsividade das interações

6. a=0 b=1 c=3 d=5 e=3 f=1  
 7. a=1 b=2 c=3 d=4 e=5                      Total para as iniciações/responsividade                      \_\_\_\_\_  
 8. a=1 b=2 c=3 d=4 e=5

#### Tomada de vez das interações

9. a=1 b=2 c=3 d=4 e=5  
 10. a=0 b=2 c=5 d=2                      Total para a tomada de vez das interações                      \_\_\_\_\_

#### Tom das interações

11. a=0 b=1 c=2 d=3 e=4 f=5  
 12. a=0 b=1 c=2 d=3 e=4 f=5  
 13. a=0 b=1 c=2 d=3 e=4 f=5                      Total para o tom das interações                      \_\_\_\_\_

Resultado para as interações Criança-Criança                      \_\_\_\_\_

**Anexo 3**

Sessões com a Educadora de Apoio Educativo

2006/2007

**Sessão com a Educadora de Apoio Educativo****2006/2007**

1º Observação

Educadora (E): “Susana não queres vir para o pé de nós?” A investigadora sentou-se junto à educadora e à criança.

E: “olha Marta esta é a Susana, Su-sa-na (com palminhas a dividir as sílabas), e vai estar connosco nos próximos dias! Foste ao médico do quê?” (fala pausadamente, com boa dicção e utiliza como suporte os gestos, apontando para a garganta). Aproveita para perguntar onde ficam as diferentes partes do corpo: “onde fica os olhos? Boa, e as orelhas? Muito bem! E a barriga? Etc. Agora vamos jogar um jogo, queres?”

A criança abana a cabeça, dizendo que sim.

A educadora tira o material dentro de um saco e a Marta mexe em outro saco.

E: “esse não, é para os meninos mais velhos, é para o Tiago, conheces o Tiago?”

*O jogo era composto por várias pranchas coloridas e com peças de diferentes cores e formas geométricas.*

A educadora agarra numa prancha e pergunta: “o que é isto?”

Criança (C): “menino.”

E: “e aqui é o quê?”

C: “menina.”

E: “boa! E aqui (apontando) é o quê?”

A criança não responde.

A educadora faz gesto da casa (do programa Makaton).

C: “casa.”

E: “é o quê?”

A criança responde.

E: “de que cor?”

A criança responde.

E: “dá-me (faz gesto) a peça vermelha.”

A criança dá e pede por gestos outra peça.

E: “se quiseres tens que me pedir, dá-me a peça!”

A criança repete a frase.

E: “boa, muito bem” (acompanhado de gesto).

A criança faz também o gesto de bom.

E: “agora dá-me a peça que fica aqui bem” e aponta para a prancha.

A criança dá.

E: “tens a certeza que é essa? Vê lá bem qual é?”

A criança procura mas não acerta na peça.

A educadora vai dando instruções até que vai buscar a peça certa.

E: “vês esta fica bem não fica?”

C: “sim” (e abana a cabeça).

E: “é o quê?”

C: “bola!”

Educadora: “sim é uma bola mas como se chama?”

A criança não responde.

E: “circulo.”

A criança repete.

E: “de que cor é?”

C: “amarelo.”

E: “muito bem, amarelo! Agora aqui, o que é (muda de prancha)?”

A criança responde.

E: “agora vamos pôr aqui” (agarra numa peça e põe por cima da imagem na prancha).

A criança diz qualquer coisa que não se percebe.

E: “repete lá.” A educadora continua a não perceber mas diz que sim. “Se queres outra peça pede, tu sabes pedir! O que faz este menino?”

C: “dorme.”

E: “o que está aqui?”

A criança responde, olha para a investigadora e faz gesto de bem, diz: “boa.”

E: “está em casa ou no jardim?”

C: “casa.”

E: “boa e isto o que é?”

A criança responde, olha para a investigadora e faz gesto de bem, diz: “boa.”

E: “muito bem! E a casa tem janelas?”

C: “sim.”

E: “pois tem, onde?”

A criança aponta para a porta.

E: “não, isto é a porta para o menino entrar. Janelas, quantas janelas tem?”

A criança aponta.

E: “muito bem e onde estão mais janelas?”

A criança aponta e diz: “aqui.”

E: “boa, muito bem” e faz gesto de bem. “Olha lá Marta esta (peça) é de que cor?”

C: “encarnado.”

E: “boa e é da cor do quê?”

A criança procura.

E: “da tua camisola não é?”

C: “sim!” (cada vez mais agitada).

E: “estás a ficar cansada não é? Faz uma pausa. Olha Marta estes são os palhaços não é? Pa-lha-ços” com divisão silábica com palminhas.

C: “quadrado!”

E: “este é um rectângulo, o quadrado é este (e aponta para outra figura), e este é quem?”

C: “palhaço”

E: “muito bem! É um palhaço e os palhaços estão no circo não é? Agora repete tu.”

C: “palhaços.”

E: “muito bem. Agora vamos fazer montinhos. As bolas todas juntas aqui”. E a criança colocava. “Agora os rectângulos todos juntos aqui”. E a criança colocava. “Esta peça é de onde?”

C: “daqui” e pôs num montinho de peças diferente.

E: “olha lá bem, achas que é aí?”

A criança abana a cabeça, dizendo que sim.

E: “tens a certeza? (pausa) achas?”

A criança pôs no sítio certo.

E: “muito bem! Então e agora o que é isto?” E a criança ia dizendo o nome das formas que a educadora apresentava. “Agora vamos ver as cores! Uma bola amarela, uma bola azul. Agora vais tu tirar uma bolinha. De que cor é esta bola?”

A criança responde.

E: “agora vamos tirar esta. Vamos fazer um jogo, dá-me a peça que está virada ao contrário, põe na minha mão, deixa ver, de que cor é?”

A criança responde.

E: “agora guarda na caixa a bola azul, a bola vermelha, etc. E agora podemos guardar os cartões! Muito bem, mas falta uma coisa, o que é? (faz gesto da tampa da caixa). A tampa para fechar a caixa não é?”

A criança agarra na tampa e fecha a caixa.

E: “muito bem, este jogo já acabou!”

A criança aponta para os marcadores.

E: “queres pintar?”

C: “sim.”

E: “então vamos pintar para dar à Susana. Isto é de que cor?”

A criança começa a desenhar.

E: “quem é essa? As pernas, os cabelos, as orelhas, os pés. E ela vê com o quê?”

A Marta responde apontando para a boca.

E: “vês com a boca? Então e os olhos? Queres pôr de outra cor?”

A criança aponta para o marcador verde.

E: “ver-de. Se quiseres tens que me pedir, dá-me o verde.”

C: “dá-me o verde.”

E: “podias pôr os olhos na menina. Levanta-se para ir buscar lenços de papel. Consegues assoar-te sozinha? Queres ajuda? A Marta abana a cabeça dizendo que sim e a educadora assoou-a. Queres mudar de cor? Essa é azul. Mas tens que acabar os meninos. Falta o quê? As pernas não é? E esta menina tem uma casa é?”

C: “não sei.”

E: “vamos lá fazer uma casa à menina. E a menina tem uma porta para entrar não é? Vamos lá fazer uma porta para a menina entrar em casa.”

A criança tira outro marcador e diz: “esta.”

E: “escreve lá o teu nome para a Susana ver. Queres que eu escreva? (e escreveu). Agora escreve tu por baixo. Que estrada muito gira! Tem carros a estrada?”

E: “dás o desenho à Susana? Queres oferecer o desenho à Susana? Essa caneta é a última. É o retrato da Susana?”

C: “sim”, aponta para a investigadora e diz: “és tu!” Aponta para a educadora e diz: “agora és tu!”

E: “faltam as perninhas e os bracinhos para ela escrever, estas a ver a Susana, ela está a escrever muito. Mas tu tens aqui (aponta para o desenho) perninhas e bracinhos. Vá agora

vamos arrumar as canetas. Não queres cantar uma música à Susana que ela não conhece?”

A criança abana a cabeça e diz “não.”

E: “vamos então ver um livro (dossier com imagens), não queres ver este? (agarra no dossier)? Quem é este?”

C: “gato.”

E: “muito bem e o que faz o gato? Quem é este?”

C: “menino.”

E: “já tas cansada, não é? O que é que o menino está a dizer? Adeus não é? Queres este (imagem de um peixe)? Então pede.”

C: “dá-me o peixe.”

E: “e este menino, esta a beber não é? (faz gesto de beber)? Se quiseres tens que pedir, já sabes.”

C: “dá-me o menino.”

E: “muito bem, e agora quem é este? Olha para mim, cavalo (e faz o som do cavalo e movimento). Agora vamos guardar todos no caderno. Eu ensino-te a pões nos buraquinhos. Vá, assim mesmo, outro. Agora vamos à L (educadora do ensino regular).”

A criança abana a cabeça dizendo que não e pede mais jogos.

E: “agora vamos cantar para mostrar à Susana, mas primeiro vamos arrumar o saco. Agora vamos fazer um jogo até à sala. Davam pulinhos enquanto cantavam uma música.”

**Sessão com a Educadora de Apoio Educativo****2006/2007**

2º Observação

Educadora (E): “de quem é esse balão?”

Criança (C): “é meu.”

E: “de que cor é?”

C: “é meu.”

E: “sim, mas de que cor é?”

C: “é amarelo.”

E: “não, não é, é azul. Vamos buscar uma cor igual a esta, é esta não é? Agora vamos procurar coisas verdes. Aqui, boa! Boa!” (enquanto a criança aponta para objectos verdes). A educadora diz o nome do objecto (apontado) e aguarda que a criança o verbalize, repetem as duas.

E: “Esse não é verde, vê lá bem! (a criança vai buscar outro objecto). Boa, agora vamos buscar outra cor, esta” (peça vermelha). “Encarnado, o que é encarnado? Esse é um bocadinho cor-de-rosa, mas está bem. Aqui, aqui ainda não vimos. Aqui e ali, muito bom, vais ao pormenor (a criança aponta para uma parte de um quadro que está na parede. “O que se passa contigo hoje? Estas a tropeçar nos sapatos, mostra lá”. Agora o amarelo, cor do sol, muito bem (enquanto a criança aponta para objectos amarelos), e aqui deste lado é mesmo o sol (aponta para o sol pintado na parede). Então arrumamos este”. Queres me dizer quem fez estes quadros? Os meninos da L (educadora do ensino regular) ou da M (educadora do ensino regular da sala ao lado da Marta)?”

C: “da L.”

E: “o que é isto?”

C: “são os meninos e a casa.”

E: “o que estão a fazer?”

C: “é o Tó grande.”

E: “é o Tó grande. O que estiveram a fazer?”

C: “cortar e colar papel” (educadora ajuda a dizer, iniciando as palavras).

A educadora aponta para uma casa desenhada no papel que está na parede e diz: “é uma...”

C: “casa.”

E: “com...”

C: “porta” e diz todas as outras coisas que estão na casa, janela, telhado, etc.

A educadora agarra na criança ao colo para esta poder ver as outras coisas desenhadas e descreve-as. “Agora o que pintaram aqui (apontando)? O...”

C: “sol.”

E: (apontando) “A...”

C: “árvore.”

E: “estás cansada? Não oiço sim ou não? Não oiço, estás cansada?”

C: “o que é isto?”

E: “é o nosso trabalho, vamos acabar o puzzle.”

C: “não.”

E: “queres fazer os pauzinhos? Então vamos cantar para ver se ainda sabes as partes do corpo (a educadora canta com ajuda da divisão silábica com palminhas). “Não oiço, diz lá: pes-co-ço”. “O que é?”

C: “é a camisola” e continua a cantar.

E: “muito bem e agora vamos ver o que vai acontecer, a nossa cabeça vai mexer: para a frente, para trás, para o lado para o outro. Assim como eu estou a fazer. Muito bem. Agora mexemos os ombros e sacudimos as mãos. Quem toca tambor?”

C: “sim.”

*Cantam e tocam a canção do Índio (educadora exemplifica som e movimento)*

E: “agora vamos aos pauzinhos, eu fico com dois e tu também. Quantos estão aqui?”

C: “um.”

E: “não, estão dois”. Cantam, um, dois, três, enquanto batem os pauzinhos. “Agora cá em baixo, agora cá em cima, do outro lado, agora à frente. Agora vais ouvir-me com atenção (bate três vezes com os pauzinhos um no outro), agora és tu! Boa! Agora sou eu outra vez e bate duas vezes (a criança imita). Boa! Agora presta atenção é mais difícil e faz um (pausa) dois (pausa) três (pausa), agora és tu!”

A criança bate três vezes de seguida.

E: “não foi assim que eu te ensinei, olha para mim”. A educadora repete a sequência, agora na pausa bate palmas no chão. Fazem as duas ao mesmo tempo. “Muito bem, agora é a tua vez.”

A criança faz sozinha.

E: “muito bem, agora vamos fazer de outra maneira: bate duas vezes com os pauzinhos de seguida (pausa) e volta a bater mais duas vezes. “Primeiro escuta, não ouviste.”

A criança repetiu três vezes em vez de duas.

E: “não foi assim” e repete a sequência.

A criança fez bem.

E: “boa, agora estiveste com atenção, muito bem.”

A educadora e a criança cantam a música com os pauzinhos.

E: “agora és tu que cantas”.

A criança canta (educadora a inicia as palavras mais difíceis da música).

E: “muito bem” e bate palmas. “Agora vamos fazer o jogo do adeus. Põe o pauzinho em frente à janela (criança põe), muito bem! Agora em cima do armário (criança põe), muito bem! Agora dentro da caixa dos chinelos (criança põe), muito bem! Agora debaixo da cadeira (criança erra). Debaixo da cadeira! (criança põe), muito bem! Agora vais buscar todos e dá-me para continuarmos o jogo, falta um, onde está? Muito bem, lembraste-te, muito bem”.

C: “acabou”. A Marta põe os pauzinhos na caixa e arruma também o balão.

E: “pede-me ajuda porque és baixinha e não chegas lá. Agora vamos ver o puzzle que estávamos a fazer. Onde puseste? No armário? (criança diz que sim com a cabeça). Mas em cima ou em baixo?”

C: “em cima.”

E: “tas cansada? Então espreguiça-te, também me vou espreguiçar, também me apetece. Vamos lá então fazer o puzzle num instante que tu consegues fazer rápido. Aqui é o quê? O sol?”

C: “aqui.”

E: “boa e agora são os pés de quem?”

A criança põe a peça no sítio certo.

E: “está muito giro este puzzle, temos que mostrar, boa!”

A criança vai pondo as peças.

E: “falta o resto do sol. Eu acho que esse não é aqui. Falta um mas não está cá, está na sala. Pomos aqui para depois levarmos à L (educadora do ensino regular). ”

A criança mexe no saco da educadora.

E: “será que eu trouxe a casa do porco? Queres a casa do porco? Então o que dizes?”

C: “dá-me a casa do porco” (faz som do porco).

E: “muito bem, espectacular” e dá à criança casa do porco.

E: “é o quê?”

C: “chave.”

E: “de que cor?”

C: “azul.”

E: “de que forma?”

C: “amarelo.”

E: “sim, mas essa que tens não é amarela.”

C: “esta é encarnada.”

E: “muito bem, quantos são?”

A criança faz lenga-lenga enquanto conta.

E: “e...”

A criança põe os pauzinhos dentro da casinha.

E: “vão dormir? Com a casinha em pé?”

C: “dormir” (e põe a casinha em posição correcta).

E: “em pé ou deitada?”

C: “deitada.”

E: “vamos por assim que é mais fácil, boa, o que é que eles vão fazer?”

C: “a chave?” (agarrando-a)

E: “não sei procura, não fugiu. Levanta-te lá para ver. Olha encontrei a peça do jogo. Ainda não me disseste o que estão a fazer.”

C: “ó..ó.”

E: “sim mas como se diz, a dor...”

C: “dormir.”

E: “boa! (fecha a porta com a chave e abriu, ficam aqui a dormir. A Susana fica a tomar conta. Queres estes agora? Então ...”

C: então dá-me” (já impaciente).

E: “calma, não há birras, nem pensar.”

A criança calou-se.

E: “há que saber esperar. Pega nos fantoches e diz: olá, eu sou o leão, muito espertalhão. Como fazem os leões? Agora és tu, faz lá para mim.”

A criança faz.

E: “e esta? Quem é? O leão fala com esta amiguinha, quem é esta amiga? Esta é a gi...”

C: “girafa.”

E: “olá, sou a girafa e tenho um pescoço muito grande para chegar ao pé de ti. Agora vem outro amigo, quem é? Ele.”

C: “elefante.”

E: “é magrinho ou gordinho?”

C: “gordinho.”

E: “e agora vem esta das risquinhas, quem é? Ze”

C: “bra”

E: “com orelhas pequeninas ou grandes?”

C: “pequeninas.”

E: “tem cabelo? Onde? (criança aponta). Tem olhos? Onde? (criança aponta). Zebra, zebra é amiga do elefante. Vamos aqui fazer um teatro, Vamos passear?”

C: “sim.”

E: “agora vamos dar os braços. Somos muito amigos (enquanto agarra nos fantoches). Agora vamos por aqui ao pé dos outros amigos.”

A criança foi buscar o elefante e deu o leão à educadora.

E: “quem tem o nariz maior? (criança aponta) e as orelhas? Mostra (criança aponta). Agora vamos buscar amiga girafa. Qual é mais alto? (criança aponta). Vamos guarda-los num saquinho e cantar. Vamos guardar todos os bonecos para dormir muito bem. Vamos ver o dossier do outro dia que tu gostaste? Estás aborrecida? Não queres, queres um desenho? É que eu hoje não trouxe as canetas. Vou escolher ali um livro muito giro. Não dormiste bem hoje? Onde dormiste hoje?”

C: “na cama do pai.”

E: “com quem?”

C: “pai, mãe e eu.”

E: “e o cão?”

C: “e o cão.”

E: “porque é que não dormiste na tua caminha?”

A criança levanta-se.

E: “olha traz o livro da Anita. Está em baixo, ao lado, vamos ver esse. Arruma a almofada. Quem é esta?”

C: “é a menina.”

E: “e este?”

C: “é o cão.”

E: “é o pantufa não é? Tu tens um cão, tu tens uma cadela não e? como se chama ela?”

C: “faluca.”

E: “quem é esta aqui?”

C: “menina.”

E: “com a mãe não é? Estava a chover, o que é isto?”

C: “chapéu-de-chuva.”

E: “entraram onde?”

C: “na loja.”

E: “passa tu a folha, olha tantas bonecas ou são meninas?”

Criança: “bonecas.”

E: “a menina já falou com quem? O que tem na cabeça?”

C: “chapéu.”

E: “agora vai outra vez para a rua, esta a chover, tem botas?”

C: “a menina.”

E: “e sapatos?”

C: “a mãe.”

E: “tem casaco?”

C: “sim.”

E: “e o cão também?”

C: “sim.”

E: “não o cão não tem casaco, olha lá bem. Pois a tua cadela também não tem, tem uma coleira. Vão fazer o quê à rua? Xixi não é? Agora chove outra vez, cai água. Temos aqui o quê?”

A criança empurra o livro.

E: “não, assim eu zango-me contigo. E agora temos muitas...”

C: “meninas.”

E: “está triste ou contente?”

C: “está triste.”

E: “está a pensar com o seu amigo gato e com o seu amigo cão. Está a fazer um bolo, um bolo de parabéns. Já fizeste anos?”

C: “sim” e abra a mão.

E: “quantos anos são? Quantos anos fizeste? Não, não é. Pronto acabou, acabou, vitória, acabou-se a história e agora vamos arrumar e fazer sapinho até à sala. Faz com os dois pés. Vamos até à L (educadora do ensino regular) que já trabalhamos muito hoje”.

**Sessão com a Educadora de Apoio Educativo****2006/2007**

3º Observação

A criança entra na sala e agarra num jogo.

Educadora (E): “queres jogar esse?”

A criança abana a cabeça dizendo que sim.

E: “está bem mas vamos primeiro conversar um bocadinho. O que tens de novo?”

A criança apontou para os óculos.

E: “são uns óculos.”

Criança (C): “deu a mãe e o pai.”

E: “a mãe e o pai ofereceram-te. Eu também tenho uns óculos. A Susana não, ou tem?”

A criança abana a cabeça dizendo que sim.

E: “a Susana tem uns óculos?”

A criança abana a cabeça dizendo que não.

E: “só se estiverem na mala não é? Também tens uma fita como eu.”

A criança abana a cabeça dizendo que sim.

E: “olha diz-me lá de que cor são as tuas calças?”

C: “cor-de-rosa.”

E: “mas estão pintadas não é?”

C: “sim, caneta.”

E: “enganaste-te.”

C: “sim.”

E: “onde se pinta?”

C: “no papel.”

*Cantam as duas: “cabeça, cabelos, olhos boca, braços, joelhos, pés” (ao mesmo tempo que apontam para as diferentes partes do corpo).*

E: “não oiço, foi a S (terapeuta da fala) que te tirou a língua? Tiveste com a S não foi? Tiveram a brincar? Foi giro?”

A criança abana a cabeça dizendo que sim.

E: “diz alto comigo, cabeça, joelhos, pés” (ao mesmo tempo que apontam) Estás com febre (e verifica)? Isto hoje está mau! Diz alto comigo, olhos, ouvidos, nariz (ao mesmo tempo que apontam). Escolheste este jogo cheio de números. Vamos fazer assim de um lado pomos os números, do outro pomos as imagens.”

A criança baralha as imagens com ou números, não só no lugar onde os coloca, mas também verbalizando, por exemplo, na peça do dez diz que é A.

A criança fica com gases.

E: “ai, não se faz isso, então, isto hoje não está nada bem. Faz-se na casa de banho. Dói-te a barriga?”

C: “sim.”

E: “depois faço-te uma massagem. E aqui o que é (apontando para um peça do jogo? Ponho onde?”

A criança aponta para as imagens.

E: “é o quê?”

A criança não responde.

E: “é o número um. Agora vou te mostrar duas peças, vais me dizer qual delas serve para comer” (uvas e bolas).

A criança aponta para as uvas.

E: “agora o que está na roupa?” (botão ou mão).

A criança aponta para a mão.

E: “às vezes também está não é? Se calhar a pergunta foi mal feita. O que serve para abotoar?”

A criança aponta para o botão.

E: “eu tenho um botão?”

C: “sim.”

E: “onde?”

A criança aponta.

E: “agora, qual destes serve para fazer adeus (mão ou )?”

A criança aponta.

E: “qual é que tem o pai, a mãe e o filho?”

A criança aponta.

E: “o que são estes aqui? São ursos? São cães?”

C: “ursos.”

E: “muito bem. Quantos são?”

C: “um, dois, três.”

E: “muito bem, são três ursos e mostra o cartão com o número três. Agora diz-me qual é a imagem mais gulosa (bolo ou cadeira)?”

C: “bolo.”

E: “qual é a imagem da história em que cantam: eu vou...eu vou..eu vou para casa eu vou!”

A criança aponta para a imagem dos anõezinhos.

E: “quem encontraram lá lembras-te?”

C: “o avô.”

E: “a branca de neve.”

C: “a branca de neve.”

E: “que estava a fazer a branca de neve?”

C: “dormir.”

E: “que imagem serve para cantar os parabéns?”

C: “esta” (aponta para bolo de anos).

E: “repete lá comigo es-ta. Olha para a minha boca, es-ta. Daqui o que serve para comprar? O que a mãe tem no porta-moedas?”

C: “dinheiro” e aponta.

E: “qual destas imagem tem duas bolinhas vermelhas?”

C: “um, dois, três.”

E: “não, que grande trapalhada. Um, dois.”

C: “é esta” (apontando para o cartão certo).

E: “o que é?”

C: “cenouras.”

E: “não são cerejas, ce-re-jas. E aqui o que é?”

C: “ovo” (não se percebe bem o que diz).

E: “não percebo nada. Olha para a minha boca O-vo. Vou te ensinar com gestos” (abre os braços e diz o-vo).

C: “ovo.”

E: “agora aproveitamos estes cartões para jogar outro jogo. Peço eu as peças a ti? Ou tu a mim? Pedimos as duas, primeiro tu e depois eu. Dá-me os botões! Não é tostões é botões.”

A criança agarrou na peça certa e diz: “dá-me dinheiro.”

A educadora deu-lhe a peça: “agora sou eu: dá-me os anões!”

A criança aponta para os ursinhos.

E: “não são esses, olha eles aqui e aponta para os anões.”

*A criança quando não sabe a palavra que quer pedir muda para uma que consiga. Nem sempre acerta nos cartões que a educadora lhe pede*

E: “agora mais difícil, dá-me as cerejas encarnadas.”

A criança deu o cartão certo.

E: “muito bem (bata palmas) bravo. Queres agora fazer uma construção com estas madeiras? Essas peças agora estão a dormir”. Cantam. “O melhor é guardamos estas peças não servem para fazer coisas destas. Guardamos onde?”

C: “na caixa.”

E: “dentro ou fora?”

C: “fora.”

E: “dentro! Andas-te ao frio este fim-de-semana? Foste passear?”

C: “fui.”

E: “onde dormiste hoje?”

C: “na mãe.”

E: “na cama da mãe?”

C: “a faluca” (a cadela da menina).

E: “a faluca dormiu na tua?”

C: “sim, com o pai.”

E: “e tu?”

C: “com a mãe.”

E: “queres agora ver este jogo? Aqui a menina está a..”

C: “dormir.”

E: “e aqui?”

C: “a chorar.”

E: “não, ah, ah, ah” (como se estivesse a rir).

C: “rir.”

E: “aqui é um elefante grande e aqui é um rato...pe...”

C: “queno.”

E: “esta janela está?”

C: “fechada.”

E: “esta janela está fechada? Não olha lá bem, está aberta. O coelho corre muito depressa e a tartaruga corre muito.”

C: “devagar. Quero fazer um desenho (não se percebe). “Quero fazer um desenho.”

E: “e o que precisas para fazer um desenho?”

C: “mãe e pai.”

E: “sim podes desenhar a mãe e o pai, mas o que precisas para desenhar?”

C: “caneta.”

E: “e.”

C: “papel.”

E: eu acho que tenho essas coisas no outro saco, mas se não tiver aqui, pedimos à L (educadora do ensino regular). E se em vez de desenharmos, cortarmos?”

C: “sim.”

E: “aqui fica o papel” (folha em branco). “Agora vamos descobrir neste papel (papel de embrulhar prendas) uns bonecos giros”.

A criança aponta para um boneco no papel.

E: “quem podia ser?”

C: “o pai e a mãe.”

E: “não lhe cortes a mala. Abre e fecha a tesoura e depois colamos aqui no papel. Não tenho cola, por isso usamos fita-cola. Queres ser tu a pôr?”

C: “sim.”

E: “então ajuda-me. Não precisas de pôr mais fita-cola?”

C: “sim.”

E: “então vá, eu corto a fita-cola e tu cola. Agora quem pomos mais?”

C: “o menino.”

E: “o menino ou menina?”

C: “o menino.”

E: “rapaz.”

C: “sim” (enquanto corta).

E: “boa. O que precisamos agora?”

C: “cola.”

E: “e a seguir o que vamos pôr mais no desenho? Está a mãe, o menino, o que queres mais?”

C: “o menino.”

E: “mas tu já tens um, queres outro?”

C: “sim.”

E: “achas que cabe aí?”

C: “não.”

E: “então?”

C: “aqui.”

E: “e o que pomos agora?”

C: “o menino.”

E: “outro? Vamos lá pôr outro boneco.”

C: “o pai.”

E: “o que está ele a fazer?”

C: “dormir.”

E: “sim é verdade, ele está deitado a dormir. Agora vamos arrumar isto e arranjar uma caneta para pintar aqui à volta. Espera aí que vou buscar uma caneta à L (educadora do ensino regular) para acabarmos isto.”

A criança agarrou no marcador azul.

E: “é o céu?”

C: "sim."

E: "muito giro. Estão todos dentro de quê?"

C: "da casa."

E: "entraram todos por onde?"

C: "pela porta."

E: "a porta é pequenina ou grande?"

C: "a mãe, o pai" (apontando).

E: "então vamos por os nomes, diz lá"

C: "este."

E: "es-te. Diz lá quem é."

C: "mãe."

E: "diz lá...pai."

C: "pai."

E: "então e este?"

C: "pai."

E: "não, este não é o pai."

C: "menino."

E: "como se chama?"

C: "kiko."

E: "quem é o kiko?" (enquanto escreve na folha os nomes dos bonecos)

C: "é este."

E: "e este?"

C: "Marco."

E: "o que é que a mãe tem na mão?"

C: “mala.”

E: “e este também tem?”

C: “não, espera lá.”

E: “esta bem, eu espero.”

A criança continua a pintar.

E: “muito bem. Queres pôr o teu nome para saberem que este trabalho é teu? Ponho eu ou tu?”

C: “tu.”

E: “como te chamas?”

C: “Marta.”

E: “onde vamos guardar este trabalho?”

C: “encolhe os ombros.”

E: “vamos dar à Susana?”

Criança: “sim.”

E: “estavas a fazer muito bem a mãe, a cabeça, os olhos, os cabelos, os braços, as pernas. Gostas muito dessa cor? Não te esqueças que tens ali mais”.

A criança foi buscar outra cor.

E: “que cor é essa?”

A criança não responde.

