

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor

Competências Comunicativas e Linguísticas de uma criança com Trissomia 21

Ana Margarida Marques Carvalho

Coimbra, 2018

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Ana Margarida Marques Carvalho

COMPETÊNCIAS COMUNICATIVAS E LINGUÍSTICAS DE UMA CRIANÇA COM TRISSOMIA 21

Dissertação de Mestrado em Educação Especial, na especialidade de Problemas do Domínio Cognitivo e Motor, apresentada ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Prof.^a Doutora Anabela Bárbara Domingues Panão Góis Ramalho

Arguente: Prof.^a Doutora Natália de Jesus Albino Pires

Orientadora: Prof.^a Doutora Maria Madalena Belo da Silveira Baptista

Outubro, 2018

Agradecimentos

Ao concluir este projeto de investigação, finalizo mais uma etapa da minha vida a nível académico, iniciando uma outra a nível profissional, acreditando que, futuramente, otimizarei os meus saberes e experiências. Este trabalho é fruto de muitas horas de empenho e dedicação pessoal. Não obstante, hoje, quero agradecer a todas as pessoas que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a sua realização.

Em primeiro lugar, à Encarregada de Educação do menino Pedro, que autorizou, colaborou e participou através da entrevista e da anamnese.

Ao Presidente do Centro Educativo e de Solidariedade Social, que consentiu, sem qualquer resistência, a implementação deste projeto na sua Instituição, e a todas as suas colaboradoras que se disponibilizaram e colaboraram no que lhes foi solicitado.

À educadora da Intervenção Precoce pela sua disponibilidade, apoio e partilha de saberes e de recursos materiais.

À minha orientadora, Professora Doutora Madalena Baptista, pelo interesse, apoio e total disponibilidade, orientando-me e sugerindo os melhores percursos a seguir.

A todos os professores deste Instituto Politécnico de Educação (ESEC) que pertencem ao quadro docente desta formação, por terem transmitido conhecimentos e experiências, que serão úteis na minha prestação profissional.

À minha família, que sempre depositou em mim confiança, amor e esperança, acreditando que conseguiria alcançar mais um objetivo na minha vida.

A todos os meus amigos e colegas que me apoiaram, incentivaram e ajudaram a acreditar que conseguiria concluir este projeto.

Quero, ainda, e de uma forma muito especial, agradecer a uma estrelinha, cuja luz sempre me acompanhou e guiou...até ao fim.

A todos, muito obrigada.

Competências Comunicativas e Linguísticas de uma criança com Trissomia 21

Resumo: Desde o nascimento que o ser humano vive num mundo no qual as competências comunicativas desempenham um papel preponderante para o seu desenvolvimento. Muito cedo, a criança necessita de estar exposta a comportamentos e a interações sociais, verbais e não verbais, cabendo ao adulto a iniciativa da interação, interpretação e resposta às suas atitudes e solicitações. Por conseguinte, a criança torna-se capaz de receber, transformar e transmitir informação através da comunicação.

Este projeto foi realizado num contexto no qual existia uma criança de três anos com Trissomia 21 e que apresentava, segundo o relatório consultado, “um atraso do desenvolvimento da linguagem com um maior comprometimento a nível expressivo”. Neste âmbito, a intervenção assumiu um caráter de estudo caso e centrou-se no desenvolvimento das competências linguísticas, aos níveis da compreensão e da expressão, através do Sistema Aumentativo e Alternativo de Comunicação (SAAC) - Sistema Pictográfico para a Comunicação (SPC) – usado em situação de jogo. Foi elaborado um plano de intervenção com o intuito de se aplicar um conjunto de estratégias criativas, apelativas e diversificadas (atividades lúdicas), para desenvolver as competências comunicativas e linguísticas da criança com Trissomia 21.

Pôde-se concluir que foi uma ferramenta eficaz para o desenvolvimento das competências comunicativas e linguísticas da criança acima referida, estimulando e motivando-a para a aprendizagem.

Palavras-chave: Trissomia 21, Competências Linguísticas, Sistema Aumentativo e Alternativo de Comunicação

Communicative and linguistic skills of a child with Trisomy 21

Abstract: From birth, the human being lives in a world where communicative skills play a relevant role for their development. From an early age, the child needs to be exposed to behaviors and social interactions, verbal and nonverbal, and the adult is responsible for interaction, interpretation, responding to the child's attitudes and requests. The child thus becomes capable of receiving, transforming, and transmitting information through communication.

This project was carried out in a context where there was a 3-year-old child with Trisomy 21 and who had "a delay in language development with greater impairment at an expressive level". In this context, the intervention assumed a case study character and focused on the development of language skills at the level of comprehension and expression, through the Increasing and Alternative Communication System (IACS) - Pictographic Communication System (PCS) - used in a game situation. An intervention plan was developed with the objective of applying a set of creative, appealing and diversified strategies, that is, games, to develop the communicative and linguistic skills of the child with Trisomy 21.

It could be concluded that they were an effective tool for the development of the communicative and linguistic competences of this child, stimulating and motivating it for learning, obtaining positive results.

Keywords: Trisomy 21, language skills, Increasing and Alternative Communications System

Sumário

| | |
|--|-----------|
| Agradecimentos | I |
| Resumo | III |
| Abstract..... | IV |
| Siglas e Abreviaturas | VII |
| Índice de Anexos..... | VIII |
| Índice das Figuras..... | X |
| Índice dos Gráficos | XI |
| Índice dos Quadros | XII |
| INTRODUÇÃO | 1 |
| PARTE I - COMPONENTE TEÓRICA..... | 7 |
| CAPÍTULO 1 – TRISSOMIA 21 | 7 |
| 1. Trissomia 21..... | 9 |
| 1.1. Tipos de Trissomia 21 | 9 |
| 1.2. Características | 12 |
| 1.2.1. Características físicas e psicomotoras | 12 |
| 1.2.2. Características cognitivas | 15 |
| CAPÍTULO 2 – A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM EM CRIANÇAS COM T 21..... | 19 |
| CAPÍTULO 3 - A INTERVENÇÃO PRECOCE NA TRISSOMIA 21 | 25 |
| CAPÍTULO 4 - A INTERVENÇÃO NA ÁREA DA COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM EM CRIANÇAS COM T 21..... | 31 |
| 4.1 Os Sistemas Aumentativos e Alternativos de comunicação | 36 |
| 4.2 O Sistema Pictográfico para a Comunicação (SPC) | 39 |
| CAPÍTULO 5 - A IMPORTÂNCIA DO JOGO NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM TRISSOMIA 21..... | 41 |

| | |
|--|----|
| PARTE II - COMPONENTE PRÁTICA | 51 |
| CAPÍTULO 1 - ENQUADRAMENTO DA INTERVENÇÃO REALIZADA | 51 |
| 1. Enquadramento da Intervenção realizada | 53 |
| 1.1. Justificação da Intervenção..... | 53 |
| 1.2. Caracterização do contexto alvo da Intervenção | 53 |
| 1.3. Objetivos da Intervenção | 55 |
| 1.4. Aspetos metodológicos | 55 |
| CAPÍTULO 2 – A INTERVENÇÃO REALIZADA | 57 |
| 2. Apresentação das Fases da Intervenção..... | 59 |
| 2.1. 1ª Fase: Preparação da Intervenção | 59 |
| 2.1.1. Entrevistas e conversas (encarregada de educação e educadoras) | 61 |
| 2.1.2. Grelha de avaliação das competências linguística..... | 63 |
| 2.2. 2ª Fase: Descrição do Plano de Intervenção | 66 |
| 2.3. 3ª Fase: A avaliação da Intervenção realizada | 69 |
| 2.3.1. Grelha de avaliação das competências linguística..... | 71 |
| 2.3.2. Comparando antes e depois da Intervenção..... | 73 |
| REFLEXÕES FINAIS | 77 |
| Reflexões Finais | 79 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS | 83 |
| ANEXOS | 91 |

Siglas e Abreviaturas

CE - Criança em estudo

Ed. de apoio – Educadora de apoio

EE. - Educação Especial

EI. – Educadora de Infância

ELI- Equipa Local de Intervenção

Ex. - Exemplo

INR – Instituto Nacional para a Reabilitação

NEE - Necessidades Educativas Especiais

Pág – Página

PI – Plano individual

PROF. - Professor

SAAC- Sistema Aumentativo e Alternativo de Comunicação

SNIFI – Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

SPC - Símbolos Pictográficos para a Comunicação

T 21 -Trissomia 21

TALC – Teste de Avaliação da Linguagem da Criança

T.F. -Terapia da fala

T.O. -Terapia Ocupacional

Índice de Anexos

Anexo 1 – Declaração para a participação no estudo – Consentimento parental

Anexo 2 - Documentos presentes no processo

Anexo 2.1 – Relatórios Terapêuticos

Anexo 2.1.1- Terapia da Fala

Anexo 2.1.2 - Terapia Ocupacional

Anexo 2.2 - Plano e relatório da criança – creche

Anexo 2.2.1 – Ano letivo 2015/16

Anexo 2.2.2 – Ano letivo 2016/2017

Anexo 2.3 – Atestado de doença e Atestado Médico de Incapacidade Multiuso

Anexo 3 – Anamnese

Anexo 4 – Guiões das entrevistas

Anexo 4.1 - Guião da entrevista à Encarregada de Educação

Anexo 4.2 - Guião da entrevista à Educadora de Infância

Anexo 4.3 – Guião da entrevista à Educadora da Intervenção Precoce

Anexo 5 – Análise/Resultados das entrevistas - 1ª Parte

Anexo 6 – Fotos do material da avaliação das Competências Linguísticas

Anexo 7 – Palavras avaliadas por todas as Intervenientes e a mestrande, antes da intervenção

Anexo 8 – Tabela de palavras a desenvolver com o Pedro (a partir do SPC)

Anexo 9 – Planificação das sessões dadas

Anexo 10 – Objetivos Específicos

Anexo 11 – Atividades a realizar

Anexo 11.1 – Atividades a realizar

Anexo 11.2 – Fotos do Material utilizado

Anexo 12 – Registo das sessões de intervenção

Anexo 13 – Registo de aulas assistidas

Anexo 14 – Palavras verbalizadas/expressadas (por áreas) desenvolvidas nas sessões de intervenção e reavaliação

Anexo 15 – Avaliação da intervenção

Anexo 15.1 - Anexos/questionários das entrevistas- 2ª parte – Antes e depois da intervenção

Anexo 15.2 - Grelha de Avaliação das Competências Linguísticas – Avaliação e reavaliação das competências linguísticas

Anexo 16 – Todas as palavras desenvolvidas com o Pedro

Índice das Figuras

Figura nº 1 - Cariótipo de um indivíduo com T 21 simples

Figura nº 2 - Cariótipo de um indivíduo com T 21 em mosaico

Figura nº 3 - Cariótipo de um indivíduo com T 21 por translocação cromossómica

Índice dos Gráficos

Gráfico nº 1 - Opinião das intervenientes educativas e a avaliação da mestranda, antes da intervenção

Gráfico nº 2 - Opinião das intervenientes educativas quanto à Linguagem Expressiva, resultados entre antes e depois da intervenção

Gráfico nº 3 - Opinião das intervenientes educativas quanto à Linguagem Compreensiva, resultados entre antes e depois da intervenção

Gráfico nº 4 – Avaliação depois da intervenção (grelha de avaliação das competências linguísticas)

Gráfico nº 5 - Palavras compreendidas por áreas depois da intervenção

Gráfico nº 6 - Palavras expressadas/verbalizadas por áreas na avaliação final

Gráfico nº 7 - Nº de palavras compreendidas antes e depois da intervenção

Gráfico nº 8 - Nº de palavras expressadas/verbalizadas, antes e depois da intervenção

Gráfico nº 9 - Nº de palavras compreendidas e expressadas/verbalizadas, antes e depois da intervenção, realizada pela mestranda

Índice dos Quadros

Quadro nº 1 - Áreas fortes e Áreas de dificuldades na linguagem

Quadro nº 2 - Algumas aquisições de diferentes áreas de desenvolvimento e a idade média em crianças com e sem T 21

Quadro nº 3 - As cores utilizadas para o Sistema Bliss

Quadro nº 4 - Vantagens e desvantagens dos jogos como recursos pedagógicos

Quadro nº 5 – Aspectos positivos dos Jogos Educativos disponíveis para trabalhar na Educação Especial

Quadro nº 6 - Diferentes fases da Intervenção

INTRODUÇÃO

Introdução

Este projeto foi realizado no segundo ano de Mestrado em Educação Especial, especialização no domínio cognitivo e motor, e no âmbito da disciplina de Seminário de Projeto, no ano 2017/2018.

Sendo a minha formação inicial de Educadora de Infância e estando a lecionar, de momento, a crianças de vários níveis escolares, deparo-me constantemente com algumas situações em que estas apresentam dificuldades na área da comunicação: linguagem expressiva e compreensiva. Estas dificuldades levaram-me a refletir mais aprofundadamente sobre este tema, para futuramente, ser detentora de uma melhor capacidade de resposta. O tempo que as crianças passam no ensino Pré-escolar é um tempo privilegiado para a aquisição, consolidação de aprendizagens estruturantes no e para o seu desenvolvimento. Consequentemente, a qualidade das interações estabelecidas entre a Educadora e as crianças desempenha um papel vital no desenvolvimento das suas capacidades comunicativas, ou seja, constitui a base das aprendizagens, do conhecimento do mundo e da promoção social, cognitiva, afetiva e linguística, como nos é referido por Sim-Sim, Silva e Nunes (2008).

A participação ativa da criança e do adulto proporciona constantemente oportunidades comunicativas através dos comportamentos sociais, verbais e não verbais. Como nos mencionam Franco, Reis & Gil (2003, p. 17), “A aquisição da linguagem oral é realizada através de um processo interativo que envolve a manipulação, combinação e integração das formas linguísticas e das regras que lhe estão subjacentes, permitindo o desenvolvimento de capacidades de perceber a linguagem (linguagem compreensiva) e capacidades para formular/produzir linguagem (linguagem expressiva). Este processo é determinado pela interação entre fatores ambientais, psicossociais, cognitivos e biológicos.” Também, Sim-Sim (1998) refere-se à linguagem como se “Através dela expressamos a nossa identidade, cooperamos, trocamos experiências, representamos simbolicamente o real, transferimos a informação de e para outros tempos e lugares. A linguagem é, portanto, um meio de conhecer, de organizar e até de controlar a realidade; por seu intermédio formatamos experiências, pensamentos e emoções, acedemos ao poder, exercemo-lo e

partilhamo-lo, ao mesmo tempo que reclamamos direitos.” (p. 30). A mesma autora (1998, p.30) menciona que “O desenvolvimento da linguagem inicia-se, portanto, num contexto restrito, atingindo-se níveis consideráveis de mestria nos primeiros anos de vida; o alargamento do grupo social, com a entrada na escola e a exposição a contextos mais alargados, favorece o enriquecimento linguístico da criança e proporciona-lhe o conforto com formas e usos específicos dos grupos a que vai tendo acesso. Quanto mais alargada e diversificada for a experiência maior a possibilidade de discutir, apreciar e obter o significado do que lhe é dito pelos outros e, simultaneamente, actuar na base do que compreende.”

É desde o nascimento que a linguagem se inicia e se desenvolve, mas é na idade pré-escolar (3-6 anos) que se observa uma maior capacidade de uso da linguagem e da comunicação. A linguagem é uma área de grande importância, pois a evolução, a integração social e autonomia do indivíduo estão dependentes da aquisição e evolução da mesma. O problema de comunicação é, por vezes, um dos obstáculos às relações sociais das crianças, especialmente, das crianças com Trissomia 21 (T 21). Segundo Lima (2016), a T 21 é causada pela alteração genética do cromossoma 21. Uma criança com T 21 apresenta algumas limitações, tendo um ritmo de aprendizagem mais lento, mas, usufruindo de estimulações adequadas, condições especiais para a aprendizagem, e de um currículo mais diluído, consegue atingir um nível de desenvolvimento que lhe permite ser autónoma. As características das crianças com T 21 são inúmeras, realçando-se, entre as várias áreas, o atraso da linguagem, limitando as crianças, por vezes, às interações comunicativas. De facto, ao nível da linguagem compreensiva, observam-se algumas características, nomeadamente, menor reação e iniciativa e menor referência ocular, criando dificuldades na realização de operações mentais de abstração.

Ao nível da linguagem expressiva, a criança é afetada pelas perturbações articatórias (fatores como malformação do palato e hipotonia da língua e lábios), dificuldades respiratórias, perturbações fonatórias e, por fim, perturbações de audição. Quando se observa que as competências comunicativas e linguísticas de uma criança com T 21 está comprometida, torna-se uma prioridade, no seu percurso, a intervenção

precoce, quer no seio familiar, quer no ambiente escolar, permitindo uma progressão flexível e adaptada, respeitando o seu real nível de desenvolvimento.

Desde muito cedo, e durante toda a vida, a capacidade de comunicar está intensamente relacionada com os sentimentos de autonomia e autoestima. A criança pode assim sentir que tem capacidades para expressar os seus desejos, interesses e sentimentos, levando-a a perceber-se um ser igual aos outros e independente. Todavia, os jovens com limitações de linguagem e de comunicação, muitas vezes, correm o risco de serem excluídos do processo de ensino - aprendizagem regular. De referir, ainda, que existem pessoas impedidas de comunicar através da fala, devido à impossibilidade de fazerem um controlo correto sobre o seu aparelho fonador. Porém, é no meio de outras crianças e adultos que estas crianças poderão mais facilmente adquirir a linguagem e os conhecimentos, as normas e os valores da sua cultura. (Tetzchner e Martinsen, 2000).

O Sistema Aumentativo e Alternativo de Comunicação (SAAC) pode, assim, reforçar o desenvolvimento linguístico ou promover uma forma de comunicação, apresentando-se como um sistema de comunicação inicial, provisório, facilitador de linguagem e como suplemento da linguagem oral. É imprescindível recorrer o mais precocemente a estes sistemas aumentativos e alternativos, como forma de complementar ou reforçar a fala perante o seu próximo, pois são considerados ferramentas preciosas para uma aquisição aumentativa e/ou alternativa da linguagem.

Importa, ainda, aumentar os conhecimentos sobre o jogo, estratégias criativas, apelativas, diversificadas e de grupo para desenvolver as competências comunicativas e linguísticas, como também as diferentes aptidões motoras, psicológicas, sócio emocionais e cognitivas da criança. Wassermann, (1990) menciona que o jogo é o “meio através do qual os conteúdos curriculares são aprendidos de uma forma inteligente e refletida, e, uma vez que o jogo envolve sempre desafios ao pensamento dos alunos, o pensamento torna-se o meio de aprendizagem” (p.41). Assim, o “jogo pode ser escolhido como metodologia de trabalho permitindo a exploração e o desenvolvimento de todas as habilidades (raciocínio lógico e intuitivo), combinando-o com a resolução de problemas.” (Caldeira, 2009, pg. 52).

O projeto centra-se no desenvolvimento das competências comunicativas e linguísticas de uma criança de três anos com T 21, através de um Sistema Aumentativo e Alternativo de Comunicação (SAAC): o Sistema Pictográfico para a Comunicação (SPC) em situação de jogo, utilizando estratégias criativas, apelativas e diversificadas, e de grupo, para desenvolver a comunicação e, sempre que possível, a linguagem oral da criança.

O presente trabalho encontra-se dividido em duas grandes partes: teórica e prática. No âmbito da componente teórica, existem cinco capítulos: o capítulo 1 – Trissomia 21, que inclui os tipos de T 21 e as suas características; o capítulo 2 – a aquisição da linguagem em crianças com T 21; o capítulo 3 – a intervenção precoce na T 21; o capítulo 4 – a intervenção na área da comunicação e linguagem em crianças com T 21, que inclui os Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação (SAAC) e muito especificamente o Sistema Pictográfico para a Comunicação (SPC); o capítulo 5 (último capítulo) – a importância do jogo no desenvolvimento da criança com T 21. Na segunda parte do trabalho, na componente prática, encontra-se o capítulo 1 - enquadramento da intervenção realizada, onde justifico e caracterizo o contexto alvo da intervenção, os objetivos e os aspetos metodológicos. No capítulo 2 – a intervenção realizada - apresento as fases da intervenção, nomeadamente a preparação da intervenção (1ª fase), a descrição da intervenção (2ª fase), e por fim, a avaliação da intervenção realizada (3ª fase).

Finalmente, termino o trabalho refletindo em torno da intervenção realizada.

PARTE I - COMPONENTE TEÓRICA

CAPÍTULO 1 – TRISSOMIA 21

1. Trissomia 21

Troncoso e Cerro (2004), baseados no testemunho de Palha (2005), destacam que, em dimensões muito variáveis, a maioria das crianças com T 21 apresenta um déficit cognitivo. Raramente este déficit cognitivo é grave, sendo, geralmente, ligeiro a moderado. No momento presente, o conceito de QI (Quociente de Inteligência) perde relevância e ganham saliência os aspetos sociais. Neste contexto, pode-se afirmar que as pessoas com T 21, em geral, não apresentam uma deficiência grave, pois conseguem bons níveis de autonomia, tanto pessoal, como social, manifestando certa capacidade para as trocas sociais. São alegres e sensatas, embora teimosas, e, por estes motivos, estas crianças residem, convivem e participam na comunidade. Todavia, segundo Lima (2016, p. 210), “A Trissomia 21 (t21) ou Síndrome de Down é a causa genética mais frequente de perturbação intelectual.” Segundo Cunningham (2008), Trissomia 21 (T 21) é uma anomalia cromossômica no par 21 onde se verifica a existência de 3 cromossomas. Estando o corpo dos indivíduos constituídos por células e cada célula formada por 46 cromossomas, na criança com T 21 existem 23 pares de cromossomas. É no cromossoma número 21 que existe a alteração, pois é composto por três cópias do cromossoma 21, em vez de duas. Assim, a designação comum de T 21 surge da descoberta da alteração genética causada pelo cromossoma extra no par 21 presente no momento do nascimento, ou seja, advém da presença de 1 cromossoma 21 supra-numerário (3 cromossomas, em vez dos 2 habituais). Consequentemente, esta doença genética passou a designar-se corretamente por Trissomia 21 (literalmente: 3 cromossomas 21).