E: “verde. A mãe tem mãos e tudo. Boa! E a faluca (a cadela da menina) não está lá?”

C: “não sei.”

E: “sabes, faz lá, a cabeça, a barriga, os pés, quantos são? Quatro, não é? Com muitos ou pouco cabelos?”

C: “muito.”

E: “tem olhos?”

C: “sim.”

E: “como é que ela fala?”

C: “ãõ ãõ.”

E: “queres dar o trabalho à Susana?”

C: “sim.”

E: “estás muito cansada hoje e doentinha não é?”

C: “sim.”

**Sessão com a Educadora de Apoio Educativo****2006/2007**

4º Observação

A criança entra na sala e brinca com os legos.

Educadora (E): “o que é isso?”

Criança (C): “é um carro.”

E: “vou-te buscar um lenço para te assoar que estás a pingar.”

C: “é um carro.”

E: “empresta-me lá o teu nariz. Onde se assoa, é nos olhos? É no na...”

C: “riz”

E: “vamos lá pensar neste carro. O que é preciso para termos um carro? O que é que ele precisa para andar?”

C: “popó.”

E: “olha, vai lá buscar um carro à tua sala para vermos o que tem.”

Criança: “olha, está o carro.”

E: “muito bem, frases completas. O que tem o carro? Rodas, não é? Mas nós não temos, não queres fazer uma casa? Epá...tantas cores, é de que cor?”

C: “encarnado.”

E: “encarnado? Vê lá bem, é da cor dos tapetes dos quadradinhos. Vira-se para a investigadora e diz: “demos uma referência e ela lembra-se. Esta é de que cor? Diz lá onde está esta cor?”

A criança põe a peça onde está verde.

E: “muito bem e é ver-de. E esta?” (peça azul).

A criança *procura coisas azuis e encosta-as à peça, não chega e vai buscar um apoio onde se põe em cima até chegar à pintura colada na parede que tem azul.*

E: “e agora a almofada?” (que serviu de apoio).

A criança não responde.

E: “agora diz-me qual é a peça maior?”

A criança aponta.

E: “é a maior e a mais grande. Então e essa casa tem uma porta grande ou pequena?”

C: “pequena.”

E: “muito bem. Agora vais fazer uma casa alta ou baixa?”

A criança encontra uma peça com rodas: “Olha, está aqui.”

E: “pois é, muito bem. Quantos são esses bonecos? Quem são?”

C: “meninos.”

E: “e quantos são?”

C: “um, dois, três.”

E: “conta lá bem, um, dois.”

A criança repete.

A educadora foi buscar mais um boneco. “Conta lá quantos tem mais?”

C: “um, dois, três.”

E: “aqui é o quê? Olha pode ser a cama da mãe e dos pai, está tudo a dormir”.

C: “e esta quem é?”

E: “é a F (amiga da família da Marta), mas está fora da tua cama, não é?”

C: “sim.”

E: “e este?”

C: “é o menino.”

E: “pode ser o marido da F não é?”

C: “sim.”

E: “agora vamos assim fazer uma coisa gira, aqui é o quê? O quarto dos pais, da Marta e da Faluca. Aqui temos os carros e as árvores.”

A criança põe a árvore em cima do menino.

E: “a árvore em cima do menino? Achas que fica bem?”

C: “não.”

E: “agora temos aqui um carro?”

A criança emite som de carro e diz: “popó.”

E (*teatraliza*): “Dona Maria está boa?”

C: “estou na rua.”

E: “a tomar café?”

C: “sim.”

E: chame lá a Marta e vamos ver a educadora que está ali”.

A criança vai repetindo algumas palavras da educadora.

E: “bem vou-me embora, vou ver outros meninos e a Marta vai dormir. Vamos guardar este jogo para fazermos outro?”

C: “sim.”

E: “arruma esse se faz favor. Ainda temos que fazer a música, põe atrás do armário.”

A criança guarda as peças uma a uma, na caixa.

E: “cuidado com as mãos”. Olha para a investigadora e diz: “que bom encaixe.”

A criança aponta para o tambor.

E: “queres?”

A criança abana a cabeça dizendo que sim.

E: “então pede.”

A criança diz qualquer coisa que não se percebe.

E: “não percebo” e divide seu nome silabicamente com palmas.

A criança não faz.

E: “então nos joelhos” divide seu nome silabicamente batendo no joelho.

A criança repete.

E: “boa, muito bem. Vamos então brincar com o tambor. Então vamos lá preparar o nosso corpo para mexer no tambor. Os dedos vão se preparar para o tambor, os olhos, os ouvidos, o nariz, a boca, o cabelo (enquanto mexem as diferentes partes do corpo) ...mais.”

C: “pescoço.”

E: “a barriga, as perninhas. A Marta está aqui e eu ali. A boca vai falar e a garganta também canta.”

A criança agarra no tambor.

A educadora toca três vezes no tambor. “Agora és tu.”

A criança toca.

E: “muito bem. De novo não ouviste bem.”

A criança faz bem.

E: “agora fui muito melhor.”

C: “agora és tu.”

E: “agora sou eu” e fazem mais um exercício.”Primeiro escutas, depois fazes.”

A criança não acerta.

E: “não é assim, vá lá, concentra-te” e cantam. “Muito bem. Agora vamos aos pauzinhos”. A educadora começa uma frase a criança termina, enquanto fazem sequência com os pauzinhos. “Agora vou dizer e tu vais buscar os pauzinhos” (enquanto cantam).

A criança vai buscar e entrega à educadora.

E: “tambor.”

A criança vai buscar e entrega à educadora.

E: “matracas.”

A criança vai buscar e entrega à educadora.

E: “esse é minha, se quiseres trocamos, dá-me a tua que eu dou-te a minha. Vamos pôr a boca como a S (terapeuta da fala) te diz. Queres cantar o Manuel tim-tim?”

A educadora inicia as palavras e a criança termina-as.

E: “não oiço.”

A criança repete.

E: “sabes cantar é a da Floribela não é? Mas essa não sei eu.”

A criança abana a cabeça dizendo que sim e tenta cantar mas não se percebe.

E: “agora vamos arrumar todos os instrumentos.”

C: “eu quero, eu quero.”

E: “como é que se pede? Dá-me os pratos. Experimentas e depois dás-me. Marta dá-me os pratos!”

A criança dá os pratos à educadora.

E: “obrigada. Queres fazer ginástica?”

C: “sim.”

E: “pula, pula, o sapinho lá de casa. Vai lá para cima. Agora vira-te para mim”. A criança vira-se.

E: “dá um salto para a frente, um, dois, três”. A criança salta.

E: “boa, agora com os pés juntos”. A criança salta.

E: “boa, muito bem. Agora vais te pôr atrás do colchão. Atrás” A criança põe-se atrás do colchão.

E: “muito bem. Agora à frente do colchão. Estás a trás e agora põe-te à frente”. A criança põe-se à frente do colchão.

E: “boa, agora em cima”. A criança põe-se em cima do colchão.

E: “muito bem. Agora é mais difícil, debaixo do colchão, eu ajudo. A criança põe-se debaixo do colchão e deita-se. “Queres rebolar? Rebola mas deitada e dentro do tapete amarelo. Mais, mais, mais, parou que não podes sair do tapete. Agora vai ser a cobra que vai até lá ao fundo a arrastar, força, arrasta, arrasta, muito bem, parou, parou aqui que é em cima do

tapete. Se não, não jogo. Agora vamos ser um bebé. O que é que combinamos? Em cima do tapete”. A criança vomitou.

E: “vou buscar papel, se calhar é melhor parares”. A criança ameaça fazer uma cambalhota. “Vai lá buscar uma almofada e tira os óculos, enrola bem”. A criança dá a cambalhota. “Muito bem, enrola bem, outra vez.”

C: “um.”

E: “dois, três.”

A criança dá a cambalhota.

E: “agora chega se não ficas mal disposta, descansa aqui um bocadinho, relaxa, sopra”. Canta-lhe uma música enquanto faz uma massagem. “Boa, vamos agora embora? Temos que arrumar o quê?”

A criança agarra no colchão e numa almofada e arruma-os, enquanto a educadora nomeia os objectos.

C: “xau.”

E: “falta as peças do jogo que temos que arrumar. Qual é a gaveta?”

C (*aponta*): “esta.”

E: “ouvi dizer que o pai e a mãe vêm cá fazer o teu fato de Carnaval, é verdade?”

C: “é verdade” (arrumando as peças).

E: “tantas peças. Atrás do armário muito bem e agora xau e um beijinho a mim e à Susana”.

**Sessão com a Educadora de Apoio Educativo****2006/2007**5<sup>o</sup> Observação

Educadora (E): “olha quem está hoje connosco?”

Criança (C): “a Susana.”

E: “olha que fato tão giro tens tu hoje! Quem deu?”

C: “a mãe.”

E: “de que cor é?”

C: “amarelo.”

E: “amarelo? Amarelo é esta (e aponta para roupa amarela). Vou te dizer a cor. Cor de...”

Criança: “amarelo.”

E: “este não é. É cor-de-rosa e tem um coração. Vamos lá dizer co-ra-ção” (com palminhas).

C: “co-ra-ção.”

E: “boa (bate palmas) e também tem uma borboleta. Bor-bo-le-ta.”

C: “bor-bo-le-ta.”

E: “então vamos lá fazer uma borboleta com as mãos.”

C: “não consigo.”

E: “consegues sim, isso é de estares com muita roupa. Olha aqui as letras.”

C: “A (aponta para A).”

E: “e aqui?”

A criança diz qualquer coisa que não se percebe.

E: “riscas. E a tua camisola tem?”

C: “não.”

E: “e a minha?”

A criança não responde

E: “a minha não tem riscas, tem quadrados, parece uma estrada, certo?”

C: “certo.”

E: “hoje vais fazer uma escolha, temos os animais, o livro da Anita e os livros da L (educadora do ensino regular). Então primeiro vimos os animais e depois os livros.”

C: “não”

E: “não é preciso estar a miar, deixar ouvir o gato, ga-to (faz gesto de gato do programa makaton). Vamos chama-lo ga-to” (apontando para a garganta)

C: “ga-to” e ri.

E: “agora vamos sentar aqui, ga-to, o gato arranha?”

A criança ri.

E: “vamos lá ver se ele está, procura lá se ele está ai dentro.”

A criança atira com um brinquedo.

E: “vai lá buscar, não se desarruma as coisas, se não, não temos para brincar. Este é o quê? Ca-va-lo” (faz gesto).

C: “cavalo.”

E: “vamos pôr o cavalo e a ze-bra.”

A criança ri.

E: “esse é o gato.”

C: “não.”

E: “e este? É o quê?”

A criança não responde.

A educadora faz o gesto de cão.

C: “cão, ão, ão,ão.”

E: “e esse é o quê? Olha acho que o gato fugiu pela janela, subiu.”

A criança ri.

E: “vamos buscar outro amigo do gato, põe lá o cão. Quem é este?”

C: “porco.”

E: “vamos pôr aqui.”

C: “zebra.”

E: “não é a zebra, é a ovelha, mé, mé. Agora temos a família porco, a mãe, o pai e o filho.”

C: “porcos” e ri.

E: “espera, vamos pôr a família dos passarinhos.”

C: “caiu.”

E: “caiu, está a dormir. Este (ovelha) vai para onde?”

C: “dormiu” e põe no montinho das ovelhas.

E: “esse passarinho vai para onde?”

A criança não responde.

E: “esse passarinho é preto mas é passarinho, não pode ir para ao pé dos passarinhos brancos?”

C: “sim.”

E: “então fazemos dois grupos, os passarinhos brancos e os passarinhos pretos. Passarinho preto.”

A criança coloca-os ao pé dos passarinhos pretos.

E: “muito bem, agora temos um passarinho branco.”

A criança coloca-os ao pé dos passarinhos brancos.

E: “muito bem, agora temos uma ovelha.”

A criança coloca-os ao pé das ovelhas.

E: “muito bem, agora temos outro passarinho.”

A criança põe coloca-os ao pé dos passarinhos pretos, etc, etc. “Está aqui.”

E: “é o porco.”

C: “quero fazer xixi.”

E: “então vai lá.”

A criança volta a entrar na sala.

E: “muito bem” (faz gesto de bem).

C: “xixi.”

E: “fecha bem a porta. Obrigada. Vamos ver quem está a dormir, cães, ovelhas, porcos, piu-piu, passarinhos. Quantos estão aqui?”

C: “um, dois, três, quatro, cinco.”

E: “são só quatro, conta lá bem.”

C: “um, dois, três, quatro, cinco.”

E: “não, são quatro. Agora dá-me o cão grande.”

A criança deu.

E: “agora dá-me o cão pequeno.”

A criança deu.

E: “muito obrigada, agora o cão mais alto.”

A criança deu.

E: “agora o mais baixo.”

A criança deu.

E: “agora vamos pô-los no saco. São muitos ou poucos?”

C: “são poucos.”

E: “são muitos. Ainda temos os bichos todos cá fora, não passamos a outra coisa sem arrumar. Qual é o saco onde pomos os animais? Agora o que vamos fazer?”

A criança não responde.

E: “ver os porquinhos?”

C: “não.”

E: “ver o livro da Anita?”

C: “não, fazer um desenho.”

E: “fazemos um desenho depois de ver o livro da Anita.”

C: “não.”

E: “vai lá ver se onde está o livro da Anita que faz anos.”

A criança foi até à janela.

E: “o que estás à procura?”

C: “o gato?”

E: “vai lá ver se onde está o livro da Anita que faz anos. Então esse livro que tem uma bola, vá depressa, um, dois, três, escolhe lá. Então é este (agarrando num livro)?”

C: “não.”

E: “é este?”

C: “não.”

E: “então escolho eu.”

A criança começa a chorar.

A educadora agarra-a. “Queres fazer um desenho? Então, diz: quero fazer um desenho e depois se tivermos tempo lemos o livro, combinado? Combinado? Combinado?”

C: “combinado.”

E: “sabes que aqui não temos mesa para fazer o desenho. Vai lá buscar a esponja.”

Criança: “é pesada.”

E: “vá traz lá para fazermos o desenho. Vamos tirar uma folha. E mais uma vez não trouxe a caixa dos lápis. Espera que eu vou vai buscar à sala.”

E: “e o que vais fazer?”

C: “a mãe e o pai.”

E: “ai que extraordinário” e ri.

A criança agarra numa caneta.

E: “escolhe outra caneta que essa escreve mal. Como fazes a mãe e o pai?”

A criança desenha.

E: “os olhos, a boca, e mais” (enquanto corta bocadinhos de papel).

C: “também quero.”

E: “não quem corta, sou eu, tu desenhavas. Pernas, muito bem, mas assim?”

C: “faluca.”

E: “vamos lá acabar a mãe, que não tem barriga, nem pernas, nem braços.”

A criança desenha.

E: “então e o pai? Quem é esse agora?”

Criança: “pai.”

E: “o que é aquilo?”

A criança diz qualquer coisa que não se percebe.

E: “é o quê?”

C: “pai.”

E: “não, aqui (apontando), isso já...”

C: “é o meu pai.”

E: “bom, está bem, mas o que é que é...Vira lá a folha. Vamos fazer o pai com estes bocadinhos de papel. Olha a cabeça, a seguir vem o quê?”

C: “calças.”

E: “as calças? Olha lá para ti. Tens antes a barriga.”

A criança cola um bocadinho de papel.

E: “agora as pernas. O que é que falta?”

C: “os olhos.”

E: “sim, mas falta mais coisas?”

C: “o menino.”

E: “agora não há menino. O pai guia como? O pai escreve como?”

C: “com isto” (agarra numa caneta).

E: “muito bem, falta os braços.”

A criança cola.

E: “só tem um braço?”

C: “não.”

E: “falta outro.”

C: “agora a mãe”

E: “hoje é o pai, amanhã é a mãe. Põe lá os olhos com a caneta e o cabelo. Como é que ele anda no chão?”

C: “com os sapatos.”

E: “então vá.”

C: “eu, a mãe, o pai, a faluca, tu (aponta para a educadora) e tu (aponta para a investigadora)”

E: “é a família toda e já temos o tu (voltando-se para a investigadora). E o que é isto aqui?”

C: “eu.”

E: “mas é o nariz?”

C: “é o cu.”

E: “calma. Vamos lá pôr aqui o teu nome e vamos guardar isto”

C: “olha” (mostra as mãos sujas).

E: “já és crescida, que vergonha, ai, ai. Agora temos a Anita, queres me ler a história?”

C: “não.”

E: “fico triste, queria tanto saber a história, queres dormir?”

C: “não quero.”

E: “então guardas o livro, depressa. E isto é para pôr no livro. Queres saltar?”

C: “quero.”

E: “então vá. Vira ao contrário e já não caís. Um, dois, três.”

A criança salta.

E: “fica lá agora só com um pé.”

A criança fica.

E: “agora faz o avião.”

A criança faz.

E: “vamos arrumar esse aqui.”

C: “não.”

E: “o que é isto? Vamos lá arrumar!”

A criança atira com as coisas para o chão.

E: “não volta a fazer isso. Vamos embora, arrumar.”

A criança arruma.

E: “muito bem.”

C: “o casaco.”

E: “isso é no fim. Primeiro os cadernos, ajuda-me. Este primeiro (aponta), se não, não cabe. Este (agarra) é da tua sala, espera. Muito bem, muito bem. O que é que falta?”

C: “o livro.”

E: “o livro, muito bem. Já está tudo arrumado. Cantam: Dona Chica, etc, etc. O que tens que levar para a sala?”

C: o papel e sai.

## Sessão com a Educadora de Apoio Educativo

2006/2007

### 6º Observação

Educadora (E): “Su-sa-na com palminha. Um, dois, três” e a criança salta para cima da almofada, não conseguiu saltar com os pés juntos e a educadora exemplificou. A criança salta sem sucesso.

E: “boa, esta quase!” Ajuda fisicamente dando-lhe apoio com um braço e diz: “um, dois, três.”

A criança salta com sucesso.

E: “muito bem.”

A criança bate palmas e arruma a almofada enquanto a educadora fala ao telefone. Procura materiais, abre o dossier e senta-se e ver as imagens.

E: “o que faz a menina?”

Criança (C): “banho.”

E: “tomar banho” e fornece gesto do programa makaton .

C: “eu também gosto” e diz qualquer coisa que não se percebe.

E: “dentro da banheira ou duche?”

C: “duche.”

E: “e o que pões?”

C: “sabonete.”

E: “vamos fingir, lavar muito bem.”

C: “os braços, o pescoço, o braço, pernas” (enquanto a educadora simula).

E: “e aqui é o quê?”

C: “cabelo.”

E: “vamos pôr água?” Faz o som de água. “Lava o cabelo”. Reproduz o som de água. “Faz lá com a tua boca, abre torneira, fecha torneira, não oiço.”

A criança faz som da água.

E: “e agora o que vamos buscar?”

C: “toalha.”

E: “limpa tudo e guarda a toalha”. A educadora emite sons da água, do cheirar e do esfregar as mãos. “Vamos lá ver o que vêm a seguir, estás a fazer o quê?”

C: “lavar a cara.”

E: “muito bem e aqui?” (apontando para a imagem)

C: “chave.”

E: “e para que serve?”

A criança não responde.

E: “é para pôr onde?”

C: “na porta.”

E: “muito bem.”

C: “o menino.”

E: “e o que está a fazer?”

A criança não responde.

E: “ver, diz tu, ver. E aqui?” (apontando para a imagem)

C: “me-ni-no.”

E: “é o quê?” (apontando para imagem com palavra escrita por baixo). Fornece gesto de casa.

C: “casa.”

E: “o que é?”

C: “bola” (desenho e com palavra escrita por baixo).

E: “onde está?”

A criança aponta.

E “e aqui temos uma borboleta (faz gesto). É difícil mas tu consegues”. Fornece ajuda física e cantam.

C: “quem é este?”

E: “quem é este?”

C: “menino.”

E: “em pé ou sentado?”

C: “sentado.”

E: “sabes o que é isto?”

C: “televisão.”

E: “te/le/vi/são. E aqui? Tu sabes fazer com a mão! Flor”. Fornece gesto do programa makaton.

A criança repete e fica com gazes.

E: “ai, isso não se faz, que vergonha. Esta menina está a fazer o quê?”

C: “sopa.”

E: “sopa para comer, diz lá tu.”

C: “para comer” (olhando para a colher).

E: “colher”+ gesto. “E este? Árvore” + gesto.

A criança repete.

E: “é pequena ou grande?” + gesto.

A criança responde.

E: “é aqui ou ali?”

C: “prato.”

E: “e este, é o quê?”

C: “garfo.”

E: “e este, é o quê? Cadeira” + gesto.

A criança repete.

E: “o que o menino está a fazer?”

C: “xau, adeus.”

E: “e aqui é o quê?”

C: “porta.”

E: “onde se põe a chave? Na fechadura não é?”

C: “porta.”

E: “agora vamos aos bichinhos” e distribui as seguintes imagens: peixe, cão, galinha, gato, ovelha com as respectivas palavras abaixo da imagem. “Dá-me a galinha” + gesto.

A criança dá.

E: “muito bem, obrigado” + gesto. “Agora és tu a pedir.”

C: “dá-me o cão” + gesto.

E: “obrigada.”

C: “dá-me o coelho.”

E: “obrigada.”

C: “dá-me o gato.”

E: “obrigada.”

E: “dá-me o mé-mé.”

E: “ovelha.”

C: “dá-me o peito.”

E: “peixe.”

C: “peixe.”

E: “bravo, muito bem! Vamos pôr os cartões ao contrário que tem mais coisas”. Toca o telemóvel da educadora e esta atende.

A criança nomeou os objectos por iniciativa própria.

A educadora desliga o telemóvel.

C: “quem é?”

E: “é o meu irmão. Dá-me o porco” + gesto (criança dá), “dá-me o cavalo” + gesto (criança dá), “dá-me a faca” + gesto (criança dá), “dá-me o avião” + gesto (criança dá). “Muito bem!”

A criança mexe no nariz e diz: “é macaco.”

E: “mas tira-se com o lenço. Agora és tu a pedir. Diz lá tu o que queres.”

C: “agora és tu.”

E: “não eu já fui, agora és tu.”

C: “dá-me isto.”

E: “assim não sei, eu ajudo” + gesto.

C: “dá-me faço.”

E: “faca.”

C: “dá-me peixe.”

A educadora dá.

C: “dá-me o menino xau xau” + gesto.

E: “vamos fazer melhor, dá-me o menino a dizer xau.”

C: “dá-me o avião” + gesto.

E: “muito bem.”

C: “dá-me”... (qualquer coisa que não se percebe).

E: “é o cavalinho, olha mais fácil, ca-va-lo.”

C: “dá-me o cavalo o cavalinho” + gesto.

E: “ca-va-lo. Tu dás-me e eu ponho nos buraquinhos no dossier (ajuda física). E onde estão os outros?”

C: “falta a bola.”

E: “queres procurar?”

C: “sim.”

E: “então procurar lá? Agora tens que?”

C: “fechar a porta.”

E: “boa. A Marta procura a bola” + gesto. “Está aqui, aqui!”

C: “aqui.”

E: “onde está a minha mala?”

A criança procura no livro.

E: “ não é aqui, a minha carteira, o meu saco. É Aqui ou ali?”

C: “ali.”

E: “olha ficou cá fora a..?”

C: “carta” e afasta-se.

E: “vou contar até três, um, dois, três.”

A criança aproxima-se.

E: “vamos fazer barquinho.”

C: “não.”

E: “então vamos cantar, Manuel Tim tim”. A educadora antecipa as palavras, aponta para as diferentes partes do corpo e espera que a criança responda. “Mostra-me a tua camisola, é a bola do Manuel” + gesto.

C: “eu menino.”

E: “não és menino, tens brincos. Como fazes xi-xi em pé ou sentada?”

C: “sentada.”

E: “queres ir para a L (educadora do ensino regular)?”

C: “não.”

E: “então vamos ver um jogo. Só um.”

A criança bate palmas, “jogo.”

E: “de que cor é esta (vermelho)?”

C: “amarelo.”

E: “amarelo?”

A criança aponta para o azul.

E: “da cor do tapete. Agora encarnado, da cor do casaco do meu casaco. Agora verde, da cor do caderno. Agora azul, muito bem, preto, muito bem. Agora branco, desta cor e aponta. Agora as formas vão brincar, Faz um casa, faz lá, uma igual a esta.”

C: “mãe, pai.”

E: “vai lá buscar esta cor, azul. Agora outra igual, junta lá. Vamos fazer um comboio azul. Muito bem. Agora vai buscar esta peça que parece um chapéu. Muito bem, bate palmas. É um foguetão que vai à lua. Agora vamos fazer um encarnado, todas as peças encarnadas. Vamos lá por um chapéu amarelo da cor do tapete. Muito bem! Agora vamos arrumar que já é tarde!”

C: “tarde.”

E: “vamos pôr as peças todas a ver se és capaz.”

**Sessão com a Educadora de Apoio Educativo****2006/2007**

7º Observação

A criança entrou na sala e começou a brincar com os legos.

Educadora (E): “o que estas a fazer?”

Criança (C): “lago.”

E: “lago ou lego?”

C: “lego.”

E: “que cor é essa?”

C: “amarelo.”

E: “amarelo, muito bem! Agora uma peça encarnada da cor do casaco do meu casaco. Agora o azul.”

C: “este.”

E: “não, esta. Esse é azul (aponta), este é verde (aponta), é azul (aponta), este é verde (aponta), este é o verde” (aponta). A criança vai sempre repetindo.

C: “olha um carro.”

E: “se calhar podemos fazer um jogo.”

C: “boa.”

E: “boa, fazemos aqui uma porta, uma parede e agora a casa. Onde está o carro?”

C: “onde está o carro?”

E: “dentro de casa vê lá. A porta abre e a porta fecha” (exemplificando).

A criança atirou com o carro para fora.

E: “então e o carro saiu da garagem. Vai lá buscar um pilar para pôr ali, pilar é uma palavra difícil. Vai lá buscar um mais alto, experimenta lá. Muito bem, está arrumado na garagem.”

C: “popó.”

E: “não é popó é carro!”

C: “carro.”

E: “e agora uma peça grande ou uma peça pequena?”

C: “pequena e agarra em duas pequenas.”

E: “pois com duas pequenas, conseguimos! Já não me lembrava da cor desta.”

C: “nem eu.”

E: “amarelo. Diz lá com as duas mãos. A-ma-re-lo (divisão silábica com palminhas). É muito gira a cor, é a cor que mais gosto, tu gostas? Não oiço.”

C: “sim.”

E: “as rodas do carro têm que estar no chão, se não, é complicado.”

C: “quero um menino.”

E: “então pede lá o menino.”

C: “uma bola.”

E: “a bola está ali, já vai, estamos a falar do menino, pede lá.”

C: “dá-me um menino.”

E: “muito bem.”

C: “a dormir.”

E: “em casa. O menino tem um amigo. Quem é?”

C: “o cão.”

E: “pede lá.”

C: “dá-me o cão.”

E: “como se chama?”

C: “ão, ão.”

E: “isso é como ele fala.”

C: “é meu faluca. Fa-lu-ca.”

E: “muito bem, sabes dizer muito bem e o cão é de quem?”

C: “do menino.”

E: “ele continua a dormir?”

C: “sim, está estragado, agarrando uma peça.”

E: “está estragado, como foi? Foste tu?”

C: “não.”

E: “está partido, é perigoso. Estás a fazer um quarto ao menino, vou sair do meu carro, até logo cão, adeus.”

C: “adeus.”

E: “esqueci-me de uma coisa, vou voltar para trás, arrumou o carro na garagem e esqueci-me dos óculos, agora és tu que o levas, tens que abrir a porta para ela sair. Quem é que abre a porta?”

C: “eu.”

E: “ele vai trabalhar e o cão fica em casa.”

A criança fica com gases.

E: “então dói-te a barriga?”

C: “sim, a mãe fez (qualquer coisa que não se percebe) na barriga.”

E: “massagem? E porque estás doente? Comeste muito chocolates ou bolos?”

C: “sim.”

E: “com o pai?”

C: “sim.”

E: “já passou, pronto, já passou. Ai não dá, se não, o carro não passa. O carro sobe os degraus?”

C: “não.”

E: “Marta abre a porta.”

A criança abre a porta.

E: “e agora tenho que subir as escadas, ajuda-me Marta, tiramos a parede?”

C: “não.”

E: “então fica aqui. Quem abre a porta?”

C: “eu.”

E: “onde se arruma o carro?”

C: “aqui.”

E: “então e o carro?”

A criança arruma o carro.

E: “e o menino?”

C: “vão dormir.”

E: “e o cão, cão, cão, cão, anda lá cão. Chama lá tu.”

C: “cão, cão, cão, anda cá cão.”

E: “onde estas?”

A criança ri.

E: “estamos perdidos (canta) e vou para casa, até que enfim, estou cansada, vou...vou.”

C: “dormir.”

E: “muito bem, conseguiste perceber como é que podias fechar isto. Onde o vais pôr?”

C: “o cão a dormir.”

E: “onde?”

C: “no chão.”

E: “e o menino.”

C: “chão.”

E: “o menino no chão? Põe lá uma almofada na...”

C: “cama.”

E: “dorme” e faz o gesto de dormir.

A criança e diz qualquer coisa que não se percebe.

E: “está bem, havemos de perceber.”

A criança põe mais peças.

E: “assim o menino fica sem espaço para dormir, onde está a almofada?”

C: “está aqui” e atira com as peças.

E: “põe lá o menino a dormir.”

A criança volta a atirar com as peças.

E: “assim não tens peças, volta lá a pôr a almofada e o menino para ver se cabe.”

A criança põe.

E: “não cabe, não é?”

C: “sim.”

E: “o menino quer entrar no quarto, que grande complicação não é? E agora? O menino fica aqui a dormir e o cão também. Vamos deixa-los a dormir e vamos fazer outras coisas.”

C: “boa.”

E: “então guarda lá as coisas. A Marta está a arrumar o jogo, muito bem, senta lá!”

C: “desenho.”

E: “queres ver primeiro o que tenho dentro da caixa mágica?”

E: “bem” e faz gesto de bem. “Não oiço.”

C: “sim.”

E: “bola” e faz gesto de bola. “Sabes o que é?”. A criança repete.

E: “põe a bola na caixa”, fornece gesto do programa makaton e a criança obedece.

E: põe o menino na caixa + gesto e a criança obedece.

E: “muito bem. Põe a cadeira na caixa” + gesto.

C: “não, o menino.”

E: “primeiro a cadeira, muito bem. Agora temos um cavalo”. A criança agarra no boneco.

E: “já vamos brincar, espera um bocadinho, põe o cavalo na caixa” + gesto. “Muito bem” + gesto. “O que é?”

C: “um cão.”

E: “um cão.”

C: “pequenino.”

E: “põe o cão pequeno na caixa” + gesto. “Bem. Agora atenção: põe o menino sentado na cadeira” + gesto. “Atenção vou dizer-te outra coisa.”

C: “dá-me o carro.”

E: “quem diz?”

C: “tu, dá-me a casa.”

E: “afinal sempre és tu. Está bem agora, sou eu. Põe o menino em cima do carro” + gesto. “Agora.”

C: “agora, dá-me o cavalo. Agora dá-me a bola” + gesto.

E: “olha aqui a bola e agora vamos jogar.”

C: “manda.”

E: “atira, atira-me.”

C: “atira-me.”

E: “muito bem.”

A criança tosse.

E: “mão à frente, vamos tossir.”

C: “dá-me a bola, dá-me o cão.”

E: “este? Queres o cão pequeno ou o grande” + gesto?

C: “dá-me o cão pequeno. Agora este.”

E: “dá-me o cão grande” + gesto.

A criança choraminga.

E: “birras não dá. Olha que bem, agora pede.”

C: “dá o cão grande.”

E: “agora sim, estamos amigas.”

C: “almofada para fazer ó-ó.”

E: “dormir, para dormir, dor-mir. Vais dormir? Até amanhã. Trim trim, são horas de acordar, Marta, temos que fazer um desenho para levar para a escola.”

C: “agora és tu.”

Educadora: “ai, ai eu gosto tanto, mas agora vais pôr as coisas dentro da caixa” e nomeou os objectos.”

A criança parece vomitar.

E: “espera um bocadinho quietinha e foi buscar um lenço de papel. Agora senta-te sossegadinha.”

A criança agarra nos marcadores para desenhar

E: “ainda não arrumamos tudo, falta tapar a...”

C: “caixa.”

E: “com a tampa. Olha um papel de cada vez, só precisas de uma folha.”

C: “pai, mãe, eu, faluca.”

E: “é o quê?”

C: “coração.”

E: “de quem?”

C: “pai, mãe, eu, faluca.”

E: “pai, mãe, eu, faluca, faltam as pernas. E isto aqui é o quê?”

C: “é o meu sapato.”

E: “é o teu sapato?”

C: “não é o da mãe.”

E: “e para que serve? E aqui agora é o quê?”

C: “é o outro.”

E: “este já está, agora o outro.”

C: “espera pá.”

E: “não espero, não! Põe a caixa aqui. O que faz a mãe com o sapato.”

A criança aponta para os pés.

E: “ah é para calçar? Fizeste a Marta, a mãe, o pai, faltam os olhos. Escolhe outro marcador porque esse não escreve lá muito bem. Es-te.”

C: “es-te.”

E: “muito bem. O pai está careca? Caiu o cabelo?”

C: “sim com um pau.”

E: “com um pau?”

C: “sim.”

E: “olha a mãe também está careca?”

C: “não.”

E: “e a faluca, tem cabelo?”

C: “sim.”

E: “e o pai?”

C: “careca.”

E: “como é que o pai dá um abraço à Marta?”

A criança faz gesto de abraço.

E: “então precisa de...”

A criança desenha os braços.

E: “e a mãe?”

C: “também.”

E: “olha como é que andas?”

A criança desenha as pernas.

E: “vou pôr o teu nome, Diana.”

C: “não, pai, mãe, faluca.”

E: “chamas-te Diana?”

C: “não, Mar-ta.”

E: “olha vamos fazer outra coisa...a cara da Susana, os olhos, o nariz, a boca, o cabelo, as pernas. Aqui está a cara vê lá, onde pões as pernas, agora só faltam os braços para ela escrever.”

**Sessão com a Educadora de Apoio Educativo****2006/2007**

8º Observação

Educadora (E): “vamos para a tua sala hoje, mostra-me as tuas coisas, o que é?”

Criança (C): “gaveta.”

E: “o teu...agarra no chapéu, o que é? Como se chama?”

A criança aponta para a cabeça.

E: “qual é o nome?”

C: “chapéu.”

E: “pões o chapéu quando vais para onde?”

C: “escola.”

E: “a escola e ao jardim não é? Queres-me mostrar o teu livro é?”

C: “sim.”

E: “calma uma coisa de cada vez, isto é muito espaço, tu já escolheste aqueles. Vou só tirar o casaco. Está frio ou calor?”

C: “calor.”

E: “chuva ou sol?”

C: “sol.”

E: “o que se passa aqui, tens que ir buscar uma vassoura e a pá para apanhar isto, o que é isto?”. Zanga-se com a Marta porque esta mexe nos sapatos.

C: “cocó.”

E: “Onde foste passear?”

C: “rua.”

E: “ah bem me parecia, fazemos melhor, vamos buscar um bocadinho disto (mostra papel), o que é?”

C: “papel.”

E: “para limpar a...”

C: “areia.”

E: “a mesa. Leva o caixote para o sítio (aponta). Qual era a cadeira que escolheste? Era esta não era (aponta)? Bem este livro é o máximo. Conta-me lá como é...Quero uma história, eu conto mas tu ajudas-me, olha um menino, estava no...”

C: “quarto.”

E: “foi ao pé da...”

C: “menina.”

E: “janela e abriu não é (faz gesto de abrir)? O que disse a mãe? Bom dia, vamos para a...”

C: “escola.”

E: “temos que nos levantar, mas a menina estava com sono, vamos lá fazer o que fazes quando acordas de manhã, o que é que ela tem aqui?”

C: “mé-mé.”

E: “mais.”

C: “urso”. A educadora repete o que a criança diz.

E: “mais.”

C: “pato”. A educadora repete o que a criança diz.

E: “mais.”

C: “menina”. A educadora repete o que a criança diz.

C: “ai o meu sapato.”

E: “fugiu?”

C: “então calça que já és crescida. Estava a menina deitada e esta na?”

C: “cadeira.”

E: “sentada” e fornece gesto do programa makaton. A criança repete.

E: “onde foi a menina?”

C: “casa de banho.”

E: “o que se faz lá?”

A criança aponta para o livro.

E: “a mãe estava a fazer o quê à menina?”

C: “totós.”

E: “e a pentear-se não é?”

C: “sim.”

E: “quem te penteia?”

C: “a mãe.”

E: “com o quê?”

C: “champô.”

E: “isso é para levar” + gesto. “Penteia-se com o pente. Agora que ela já tem os totós.”

C: “cuecas.”

E: “vestiu as cuecas” e aponta para a imagem.

C: “o vestido.”

E: “o que ela põe nos sapatos?”

C: “o sapato” e começa a ficar cada vez mais inquieta.

E: “queres ir embora? E para onde? Agora estamos a ver a história, ela está a fazer uma coisa” + gesto de beber. “A menina já não bebe o leite pelo biberão.”

A criança faz gesto de beber.

E: “como se chama a isto” (aponta para copo)?

C: “copo.”

E: “e isto (aponta para fogão)?

C: “fogão.”

E: “o que é que gostas?”

C: “pão, o que é isto?”

E: “cereais.”

C: “quero ir embora.”

E: “vamos aqui pensar noutra história. Esta muito calor e hoje está muito sol, o bebé vai no carro não é?”

C: “sim.”

A educadora mostra outro cartão e diz: “aqui está frio e está a...”

C: “chover.”

E: “ficamos muito.”

C: “molhados” e põe a língua de fora.

E: “eles vão a caminho da escolinha, achas que estão a cantar? Vamos lá pôr os dedos a ir à escola, o menino está a pendurar o casaco.”

C: “e a menina faz adeus.”

E: “muda a folha.”

E: “ai, ai, o que aconteceu aqui?”

C: “caiu, o lobo com o lápis.”

E: “a fazer o quê?”

C: “pintar.”

E: “e este está a fazer o quê?”

C: “plasticina.”

E: “este tem um pincel para...”

C: “pintar” e põe a língua de fora.

E: “quem é este que está a ver os meninos?”

C: “coelho” e põe a língua de fora.

E: “e agora estes meninos foram onde?”

C: “para a rua.”

E: “brincar e jogar à...”

C: “bola.”

E: “o que é isto (apontado para a imagem)?”

C: “papel.”

E: “agora aqui são horas de dormir. Quem vais buscar os meninos?”

C: “a mãe.”

E: “e foram para?”

C: “a escola.”

E: “não, saíram da escola para a...?”

C: “casa.”

E: “mas antes foram jogar à bola e depois foram ao supermercado comprar...”

Criança: “frango.”

E: “chegaram a casa e foram ver...”

C: “televisão.”

E: “o filme do gato e do...”

C: “piu-piu.”

E: “pa-ssa-ri-nho”. A Marta repete.

E: “muito bem, sabes muito bem a história. Depois foram brincar com muitos brinquedos e esta é a Joaninha, estava tão suja que foi tomar...”

C: “banho.”

E: “e depois foram vestir o...para ir dormir.”

C: “dormir”.

E: “veste o quê? Pi...”

C: “pijama.”

E: “quem ajudou?” (apontando para a imagem).

C: “pai, mãe.”

E: “vamos dormir, dorme bem.”

C: “bem.”

E: “até.”

C: “manhã.”

E: “e dorme com quem?”

C: “boneco.”

E: “e tu?”

C: “pai, mãe.”

E: “no dia seguinte não havia escola e foram andar de carrossel, acho que isto não sabes o que é, foram passear muito.”

A criança aponta para o cão e diz: “cão.”

E: “ele voa?”

C: “não.”

E: “quem voa?”

C: “piu-piu.”

E: “muda de folha, estas a ficar cansada.”

C: “não, não quero ver mais.”

E: “primeiro uma pergunta, onde a menina toma banho?” A Marta aponta.

E: “onde a menina dorme?” A Marta aponta. Educadora: “muito bem, agora vamos fazer outro jogo, põe a língua para dentro. Onde se arruma?”

C: “ não, tu”. Com uma peça na mão diz:”partiu.”

E: “tens que pedir à L (educadora do ensino regular) para arranjar, que chatice! E agora tinhas escolhido este jogo não era? É para fazer o quê? O que é isto? Marta olha a boca, língua para dentro, o que é isto (mostra uma imagem)?”

C: “casa.”

E: “grande ou pequena?”

C: “pequena.”

E: “esta é pequena e esta é?”

C: “grande.”

E: “és capaz de separar as casinhas vermelhas das verdes? Vê lá se és capaz”. À medida que a Marta separa as casas a educadora diz” esta é vermelha, muito bem”, esta é verde, muito bem. E estes (casinhas pequenas) o que fazemos?”

E: “põe noutra sítio. Vamos fazer uma roda para as casinhas. Um lobo verde para as casinhas verdes, um lobo vermelho para as casinhas vermelhas. Agora vamos fazer um encarnado muito alto. A Marta põe a língua para dentro. Educadora: estás a fazer de propósito, onde se guarda a língua?”

C: “dentro da boca.”

E: “agora vamos fazer uma torre também alta”. A Marta reúne as peças e constrói sozinha a torre. “Estes (agarrando nalgumas peças) ficam aqui guardados, agora aqui (aponta) é uma amarela.”

C: “esta, esta” (agarrando num peça).

E: “boa, muito bem. Estes então era para onde que já não me lembro?” A Marta aponta. “Agora vamos fazer outra coisa. Dá-me o encarnado”. A criança vai dando a peça à medida que a educadora pede. “Dá-me o verde” “Dá-me o azul” “Dá-me o verde” “Dá-me o amarelo”. Agora sim vamos embora mas antes vamos arrumar. Vamos contar para ver se está tudo...

C: “um, dois, três, quatro.”

E: “agora as casinhas.”

C: “um, dois, três, quatro, cinco.”

E: “boa, muito bem, a água. Podemos ir arrumar...”

C: “em cima.”

E: “vai buscar o caixote do lixo. Sabes o que temos que fazer não é?”

C: “sim areia.”

E: “sim, tirar a areia. Onde é que vamos pôr os sapatos? Na cabeça?”

C: “não.”

Educadora: “então? Pomo os sapatos na cabeça? Não é? Pomos nos pés! Põe lá tu, enfia o atacador nos sapatos. Vá lá, as mãos no primeiro, arruma a cadeira, então o que é que dizes?”

C: “se faz favor.”

E: “dá-me o sabonete se faz favor.”

**Sessão com a Educadora de Apoio Educativo****2006/2007**

9º Observação

A criança entra na sala senta-se e começa a desenhar. Põe a língua de fora, levanta-se e tira da prateleira cartões com várias imagens.

Educadora (E): “Marta primeiro vamos acabar isto (o desenho) e depois vamos a esse jogo (dos cartões).”

Criança (C): “xau mãe.”

E: “que cor tão gira, que cor é?”

C: “azu.l”

E: “não.”

C: “amarelo.”

E: “não, cor de...”

C: “laranja.”

E: “não, rosa, da cor da tua camisola, e as minhas calças são cor-de-rosa?”

C: “não.”

E: “e a minha camisola?”

C: “não.”

E: “quem é esta?” (apontando).

C: “mãe.”

E: “os olhos, a boca, os cabelos”, enquanto a criança desenha. “E a saia?”

C: “sim.”

E: “com os dedos e tudo, muito bem. Aqui (apontando) tem a sai, o que é que falta?”

C: “sapatos.”

E: “para pôr os sapatos? Faltam as pernas, desenha lá...”

C: “já está.”

E: “não queres desenhar mais ninguém importante que vive contigo?”

C: “a mãe.”

E: “e mais?”

C: “a mãe.”

E: “e mais ninguém, mais? A falu..

C: “ca”

E: “o pai. E mais?”

C: “as moscas.”

E: “vamos desenhar agora a tua casa?”

C: “sim.”

E: “o telhado, as paredes, tens também o jardim, o pátio, o que é que lá tens?” (faz gesto de bicicleta).

C: “cleta.”

E: “queres escrever o teu nome? Queres que escreva o teu nome?”

C: “sim.”

A educadora enquanto escreve o nome divide-o silabicamente com a ajuda das palmas e a criança vai repetindo. “Esta tampa (agarrando-a) é donde?” Marta aponta.

E: “assim não fica tudo sujo. Deixa estar aqui que eu vou ver se está no armário um jogo (os blocos mágicos) estão aqui, toma, leva. Onde é que estavas sentada?” Marta aponta.

E: “então volta para lá. Sabes o que tens que fazer?”

C: “não.”

E: “faz lá uma camisola com estes dois jogos (duas peças), agora faz lá com as tuas canetas esta camisola.” Marta agarra nas peças e contorna-as com marcador. “Olha lá que giro uma....”

C: “casa.”

E: “agora põe lá tu as janelas”. Marta vai desenhando. Educadora: “a porta”. Marta choraminga. Educadora: “o que podemos desenhar mais?”

C: “a porta.”

E: “já está. Vamos mostrar à Susana. E se puséssemos esta bola cá em cima, o que será?”

C: “uma bola.”

E: “para saltar.”

C: “sim.”

E: “e cá em cima, se puséssemos uns risquinhos, o que seria?”

C: “o sol.”

E: “mostra, vamos mostrar à Susana. Queres pintar o sol cá dentro? Vamos lá pôr a bola a saltar como querias.”

*A criança agarra em duas peças iguais às anteriores com a intenção de desenhar uma casa igual.*

E: “vamos inventar mais coisas.”

C: “o Diogo?”

E: “tem outras coisas para fazer e já volta.”

C: “há, um, dois, três.

E: “quatro, cinco. Qual é a maior?”. Marta aponta.

E: “E a mais pequena”. Marta aponta.

E: “E a mais alta”. Marta aponta.

E: “E a mais baixa”. Marta aponta.

A educadora apresenta à criança peças com diferentes formas geométricas, pergunta se são ou não iguais, após a resposta da criança repete o nome das formas geométricas.

E: “estás a fazer um avião? Faz lá bem...”

C: “uuuuu.”

E: “onde anda o avião?”

A criança põe a língua de fora e diz: “barco.”

E: “num barco? Ah também podemos fazer um barco”. Marta arrumou todas as peças. “O que é que falta na caixa?”

C: “nada.”

E: “nada?”

C: “nada, o chapéu.”

E: “a tampa, diz lá, tam-pa. A Marta repete.

E: “e agora onde pomos a caixa?” A Marta aponta.

E: “não, aqui.”

C: “ali.”

E: “ali, onde?”

C: “no armário.”

E: “vamos pôr a caixa no armário, diz lá tu, é muito grande. A Marta repete com a ajuda da educadora que inicia as palavras. “O que é que vais arrumar?”

C: “a caixa.”

E: “onde?”

C: “ali.”

E: “ali, onde?”

C: “no armário.”

E: “queres escolher um livro, olha este tão giro!”

C: “não” e agarra noutro.

E: “conta-me lá essa história, quem são?”

C: “macaco.”

E: “e esse?”

C: “tartaruga.”

E: “é a tar-ta-ru-ga. Então primeiro começo eu, depois contas tu. Eu vou contar a história do leão, a menina está triste e depois o amigo. É este (apontando) aqui?”

C: “leão.”

E: “leão, também? Se calhar são os leões. E este (apontando)? É o pai?”

C: “avô, mãe, pai, filha (apontando para cada um deles).

E: “estão todos contentes ou tristes?”

C: “tristes.”

A educadora ajuda a Marta a tirar a camisola, e esta diz:”tenho os óculos.”

E: “a joaninha tinha um chapéu?”

C: “sim” e aponta.

E: “como é que ela anda? Faz lá com os dedos. A Marta repete o gesto.” E agora quem é esta?”

C: “mãe e pai.”

E: “amigos do leão?”

C: “sim, e o leão? Escondido do lobo?”

E: “esconde-se do quê?”

C: “pai e mãe.”

E: “como é que ele faz?”

C: “grr.”

E: “e estes (apontando) fazem o quê?”

C: “ó ó ó.”

E: “ó ó ó é o quê?”

C: “dormir.”

E: “ficaram muito assustados? Diz lá assustados, faz lá assustado, que susto. Marta repete.

E: “o que é que ele diz com a mão?”

C: “embora.”

E: “agora temos aqui outra história quem é?”

C: “co-co-ro-co-co.”

E: “como se chama?”

C: “galinha.”

E: “vitória, vitória, acabou-se a história”. Não vimos a história do macaco, como é que ele faz?

C: “ão ão.”

E: “ão ão? Não, faz hi hi hi e os braços (faz o gesto de macaco) e tem uma amiga que tu disseste à bocado, tar-ta.”

C: “ru-ga.”

E: “o que é que achas que eles iam fazer?”

C: “papar.”

E: “co.”

C: “mer.”

E: “chega lá acima?” (apontando)

C: “não.”

E: “vamos fechar o livro e arruma-lo no armário” e fornece gesto do programa makaton.

C: “vitória, vitória, acabou-se a história” e arruma os livros ordenando-os.

E: “Marta o que tiveste a fazer?”

C: “a pôr os livros.”

C: “a arrumar?”

C: “sim.”

E: “a arrumar os livros. Vamos ver o resto das coisas.”

C: “não.”

E: “então vamos conversar. Tu trazias isto na mão, é o quê?”

C: “mano.”

E: “isto é uma palavra nova, quem é este?”

C: “o pai.”

E: “e anda de skate, quem deu?”

C: “a mãe, o pai.”

E: “foram os dois que compraram.”

C: “na rua.”

E: “Vamos lá ver mais uma coisa para mostrar à Susana. Queres fazer o quê ao pé da A (educadora do ensino regular)?”

C: “a/e/o/u.”

E: “então diz lá o que fazes lá?!”

C: “o A.”

E: “ca-ca, ce-ce, ci-ci, co-co, cu-cu, fa-fa, fe-fe-, fi-fi, fo-fo, fu-fu” (apontando para a garganta). As condições são muito más mas são as que temos, agora é mais difícil, olha para a boca (a Marta mostra-se desinteressada), agora vamos pôr com palmas. Queres mesmo ir para o pé da A?”

C: “sim.”

E: “então vamos arrumar, ainda te lembras onde se arruma?”

C: “no armário”. Arruma caixa a caixa no armário e fecha-o às chaves.

E: “então deixa ficar que eu depois fecho com a chave. Estas a ver como é, eu vou-te ajudar. E agora o que falta?”

C: “isto” (agarrando num livro).

## Sessão com a Educadora de Apoio Educativo

2006/2007

10º Observação

A educadora de apoio estava no corredor e enquanto aguardava a chegada da educadora do ensino regular da Marta, ajudou-a vestir-se.

A criança entrou na sala enquanto a educadora de apoio falava ao telemóvel, tentou abrir um armário, foi buscar uma cadeira, olhou para a investigadora e disse: “ajuda-me”. A investigadora abriu-lhe a porta do armário e Marta tirou um jogo de instrumentos musicais.

A educadora sai da sala e vai buscar mais dois meninos que excepcionalmente vão trabalhar com a Marta. Sentam-se os três meninos de frente para a educadora que vira-se para a Marta e diz: “Olá DiDi e o outro menino quem é?”

Marta (M): “Diogo.”

Educadora (E): “não é, pergunta-lhe como se chama?”

M: “como te chamas?”

Diogo (D): “Diogo.”

E: “muito bem” e bate palmas. “Pergunta ao Miguel (a outra criança) pelo nome de todos. Vamos dizer os nomes de todos! Marta pousa as peças que vamos precisar das mãos. Marta” + palminhas.

As crianças repetem: “Mar-ta” + palminhas.

E: “Mi-guel.”

As crianças repetem: “Mi-guel.”

E: “não oiço.”

As crianças repetem: “Mi-guel” (com palminhas a dividir a palavra).

E: “Di-o-go” + palminhas.

As crianças repetem: “Di-o-go” + palminhas.

E: “boa, muito bem, chega-te para o pé da Marta.”

A Marta ameaçou começar a bater ao colega que estava ao lado dela: “Di, Di, aqui, um dois, vá. Di, Di.”

E: “não vale a pena, estava mesmo à espera, tens é que chama-lo. Agora o meu nome + palminhas.”

As crianças repetem o nome da educadora + palminhas.

E: “muito bem Miguel, muito bem Marta, muito bem Diogo! Falta um nome, de quem?”

M: “meu.”

E: “não o teu já dissemos, falta o da Susana, Su-sa-na” + palminhas.

Os meninos repetem: “Su-sa-na” + palminhas.

E: “muito bem!”

M: “a Susana é minha amiga.”

E: “é tua amiga a Susana, que sorte! Vamos agora brincar com este. Dá-me uma peça verde.”

M: “eu, eu” (enquanto a educadora distribui as peças pelos outros colegas).

E: “espera um bocadinho Marta.”

M: “falto eu.”

E: “mas esperas um bocadinho Marta. Miguel dá-me o ver-de” + palminhas! “Tira lá, queres?” O Miguel dá a peça.

E: “Diogo dá-me o ver-de” + palminhas. “Põe lá tu, queres?” O Diogo dá a peça.

E: “esta peça não é para bater é para enroscar.”

D: “esta peça é azul.”

E: “azul disse o Miguel, muito bem! Vamos dizer azul. Não oiço nada, a-zul” + palminhas.

M: “está roto” e aponta para as suas meias.

E: “sim, está roto. Agora o Miguel dá a peça a-zul”. O Miguel dá.

E: “agora a Marta dá a peça a-azul.”

M: “não há.”

E: “há sim, mas não é da mesma cor. Agora é o Diogo vê-se consegues!”

M: “e eu? e eu?”

E: “tu vais buscar outra, vê lá se descobres mais. Muito bem Diogo!”

E: “e eu? e eu?”

E: “procura as encarnadas. Diogo procura as vermelhas.”

M: “está aqui.”

E: “mas tu és as vermelhas, as amarelas são do Diogo. Vamos por, enroscar até lá a baixo, mexam essas mãos. Já está! Não está até lá a baixo Diogo, boa, boa! Agora este é de que cor?”

M: “branco.”

E: “branco? Quem tem um fato desta cor?”

M: “é meu.”

E: “não é nada.”

Miguel: “é meu.”

M: “é meu e aponta para o Miguel.”

E: “quem tem a torre mais alta?”

M: “esta, esta.”

E: “não, esta é a mais baixa. Agora vamos guardar a caixa. Era aqui que estava Marta?”

M: “sim, bate palmas, mais, mais... e atira com os legos.”

E: “não mandei atirar o lego, vai lá pô-lo se faz favor. Temos aqui este jogo. Á bocado querias-me dizer uma coisa da boca, o que é, mostra lá?” O Miguel mostra.

E: “tens sapinhos na boca, depois pedes à L (educadora de ensino regular) para pôr água e doce.”

M: “olha o nody” e aponta para a camisa do colega.

E: “e este quem é?”

M: “o orelhas.”

E: “vão a andar de quê?”

M: “avião.”

E: “vamos todos fazer o a-vi-ão, vu, vu” + gesto.

C: “vu, vu” + gesto.

E: “u, u é comboio” + gesto. “Vamos agora fazer o comboio” + gesto. “Põe as mãos Marta.”

As crianças repetem som + gesto

E: “agora o carro, como faz o carro?”

C: “brr, brr.”

E: “vamos guiar.”

A Marta fala mas não se percebe.

E: “uma bota? mas agora estamos a falar do carro, ah tens uma mo-ta, eu que não estava a perceber nada. Vamos fazer o barulho da mota!”

As crianças fazem o som + gestos.

E: “agora só o Miguel, cala-te Marta! Mo-ta” + gesto. O Miguel faz.

E: “agora só o Diogo, mo-ta” + gesto. O Diogo faz.

E: “agora só a Marta, mo-ta” + gesto. A Marta faz.

E: “agora vamos fazer todos, um barco.”

M: “um barco.”

E: “sim nas águas” + gesto. “Agora o Miguel”. O Miguel faz.

E: “agora a Marta.”

A Marta faz mas não se ouve.

E: “não oiço Marta”, a Marta repete.

E: “agora o Diogo”. Diogo faz.

E: “muito bem, bate palmas, muito bem” + gesto.

M: “tim-tim.”

E: “queres essa música? Então ensina ao Miguel porque ele não sabe”. A educadora inicia as palavras + palminhas e gestos. “Não oiço.”

As crianças cantam.

A educadora inicia as palavras + palminhas e gestos. “Então agora vamos fazer este. Vamos ver o que sai daqui. Bola e mostra o cartão, vamos fazer bo-la?”

As crianças repetem + gesto.

E: “agora um por um bo-la” + gesto.

As crianças repetem.

E: “e este é o quê?”

Criança: “carro.”

A educadora pergunta aos outros meninos o que é, “é grande ou pequeno?”

M: “grande, eu tenho!”

E: “tens?”

M: “sim e a mãe e o pai.”

E: “andas de au-to-ca-rro com a mãe e o pai?”

M: “sim.”

E: “é um au+to-ca-rro” + gesto. “Vamos dizer todos au-to-ca-rro” + gesto.

As crianças repetem.

E: “muito bem. E este (mostra o cartão) não sei se sabem é difícil...”

Crianças: “pão, pão, pão.”

M: “outra, outra.”

E: “e este?”

M: “lápiz.”

E: “e este? Bo-la-cha” + gesto.

M: “eu tenho.”

D: “eu também.”

E: “agora vem aí uma coisa gulosa, cho-co-la-te” + gesto.

As crianças repetem.

E: “agora fazemos o jogo de outra maneira”. Põe os cartões em fila e pergunta criança a criança o que é, no fim todos repetem, as palavras são: chocolate, bolacha, lápis, pão, autocarro, bola. Agora vamos fazer de outra maneira “dá-me o pão + gesto.

O Miguel dá.

E: “obrigada + gesto”. E percorre todos os objectos por todos os meninos. “Agora Marta pedes-me a mim.”

M: “tu não, eu” e vai pedindo as peças.”

E: “o que se diz?”

M: “obrigada.”

E: “então agora vamos guardar tudo. Eu quero o... eu quero o...Tira a mão da boca Diogo. Agora vamos ver o que têm estes. Vês? Para mim, diz, faz lá meu. O que é?”

D: “queijo.”

M: “o pai.”