1.1 Tipos de Trissomia 21

Nas opiniões de Sampedro, Basco e Hernández (1997) e Palha *et al.* (2017), ocorrem essencialmente três tipos de alterações cromossômicas conforme a forma ou fase em que surge o erro da distribuição celular: Trissomia homogénea ou Trissomia 21 livre/simple (a mais frequente), Trissomia em mosaico e a Trissomia por translocação. Sampedro *et al.* (1997) defendem que a trissomia homogénea é a mais frequente, aparecendo em 90% dos casos. Nesta situação, o erro de distribuição dos cromossomas está presente antes da fertilização, produzindo-se durante o

desenvolvimento do óvulo ou do espermatozoide, ou na primeira divisão celular. Verifica-se que todas as células são idênticas. No entanto, Palha *et al.* (2017) afirmam que este tipo de anomalia é denominada Trissomia 21 livre ou simples, ocorrendo em 95% dos casos. Nesta anomalia, existe um cromossoma 21 extra, que resulta de um erro antes da fertilização, na disjunção dos cromossomas na meiose. Esta situação ocorre na maior parte das vezes no óvulo (90%) e raramente no espermatozoide (10%), existindo maior probabilidade de aumentar com a idade materna. Esta alteração poderá ser acidental, não representando risco para outros filhos.



Figura nº 1 - Cariótipo de um indivíduo com T 21 simples

Fonte: <http://www.faleconnosco-saude.pt/tem-trissomia-21-e-agora/>.

Sampedro *et al.* (1997) mencionam que o erro de distribuição dos cromossomas produzido na segunda e terceira divisões celulares contempla a trissomia em mosaico. As consequências desta anomalia no desenvolvimento do embrião dependerão, assim, do momento em que se produz a divisão defeituosa. Quanto mais tarde for essa divisão, menos células serão afetadas pela trissomia. A incidência da trissomia em mosaico, segundo estes autores, é aproximadamente de 5%. Palha *et al.* (2017, p. 4) referem que a T 21 em mosaico ocorre em 2% das situações - “Coexistem duas linhas celulares, uma normal e outra com um cromossoma 21 supranumerário e que resulta de um acidente pós fertilização na disjunção mitótica.” Como na Trissomia anterior, esta não representa risco para outros filhos.

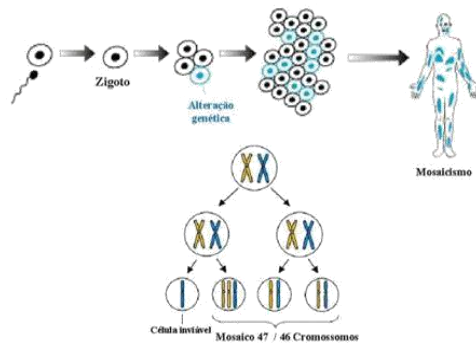


Figura nº 2 - Cariótipo de um indivíduo com T 21 em mosaico

Fonte: Pereira (s.d, p. 13)

Os autores Sampedro *et al.* (1997) consideram que a Trissomia por translocação aparece nos restantes 5% de casos, significando que uma parte de um cromossoma, ou a sua totalidade, está unida à totalidade ou parte de outro cromossoma. Normalmente, os cromossomas mais afetados por esta anomalia são os grupos 13-15 e 21-22. A translocação pode ocorrer no momento da formação do óvulo ou do espermatozoide ou, ainda, no momento em que se produz a divisão celular. Todas as células serão portadoras de trissomia, contendo um par de cromossomas que irá estar sempre ligado ao cromossoma de translocação. Neste caso, só pode ser identificado através de uma análise cromossómica – o cariótipo, sendo importante a sua deteção, pois, em um de cada três casos de trissomia por translocação, um dos pais é portador de trissomia de translocação equilibrada, aumentando a probabilidade de um filho ser portador de T 21, especialmente se a mãe for portadora. Pode, ainda, a mãe ou o pai serem fisicamente e intelectualmente normais, mas as suas células possuírem apenas 45 cromossomas, equivalendo o cromossoma de translocação a dois cromossomas normais. Caso os dois progenitores sejam portadores de translocação equilibrada, o risco de ter um filho com T 21 é de 100%, salvo raras exceções. Pode haver ainda outras situações, como trissomias parciais do cromossoma 2, acontecendo com fenótipo semelhante. Palha *et al.* (2017) descrevem a terceira alteração cromossómica por T 21 por translocação desequilibrada entre cromossoma 21 e outro cromossoma acrocêntrico (3%).

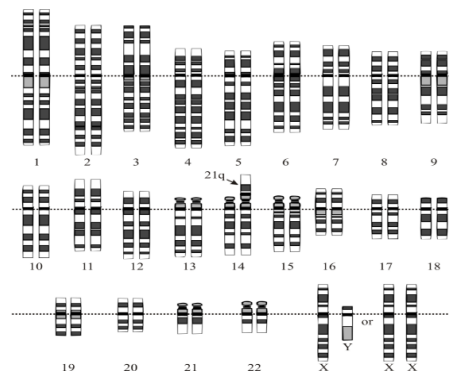


Figura nº 3 - Cariótipo de um indivíduo com T 21 por translocação cromossómica.
Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Transloca%C3%A7%C3%A3o_Robertsoniana

1.2.Caraterísticas

Segundo Stray-Gundersen (2007), existe um vasto conjunto de caraterísticas nas crianças com T 21, mas nem todas apresentam as mesmas particularidades, havendo “cerca de 120 aspetos morfológicos que caracterizam as pessoas com Trissomia 21”, segundo o Instituto Nacional para a Reabilitação (INR) (s.d, p.10). É após o nascimento que os médicos são capazes de reconhecer visivelmente os bebés com T 21, pois apresentam caraterísticas específicas e aspetos semelhantes, solicitando estudos cromossómicos para confirmar o diagnóstico. Ainda não existem estudos completos que comprovem a relação entre o número de caraterísticas que cada criança com T 21 apresenta com a sua capacidade cognitiva.

1.2.1. Caraterísticas físicas e psicomotoras

Lambert & Rondal (1982, citados por Sampedro *et al.*, 1997) descrevem as caraterísticas de uma criança com T 21 da seguinte forma:

«a cabeça é mais pequena do que o normal. A parte de trás da cabeça occipício é geralmente proeminente. As fontanelas podem ser relativamente grandes e encerrarem mais tarde que na criança normal. O nariz é pequeno e com a parte superior achatada. Os olhos são ligeiramente rasgados com uma pequena prega de pele nos cantos anteriores. A parte exterior da íris pode apresentar manchas de cor ligeira (chamadas manchas de Brushfield). As orelhas são pequenas, assim como os lóbulos auriculares. A boca é relativamente pequena. A língua é de tamanho normal mas consequência da pequenez da boca associada ao baixo tónus muscular da criança mongoloide, pode

sair ligeiramente da boca. Os dentes são pequenos e muitas vezes mal formados e mal implantados. Podem mesmo faltar alguns dentes. O pescoço é tipicamente curto. As mãos são pequenas com dedos curtos. Frequentemente a mão apresenta uma só prega palmar em vez de duas, e o dedo mindinho pode ser um pouco mais curto do que o normal e ter apenas duas falanges. A parte superior do dedo mindinho está frequentemente curvada na direcção dos outros dedos da mão. Os pés podem apresentar um espaço ligeiro entre o primeiro e o segundo dedos, com um pequeno sulco entre eles na planta do pé. A pele aparece ligeiramente arroxeadada e tende a tornar-se seca à medida que a criança cresce. Os cabelos são finos, relativamente ralos e lisos» (p. 227).

Segundo os mesmos autores, estas crianças costumam ter uma altura inferior à média e têm tendência para a obesidade ligeira e moderada. Estão mais sujeitas a certos problemas de saúde, nomeadamente problemas cardíacos, do trato digestivo, sensoriais e apresentam maior sensibilidade a infeções. Também SeliKowitz (1990, cit. por Oliveira, 2010), refere que, quanto à estatura e ao crescimento, estas crianças, durante a infância, crescem a um ritmo constante, mas inferior às outras crianças; a sua altura, na fase de adulto, parece ser mais baixa do que seria previsível na sua família. Leshin (2002, cit. por Oliveira, 2010), menciona que as crianças com T 21, por norma geral, apresentam uma estatura mais baixa, pois produzem menos hormonas de crescimento. Tal como referem Palha *et al.* (2017), o perfil do neurodesenvolvimento motor das crianças com T 21 depende das características físicas e clínicas que apresentam, assim como do seu treino e capacidade de pôr em prática essas mesmas competências. Os mesmos autores referem que o perfil neurodesenvolvimental motor destas crianças segue o mesmo padrão que o das outras crianças, ocorrendo numa idade mais tardia. A aquisição das competências motoras faz-se numa idade mais avançada, existindo vários fatores responsáveis pelo seu atraso, tais como:

- Hipotonia - em que os músculos parecem frouxos e flácidos, pois não têm tonicidade normal, nem a facilidade de contração. A criança apresenta um atraso no desenvolvimento motor, que poderá ser mais afetada numa zona que noutra, pois a presença da hipotonia poderá ser apenas ao nível dos membros ou ao nível do eixo. Observa-se que a criança tem dificuldades em erguer a cabeça, apoiar-se nos braços, sentar-se, aprender a mover-se, andar, correr, entre outras situações;

- Hiperlaxidão ligamentar, com a redução do tónus muscular - em que a insuficiência de co-contrações estabilizadoras das articulações influencia a qualidade do movimento. Esta alteração implica uma maior flexibilidade, verificável ao nível dos ombros, ou na posição do pé, dificultando a estabilidade postural. À medida que a criança vai crescendo, ganha mais força nos braços, tornando-se mais estável;

- Maior dificuldade no equilíbrio e na força - é outro atraso motor que dificulta reações posturais para a aquisição de postura e movimento. As crianças com T 21 revelam menos força quando são comparadas com crianças da mesma idade, pois a força muscular é desenvolvida através de movimentos ativos e, como estas crianças não são muito ativas, havendo também a possibilidade da existência de hipotonia, observa-se a falta da força muscular. Será necessário mais exercício físico, repetições e treino para atingirem os mesmos níveis da força das outras crianças;

- Membros mais curtos, em relação ao tronco, notando-se simplesmente na roupa que vestem, ou mesmo quando estão a aprender a sentar-se, a apoiar-se nas mãos e a colocar-se na posição de joelhos;

-As mãos e dedos mais pequenos dificultam o pegar ou o segurar objetos maiores;

- Movimentos pouco precisos e descoordenados, demorando mais tempo a aperfeiçoar as aquisições, podendo não alcançar o mesmo nível de coordenação motora das outras crianças. Mesmo assim, os níveis que conseguem atingir são normalmente suficientes para uma concretização bem-sucedida;

- Velocidade de reação e movimentos mais lentos. Estas crianças demonstram maior lentidão na realização do movimento, precisando de mais tempo e incentivo por parte da família, professores e especialistas para adquirirem e aperfeiçoarem as suas competências. Algumas crianças com T 21 têm problemas clínicos adicionais que afetam a capacidade de desenvolver as suas competências motoras. Essas fragilidades estão, muitas vezes, relacionadas com problemas ao nível do aparelho digestivo, problemas cardíacos congénitos, alterações na função tiróidea, limitações cognitivas *major* e infeções respiratórias.

Também Hines e Bennett (1996, cit. por Oliveira, 2010), mencionam que o desenvolvimento motor das crianças com T 21 se realiza de um modo semelhante ao das outras crianças, mas a um ritmo inferior.

1.2.2. Caraterísticas cognitivas

Roizen, (1997, cit. por Oliveira, 2010), considera que T 21 é a forma específica mais comum de défice cognitivo e que foi uma das primeiras síndromes associadas com o mesmo a ser identificada.

Segundo Palha *et al.* (2017, pp.13-14), “quase todas as pessoas com T 21 apresentam uma Perturbação do Desenvolvimento Intelectual.” Os mesmos autores mencionam o DSM - 5 (American Psychiatric Association, Maio de 2013), definindo Perturbação do Desenvolvimento Intelectual como uma síndrome neurodesenvolvimental, com início durante o período de desenvolvimento (do nascimento aos 18 anos), “e que inclui um défice cognitivo (ou seja, um défice no funcionamento intelectual) associado a um défice no funcionamento/comportamento adaptativo, ou seja, na autonomia do sujeito.” Perturbação do Desenvolvimento Intelectual corresponde, assim, à corporação de défices na generalidade das capacidades cognitivas, mencionando limitações no comportamento adaptativo. Essas limitações poderão encontrar-se em uma ou mais áreas, tais como comunicação, autonomia pessoal, autonomia doméstica, competências sociais, uso de recursos comunitários, autocontrolo (respostas emocionais adequadas em situações concretas), competências académicas, competências no trabalho, tempos livres e saúde. Consequentemente, as diferentes subáreas do neurodesenvolvimento estão quase sempre todas afetadas, principalmente a motricidade grossa e fina, a linguagem, a cognição verbal, a cognição não-verbal, as funções executivas, o controlo dos impulsos, a sexualidade, a socialização, a autonomia, a aprendizagem académica, o comportamento e a emocionalidade. Como referem Sampedro *et al.* (1997), ao avaliar a facilidade de aprendizagem das competências das crianças com T 21 correspondentes a cada etapa do seu desenvolvimento, verificam-se atrasos notáveis em todas as áreas. Estes surgem logo no primeiro ano de vida, bem como a rapidez do seu processo de desenvolvimento, sendo este progressivamente mais lento durante a etapa seguinte e a idade pré-escolar. A gravidade destes atrasos varia muito de pessoa para pessoa,

existindo uma perseverança individual notável na velocidade do desenvolvimento global ao longo da idade pré-escolar. Pode-se observar a existência de uma correspondência entre o grau de hipotonia e/ou a gravidade da cardiopatia com o nível intelectual. Seguindo os mesmos autores supracitados, o desenvolvimento intelectual, de uma criança com T 21

caracteriza-se ainda por uma «viscosidade», ou seja, permanecem mais tempo do que os indivíduos «normais» nos estádios e subestádios intermédios, retrocedendo mais facilmente de um sub-estádio para o anterior, embora o processo de desenvolvimento lógico, em linhas gerais, seja semelhante nas duas populações. (p.231)

Também Piaget, (s.d., cit. por Sampedro *et al.*, 1997, p. 231), destaca que “o desenvolvimento intelectual nas crianças deficientes mentais se processa mais lentamente, estagnando por fim num estágio inferior de organização cognitiva que, segundo Inhelder, passará a deficiência intelectual.” Assim, na *Percepção*, as crianças com T 21 apresentam maiores défices em alguns aspetos, a saber:

- Capacidade de discriminação visual e auditiva (principalmente quanto à discriminação da intensidade da luz);
- Rapidez percetiva (tempo de reação)
- Cópia e reprodução de figuras geométricas;
- Reconhecimento tátil em geral e de objetos a três dimensões.

Na ótica de Zeaman e Horse e Furby (1963,1974, cit. por Sampedro *et al.*, 1997), existe um défice de atenção nas crianças com deficiência mental. Para Furby, as prestações das aprendizagens discriminativas destas crianças são «mediócras», pois

a) Necessitam mais tempo para dirigir a atenção para o que pretendem e têm maior dificuldade em a transferir de um aspecto para o outro do estímulo; isto implica uma grande maleabilidade da atenção, e por isso é necessária uma forte motivação para manter o seu interesse; b) Têm dificuldade em inibir ou reter as respostas mesmo depois de ter examinado em pormenor os aspectos mais importantes e/ou as componentes mais abstratas dos estímulos; a isto se deve a menor qualidade das respostas e a maior frequência de erro. (p. 232)

Lopez e Sampedro *et al* (1995, 1993, cit. por Oliveira, 2010, p. 25), mencionam que a memória não pode ser entendida separadamente dos processos referidos

anteriormente (percepção e atenção). O sistema de memória das crianças com T 21 parece ser idêntico ao das outras crianças, apesar destas memorizarem de forma diferente. Esta diferença baseia-se nas atitudes usadas na organização das aprendizagens e das memorizações. Na *Mémória*, Spitz (s.d., cit. por Sampedro et al., 1997) defende que os mecanismos suporte da aprendizagem e memorização são os mesmos, mas a diferença está nos processos utilizados para organizar voluntariamente as aprendizagens e memorizações. Outros autores consideram que os maus resultados e os problemas na aprendizagem e na memorização são devido a dificuldades na categorização conceptual e na codificação simbólica. Assim, a criança com T 21 aprende determinadas tarefas, mas orientando-se, em princípio, pelo concreto e não pelo abstrato, pois não tem mecanismos estruturais para compreender. Para Brown (s.d., cit. por Sampedro *et al.*, 1997), a memória de reconhecimento elementar em tarefas simples da criança é boa, mas, quando lhe é solicitada uma intervenção mais participativa e espontânea para organização da informação a memorizar, mostra-se menos eficiente. Resumidamente e de acordo com Troncoso & Cerro (2008), as crianças com T 21 em fase pré-escolar apresentam as seguintes características cognitivas:

- a) Ausência de um padrão estável e sincronizado em alguns itens.
- b) Atraso na aquisição da linguagem.
- c) A sequência de aquisição pode ser semelhante, em linhas gerais, à das crianças que não têm síndrome de Down, no entanto é possível observar algumas diferenças qualitativas.
- d) Pode haver atraso na aquisição do conceito de permanência do objecto que, uma vez adquirido, pode manifestar-se de modo instável.
- e) A conduta exploratória e de manipulação apresenta muitas semelhanças com a de outras crianças com a mesma idade mental: no entanto, embora demonstrando interesse semelhante, a sua atenção dura menos tempo.
- f) O sorriso de prazer pela tarefa realizada aparece frequentemente, no entanto não tem relação com o grau de dificuldade, pois parece não haver consciência da mesma.
- g) O jogo simbólico vai aparecendo do mesmo modo que nas outras crianças, conforme avançam na idade mental. No entanto, o jogo é de um modo geral mais restrito, repetitivo e com tendência a executar estereótipos. Apresentam dificuldades nas fases finais do jogo simbólico.