E: “o pai come queijo? Não me lembro qual o gesto de queijo.”

M: “sim.”

E: “e tu, também?”

M: “sim.”

E: “muito bem. E aqui?” (mostra outro cartão)

D: “flores.”

E: “flores” + gesto. “E aqui?”

M: “bola, eu tenho uma bola.”

E: “tu tens uma bola? E serve para quê?”

D: “jogar.”

M: “o Diogo também tem uma bola”

E: “põe os óculos Marta, eu tenho e o Diogo também tem os dele. O Miguel não precisa e a Susana também não.”

A Marta tosse e diz: “quero xarope.”

E: “queres xarope e agora não tenho. E esta (mostra cartão) é difícil...caixote de lixo” + gesto, “cheira mal. E isto (mostra cartão)? É uma prenda dá a resposta” + gesto “não é? Já está tudo?”

M: “sim.”

E: “dá-me o queijo.”

M: “Di, Di.”

A educadora pede os seis objectos + gesto às crianças. “Agora são vocês que pedem, está bem? E é o Miguel que começa palavra + gesto, depois a Marta e depois o Diogo.

As crianças fazem.

E: “muito bem, agora vou eu pedir e quem tem dá. Casa, carro, prenda, olá, queijo + gesto – queijo. Quem tem?”

M: “é o Di Di.”

E: “quem tem?”

M: “é o Di Di.”

E: “falta um, o que é que falta? Estava escondido, vá Marta vou contar até três, um, dois, três, Marta onde está (cantando)?” A Marta dá o cartão.

E: “o que era?”

M: “lixo.”

E: “li-xo e este (mostra cartão) é o quê?”

D: “gelado.”

E: “e serve para?”

D: “para a boca.”

E: “comer.”

A Marta levanta-se.

E: “senta-te Marta, senta-te, já disse que não, Marta não tira a casaco, eu tenho, a Susana também, o Diogo e o Miguel têm camisolas e tu estás constipada!”

M: “constipada.”

E: “este é...o autocarro não é? Serve para...”

M: “piu, piu.”

E: “piu, piu? O piu, piu anda de autocarro é?”

M: “sim.”

E: “olha vai lá à tua sala buscar papel e dá-me para limpar o teu nariz. Ela já é capaz de realizar uma tarefa com uma mensagem tão grande!” (para a investigadora).

Marta entra na sala e traz o papel que entrega à educadora.

E: “podias ter limpo mas muito bem, fizeste o recado todo.”

M: “olha, olha” e agarra-se ao colega Diogo, abraça-o.

E: “são amigos?”

M: “somos.”

E: “que sorte. Que cor é esta?”

D: “en-car-na-do.”

E: “é da cor do fato de quem? Do Miguel não é?”

A Marta aponta para o Miguel.

Entra um senhor para arranjar o telefone.

E: “aquele senhor vai trabalhar nos telefones, temos que arrumar, fechar a caixa + gesto. Queres fechar a caixa Diogo?”

Diogo abana a cabeça, dizendo que sim.

E: “força.”

M: “e eu? e eu?”

E: “tu vais guardar” (abriu o armário, sozinha e fechou).

C: “xau.”

**Anexo 4**

Observações em Contexto de Grupo com a Educadora do Ensino Regular no Ano Lectivo  
2006/2007

**Observações em Contexto de Grupo com a Educadora do Ensino Regular no Ano  
Lectivo 2006/2007**

Em todas as actividades observadas estiveram presentes o grupo de crianças da sala que a Marta frequente, a educadora do ensino regular e a auxiliar.

**1º Actividade:** Brincar com os legos

**Conteúdo da observação**

A Marta brinca livremente com os colegas Diz: “dói-dói, senta aqui dói-dói”, batendo na cadeira, continua a chamar pela colega. Olha para educadora que não intervêm.

Marta põe a língua de fora, olha à volta, sai do comboio e vai buscar uma caixa de brinquedos. A educadora aproxima-se do grupo de crianças do comboio que se refaz, mas sem a Marta e explica a importância de se usar os cintos de segurança. A Marta brinca com uma criança que se aproxima dela, levanta-se e pergunta agarrando num brinquedo “de quem é isto?”. Ninguém responde (o brinquedo é do jardim-de-infância).

Marta põe a língua de fora, vai buscar uma cadeira. Educadora: “brincamos mas só um bocadinho, depois vamos arrumar para combinar o que vamos fazer hoje. Marta arruma os brinquedos!”. Criança A: “podes-me emprestar a cadeira Marta?” A Marta não responde e vai buscar outra cadeira. Criança B: “vai lá para trás da fila Marta!”. A Marta levanta-se e vai buscar o jogo que tinha anteriormente. Sentada na cadeira faz um comboio e brinca com os legos. A Educadora: “vou só acabar um trabalho e quando eu disser é para arrumar”.

As crianças no comboio fingem pôr um cinto, a Marta observa-as e faz um cinto de legos que põe à cintura.

Marta põe a língua de fora. A Educadora dá instrução para quem não está a brincar se sentar à volta da mesa. Marta diz: “eu já não tenho cinto”.

Marta põe a língua de fora.

Marta põe a língua de fora, aproxima-se das crianças que estão sentadas na mesa.

Marta põe a língua de fora.

Educadora: “quem foi o menino que foi buscar este jogo?”. Marta fala mas não se percebe. Educadora:” então vai arrumar tudo”. Marta agarra no lego que serve de cinto e põe-no à volta da cintura. Educadora: “oh Marta anda lá limpar o nariz, tira um bocadinho de papel, puxa tu. A Educadora limpa o nariz e a Marta põe o lenço no caixote e volta ao seu lugar que estava ocupado por outra criança, choraminga e ocupa outra cadeira livre. Educadora: “agora sim podem começar a arrumar. Vamos sentar na mesa. Marta arruma tudo”. A Marta arruma e aproxima-se da mesa.

Educadora: “senta-te”. A Marta sentada à mesa e mexe no nariz.

## 2º Actividade: Canção e confecção de comida para pássaros

### Conteúdo da observação

A Marta vai sozinha lavar as mãos, afasta uma cadeira, a Educadora ajuda-a a limpar as mãos. A Marta põe o chapéu na sua gaveta. Educadora diz: “vamos sentar à volta do tapete e cantar a canção que dedicámos à nossa rola. Marta para de brincar com o papel!” Marta mexe no nariz. Educadora: “deixa o nariz”.

Cantam a música da rola acompanhada de gestos, Marta não canta nem faz os gestos.

Educadora: “dedicamos esta canção à nossa querida rola. Vamos pedir a alguém para agarrar na rola porque eu não consigo, ela comia com uma colher muito pequenina. Façam pouco barulho porque está muito assustada”.

A Marta põe a língua de fora.

Educadora: “vamos todos olhar sem barulho porque se não, ela fica com medo”.

Marta põe a língua de fora.

Educadora: “a rola hoje escolheu o Rui para ficar ao pé dele. Temos que cuidar dela porque ela não tem casa, nem a mãe”. Marta encolheu-se, sentada, agarra nos pés.

Educadora explica como come a rola.

A Marta mexe no nariz.

Educadora: “os outros meninos que já lá estão fora, estão à espera da comida e a equipa responsável ainda não acabou. Vamos ver quantos pães temos, margaridas, manteigas, sementes, amendoins, feijão e nozes”. Contam tudo um a um e em grupo.

A Marta põe o pão à boca.

Educadora: “agora os meninos responsáveis pela comida dos pássaros ficam comigo (diz o nome das crianças) e os outros passam para o outro lado”. O grupo da Marta senta-se e a Marta põe o pão a boca para comer. Educadora: “nós vamos fazer a comida para os pássaros” e explicou todas as etapas.

Marta põe o pão à boca e finge comer.

Educadora: “a Marta vai partir o pão aos bocadinhos, vejam como eu”, e vai dando instruções aos outros meninos. A Marta vai partindo o pão aos bocadinhos e ri. Outra

criança: “olha para como a Marta está a fazer”. Ninguém responde. A mesma criança repete, diz: “olha para como a Marta está a fazer. A Educadora: “A Marta está muito bem mas corta mais pequenino, assim” e exemplifica.

A Marta põe a língua de fora.

A mesma criança chama pela Educadora e diz: “olha como a Marta está a fazer. Educadora: “está muito bem aos bocadinhos e exemplifica”. Marta: “ai, ai”. Educadora: “Marta então linda? Toma um bocadinho assim que é mais fácil. Isto também é” (agarrando num bocadinho de pão) e exemplifica. Educadora: “vou buscar um alguidar para pormos o pão. Marta despacha o teu, não é assim, põe o pão aqui para dentro. Boa, isso mesmo. Marta senta-te”.

Marta chama pela educadora. Educadora: “estas a fazer muito bem Marta. Agora vamos passar à segunda tarefa”. Marta arregaça as mangas e põe a língua de fora. Educadora:” Marta junta os bocadinhos todos na tua mão”. A Marta segue a instrução, uma criança tenta tira-lhe o pão mas ela não deixa. A criança bate-lhe na cabeça e a Marta bate-lhe também, até que a criança desiste. A Marta ri e põe a língua de fora.

Marta imita uma colega, arregaça as mangas e bate palmas. Educadora: “agora vamos partir aos bocadinhos as nozes, assim e exemplifica com as mãos da Marta, força, mais um bocadinho”. A Marta vai partindo, a colega que está sentada ao seu lado interage com ela. Educadora: “não é ao muro, é aos bocadinhos”.

A Marta põe a língua de fora.

Educadora: “já está? Marta parte aos bocadinhos, vou ajudar-te”. Marta parte as nozes. Educadora: “consegues”? Marta abana a cabeça dizendo que sim. Educadora: “boa. Depois vais misturar o arroz e os flocos de aveia. Boa meninos, misturar bem, agora é a Marta, assim” e exemplifica com as duas mãos. Educadora: “oh Marta assim não querida, deixa-me mexer agora”. Marta:” são meus”, junta um montinho de migalhas, uma criança tenta tirar-lhe mas ela não deixa. Educadora: “agora vamos misturar o arroz”.

A Marta mexe. Outra criança: “tu já mexeste, agora sou eu” e tira-lhe o alguidar. A Educadora: “o que é que já pusemos aqui dentro?” Todas as crianças respondem, à exceção da Marta.

Marta põe a língua de fora.

Marta: “eu também gosto”. Educadora: “a Marta tira uma colher, cada um tira, começa

deste lado (aponta), mais outra, mais outra. Muito Bem!”. A Marta sorri e bate palmas. Uma criança empurra-a e Marta: “ai”. Educadora: “vamos comer um bocadinho de amendoins para cada um. É bom não é?” Marta abana a cabeça dizendo que sim. Educadora: “queres?”. A Marta responde que sim, sai da sala e vai atrás de uma menina que foi à casa de banho.

A Educadora: “a Marta?”. Outra criança responde:” está a fazer xixi”. Educadora: “oh Marta, anda acabar isto”. Marta vai passando a comida dos pássaros do alguidar para o tacho. A Educadora pergunta: “meninos quantas pinhas vamos encher?”. Todas as crianças respondem, à excepção da Marta. Educadora dá instruções. Marta agarra nas migalhas e come. Educadora: “meninos preparar as mãos para encher as pinhas, quem vai encher? Quem são os responsáveis? Falta aqui uma para a Marta encher. Marta anda cá e dá as instruções. Quantas pilhas estão aqui?”. Todas as crianças respondem.

Educadora: “Marta tira uma e vai enchendo. Vão todos enchendo para a pinha. Agora vamos lá para baixo para o jardim e colocar isto”. Marta bate palmas e diz: “boa”. A Marta vai ter com a investigadora para que esta, lhe arregace as mangas. Foram para o jardim a Marta foi buscar o chapéu à sua gaveta. Educadora diz:”Marta para cima” e Marta guarda o chapéu. Educadora diz:” cada um segura na sua pinha e vai para ali (apontando). Vamos para o jardim colocar as pinhas. Segura bem Marta. Onde vamos pôr a outra?”.

Marta agarra na cadeira. Outra criança diz: “deixa-me levar” e tira-a da mão. Marta: “o meu chapéu” e agarra na cabeça, foi busca-lo à sala. Dirigiu-se à investigadora e abraçou-a.

### **3º Actividade:** Comer a fruta e reunião

#### **Conteúdo da observação**

Educadora: “todos sentados na cadeira. Vamos arranjar uma cadeira para a criança C. Vamos nos organizar e comer fruta, hoje é pêra”. Marta levanta-se e volta-se a sentar.

Educadora zanga-se com o grupo. Marta olha para a investigadora, sorri para o menino que está sentado ao seu lado e diz qualquer coisa que não se percebe. Educadora: “não quero ouvir nem mais uma mosca”. Uma criança pergunta: “o que é a mosca?” Educadora explica. Marta mexe no nariz. Educadora: “o prato da fruta vai

passar”, à medida que vai dizendo o nome de todos os meninos. Marta come a fruta. Educadora: “está aqui mais pêra alguém quer? Calma o prato vai passar na mesma”. A Marta senta-te e bate com as mãos na mesa.

Educadora: “olha vamos arrumar e mudar a seta” (que indica o dia da semana). Marta chega a cadeira para junto do menino que está sentado ao seu lado. Educadora: “vamos mudar a seta e ver que dia é hoje”. O grupo conversa sobre que dia é hoje e quando os meninos fazem anos, a Marta permanece calada. Educadora: “ontem tivemos a combinar o que íamos fazer hoje, ainda se lembram?”.

Marta levanta-se e pede para ir à casa de banho. Educadora:” vai lá”. Eu vou dizer aos meninos quais os grupos de trabalho: x, y, z e Marta”. Marta regressa da casa de banho e a Educadora repete a lista, reforçando qual o seu grupo. Marta põe o polegar na boca, junta-se a mais dois meninos e batem palmas. Educadora: “vamos agora passar para a sala do lado, arrumem as cadeiras e ponham os chapéus”. A sala não fica assim, atenção que as cadeiras amarelas são da sala ao lado”. A Marta arrumou o material, foi à sua gaveta, tirou o chapéu e pôs na cabeça.

#### **4º Actividade:** Almoço

##### **Conteúdo da observação**

Educadora: “Marta tira o dedo da boca e come”. Marta pede água ao responsável pela mesa. Educadora: “vira-te para a frente e come, Marta”. A Marta vira-se para a observadora e diz: “olha o que ele está a fazer”. Educadora: “Marta só mais um bocadinho”. Marta serve-se novamente e diz: “não consigo” (tentando agarrar no jarro com água). Educadora:” chega Marta”. Marta tirou o copo da colega e despejou parte da água pelo seu copo, sem intenção. Criança A: “não, este é meu”. Criança B: “o peixe chama-se como?” Educadora “maruca”. Marta: “faluca, faluca” (nome da sua cadela). Agarra no copo e “tchim tchim”.

Educadora: “já está bom?”. Marta: “eu não, eu não, olha” apontando para a água do copo.

Educadora: “a água é para beber toda!”

A Marta aponta para o caderno da observadora e diz: “escreve meu”. A observadora escreveu o nome da Marta e este grita: “sou eu, uau!”. Educadora retira-lhe o jarro da mão. Marta choramingou, levantou-se e foi buscar outro jarro de água, pôs mais água no seu copo.

Marta põe a língua de fora.

**Anexo 5**

Observações em Contexto de Grupo com a Educadora do Ensino Regular no Ano Lectivo  
2007/2008

**Observações em Contexto de Grupo com a Educadora do Ensino Regular no Ano  
Lectivo 2007/2008**

Em todas as actividades observadas estiveram presentes o grupo de crianças da sala que a Marta frequente, a educadora do ensino regular e a auxiliar, à excepção do almoço que não contou com a presença da educadora

**1º Actividade:** Brincar com os legos

| <b>Conteúdo da observação</b>  |
|--|
| <p>Marta: “estamos a brincar aos legos.”</p> <p>Criança A: “este casaco é teu Marta?”</p> <p>Marta: “não.”</p> <p>Criança A: “vou para o outro lado.”</p> <p>Marta tosse e diz: “eu tenho legos” (apontado para o cesto de legos).</p> <p>Criança B: “olha um carro velho, sem volante.”</p> <p>Marta: “carro velho” e faz gesto de volante. Entra uma criança na sala.</p> <p>Criança A: “vai-te embora, não te queremos aqui, queremos estar sozinhos.”</p> <p>Marta: “olha aqui, este é o meu (agarrando num carro). Agora vou construir o meu.”</p> <p>Criança B: “agora vou fazer um barco e uma torre muito alta” e empurra a Marta.</p> <p>Marta: “opá”, onde está outra pessoa igual a esta?”</p> <p>Criança A: “toma, está aqui”.</p> <p>A Marta vai ter com a educadora e mostra-lhe as unhas pintadas”</p> <p>Educadora: “uau, quem fez?”</p> <p>Marta: “a mãe.”</p> <p>Educadora: “muito gira, olha as minhas estão pintadas?”</p> <p>Marta: “não, ele caiu.”</p> <p>Criança: “então tem que ir ao médico.”</p> <p>Educadora: “O que é isto?”</p> <p>Criança A: “a casa para o médico descansar.”</p> <p>Criança B: “olha o médico.”</p> <p>Marta: “ai a médica.”</p> <p>Criança A: “não, não é a médica, olha agora aqui, deitou sangue, há carros ai?”</p> <p>Marta: “olha, olha, olha aqui” e dá os carros ao colega.”</p> <p>Educadora: “o que estão a fazer?”</p> <p>Marta: “ a brincar aos médicos”.</p> <p>Põe a língua de fora.</p> <p>Criança B: “deita-o”.</p> |

Marta: “olha aqui, olha aqui.” e imita o colega que destrói a torre dos legos.

**2º Actividade:** Aprender como funciona a harmónica/reunião

### Conteúdo da observação

Educadora: “Marta põe os óculos”. A Marta põe a mão na boca.

Em grande grupo conversam sobre o presente do dia da mãe

Educadora: “Marta põe os óculos”

Educadora: quem têm ideias para o dia da mãe? O que é que gostavam de dar a mãe?

Todos respondem à excepção da Marta. Educadora: “e tu, Marta? Marta: “amor”. Põe o dedo no ar e aguarda pela sua vez de falar, já impaciente: “eu eu eu, barro”. Põe o dedo no ar mas não obtêm resposta da educadora.

Educadora: “não há dinheiro p barro. E se fizéssemos um desenho sobre o que estamos a investigar”?

Marta põe o dedo no ar mas sem resposta

Educadora: “e se fossemos oferecer um desenho com uma flor que gostamos”?

Marta: “eu sei, eu sei”

Educadora: “vamos ver um livro sobre flores”

Marta põe o dedo no ar mas não obtêm resposta

Marta: diogoooo

A Educadora continua o nome das plantas e seu significado. “Marta para trás”. Como é que nós distinguimos uns os outros? Façam silêncio, quero ouvir a Marta, ela fala baixo e tem dificuldade em falar. Como se chama a tua miga?”

A Marta responde

Educadora: “e o colega ao lado”?

A Marta responde

Educadora: “são iguais”?

Marta: “sim”

Educadora: “não, não são”

Outra criança: “e as manas”?

Educadora: “vêem as diferenças das manas? Marta senta-te”

A Marta põe a mão na boca e o dedo no ar. Vira-se p trás e tenta ir para a casinha

Educadora: “Marta sai dai”

A Marta tira a almofada da casinha e agarra-se a ela. Põe a língua de fora e a mão no nariz

Educadora: “Marta vai te assoar”

Marta disputa a almofada com uma colega

Marta: “Diogo queres?”

Diogo: “sim”

A Marta atira-lhe a almofada e fala mas não se percebe o que diz

Educadora: “Marta achas que a mãe sabe o significado das plantas todas”?

Marta: “sim”

Educadora: “todas todas”?

Marta: “sim”

Educadora: “então vamos fazer um caderno com a as plantas que conhecemos.Marta senta-te.”

Marta deita-se no chão

Educadora: “Marta senta-se, os teus amigos estão assim”?

Marta continua deitada e põe a língua de fora

Educadora: “Marta senta-te, vamos ver como a Marta está”

Educadora: “deitada, está mal. Vamos agora ouvir a Marta, estas bem”?

Marta: “não”

Educadora: “tens que estar como”?

Marta: “sentada”

### **3º Actividade:** comer a fruta e reunião

#### **Conteúdo da observação**

A Marta vai ter com a investigadora e dá-lhe um beijinho

Está sentada com uma pequeno grupo de crianças à volta de uma mesa

Educador: “Marta o prato não é para brincar” mas a criança continua. “Oh Marta, queres que me zangue contigo? Então para com o prato”

Marta: “dá mais maça”. Outra criança agarra o prato da fruta e a Marta diz: “sou eu, sou eu” e tira-lhe o prato. Depois de comer, levanta-se e vai buscar um copo para ir beber água. “Este é meu?”

Criança A: não é meu

Marta: “não é meu”

Auxiliar: “eu peço à T (educadora) para escrever de novo os nomes, agora vamos sentar para pôr as presenças”

Marta: “não sou teu amigo” para uma colega que estava ao seu lado

Cantam música de Bom Dia

Educadora: “ontem foi que dia, começou a escola depois do fim-de-semana?”

Crianças: “segunda-feira”

Educadora: então hoje é”

Crianças: “terça-feira”

A Marta começa a falar com a criança que está à sua frente mas não se percebe o que diz.

Auxiliar: “Marta ouve o que estamos a conversar, amanhã assim não podes sair porque não ouves as regras. Sabem quem são os finalistas? Quem são?”

Marta: “sou eu, sou eu”

Auxiliar: “quem é finalista põe o dedo no ar”. A Marta põe.

Marta: “e eu?” (referindo à marcação de presenças)”

Auxiliar: “vai lá tu, então”. A Marta colou no sítio errado e a colega mais próxima ajudou-a. Ao regressar ao seu lugar, ocupa um lugar vago de uma criança. Por sua vez quando esta chega empurra a Marta, esta levanta-se e vai para outro lado da roda.

#### 4º Actividade: Almoço

**Conteúdo da observação**

As crianças comem a sopa

Marta (S): “Susana, Susana, já comi a sopa, olha, olha (mostrando o prato vazio).”

Criança A: “És sempre a primeira a comer.”

Criança B: “Comes bué da rápido Marta.”

Marta ri

Auxiliar: “Deixem de conversas e toca a acabar o segundo prato, hoje temos muitas coisas para fazer”

Criança: “oh Z(auxiliar) agora a Marta vai também acabar primeiro, queres apostar Marta?”

Marta: “sim, vou.”

Auxiliar: “vamos ouvir música, silêncio.”

**Anexo 6**

Sessões com a Educadora de Apoio Educativo no Ano Lectivo 2007/2008

## Sessão com a Educadora de Apoio Educativo no Ano Lectivo 2007/2008

### 1º Observação

|  |
|--|
| <p><b>Actividade:</b> Marcar Presenças</p> <p>A Marta levanta-se e vai colar o seu nome no quadro das presenças.</p> <p>Educadora de apoio (E): “queres ir para a casinha?” Marta (M):”sim.”</p> <p>E: “com quem?” M: com o Di-Di e mostra à educadora os cartões com as zonas da sala.</p> <p>E: “os meninos ajudam a contar, um, dois, três, quatro, cinco e seis” (contam todos juntos, apontando para os cartões).</p> <p>M: “bom dia!” E: “bom dia! Pernas à chinês.”</p> <p>Marta esconde-se entre os ecopontos com um colega.</p> <p>E: “ai que marotos!” Faz gesto de se calarem. “Põe as embalagens no caixote. Queres te sentar ao pé de mim?”</p> <p>M: “não.”</p> <p>E: “então senta-te como os amigos.”</p> <p>Educadora do ensino regular (ER): “a Marta e a Ana, não podem estar juntas. A Ana levanta-se e muda de lugar.”</p> <p>A Marta bate com as pernas na parede.</p> <p>E: “assim não pode ser, queres que me vá embora?”</p> <p>M: “não.”</p> <p>E: “então senta-te.”</p> <p>A Marta fala com o colega do lado.</p> <p>Educadora R: “Marta assim não.”</p> <p>A Marta bate com as pernas e com as mãos.</p> <p>Auxiliar: “eles hoje estão, parece segunda-feira.”</p> <p>E: “é de cá estarem pessoas.”</p> <p>E R: “estas bolas são as que se põem na discoteca” e mostra a bola.</p> <p>E: “tens uma destas lá em casa?”</p> <p>M: “sim tenho”, ri e bate palmas.</p> <p>E R: “onde vamos pôr esta?”</p> <p>Crianças: “na janela.”</p> <p>E R: “assim parece de noite.”</p> <p>E: “mas de noite não estão na escola.”</p> <p>E R explica à E porque estão a falar de discotecas.</p> <p>E: “expliquem lá vocês porquê...”</p> |
|--|

Crianças: “fizemos uma discoteca.”

E: “foi divertido? Quais eram as musicas? Qual era a música Marta?”

Crianças: “ao do cão.”

M: “sim, sim.”

E: “uau e gostas-te? Agora senta-te querida, senta lá.”

## 2º Observação

### **Actividade:** Reunião

Educadora do ensino regular (E R): “vamos ver com a Marta está.”

Criança A: “deitada.”

Educadora regular (ER): “estás bem assim?”

Marta (M): “não.”

E R: “tens que estar como?”

M: “sentada.”

A educadora do ensino regular pergunta a cada criança o que quer oferecer à mãe no dia da mãe.

Criança B: “amor.”

ER: “qual é a flor do amor?”

M: “eu quero.”

E de apoio (E): “pensa primeiro” e aponta para a cabeça.

A Marta encosta-se a casinha das bonecas e cruza as pernas.

ER: “saí daí.”

A Marta põe a mão no nariz e chama: “Di-Di”, batendo palmas, continua a falar mas não se percebe.

ER: Marta, Marta, pára!”. A Marta põe a mão na boca.

E: “Di-Di, queres vir para o pé de mim?”

M: “eu também, eu também.”

E: “então venham cá. Não tens calor?”

M: “sim.”

E: “então vamos tirar a blusa?”

M: “sim.”

E: “então vá, força” e ajuda a criança a despir-se. “Estás cheirosa, tomas-te duche?”

M: “sim.”

E: “quem deu?”

M: “a mãe.”

E: “muito bem. Então e já escolheste uma flor para dar à mãe?”

|  |
|--|
| <p>M: “não.”</p> <p>E: “para o ano vão os dois para a escola.”</p> <p>M: “sim.”</p> <p>E: “a mãe já disse?”</p> <p>M: “sim.”</p> <p>E: “dos crescidos, querem?”</p> <p>M: “sim, o Di-Di vai.”</p> <p>E: “e tu?”</p> <p>M: “também.”</p> <p>E: “o Di-Di é teu amigo?”</p> <p>M: “sim” e dá dois beijinhos ao amigo, agarra-o na mão e lava-o para a outra sala. Põe a sua blusa à volta da cintura com a ajuda da educadora de apoio.</p> |
|--|

### 3º Observação

|   |
|---|
| <p><b>Actividade Livre em Pequeno Grupo: Casinha</b></p> <p>Marta põe a língua de fora.</p> <p>Educadora de apoio (E): “quantos meninos estão na casa?”</p> <p>Marta (M): “dois”</p> <p>E: “quantos meninos mais podem lá estar? Dois, não é?”</p> <p>A Marta veste a bata da casinha, põe a língua de fora.</p> <p>E: “mas estão a brincar muito bem. Quem é quem?”</p> <p>Todos responderam menos a Marta.</p> <p>E: “tu és quem?”</p> <p>M: “Marta.”</p> <p>E: “não Marta, aqui na brincadeira?”</p> <p>M: “sou a mãe”. A educadora pergunta às outras crianças e diz: “então a mãe senta na mesa. Vocês é que decidem, têm que combinar. Olha, vai buscar mais um banco, eu ajudo e fico aqui sentada deste lado. O que é que vocês vão jantar?”</p> <p>M: “frango” e puxa os óculos.</p> <p>E: “e tu Marta, afinal quem és? Mãe? Pode haver duas mães e dois pais? O que estão a comer? Frango com batatas cozidas ou fritas?”</p> <p>M: “cozidas.”</p> <p>E: “o que é que a mãe esta a fazer? E vai buscar mais talheres. Estás a comes o quê?”</p> |
|---|

M: “frango com batata frita e ovo.”

E: “está bom? quem fez?”

M: “o pai.”

E: “quem é o pai?”

M: “o Diogo.”

E: “senta lá e come o frango. Estas a beber o quê?”

M: “sumo.”

E: “de quê?”

M: “laranja”. A educadora pergunta também às outras crianças.

E: “és a mãe e só estás a beber sumo”? E o pai não come? Ó mãe, diz lá ao pai para comer. Tu és o pai (aponta) tu és a mãe (aponta) e tu és o filho da Marta.”

M: “o Diogo já comeu.”

E: “e agora, o que é que o teu filho vai fazer?”

M: “vai dormir.”

E: “tens também que arrumar o teu prato não é?”

Marta tapa o Diogo na cama para ele dormir e diz: “estou a trabalhar.”

E: “podias contar uma história ao teu filho antes de ele dormir. Vamos todos ouvir a história antes de dormir. Era uma vez... quem esta na tua história?”

M: “era uma vez um menino...”

E: “e que é que ele esta a fazer? Nadar no lago?”

M: “Tiago.”

E: “o que é que ele esta a fazer?”

M: “nadar.”

E: “mostra o livro. Boa! O menino Tiago vai dormir com quem?”

M: “com a mãe e com o pai.”

E: “e depois o que aconteceu?”

M: “caiu.”

E: “caiu na água? E depois quem apareceu a história?”

M: “o lobo mau.”

E: “o que é que ele fez?”

M: “vai ao parque”, continua a falar mas não se percebe.

E: “não percebo, o lobo mau está?”

M: “cleta.”

E: “ah! A andar de bicicleta, tens que dizer mais devagar, o lobo mau esta a andar na bicicleta e viu uma estrela, olha ela aqui (aponta), e estes quem são (aponta).”

M: “os peixes.”

E: “e vão onde?”

M: “andar no lago.”

E: “como se chama esse peixe grande?”

M: “baleia.”

E: “e o Tiago está em cima da baleia e foi-se embora.”

M: “vitória vitória acabou-se a história.”

E: “agora a Marta vai contar este ou contas tu?” (para outra criança).

Criança: “não, conta a Marta.”

E: “temos aqui um lobo mau outra vez? É o Pinóquio? Quem é este? Quem foi para escola?”

M: “o Pinóquio.”

E: “a seguir o que e que aconteceu? O que é que estão a fazer?”

M: olha olha (aponta).

E: “esta a espreitar na...”

M: “janela.”

E: “o lobo mau está na camio...”

M: ... “neta.”

E: “diz agora devagar.”

M: “camioneta, cão.”

E: “não é o cão, como se chama este animal?”

M: “é o burro.”

E: “era o Pinóquio transformado em burro. Quem é este?”

M: “é o pai.”

E: “de quem?”

M: “do Pinóquio.”

E: “e aqui o que acontece? Em cima do outro peixe? O que é que aconteceu nesta ultima parte?”

M: “a mãe.”

E: “ele esta a dizer que é a fada, escuta.”

Criança: “é uma fada que transforma o burro no Pinóquio”. A educadora explica o que é transformar.

Crianças: “vitória, vitória acabou-se a história.”

E: “agradeçam à mãe por vós ter lido a história. E a Marta trouxe outro livro. “esta menina (aponta p o livro) chama-se Tina, diz lá Tina”.

M: "Tina."

E: "o que é que ela esta a fazer?"

M: "banho."

E: "a Tina está a tomar banho."

A Marta repete.

E: "e lá em casa, quem é que te dá banho? É a mãe ou o pai?"

M: "é a mãe e o pai."

E: "todos juntos?"

M: "sim."

E: "o que é que eles estão a fazer?"

M: "brincam."

E: "quem apareceu?"

M: "o cão?"

E: "como faz o cão?"

M: "ã ã ã ã ã."

E: "quem é este?"

M: "é a menina."

E: "o que está a afazer o cão aqui? A brincarem todos juntos."

A Marta repete.

E: "muito bem. Foram ao médico dos cães que se chama veterinário."

M: "acabou."

E: "e o que aconteceu no medico veterinário?"

M: "estava doente, acabou."

E: "vai lá a ele."

M: "não."

E: "não queres saber mais? Mas o Diogo quer, vai lá ver o que aconteceu. O pai levou o cão ao médico dos cães, o veterinário tirou-lhe uma fotografia aos ossos e depois foram para casa. Vitória, vitória acabou a história."

A Marta levanta-se, vai buscar uma almofada e depois deita-se ao pé do filho. Põe a língua de fora.

E: "o que é que vais fazer?"

M: "dormir."

E: "e queres ouvir uma história antes de dormir?"

C: "sim."

E: "vamos lá ouvir a história da amiga."

Marta põe a língua de fora.

Amiga: “era uma vez.”

E: “tens que falar mais alto e não ponhas livro tão perto da boca.”

E: “Tina, diz lá Tina. Já foram muitas histórias, já acordaste?”

M: “sim.”

E: “já é de dia.”

M: “sim. Quem quer ouvir a história põe o dedo no ar.”

Todas as crianças põem o dedo no ar.

E: “a mãe está muito ranhosa”. Um colega foi buscar um lenço para a Marta.

E: “a mãe está doente tem febre? Vão todos dormi né? É de noite outra vez? Já todos já têm almofada?”

M: “sim. Já estão muitos na minha caminha”. Começa a contar, com a ajuda da educadora que aponta para as crianças.

A Marta deita-se e chucha no dedo.

Um colega: “eu vou passear.”

M: “eu vou passear.”

E: “então vão todos passear.”

M: “vai buscar a mala e a carteira.”

E: “vais para onde?”

M: “café.”

E: “e o que se passa no café? Eu sou a senhora do café. Então estiveram toda a tarde a passear? O que desejam tomar?”

As crianças respondem café.

Educadora do ensino regular: “fazer comboio para irmos ao jardim.”

#### 4º Observação

| <b>Actividade Estruturada em Pequeno Grupo: Pintura</b>  |
|--|
| <p>Educadora de apoio (E): “boa, levanta-te e vai para o pé do Di-Di, muito bem. O que é isto?” (agarrando numa embalagem).</p> <p>Marta (M): “chocapic.”</p> <p>E: “e isto?”</p> <p>M: “sim.”</p> <p>E: “gostas?”</p> <p>M: “sim.”</p> <p>E: “costumas comer?”</p> <p>M: “sim.”</p> |

E: “comes com o quê?”

M: “leite.”

E: “numa taça ou num copo?”

M: “num copo.”

E: “bebes ou comes.”

M: “bebo.”

E: “ai ai ai. São de quê? Sabe a quê? Hum hum é bom...é feito de quê?”

M: “leite.”

E: “e mais, cho-co...”

M: “late.”

E: “como a T (educadora do ensino regular) gosta de chocapic, trouxe muitas caixas de casa para vocês fazerem as pinturas por cima. E estes são de quais? É do coelho? Onde há mais coelhos aqui? A Marta aponta. E: “isto é o quê? Taças com chocapic não é?”

M: “sim.”

E: “quantos há?”

M: “um, dois, três, quatro, cinco.”

E: “esses não são coelhos, são cães, só estes (apontando), um, dois, três, aponta lá tu. Vamos agora ver os cães.”

M: “um, dois, três, quatro, cinco.”

E: “ficam tão giros assim vestidos e não se sujam (referindo aos aventais).

M: “eu também quero, eu vou para a escola, eu e o Di-Di. Põe a língua fora da boca. “oh Di-Di, oh Di-Di, faz Di-Di, vá lá”. O Di-Di levanta-se e a Marta senta-se ao seu lado, juntam-se mais cinco crianças à mesa.

E: “não tens cadeira porquê?” e distribui as tintas pelas mesas. “vai buscar o avental ssf”. A Marta abre a porta e procura-o. “já achas-te?, eu ajudo.”

Entra a directora do jardim-de-infância e fique a falar a com a educadora de apoio.

M: “não há, não há.”

E: “então espera um bocadinho, aproveita e vai buscar pincéis”. A Marta levanta-se e vai busca-los. “Tens que esperara só mais um bocadinho, espera se não, sujás-te toda, vamos primeiro puxar as mangas para cima com o Di-Di. Eu ajudo porque estão sem o avental, espalhem bem a tinta, devagar. Gostas de fazeres pinturas?”

M: “sim, sim.”

E: “molha o pincel, queres pôr agora de outra cor?”

M: “sim, oh Di-Di.”

E: “pinta o teu Di-Di. Tens que molhar mais o pincel Marta, eu vou ajudar o Di-di, vá Marta, estas a gostar?”

M: “sim.”

E: “boa Marta, encontras-te a auxiliar? Onde?”

M: “no jardim.”

E: “queres lavar as mãos?”

M: “não.”

E: “Vá, vamos lavar as mãos a casa de banho, é melhor, anda” e foram as duas à casa de banho.

E: “tens de perguntar à T (educadora de ensino regular) onde vais agora, é verdade ela viu-te no fim-de-semana, onde foste?”

#### 5º Observação

**Actividade - Comer a fruta**

Educadora do ensino regular (E R): “vamos arrumar meninos para comer a fruta, aqui Marta, aqui Marta. Eu não estou a gostar, a Marta, o João e o Miguel vão já arrumar os legos, vão arrumar tudo.”

Educadora de apoio (E): “onde se arruma, aqui é? O que é que falta? A tampa não é, agora estou a perceber, este é risquinho dos jogos.”

Marta põe a língua de fora.

E: “vem para aqui, para ao pé da amiga, tu és amiga dela não és?”

Marta (M): “sim.”

E: “vocês gostam de comer maçãs de manhã?” É bom não é? É fresquinho. Já beberam leite de manhã? O que comeram de manhã?”

M: “leite”

E: “com chocolate ou sem chocolate?”

M: “com chocolate.”

E: “e pão?”

M: “sim com marmelada.”

E: “então a Marta comeu leite com chocolate e chocapic e então o pão?”

M: “pão com marmelada.”

E: “e beberam onde? No copo ou no biberão?”

M: “no biberão.”

E: “ai não acredito, leite no biberão numa menina que está a ir para a escola?”  
 M: “ai, ai.” A educadora vai-se sempre perguntando também aos outros colegas.  
 E: “mas já és crescida para beber pelo biberão. Tens quantos anos? Seis, não é? Faz lá assim com a mão. Esse teu colete é novo não é? Quem deu?”  
 M: “a mãe e o pai.”  
 E: “e eu não consigo abotoar não é? Mas deixa-me ajudar-te, tens que pôr esta parte mais para baixo, arruma a cadeira se faz favor, isso mesmo!”

#### 6º Observação

#### **Actividade:** Almoço

Educadora de apoio (E): “mas nós temos música e tudo, está baixinho para falarmos baixinho, não é? Para ouvirmos a música. Que comida é essa?”  
 Marta (M): “carne com arroz.”  
 E: “vocês gostam?”  
 Crianças: “sim.”  
 E: “qual é a comida preferida?”  
 M: “carne, cenoura e ervilhas.”  
 E: “então é esta a tua comida preferida.”  
 M: “sim.”  
 E: “que sorte.”  
 Criança A: “esparguete.”  
 M: “esparguete.”  
 Criança B: “também gosto de salsichas.”  
 E: “daqui nada tens o cabelo na sopa. Ajuda-me a saber os nomes dos amigos na mesa.”  
 A Marta diz o nome de todas as crianças que estão na mesa.  
 E: “e tu?”  
 M: “Marta, e tu (perguntando à investigadora)?”  
 E: “pergunta-lhe.”  
 M: “como te chamas?”  
 Investigadora: “Susana.”  
 E: “que nome bonito.”  
 M: “mais ou menos.”  
 E: “vamos acabar a sopa, os outros amigos já estão a comer o segundo prato, estamos muito atrasadas, onde se põe o prato? Vais comer essa carne toda? É melhor pões lá uma pequena, isso não é muito? E pões mais arroz. Vamos cortar a

carne. Já está Marta, o que se diz?”

M: “obrigada.”

E: “estamos a comer tudo, estes dentes estão a trabalhar bem.”

Entra a directora com flores e postais para as crianças verem

E: “para o ano vais para a escola dos meninos grandes, agora estamos com a boca cheia não é a melhor altura. Já sabemos comer muito bem, com a ajuda da faca, mas temos que fazer devagar, empurrar devagar. Olha linda, linda, muito bem, foi a primeira desta mesa.”

A Marta põe a língua de fora.

E: “o que é essa fruta?”

M: “laranja.”

E: “é parecido, mas não é laranja, é tangerina, diz lá, tangerina. A laranja é a maior que a tangerina.”

M: “olha aqui, olha aqui.”

E: “o que é? A tangerina com o dedo lá dentro.”

Criança A: a Marta é sempre a primeira.”

Marta levantou-se e foi arrumar o prato.

**Anexo 7**

Sessões de Terapia da Fala no Ano Lectivo 2006/2007

**Sessão de Terapia da Fala no Ano Lectivo 2006/2007**1<sup>o</sup> Observação

Terapeuta: “bom dia Marta, vamos trabalhar?”

A criança abana a cabeça dizendo que sim.

T: “precisas de ir antes à casa de banho?”

Criança: “não.”

T: “primeiro, está escuro não é? O que temos que fazer? Acender a...”

C: “luz.”

T: “olha e esta almofada? Vamos pôr na cadeira para ficares mais alta? Ficas bem assim (enquanto põe a almofada)?

A criança abana a cabeça dizendo que sim.

T: “tens muitos amiguinhos doentes não é? Quem ficou hoje em casa? Olha onde é que a Susana se senta?”

A criança aponta para a cadeira.

T: “e eu?”

C: “aqui” (apontando para a mesma cadeira).

T: “eu e a Susana não nos podemos sentar na mesma cadeira. Empresta-me o teu dedo (e agarra no dedo da criança, apontando), aqui, ali porque está mais longe. Vamos trabalhar?”

C: “sim.”

T: “vou-te dizer o que podes fazer. Vamos primeiro ver a nossa caixa e depois tu escolhes, pode ser um livro ou um jogo. O jogo já vimos, é o jogo das fotografias e depois tenho aqui outro jogo que não conheces. Escolhe tu, a caixa, o livro ou o jogo?”

C: “jogo.”

T: “não quero essa voz...jo-go! Dá-me o jogo!”

C: “dá-me o jogo.”

T: “essa caixa é fácil de abrir. O que temos aqui?”

C: “meninos.”

T: “vamos primeiro ver o que sai. Um montinho para ti, outro para mim. Que cartão saiu-te?”

C: “menina.”

T: “está a ver o livro, li-vro. Olha a minha boca, li-vro. Agora sou eu. O que achas que saiu? A mãe e a menina estão a subir (faz gesto de subir), vão para onde? Para a casa, escola?”

C: “casa.”

T: “está bem, pode ser, o que te saiu a ti?”

C: “menino.”

T: “tem o cabelo curto ou comprido?”

C: “comprido.”

T: “vou ver se acho um mesmo comprido para te mostrar. Este (mostrar um cartão) é comprido e este (mostra outro cartão) é curto. O que está o menino a fazer?”

C: “pentear.”

T: “pen-te-ar” (com palminhas).

C: “agora és tu.”

T: “agora sou eu, o menino está a chorar (faz gesto de chorar) porque partiu a boné.”

C: “ca.”

T: “esta triste ou contente?”

C: “triste.”

T: “e tu, tens uma menina a fazer o quê?”

A criança não responde.

T: “olha vou fazer” (faz gesto de lavar os dentes).

C: “lavar os dentes.”

T: “com o quê?”

C: “sabão.”

T: “olha não sabes a música? Uma escova e pasta...Quem é agora?”

C: “tu.”

T: “tens a certeza?”

C: “sim.”

T: (*descreve o cartão*), “agora és tu, o que é?”

C: “um menino.”

T: “esta a fazer o quê?”

C: “a dormir.”

T: “onde?”

C: “na mãe.”

T: “e o pai?”

C: “também.”

T: “como se chama a roupa que vestimos para ir para a cama? Pija...”

C: “ma.”

T: “quem é agora? A menina foi passear para o jar-dim, junta os dentinhos, jar-dim. O que tu tens aí?”

C: “é um copo.”

T: “menina está a” (faz gesto de beber).

C: “beber.”

T “pode ser leite, agua, su...”

C: “mo, coca-cola.”

T: “e vinho?”

A criança abana a cabeça dizendo que sim.

T: “os meninos pequenos bebem sumo?”

C: “sim.”

T: “tu gostas? Bem, vamos lá ver. Quantos meninos estão aqui?”

C: “um e um.”

T: “qual é a maior?”

C: “esta.”

T: “mas sabem andar de bicicleta, esta é difícil, bi-ci-cle-ta (com palminhas), chama a bi-ci-cle-ta. Olha um menino. Foi andar de bicicleta?”

C: “não.”

T: “foi onde?”

C: “jogar à bola.”

T: “o menino está a deitar o sumo no copo, empresta-me a tua mão para pôr aqui na minha garganta, co-po. (*Cantam*: copo com sumo, etc). Sumo de quê?”

C: “laranja.”

T: “mas é encarnado, pode ser de morango. A menina está a..”

A criança não responde.

T: “olha a minha mão esta a ajudar-te” (faz gesto de comer)

Criança: “comer. Agora eu”

T: “Quem é (agarrando em outro cartão)?”

C: “a menina e o chapéu.”

T: “a menina está a pôr o chapéu (faz gesto de pôr o chapéu). Porque é que ela põe o chapéu? É da chuva? Não pois não? É do sol. Quando vais ao recreio pões o chapéu? Olha vamos mandar calar os passarinhos ch apeu. A menina está a correr no jar...”

C: “dim. O que é isto?” (*aponta para os fantoches que estão na sala*).

T: “Não sei, é para o teatro, vais fazer um teatro? Agora quem é este menino?”

Criança: “Marco.”

T: “o que está ela a fazer?”

C: “có-có.”

T: “a tomar banho?”

C: “não.”

T: “a lavar a ca...”

C: “ra” (*aponta para a barriga*).

T: “queres ir à casa de banho? Então pede, queres que te ajude?”

A criança abana a cabeça dizendo que sim.

T: “então vamos pedir à Susana para esperar por nós.”

*Ao regressarem à sala.*

T: “eu acho que os teus óculos estão a ficar limpinhos (*enquanto limpa os óculos e ensinou a criança a por os óculos correctamente*), tens que empurrar os óculos com o teu dedo entre os olhos, no nariz, assim” (*e faz*).

*A criança mexe nos cartões.*

T: “então amiga, vamos lá ter calma e sentar à chinês. Vamos juntar todos os cartões. Já esta?”

A criança abana a cabeça dizendo que não.

T: “vamos juntar os cartões todos que são muitos, queres ajuda? Diz to-ma.”

A criança agarra no cartão da menina.

T: “olha a menina que estava a chorar porque partiu a boneca. A mãe cola para arranjar. Põe lá todos na caixa. Põe lá todos na caixa. E agora o que vamos fazer? O livro? Vamos contar, um.”

C: “um.”

T: “dois.”

C: “dois.”

T: “três.”

C: “três.”

T: “quatro.”

C: “quatro.”

T: “boa, muito bem. O jogo?”

A criança abana a cabeça dizendo que sim.

T: “mas não te pode deitar na mesa. Antes de abrir a caixa, vamos ver o que há lá (*vêem a caixa*). Uma casinha e muitas peças. Vá abre a caixa, que é fácil. Vamos pôr todas as peças pequeninas dentro da caixa. São pequenas ou grandes?”

C: “pequenas. Uma bola.”

T: “uma bola colorida. Vamos lá ver as cores, azul, encarnado e verde. Vamos por na nossa casa, vamos ver da cozinha, o sítio onde a mãe faz a comida é a cozinha, em cima é o quarto.”

C: “isso é o piu, piu.”

T: “não, não há pássaros, é o pé da banheira. Olha cá em cima é um quarto para dor...”

C: “mir.”

T: “aqui onde tomamos banho e fazemos xi-xi, onde fomos agora, casa de...”

C: “banho.”

T: “vamos experimentar colar uma peça. Onde lavas os dentes? Na cozinha? Não? Na casa de banho? O que é isso que tens na mão?”

C: “urso.”

T: “a sério ou de brincar?”

C: “brincar.”

T: “onde se põe os brinquedos? No quar...”

C: “to.”

T: “então cola lá no quarto. Agora temos o menino. Pode ir para a cama vestido com a roupa da rua?”

C: “não.”

T: “e calçado?”

C: “não.”

T: “agora tu tens uma fotografia de palhaço, onde queres pôr?”

C: “no quarto.”

T: “na parede do quarto fica bem. Esse pode ficar aqui. Agora temos a cortina da banheira. É para quê? Para a água não ir para o chão.”

A criança cola a peça da cortina.

T: “agora temos a luz do candeeiro.”

A criança agarra na peça para colar.

T: “não vamos pôr antes aqui (*cola a peça*). Agora vamos escolher mais duas peças para colarmos.”

A criança agarra numa peça e sem olhar quer logo cola-la.

T: “assim não, temos que saber primeiro o que é. Eu ajudo porque esta é difícil, é um quadro de sala.”

A criança cola a peça.

T: “agora vamos escolher três peças para colarmos, Um, dois, Três, posso ajudar um bocadinho (*agarra nas peças*). A toalha para lavar as mãos não pode ficar no quarto, tem de ir para a casa de banho. E os brinquedos, no quar...”

C: “to” (*põe a peça*).

T: “não ponhas na boca.”

C: “mais, três, dois.”

T: “pede. Dá-me duas peças.”

C: “dá-me duas peças.”

T: “queres duas peças? Uma, duas. Muito bem, mostra-me, posso ver? Agora tens um espelho para pões na casa de banho.”

A criança põe a peça.

T: “tens a porta do frigorífico, e se abirmos o que está lá dentro?”

C: “peixe, fruta, leite.”

T: “e agora? Dá-me a peça, duas ou três.”

C: “duas.”

T: “tens que contar bem. Um, dois (olha o som), três, quatro. Queres pôr a bola primeiro? Não é preciso tirares as que já lá estão. O comboio é a sério ou a brincar? Brin...”

C: “car.”

T: “vou ajudar-te (*põe a peça pela criança.*) Agora temos torradas, põe na co...”

C: “zinha.”

T: “dá-me mais peças.”

C: “dá-me mais peças.”

T: “quantas queres? Quatro outra vez? Então tira as peças de fora da caixa e conta. Um, dois, três, quatro.”

T: “é uma, já nos saiu, uma cortina para pôr na janela, vamos procurar uma janela.”

C: “pega noutra peça.”

T: “o que é isso?”

C: “sabão.”

T: “para pôr no quarto? Não é? Na casa de banho?”

C: “caiu.”

T: “caiu. Isso é o quê?”

C: “livro.”

T: “vamos pôr na sala que tem poucas coisas. E agora o que se diz? Dá-me duas peças.”

C: “dá-me duas peças. Uma, duas, três.”

T: “tu disseste duas. Olha tira quatro, cinco. Um, dois, três, quatro e cinco. Onde pomos? O que é isso?”

A criança não responde.

T: “estas cansada? Estamos quase a acabar. Vamos pôr a flores na sala.”

C: “pões.”

T: “agora vamos pôr só essas. Bolachas, café, que bom.”

A criança não consegue pôr a peça.

T: “pede ajuda, ajuda-me. O menino vai almoçar?”

C: “sim.”

T: “o quê?”

C: “xixa”.

T: “o que é isso? Carne ou peixe?”

C: “peixe.”

T: “carne. As meninas grandes não dizem xixa. E para beber?”

C: “água.”

T: “e a fruta.”

C: “fruta.”

T: “agora vamos tirar as peças, eu ensino-te assim” (*mostra como é*).

*Cantam a música dos dentes enquanto tiram as peças.*

T: “é para arrumar e a tampa para fechar. Vamos arrumar tudo no meu saco. Hoje não fizemos livros. Então primeiro quero aqui no saco, uma caixa.”

A criança dá a caixa à terapeuta.

T: “obrigada, agora o livro.”

A criança dá o livro à terapeuta.

T: “muito bem. Achas que este cabe no saco?”

C: “não.”

T: “porque é muito grande e o saco muito pequeno. Agora vamos arrumar as cadeiras e a almofada.”

*Cantam uma música até a sala do grupo da Marta.*

A terapeuta conversa com a educadora sobre os progressos no vocabulário da Marta.

**Sessão de Terapia da Fala****2007/2008**

## 2º Observação

Terapeuta: “vamos pôr a gata a dizer bom dia Susana! Diz tu.”

A criança não diz nada.

T: “estás envergonhada? Não queres? Olha quem escolheu este livro?”

Criança: “eu.”

T: “então vamos fazer bem a história. Vamos contar aos bocadinhos. Um, dois, três, qua...”

C: “tro.”

T: “cinco, escolhe tu a caneta.”

A criança apanha a caneta.

T: “azul? Vamos fazer as duas (e agarra na mão da criança). O que são estas pintinhas no braço?”

C: “foi o pai.”

T: “e no outro? Deixa ver se tens.”

A criança mostra o braço.

T: “não. A L (educadora do ensino regular) já viu? Bem vamos fazer uma história em cinco bocadinhos. Um, dois, três, quatro, cinco (agarra na mão da criança e escrevem os números). Escreves tão bem. Olha o gato tem um nome? Deixa ver um nome da tua sala...Gonçalo. Olha o gato Gonçalo estava a dormir pode começar assim a história.”

C: “sim, esta na cama.”

T: “ca, ca, ca. Lembras-te? Vou tirar o cachecol para veres melhor ca, ca, ca. O gato Gonçalo estava a dormir. Tem uma cama pequena ou grande?”

C: “grande.”

T: “dorme sozinho?”

A criança abana a cabeça dizendo que sim.

T: “desenha.”

C: “não consigo.”

T: “o que se faz quando não se consegue? Pede-se ajuda, ajuda-me.”

A criança abana a cabeça dizendo que sim.

T: “onde esta a cama do gato?”

C: “aqui.”

T: “está em cima ou em baixo.”

C: “em cima.”

T: “está em cima, pois claro, dorme-se em cima da cama. Quando aparece o sol, o gato Gonçalo acorda. Vamos chama-lo gato acorda, já são horas de ir para a escola. E hoje esta sol?”

A criança abana a cabeça dizendo que não.

T: “está a chover?”

C: “não.”

T: “agora o gato tem que tomar um banho na banhei.”

C: “ra.”

T: “agora tem que ligar a água (faz barulho da agua). Está fria ou quente?”

C: “quente.”

T: “e agora põe um bocadinho de champô, cheira muito bem. Agora vamos pôr o sabão, esfrega, esfrega, já está? Agora para tirar vamos que pôr?”

C: “champô.”

T: “não, a água. Tira-se com a água.”

C: “água.”

T: “como é que faz a água? Xiiiiiiiiiiii. Já esta? Pode sair? Muito bem, agora vamos tirar a.”

C: “toalha.”

T: “queres ajuda para desenhar?”

C: “não.”

T: “o gato está a tomar banho banheira com água quente, sabão e champô. O azul é a água (apontando para o desenho da criança)? Muito bem, está muito bonito. Já está.”

C: “sim.”

T: “depois de tomar banho e vestir-se o que é que ele faz?”

C: “come.”

T: “o quê?”

C: “xi-xa.”

T: “xi-xa, outra vez, não! De manhã?”

C: “sim.”

T: “não porque não lhe apetece. Pode ser pão? Com quê?”

C: “nada.”

T: “pão com nada, mais o quê?”

A criança não diz nada.

T: “leite. Então agora é a minha vez o gato está sentado à mesa a comer o pão (desenhando), umas orelhas, uns bigodes, um leite quentinho e o pão. Olha agora quem faz a seguir? Não estou a ouvir nada, assim não oiço o que me queres dizer, tu sabes falar bem. Vamos fazer o livro até ao fim, e depois vamos embora. Agora o que vamos fazer.”

A criança aponta.

T: “antes disso, temos que fechar bem a porta de casa, desce a escada. Olha e vai a pé ou de carro? Ele tem carro?”

C: “sim.”

T: “então vai de...”

C: “carro.”

T: “pelo caminho ele vai encontrar uns amiguinhos. Quem é este com as orelhas tão grandes?”

A criança não responde.

T: “é o coelho, diz lá tu, queres vir comigo para a escola?”

A criança abana a cabeça dizendo que não.

T: “mas tens que dizer se não ele não percebe.”

C: “comigo.”

T: “não, hoje não vou à escola porque vou ao médico. O que se diz quando se chega à escola, não te vou pedir para dizeres, vou só fazer. Bom dia. Vou fazer a cara do Bom Dia (desenha uma cara alegre) posso fazer?”

C: “não.”

T: “então?”

C: “eu.”

T: “vamos lá procurar a cara do bom dia na caixa, Bom dia, Bom dia, Bom dia a toda a gente (cantando), hoje vi para a escola por isso estou contente.”

A criança encontra o cartão com o gesto de bom dia.

T: “vamos lá por, posso por eu? Enquanto fomos ao jardim (a terapeuta tinha ido buscar a criança ao jardim que estava com o restante grupo), o que ouvimos cantar? Os passarinhos não foi? Esta igual? Mais ou menos não é? O livro acabou quando o gato foi para...”

C: “a escola.”

T: “fica aqui o bom dia para vermos se precisarmos dele.”

T: “queres fazer um jogo? Então pede. Dá-me, temos aqui brinquedos, coisas para passear, roupas, este não que é muito complicado, comida, coisas da casa de banho. Vou escolher um para mim, comidinha, queres ver? Escolho eu por ti?”

A criança aponta para si.

T: “temos o cartão grande e os quadrados pequenos. Vê-la o que gostas mais, põe assim em cima da mesa, põe todos primeiro para veres bem, as coisas da casa de banho, qual é que gostas mais?”

A criança aponta.

T: “é? De certeza?”

A criança abana a cabeça dizendo que sim.

T: “vamos ver como se joga. Aqui estão os iguais que estão dentro da caixa misturados. Quem começa a joga?”

A criança aponta para si.

T: “não ouvi, quando quiseres falar, começamos o jogo, eu espero.”

*Grande pausa*

A criança olha para o chão, vira-se para a investigadora e suspira. A terapeuta puxa a cadeira da criança para perto de si e diz: “olha para mim, quem escolheu? Enquanto não acabarmos o jogo não vamos ter com os meninos ao jardim. Eu não oiço, fala comigo, vamos fazer?”

A criança abana a cabeça dizendo que sim.