- h) Na resolução de problemas, fazem menos tentativas e mostram menos organização.
- i) Na sua linguagem expressiva, manifestam pouco os seus pedidos concretos, embora tenham já a capacidade de manter um certo nível de conversação.
- j) Podem observar-se episódios de resistência crescente ao esforço para a realização de uma tarefa, o que demonstra pouca motivação e inconstância na execução da mesma, não por ignorância mas sim por negligência, recusa ou medo do fracasso. (p.13)

CAPÍTULO 2 – A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM EM CRIANÇAS COM

T 21

2. A aquisição da linguagem em crianças com T 21

As crianças com T 21 vão-se adaptando, desde muito cedo, ao mundo que as rodeia. O choro, o sorriso, o gesto, os movimentos dos membros superiores e inferiores são sinais comunicativos para com o adulto. As crianças reagem aos estímulos, enriquecendo-se e evoluindo ao longo do tempo. É com esta evolução que a criança se desenvolve a nível social, pessoal, afetivo e intelectual, sendo primordial a fase dos três primeiros anos de vida. Segundo a INR (s.d), a aquisição e o desenvolvimento da linguagem numa criança com T 21 seguem as etapas semelhantes das outras crianças, embora a um ritmo lento e incompleto no final. A INR (s.d) descreve o desenvolvimento linguístico em três fases:

- *Fase pré-linguística* - Neste momento, o bebé costuma falar, não se observando problemas de desenvolvimento, mas, com o passar do tempo e a insistência, pode-se verificar diferenças relativamente à idade em que surge o sorriso social, sobretudo no que se refere à velocidade da resposta e iniciativa para comunicar;

- *Primeira fase linguística* - Esta está subdividida em três momentos distintos: o aparecimento da primeira palavra, a fase de desenvolvimento mais lenta e a fase mais rápida. Quanto ao aparecimento da primeira palavra numa criança com T 21, esta surge mais tardiamente (em comparação às crianças sem problemas linguísticos) e a fase lenta é a mais prolongada, podendo ir até aos 3-4 anos de idade;

- *Segunda fase linguística* - Esta fase situa-se em média entre os 3 e os 4 anos de idade. A criança constrói pequenas frases com dois ou três vocábulos, num léxico de mais ou menos vinte palavras, sendo, na maioria das vezes, uma linguagem “telegráfica”. Entre os 5 e os 6 anos, observa-se que o número de palavras aumenta significativamente, mas a organização gramatical é pobre. As maiores dificuldades existentes correspondem à definição de género, de número, à conjugação dos verbos e à concordância entre sujeito e o verbo. Será essencial termos presente que uma criança com T 21 demonstra uma boa compreensão da linguagem, estando em consonância com o desenvolvimento cognitivo não-verbal. Na adolescência, regista-se um reportório de léxico reduzido (com dificuldades na organização do discurso e na correção gramatical), as frases são caracterizadas como pouco complexas, observando-se, todavia, um uso adequado e adaptado da linguagem, caracterizado por uma riqueza das ideias transmitidas.

| Áreas fortes | Áreas de dificuldade | | |
|---------------------------|----------------------|----------------------|------------|
| ✓ Compreensão linguística | ✓ Léxico | ✓ Articulação verbal | |
| ✓ Semântica | ✓ Pragmática | ✓ Morfo-sintaxe | ✓ Discurso |

Quadro nº 1 - Áreas fortes e Áreas de dificuldades na linguagem

Fonte: INR (s.d., p.15)

Cotrim & Condeço (2012) também referem que:

Antes dos 18 meses de idade a linguagem compreensiva e as capacidades expressivas são iguais à capacidade cognitiva não verbal para todas as crianças, mas a partir dos 18 meses, uma grande percentagem de crianças com T 21 mostra um atraso na linguagem expressiva e a sua linguagem compreensiva é semelhante à sua capacidade cognitiva não verbal.” Verifica-se que este “atraso não é evidente antes do estágio onde se espera a produção das primeiras palavras. (p. 31)

Sampedro *et al.* (1997) mencionam que “Durante os 3 primeiros anos, o desenvolvimento social parece ser o menos afectado, enquanto os maiores atrasos se verificam no desenvolvimento da linguagem, principalmente a nível da linguagem expressiva.” (pp. 230-231). Verificando-se um grande desajusto entre os níveis da linguagem compreensiva e a linguagem expressiva, os mesmos autores supracitados referem que “Quanto à compreensão, a evolução de uma criança com Síndrome de Down é paralela à de uma criança normal, embora atrasada em relação ao tempo e obstaculizada pelos défices que apresentam em aspectos particulares da organização do comportamento” (p.233). Ainda seguindo os mesmos autores, “a criança com Síndrome de Down tem dificuldades em tudo o que requer operações mentais de abstracção, assim como para qualquer operação de síntese, dificuldades que se concretizam na organização do pensamento, da frase, na aquisição de vocabulário e na estruturação morfosintática.” (p.233). Também Palha *et al.* (2017), no que se refere à aquisição de desenvolvimento da comunicação, linguagem e fala, descrevem um conjunto de características comuns às crianças com T 21, nomeadamente:

- Boas capacidades comunicativas, principalmente capacidades comunicativas não verbais (sons, gestos e expressões faciais);
- A emergência do vocabulário é tardia, mas cresce constantemente;
- Dificuldades na memória verbal de curto prazo (não explicável pela perda auditiva), principalmente na memória fonológica;
- Dificuldades na aprendizagem e produção dos padrões sonoros do discurso;
- Maior dificuldade na aquisição da gramática (grande discrepância em relação ao vocabulário);
- Dificuldades de compreensão de morfemas, preposições, pronomes pessoais, voz passiva e objeto indireto;
- Discurso tende a ser telegráfico (essencialmente, palavras de conteúdo) e, conseqüentemente, a extensão média do enunciado (MLU) é reduzida;
- A inteligibilidade do discurso normalmente está comprometida pelos processos fonológicos e por dificuldades de ordem motora (velocidade reduzida, fraca amplitude de movimentos e dificuldade de coordenação);
- Apresentam processos fonológicos típicos, mas também atípicos, com padrões de erros persistentes (acima do que seria esperado com base na idade mental);
- Boas capacidades de compreensão das situações sociais;
- Dificuldade no relato de acontecimentos/narrativas;
- Dificuldade na coesão e coerência do discurso. (pp. 20-21)

Sampedro *et al.* (1997) defendem que a linguagem expressiva das crianças com T 21 é bastante afetada pelos seguintes fatores:

- Dificuldades respiratórias: a má organização do processo de respiração que muitas crianças com deficiência mental apresentam, agrava-se nas crianças com T 21, pela frequente hipotonicidade e fraca capacidade para manter e prolongar a respiração.
- Perturbações fonatórias: implicam alterações no timbre da voz, que aparece grave, de timbre monótono, por vezes gutural.
- Perturbações da audição: os estudos feitos indicam uma incidência de perdas auditivas que variam de ligeiras a moderadas, pelo que a capacidade auditiva, sem estar gravemente alterada, é inferior ao normal.
- Perturbações articulatórias produzidas pela confluência de vários factores: hipotonia da língua e lábios, malformações do palato, inadequada implantação dentária, imaturidade motora, etc.
- Tempo de latência da resposta demasiado prolongado. (pp. 230-234)

Também Palha *et al.* (2017) referem que o desenvolvimento linguístico destas crianças está condicionado:

- Pelo défice cognitivo;
- Pela frequência de episódios de otites (2/3 das crianças com T 21 apresentam perda auditiva de condução, sensorial ou ambas), por particularidades anatómicas e fisiológicas e de desenvolvimento da motricidade das estruturas orofaciais (já descritos nos aspectos médicos);
- Pelo contexto (estímulos e interlocutores);
- Pela intervenção (data de início, tipo e frequência);
- Pela existência de co-morbilidades (ex: Perturbação do Espectro do Autismo, Perturbação da Linguagem, etc.). (pp. 20-21)

Outros autores, como Troncoso e Cerro (2004), mencionam que a criança com T 21 tem dificuldades com a linguagem expressiva e em dar respostas verbais (optando por respostas motoras). Apresenta dificuldades nos processos de ativação, conceptualização e generalização, manifestando-se corporalmente aquando do processo de compreensão das instruções, planificação das estratégias, resolução de problemas e atendimento a diferentes situações ao mesmo tempo.

CAPÍTULO 3 - A INTERVENÇÃO PRECOCE NA TRISSOMIA 21

3. A intervenção precoce na trissomia 21

Segundo Lima (2016),

a intervenção deverá ser sempre precoce e o modelo de intervenção deve ser centrado na criança e na família, no sentido em que não só a intervenção deverá ser feita diretamente com a criança, que necessita de uma intervenção especializada, mas também com a família que precisa de ser apoiada e orientada para lidar com as necessidades específicas e especiais do seu filho. (p. 39).

O mesmo autor alerta para a importância do apoio emocional que se deverá dar aos pais para os ajudar a lidar com o problema do seu educando, como também, nos casos mais graves, ajudá-los a ultrapassar o embate do diagnóstico do filho. No momento do diagnóstico, a criança com T 21 apenas precisa de alguns cuidados adicionais relativamente às outras crianças, pois apresenta as mesmas necessidades emocionais, sociais e de aprendizagem. Educar uma criança com T 21 constitui um grande desafio para todos os intervenientes educativos e para a sociedade em geral, revelando-se, no entanto, bastante compensador. Todo o ser humano com T 21 tem capacidade para aprender, pois aprende diferentes competências ao longo da sua vida. Apesar do atraso de desenvolvimento, o ritmo deste não deverá ser adiantado nem reduzido pelo facto da criança apresentar este diagnóstico e, como em qualquer outra, deverá ser especificado por certos fatores, como o seu temperamento, potencial genético, precocidade e a qualidade da intervenção, entre outros. Quando são comparadas com os seus pares sem T 21, pode-se confirmar que alcançam as mesmas aprendizagens, mas em idades mais tardias (INR, s.d). Podemos observar, no quadro abaixo apresentado, algumas aquisições de diferentes áreas de desenvolvimento e a idade média em crianças com e sem T 21.

| Área desenvolvimental | Aquisições | Idade média (em meses) | |
|---|---|------------------------|---------------------------|
| | | Outras crianças | Crianças com Trissomia 21 |
| Motricidade global | Controla a cabeça | 1-4 | 3-9 |
| | Senta-se sozinho | 5-9 | 6-16 |
| | Levanta-se sozinho | 9-16 | 12-38 |
| | Anda sozinho | 9-17 | 13-48 |
| Motricidade fina e coordenação olho-mão | Segue objetos com os olhos | 1-3 | 1,5-8 |
| | Apanha objetos | 2-6 | 4-11 |
| | Passa os objetos de uma mão para a outra | 4-8 | 6-12 |
| | Constrói uma torre com dois cubos | 10-19 | 14-32 |
| | Copia um círculo | 24-40 | 36-60 |
| Linguagem e comunicação | Balucia | 5-14 | 7-18 |
| | Responde a palavras familiares | 5-14 | 10-18 |
| | Verbaliza as primeiras palavras com significado | 10-23 | 13-36 |
| | Mostra o seu interesse através do gesto | 11-19 | 14-30 |
| | Faz frases de duas palavras | 15-32 | 18-60 |
| Competências pessoais e sociais | Sorri quando lhe falam | 1-2 | 1,5-4 |
| | Come um bolacha | 4-10 | 6-14 |
| | Bebe por um copo | 9-17 | 12-23 |
| | Controla os esfíncteres de dia | 14-36 | 18-50 |

Quadro nº 2 - Algumas aquisições de diferentes áreas de desenvolvimento e a idade média em crianças com e sem T 21

Fonte: INR (s.d, p.13)

Após o diagnóstico, os pais precisarão de uma vasta informação acerca da T 21 e de uma preparação e adaptação à sua nova situação familiar. Desta forma, dever-se-á dar início à estimulação precoce direcionada para o desenvolvimento de todas as áreas (psicomotricidade motora: fina e grossa, linguagem e comunicação, socialização e autonomia pessoal, desenvolvimento afetivo e cognitivo), assim como para todas as potencialidades da criança. Esta estimulação precoce está direcionada diretamente para e com a família, dando-lhe toda a informação/formação necessária. Será essencial para a criança que os seus pais compreendam que o seu educando é diferente, mas que tem muitas potencialidades educativas. Não será necessário alertar, com certeza, para a importância da relação que a criança tem com os seus irmãos e a restante família no geral, bem como para a existência de uma relação afetiva equilibrada, eliminando, assim, qualquer atitude de angústia e ansiedade que dificulte o seu desenvolvimento.

Nesta fase, deverá existir uma maior flexibilidade e receptividade relativamente às possibilidades de aprendizagem da criança, iniciando etapas educativas que solicitam uma relação e colaboração diretas entre a família e os diferentes profissionais implicados no processo educativo (terapeuta da fala, médico, psicólogo, entre outros). É fundamental a coordenação entre a elaboração e o seguimento do plano de intervenção. (Bautista, 1997). Lima (2016) refere que a intervenção terapêutica varia em função do atraso que a criança apresenta, bem como da presença de comorbilidades

e de causas clínicas associadas, centrando-se mais numa ou noutra área (por ex: se existir um atraso de desenvolvimento mais acentuado na área motora, a intervenção deverá incluir um técnico da psicomotricidade e/ou fisioterapeuta). Caso existam dissociações no perfil de neurodesenvolvimento da criança, a intervenção deverá contemplar toda uma equipa multidisciplinar envolvendo todos os profissionais (psicólogos, educadores especializados em ensino especial, e outros no âmbito da natação adaptada, musicoterapia, hipoterapia,..). Em Portugal, no ano 2009 (Decreto-Lei nº 281/2009, de 6 de outubro), foi criado o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI) para garantir a Intervenção Precoce na Infância.

Para Bautista (1997), as bases fundamentais da educação da criança com T 21 podem fundamentar-se em dois princípios: oferecer todas as oportunidades e auxílio para desenvolver as capacidades cognitivas e sociais destas crianças, bem como beneficiar do sistema regular de serviços gerais da comunidade, integrando-as na sociedade. O mesmo autor menciona que, antes de elaborar qualquer plano de intervenção, será imprescindível fazer uma recolha detalhada sobre vários aspetos da criança, tais como:

informação médica: doenças relevantes que teve, existência ou não de cardiopatias, problemas de visão ou audição, dificuldades respiratórias, outras perturbações associadas; informação psicopedagógica: dados sobre o desenvolvimento, personalidade e aspectos cognitivos da criança; informação familiar e social: nível sociocultural familiar e do meio em que vive, atitudes e implicação dos diferentes membros que o compõem, etc. (p.234)

Palha *et al.* (2017) lembram que serão precisos alguns cuidados a ter quando se planifica um Plano de Intervenção, a saber: fazer a intervenção o mais precocemente possível; facultar a educação inclusiva, viabilizando, assim, melhor desempenho académico; proporcionar a vivência do sucesso a estas crianças; promover atividades de treino para a atenção e para a memória através da aprendizagem visual; partir a tarefa em pequenos passos; abordar temas e interesses pessoais; utilizar as TIC; utilizar apoio visual para facilitar a aprendizagem através de pistas visuo-motoras: gestos, símbolos (impressos e/ou ecrã do computador/tablet); dar importância ao trabalho diário; dar tempo suficiente para a realização de uma tarefa,

evitando-se que pais e educadores ofereçam ajuda antecipadamente. Também Lima (2016) sugere que estas crianças necessitam:

de um modelo de aprendizagem explícito, concreto e acompanhado de muitas explicações, e até mesmo de demonstração por parte do adulto. Necessita também que o conceito/tarefa seja repetida várias vezes para que a aprendizagem seja feita, e necessita da aplicação prática do conceito para que a criança não esqueça. Por fim, necessita de generalizar as aprendizagens feitas em determinadas situações/tarefas ou contextos. (p.43).

Assim, as áreas de intervenção poderão ser as seguintes: motricidade (grossa e fina), autonomia pessoal, cognição, competências académicas, socialização, comportamento, atenção, memória, comunicação e linguagem, permitindo, assim, comunicar com o seu próximo e expressar as suas vontades, necessidades e ideias. As competências linguísticas dividem-se em linguagem compreensiva e expressiva. Em cada uma delas deverão ser estimuladas as seguintes subáreas: fonologia, semântica, morfossintaxe, pragmática e consciência fonológica (Lima, 2016). Para Bautista (1997), a criança, antes de entrar para o ensino pré-primário, deverá ter desenvolvido diferentes áreas próprias do seu crescimento, tais como autonomia pessoal (cuidar de si mesmo, higiene pessoal, controlo de esfíncteres,...), eliminação de hábitos mal adquiridos, iniciação na aprendizagem de recursos de comunicação, tanto a nível da compreensão como da expressão, e educação da motricidade e dos seus sentidos.

**4 - A INTERVENÇÃO NA ÁREA DA COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM EM
CRIANÇAS COM T 21**

4. A intervenção na área da comunicação e linguagem em crianças com T 21

Rigolet (2000) defende que

Todo o desenvolvimento global de uma criança é facilitado por uma educação adequada e adaptada ao tipo de locutor que temos por educar; conhecer os princípios, activando o desenvolvimento e a aquisição da comunicação e linguagem e as estratégias mais funcionais e eficazes, facilita incomensuravelmente a educação. (p. 32)

Assim, a intervenção da linguagem nas crianças com T 21, e segundo Lambert & Rondal (1982, cit. por Sampedro *et al.*, 1997), dever-se-á basear em alguns princípios, tais como “«1) começar desde muito cedo e continuar depois a um ritmo regular, 2) implicar completamente a família da criança, 3) ser do tipo evolutivo, quer dizer, utilizar os dados disponíveis sobre o desenvolvimento da linguagem na criança normal».” (p. 244). Será extremamente importante começar a intervenção o mais cedo possível (logo nos primeiros meses de vida), sensibilizando e estimulando o bebé ao mundo sonoro e vocal. Para Bautista (1997), a criança com T 21 deve realizar o mais cedo possível (entre os 18-24 meses) um exame otorrinolaringológico pormenorizado. É essencial que os pais colaborarem neste processo de aquisição desde o seu nascimento, munindo-se da informação necessária e propondo uma diversidade de meios e atividades (Bautista, 1997). Como nos retrata Rigolet (2000, p. 21), “O papel do adulto que interpreta estes sons produzidos pela criança torna-se fundamental para assegurar o sucesso do desenvolvimento linguístico futuro”. A autora supracitada (2000) destaca que “a estimulação precoce para crianças com problemas insiste no «diálogo corpo a corpo», numa espécie de tomada de vez corporal, numa troca afectuosa de sensações vividas no íntimo de cada membro da díade.” (p. 45). Refere, ainda, que a imitação é muito útil a qualquer criança, mesmo sem problemas, pois o bebé gosta de ser imitado, acabando por sentir que foi visto e que conseguiu transmitir o que pretendia. A imitação é um jogo agradável, em que o bebé transmite e recebe a mensagem do interlocutor (dos seus pais), tornando-se, assim, para o adulto, um meio de afirmação ou/e anulação de interpretação que faz da atitude da criança. (Rigolet, 2000). Para a mesma autora (2000), com o passar do tempo, a imitação e a interpretação vão aumentando e, à medida que o jogo amplia, também se vai expandindo o nível de imitação executada pela criança. Para além destas estratégias

fundamentais, a autora supracitada (2000) menciona a nomeação, alertando para a importância de dar o nome a todas as coisas, ações, sentimentos, acontecimentos e a tudo que nos rodeia. Considera que, ao nomear, está-se a dar um sentido profundo, sendo decididamente identificado por todos os outros membros da sociedade. Isto é, “a nomeação lança as bases cognitivas para o desenvolvimento tanto da linguagem de compreensão como da de produção, tanto da linguagem dirigida a um interlocutor como da interiorizada.” Rigolet (2000, p. 42). A nomeação deverá estar completamente ligada à atividade exploratória e física da criança, bem como à sua função cognitiva. Para colaborar com as estratégias anteriormente mencionadas, Rigolet (2000, p. 48) sugere que a “posição frente a frente e ao mesmo nível do da criança” simplifica a comunicação, pois permitirá uma nomeação e uma interpretação mais corretas entre o bebé e o interlocutor, bem como uma maior proximidade física e contato ocular entre os intervenientes. Esta autora refere que “Esta situação define uma das formas possíveis de reciprocidade e sucessividade” (Rigolet, 2000, p. 49) fundamentais e básicas a qualquer conversação verdadeiramente dialogante. O estar ao mesmo nível cognitivo e ao mesmo nível linguístico da criança também ajudará que haja uma boa conversação, não esquecendo que o sorriso, a boa disposição e o humor são elementos importantes para uma interação dialogante. Rigolet (2000) refere ainda que

Parece que qualquer tipo de dificuldade é investido de um misterioso poder de ser ultrapassável; parece também que o aprendiz aprende melhor, toda a sua energia, podendo ser ocupada em aprender, leva também a que o educando se divirta: neste ambiente tudo se tornará possível efectuar, realizar... (p. 50)

Durante a fase de comunicação vocal, a mesma autora realça, entre outras, a importância das estratégias infantis que a criança utiliza para adquirir o sistema fonético-fonológico, isto é, a própria tentativa da criança e das estratégias que ela utiliza para imitar e reproduzir as palavras de adultos que não consegue «fonologiar» corretamente. Entre os 18 e os 24 meses, a mesma autora refere que, nesta segunda metade do segundo ano de vida, o “bebé vive uma verdadeira revolução a nível cognitivo” (p.63). Considera que a colaboração de todos os educadores envolvidos permite à criança uma maior abertura sobre o mundo que a rodeia, reestruturando o

seu campo semântico com a aquisição de novos traços semânticos, da restrição do significado de «antigas palavras» e da aquisição de novas palavras. Considerando que, entre os 30 e os 36 meses, existe uma fase de gaguez fisiológica, a autora defende que quem está com a criança deve respeitar,

Nunca verbalizar ao interlocutor que gagueja o conselho de exprimir-se com calma; pelo contrário, devemos encorajar a sua expressão global, favorecendo particularmente qualquer tipo de expressão linguística. deixando-o exprimir-se segundo a sua livre vontade, “trabalhando” com ele na maior espontaneidade possível, apostando na sua capacidade em utilizar a linguagem de forma plena e satisfatória.” Devendo-se “encorajar ao máximo a diversidade de utilização dos contextos onde é produzida a linguagem, a fim de favorecer uma expressão diversificada, funcional e contextualizada, enfim, justificável pragmaticamente. (p. 81).

Também para Bautista (1997, p. 246), é importante exigir à criança que se expresse corretamente em qualquer situação, quer esteja numa situação de intervenção, quer no seu dia a dia, facilitando a generalização dos progressos. A educação linguística deverá ser trabalhada tanto a nível semântico, como a nível sintático. A nível semântico, pode-se trabalhar as noções de objetos e ações, preparando e verbalizando o material à sua frente e multiplicar os exercícios de discriminação e manipulação através da mímica, desenho e jogo. A palavra deve ser trabalhada por meio de exercícios de classificação, categorização e generalização. A nível sintático, deve-se facilitar a linguagem combinada da criança seguindo duas etapas: a primeira é levar a criança a perceber as relações entre as pessoas e as coisas do seu ambiente; a segunda é trabalhar a expressão, utilizando inicialmente as construções simples de duas palavras, para explicar depois as relações semânticas observadas. Estas construções deverão ser alargadas progressivamente. Palha *et al.* (2017) realçam que

A avaliação e intervenção devem ser baseadas nas necessidades específicas da criança e da sua família, nas suas capacidades e idade. Apesar de se verificar um conjunto de características comuns a muitas crianças com T 21, sabe-se que existe uma grande variabilidade de perfis. Assim, para uma avaliação e intervenção mais adequadas e eficazes, recomenda-se:

- Avaliar e intervir na comunicação e na linguagem nos diferentes contextos e interlocutores;

- Avaliar e registar os progressos da criança nas diferentes áreas da linguagem, tanto na componente compreensiva e expressiva;
- Avaliar e intervir sobre as capacidades de discriminação auditiva, sobre a memória verbal (memória fonológica) de curto prazo, sobre as competências de literacia e de leitura (suporte à aquisição do vocabulário, morfossintaxe, discriminação auditiva e inteligibilidade do discurso);
- Encorajar ambiente estimulante ao nível da comunicação e adequado às necessidades comunicativas da criança;
- Elucidar os pais/educadores/professores, et, sobre a forma como a linguagem e a fala se desenvolvem; qual a fase em que a criança se encontra; e quais as estratégias facilitadoras;
- Ensinar os conceitos ou outros aspectos linguísticos com o máximo de experiências possíveis, recorrendo a objetos reais e situações concretas e com inúmeras repetições;
- Recorrer a estímulos não verbais (imagens, gestos), como facilitadores da compreensão e expressão da linguagem;
- Recorrer ao método “aprender a ler para aprender a falar”;
- Utilizar frases curtas, objetivas/palavras-chave, recorrendo sempre que possível o suporte visual (símbolos, desenhos e gestos);
- Avaliar e intervir, se for o caso, em possíveis comorbilidades. Consoante a altura em que é iniciada, a intervenção poderá assumir um carácter preventivo (baseando-se no “padrão típico”) ou remediativo (baseando-se nas dificuldades específicas e reconhecidas de determinada criança). (p. 21)

4.1.Os Sistemas Aumentativos e Alternativos de comunicação (SAAC)

A comunicação é uma ferramenta/meio vital para o desenvolvimento da criança, implicando uma participação ativa de dois interlocutores, criança e adulto, criando-se oportunidades comunicativas e a existência de variadíssimas razões que levem ao desejo e à necessidade de comunicar. Ponte & Azevedo (2003, p. 3) realçam que “a capacidade de comunicar é de facto crucial para o desenvolvimento das relações humanas, para a educação em geral, para o viver em comunidade, enfim, para satisfazer ou alcançar praticamente todas as necessidades do ser humano.” A linguagem é o meio mais perfeito e eficiente para responder a essa necessidade fundamental em que a criança adquire a língua materna e, simultaneamente, pensa, aprende sobre o real físico, social e afetivo e apreende as regras específicas do sistema, quanto à forma, ao conteúdo e ao uso da sua língua. No entanto, existem crianças que

experienciam graves dificuldades na aquisição da linguagem, podendo apresentar perturbações neste nível de comunicação. Para estas crianças, os níveis de compreensão da linguagem e de aquisição das competências motoras são especialmente decisivos para a quantidade e a qualidade das vivências em que podem participar. Nem todas as crianças conseguem comunicar, sendo a comunicação alternativa e aumentativa forma de comunicação. Segundo os mesmos autores (2003, p.5), um Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação (SAAC) “é o conjunto integrado de técnicas, ajudas, estratégias e capacidades que a pessoa com dificuldades de comunicação usa para comunicar.” Assim, a comunicação aumentativa e alternativa implica o uso de formas não faladas para complemento ou substituição da linguagem falada. Para Tetzchner e Martinsen (2000), existe a

- *Comunicação alternativa* - é uma forma de comunicação diferente da fala e utilizada por uma pessoa em contextos de interação frente a frente. “Os signos gestuais e gráficos, o código Morse, a escrita, etc., são formas alternativas de comunicação para indivíduos que carecem da capacidade de falar.” (p.22)

- *Comunicação aumentativa* - é a comunicação que é complementar ou de apoio. A palavra “aumentativa” acentua o ensinamento das formas alternativas de comunicação e tem dois objetivos: “promover e apoiar a fala e garantir uma forma de comunicação alternativa se a pessoa não aprender a falar.” (p.22)

Segundo os mesmos autores (2000), existem diferentes formas na comunicação alternativa, tais como: a comunicação com ajuda, sem ajuda; a comunicação dependente e a independente. A comunicação com ajuda alcança todas as formas de comunicação em que a expressão da linguagem exige uso de um instrumento exterior ao utente. Os signos são escolhidos. Temos, como exemplo, as tabelas de comunicação, dispositivos com fala digitalizada, computadores e outros tipos de tecnologias de apoio para a comunicação. Considera-se comunicação com ajuda indicar um signo gráfico ou uma imagem, pois o signo ou a imagem são a expressão comunicativa. A comunicação sem ajuda alcança as formas de comunicação em que quem está a comunicar tem de criar as suas próprias expressões de linguagem. Os signos são criados. O caso mais popular de comunicação sem ajuda é o dos signos gestuais, mas o código de Morse também faz parte desta categoria, pois a própria criança produz cada letra em Morse. O piscar o olho para dizer “sim” ou “não” também

é uma forma de comunicação sem ajuda. O mesmo se utiliza ao apontar (bem como a outros gestos), pois o ato de apontar é expressão comunicativa. A Comunicação dependente

significa que quem comunica depende de outra pessoa que deverá interpretar o significado do que é expresso. São exemplos disso a comunicação através de tabelas com letras simples, palavras ou signos gráficos, mas também as pessoas que usam signos gestuais podem necessitar de um parceiro para interpretar os signos. (Tetzchner & Martinsen, 2000, pp.22-23).

A Comunicação independente

significa que a mensagem é formulada na totalidade pelo indivíduo. É esse o caso da comunicação através de dispositivos com fala digitalizada ou sintetizada, capazes de dizer frases inteiras, ou através de tecnologias de apoio em que a mensagem é escrita em papel ou num ecrã. (Tetzchner & Martinsen, 2000, p. 23).

Diversos autores, como Shane y Bashir & Musselwhite e St. Louis, (1980, 1988, cit. por Ponte & Azevedo, 2003), defendem que quem deveria usufruir de comunicação aumentativa seria os que têm

a persistência de reflexos orais, sugerem um prognóstico extremamente pobre no desenvolvimento da linguagem oral.” Consideram esse factor um “indício preliminar de incapacidade para desenvolver a Fala justificando a eleição de um Sistema Aumentativo de Comunicação; (...), em vez de decidir quem pode usar comunicação vocal e quem não pode, a preocupação deve centrar-se em identificar os candidatos a quem a Comunicação aumentativa possa ajudar e a partir daí determinar quais as técnicas aumentativas apropriadas. (p. 17).

O SAAC pode, assim, reforçar o desenvolvimento linguístico ou promover uma forma de comunicação, podendo servir como sistema de comunicação inicial, provisório, facilitador de linguagem e suplemento da linguagem oral. As crianças que estão incapacitadas de falar podem e devem, então, recorrer o mais precocemente a estes sistemas aumentativos e alternativos. Existem diferentes Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação. No entanto, o único que está suportado por uma versão electrónica é o sistema Pictográfico para a Comunicação (SPC), sendo um dos motivos

que nos levou à sua seleção para efeitos da intervenção que iremos descrever na segunda parte deste relatório.

4.2.O Sistema Pictográfico para a Comunicação (SPC)

Segundo Ponte & Azevedo (2003, p. 8), o Sistema de Símbolos Pictográficos para a Comunicação (SPC) “é de origem americana (PCS – Picture Communication Symbols).” Foi criado em 1981 por Roxana Mayer Johnson (Terapeuta da fala) quando sentiu a necessidade de ter um sistema que pudesse ser apreendido por jovens que apresentavam dificuldades na aprendizagem do Sistema Bliss, tendo sido particularmente pensado para ser utilizado por usuários da comunicação aumentativa. A maior parte dos símbolos é iconográfica, incluindo principalmente símbolos transparentes, desenhados com um traço negro a cheio sobre fundo branco. O significado do símbolo está escrito na parte superior do mesmo para uma maior compreensão para quem não conhece o sistema. Em língua portuguesa, o SPC consta de 3200 símbolos e está disponível numa versão impressa e numa versão de programa de computador (Programa Boardmaker), que tanto pode ser utilizado em computador Macintosh, como em PC (Windows). Este sistema é um dos sistemas mais utilizados pelos usuários da Comunicação Aumentativa a nível mundial devido à diversidade de símbolos que oferece. Quando foi criado, tiveram a preocupação em desenhá-lo para todos os níveis etários, fazendo dele um sistema bastante completo. Segundo Ponte & Azevedo (2003), para que o Sistema SPC se tornasse uma ferramenta prática e útil, os símbolos foram desenhados com o objetivo de

- Serem facilmente apreendidos.
- Serem apropriados para todos os níveis etários.
- Serem facilmente diferenciados uns dos outros.
- Simbolizarem as palavras e actos mais comuns usados na comunicação diária (básica).
- Serem facilmente agrupados em 6 categorias gramaticais.
- Serem facilmente reproduzíveis em fotocopiadora, tornando-os pouco dispendiosos. (p. 9)

Os mesmos autores (2003) referem que este sistema é composto por 6.200 símbolos agrupáveis em 6 categorias gramaticais de forma a ser “adequada à estruturação de frases simples quando os símbolos se encontram devidamente

organizados em “ajudas para a comunicação.” (p. 9). As categorias são pessoas (incluindo pronomes pessoais), verbos, adjetivos (sobretudo adjetivos e alguns advérbios), substantivos, diversos (sobretudo artigos, conjunções, preposições, cores, tempo, alfabeto, números e palavras abstratas) e sociais (palavras facilitadoras da interação social, incluindo palavras para cumprimentar, algumas expressões de prazer ou repulsa, e outras palavras ou expressões apropriadas ao indivíduo). Este sistema apresenta temas em áreas como a religião, sexualidade, computadores e lazer, proporcionando também diferentes tipos de caras ou cabeças para facilitar a representação de alguém em particular. Segundo os autores supracitados, qualquer sistema de cores poderá ser usado com este Sistema, desde que seja sólido, recomendando, no entanto, as cores utilizadas para o Sistema BLISS (com chave de Fitzgerald).

| | |
|------------------|-----------------------|
| Pessoas: Amarelo | Substantivos: Laranja |
| Verbos: verde | Diversos: branco |
| Adjetivos: azul | Sociais: cor-de-rosa |

Quadro nº 3 - As cores utilizadas para o Sistema Bliss

Ponte & Azevedo (2003) mencionam que

SPC é apropriado para ser utilizado, tanto por pessoas cujas necessidades comunicativas sejam equivalentes a um nível de linguagem simples (necessitando de um vocabulário limitado e de estruturar frases relativamente curtas) como por pessoas com um elevado nível de linguagem (que necessitam de utilizar uma gama de vocabulário muito vasta, com possibilidades de estruturar frases de maior complexidade). Pode assim, considerar-se o SPC como um sistema flexível que pode evoluir, ajudando-se ao grau de necessidades comunicativas do seu utilizador.” (...) “Este sistema tem demonstrado ser apropriado, para ser utilizado com objectivos vários por pessoas que apresentam diversas deficiências, incluindo afasias, apraxias, autismo, atraso mental, paralisia cerebral, acidentados vasculares, condições pós-operatórias, etc. (p. 10).

**CAPÍTULO 5 - A IMPORTÂNCIA DO JOGO NO DESENVOLVIMENTO DA
CRIANÇA COM TRISSOMIA 21**

5. A importância do jogo no desenvolvimento da criança com Trissomia 21

O artigo 31º da Convenção Internacional dos Direitos da criança consagra “à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e actividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística.” O jogo deve constituir um momento rico em oportunidades para se estabelecerem interações sociais positivas. Trôster e Brambring (1994, cit. por Nunes, 2001), consideram que o modo como a criança se compromete com a atividade (o seu envolvimento ativo, o divertimento manifestado por ela e a exploração e descoberta da mesma) é mais importante que a própria atividade. Assim, a criança deverá estar o mais ativa possível no processo do jogo para este ser interessante, significativo e constituir uma verdadeira experiência. Wassermann (1990) refere que as crianças, enquanto jogam, tratam variáveis, hipóteses, gerando investigações, exercem testes, observam e ordenam dados, tomam decisões e desenvolvem competências interpessoais. Este tipo de experiências cria o contexto favorável ao desenvolvimento do raciocínio e de inteligência conceptual, à aprendizagem de valores e ao desenvolvimento de um comportamento responsável em grupo. O jogo é orientado em grupos de aprendizagem em que as crianças cooperam umas com as outras, contribuindo principalmente para as investigações e os esforços criativos de cada um. O jogo pode e deve estar presente nas atividades tradicionais, apelando à imaginação e à criatividade. Este pode e deve, ainda, estar presente na aprendizagem da linguagem, da numeração, da medição e na apreensão do mundo em que vivemos. De referir a existência de diferenças entre vários tipos de jogos, criando, conseqüentemente, oportunidades aos professores de conhecerem melhor os seus alunos, pois, quanto mais rico for o jogo, maior é o seu potencial para o desenvolvimento conceptual, para a existência de oportunidades criativas e de investigação, e para a observação de assuntos importantes. Winnicot (s.d, cit. por Vayer, Maigre & Coelho, 2003)

distingue dois tipos de jogos: - O jogo criativo (*playing*) que se exprime de acordo com a imaginação e a inspiração do momento, - O jogo que obedece a regras precisas (*game*), que têm funções diferentes: o jogo criativo é a condição indispensável para o desenvolvimento pessoal, o jogo regulado é um meio de desenvolvimento social. (p. 37).

Também J. Piaget (s.d., cit. por Vayer *et al.*, 2003), considera que o jogo desenvolve o Ser com base em dois modos adicionais: um modo espontâneo, que permite a expressão das capacidades individuais, e um modo psicossocial, em que a criança ajusta o seu conhecimento do mundo à realidade presente. Segundo Vayer *et al.* (2003), o papel do adulto será também primordial, pois ele deverá adaptar-se às circunstâncias e individualidades de cada criança, favorecendo as interações criança-ambiente através de atividades ou projetos resultantes da sua experiência advindas da iniciativa da criança ou do grupo. J. Piaget (1998, cit. por Caldeira, 2009), considera

o jogo essencial na vida da criança. Estabelece 3 tipos de jogo: de exercício, simbólico, e de regras; correspondendo estes a três níveis diferentes, caracterizados pelas formas sucessivas de inteligência (sensório-motora, representativa e reflexiva). Segundo ele, de início tem-se o jogo de exercício que corresponde à etapa sensório-motor, quando as acções ainda não são interiorizadas; não há distinção entre jogo e vida corrente, não há representação; a criança não tem a capacidade de evocar objectos, factos e fenómenos fora do seu contexto. Facilitam a aquisição da linguagem e das estruturas temporais. É aquele em que a criança repete uma determinada situação por puro prazer, por ter apreciado os seus efeitos. Por volta dos 2-3 anos e 5-6 anos, nota-se a ocorrência dos jogos simbólicos, que satisfazem a necessidade da criança de não relembrar só mentalmente, o acontecido, mas de executar a representação. O jogo simbólico é fundamental no desenvolvimento pensamento da criança, visto que é essencial a função simbólica, para a construção do espaço representativo, que termina no pensamento operativo concreto. O jogo de regras inicia-se com a etapa da actividade operativa concreta. A criança começa a construir uma coerência lógica, nos seus esquemas imaginativos e a realizar o processo “assimilação-acomodação”, perante as leis da lógica. Para aquele pedagogo, o jogo constitui-se em expressão e condição para o desenvolvimento infantil, já que as crianças quando jogam assimilam e podem transformar a realidade. (p. 41)

Também para Gervilla (1997, trad. Própria, cit. por Caldeira, 2009),

o jogo constitui um meio de interacção da criança com o meio envolvente, que a leva a explorar, a conhecer, desenvolvendo ao mesmo tempo capacidades intelectuais, afectivas, sociais, pois “do ponto de vista biológico e tendo em conta que o nascimento dos centros nervosos não são estruturas com carácter definitivo,

a actividade lúdica ajuda à estimulação das fibras nervosas sendo assim um factor importante de evolução e desenvolvimento do sistema nervoso. (p.46)

O jogo constitui, assim, uma ferramenta pedagógica, impulsionadora do desenvolvimento cognitivo e social, podendo ser um utensílio de alegria através do qual as crianças têm prazer e fazem surgir a aprendizagem.

Imediatamente abaixo, podem verificar-se as vantagens e desvantagens do uso do jogo como recurso pedagógico.

| Vantagens e desvantagens dos jogos como recursos pedagógicos | |
|---|---|
| Vantagens | Desvantagens |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Introduz e desenvolve conceitos de difícil compreensão; ▪ Desenvolve estratégias de resolução de problemas (desafios dos jogos); ▪ Permite aprender a tomar decisões e saber avaliá-las; ▪ Torna significativos conceitos aparentemente incompreensíveis; ▪ Propicia o relacionamento das diferentes disciplinas; ▪ Requer a participação activa do aluno na construção do seu próprio conhecimento; ▪ Favorece a socialização entre os alunos e a consciencialização do trabalho em equipa; ▪ A sua utilização é um factor de motivação para os alunos; ▪ Favorece o desenvolvimento da criatividade, do senso crítico, da participação, da competição "sadia", da observação, das várias formas de uso da linguagem e do resgate do prazer de aprender. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Quando são mal utilizados, existe o perigo de dar ao jogo um carácter puramente aleatório, tornando-se um "apêndice" em sala de aula. Os alunos jogam e sentem-se motivados apenas pelo jogo sem saber porque jogam; ▪ O tempo gasto em actividades de jogo em sala de aula é maior e, se o professor não estiver preparado, pode existir prejuízo para outros conteúdos, por falta de tempo; ▪ As falsas concepções de que se devem ensinar todos os conceitos através dos jogos; ▪ A perda da "ludicidade" do jogo, pela interferência constante do professor, pode destruir a essência do jogo; ▪ A coerção do professor, exigindo que o aluno jogue, mesmo que ele não queira, destrói a voluntariedade pertencente à natureza do jogo. |

Quadro nº 4 - Vantagens e desvantagens dos jogos como recursos pedagógicos
 Fonte: Caldeira (2009, p. 57)

Segundo a Declaração de Salamanca (1994),

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em que todos os alunos aprendem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. As escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos adaptando-se aos vários

estilos e ritmos de aprendizagem, garantindo um bom nível de educação para todos, através dos currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as várias comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola. (pp. 11-12)

A Declaração de Salamanca refere que todas as crianças precisam de estar na escola, bem como serem respeitadas nos ritmos de aprendizagem, quer apresentem deficiência ou não. Esta Declaração valoriza o trabalho da escola e as relações estabelecidas entre as crianças. Menciona, ainda, a atenção que se deve prestar às crianças com Necessidades Especiais Educativas (NEE), salientando que todas elas têm direito à educação, devendo ser reconhecidas as suas necessidades para a promoção da sua aprendizagem. Assim, a escola precisa tomar atitudes para receber bem estas crianças, construindo adaptações estruturais e curriculares. As adaptações ajudarão o professor na sua ação educativa para o desenvolvimento global de todos os seus alunos, quer com NEE ou não. Com a nova legislação (Decretos-Lei nº 54 e nº 55, de 2018, de 6 de julho), a escola deve repensar o seu papel, elaborando e atualizando o seu projeto educativo, modificando os critérios de avaliação, atividades, contemplando a sua ação enquanto escola inclusiva. As escolas precisam, cada vez mais, de encontrar metodologias de ensino e recursos diferenciados, assegurando êxito no cumprimento dos objetivos curriculares propostos às crianças com NEE. Por vezes, estas crianças são vistas como incapazes de efetuar aprendizagens formais, pois, nalguns casos, têm uma capacidade de atenção e de motivação mais baixa devido ao défice na organização das experiências exploratórias. É fundamental que a deficiência de qualquer criança seja aceite, valorizada e considerada pelos seus colegas, pois faz parte da sua vida. A integração destas crianças dependerá das relações que têm com o grupo no qual estão integradas. O professor deve planificar as atividades pedagógicas, adaptando-as às necessidades das suas crianças, e programar a partir de atividades concretas, lúdicas e diversificadas, selecionando atividades de curta duração, tendo em conta o tempo de concentração destas, despertando, assim, o seu interesse e a sua motivação para a aprendizagem. Vigotski (apud ZAPPAROLI, 2012, cit. por Fantacholi, 2013), refere a importância de mostrar as potencialidades destas crianças

e não valorizar as suas dificuldades, pois devem ser estimuladas a interagir com o outro, a explorar o mundo e a expor a sua opinião e desejos. Segundo Nogueira (2015),

A inclusão de alunos com NEE envolve o acesso a todos os serviços básicos e implica a construção de uma escola capaz de dar uma resposta educativa de acordo com as necessidades e particularidades de todos os alunos, o que provoca a necessidade de reorganizar espaços, ajustar e diversificar metodologias de trabalho, recursos técnicos e materiais específicos, assim como uma formação especializada de professores e demais técnicos, proporcionando condições plenas para o desenvolvimento destes alunos. (p.71).

Piaget (1962, 1976, cit. por Aguiar, 2003) considera que “(...) a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, (...). Os jogos não são apenas uma forma de desafogo ou algum entretenimento para gastar energia das crianças mas meio que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual.” (p. 83). Também Santos (1998, cit. por Aguiar, 2003) refere que “As atividades lúdicas podem contribuir significativamente para o processo de construção do conhecimento da criança. Vários estudos a esse respeito vêm provar que o jogo é uma fonte de prazer e descoberta para a criança.” (p. 85). Ainda Santos (1998, p.110, cit. por Moraes, 2015) afirma que a atividade lúdica

É uma necessidade do individuo em qualquer idade e não pode ser vista como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita processo de socialização, comunicação e construção do conhecimento. (p.6)

O mesmo autor (2000, p.34, cit. por Moraes, 2015), considera que “A atividade lúdica através do jogo é necessária e serve de estímulo para a interação, para o desenvolvimento ajudando na autoestima dos educandos, oportunizando uma aprendizagem prazerosa e significativa.” (p.5). Também Fonseca (1980, cit. por Carneiro, 2012), salienta que as crianças com NEE não devem ser privadas de qualquer experiência, havendo, no entanto, necessidade de garantir um meio estimulante para que possam criar, recriar e interagir no meio em que estão inseridas. Segundo Zapparoli (2012, p. 21, cit. por Fantacholi, 2013),

as atividades lúdicas possuem grandes vantagens para o trabalho com a criança com deficiência, pois estas vivenciam muitas situações de fracasso no seu dia a dia, e o uso da ludicidade pode contribuir para aliviar as pressões em relação aos seus resultados. (p. 8).