T: “sim, vamos fazer! Olha lá as tuas meias estão furadas, entra frio para as tuas pernas?”

C: “sim.”

T: “vamos vestir o casaco para fazer o jogo que está aqui frio. Estas melhor? Olha o casaco é da Marta? Tem uma flor! Queres fechar?”

A criança não responde.

T: “olha aqui nesta escola não há meninos bebes, vamos lá virar para a frente e fazer o jogo. Vamos tirar um quadrado e ver o que saiu. Isto é um bocado difícil, é o que as galinhas põem?”

C: “ovo.”

T: “é para comer ou passear?”

C: “comer.”

T: “claro, muito, muito fácil. Olha o que me saiu a mim, o comboio (faz gesto de comboio). A ti, saiu um...”

C: “avião.”

T: “um avião, dois avi...”

C: “aos.”

T: “aviões. Mostra-me outro cartão. Tem um pão, onde está o pão?”

C: “está aqui.”

T: “agora és tu.”

C: “este.”

T: “este. Outro avião amarelo. Já são dois avi...”

C: “aos.”

T: “aviões. Agora temos o queixo, o que saiu?”

A criança aponta para o cartão.

T: “peixe, um peixe” (tocando na garganta).

A criança não repetiu.

T: “então na minha. Este é mais difícil, é um tractor, se calhar lá na terra do pai há.”

C: “sim.”

T: “agora sou eu. Bolos, gostas?”

A criança abana a cabeça dizendo que sim.

T: “muito, são dois.”

C: “pãos.”

T: “tem creme ou açúcar?”

C: “açúcar.”

T: “também acho. Agora sou eu, o que saiu? Será que é este?”

C: “não.”

T: “o que é? Um cami...”

C: “ão.”

T: “estamos quase a acabar. O que é isto eu comemos com a colher à hora do lanche? logur...”

C: “te.”

T: “o que é isto? Carne de frango.”

A criança bate palmas (olhando para a investigadora).

T: “Olha Susana. Muito bem. Vamos fazer este puzzle. Estas aqui a ver o fumo, se calhar fica aqui bem. Estas a cantar?”

A criança diz qualquer coisa que não se percebe.

Terapeuta: “a L (educadora do ensino regular) sabe?”

C: “não.”

T: “(educadora de apoio sabe?”

C: “sim.”

T: “mas eu não sei qual é, mas gostava. É a dos animais?”

A criança não responde.

T: “as peças em cima e as peças em baixo.”

C: “cima e baixo.”

T: “olha o frango, gostas?”

C: “sim.”

T: “vamos fazer o avião nos iguais.”

A criança canta, mas não se percebe.

T: “eu não sei, tens que me ensina, mas se a l sabe vou-lhe perguntar. Pões a roda, esta a ficar muito bem. Saiu-nos uma mota.”

A criança bate palmas.

T: “olha eu gosto muito de passear de (e faz os gestos de carro, avião, comboio, mota, camião, autocarro, barco), enquanto verbaliza. Vamos arrumar e onde vamos agora?”

Criança: “brincar.”

T: “brincar com os amigos lá fora no jardim. O que podemos fazer no jardim? Jogar à bola?”

C: “sim, (agarra numa peça) este.”

T: “o que achas que são?”

C: “roupas.”

T: “vou guardar o gato Gonçalo ou queres para ti?”

C: “quero.”

T: “quero! Foi para a escola de...?”

C: “pó-pó.”

T: “pó-pó? Carro. Estás a escrever?”

C: “sim” (faz rabiscos).

T: “muito bem então, escreve lá o gato Gonçalo foi para a escola de carro, faz lá, enquanto arrumo. Deixa-me lá traduzir (e escreve a frase ao lado dos rabiscos – o gato Gonçalo foi para a escola de carro). Arruma lá as almofadas.”

A criança arruma as almofadas.

T: “Boa. Agora só falta o nome, escolhe a cor. Tu escolhes sempre o azul”.

A criança muda de cor.

T: “escreve lá Mar-ta (agarra na mão da criança e escrevem). Onde está o teu nome?”

A criança aponta.

**Sessão de Terapia da Fala****2007/2008**

## 3º Observação

Terapeuta: “qual é o melhor tapete para sentar?”

A criança aponta.

T: “este, diz lá”.

Criança: “este”.

T: “onde foi a L (educadora do ensino regular)?”

C: “rua.”

T: “foi à rua com alguns amigos. Olha para fingir que isto é uma mesa. Canta: bom dia, bom dia, hoje vim para a escola e por isso estou contente!” *Ao mesmo tempo que batem as mãos na almofada, que serve de mesa, ritmando a música, por exemplo, con-ten-te com palminhas.*

C: “con-ten-te” (com palminhas).

T: “deixa-me tirar o lenço para veres o meu pescoço. Olha o que é isto lá fora (apontando)?”

C: “piu, piu.”

T: “quem fala assim piu, piu? Pass...”

C: “rinhos.”

T: “vamos ver, estas coisas que temos aqui colam no livro. Este cão chama-se Jorge e o livro chama-se: vamos comer Jorge! E ele não sabe pôr a mesa, vamos pôr a mesa. Que roupa tem ele? Um pi-já...”

C: “ma.”

T: “ele precisa de um guardanapo mas tem em cima da cadeira. Põe-se o guardanapo em cima da cadeira ou em cima da mesa?”

C: “mesa.”

T: “o Jorge precisa de...”

C: “comer.”

T: “sim mas precisa de um prato, faz lá com as mãos prato” + gesto.

C: “prato” + gesto.

T: “o que é que ele pode comer? Carne. Olha eu a ajudar-te (gesto de peixe), peixe, mais batatas, arroz, diz lá. O Jorge vai buscar uma ti...”

C: “gela.”

T: “muito bem. Ele põe a tigela onde?”

C: “na cabeça.”

T: “na cabeça? Ajuda lá ele a pôr a tigela no sitio, me...”

C: “sa.”

T: “a tigela é para comer o quê?”

C: “sopa.”

T: “muito bem. Já tem um guardanapo.”

C: “prato.”

T: “e tigela. Ele vai buscar um copo. Dá cá a tua mão, co-po” (põe a mão da criança na sua garganta).

C: “co-po” (com a mão na própria garganta) “co-po” (com a mão à frente da sua boca).

T: “Jorge está mal, não é assim.”

C: “Jorge está mal, não é assim.”

T: “boa, agora ele pode beber sumo. Ele foi buscar a colher e pôr no nariz, está bem?”

C: “não.”

T: “diz lá, está mal. Oh Jorge não pode ser.”

C: “não pode ser.”

T: “põe lá no sitio, onde fica bem.”

A criança põe.

T: “e a faca onde se põe? A faca é do lado do prato.”

A criança põe e bate palmas.

T: “muito bem. O que serve para limpa a faca? Guardana...”

C: “po.”

T: “para pôr a sopa? É a ti...”

C: “gela.”

T: “gela com os dentes juntinhos, diz lá.”

C: “gela.”

T: “é de quê a sopa? Feijão ou cenoura?”

C: “cenoura.”

T: “então o que serve para beber o sumo? Co-co-co...”

C: “po.”

T: “copo. Olha para mim, é de quê? Laranja?”

C: “laranja.”

T: “já está a mesa pronta. Oh Jorge já podes comer. Vamos ver outro: vamos vestir o Jorge. Que animal é o Jorge?”

C: “cão.”

T: “tem roupas, vamos pôr em cima da mesa. Não, tu.”

C: “roupa.”

T: “está nu.”

C: “nu”

T: “vamos buscar as cuecas. Onde ele põe as cuecas?”

C: “na cabeça.”

T: “e está bem?”

C: “não.”

T: “então diz lá. Não se põe as cuecas na cabeça. Como são as cuecas do Jorge? Com umas bolinhas cor-de-rosas. Vamos buscar a camisola que tem umas riscas. Ele põe nas pernas estão.”

C: “mal.”

T: “tem que tapar a barriga.”

C: “os braços.”

T: “as costas, espera, espera. Olha o Jorge tem umas meias de que cor? A- zuis, onde ele as pôs?”

C: “nas orelhas.”

T: “vai lá tu buscar e põe nos pés. Duas meias azuis.”

C: “um, dois.”

T: “depois, olha aqui, ca-mi-so-las. Como fazem as abelhas zzz. Vamos ver o que falta vestir ao Jorge?”

A criança deitou-se (pareceu desinteressar-se pela tarefa).

T: “será que o Jorge vai fazer mais disparates? Viro eu (a folha do livro)? Diz lá, vira tu.”

C: (deitada no chão) “vira tu.”

T: “queres descansar um bocadinho? Quando tiveres pronta diz. Dona Marta tens que te sentar, aqui não é para dormir, pode ser?”

C: “não.”

T: Marta está cansada? Queres fazer outra coisa? Senta-te lá para acabarmos este e fazer outra coisa. Então ele põe as calças nos braços, pode ser?”

C: “sim.”

T: “pode ser? Então olha lá para mim. Onde se põe a camisola?”

C: “braços.”

T: “onde se põe as calças?”

C: “pernas.”

T: “foi para o sol e pôs o?”

C: “boné.”

T: “o boné no rabo?”

C: “não.”

T: “na ca...”

C: “beça.”

T: “vitória, acabou-se a história e cantam. Aí sentada que eu dou. Pode ser um jogo ou as fotografias?”

C: “não.”

T: “este não.”

C: “não.”

T: “então diz: eu não quero este. Olha para mim, escolheste é para fazer até ao fim, sim? Descansar é só no fim, quando formos para o jardim. Temos aqui o quê? Comida.”

C: “motos.”

T: “brinquedos, frutos, roupas, coisas de cozinha e casa de banho.”

C: “brinquedos, frutos, roupas, coisas de cozinha e casa de banho.”

C: (virando-se para a investigadora) “e tu?”

T: “pergunta se ela quer jogar, eu não pergunto.”

A criança olha para a investigadora, mas não diz nada.

T: “os frutos para mim, os brinquedos para tu. Amarelo e cor-de-rosa (apontando). Vamos por aqui dentro os quadrados e misturar, mistura, mistura.”

A criança mistura as peças.

T: “agora vamos tirar só uma, ver bem, falar e vamos ver onde fica bem. Saiu o quê?”

C: “um livro.”

T: “um livro de história não é para pintar, vê lá onde fica bem? Agora sou eu e vou tirar.”

C: “bolo.”

T: “é para comer ou brincar?”

C: “comer.”

T: “muito bem, é aqui. Vê lá se encontras um livro amarelo.”

A criança põe a peça no sítio certo.

T: “boa, pois é, muito bem. Agora sou eu.”

C: “fruto.”

T: “não é um fruto, é uma coisa para brincar. Ca-ne-ta para brincar, para pintar. Queres ajuda?”

C: “não.”

T: “então vê lá onde está?”

A criança agarra na peça e põe no sítio.

T: “olha Marta vamos lá trabalhar mais um bocadinho.”

A criança mexe-se, fecha-se fisicamente sobre si, levanta-se da cadeira e afasta-se.

T: “onde estão as cerejas (ao mesmo tempo que põe a cereja no sitio)? Agora é uma maçã! Não é bem isso, olha descasca-se assim” + gesto.

C: “banana.”

T: “agora saiu-me um brinquedo, um ursinho.”

A criança deita-se no chão e bate com os pés.

T: “olha se não queres fazer, faço eu. Agora as uvas são brinquedos ou são frutos? Olha queres sentar te ao pé de mim, aqui?”

A criança não responde.

A terapeuta agarra na criança e coloca-a junto a si e diz: “quando tiveres cansada diz-me, agora deitar é que não, não é para descansares muito. Estamos quase a acabar e depois vamos para o jardim.”

C: “vamos, vamos!”

T: “depois de acabares o jogo e põe a criança ao colo. Vá agora és tu, tira uma peça. Olha uma pá e uns baldes, vê lá se encontras, estão aqui! E agora este?”

C: “fruto.”

T: “e qual é o nome?”

C: “laranja.”

T: “agora és tu, é um trici...”

C: “clo.”

T: “esta era difícil.”

A criança bate palmas.

T: “acabamos agora! Vamos virar ao contrário e fazer o puzzle, vai lá buscar tu a peça.”

A criança choraminga.

A terapeuta faz o puzzle de sozinha, com a criança ao colo, ao mesmo tempo que nomeia as peças e a Marta repete as palavras.

A criança bate palmas.

T: “agora vamos virar, um, dois, três.”

A criança virou as peças.

T: “espera que isto não está muito bem.”

C: “já está.”

T: “vamos juntar tudo para arrumar. Quais os puzzles que já fizemos?”

C: “frutos, brinquedos.”

T: “e no outro dia, lembras-te? Foram as comidas. (*enquanto a criança arruma os materiais*) não puxes mais, se não eu tenho que pôr aqui co-la. Vamos brincar um bocadinho com a caixa ou para o jardim?”

C: “jardim.”

T: “então senta-te aqui para me ajudares a arrumar. Dá-me a história do Jorge que vai vestir a roupa” + gestos.

A criança dá.

T: “dá-me a caixa do jogo” + gesto.

A criança dá.

T: “dá-me a história do cão, como é que se chamava? Paulo?”

C: “Paulo.”

T: “não, era Jorge! Obrigada. Agora o que é que fica aqui? O jogo dos iguais?”

A criança arruma a almofada.

T: “queres ajuda?”

C: “não.”

T: “o que há aqui, nesta sala que eu não sei?”

C: “boneco” (agarra no lego).

T: “o lego é para encaixar.”

C: “não.”

T: “então...”

A criança agarra as peças e começa a brincar.

T: “pede a peça que eu dou. Queres uma verde?”

C: “sim.”

T: “dá. Queres amarelo ou azul?”

C: “amarelo.”

T: “queres amarelo ou encarnado? O que estás a fazer?”

C: “um carro.”

T: “um carro ou uma estrada?”

C: “carro.”

T: “E de quem é? Do tio?”

C: “sim.”

T: “quem vai no carro do tio?”

C: “o pai e a mãe.”

T: “e tu?”

C: “não.”

T: “estás na escola, onde é que eles vão? Às compras ou para casa?”

C: “casa.”

T: “agora amarelo ou azul?”

C: “azul.”

T: “e agora amarelo ou azul?”

C: “azul.”

T: “azul em tudo?”

A criança agarra no marcador encarnado.

T: “os pais já chegaram a casa?”

Criança: “sim.”

T: “então onde fica o carro? Ai? Olha amiga temos que ir embora, vamos ver se os amigos estão no jardim vá, vamos arrumar.”

**Anexo 8**

Entrevista Inicial com a Educadora de Apoio Educativo no Ano Lectivo 2006/2007

## **Primeira Entrevista com a Educadora de Apoio Educativo no Ano Lectivo 2006/2007**

### ***Qual a sua formação inicial?***

Educadora de infância e depois especialização no António Araújo da Costa Ferreira, com equivalência da ESSE.

### ***Como foi o seu percurso profissional até chegar a esta equipa de intervenção precoce?***

É um grande percurso, portanto eu comecei no ensino regular e tive sorte logo no meu ano de estágio de ter crianças com problemáticas integradas no grupo e portanto despertei-me sempre para meninos com dificuldades educativas especiais. Pouco tempo depois fiz a especialização no antigo António Araújo da Costa Ferreira, que é uma especialização de três anos e depois fiz o meu estágio na área da especialização numa equipa que se chamava, equipa de orientação domiciliária, que era exactamente intervenção precoce na altura, portanto, a equipa de orientação domiciliária nasceu em Lisboa num centro que pertencia à segurança social na altura e que era centro de educação especial de Lisboa, foi um grupo de educadoras que começou a trabalhar com invisuais no âmbito da integração em jardins-de-infância portanto integrar crianças com problemas invisuais em jardim-de-infância e trabalhava nos locais onde as crianças estavam, portanto a equipa deslocava-se, nessa altura as pessoas faziam alguns km, chegavam a ir até Alcácer do Sal, foi um grupo pioneiro nesta área e depois foi alargado aos auditivos, à problemática auditiva e depois à cognição, com outros problemas na área da deficiência cognitiva. Portanto eu quando entrei na equipa de orientação domiciliária já estava em funcionamento e integrei-me e fiz lá o meu estágio e depois continuei, fiquei lá.

### ***Então foi opção sua trabalhar na intervenção precoce?***

Foi uma opção e uma coincidência, foi opção em termos da área da deficiência, em termos da intervenção precoce foi nascendo, foi um percurso.

### ***O que a interessa/motiva trabalhar nesta área?***

Na área da deficiência? Porque achei que, fiquei sempre sensibilizada, por princípio gostando a área da educação, era uma parte específica da educação e que me apaixonei sempre.

***Gosta de trabalho que faz?***

Gosto, gosto muito, aliás tive oportunidade e trabalhei sem ser na acção directa durante algum tempo e portanto na área da deficiência também mas sem ser na acção directa, a parte social em que trabalhava com as instituições, regressei a acção directa e gosto daquilo que faço. Defendo esta área, defendo a intervenção precoce.

***Qual a importância da intervenção precoce?***

É total, a importância é total, portanto quanto mais cedo melhor, relativamente à criança e relativamente à família e a experiência que tenho que já lá vai algum tempo é que os resultados iniciados com uma criança pequenina com uma família logo cedo, são diferentes dos resultados obtidos começando mais tarde.

***Trabalha há quanto tempo nesta área?***

Na área da educação desde 78 e portanto como tive logo crianças integradas considero que foi logo.

***O serviço de Intervenção Precoce tem impacto no ajustamento dos pais em relação ao seu filho?***

Claro que tem, tem um impacto enorme porque começam logo desde que as crianças são pequenas a integrar-se na problemática e em encontrar recursos precocemente, a encontrar os recursos possíveis que não são muitos, são os que existem mas progressivamente vão conseguindo outras coisas e ambientar-se a eles próprios que é importante. Uma notícia destas, na família e sempre muito complicado, há que fazer esse crescimento e se as coisas se iniciaram logo no início o acontecimento não é tão abrupto. Do que passados três, quatro anos, começam a perceber as dificuldades que afinal a criança tem, que eles têm, os recursos que têm de encontrar e depois o não estarem sozinhos, não é? É completamente diferente uma família acompanhada de uma família desacompanhada. Não quer dizer que nós tenhamos os trunfos na mão mas a experiência que eu tenho é que eles se sentem mais protegidos.

***De uma forma geral que papel têm os pais no desenvolvimento das práticas na intervenção precoce?***

Tem todo, a família é o elemento de eleição da criança, portanto tudo o que se puder dar, possível, para a intervenção da família com a criança, em termos quantitativos e sobretudo qualitativos, é uma mais-valia para a criança.

***Especificando no caso da Marta... que papel têm estes pais na intervenção?***

Estes pais têm o seu percurso como todos, e nada na vida se consegue a 100%, nós temos que perceber que se conseguirmos 20% ou 15 ou 10 já é uma mais-valia. E o que aconteceu neste caso, é que conseguimos desde muito cedo apoiar esta criança que nasceu nesta família, que não é uma família estruturada e portanto conseguimos apoiá-la, conseguimos integrá-la, conseguimos proteger esta criança controlando alguma coisa desta família. Nunca se consegue, nós não vivemos com a família não é? E não conseguimos a totalidade, consegue-se aquilo que se pode, até onde se pode e não podemos ficar angustiados com isso. Se não houvesse intervenção nenhuma se calhar as coisas estavam piores, estavam com uma percentagem muito mais baixa. E quando eu digo nossa intervenção, é nossa intervenção com toda a complementaridade que existe o apelo ao serviço de saúde, o apelo ao serviço social, toda uma articulação que funciona à volta desta criança. A própria integração foi feita por nós, a escolha de um local, portanto os encaminhamentos, as transferências, o apoio no local onde ela está integrada, os locais. Ela começou por estar numa ama, depois numa creche e depois mudou para outro jardim-de-infância porque a creche em princípio não daria resposta. Não é que ela estivesse mal, estava muito bem.

***Sei que não começou consigo este caso, mas gostaria que me falasse do processo de acolhimento e avaliação da família...***

Realmente não foi comigo, não iniciou comigo foi com outra colega. O acolhimento da família penso que foi positivo, como pessoalmente não estava, mas daquilo que sei e que articulei na passagem de caso, a família acolheu sempre bem a nossa presença, foi favorável, não houve problemas pelo contrário.

***Quais é que lhe parecem ser as necessidades desta criança e desta família?***

A família precisa de uma ajuda em termos da sua estruturação, na actuação com a criança, na gestão da sua própria casa, do seu ambiente, da gestão económica. Com a criança a integração na sua própria família e toda a parte do seu desenvolvimento global.

***E a nível dos recursos?***

Os recursos são aqueles que estão a ser trabalhados e existem o serviço social que está envolvido e tem tentado dar algumas respostas e os serviços de saúde que têm apoiado a criança e família.

***Então podemos considerar que a problemática de maior relevância desta criança/família...***

Ao nível da criança temos a especificação em termos do seu desenvolvimento, nós iniciamos preocupados com o seu desenvolvimento global, portanto é uma criança com a problemática que tem, um síndrome de down, tem um ritmo mais lento que qualquer outra, tivemos que nos preocupar com o seu desenvolvimento global em todas as áreas do seu desenvolvimento. Há uma preocupação em todas as áreas do desenvolvimento. Neste momento, nesta fase do campeonato, a incidência maior está na área da comunicação porque neste momento é a área mais baixa da criança. Ela deu alguns avanços significativos nas outras áreas, avanços que a mantêm integrada no grupo, está bem integrada e que dá uma resposta relativamente adequada embora haja coisas ainda abaixo mas pronto. Aquilo que eu penso é que se nos preocuparmos mais com a área que está mais baixa, que é a comunicação, também conseguimos aumentar as restantes competências, concretamente a área cognitiva que se prende um bocadinho com a área da comunicação. Na autonomia, ela é desembaraçada, esta autónoma, com as rotinas integradas, próprias para a idade dela. Na área motricidade também está bastante apta, há exceção de alguns movimentos específicos da motricidade fina. Na área social é uma miúda que interage bem, está bem integrada no grupo, é bem aceite, é evidente que há pontos sempre a limar como em qualquer criança. Na área da comunicação existem mais falhas devido à sua própria problemática, por isso agora o investimento nesta altura em termos de uma especificidade maior como é o caso da terapia da fala, por causa da parte fonológica que também nos parece que poderá ser melhorada. Também em relação a isto houve uma preocupação no aspecto da saúde, esta miúda fez despiste em otorrinolaringologista, foi operado no ano passado e melhorou também a sua parte auditiva e isso veio também trazer vantagens, há canais em termos de saúde muito mais disponíveis uma comunicação eficaz.

***Como decorreu o seu ajustamento/ adaptação à problemática da família?***

Nós temos que entrar na família com algum cuidado, temos que a respeitar, seja ela que estatuto seja, e que dificuldade tenha. A família também insere outras problemáticas, como é o caso. A família não nasce ensinada e também ao tomar algumas atitudes e penso que é o que acontece aqui, também foi porque não aprendeu mais. A relação que tenho com a família, tenho algum cuidado, alguma cautela e tento fazer alguma aproximação em termos de poder ajudar a sua mudança de atitude, a sua articulação com a criança e achei que era importante uma vez haviam outras problemáticas ao nível social e económico, achei e já achei porque também a minha colega já trazia algum trabalho iniciado nesse aspecto, em

que o serviço social também se implicasse. Portanto porque também nós vamos estando até poder mais depois temos implicar outros serviços que não fazem parte do nosso âmbito. Esta é uma família também vigiada pelo serviço social que atento a algumas situações, quer do âmbito económico, como do seu campo social.

***Se lhe pedisse para fazer breve descrição da criança...***

Acho que é uma criança embora com a problemática que tem, é uma criança que me parece com uma boa competência, é uma criança feliz, alegre, uma criança em termos da interacção social, é muito boa, e isso traz-lhe grandes vantagens como emissora e receptora de actividades, privilegia uma boa interacção e que depois traz vantagens no seu aumento de competências. É desembaraçada, é alegre, há uma coisa que acho e tenho dito que embora esteja dentro de uma família com algumas dificuldades parece-me que ela é uma criança feliz. Emocionalmente pode pontualmente como qualquer outra criança mostrar alguns pontos negativos mas são pontuais não são situações de grande peso e parece-me uma criança feliz, embora com uns pais com algumas limitações. Em termos do seu desenvolvimento parece-me que está num ponto aceitável para a sua problemática, tanto que é uma miúda com um percurso bastante positivo, tanto que tenho alguma esperança que esta área da comunicação, ela está muito receptiva, e tenho alguma esperança que a área da comunicação obtenha-se outras respostas mais adequadas.

***A partir da avaliação que foi feita inicialmente, os objectivos proposto para esta criança e família...***

Têm sido atingidos.

***Quem elaborou o programa de intervenção?***

Nós vamos sempre falando com as partes envolvidas, com a educadora, com a família. O programa vai-se esboçando por esta interacção. Eu penso que por uma situação prática acabo por ser eu a concretizar os levantamentos que se vão fazendo. Concretizo e depois ponho a consideração de todos, e é ou não aprovado por todos ou modificado, mas tem por base a articulação dos envolvidos. Claro que neste caso, os elementos menos participativos em termos das áreas de desenvolvido é a família, pela falta de noção, embora eles consigam perceber que a área mais complexa da criança é a área da comunicação, mas se calhar não conseguem ser eles a propor como se intervêm, as estratégias a usar, mas pelo menos têm com um objectivo geral que gostariam que esta área fosse trabalhada, o que vem ao encontro meu e da educadora do regular. O programa tem alguma uniformidade em termos dos objectivos das partes.

***Que trabalho tem desenvolvido com os pais?***

Temos articulado pontualmente quando necessário, conversamos das necessidades e algumas mudanças de atitude da família. Algumas intervenções em casa, que foram muito importantes, em termos da utilização do espaço, da modificação do espaço, o encontro de um espaço próprio para a criança. Existia, mas não estava arrumado, definido, também foi feito e sempre que há necessidade, vamos conversando.

***Muitas vezes cruza-se com os pais aqui no jardim-de-infância e...***

Sim principalmente com a mãe, a comunicação é feita principalmente com a mãe. O pai relativamente à minha colega estava mais disponível na altura, e tinha mais interacção com ela, comigo tem havido mais interacção com a mãe. Temos o telefone mas também quando há necessidade o pai está e as coisas são passadas. Também se encontro juntamente com o serviço social, uma ama que pudesse dar resposta, uma ama adequada que pudesse dar resposta, aos tempos em que a família não tinha hipótese de ficar com ela, portanto à saída do jardim-de-infância, depois das 4/5 da tarde esta criança não estava a ter uma pessoa adequada para ficar com ela porque o pai estava a trabalhar e a mãe também e havia assim umas pessoas amigas que iam buscar mas que percebemos que havia uma desadequação muito grande, tivemos que encontrar uma pessoa com competência que neste momento só funciona pontualmente porque o pai está outra vez disponível, este mês para ai há um mês, que está a vir busca-la e fica com ela. Essa ama, era uma ama que vive próximo da mãe e que dava algum suporte, em termos das férias e tempos em que a mãe não podia e era uma ama que dava alguma resposta qualitativa, e tinha estado com ela inicialmente quando ela era pequenina, antes dela entrar para a creche era esta senhora que se encontrou para dar resposta.

***Qual a duração prevista para a intervenção?***

Portanto a nossa intervenção por enquanto e até não haver outras coisas em contrário, irá até dos zero aos seis anos, se nada houver em contrário porque podemos sentir a determinada a altura que já não há necessidade da nossa intervenção. O caso da Marta... penso que irá até fim e depois será encaminhada para outro serviço de apoio, quando ela fizer encaminhamento para a escola, terá depois o apoio devido da escola. Será uma criança com certeza, o que prevejo neste caso é que terá que ter uma vigilância em termos de apoios educativos, e alguma estratégia nos seus contextos de aprendizagem.

***Que tipo de estratégias procura implementar para alcançar os objectivos estabelecidos?***

São muitas. Na generalidade a primeira estratégia é correr bem em termos da integração, ela estar bem integrada no grupo, com a educadora ter alguma articulação em função de colmatar algumas dificuldades que ela possa ter, esta educadora já trabalhei também com ela, nem sempre pelas circunstâncias é possível um diálogo mais formal ou com mais tempo, às vezes esta articulação faz-se um pouco informalmente e pontualmente, mas penso que as tarefas vão-se se limando nas necessidades que ela possa ter, não me preocupa muito porque é um pessoa com uma prática já muito grande e portanto também está muito atenta. Portanto a estratégia em relação a uma boa integração tem que existir e depois estratégias específicas relativamente a cada área de desenvolvimento. Concretamente: motivar para períodos de atenção/concentração maiores, usar a comunicação também através da utilização do programa makaton que nos parece que relativamente a esta criança têm bons resultados, também com estratégias específicas, tentar que ela cumpra as rotinas do seu dia-a-dia, ao fazer as repetições ela vai também integrando as rotinas, perceber e ajuda-la a ser um elemento participativo e activo, e na generalidade serão estas as estratégias e depois também a parte da família como eu disse que haja algum prolongamento em termos do grupo familiar, o possível. Não vale a pena estarmos a exigir coisas à família que à partida sabemos que não há hipótese não é? E temos que saber a competência que a família tem e aquilo que consegue, se eu lhes passar X, tomara eu que elas façam meio X, portanto não vale a pena pensar em passar Y, prefiro gastar essa energia noutra campo.