O jogo, segundo Wassermann (1990, p. 41), é “o meio através do qual os conteúdos curriculares são aprendidos de uma forma inteligente e reflectida, e, uma vez que o jogo envolve sempre desafios ao pensamento dos alunos, o pensamento torna-se o meio de aprendizagem.” Assim, desde muito cedo, o jogo é importante na vida da criança, pois é considerado um meio de compreensão e de intervenção no processo cognitivo. Quando a criança brinca, ela explora e manuseia tudo aquilo que está à sua volta, construindo, desse modo, a compreensão da realidade em que está inserida, e que se amplia à medida que estabelece processos de abstração. O jogo é então reconhecido como meio de várias habilidades. Este proporciona diversos benefícios fundamentais, como a estimulação da aprendizagem pelo erro e a capacidade de resolver problemas, a aprendizagem da moral, inserindo a criança num grupo social (viabilizando, conseqüentemente, o conhecimento das regras e condutas sociais), e a estimulação à reflexão, ao interesse e à descoberta. O jogo tem a função de ser como um instrumento infalível para o desenvolvimento das diferentes capacidades (o desenvolvimento da capacidade indutiva, espacial e visual, o tratamento paralelo de informações dadas e a necessidade de maior concentração e atenção), contribuindo para a formação integral da criança. Oliveira (2003, cit. por Nogueira, 2015) refere que

Com a utilização dos jogos o professor pode propiciar aos alunos a vivência em equipe, desenvolver a criatividade e a imaginação, além de proporcionar oportunidades de auto-conhecimento, de descobertas de potencialidades, promover a formação da auto-estima e a prática de exercícios de relacionamento social. Mas, para isso ocorrer, deve estar convencido de que o jogo é um instrumento cognitivo e afetivamente significativo e que pode trazer enriquecimento das atividades pedagógicas. (p. 71).

Também Bogatschov (2001, cit. por Oliveira, 2003) alerta para a importância da utilização do jogo nas crianças com NEE, promovendo momentos benéficos à

aprendizagem que desenvolve a perseverança, cooperação, autonomia, organização e envolvimento com as atividades.

A seguir, podemos ver alguns aspetos positivos dos jogos educativos para trabalhar na Educação Especial:

Aspetos Positivos

Promoção do desenvolvimento da linguagem compreensiva e expressiva, da memorização do estímulo auditivo, da discriminação auditiva e visual e do processamento auditivo da informação

Promoção da inteligibilidade, utilizando a palavra escrita como suporte visual da palavra oral

Aumento do léxico e promover o desenvolvimento da gramática, recorrendo a atividades baseadas no processamento e na memória visual

Desenvolvimento da estimulação multissensorial

Desenvolvimento da lateralidade e orientação espacial

Desenvolvimento da percepção visual:

- Identificação de figuras geométricas
- Identificação de objetos
- Reconhecimento de formas, padrões e formas

Desenvolvimento da lateralidade

Desenvolvimento da motricidade fina

Quadro nº 5 – Aspetos positivos dos Jogos Educativos disponíveis para trabalhar na Educação Especial

Fonte: Nogueira (2015, p. 72)

Como podemos observar, a utilização de jogos educativos em crianças com NEE é decisiva para o desenvolvimento em vários domínios, envolvendo conceitos e estratégias que a escola, com todas as suas atividades, por vezes, não consegue criar.

PARTE II - COMPONENTE PRÁTICA

CAPÍTULO 1- ENQUADRAMENTO DA INTERVENÇÃO REALIZADA

1. Enquadramento da intervenção realizada

1.1. Justificação da Intervenção

Tendo consciência que a inclusão educativa das crianças de tenra idade constitui um marco decisivo para o seu desenvolvimento global, esta será ainda mais crucial para uma criança com T 21. Estas crianças necessitam de um bom ambiente estimulante, estruturado e rico em estratégias e atitudes. É pertinente que esta estimulação seja um trabalho constante desde o seu nascimento e em todas as suas áreas de desenvolvimento. A comunicação e a linguagem são áreas extremamente importantes para o sucesso do percurso da criança, gerando, conseqüentemente, maiores possibilidades de inclusão. Por outro lado, o jogo constitui uma estratégia a privilegiar com a criança com T 21 na promoção da aprendizagem comunicativa e linguística, devido às vantagens já descritas no ponto anterior.

1.2. Caracterização do contexto alvo da intervenção

Este projeto incidiu num contexto de Jardim de Infância frequentado por uma criança com 3 anos e 7 meses (43 meses), que será identificada por Pedro, no sentido de proteger a sua identidade e respeitar os direitos da criança e da família. O Pedro nasceu a 11 de abril de 2014. É o elemento mais velho dos filhos de um agregado familiar composto por pai, mãe e dois irmãos (um irmão de 2 anos e uma irmã de 1 ano). Os progenitores, com 37 e 36 anos respetivamente, planearam e desejaram a gravidez do Pedro. Esta gravidez foi vigiada desde a 6ª semana e, às 12 semanas, souberam que o seu filho tinha T 21. Esta notícia foi “um choque já previsível”, pois, na família, já existem quatro primos que têm filhos com T 21, havendo, todavia, esperança que esta alteração cromossómica não ocorresse. O parto foi de termo, nasceu com 57 cm, pesava 3,100Kg e, quando nasceu, apresentava hipotonia e hipotiroidismo. De acordo com a encarregada de educação, o seu educando revela uma T 21 livre ou simples, registando 65% de incapacidade, segundo o Atestado Médico de Incapacidade - Multiuso. O Pedro, desde cedo (20 de maio de 2014 - com 1 mês de idade), foi integrado na equipa da ELI. Está a ser acompanhado, desde essa altura, pela fisioterapia e, posteriormente, foram acrescentados outros apoios, tais como Terapia Ocupacional (T.O.) (2/3 vezes por semana), Terapia da Fala (T.F.), e, desde setembro de 2016, trampolim (2 vezes por semana). Esteve internado para realizar 3 cirurgias que correram bem. No relatório terapêutico da T.F., é referido que a criança apresenta

um “atraso do desenvolvimento da linguagem, com um maior comprometimento a nível expressivo”, enquanto que o relatório da T.O. menciona que o Pedro apresenta “uma hiper-laxidão e hipotonia global”.

O Pedro ingressou no Centro Educativo e de Solidariedade Social no ano letivo 2015/16 com apenas 1 ano e 5 meses de idade. Segundo o relatório individual da criança elaborado na creche, o Pedro “faltava com frequência à creche e mostrava muita resistência a novidades e experiências novas. Por outro lado, o trabalho de equipa (família, ed. de apoio e creche) têm contribuído para o sucesso e implementação do P.I”. Já no ano letivo 2016/17, o plano e relatório individual da criança menciona que é “notório a evolução da sua autonomia nas refeições.” “Ao nível da compreensão, o Pedro compreende e corresponde ao que lhe é solicitado. Para se fazer compreender utiliza gestos ou sons, já vai dizendo monossílabos como: “ma/mã”, “papá” ou “Babá””. No presente ano letivo 2017/18, a criança está inserida numa turma constituída por 26 crianças, sendo 13 do sexo feminino e 13 do sexo masculino. Todas são da mesma idade e já frequentavam a Instituição, embora 15 crianças pertencessem a um grupo e as restantes a outro.

Na opinião das entrevistadas, o Pedro é uma criança meiga, alegre, sociável e receptiva às novas atividades, demonstrando muita vontade em aprender. Segundo a educadora de Infância do grupo e a educadora da Intervenção Precoce, o Pedro relaciona-se facilmente com os seus colegas, embora a educadora da Intervenção Precoce considere que a criança só se relaciona com os seus amigos se for solicitado, caso contrário, não toma a iniciativa de interagir com o grupo. A educadora de Infância refere que o Pedro não revela dificuldades em ser entendido pelos colegas, pois “ele dá-se a entender, e os miúdos entendem-se”, além disso, eles têm “tanta maneira de se comunicar”. A encarregada de educação afirma que as pessoas fora do seio familiar revelam dificuldades em compreendê-lo, pois “ele ainda balbucia, ainda não fala claro. Os gestos que nós lhe ensinamos, as pessoas, fora do meio familiar, não percebem e, nesses momentos, são os pais que transmitem o que ele está a comunicar. Os avós, quando estão presentes, tentam traduzir o que o neto está a querer transmitir e/ou pedem para que ele explique melhor, incentivando-o a explicar, mas às vezes não é fácil.” A encarregada de educação salienta que o seu filho prefere estar ou comunicar com os pais. A educadora de Infância declara que, quanto à linguagem, a motivação

do Pedro é “crescente”, considerando, ainda, que a criança está a “dar o pinote fantástico em tudo”.

1.3. Objetivo da Intervenção

A intervenção teve o seguinte objetivo:

- Ampliar as competências comunicativas e linguísticas numa criança com T 21, de 3 anos, através de um Sistema Aumentativo e Alternativo de Comunicação: SPC, privilegiando as situações de jogo.

1.4. Aspectos metodológicos

Segundo Stubbs & Delamont (1976, cit. por Ludke & André, 2008, p.15), “a escolha do método faz-se em função do tipo de problema estudado.” Carmo e Ferreira (2008) consideram que o método é um conjunto de intervenções que são realizadas para atingir um ou mais objetivos, um conjunto de normas que possibilitam selecionar e coordenar as técnicas, um conjunto de princípios que lideram toda a investigação organizada. Para Simões (1990, p.43, cit. por Almeida & Freire, 2008, p. 28), “o resultado deverá ser um triplo objectivo: produzir conhecimento, modificar a realidade e transformar os actores”.

Os instrumentos de recolha de dados foram fundamentais para este projeto, tendo-se utilizado os seguintes instrumentos e técnicas: observações, entrevistas, anamnese, diário de bordo, análise documental (fontes documentais essencialmente escritas e presentes no processo da criança, designadamente documentos oficiais, tais como relatórios escolares e terapêuticos). Foi ainda elaborada uma grelha de avaliação das competências linguísticas da criança. Os dados foram registados em diários de bordo, fotos, registos áudio e vídeo. Foram realizados registos que traduziram o decorrer das sessões e pequenos registos de aspetos, que poderão ser alvo de avaliação, nomeadamente “o que não resultou, o interesse despertado pelos alunos, caminhos que se oferecem em alternativa e outras observações pertinentes”, como nos é referido por Sousa (2009, p. 97). É a partir dos diários de bordo que, por dedução, podemos tirar conclusões sobre “a motivação, as técnicas mais adequadas para cada tipo de material, as ferramentas mais eficazes, aos cuidados a ter com o seu emprego e outras considerações” (Sousa, 2009, p. 97), servindo como linha de orientação para se

verificar se toda a intervenção está a ser bem-sucedida dentro dos objetivos definidos. Ao longo dos registos deste trabalho, a mestranda foi redigindo o percurso da intervenção (sentimentos, problemas, ideias, palpites, impressões, preconceitos e especulações), registando algumas reflexões enquanto observadora, como sugerem Bogdan e Biklen (1994). Quanto à parte descritiva nas notas de campo, a mestranda, no fim de cada sessão, teve a preocupação de “captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas” (Bogdan & Biklen, 1994, p.152), tendo o cuidado de registar as reconstruções de diálogos, relatar acontecimentos particulares e descrever a atividade. Estes instrumentos de recolha tiveram como objetivo avaliar o perfil de desenvolvimento linguístico da criança, quer na fase inicial, quer na fase final da intervenção, e ir dando pistas para a intervenção, constituindo um momento de reflexão-ação essencial.

CAPÍTULO 2 – A INTERVENÇÃO REALIZADA

2. Apresentação das Fases da Intervenção

De modo a concretizar os objetivos deste estudo, organizámos o projeto/a intervenção em três momentos:

| Fases | Descrição das fases | Número de sessões |
|----------------|--|---|
| 1ª Fase | Avaliação Inicial (novembro a 14 de fevereiro de 2018) | - 5 sessões (para avaliação antes da intervenção) |
| 2ª Fase | Plano de Intervenção (15 de fevereiro a 26 de abril) | - 23 sessões (de intervenção) - 5 aulas assistidas - 1 visita aos bombeiros |
| 3ª Fase | Avaliação Final (7 a 15 de maio) | - 5 sessões (para avaliação depois da intervenção) |

Quadro nº 6 - Diferentes fases da intervenção

Imediatamente abaixo, no próximo ponto, apresentamos cada uma das fases da intervenção.

2.1. 1ª Fase: Preparação da Intervenção

Tetzchner e Martinsen (2000) consideram que, ao realizar a avaliação das necessidades da criança, está-se a definir prioridades, bem como a decidir quais as competências e os contextos a privilegiar. Almeida & Freire (2008, p. 167) afirmam que “Importa recolher todo um conjunto de informações sobre o processo de avaliação de forma a complementar e a dar significado aos valores obtidos.” Neste sentido, depois de ter comparado vários instrumentos de avaliação existentes a nível nacional, a mestranda considerou pertinente, para este estudo de caso, elaborar uma grelha de avaliação das competências linguísticas da criança (anexo 15.2). Com base no teste de avaliação da linguagem da criança (TALC) de Sue Kay e Maria Dulce Tavares e na Escala de Desenvolvimento da Linguagem Reynell-3, elaborou-se, assim, a grelha que será apresentada posteriormente. Todos os registos efetuados foram sujeitos a uma análise de conteúdo. Esteves (s.d., cit. por Lima & Pacheco, 2006), defende que a análise de conteúdos é a “expressão genérica utilizada para designar um conjunto de técnicas possíveis para tratamento de informação previamente recolhida”. Também,

Stember (2001, cit. por Esteves, 2006, p. 107) salienta que “A análise de conteúdos é uma técnica sistemática e replicável para comprimir muitas palavras de texto em poucas categorias de conteúdo, baseada em regras explícitas de codificação” (p. 107).

Na 1ª fase do Projeto, e para recolha de informação, foram estabelecidos contactos com a Instituição, a encarregada de educação (acrescentando-se a respetiva autorização) e as intervenientes educativas em contexto educativo formal (educadora de Infância e a educadora da Intervenção Precoce). Nesta fase, foi também realizada uma avaliação às competências linguísticas da criança com o instrumento acima referido e elaborado para o efeito. Tendo ainda como base as imagens do SPC, foram realizados vários contactos individuais com as intervenientes educativas, para saber quais as palavras fundamentais de diferentes áreas a implementar na comunicação expressiva e compreensiva do Pedro. Deste modo, foi possível elaborar uma tabela com as palavras que a criança compreendia/ identificava e verbalizava (anexo 7). Esta tabela encontra-se dividida em 16 áreas e cada área está subdividida pelas possíveis palavras (num total de 163 palavras: brinquedos-5; família-6; objetos de casa- 7; opostos, noções espaciais-8; cores, estados de humor- 9; corpo humano, rotinas-10; almoço/jantar, fruta, reações, transportes, o meu dia a dia/cuidados pessoais-11; alimentos/pequeno almoço- 13; animais- 22). A partir desta tabela, elaborou-se uma outra mais sucinta com as palavras primordiais a desenvolver com a criança, tendo em consideração a opinião das três intervenientes educativas (anexo 8). A anamnese (anexo 3) e as entrevistas às intervenientes educativas seguiram os guiões predefinidos (anexos 4.1, 4.2, 4.3), ajudando a especificar e a aprofundar os dados recolhidos pela análise dos documentos referentes à criança. As entrevistas foram divididas em 2 partes: 1ª parte elaborada por questões referentes ao perfil da criança e da sua comunicação, ao perfil das entrevistadas, e às estratégias implementadas/a implementar; 2ª parte (anexo/questionário da entrevista) constituída por uma tabela realizada pela mestranda (anexo 15.1), tendo como base a Checklist de Comunicação e Linguagem dos 0 aos 36 meses de Sylviane Angéle Rigolet. Esta tabela é constituída por 2 grandes domínios: linguagem expressiva e linguagem compreensiva, estando ambas divididas em 3 subdomínios: fase vocal e fase da protoconversa (dos 0 aos 8/9 meses) (1ª fase), fase verbal (entre 8/9 meses e os 12) (2ª fase), e a fase da iniciação da linguagem propriamente dita (a partir dos 12/14 meses) (3ª fase), em que as

entrevistadas teriam que colocar um X nas respostas correspondentes ao que se refere à criança. A mestranda elaborou, ainda, a grelha de avaliação das competências linguísticas (anexo 15.2) com base no teste de avaliação da linguagem da criança (TALC) de Sue Kay e Maria Dulce Tavares e na Escala de Desenvolvimento da Linguagem Reynell - 3. Esta grelha é composta por 2 partes: o domínio da linguagem compreensiva e o da linguagem expressiva. A 1ª parte - linguagem compreensiva - avalia a compreensão semântica, na qual é considerado o vocabulário através da identificação de objetos e imagens do SPC (abrangendo 20 áreas temáticas); correlação entre objeto / imagem, objeto / atributo e objeto / locução; a compreensão de relações semânticas de duas e três palavras (agente, ação, objeto e objeto, atributo, local); e, por fim, a compreensão de frases complexas. O número total das palavras é um universo de 180 palavras. Na 2ª parte, avalia-se a linguagem expressiva em que a criança deveria nomear objetos e imagens dos símbolos do SPC (que anteriormente tinham sido pré-estabelecidas e que vão ao encontro das palavras mencionadas pelas intervenientes educativas). Deste teste, fazem parte um conjunto de objetos, imagens diversas, imagens do SPC, imagens temáticas (referindo-se a emoções e a profissões) e de uma placa com várias imagens inseridas (anexo 6).

2.1.1. Entrevistas e conversas (encarregada de educação e educadoras)

As entrevistas foram realizadas a todas as intervenientes educativas da criança nos dias 5,16 e 20 de fevereiro de 2018.

Na 1ª parte das entrevistas (anexo 5), as educadoras de Infância do grupo e da Intervenção Precoce mencionaram que já trabalham na educação há muito tempo (cerca de 20 anos). A educadora da Intervenção Precoce trabalha nesta valência há 5 anos e a educadora de Infância, apesar de não ter formação especializada em educação especial, exerce a sua prática pedagógica acompanhando crianças com NEE todos os anos, tendo assim, experiência pedagógica e conhecimento das características gerais destas crianças e, em especial, T 21. É de referir que a educadora de Infância e a educadora da Intervenção Precoce consideram importante e imprescindível a comunicação (quer verbal ou não verbal) no desenvolvimento da criança, pois é

através dela que existe mensagem, sendo que a comunicação em grupo é essencial para o desenvolvimento global das crianças.

Ao analisar todos os dados recolhidos na 2ª parte da entrevista, (anexo 15.1), pode-se verificar que, quanto à **forma de se expressar**, antes da intervenção, ambas as entrevistadas só têm concordância na fase da iniciação da linguagem propriamente dita (a partir dos 12/14 meses), isto é, em 4 itens dos 22 apresentados. Em dois desses itens, referem que o Pedro só os realiza quando é solicitado. Observam que a criança já consegue dizer o seu nome, “usa linguagem de referência: acompanha a fala com o gesto de apontar”, enquanto que “chama uma ou outra pessoa pelo seu nome”, “imita, enquanto brinca, sons ambientais (Ex: motores, animais, natureza,...)” a pedido. Segue-se a fase vocal e fase da protoconversação (dos 0 aos 8/9 meses) e a fase verbal (entre 8/9 meses e os 12), em simultâneo, com 3 itens comuns dos 10 e 12 assinaláveis. Na fase verbal (entre os 8/9 meses e os 12), existe um item em que o Pedro só o realiza quando é solicitado. Nesta fase, na opinião das entrevistadas, o Pedro já “reage com frequência às canções ou às músicas, sobretudo às mais conhecidas, vocalizando”, “Repete as primeiras palavras muitas vezes (Ex: “papá/pai”, “mamã/mãe”, “adeus”, ou o nome de um brinquedo ou animal de estimação)” e “tenta, por vezes, imitar palavras novas”, apenas quando solicitado. Quanto à fase vocal e fase da protoconversação (dos 0 aos 8/9 meses), as entrevistadas referem que a criança “Faz gestos de algumas canções ou música conhecida sem usar palavras”, “Manifesta sinais de desconforto corporal” e “Faz sons e gestos em direção aos objetos (agita-se ao mesmo tempo que produz sons, como que a pedir algo)”.

De acordo com os resultados obtidos, podemos então concluir que, no início da intervenção, o Pedro, quanto à **forma de se expressar**, encontra-se na fase da iniciação da linguagem propriamente dita (a partir dos 12/14 meses).

Quanto à **compreensão**, as entrevistadas consideram que o Pedro se encontra, simultaneamente, na fase vocal e fase da protoconversação (dos 0 aos 8/9 meses) e na fase verbal (entre 8/9 meses e os 12) com 7 itens em comum, dos 12 e 10 itens assinaláveis. A criança, “Normalmente, localiza corretamente a origem das vozes, procurando com o olhar a pessoa que fala com ele”, “Em resposta, levanta os braços abertos para que lhe peguem”, “Parece reconhecer os nomes dos membros da família numa conversa seguida, mesmo quando a pessoa em questão não está presente”,

“Reage com gestos apropriados a palavras do tipo “upa”, “adeus”, “anda cá”, “Presta atenção à música e ao canto”, “Parece reconhecer os nomes certos dos objetos de uso comum quando os seus nomes são invocados”. Na fase verbal, as entrevistadas consideram que o Pedro “Demonstra compreender, reagindo com gestos apropriados a várias espécies de pedidos verbais que lhe são feitos (Ex: “bate palmas”, “onde está o teu nariz?”, “diz adeus”, “manda beijinho””, “Responde a ordens com ações (Ex: “atira a bola à mãe”, “vai buscar o teu popó””, Compreende frases globais e padrões gramaticais simples (Ex: “vamos à rua?”, “vamos tomar banho?”, “Vamos tirar a fralda?”)”, entre outras situações. Assim, verifica-se, neste âmbito, uma maior concordância entre todas as entrevistadas.

Com base na tabela das palavras avaliadas por todas as intervenientes e a mestrande, antes da intervenção (anexo 7), podemos verificar que, na opinião da encarregada de educação, o seu educando compreende 77 palavras e expressa/verbaliza 33 num universo de 163. A educadora da Intervenção Precoce refere que o Pedro compreende 54 e verbaliza 10 palavras, tendo dúvida em 2 delas. A Educadora de Infância menciona que o seu aluno compreende 85, verbaliza 54 palavras e está com dúvidas em 2, 4 palavras (mais ou menos), 2 às vezes, 10 que ainda não trabalhou e 5 que poderá compreender numa 2ª fase. Podemos concluir que é a educadora de Infância quem tem maior expectativa em relação ao que a criança compreende e verbaliza, seguindo-se a encarregada de educação, e, por fim, a educadora da Intervenção Precoce. Quanto às palavras a desenvolver com a criança, as intervenientes educativas compartilham da opinião que todas as áreas deveriam ser desenvolvidas, à exceção das noções espaciais e estados de humor. (anexos 7 e 8).

2.1.2. Grelha de avaliação das competências linguísticas

Após a avaliação realizada nos dias 22, 23, 30 de janeiro, 5 e 6 de fevereiro, e ter utilizado a grelha de avaliação das competências linguísticas (anexo 15.2), a mestrande acrescentou os resultados da sua avaliação à tabela já existente, na qual estão as perceções das restantes intervenientes educativas (anexo 7). Nela constam 180 palavras repartidas por 20 áreas (foram acrescentadas áreas à grelha de avaliação, como atrás já foi referido/mencionado). Podemos observar que, na avaliação da mestrande, o Pedro

- Compreende 67 palavras;
- Verbaliza 18;
- Não identifica 37;
- Fica-se na dúvida em 13;
- Não avaliei 6 palavras (área da Família- não obtive fotos).
- Identifica incorretamente 2;
- Brinca/troca e distrai-se com facilidade em 7. (anexo 7).

Para além destes itens, foram avaliadas, mais tarde, 11 palavras (alguns animais e algumas cores) e 36 palavras de diversas áreas (estados de humor, reações, objetos de casa e algumas sobre “o meu dia a dia/cuidados pessoais”) por não constituírem tema primordial para o desenvolvimento linguístico do Pedro. Ainda no domínio da linguagem compreensiva e segundo a avaliação realizada pela mestrande (anexo 15.2), pode-se concluir que o Pedro consegue relacionar 2 objetos nomeados, colocando o objeto ao lado da imagem do SPC (em 26 itens conseguiu 14), revelando, no entanto, dificuldades

- nas frases complexas, na relação de um tema com o seu utensílio - em 8 itens só conseguiu responder corretamente a 5;
- em relacionar 3 palavras de conteúdo:
 - o objeto, a locução, preposição e o local (por ex.:” Coloca o lego debaixo da mesa” - em 8 itens só conseguiu 2);
 - o agente, a ação e o objeto (por ex., “onde está a menina a pentear”, ou “O menino a andar de bicicleta” – em 9 itens conseguiu 3;
 - o objeto, atributo e o local (por exemplo “Coloca a bola verde no chão” - em 3 itens não conseguiu nenhum).

Na linguagem expressiva, a criança, neste momento, verbaliza apenas 1 palavra nas seguintes áreas: corpo humano, alimentos, transportes, (“mão”, “pão”, “carro”, “não”); 2 palavras na fruta e reações (“maçã”, banana-“baba”, “xau”/”deus”.); 4 palavras na área da família e animais (“mãe”, “pai”, “vou”, “vó”; cão – “cau”, “gato”, ovelha-“mémé”, pato-“pa”), mencionando, ainda, o nome de algumas pessoas chegadas tais como: educadora de Infância - “Nené”, auxiliar da sala - “Luz”, e educadora da Intervenção Precoce - “Já tttt”.Tendo por base a opinião das

intervenientes educativas e a avaliação realizada pela mestranda (anexo 7), podemos observar, no gráfico seguinte, o número de palavras compreendidas e verbalizadas pelo Pedro.

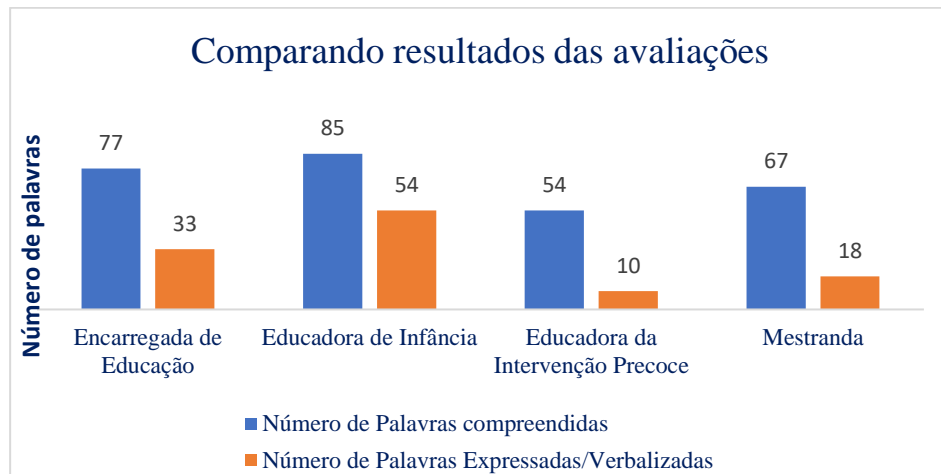


Gráfico nº 1 - Opinião das intervenientes educativas e a avaliação da mestranda, antes da intervenção

De acordo com os resultados que advêm das entrevistas (1ª e 2ª parte - Anexos/questionários), da grelha de avaliação das competências linguísticas e da tabela das palavras avaliadas por todas as intervenientes educativas no início da intervenção (em que o Pedro tinha 45/46 meses), podemos dizer que

- Verbaliza entre 10 e 54 palavras com significado e compreende entre 54 e 85;
- Não constrói qualquer tipo de frases;
- Balbucia;
- E as competências comunicativas baseiam-se na linguagem não verbal, comunicando-se essencialmente através do gesto.

Ao analisar o quadro nº 2 da pág. 28, correspondente a algumas aquisições de diferentes áreas de desenvolvimento e a idade média em crianças com T 21, podemos notar que

- o Pedro está nos parâmetros sugeridos quanto à verbalização das primeiras palavras com significado, embora verbalize apenas 18 palavras - de acordo com a avaliação feita pela mestranda;

- as competências comunicativas do Pedro, com 45/46 meses, baseiam-se na linguagem não verbal, essencialmente no gesto, e, de acordo com o quadro nº 2, da pág.28, esta aquisição (manifestação pelo gesto) ocorre entre os 14-30 meses.

- no início da intervenção, o Pedro tinha 45/46 meses e ainda não construía frases de 2 ou 3 vocábulos, como nos é referido no quadro nº 2, da pág.28.

Tendo por base a opinião retida do quadro nº2, da pág.28, o Pedro está dentro dos parâmetros das crianças com T 21. No entanto, é de realçar que a criança, antes da intervenção, ainda balbucia, manifesta-se essencialmente pelo gesto e não construía pequenas frases com 2 ou 3 vocábulos, como nos é referido pela INR.

2.2. 2ª Fase: Descrição do Plano de Intervenção

Todas as sessões foram planeadas de acordo com as áreas que se pretendiam desenvolver: Família, Corpo humano, Alimentos (Pequeno Almoço, Almoço, Jantar, Fruta), Animais, Transportes, Cores, Rotinas/O meu dia a dia/cuidados pessoais/Brinquedos, Opostos, Reações, Objetos de casa e diversos (anexo 8). Quanto às noções espaciais e das profissões, áreas que a encarregada de educação e a educadora da Intervenção Precoce não referenciaram como áreas primordiais ao desenvolvimento da criança e que a educadora de Infância mencionou que ainda não tinha trabalhado (anexo 7), consideramos importante tê-lo em conta para o planeamento das sessões de intervenção (anexo 9). No decorrer da intervenção, foi necessário introduzir uma nova área: o vestuário. Sendo assim, abordamos um total de 18 áreas, contemplando diariamente as “reações”, “as rotinas”, “o meu dia a dia/cuidados pessoais”, “brinquedos” e “os alimentos/pequeno almoço”, “Almoço/jantar”, e a “Fruta”. A mestranda, ao longo das sessões que esteve com o Pedro, teve a oportunidade de presenciar a hora da refeição e, nesse momento, ia explorando os alimentos. Houve áreas em que se planearam 5 sessões, outras 1 ou 2, consoante as prioridades estabelecidas. Ainda nesta fase da intervenção direta com o Pedro, para além das sessões individuais, a mestranda assistiu a 5 aulas no quotidiano da criança e acompanhou-o numa visita de estudo aos Bombeiros Municipais. As sessões de intervenção em direto com o Pedro totalizaram 23 sessões, repartidas entre o mês de fevereiro e abril, 3/4 vezes por semana com a duração de 20, 30 ou 40 minutos. (anexo 9). As sessões decorreram na sala de apoio e na sala de atividades,

sendo umas realizadas em contexto de turma (5), outras individualmente (15 - mestranda e o Pedro), outras com 2/3 colegas da turma onde a criança está inserida. Pretendeu-se, com este facto, que o Pedro continuasse a usufruir do contacto com os seus colegas, apoiando-o no desenvolvimento da linguagem expressiva, pois um dos objetivos era precisamente “Aumentar a interação linguística expressiva com os seus colegas.” (anexo 10).

Para além dos objetivos específicos (anexo 10), todas as sessões tinham objetivos em comum e abrangiam todas as áreas, tais como:

- Adquirir e aumentar vocabulário;
- Utilizar a comunicação aumentativa através de símbolos do SPC;
- Promover a utilização dos símbolos de SPC para comunicar;
- Aumentar a intencionalidade comunicativa;
- Descobrir e interagir com o meio ambiental;
- Desenvolver a capacidade de observar e explorar o ambiente, centrando a atenção para os alimentos, animais e transportes;
- Contribuir e favorecer a mobilidade dos órgãos móveis da fala através das lengalengas e das canções;
- Ativar competências vinculadas à relação entre produção e compreensão;
- Facilitar a memória através da repetição de sonoridades sequenciadas;
- Estimular a memória acústica-verbal através da melodia e da sequenciação semântico-gramatical;
- Utilizar os gestos na exploração das músicas;
- Escutar/reproduzir canções e lengalengas;
- Sensibilizar para atividades de caráter metalinguístico;
- Desenvolver a capacidade de atenção;
- Ordenar imagens e a sua sequência;
- Estimular a permanência em atividade.

A mestranda procurou proporcionar à criança um leque de diversas atividades, estratégias e materiais didáticos. Para tal, definiu estratégias criativas, apelativas e diversificadas para desenvolver a comunicação e a linguagem oral da criança com T 21, usando o jogo como estratégia principal. Assim, as atividades, estratégias e materiais didáticos (anexos 11.1, 11.2) abrangentes a todas as áreas foram:

- Realização de lotos (com imagens do SPC - Corpo humano, Fruta, Animais, Alimentos, Transportes, Cores, Vestuário: roupa de verão e inverno, Profissões);
 - Imagens/símbolos do SPC;
 - Lotos (realizado com fotos de família);
 - Lengas-lengas (“Dedo mindinho”);
 - Canções (“Eu mexo 1 dedo”; “O polegar”, “Palminhas, palminhas, nós vamos bater”, “Cabeça, ombros, joelhos e pés”, “De olhos vermelhos”, “Os três palhacinhos”, “O balão do João”, “Doidas doidas andam as galinhas”);
 - Visionamento e exploração de livros temáticos (“O meu 1º livro - o meu corpo”, “O que se passa no jardim zoológico”, “Adivinha os animais e o que eles comem”, “O livro dos animais”; “Ir e vir”, “O João está contente”, “O João está triste”, “O meu 1º livro de cores”, “A quinta do avô João”);
 - Observação de diversas imagens;
 - Correspondência de sombras;
 - Animais em relevo: elefante, leão, girafa, camelo;
 - Atividades de expressão plástica
 - “Os jogos da Mimocas”;
 - Jogos de memória (rato e gato);
 - Jogo das diferenças (para as cores);
 - Puzzles de encaixe e/ou de construção, de plástico;
 - Puzzles (carro, helicóptero);
 - Plasticina/pasta de farinha;
 - Diverso material;
 - Conversações com a/as criança/as.

Ao longo das sessões de intervenção direta com o Pedro, das sessões assistidas (anexos 12, 13) e da reavaliação, a mestrandia elaborou uma tabela onde registou as palavras verbalizadas pelo Pedro. Nesta tabela, as palavras verbalizadas estão distribuídas pelas áreas desenvolvidas. (anexo 14).

2.3. 3ª Fase: A avaliação da intervenção realizada

Analisando os dados obtidos no início e no final da intervenção, constantes nos anexos/questionários das entrevistas (anexo 15.1), podemos observar que, quanto à **forma de se expressar**, o Pedro evoluiu. Inicialmente, os dados indicavam que ele estava na fase da iniciação da linguagem propriamente dita (a partir dos 12/14 meses), apresentando apenas 4 itens em comum selecionados pelas intervenientes. No final da intervenção, os resultados demonstram que a criança se encontra, simultaneamente e com 6 itens em comum selecionados, na fase da iniciação da linguagem propriamente dita (a partir dos 12/14 meses), correspondendo a 22 itens, e na fase verbal (entre 8/9 meses e os 12), traduzindo-se em 10 itens. Seguindo-se a fase vocal e fase da protoconversaço (dos 0 aos 8/9 meses), com apenas 1 item em comum dos 12 assinaláveis. Segundo as intervenientes educativas, quanto à forma de expressar, no final da intervenção, na 3ª fase (a partir dos 12/14 meses), o Pedro já “Nomeia, pelo menos, uma cor”, “Nomeia/diz objetos do ambiente”, “Chama uma ou outra pessoa pelo seu nome”, “Imita, enquanto brinca, sons ambientais (Ex: motores, animais, natureza,...)”, “Diz o seu nome”. Na fase verbal (entre os 8/9 meses e os 12), observamos que, no início, havia apenas 3 itens em comum assinalados e, depois da intervenção, os itens selecionados aumentaram para 6. As intervenientes educativas referem que o Pedro “Imita, muitas vezes, os sons e o número de sílabas dos outros (Ex: parece repetir o que os seus interlocutores dizem)”, “Repete as primeiras palavras muitas vezes (Ex: “papá/pai”, “mamã/mãe”, “adeus”, ou o nome de um brinquedo ou animal de estimação)”, “Não vocaliza ao acaso”, “Tenta nomear/dizer objetos familiares quando os vê novamente (Ex: bo/bola)”, “Reage com frequência às canções ou às músicas, sobretudo às conhecidas, vocalizando” e “Tenta, por vezes, imitar palavras novas”. Depois da intervenção, temos a fase vocal e fase da protoconversaço (dos 0 aos 8/9 meses) apenas com 1 item em comum dos 12 itens apresentados, em que o Pedro “Usa modos de entoação com a linguagem própria para “falar com as pessoas” (faz modulações muito expressivas com a sua voz)”.

De acordo com os dados recolhidos nos dois momentos da intervenção, podemos concluir que o Pedro evoluiu ao **nível da compreensão**, pois, antes da intervenção, estava na fase vocal e fase da protoconversaço (dos 0 aos 8/9 meses) e na fase verbal (entre 8/9 meses e os 12) com 7 itens comuns mencionados, e, no final

da intervenção, os dados indicam que o Pedro está na fase da iniciação da linguagem propriamente dita (a partir dos 12/14 meses), com 6 itens em comum dos 10 assinaláveis.

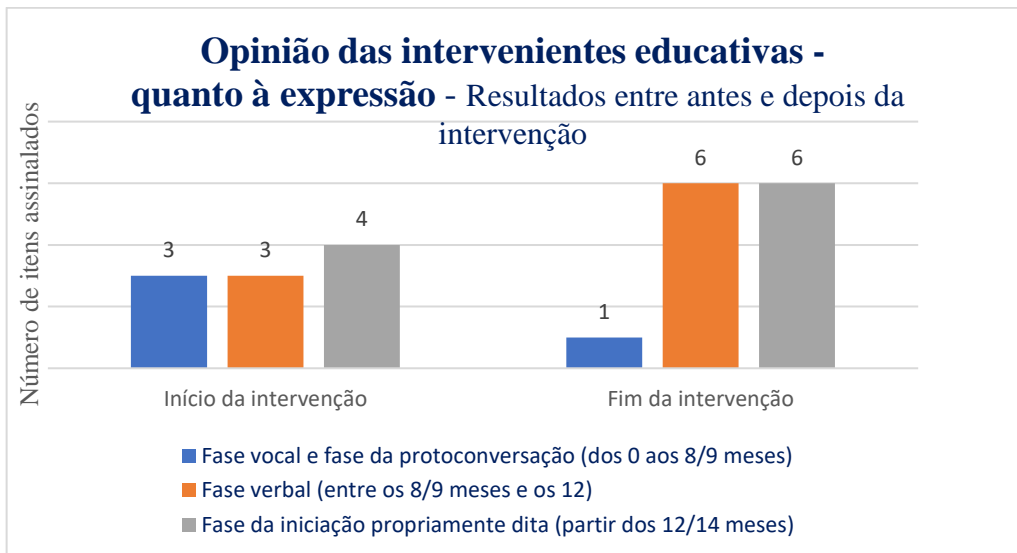


Gráfico nº 2 - Opinião das intervenientes educativas. quanto à Linguagem Expressiva, resultados entre antes e depois da intervenção

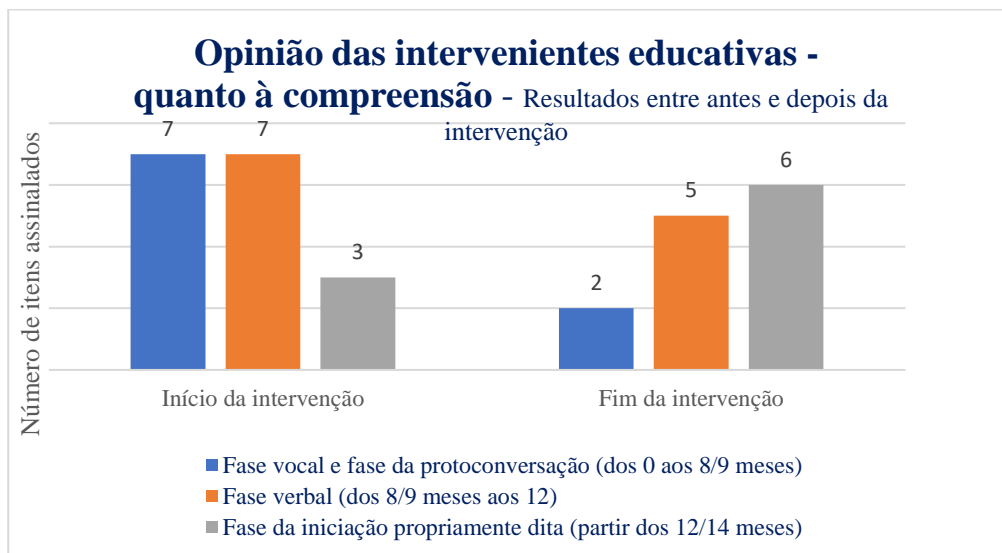


Gráfico nº 3 - Opinião das intervenientes educativas, quanto à Linguagem Compreensiva, resultados entre antes e depois da intervenção

2.3.1. Grelha de avaliação das competências linguísticas

Após a reaplicação da grelha de avaliação das competências linguísticas (anexo 15.2), elaborou-se uma tabela (anexo 16) onde foram inseridos todos os dados da avaliação inicial e final. Nesta tabela, verifica-se que estão registadas novas palavras nas áreas já existentes, assim como em novas áreas (por ex: o vestuário e diversos locais), totalizando-se 271 palavras em 22 áreas.