***Qual é o principal foco da intervenção?***

É muita coisa, é isto tudo, a família, o jardim-de-infância, a comunidade e a parte do seu desenvolvimento global, a parte educativa que eu penso que, quando falamos em intervenção precoce, intervimos cedo e em todas as partes que englobem o crescimento da criança, aquelas que já existem e aquelas que temos que ir buscar e que fazem falta, como é o caso dos serviços de saúde e os serviços sociais, que não existem à partida quando ela nasce mas que têm que começar a existir e é portanto a intervenção com estas partes todas que vai complementar o processo e a parte educativa também é importante, é importantíssima.

A propósito disto ainda não me perguntaste porque que é que a terapia da fala não começou mais cedo. Posso dizer, acho que é importante ficar claro, os pais inclusivamente e é uma preocupação dos pais, não fala, fala mal logo tem que haver uma terapia da fala. Só que no percurso da fala, no percurso da comunicação há coisas antes, há outras situações que

antes desta terapia e neste caso não havia necessidade de serem trabalhadas por uma terapeuta da fala, estavam a ser trabalhadas pela parte educativa portanto estavam a ser agarradas. A partir de determinada altura houve a necessidade de outra ajuda, então fomos buscar essa ajuda que é a terapia da fala para realmente trabalhar a parte mais específica, a parte fonológica mas também lá esta, estamos a fazer um trabalho complementar ou de complementaridade.

***Porque é que trabalha individualmente com a criança?***

Eu trabalho individualmente com a Marta, primeiro porque tenho muito pouco tempo para estar com ela portanto privilegio esse tempo em termos de lhe poder prestar algum apoio mais específico porque é uma criança que está bem integrada no grupo e que essa parte da integração esta previamente realizada, adquirida, prevenida. Logo, faz-me sentido trabalhar o seu desenvolvimento global individualmente com ela na sala através de estratégias que já referi.

***Como prevê trabalhar daqui para a frente?***

Foi como disse, neste momento a prioridade é facto a área da comunicação e é isso a que estamos dar maior relevância, através da terapia da fala e utilizando o programa makaton e todas as estratégias que ele envolve, se quiseres temos aí material acerca do programa que podes consultar.

**Anexo 9**

Entrevista Final com a Educadora de Apoio Educativo no Ano Lectivo 2006/2007

## **Entrevista Final com a Educadora de Apoio Educativo no Ano Lectivo 2006/2007**

### ***Qual o balanço que faz deste último ano?***

Com tem vindo a ser hábito no caso da Marta acho que o balanço é positivo, houve evolução e acho que está à vista, concretamente penso que a área da comunicação que era a que estava mais baixa é a área onde demonstrou um passo maior. Evoluindo na comunicação arrastou as outras áreas, concretamente a área da cognição, como se pretendia. Apesar de ter sido um ano em que houve algumas mudanças nomeadamente de educadora e isso tem sempre influencia nos miúdos e nos comportamentos não é? Penso que a situação foi favorável, também o facto de se ter investido na terapia da fala também teve a sua mais-valia, penso que estamos no caminho certo. É evidente que há muitas arestas ainda por limar mas estamos no caminho certo.

### ***Está satisfeita com os resultados?***

Estou claro que estou.

### ***A intervenção decorreu como tinha planeado?***

Sim, é evidente que nós temos sempre muitas expectativas em relação à criança e às respostas que nós dão no dia-a-dia, há dias em que precisamos de usar estratégias diferentes e isso foi-se tentando ao longo do tempo porque as crianças tem os seus dias e as suas diferenças. Eu concretamente noto na Marta, que também o facto de ela ter crescido nalgumas áreas, deixa-a mais confiante, utilizando outros comportamentos hoje em dia. Com certeza que há que reformular algumas coisas em relação ao próximo ano, embora dando continuidade ao programa que já está que vem a ser definido.

### ***Os objectivos foram cumpridos?***

Sim por mim os objectivos foram cumpridos.

### ***Se começassem hoje a intervenção deste ano mudaria alguma coisa?***

Penso que não, está dentro do âmbito previsto. Não me parece que ao mudar as estratégias, é claro que podemos sempre completar e fazer diferente, reajustes mas não me parece, com base naquilo que era suposto para ela este ano.

***Tive oportunidade de observar uma sessão com a Marta e mais duas outras crianças, esta sessão foi diferente?***

É evidente que sim, aliás as situações são diferentes no individual, no pequeno grupo ou no grande grupo e por isso nós fazemos estas apostas todas, deixando realmente parte do estímulo para o grupo da educadora, uma vez que o tempo que estou aqui com ela é curto, é mesmo muito curto, uma vez por semana é muito curto. Tem de facto a mais-valia de ter a terapia da fala para completar esse apoio portanto o grande investimento que se queria fazer na área da comunicação. Também nesta área da comunicação teve a favor o facto de ela ter sido operada no fim do ano passado e de ter realmente melhorado os períodos de atenção auditiva e os canais auditivos estavam mais disponíveis para esses períodos de atenção.

***Como prevê que seja o próximo ano?***

Tenho uma boa expectativa em relação à Marta, parece-me que o investimento vai continuar a ser feito, é importante e isso já foi falado, continuar a insistir na área da comunicação nos contextos, no vocabulário, na elaboração da frase mais completa e dar mais autonomia em termos da comunicação. Penso e está previsto que ela vá ter mais sessões de terapia da fala, vai ter mais uma por semana.

***As técnicas de intervenção precoce vão se manter para o ano seguinte?***

A terapeuta da fala continuará com a Marta, eu ou alguém continuará no apoio também. Penso que a perspectiva será positiva dado que a Marta tem uma resposta favorável, nada nós diz que as coisas vão continuar a ter um desenvolvimento favorável, nestes meses houve um grande progresso e de repente há quebras mas parece-me que as coisas estão no caminho certo. Provavelmente no ano que vêm é possível que se pense no adiamento de escolaridade porque ela fará os seis anos em Dezembro, é possível que seja benéfico pensar-se num adiamento escolar mas ainda é cedo para falar nisso, para o ano nesta altura logo se falará.

***Quer acrescentar alguma coisa ao que já falámos?***

Penso que o que há a retirar é o investimento, pensar-se, reflectir-se que o investimento feito com a criança e com a família cedo e precocemente é bastante importante e este é uma das situações que representa realmente, esta família concretamente com as suas características, uma criança com uma problemática mas que teve um atendimento precoce quer ao nível de investimento pedagógico quer ao nível dos recursos de saúde, social realmente facilitaram a situação. Evidente que não temos tudo o que queríamos, também

não conseguimos mudar o mundo nem as pessoas nem as famílias, mas pelo menos conquista-se alguma coisa e pelo menos o bem-estar desta criança e as autonomias, vê-se que é uma criança autónoma, que consegue gerir os seus passos, os seus tempos, organizar-se nas tarefas do seu dia-a-dia e isso está à vista, para a idade que ela tem e para a problemática que ela tem é uma miúda autónoma e isso é muito bom, meio caminho andado.

Além das sessões há outro trabalho que realizo como acompanhar as consultas de desenvolvimento, portanto articulamos porque na realidade e concretamente em relação a esta família podemos levar alguma informação que a família não esteja tão à vontade. Portanto há alguma permeabilidade por parte das pessoas que fazem a consulta de desenvolvimento para esta articulação de percebermos todo no seu contexto, levar e também receber da parte deles alguma informação. De qualquer maneira ela tem feito os testes na consulta de desenvolvimento e é considerada um caso de sucesso. Há todo um trabalho envolvente, a utilização de todos os recursos complementares com aquilo que pode ser importante num processo destes quer em torno da família, quer em torno da criança, a componente social, de saúde, tudo isso. As consultas de desenvolvimento são importantes e a sua continuidade também, como a consulta de otorrinolaringologista que também é importante mas que a família já tem mais autonomia, já acompanhei algumas vezes a família à consulta mas neste momento a consulta faz mais parte de uma vigilância, já se deu o processo, a cirurgia, já se deu o dialogo de algumas necessidades a ter, portanto futuramente é uma consulta de vigilância que a família consegue realizar bem portanto se eu não estiver não é importante. Vamos sempre dar o nosso contributo naquilo que é mais importante porque o tempo também é curto, mas no fundo o objectivo é assegurar o bem-estar da Marta, que será acompanhada até à sua integração na escolaridade. Depois o processo deverá ser devidamente encaminhado e serem previstos os devidos apoios na escola, penso que possivelmente isso acontecerá no ano lectivo 2009/2010 mais ou menos que se prevê.

**Anexo 10**

Entrevista com a Educadora de Apoio Educativo no Ano Lectivo 2007/2008

## **Entrevista com a Educadora do Apoio Educativo no Ano Lectivo 2007/2008**

2007/2008

### ***Quais as principais diferenças entre as sessões dentro da sala e as sessões individuais?***

Eu acho que as sessões dentro da sala têm sido mais ricas, mais produtivas, dentro da sala, no sentido em que permite que ela esteja com o grupo de pares e dá para perceber que tipo de aprendizagens é que ela tem feito e como as aplica e nisso temos tido ganhos. Por outro lado, eu acho que muitas das coisas que fazemos aqui dentro são aplicadas lá na sala. Como ela precisa de algum trabalho mais específico, daí em muitas situações a retirar, a terapeuta da fala também faz o mesmo. Principalmente agora com pré-requisitos da leitura e da escrita e isso ficou combinado em reunião, porque dentro da sala ela não tem feito esse tipo de actividades, faz trabalhos de pré-requisitos de leitura e escrita mas não em termos gráficos, o que se pretende e ficou combinado na reunião com a terapeuta da fala e com a educadora, é que no apoio mais individualizado ela tenha esse tipo de trabalho. Porque com estas características estes meninos têm alguma dificuldade na parte gráfica e como aqui na dentro sala não é permitido trabalhar em termos de fichas, um trabalho mais formal, digamos assim, não é que eu o faça aqui em termos individuais mas trabalho mais nessa parte gráfica e a parte do número também, a consolidação do número em termos da aprendizagem numérica.

### ***Qual o apoio previsto daqui para a frente?***

Vai passar a ter apoio lá na escola do ensino especial, está combinado isso, tanto que até a inscrevemos numa escola que vai ter um projecto de parceria para ela continuar a ter apoio da terapia da fala, que ela tem tido até aqui e precisa. Porque agora está contemplado na nova legislação, muitos agrupamentos estão a fazer protocolo com as CERCIs, os Centros de Recurso, etc., com aqueles que quiseram aderir e tivemos o cuidado de inscrever a Marta num desses agrupamentos, que vai ter esse protocolo para continuar a ter apoio da terapia da fala, que é o apoio que ela tem. Como é o caso de outras crianças com outras problemáticas tem outros tipos de apoio, que é uma mais-valia para eles porque depois perdiam esses apoios, além de ter o apoio que a própria escola dá do ensino especial e está assegurado esse apoio. Eu fui com a mãe e fomos inscrevê-la lá, falei com a vice-presidente do concelho executivo que é também a responsável pelo ensino especial e ela assegurou isso. É também uma escola que não tem muitas crianças com necessidades educativas especiais, que vão ter uma sala para alunos autistas mas que não é o caso da Marta

obviamente, ela vai integrar uma turma do regular porque tem competências para isso com apoio de ensino especial, com apoio da terapia da fala e de uma auxiliar.

Não tem havido a filosofia de trabalharmos com esta educadora assim em conjunto, acaba por estar só como apoio, foi isso que eu senti. Ela sabia que nós íamos estar com a Marta mas as actividades em grande grupo podiam ser mais exploradas, acho que sim, mas ainda não há a filosofia de nós trabalharmos em parceria o que torna mais difícil a exploração dessas actividades dentro da sala.

Quando estávamos em pequeno grupo senti que era diferente, o apoio era muito mais produtivo. Em actividade livre a mesma coisa, como por exemplo a sessão da casinha que foi muito rica, eu acho. A sessão, tu não estavas, em que fizemos jogos e categorias de jogos.

### ***Estas sessões contribuíram...***

Sim, eu acho que sim, tudo pode acontecer no futuro. Só que nós neste momento e aqui na intervenção precoce estamos com um problema que está a ser muito complicado de gerir que é a falta de tempo. Nós estamos com muitos miúdos e muito pouco tempo e eu acho que o apoio dentro da sala é mais valorizado e resulta mais quando se tem tempo. Por exemplo, uma manhã inteira ou pelo menos duas horas dentro da sala, temos tempo para estar para desenvolver a actividade, porque uma hora que nós temos disponível, neste momento para os miúdos, porque temos muitos miúdos é muito pouco tempo para dar apoio dentro da sala, tendo em conta, isto é a minha opinião, tendo em conta a questão da educadora lançar a actividade, está com o grande grupo, há os tempos de rotina da própria sala, tendo de respeitar tudo isso e como nós temos muito pouco tempo, resta-nos pouco tempo para desenvolver o apoio e ter ganhos com ele. Eu até aqui apoiei muito dentro da sala, até aqui em jardim-de-infância, trabalhávamos sempre dentro da sala, mas este ano como temos tantos miúdos eu retiro quase todos os miúdos da sala por causa disso. Porque temos que gerir o tempo, uma hora, uma hora e pouco não conseguimos, o apoio dentro da sala precisa de mais tempo, pelo menos duas horas por causa das próprias rotinas do jardim-de-infância que nós temos que respeitar e que fazem parte obviamente. Desenvolver uma actividade ou estar em parceria com, porque eu sempre trabalhei dentro da sala, nos apoios que tenho tido, mesmo com crianças autistas com outras problemáticas o apoio era normalmente dado dentro da sala, o que poderia acontecer era acharmos necessidade de trabalhar também no domicílio e fazia por exemplo, três sessões de apoio durante a semana, duas na sala e uma em domicílio isso para mim é o apoio desejável. Agora isso é impensável, nós estamos com uma criança uma vez por semana, eu estou com dezasseis crianças com vinte e duas horas lectivas, estou a trabalhar muito mais que as vinte e duas

horas lectivas. E eu acho que isto também não nós permite ter uma qualidade de trabalho que seja o apoio dentro da sala. Eu já trabalhei no 1º ciclo, e no 1º ciclo é a rotina de tirar da sala sempre, quase sempre. Eu apoiava alguns miúdos na sala mas por norma retirava, porque as professoras não estão habituadas, não sei porquê. E no jardim-de-infância isso não se punha, porque normalmente as educadoras estão muito habituadas a trabalhar, eu estranho quando acontece o contrário como agora, eu não estou habituada a trabalhar assim mas perante a realidade que nós temos para gerir o nosso tempo porque não temos outra hipótese. Porque uma hora acabo por vir aqui, estou integrada nas rotinas da sala mas depois tenho que ir trabalhar com outro menino, a olhar para o relógio e depois acabam por outros miúdos ficarem prejudicados e não se pode estar a olhar para o relógio, tem que ser uma manhã, duas horas no mínimo para estar na sala, o tempo útil de jardim-de-infância das 9h30 às 11h30/12h porque em jardim-de-infância funciona muito bem o apoio dentro da sala, eu acho que assim e é assim que tem que ser mas neste momento nós não conseguimos, não dá. Eu estou a trabalhar extra horário muito tempo para conseguir as reuniões, o acompanhamento às consultas, as outras coisas que nós fazemos.

**Anexo 11**

Entrevista com os Pais no Ano Lectivo 2006/2007

## Entrevista com os Pais no Ano Lectivo 2006/2007

### ***Porquê procuraram o projecto de intervenção precoce?***

Mãe: Isso foi porque é assim, desde que a minha filha nasceu, ela nasceu com esta pequena coisa e então lá no hospital, na maternidade, disseram-me quando ela nasceu, se tinha alguém na família com aquele problema, até aqui eu nunca soube, o meu pai nunca explicou, a minha mãe é um bocadinho também atrasada, tenho um irmão meu mais velho que também é atrasado, da cabecita, e é mais por causa disso. Nós sabemos disso mais por causa do hospital, a pediatra que assistiu a tudo.

### ***Então fui assim que tomaram conhecimento que existia esse serviço que ajuda os pais, a criança, a família...***

Mãe: Ela antes de estar aqui estava noutra escola, ela teve sempre na escola, no jardim-de-infância.

Pai: Desde os 5 meses...

### ***Nessa altura quando procuram o serviço de intervenção precoce o que esperava que lhe pudessem oferecer?***

Mãe: Nós procuramos porque era preciso ajuda, para pôr numa escola, para estar a acompanhada, porque estas crianças têm que estar acompanhadas, nessas pessoas, essas coisas assim que é preciso para dar apoio. E desde aí indicaram aquela escolinha, teve lá, brincava, como faz aqui, depois de lá passou para aqui, mas para vir para aqui, na altura em que eu a inscrevi não havia vaga...

Pai: Ela não estava inscrita aqui, estava nas Olaias!

Mãe: Nós inscrevemos nas Olaias.

Pai: Só que na altura, antes de ela vir para aqui, estava uma pessoa de saída, uma colega da I (segunda educadora do ensino regular) ...

Mãe: Que era a M (primeira educadora do ensino regular), eram colegas.

Pai: A partir comecei a ir com a miúda, daí ficou com a I...

Mãe: Que a M indicou.

***Na altura lembram-se daquilo que esperavam com este serviço vos pudesse oferecer?***

Mãe: Há coisas que somos pais, e é a primeira vez não é? A gente não sabe o que é preciso para estas crianças e então explicaram que era preciso ser acompanhada por um educador especial, que era para ajudar a desenvolver, agora também é preciso terapeuta da fala, também já está a ser assistida.

***Ontem estive presente na sessão com a terapeuta da fala...***

Mãe: Ah eu ainda não vi nada da terapeuta da fala, nem sei quem é!?

Pai: Pelo aqui que eu sei também é um miúda nova...

***É, é.***

Mãe: É, pois também temos que falar com ela, para saber como estão as coisas com a Marta.

***Ainda não tiveram qualquer contacto com a terapeuta?***

Pai: Não, nenhum.

Mãe: Não, a I disse-nos só que ela ia começar com a terapia da fala e nós dissemos que sim, estava bem, mas quem é e isso não sabemos. Acho que é a segunda que ela tem.

***Portanto na altura quando procuraram era um bocadinho à espera de alguma orientação...***

Pai: Sim, sim!

Mãe: Sim, também nas escolhas, saber o que era preciso para a menina, como é que iam as coisas no dia-a-dia com ela, como vão sendo...

***Procurar informação...***

Mãe: Sim, claro porque a gente não sabia!

***Lembram-se de como foram os primeiros encontros?***

Pai: Ela dava-se muito bem com a educadora M!

Mãe: Ela foi muito boa! As primeiras vezes a Marta... não gostava muito dela, mesmo dela, não sei bem porquê, porque tinha medo ou qualquer coisa. Com a I na primeira vez ela já ia na boa, é uma coisa espectacular!

***E encontraram-se onde?***

Pai: Lá.

Mãe: Nós conhecemos a I lá nessa escola, no antigo jardim-de-infância dela.

***Nessa altura estiveram presentes a educadora I ...***

Mãe: Estivemos todos na mesma.

Pai: Estávamos os 4, 4 ou 5, eu, a miúda, a I e a M que na altura era educadora dela...

Mãe: Mas nos conhecemos a M, nas Olaias, há lá um coisinho onde andam as crianças, que eles têm. Tem uma coisinha grande, também lá, onde têm crianças lá, nós tivemos lá a conversar com a M, nessa altura. Depois a partir daí é que ela já sabia da escola e fez a inscrição logo para aqui.

***Quando foi feita a avaliação da Marta cá na intervenção precoce, quem é que esteve presente?***

Mãe. Quase sempre fomos nós, desta última vez fui só eu...

Pai: sim, acho que foste só tu porque eu estava a trabalhar.

***E das primeiras vez, normalmente...***

Mãe: Estávamos os dois.

***E dos técnicos? Estavam I ou a M na altura?***

Pai: A M para aqui não veio, era na outra escola.

Mãe: Aqui têm sido só a I porque a menina já não está com a M não é? Então fui, só eu, ela, saber as coisas que fazem, mas fui só eu e ela, a I, que fizemos agora da avaliação do ano que passou. Fomos só as duas e está tudo bem, Marta tem melhorado e está tudo bem até aqui.

***E têm ideia da intervenção que é feita com a Marta?***

Mãe: As coisas que ela faz com ela?

***Sim.***

Mãe: Ela faz jogos, essas coisas assim, às vezes também sei que ela joga no computador, vai à procura também, de vez em quando. E ela também quer ir. Quando eu a vesti já

estava a dizer que vinha trabalhar, ela lá sabe os dias, porque a I explicou-lhe essas coisas assim (faz gesto de trabalho, programa makaton), mas ela depois deixa!

Pai: Ela mais tarde deixa.

Mãe: Esta aqui (gesto trabalhar) é que ela apanhou um bocadinho mais de vício.

Pai: Quando uma pessoa diz trabalhar ela faz logo com as mãos. Só mais tarde é que...

Mãe: É verdade, porque já na outra escola a M ensinava-lhe isso. Mas eu, mas que raio, o que será? O que é que não será? E eu no outro dia a seguir, que ela ficava mais ou menos nos mesmo dias que a I, e eu perguntei: o que era aquilo? Não me diga que você não sabe, eu não, como é que eu sei? E afinal era trabalhar.

***Alguma vez participaram nas sessões que são feitas com a Marta?***

Pai: Não.

Mãe: Dentro da sala ainda não acompanhamos, mas também não dá muito bem para ver porque senão ela, ela fica com coisa de nós e depois não faz as coisas como deve ser. Temos que ver de maneira a que ela não olhe para nós. Porque a semana passada quando a senhora teve aqui com a I, nós tivemos lá fora a ver um bocadinho, a I esta ali e você estava a escrever, se não, ela via a gente e agora. Porque é que o pai e a mãe estão ali a olhar?

***Gostavam de participar nas sessões?***

Mãe: Não porque a gente não sabe, não é? Fazer essas coisas que cá vocês fazem com a Marta e depois ela ia distrair-se muito connosco aqui, acho que não ia dar muito bem. Ela com a gente não funciona muito bem, vocês é que sabem lidar com ela, como as coisas são feitas e assim nós também ficamos mais descansados.

***Então aquilo que é feito é decidido pelos educadores?***

Pai: Exacto!

Mãe: Fui por tudo um pouco, quando é a I é com a I, com a educadora a A, não é?

Pai: Não é educadora é auxiliar, a educadora é a L!

Mãe: Sim, exactamente e as coisas tem ido bem com ela

***Como é que pensam que podem ajudar no trabalho que é feito com a Marta?***

Mãe: Nós deixamos trabalhar a I, quem tiver com ela, quem está com ela no dia-a-dia. Nós é só de manhã que vimos pô-la aqui, ao fim-de-semana está connosco, comigo é muito raro estar porque estou a trabalhar numa cozinha.

Pai: Está mais com o pai.

Mãe: Está mais com o pai, agora! Agora! Antes não era com o pai, era com um ama, com uma senhora que nós tínhamos, mas ele agora está sem trabalho, está a tomar conta da menina. Nós também adoptamos que ela não dormisse aqui para ela á noite dormir bem e é tira e queda. Chega á noite ele dá banhinho, dá comida por volta das 7h, quando chego a casa já estão os dois a dormir. Falei com a L porque ela diz que há pessoas, criança que ela vê que precisam de dormir, então põe a dormir. E eu falei com vocês porque à noite mexe, mexe, põe a roupa e tira a roupa, hoje de noite estava a dizer que tinha calor e é assim...

***E vão acompanhando aquilo que é feito...***

Mãe: Vão-nos explicando também as coisas que ela vai a fazer, e aquilo que agente não acha também diz, o que está o que não está, o que é certo, o que faz...

Pai: Ela agora está mais atrasada na parte da escrita.

Mãe: Mas as crianças não têm de ir tudo a trás, não pode ser tudo como a gente querer.

Pai: Mas ela não tem jeito de ser parva!

Mãe: Ela não é, e faz os puzzles e os jogos com a médica lá no hospital que ela está a ser acompanha por lá, de ano a ano, ela faz aquilo com uma pinta do caneco, não engana ninguém já com a C ela não conseguia, consegui com a Doutora mas com a C já não ia.

***Estão satisfeitos com os serviços prestados?***

Mãe: Sim, sim!

Pai: Neste momento estou satisfeito.

Mãe: Sim estamos, está tudo bem.

***Foi feito no início intervenção em casa...***

Mãe: Foi em casa da senhora que estava a tomar conta da Marta, as coisas correram bem porque eu não dava porque estava a trabalhar. Ela sempre esteve no jardim-de-infância e com a senhora desde que nos começamos a trabalhar.

***O apoio está ajuda-los a lidar melhor com a vossa filha?***

Mãe: Sim está a ajudar a melhor lidar com ela, sim está, porque há certas coisas que a gente não sabe o que há-de fazer, e assim ajudam a gente. O que é preciso, o que faz falta, às vezes eles também me lembram das consultas porque eu sou um bocadinho esquecida, pois eu também tenho sempre medo que falte alguma consulta e como a I tem sempre essa coisa de apontar nos livros, quando há alguma consulta ela diz. Às vezes também lhe pergunto e ela diz-me se há ou não, agora vai a uma dos ouvidos, que nós temos que ir marcar, tem uma que era para levar em Janeiro a vacina mas não levou ainda, vê-se esta semana vai lá.

Pai: É a vacina dos cinco para os sete.

Mãe: sim mas disseram-me a mim que era melhor não deixar passar muito tempo por causa da escola e essas coisas e não custa nada cumprirmos com as coisas.

***Como vêem sempre trazer a Marta a informação é trocada?***

Mãe: Sim, como foi hoje não estávamos a contar de falar com a senhora hoje e a I deixou recado, olha os pais da Marta ou a mãe que esperem um bocadinho que precisamos de conversar.

***Em relação ao trabalho que é feito...***

Mãe: ao acompanhamento dela, está bom.

***Participaram nos objectivos?***

Mãe: Só no aspecto está bom não está bom. A I pergunta o que a gente acha da nossa filha, como vai e a gente diz que está bem porque como não estamos muito tempo com ela, está mais na escola e eles aqui na escola é que sabem o que é melhor. Por isso tudo aquilo que a I faz a respeito da Marta como a senhora, como a terapeuta da fala, acho bem, concordei com a I nessa aspecto da senhora acompanhar a Marta, qualquer coisa precisa de trabalhar e cada um faz as suas coisas.

**Anexo 12**

Entrevista com a Mãe no Ano Lectivo 2007/2008

## **Entrevista com a Mãe no Ano Lectivo 2007/2008**

### ***Como é que a Marta se adaptou às novas educadoras?***

Bem, a qualquer uma delas, mesmo assim a primeira de todas, ela não corria tanto para ela como corre para estas duas (educadora de apoio e educadora do ensino regular). Estas últimas duas é que ela corre de livre vontade, agora no caminho vinha a dizer que ia trabalhar com a educadora e eu perguntei-lhe ela está a onde? Na escola. Portanto é na escola que tem que trabalhar com ela, não é em casa, não é em lado nenhum. Ela estava contente de vir para cá, vamos lá ver. Mas ela está muito bem. Fala mais, aqui faz mais trabalhos.

### ***Como é que correu este ano?***

Correu bem, não acho assim nada de extraordinário dela, está mais esperta, a respeito da voz, de fazer as coisas, até ai está bem.

### ***Ajudaram-na a escolher a nova escola para a Marta?***

Sim, por causa de ela ter acompanhamento, porque a menina tem que ter acompanhamento ainda e nem todas as escolas fazem isso, foi isso que me explicaram, e aquelas que não têm não servem para ela. Eu tenho uma escola mesmo ao pé de mim mas não tem acompanhamento, aqui a educadora aconselhou-me a ir àquela lá de baixo que diz que é a melhor, nós inscrevemos em três, agora este mês é que vai sair para onde ela vai.

### ***Recebeu informação de como ajudar a Marta em casa?***

Sim, o nome por exemplo tem que ser ao contrário, há coisas que a gente faz porque a gente faz. O nome ela normalmente consegue fazer em baixo quase todo pequenino, aquelas letras não é bem à mão, é a máquina, a educadora disse-me que tem que ser assim com letras grandes para ela aprender melhor, é mais coisa da aprendizagem. Normalmente eu faço e ela faz. Comprei-lhe agora dois livrinhos que agora há com os números picotados até ao sete, oito, ela passa por cima e pinta. Nas pinturas é que ela não vai ainda bem, das cores. Os livros têm as cores e ela tem que pintar igual mas não pinta, ainda não vai bem mas o resto está tudo bem.

### ***Está satisfeita com o trabalho feito este ano?***

Sim, está tudo normal, ela tem ido bem, não acho nada de especial na moça. Não tenho assim mais nada para dizer. Na escola também está tudo bem”.

**Anexo 13**

Entrevista com a Educadora do Ensino Regular no Ano Lectivo 2006/2007

## **Entrevista com a Educadora do Ensino Regular no Ano Lectivo 2006/2007**

### ***Qual a sua formação inicial?***

Educadora de infância, é o primeiro ano que estou com a Marta. Aqui na Júlia Moreira já estou sensivelmente há nove anos, mas com a Marta é o primeiro ano.

### ***Já trabalha há...***

Na misericórdia já estou quase há 17 anos, como educadora eu acabei o meu curso em 95, portanto há doze anos.