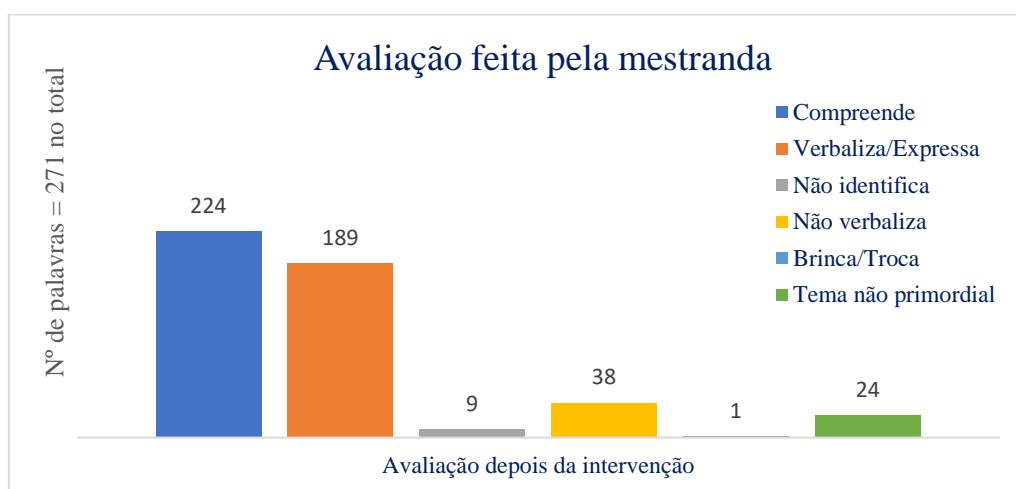


Gráfico nº 4 – Avaliação depois da intervenção (grelha de avaliação das competências linguísticas)

Quanto à linguagem compreensiva das palavras nas diferentes áreas, podemos observar que houve uma evolução significativa no seu desenvolvimento, como se pode verificar no gráfico seguinte:

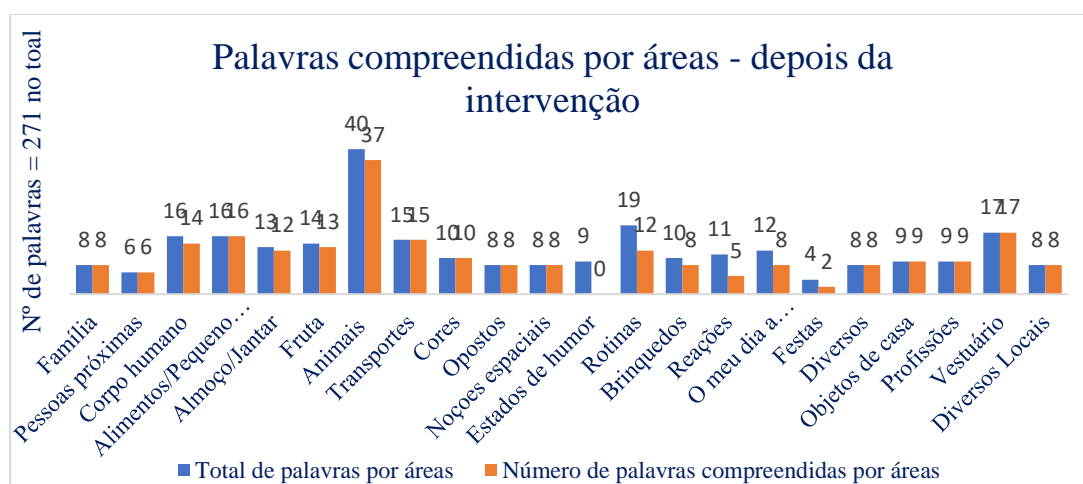


Gráfico nº 5 - Palavras compreendidas por áreas depois da intervenção

O mesmo acontecendo com a linguagem expressiva:

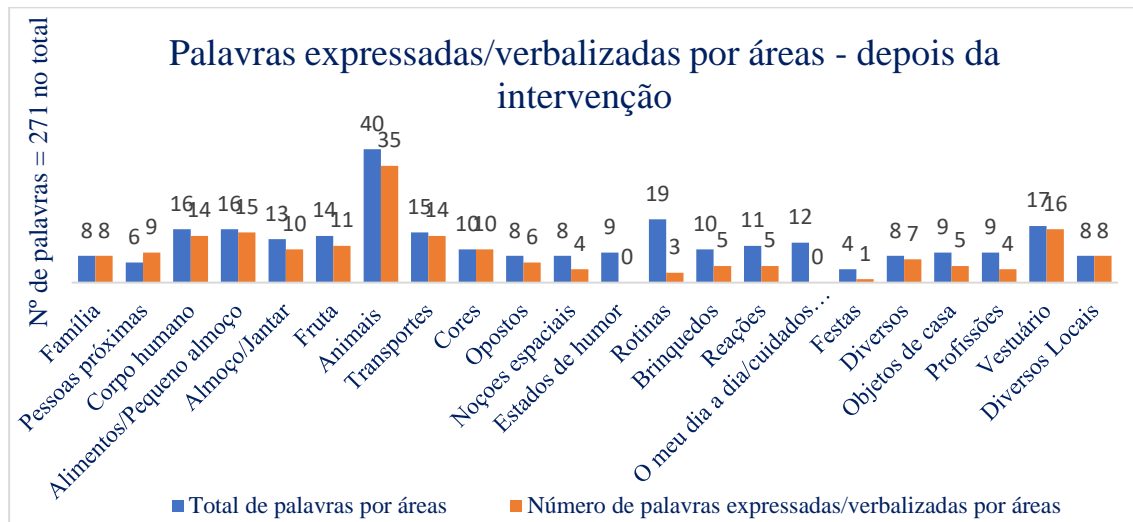


Gráfico nº 6 - Palavras expressadas/verbalizadas por áreas na avaliação final

Na tabela elaborada (anexo 16) após a reaplicação da grelha de avaliação das competências linguísticas (aplicada ao Pedro quando tinha 48/49 meses), os resultados finais indicam, em termos qualitativos, que, para além das palavras que tínhamos planeado desenvolver a partir das imagens do SPC (180 palavras distribuídas por 20 áreas), foi necessário acrescentar novas áreas e palavras à intervenção, totalizando-se 271 palavras repartidas em 22 áreas. Apurou-se que o Pedro não verbalizou 38, teve dificuldades em identificar 9, e o número de palavras com tema não primordial é relativamente reduzido - 24. As palavras por ele **compreendidas** estão praticamente repartidas por todas as áreas abordadas na intervenção, bem como o número que tínhamos pré-estabelecido para cada área. O Pedro superou as expectativas nas seguintes áreas: família, pessoas próximas, Alimentos/Pequeno almoço, transportes, cores, opostos, noções espaciais, diversos, objetos de casa, profissões, vestuário, diversos locais quanto à compreensão. Verifica-se que, noutras áreas, como, por exemplo, o corpo humano, animais e brinquedos, o Pedro quase alcançou o número total de palavras por áreas. Ainda no domínio da linguagem compreensiva, o Pedro conseguiu ultrapassar as dificuldades que foram sentidas no início da intervenção, obtendo-se, neste momento, apenas a dúvida em 1 item: o objeto, a locução, a preposição e o local (por ex.: “Coloca o lápis perto do copo” (anexo 15.2).

Após a intervenção, na **linguagem expressiva**, também se verificou um aumento significativo, pois a criança verbalizou 189 palavras (número total de palavras verbalizadas ao longo das sessões e na reavaliação) (anexo 16). Estas palavras expressadas/verbalizadas estão repartidas por todas as áreas, à exceção das áreas “o meu dia a dia/cuidados pessoais” e “estados de humor”. Observa-se que existe uma grande discrepância entre as palavras pré-estabelecidas (10) e as que foram verbalizadas (3) na área “rotinas”, tendo em atenção que o número de palavras desenvolvidas ao longo das sessões aumentou. O mesmo aconteceu na área “os animais”, em que as palavras pré-estabelecidas foram 22 e, no final, 40, conseguindo expressar/verbalizar 35. Existem áreas em que o número de palavras expressadas/verbalizadas coincide com as pré-estabelecidas, que é o caso da família, cores e diversos locais (área acrescentada no decorrer da intervenção). Entre todas as áreas desenvolvidas na intervenção direta com a criança, observamos que houve um desenvolvimento linguístico expressivo nas seguintes áreas: animais, família, corpo humano, alimentos/pequeno almoço, fruta, transportes, cores, vestuário e diversos locais.

2.3.2. Comparando antes e depois da intervenção

O desenvolvimento linguístico da criança, quanto à linguagem compreensiva, evoluiu consideravelmente, como é demonstrado no gráfico seguinte:

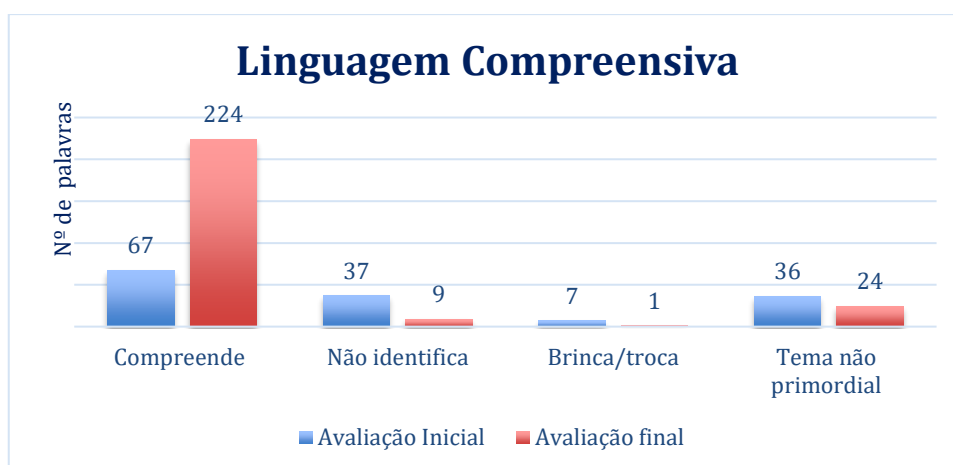


Gráfico nº 7 - Nº de palavras compreendidas antes e depois da intervenção

Verificou-se também um aumento significativo na Linguagem Expressiva:

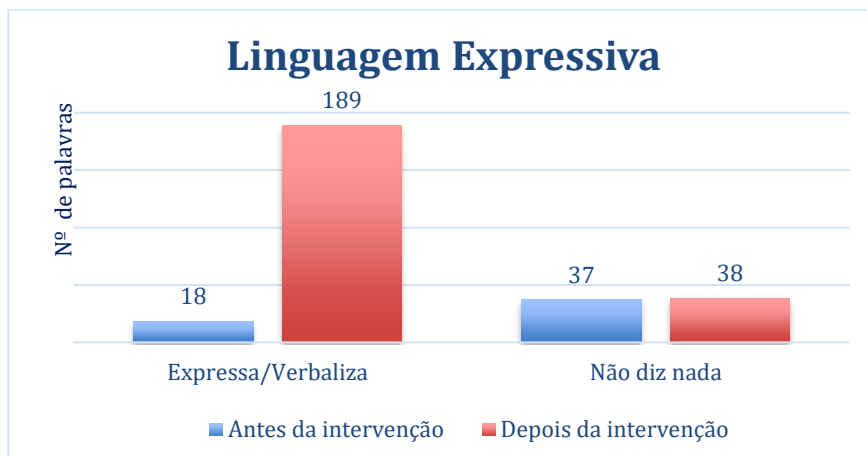


Gráfico nº 8 - Nº de palavras expressadas/verbalizadas, antes e depois da intervenção

Os resultados finais do desenvolvimento linguístico da criança mostram que, no início da intervenção, as palavras pré-estabelecidas, para desenvolver com a criança, eram 180 distribuídas por 20 áreas distintas e, no final da intervenção, verificou-se que foram desenvolvidas 22 áreas e 271 palavras (91 palavras a mais). Antes da intervenção, a linguagem compreensiva do Pedro era muito baixa (67 palavras compreendidas) em relação ao final da intervenção (224 compreendidas). É também de se notar que, antes da intervenção, a criança não conseguia identificar 37 e, depois da intervenção, foram apenas 9.

Quanto à linguagem Expressiva, pode-se observar que houve grandes progressos linguísticos, pois, antes da intervenção, apenas verbalizou 18 e, no final da intervenção, já verbalizava 189 (anexo 16). Pode-se observar, ainda, que, quanto ao número de palavras que o Pedro não verbaliza, estas quase se mantêm por igual número, mas temos que ter em conta que o número total de palavras, depois da intervenção, aumentou. Tal é observável no gráfico seguinte:

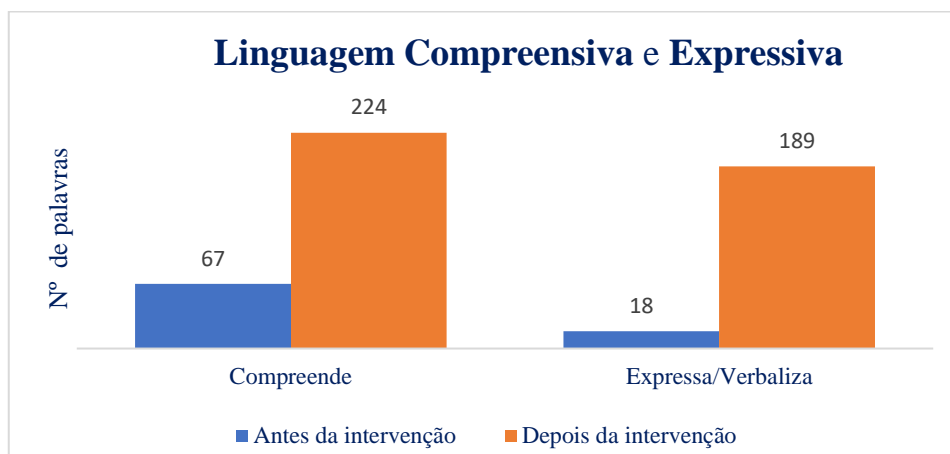


Gráfico nº 9 - Nº de palavras compreendidas e expressadas/verbalizadas, antes e depois da intervenção, realizada pela mestranda

Analisando o gráfico anterior, observa-se que existe uma evolução significativa no desenvolvimento linguístico, quer na Linguagem Expressiva, quer na Compreensiva, do início para o fim da intervenção. Na **linguagem compreensiva**, a compreensão das palavras pelo Pedro foi notória, de 67 (num universo de 180) para 224 (num universo de 271); quanto à **linguagem expressiva** (verbalizar as palavras), a evolução também é bastante significativa, verificando-se que o número de palavras expressas/ verbalizadas passou de 18 (num universo de 180 palavras) para 189 (num universo de 271 palavras). Todos os elementos envolvidos no processo avaliativo da criança indicam que as competências linguísticas expressivas e compreensivas do Pedro, com 48/49 meses no final da intervenção, são significativas no seu desenvolvimento. Temos, como exemplo, algumas palavras/frase: “tem roda”, “zaco tá qui”- casaco está aqui, “mota já tá”- mota já está (anexo 14).

REFLEXÕES FINAIS

Reflexões Finais

Este trabalho centrou-se no desenvolvimento das competências comunicativas e linguísticas de uma criança com Trissomia 21, através de um Sistema Aumentativo e Alternativo de Comunicação - SPC, sobretudo em situação de jogo.

Iniciei o trabalho elaborando as entrevistas e a grelha de avaliação das competências linguísticas, para melhor conhecer e perceber como estava o Pedro ao nível das competências comunicativas e linguísticas. Após esta avaliação, era pretendido um plano de intervenção. Da avaliação realizada, das entrevistas e dos contactos com as intervenientes educativas antes da intervenção, em que o Pedro tinha 46 meses, pudemos verificar que a linguagem compreensiva da criança era superior à linguagem expressiva.

Nesta fase, as competências comunicativas do Pedro baseavam-se, essencialmente, na linguagem não verbal, mostrando o seu interesse através do gesto, como também ainda balbuciava - aquisições que, segundo o quadro nº 2 da pág.28 são manifestadas entre os 14-30 meses e os 7-18 meses. Ainda, segundo o mesmo quadro, uma criança com T 21, entre os 13 – 36 meses verbaliza as primeiras palavras com significado, e entre os 10 – 18 meses responde a palavras familiares – competências que o Pedro já adquiriu (verbalizou 18 palavras), ou seja, a criança situa-se dentro dos parâmetros sugeridos pela INR, no que se refere à verbalização/linguagem verbal. O Pedro, com 46 meses e antes da intervenção, ainda não construía frases de 2 palavras, estando, assim, dentro dos parâmetros do quadro mencionado anteriormente, pois sugere-se que estas aquisições são manifestadas entre os 18 - 60 meses. Após esta fase, elaborou-se o plano de intervenção, com a durabilidade de 3 meses, utilizando o Sistema Pictográfico para a Comunicação (SPC), em situação de jogo, através de estratégias criativas, apelativas e diversificadas para desenvolver a comunicação e a linguagem oral da criança. Depois da intervenção, tendo o Pedro 49 meses, foi feita uma reavaliação das competências linguísticas, sendo também solicitado às intervenientes educativas o preenchimento da 2ª parte da entrevista, dando as suas opiniões quanto à evolução linguística da criança. Nesta fase e, segundo a reflexão das mesmas, o Pedro evoluiu tanto na linguagem compreensiva como na expressiva, começando a manifestar-se de outra forma, utilizando com maior frequência a linguagem verbal.

Quanto à reavaliação das competências linguísticas, realizada pela mestranda, observa-se, também, que houve uma evolução, quer na linguagem compreensiva, quer na expressiva. O Pedro, nesta fase, já consegue compreender 224 palavras e expressar 189, e já constrói pequenas frases, por exemplo: “na quer ervilhas”- “não quero ervilhas”, “Não tá qui”- “não está aqui”. Assim, e após os 3 meses de intervenção em que o Pedro tinha 49 meses, a evolução observada é notória, pois deixou de balbuciar e de se manifestar através do gesto, compreende e expressa mais palavras com significado, nomeia objetos, cores, chama algumas pessoas pelo seu nome (referido pelas intervenientes educativas), e constrói frases de 2/3 palavras. Estas aquisições encontram-se de acordo com o quadro nº 2 da pág.28, em que as competências comunicativas do Pedro passam a ser essencialmente através da linguagem verbal. A evolução significativa e “repentina” do Pedro poderá ter sido fruto de um processo de maturação natural da criança, quando inserida em contexto de interação com outras crianças e adultos. Para essa evolução, contribuíram também a aplicação das estratégias criativas, apelativas, diversificadas e de carácter lúdico utilizadas, a articulação entre todas as intervenientes educativas e o respeito pelo ritmo de aprendizagem da criança ao longo destes 3 meses.

Esta investigação/intervenção veio, assim, reforçar que as crianças com T 21 são capazes de progredir ao seu ritmo como qualquer outra criança, conseguindo, muitas vezes, atingir níveis superiores ao esperado para o seu nível cognitivo geral, necessitando apenas de mais tempo e de uma estimulação precoce.

A criança com esta síndrome é um ser que geneticamente possui uma alteração cromossómica, apresentando algumas limitações. Esta terá que vencer muitos obstáculos, necessitando de muito trabalho, treino e paciência para equilibrar o ritmo da aquisição das suas capacidades motoras, intelectuais e sensoriais. Troncoso e Cerro (2004) afirmam que as crianças com T 21 necessitam de mais prática e repetição de atividades e exercícios, devendo-se variar a apresentação do material, evitando a rotina e o aborrecimento. Como também nos refere Lima (2016), estas crianças necessitam

de um modelo de aprendizagem explícito, concreto e acompanhado de muitas explicações, e até mesmo de demonstração por parte do adulto. Necessita também que o conceito/tarefa seja repetida várias vezes para que a

aprendizagem seja feita, e necessita da aplicação prática do conceito para que a criança não esqueça. Por fim, necessita de generalizar as aprendizagens feitas em determinadas situações/tarefas ou contextos. (p.43).

É necessária uma intervenção e um trabalho pedagógico, respeitando o ritmo de cada criança, proporcionando uma estimulação e educação adequadas para o desenvolvimento das competências das crianças com T 21. Estas poderão ter um desenvolvimento global e significativo em todas as áreas de desenvolvimento, tornando-se autónomas, e, quando comparadas com os seus pares sem T 21, pode-se confirmar que alcançam as mesmas aprendizagens, mas em idades mais tardias, como nos é referido pelo Instituto Nacional para a Reabilitação (INR) (s.d).

Ao finalizar este trabalho, sinto que valeu a pena todo o esforço que fiz para poder contactar com a família desta criança, com as educadoras e com a criança.