### ***Neste ano em que está com a Marta tem notado evoluções no seu desenvolvimento?***

Sim tenho notado sim, portanto eu comecei com a Marta em Setembro quando iniciámos o ano lectivo e de facto era, aliás primeiro quando soube que ia ficar com a Marta e sabendo as características que ela tinha fiquei assim um bocadinho apreensiva. Mas depois quando o ano lectivo começou e deparei mesmo com a Marta, claro que tive algumas dificuldades em entender-me e adaptar-me à Marta, mais ao nível da linguagem, eu não percebia o que a Marta dizia e essencialmente a esse nível da linguagem tive algumas dificuldades em me adaptar a ela e vice-versa, ela tentava comunicar comigo e eu não percebia o que ela dizia logo aí havia um corte. Entretanto comecei a fazer um trabalho com a I (educadora de apoio), falando com mais pormenor sobre a Marta e dando-me algumas indicações sobre que tipo de trabalho podia fazer junto da Marta, o que veio ainda reforçar mais foi a acção de formação que a I deu sobre a linguagem, comunicação aumentativa e isso então foi óptimo. Portanto, desde o início do ano até hoje, a Marta teve um avanço muito grande ao nível da linguagem, há muitas palavras que ela já consegue dizer, já conseguimos manter um diálogo, da minha parte pode ser uma comunicação usando muito o suporte aos gestos com a palavra, mas da parte dela há muitos gestos que já começaram a cair. Ela antes dizia “vou” e fazia gesto de trabalhar agora já diz “vou tabalhar”, já se percebe e acho que a Marta está bem.

### ***Considera que o apoio que a Marta teve do Intervenção Precoce contribuiu para...***

Acho bastante, mesmo, se não fosse a I as coisas seriam muito mais difíceis, portanto e nós termos este apoio e conseguirmos articular eu com a I e vice-versa é uma mais-valia para os meninos que estão connosco.

### ***Como é a sua relação a Marta?***

É boa, ela até de há uns tempos para cá aproximou-se mais de mim, corre para os meus braços, abraça-me, dá-me beijinhos. Portanto criou ali um elo, portanto lá está a partir do momento que percebeu que eu já a entendia, já conseguia ir ao encontro dela foi muito facilitador porque de início não havia relação entre as duas. Porque é complicado a Marta querer comunicar comigo e eu não perceber nada do que ela estava a tentar dizer, não havia comunicação havia ali um corte. Foi engraçado porque quando fizemos acção de formação com a I e ela ensinou-nos os gestos de algumas palavras e eu cheguei ao refeitório e a título de brincadeira comecei a falar com a Marta fazendo o gesto de casa ou mãe, o pai, irmãos, exemplifiquei alguns gestos e ela começou-se a rir para mim, como quem diz, esta já conhece alguns gestos e depois isto gradualmente foi aperfeiçoando mais.

### ***Como é a relação dela com os colegas?***

A relação dela com os colegas, às vezes é um bocadinho conflituosa já esteve pior. No início do ano era muito muito conflituosa com os colegas, porque ela queria determinado brinquedo que estava na posse do outro e havia a dificuldade do outro perceber o que ela queria. Ela por seu lado, ainda não tinha uma relação comigo que pudesse ser um apoio para ela, de maneira que havia ali um bocadinho de fricção. Agora quando não consegue resolver uma situação chama-me, diz: oh L, oh L e é engraçado porque também ela tem muita necessidade de me chamar. Eu olho para ela, isto porque há tempos a Marta estava a brincar com uma criança e portanto houve ali uma situação de conflito e ela veio chamar-me, eu estava a fazer qualquer coisa e ela estava oh L, oh L, oh L, não sei quem, não lhe dava o brinquedo e eu disse-lhe vai lá falar com ele e tal, mas como eu estava de costa, enquanto falava com ela, ela continuava, isso não era o suficiente, só ficou satisfeita quando eu me virei e perguntei: Marta o que se passa? E então daí haver uma necessidade muito grande dela, da troca de olhares entre eu e ela para a tranquilizar mais e para as coisas evoluírem. Mas o balanço que faço da Marta é que está muito melhor nível cognitivo, da linguagem.

### ***Se tivesse que descreve-la...***

Eu acho que é assim, é uma miúda simpática, é uma miúda meiga e cativa a pessoa depois de entrar no campo dela e de a perceber, é uma criança adorável.

### ***Qual acha que é a maior problemática dela?***

Ao nível do desenvolvimento, no campo cognitivo há coisas que tem que ser trabalhadas, a nível motor ela tem uma destreza motora muito boa, ao nível da destreza manual ainda está

numa fase que precisa muito de mexer, muito trabalho de mãos apesar de na figura humana já começa a fazer um esboço, já começam a aparecer algumas formas não é só garatujas, a nível cognitivo há anda muita coisa a fazer com a Marta, mas pronto já deu um pulo muito bom este ano.

***O tipo de apoio que lhe foi fornecido também...***

A mim? Não é a primeira vez que tenho uma criança com necessidades educativas especiais, já tive o D não sei se conheceu? Tinha paralisia cerebral e de facto de início foi muito complicado, quando recebi o D foi muito muito complicado, eu cheguei a um ponto que não estava conseguir lidar com a situação, com o D e houve ali um momento... Primeiro tem que se ter uma boa organização de trabalho para se conseguir chegar a todos e cada criança é uma criança com as suas características especiais. E depois da pessoa entrar na engrenagem, digamos assim, consegue controlar bem. Claro que com o D era completamente diferente, a Marta é uma menina que anda, que fala, o D limitava-se a uma cadeira de rodas, não falava, a comunicação dele era tudo a nível do olhar, dos pequenos sons que transmitia e eu tentava decifrar o que ele me queria dizer, por exemplo, quando lhe perguntava se queria comer mais se ele disse-se a, eu tinha que entender o que isso significava, por exemplo se ele mexe-se os olhos para o lado queria dizer que não, mas a pessoa até entender isso, é claro que a I é uma peça...

***O papel da Educadora do Apoio Educativo é nesse sentido...***

Sim, sim, não fugindo muito do nosso programa, digamos assim, tentar enquadrar estas crianças no nosso programa, é claro que a vinda da educadora do ensino especial, que gostaríamos que pudesse vir mais vezes, por exemplo em relação ao D vinha 2 vezes por semana, mas no caso da Marta só vem uma vez por semana, mas é um apoio importante para nós sem dúvida. Aliás a integração só pode ser feita no ensino corrente se tivermos estes apoios se não, caso contrário, é muito complicado. São crianças que precisam de uma atenção individualizada.

***Já alguma vez passou pela experiência de ter uma criança com apoio mas dentro da sala?***

Já, já, aliás a I o trabalho que fazia com o D era muito dentro da sala, muito inserido, como tinha outras características. A Marta é mais o trabalho fora da sala até mesmo para fazer despiste de outras situações, agora o D não, não havia trabalho individual fora da sala ou havia esporadicamente.

***Agora com esta nova educadora...***

É assim com esta nova educadora que vem já para a semana, eu vou falar com ela relativamente à Marta e dizer-lhe que tipo de trabalho estamos a fazer com ela, vou tranquilizar-lhe dizendo que há uma educadora do ensino especial que vem uma vez por semana e que vai estar muito atenta. É uma pessoa nova que tem estado sempre em creche, há dez anos que não trabalha em jardim-de-infância portanto vai ter mais essa agravante, não é? E portanto, são muitas abertas que ela vai ter que fazer num curto espaço de tempo, porque esta minha saída a meio do ano lectivo não estava prevista, mas pronto em função de ter surgido um problema em outro equipamento fez com que outras equipas fossem mexidas e prontas uma delas, foi aqui eu ter que sair, é um por motivo bom mas fico assim com o coração um bocadinho apertado porque saio a meio do ano, há já um trabalho feito com os meninos e agora não digo que seja voltar à estaca zero mas há coisas que se perdem, e depois ficam cá sempre que pessoas que apoiarão 100% a nova educadora no que for preciso.

***A Marta este ano entra para a escola?***

Relativamente à escola, a I ainda não me falou nada, se estão a pensar num adiamento ou não, não sei. Eu acho que se calhar um adiamento para o caso da Marta não era mau, pelo menos, lá está, como é o primeiro ano que a tenho, estou-me a cingir um bocadinho ao que tenho observado ao longo deste ano. Acho que ela ficando mais um ano não era mau porque era uma forma de certas arestas que ainda precisam de ser limadas, ficaram mais esclarecidas e trabalhadas, mas agora a I também tem uma palavra a dizer. Vamos ver como é que a Marta se vai adaptar a esta nova educadora porque por mais que se diga que os miúdos se adaptam facilmente a situações novas, também têm sempre o seu período, há sempre uma relação próxima com a educadora, se eu saísse de uma sala para a outra era diferente, agora, saio mesmo do estabelecimento e é eles adaptarem-se a uma nova educadora. Agora, também é a capacidade que esta educadora vai ter em agarrar o grupo, eu acho que essencialmente, se a educadora que vier tiver o bom senso e conseguir agarrar o grupo, eu acho que consegue levar as coisas a bom porto até ao final do ano lectivo, agora vai depender muito dela, do trabalho que lhe vou passar e depois da forma que ela vai estar no dia-a-dia com os miúdos. Eu penso que a Marta deverá estranhar de início, poderá acontecer à nova educadora o mesmo que aconteceu a mim, mas já tem a vida mais facilitada no sentido da Marta já dizer muitas mais coisas, e não ser aquela coisa que uma pessoa não percebe, e nesse aspecto a Marta está melhor e consegue se explicar e consegue, por exemplo, antes dizia: “oh L xixi” e agora já diz: “L vou à casa de banho”, não com esta clareza mas uma pessoa que esteja a falar com ela percebe, agora eu acho que a

Marta mais um ano e não era mau de todo, não era mau de todo. Até porque o que me preocupa na Marta neste momento, há uma mãe, que este ano estranhei muito, melhorou assim uma volta quase de 90º graus é uma pessoa que tem consciência das coisas, do trabalho que é preciso fazer junto a Marta, porque nós aqui fazemos o trabalho com ela, mas é necessário haver continuidade em casa, não me preocupa tanto a mãe mas preocupa-me o pai, não é? Não sei se conhece, mas é uma pessoa com uma imaturidade muito grande que não está à altura de ser uma referência muito positiva, digamos assim, para a Marta. Vejo muito mais a mãe a conseguir agarrar o barco do que propriamente o pai que é uma pessoa que ainda está naquela idade em que precisa de brincar, aquela cabeça é muito infantil e quando a Marta for para a escola, isto exige contacto com os pais, que estejam à altura de perceber esta mudança da Marta e de saberem a necessidade que há de acompanharem a Marta muito de perto e pronto não sei se estes pais vão conseguir. É claro que a Marta terá apoios porque tem que continuar a ter mas o apoio, mas em casa também é fundamental. Neste momento vejo a mãe a conseguir e o pai a não conseguir. Aliás a postura de um e outro é completamente diferente, agora na segunda-feira na reunião de pais para comunicar a minha saída, foi engraçado que o pai virou-se e disse que ia tirar a Marta daqui, eu vou tirar a Marta daqui, chorei quando a outra educadora se foi embora, agora vai-se embora a L, a minha filha vai também. Estava com o ânimo um bocadinho alterado, exaltado, mas depois claro, nós como conhecemos o pai não demos muita relevância a isto. A reunião foi decorrendo, ele foi acalmado e claro que hoje não tira a Marta coisa nenhuma. Enquanto a mãe aceitou bem, viu as coisas pelo lado positivo, claro que disse que fico satisfeita por mim e tal, a Marta vai ter outra educadora e as coisas vão correr bem, isto dito pela mãe, o pai já numa outra vertente, vai ser um bocadinho complicado. A mãe este ano mostrou ser uma pessoa capaz de dar apoio à Marta, capaz de fazer com que as coisas sigam para a frente.

***Porque apesar de tudo a Marta apresenta um desenvolvimento...***

Bastante bom para a problemática que apresenta, para este problema que ela tem, tem um desenvolvimento muito bom, nós temos casos aqui ao lado na A.P.P.A.C.D.M, portanto casos eu acho que aí mesmos profundos de trissomia 21 e que a Marta não está minimamente enquadrada nesses casos. A Marta com apoio vai lá, consegue chegar muito longe, agora é claro os apoios têm que continuar na família, têm que continuar no equipamento onde a Marta estiver, tem que ser um apoio muito seguido em relação a Marta e em relação à família, tudo o que ela já conquistou se não houver seguimento pode-se perder, portanto é uma das coisas que vou falar com a nova educadora para estar muito atenta à Marta e dentro do que ela for capaz de fazer conseguir dar seguimento a este

trabalho. A I também vai falar com ela, provavelmente vai lhe dar algumas luzes do método makaton porque ela tem que estar por dentro.

***Eu reparei que há alguns miúdos reproduziam os gestos do programa...***

É de facto, nós trabalhamos muito em grande grupo no sentido da escuta activa, juntamos muito os miúdos para falarmos e combinarmos sobre o que vamos fazer e então com a Marta por vezes tenho que usar a palavra e o gesto e as crianças estão atentas. Há dias aconteceu uma situação giríssima, o C que se senta ao lado da Marta no refeitório, ele que é muito perspicaz e está sempre muito atento a tudo e nada lhe escapa, e estava a observá-lo a falar com a Marta e então ele dizia-lhe assim: o teu pai está em casa? Acompanhado de gesto e ela ria, ria muito, estava deliciada muito satisfeita do C estar a falar com ela assim, e depois dizia-lhe e a tua mãe está onde? Com suporte aos gestos, e depois a Marta dizia casa e pedia-lhe para fazer o gesto. Isto fez com que a Marta se abrisse mais, a partir do momento que ela percebe que há pessoas que percebem a linguagem dela, tornou-se muito facilitador para ela. Por isso é que no início do ano não havia relação entre mim e ela porque não havia comunicação e ela sentia-se frustrada, porque ela vinha falar comigo e eu dizia-lhe Marta não percebo o que estás a dizer e ela virava-se de costas. Era muito frustrante para mim porque não a percebia, não a podia ajudar, para ela, porque não podia expor e dizer o que queria. A partir do momento em que eu tive algumas lições sobre como comunicar com a Marta, ela percebeu e de maneira que agora é uma maravilha e eu acho que se esta educadora souber agarrar o grupo, souber estar atenta para as crianças especiais que não é só a Marta, não é? Temos o R que também é uma criança instável com alguns problemas. O C é muito esperto mas precisa de ser contido em algumas situações, às vezes não controla as suas emoções e depois tem aquele corpo, não consegue medir, é o grandalhão do grupo é o mais velho já tem seis anos e em relação ao outros sobressai e às vezes não controla bem os gestos e o adulto tem que muitas vezes por um travão. O R é de uma instabilidade também precisa de muitas regras mas com o mimo em paralelo para as coisas se puderem equilibrar e pronto tenho depois outras crianças com algumas situações especiais e que a educadora terá que estar atenta.

**Anexo 14**

Entrevista com a Terapeuta no Ano Lectivo 2006/2007

## **Entrevista com a Terapeuta no Ano Lectivo 2006/2007**

### ***Qual é a sua formação?***

Sou terapeuta da fala, tenho uma licenciatura tirada em Alcoitão.

### ***O que entende por intervenção precoce?***

A intervenção precoce é cada vez mais esta filosofia, que se tenta, como objectivo ter a de partilha de conhecimento de cada um de nós, que tem e que deve transmitir não só na nossa equipa directa, mas também as equipas que temos nestes contextos. E cada vez mais também, tentar que a família se aperceba que realmente seja uma parceira verdadeira e que faz parte de toda a elaboração do programa, dos objectivos e das estratégias, o que nem sempre é muito fácil. O essencial é isto, ter um conhecimento que é partilhado e não estar directamente com a criança um número de técnicos exagerado, não é? O que depois acaba por não fazer sentido nestas crianças, até porque eles precisam de referências, e para não haver uma transposição e não rentabilização de técnicos e de espaços também.

### ***Como foi o seu percurso profissional até aqui?***

Eu estou desde sempre ligada à área da deficiência em crianças e trabalhei em instituições muito parecidas, pelo menos assim em horário maior, o primeiro emprego, depois tenho sempre um emprego secundário, digamos assim. Mas eu trabalhei primeiro na paralisia cerebral num núcleo que não era em Lisboa, mas que já aí eram essencialmente casos de paralisia cerebral, depois mudei para a liga dos deficientes motores, também programa de intervenção precoce, mais parecido aqui com a nossa equipa, tínhamos crianças com estas idades, a equipa era ligeiramente diferente, tínhamos só uma educadora, enquanto aqui são várias, tínhamos mais a parte terapêutica, mas em termos da intervenção era semelhante numa filosofia centrada na família, pelo menos tenta-se. E depois passei por cá.

### ***Então foi sua opção trabalhar em intervenção precoce?***

Foi.

### ***Suponho que goste de trabalhar em intervenção precoce?***

Sim gosto.

### ***O que é que a motiva neste trabalho?***

A grande principal motivação é realmente as crianças. Para já, porque nós conseguimos dentro da área de desenvolvimento ter um número de casos muito variados e depois a

experiência que se vai tendo, não só com as diferentes patologias, como depois temos vários contextos, contactarmos com várias educadoras, várias famílias, tendo sempre o apoio do resto dos colegas, qualquer duvida, qualquer questão que nós possamos ter, de uma outra área, que não sabemos ou não dominamos tão bem, podemos sempre ter esse apoio e intervir de uma maneira muito mais global.

***Há quanto tempo acabou o curso?***

Acabei em 98, portanto 9 anos não é? Aliás comecei em 98 depois voltei a estudar mais um ano, mas sim, comecei logo em 98.

***Qual o impacto do serviços de intervenção precoce no pais, na relação com a criança?***

Eu acho que varia, há poucos dias estávamos a falar para algumas famílias, nós precisamos e tem muito haver connosco, temos que fazer um trabalho muito maior até para ela próprias se aperceberem, o que é que podem pedir, com o quê podem contar no fundo. Não sei, tenho muitas dúvidas em relação a algumas famílias eu penso que eles não têm a noção total do que é que realmente fazemos, porque são famílias que se calhar temos uma relação muito próxima ou eles não estão tão presentes. Por exemplo, nota-se uma diferença grande quando o apoio é em termos de domicilio, porque os pais estão sempre ou um deles, mas há sempre alguém, até o próprio contexto propicia outra calma, o espaço é muito mais deles e a ligação é muito mais forte e se calhar sentem mais apoio, do que noutras famílias que vamos ao jardim-de-infância, há algumas reuniões pontuais quando se sente necessidade mas depois fica-se às vezes um bocadinho por aí. Acho que varia muito, de qualquer modo aquilo que temos vindo a verificar, porque no final do ano faz-se essa avaliação, é passado um questionário e tenta-se todos os anos ter uma noção do que se tem que melhorar, o que correu bem, o que correu mal, tem sido sempre uma evolução muito positiva. Pelo menos eles saberem que há um técnico que se desloca e não ao contrário, acho que aí, já sentem um apoio para a vida, um grande suporte, acho que sim. Depois esta hipótese de nós acompanharmos a consultas, por exemplo, fazermos para algumas famílias lá está, varia um bocado, fazer um bocado de tradução ou passarmos muito daquilo que vimos no jardim-de-infância e que os pais não sabem exactamente, acho que é uma referência que eles têm sempre.

***De uma forma geral, que papel têm os pais na intervenção precoce?***

Eles podem ter um papel muito mais activo, acho que também depende muito de nós. O que eu sinto que falta nalguns casos, é eles terem uma noção mais concreta e passarem a

aplicação da filosofia, eu enquanto pai posso realmente estabelecer objectivos, posso dizer àquele técnico que não concordo e que tenho necessidades de outras coisas, porque temos que realmente partir dessas necessidades. Muitas vezes, o que eu sinto é quando se inicia o processo, isso é muito discutido mas se calhar depois não há uma renovação muito constante, porque as pessoas vão dizendo o que é que precisam, mas muitas vezes centram-se ainda na criança. É preciso da nossa parte chama-los mais, eu acho, chama-los mais e fazer com que se motivem mais, já são chamados a encontros de pais e formações, mas é preciso realmente estruturar menos em termos de programação para que eles sintam que são mais activos. Agora há famílias que realmente se tenta muito e não estão disponíveis, outras em que basta dar um bocadinho e vem tudo atrás. São capazes de expressar muitos sentimentos, de alargar muito aquele âmbito de intervenção, perceber que nós podemos se calhar até estar muito com os irmãos ou até dar muito mais suporte em termos de família e não estar tão directamente com a criança, mas isto tem muito a ver com as necessidades e expectativas de cada um. Eu e nós todos já tivemos famílias em que reforçamos muito isso, podemos fazer outro tipo de coisas e não estar só directamente naquele horário estipulado e a mim pessoalmente já me aconteceu, não, eu quero aqui é trabalho com a criança. Eu acho que podem ser muito mais activos em tudo, nos agora estamos a tentar que os encontros com as famílias avancem mais e que além de virem assistir e participar, o objectivo é que se conheçam melhor, que partilhem mais coisas, e depois se deixe um bocadinho nas mãos deles, e nós virmos para a retaguarda, para eles próprios orientarem as sessões, os temas e esquecerem-se um bocado de nós.

***No caso concretamente em relação à Marta, já estive com os pais?***

Não, estive uma vez só uma vez mas não foi formalmente, é uma família que é complicado, não é? Em termos sócio culturais não é de um grau muito elevado, de qualquer forma houve já tentativas de nós combinamos de ir ao jardim-de-infância para eles conhecerem e estarmos um bocadinho, mas ainda não aconteceu, é a única família em que isto acontece. Apesar de eu estar com ela há muito pouco tempo, o que tem também a ver e depois também há este tempo de férias e tal. Mas mesmo assim, é raro nem devia estar a acontecer, mas depois é assim, entre o facto de surgir um vaga, ela precisar, o jardim-de-infância estar disponível, avançou-se. Mas o que realmente eu sei da família, é do que me passa a I, a educadora de apoio, mas não é um conhecimento muito profundo até porque não sou eu a gestora do caso, mas também não é por isso, porque às vezes não somos mas conhecemos tanto ou mais quanto o gestor de caso.

***Foi-lhe então passado o processo...***

Sim a história deles, o trabalho que tinha sido feito, da história da família, da história da criança.

***Como chegou até ao caso?***

Neste caso foi a gestor de caso que expressou essa necessidade e que também seria uma necessidade do jardim-de-infância, porque ela teve uma evolução em termos globais muito grande e depois sabendo à partida que é um quadro de trissomia 21, é daqueles casos que em termos de prognóstico, até nós está a surpreender, mas que se sabe que o desenvolvimento da linguagem e da fala especificamente, sofre sempre um atraso e portanto chegou-se a conclusão que ela iria tolerar mais uma pessoa e que havia essa necessidade, não foram os pais.

***Daquilo que lhe foi dado a conhecer, quais são as maiores necessidades desta família, desta criança?***

Enquanto família o que eu conheço tem a ver muito com o estabelecimento de regras em relação à Marta, uma orientação familiar e da gestão da própria família, parece-me que têm muito a ver com isso. Houve também uma evolução da parte deles, o facto de não estarem se calhar tão presentes também leva a ter muitas questões e principalmente pelo grau sócio cultural, lá está, como estimular? O que a mãe principalmente tem expressado, o que fazer? Além de como lhe impor algumas regras, os limites, porque acho que houve algumas queixas em termos de comportamento e birras, tinha a ver muito com o que se pode fazer para estimular, para falar melhor.

***Ao nível do desenvolvimento da criança...***

É a área da linguagem porque ela no resto, mesmo em termos de autonomia caminha bem, se bem que é um caso bom.

***Se lhe pedisse para fazer uma breve descrição da criança o que é que me dizia?***

Acho que ela tem uma muito boa capacidade de se exprimir, o que vai facilitar muito a aquisição de algumas noções que lhe faltam ainda, porque ela usa muito o corpo para se expressar e isso foi um grande apoio, é um factor positivo. Depois também acho que é muito interessada, esta numa fase que embora com algumas quebras em termos de atenção, porque desvia um bocadinho a atenção para outras coisas, é fácil fazê-la retornar e está muito disponível para aprender. Depois tem um nível de compreensão bastante razoável, apesar de haver sempre um atraso na linguagem, a mim, surpreende-me apesar de a

conhecer ainda há pouco tempo, é um atraso pouco significativo tendo em conta a patologia. Depois é uma criança que em termos de relação também estabelece facilmente, se liga mesmo à pessoa, interage, gosta de partilhar algumas coisas que nem sempre eu estou sempre a par, mas tento estar, mas há uma vontade sempre de se expressar, ela em termos de comunicação é muito aberta a tudo e a todos e depois muito autónoma o que é muito positivo.

***Em relação ao que foi estabelecido para a Marta, quais são os objectivos e as metas estabelecidas?***

Essencialmente o que tentamos neste caso e nos outros é que ela seja o mais funcional possível, em termos de se expressar. Portanto o objectivo no início e que já tem sido trabalhado, é muito trabalhar em termos do programa makaton, portanto todas as noções em que ela fosse trabalhar, fossem utilizados os gestos. Neste momento ela já os usa menos, portanto, nós tentamos usar muitas vezes a estratégia do gesto para a compreensão, como um reforço da compreensão porque no fundo o que eu quero é que ela consiga fazer relações em termos cognitivos, que já está a fazer bastante bem, mas que consiga também ao nível das imagens, porque já tem esse nível de abstracção, conseguir fazer relações de imagens que estão funcionalmente próximas, de perceber o que não está bem. Depois de conseguir através do apoio das imagens e dos gestos, o aumentar o nível de compreensão sempre e ter frases cada vez mais complexas e com maior conteúdo, tanto em termos de gramática, como vocabulário, como noções de cores, tamanhos, formas essencialmente é isso. Depois há uma parte da melhoria da articulação daquele padrão articulatorio, que ainda é muito imaturo, que neste caso, o que podia acontecer em termos de termos de motricidade facial ser mais notória, e não é assim muito significativo em termos musculares, digamos assim, não há tanta interferência como é habitual nestes casos. Portanto ela é ligeiramente hipotónica mas nada que limite os movimentos essenciais para a fala, tem muito mais a ver com o transpor alguma imaturidade e depois perceber com este feedback que nós vamos dando, muito de vibração, ela sentir no corpo como se produz aquele som, qual é o modo de articular o som e o ponto, se usamos a língua ou os lábios, ela já vai estando atenta e vai tentando imitar e em alguns contextos mais estruturados, ela já consegue produzir som. A ideia, o objectivo principal é que ela daqui a uns tempos já se comece a auto-corriger na automatização no fundo, mas é automatização destes sons que ela usa em todos os contextos.

***Qual a duração prevista para a intervenção?***

Normalmente este diagnóstico requer sempre em termos de linguagem um acompanhamento até pelo menos, o próximo nível escolar, com toda a certeza. Em termos

de articulação o que nós sabemos, é que são geralmente crianças que demoram mais, do que meses a construir e automatizar sons, principalmente em termos de articulação mais difícil, do que as outras aquisições de linguagem. Portanto em termos de intervenção e enquanto ela estiver no jardim-de-infância, com certeza que a terapia da fala que se irá manter.

### ***Como pretende trabalhar nas sessões futuras?***

Nós optamos em fazer apoio individualmente porque se fosse só comunicação era diferente e podia ser só na sala, faria muito mais sentido, pelo menos numa fase inicial até poderia ter feito mais sentido, mas lá está, ela tinha este factor de boa relação e de ser uma intervenção já muito centrada em termos articulatórios é complicado estar a utilizar a sala e o grande grupo, muitas vezes o que nós usamos é ter outra criança mas para já não acho que seja o melhor porque ainda estamos há muito pouco tempo, também é bom reforçar ali a relação e um bocadinho as regras. Depois um factor muito importante foi o facto de só ter uma vaga, tendo só uma vez por semana, porque se fossem duas vezes, muitas vezes acontecem, uma vez estamos em grupo e a outra vez individualmente. No caso dela, o motivo essencial foi este, termos pouco tempo, para aproveitar melhor fazemos individualmente, agora como ela está a usar ou precisar cada vez menos do gesto, tanto para compreender melhor as situações como para ela própria recorrer ao gesto, ela quase não usa. Ela já está com um vocabulário em termos verbais muito grande, se calhar fará cada vez menos sentido estar em grande grupo porque em grande grupo trabalhar assim directamente...é complicado. O objectivo articulação/ fala requer uma atenção/ concentração em termos auditivos e em grande grupo é difícil trabalhar quando o trabalho começa a ser mais centrado. Depois há uma parte que tem directamente a ver que é ela conseguir discriminar auditivamente sons muito parecidos, por exemplo, há sons trabalhados que têm o mesmo ponto de articulação ou são muito parecidos, por exemplo o se e o de, para a criança conseguir vir a produzir ou a articular melhor pode não ser perfeito, tem que conseguir discriminar auditivamente muito bem e isso numa sala mesmo que relativamente organizado e silenciosa é mais complicado. No caso dela é um caso relativamente simples, o meu trabalho não é tão rico, tem a ver com questões de tempo, mas também na fase que ela está do desenvolvimento estamos a centrarmo-nos mais na especificidade e menos no global e portanto ela não precisa em termos de motricidade de uma intervenção directa ou apoios a outros níveis como a comunicação que ela já está bem.