Coloco a criança em último lugar, não por a considerar menos importante, mas para a destacar, visto que, com ela e com as suas limitações, podemos aprender uma Lição de Vida. É importante que estas Lições de Vida sirvam para aceitarmos qualquer criança tal como ela é e contribuir para que seja Feliz numa sociedade que não a deve rejeitar, mas sim inclui-la, ajudando-a a desenvolver todo o seu potencial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referências Bibliográficas

Parte teórica:

- Almeida, L.S. & Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. (5ª ed.). Candeias Artes Gráficas. Braga.
- Bautista, R. (1997). *Necessidades educativas especiais*. Almada. Dinalivro.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Caldeira, F. (2009). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa. Portugal
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação – Guia para autoaprendizagens*. (2ª ed.) Lisboa: Universidade Aberta.
- Cunningham, C. (2008). *Síndrome de Down: uma introdução para pais e cuidadores*. Porto: Artmed Editora.
- Esteves, M., (s.d). (2006). Análise de conteúdo. In Lima, J.Á. & Pacheco, J.A., *Fazer investigação- Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. (pp.105-125). Coleção Panorama. Porto: Porto Editora.
- Franco, M. G., Reis, M.J.& Gil, T.M.S. (2003). *Comunicação, Linguagem e fala: Perturbações Específicas de Linguagem em contexto escolar – Fundamentos*; Coleção Apoios educativos; Lisboa; Ministério da Educação
- Lima, C.B. (coord.). (2016). *Perturbações do neurodesenvolvimento – Manual de orientações diagnósticas e estratégias de intervenção*. Lisboa: Lidel: Edições técnicas, Lda.
- Lima, J.Á. & Pacheco, J.A. (2006). *Fazer investigação- Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Coleção Panorama. Porto: Porto Editora.
- Ludke, M. & André, M.E.D. (2008). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. (11ª Reimpressão). São Paulo. Editora Pedagógica e Universitária Lda.
- Nunes, C. (2001). *Aprendizagem Activa na criança com Multideficiência- apoios educativos, Guia para educadores*. Ministério da Educação-Departamento da Educação

- Ponte, M.N. & Azevedo, L. (2003). *Comunicação Aumentativa e tecnologias de apoio: Manual de Cursos*. (s.I), (s.n)
- Rigolet, S.A. (2000). *Os Três P- Precoce, Progressivo, Positivo, Comunicação e Linguagem para uma Plena Expressão*. Coleção Educação Especial Nº 5. Porto: Porto Editora.
- Sampedro, M.F., Blasco, G.M. G., & Hernández, A. (1997). A criança com Síndrome de Down. In Rafael Bautista (coord.). *Necessidades Educativas Especiais*. (pp. 225-248). Lisboa: Dinalivro.
- Silva, R., (2014). *Citações e Referências bibliográficas, Estilo APA (American Psychological Association)*. (6ª ed.). Biblioteca ESTGV
- Sim - Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Universidade Aberta. Lisboa.
- Sim -Sim, I., Silva, A.C.& Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância, Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa. Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação* (2ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Stray-Gundersen, K. (2007). *Crianças com Trissomia 21: guia para pais e Educadores*. Porto Alegre: Artmed Editora
- Tetzchner, S. & Martinsen, H. (2000). *Introdução à Comunicação Aumentativa e Alternativa*.10 - Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- Troncoso, M.V. & Cerro, M.M. (2004). *Síndrome de Down: Leitura e escrita – Um guia para pais, educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Vayer, P., Maigre, A., & Coelho, Marie-Hélène. (2003). *O jardim – Escola*. Horizontes pedagógicos. Instituto Piaget.
- Wassermann, S. (1990). *Brincadeiras sérias na escola primária*. Horizontes pedagógicos. Instituto Piaget.

Legislação consultada:

Decreto – Lei nº 281/2009, de 6 de outubro. Diário da República, nº 1931 - 1.^a série.
Ministério da Saúde

Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, Diário da República, nº 129 - 1.^a série.

Decreto-Lei nº 55/ 2018, de 6 de julho, Diário da República, n.º 129 - 1.^a série.

Referências Webgráficas:

Aguiar, J. (2003). *O jogo no ensino de conceitos a pessoas com problemas de aprendizagem: Uma proposta metodológica de ensino*. Revista Brasileira de Educação Especial. 9,1, 79-108. Disponível em: http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista9numero1pdf/7aguiar.pdf. Acedido a 5 de janeiro de 2019

Carneiro, C.R.T.C. (2012). *A Perceção dos professores sobre a importância da atividade lúdica na Educação Especial*. (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em Educação Especial: Domínio Cognitivo-Motor). Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa. Portugal. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2596/1/CarlaCarneiro.pdf> . Acedido a 1 de setembro de 2018

Cotrim, L. & Condeço, T. (2012). *PALAF- Programa aprender a ler para aprender a falar*. Retirado de <https://docplayer.com.br/13797033-Palaf-programa-aprender-a-ler-para-aprender-a-falar.html> . Acedido a 10 de janeiro de 2018

Escola superior de Educação de Coimbra. (junho, 2012). *Referências e Citações bibliográficas, APA*. (6.^a Ed.). Centro de Documentação e Informação. Disponível: https://myesecweb.esec.pt/pagina/cdi/ficheiros/docs/APA_6th.pdf Acedido a 27 de agosto de 2018

Fantacholi, F. das N (2013). *Crianças com Necessidades Educacionais Especiais Educação Infantil: Uma Perspectiva Histórico-Cultural*. Revista Eletrônica Saberes da Educação, 4, (1), 8. Disponível em: <http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdf/v4-n1-2013/Fabiane.pdf>. Acedido a 5 de setembro de 2018

Guia para a elaboração de referências bibliográficas, Normas APA. (2013).

Serviços de documentação do Instituto Politécnico de Leiria. Disponível em: <https://www.ipleiria.pt/sdoc/wpcontent/uploads/sites/10/2015/05/Referencias-APA.pdf> Acedido a 12 de dezembro de 2018

Instituto Nacional para a Reabilitação – INR (S. d). *Intervenção Educativa na Trissomia 21 – Guia de boas práticas*, Associação Olhar 21- Associação de Apoio à inclusão do Cidadão com Trissomia 21. Disponível em: <https://recursoseducativosnee.files.wordpress.com/2013/02/guia-intervenc3a7c3a3o-educativa-trissomia-21.pdf> . Acedido a 9 de janeiro de 2018

Moraes, D.Á (2015, 13, janeiro). *A importância do lúdico na Educação Especial*. Universidade Cidade de São Paulo. Disponível em: <http://centraldeinteligenciaacademica.blogspot.com/2015/01/a-importancia-do-ludico-na-educacao.html> . Acedido a 5 de setembro de 2018

Nogueira, N.M.R. (2015). *Jogos Educativos na Educação Especial – Um recurso no 1º Ciclo*. (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em Educação Especial: Domínio Cognitivo-Motor). Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa. Portugal. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/14396/1/NunoNogueira.pdf> . Acedido a 1 de setembro de 2018

Oliveira, L. (2003). *Educação Especial e Tecnologias Computacionais: jogos de computador auxiliando o desenvolvimento de crianças especiais*. I Encontro Paranaense de Psicopedagogia. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/jogos_de_computador.pdf . Acedido a 5 de janeiro de 2019

Oliveira, T. R. (2010). *A intervenção precoce no Autismo e Trissomia 21: Orientações para boas práticas de intervenção*. (Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, desenvolvimento e Aconselhamento). Universidade de Coimbra. Portugal. Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/14233>. Acedido a 5 de março de 2018

Palha, M. (coord.), Andrade, D. C., Cotrim, L., Martins, S., Fritz, A., Medeira, A.,Silva, E., (março/2017). *Recomendações de base empírica para a prática clínica relacionada com o acompanhamento de pessoas com*

Trissomia 21. (s.I). (s.n). Disponível em: https://diferencas.net/wp-dif/docs/Guidelines_t21_21-03-2017.pdf . Acedido a 9 de janeiro de 2018

Pereira, F.A., (s. d). *Escola inclusiva – na perspetiva da integração da criança especial.* Escola Secundária do Padrão da Légua - Curso Profissional de Técnico de Apoio à infância - Prova de aptidão profissional. Disponível em: https://www.cfaematosinhos.eu/PAP_Filipa%20Pereira.pdf. Acedido a 8 de setembro de 2018

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da ação na área das Necessidades Educativas Especiais*, Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca, UNESCO e Ministério da Educação e Ciência de Espanha. (PP.11-12). Disponível em http://redeinclusao.pt/media/fl_9.pdf Acedido a 29 de agosto de 2018

UNICEF. *Convenção sobre os Direitos da Criança.* Disponível em:https://www.unicef.pt/media/1206/0-convencao_direitos_crianca2004.pdf . Acedido a 28 de agosto de 2018

Páginas eletrónicas:

<http://www.faleconnosco-saude.pt/tem-trissomia-21-e-agora/>. Acedida a 8 de setembro de 2018

https://pt.wikipedia.org/wiki/Transloca%C3%A7%C3%A3o_Robertsoniana, Acedida a 8 de fevereiro de 2018.

<https://pontosdevista.pt/2017/03/21/dia-mundial-da-sindrome-down-estigma-existe-ainda-na-sociedade/>. Acedida a 29 de dezembro de 2018

<http://www.appt21.org.pt/>. Acedida a 29 de dezembro de 2018

<https://pais21.pt/>. consultada a 29 de dezembro de 2018

Parte prática

Animais:

SLEGERS, Liesbet. (2009). *Adivinha os animais e o que eles comem!*. Minutos de leitura; Estoril.

Amery, Heather. (1986). *O que se passa no Jardim Zoológico*. O mundo da criança 2. Resomnia Editores.

Os animais. (2005). Ambar.

História adaptada “A quinta do avô João”, texto de Professora Filomena Judite e símbolos: Terapeuta Isabel.

Cores:

O meu primeiro livro - de Cores. (1983). Distri Editora, Sociedade Editora, Lda.

Corpo humano:

O meu primeiro livro – O meu corpo. (1983). Distri Editora, Sociedade Editora, Lda

Transportes:

Ir e vir. (1983). Grupo Electroliber, Distri Editora – Sociedade Editora, Lda.

Opostos:

Oliva, Miriam Reyes; *O João está contente*; Aprendices visuales;
www.aprendicesvisuales.com/cuentos/aprende/joseensucumpleanos

Oliva, Miriam Reyes; *O João está triste*; Aprendices visuales;
www.aprendicesvisuales.com/cuentos/aprende/joseensucumpleanos

CD's:

- ✓ *Os Jogos da Mimocas*
- ✓ Conjunto de CD's - *No mundo dos sons, Jogos didáticos para o desenvolvimento da acuidade e destreza auditivas*, 1,2; Gailivro
- ✓ Jogo de sons- ginásio dos sons,1- sons isolados,2-ambientes sonoros; - *O início de uma grande aventura-A música*; Edições Convite à Música

ANEXOS

**Anexo 1 – Declaração para a participação no estudo - Consentimento parental
PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO**

_____, 28 de novembro de 2017

Exm^a

Encarregada de Educação do educando

Eu, Ana Margarida Marques Carvalho, estudante do 2º ano do curso de Mestrado em Educação Especial, ministrado na Escola Superior de Educação de Coimbra, irei desenvolver no presente ano letivo, um trabalho final de curso que consiste realizar um Projeto de Intervenção em contexto real com criança/s portadora/s de Necessidades Educativas Especiais.

Neste sentido, venho desta forma, solicitar a Vossa autorização para concretizar este trabalho, com o seu educando, propondo realizar atividades que irão contribuir assim, de uma forma imprescindível para o desenvolvimento deste Projeto de Intervenção, bem como, para o desenvolvimento e melhoramento das competências do seu educando.

Neste trabalho, poder-se-á realizar a recolha de imagem (fotografia e /ou vídeo) do seu educando, ficando desde já ciente que, as mesmas servirão unicamente para fins académicos e que a sua identidade e a privacidade estarão sempre asseguradas.

 Autorizo a realização do Projeto de Intervenção com o educando:

 Autorizo a recolha de imagem e informação do educando:

Assinatura do encarregado de educação:

_____, de nove

2 – Documentos presentes no processo

Anexo 2.1 – Relatórios terapêuticos:

Anexo 2.1.1 - Terapia da Fala

Relatório Terapêutico

em 11/04/2014, morador em _____ de 2 anos.nascido em _____ realizou uma avaliação em Terapia da Fala, com objetivo de caracterizar o seu perfil linguístico e comunicativo.

Na sessão de avaliação, _____ mostrou ser uma criança meiga e simpática, que colabora nas atividades propostas.

Tendo em conta a idade e as especificidades da criança, considerou-se pertinente a realização de uma avaliação informal, com recurso a provas informais de linguagem e pela observação direta em contexto terapêutico e informações da família.

Ao nível da linguagem compreensiva, _____ dirige o olhar e/ou a cabeça na direção da fonte sonora. Conhece o significado de "não" /" adeus", utilizando-os corretamente em situações do seu dia-a-dia. Tem consciência de si, uma vez que reconhece o próprio nome e começa a identificar partes do corpo que são nomeadas. Reage a canções (faz alguns gestos associados a determinada canção). A nível semântico, identifica os nomes dos objetos e pessoas que lhe são familiares; consegue selecionar 2 objetos de um grupo de 4; consegue executar ordem simples; mostra compreender as funções dos objetos, utilizando o gesto correspondente, mas ainda apresenta dificuldades em compreender os verbos e em identificar imagens representativas de diversas ações do quotidiano; não identifica as cores primárias.

No que respeita à linguagem expressiva, _____ comunica, recorrendo a gestos e vocalizações, maioritariamente de sons guturais. Imita o som de alguns animais (leão e vaca), mas não utiliza ainda palavras com significado.

Ao nível da motricidade orofacial, revela hipotonia, com maior dificuldade na função dos lábios e língua (macroglossia), o que dificulta o encerramento labial e, conseqüentemente, a produção dos sons da fala.

De acordo com os dados obtidos na avaliação e como expectável, pois as competências linguísticas destas crianças processam-se a um ritmo inferior, o _____ apresenta um atraso do desenvolvimento da linguagem, com um maior comprometimento a nível expressivo. Uma vez que, a linguagem constitui um processo complexo que proporciona à criança um meio efetivo de comunicação, um atraso a este nível pode ter repercussões a nível do seu desenvolvimento social, afetivo e intelectual. Deste modo, torna-se indispensável beneficiar de intervenção em terapia da fala.

Ao nível da intervenção os objetivos traçados centram-se em melhorar as suas competências semânticas (identificar imagens de objetos de uso comum; identificar objetos através da

descrição da sua função; identificar animais e objetos através do som, nomear objetos e imagens do dia-a-dia e partes do corpo; cumprir ordens simples e complexas, relacionadas com partes do corpo e com objetos; identificar as cores primárias; identificar e nomear ações), desenvolver as suas competências morfosintáticas (elaborar frases de duas palavras, como por exemplo, combinar o nome e o verbo), desenvolver as suas competências fonológicas (discriminar e produzir corretamente os fonemas /p/, /b/, /m/ e /t/, isoladamente, na sílaba e na palavra) e melhorar a motricidade orofacial (aumentar o tónus muscular, adequar os movimentos da língua e dos lábios, conseguir soprar com força e orientar o fluxo do sopro).

Por ser verdade o que acima digo, dato, assino e carimbo este relatório.

Data: 2017-01-23

Cordialmente ao seu dispor,

Terapeuta da Fala,

Anexo 2.1.2 – Terapia Ocupacional

O utente nascido a 11/04/2014, com 2 anos e 10 meses de idade, morador em ^{realiza intervenções conjuntas em} Fisioterapia e Terapia Ocupacional à cerca de 4 meses, com regularidade bi/tri-semanal, tendo até à presente data realizado 30 sessões.

Avaliação Inicial (3/10/2017)

O utente estabelece pouca interação com terceiros, cumpre ordens simples e identifica algumas partes do corpo, pessoas e alguns animais. Interage com o meio através de gestos, expressões faciais e alguns sons que se podem relacionar diretamente com palavras ou intenções. Ri e bate palmas.

Quanto às competências motoras, verifica-se uma hiper-laxidão e hipotonia global. Assume a posição de sentado autonomamente, mas mantém-na com pouco controlo da cabeça e tronco, sendo que ao fim de pouco tempo retoma a sua posição de conforto (decúbito semi-lateral).

Em relação aos membros inferiores, sem carga existe movimento ativo principalmente extensão dos joelhos, mas sem controlo. Não adquire nem tolera a posição ortostática, reagindo de imediato para o movimento de flexão do joelho-anca. Mesmo tendo a possibilidade de se apoiar em alguma superfície à sua frente, não associa a possibilidade de o fazer usando os membros superiores, apesar de ter força para tal.

Relativamente aos membros superiores, verifica-se uma deficitária destreza manual e hipersensibilidade a novas texturas. Apresenta uma tonicidade mais elevada nos membros superiores em comparação aos inferiores, mas com controlo motor reduzido. Não faz prensão do lápis, mas realiza corretamente o movimento de levar alimentos à boca.

Re-avaliação (27/01/2017)

O é uma criança que necessita de muito estímulo para realizar as tarefas pedidas. Ainda assim, apresenta melhoria significativa na interação com terceiros e com o meio envolvente. Reconhece e interage com a maioria dos técnicos desta clínica. Possui uma melhor destreza manual, encaixe e enfiamentos. Já realiza prensão do lápis, mas ainda com dificuldades em esboçar rabiscos. Associa sons e imagens de animais e já reconhece as cores primárias (azul, encarnado, verde e amarelo). Tendencialmente define a sua lateralidade à direita, mas com períodos oscilantes.

Verifica-se uma melhoria no controlo do tronco e cabeça, conseguindo permanecer nesta posição durante mais tempo e com melhores reações de correção postural perante diversos estímulos (desequilíbrios p.e.).

Consegue deslocar-se no espaço em decúbito ventral, utilizando os braços e o movimento da anca, mas ainda não tem capacidade para assumir a posição de gatas e gatinhar.

Consegue fazer o extensão dos joelhos em carga para passar para a posição de pé, com apenas um pequeno apoio na cintura pélvica. É capaz de manter a posição de pé apoiado numa superfície, fazendo pequenos períodos de carga. Para conseguir isto, na inexistência de talas adequadas, necessita de apoio para manter a hiperextensão dos joelhos. Quando apoiado no tronco (sem carga) faz o gesto da passada.

Realiza as mudanças de posição de decúbito dorsal-sentado, decúbito ventral-sentado e sentado-decúbito ventral, mantém a extensão dos membros superiores em decúbito ventral ainda que por um curto período de tempo.

Objectivos

No âmbito da Fisioterapia e Terapia Ocupacional, as intervenções pretendem promover o desenvolvimento psicomotor da criança, para que este vá ao encontro do nível de desenvolvimento esperada para a sua faixa etária.

Desenvolver a capacidade cognitiva, estimulando-o para a exploração do meio envolvente, novos objetivos e atividades e do corpo humano.

Melhorar a destreza manual e a motricidade global e fina, de modo a potenciar a manipulação de objectos e envolver-se nas atividades de vida diária (comer e vestir/despir), principalmente o brincar, com os seus pares.

Melhorar a postura, equilíbrio e controlo dos membros superiores na posição de sentado.

Promover as capacidades necessárias para que consiga desenvolver uma forma de locomoção, melhorando assim a sua autonomia.

Em todas as atividades e tarefas, são também estimuladas as competências sociais e emocionais da criança.

2.2 - Plano e relatório da criança – Creche

2.2.1 – Ano letivo - 2015/16

Página 4 de 5

PLANO E RELATÓRIO INDIVIDUAL DA CRIANÇA – CRECHE

| Nº Objetivos Propostos | 1º Semestre | | 2º Semestre | |
|------------------------|------------------------|-------------------------------------|----------------------------|-------------------------------------|
| | Nº Objetivos Atingidos | Nº Objetivos Atingidos Parcialmente | Nº Objetivos Não Atingidos | Nº Objetivos Atingidos Parcialmente |
| 23 | 4 | 14 | 5 | 13 |

| 1º Semestre | 2º Semestre |
|-------------|-------------|
|-------------|-------------|

Acompanhamento do PI/ Observações:
 1º Semestre: Tem acompanhado o desenvolvimento do Plano Individual.
 2º Semestre: não revelou qualquer dificuldade de acompanhar o desenvolvimento do seu Plano Individual no 2º semestre.

Principais elementos promotores do sucesso e/ou insucesso da criança na implementação do PI
 1º Semestre: é uma criança que por motivos de saúde falta com frequência à creche e mostra muita resistência a novidades e experiências novas. Pode citar entre as suas competências e potencialidades: Refira quais as principais propostas de intervenção futura com a criança, a implementar em articulação com a Família / Encarregado de Educação, procurando evidenciar as suas competências e potencialidades.
 2º Semestre: Neste semestre evoluiu ao nível da aceitação de experiências novas. Este acetar é visível ao nível da motricidade fina, tato, expressão de que quer que seja através de brincadeiras musicais, etc. Refira quais as principais propostas de intervenção futura com a criança, a implementar em articulação com a Família / Encarregado de Educação, procurando evidenciar as suas competências e potencialidades.

Para o próximo semestre deverá-se prosseguir com todos os pontos delineados no P.I. do Reforçar e consolidar as aprendizagens que lhe foram mais difíceis de assimilar.
 no próximo ano letivo 2016/2017 deverá-se um novo P.I. tendo em consideração o desenvolvimento de forma a potenciar ao máximo as suas capacidades.

Refira quais as principais propostas de intervenção futura com a criança, a implementar em articulação com a Família / Encarregado de Educação, procurando evidenciar as suas competências e potencialidades.

Para o próximo semestre deverá-se prosseguir com todos os pontos delineados no P.I. do Reforçar e consolidar as aprendizagens que lhe foram mais difíceis de assimilar.

Educadora(a) de Infância/ Responsável de Sala: * o trabalho de equipa (família, ed. do Atão e Creche) contribuiu para o sucesso e implementação do P.I. do

Data: setembro 2015

* Manifesta prazer em estar com os seus colegas e assumir melhor participação em atividades onde estão envolvidos.

2.2.2 – Ano letivo - 2016/2017

PLANO E RELATÓRIO INDIVIDUAL DA CRIANÇA – CRECHE

| Nº Objetivos Propostos | 1º Semestre | | 2º Semestre | |
|------------------------|------------------------|-------------------------------------|----------------------------|-------------------------------------|
| | Nº Objetivos Atingidos | Nº Objetivos Atingidos Parcialmente | Nº Objetivos Não Atingidos | Nº Objetivos Atingidos Parcialmente |
| 27 | 23 | 2 | 2 | 25 |

| 1º Semestre | 2º Semestre |
|-------------|-------------|
|-------------|-------------|

Acompanhamento do PI/ Observações:
 1º Semestre: não revelou qualquer dificuldade em acompanhar o seu Plano Individual.
 2º Semestre: no 2º semestre acompanha o seu P.I. e nota a evolução da sua autonomia nas refeições na Cozinha sala já se movimentar para ir até algo que lhe chama atenção. No nível da comunicação o compreende e corresponde ao que lhe é solicitado. Para se fazer compreender utiliza gestos ou sons, já vai dizendo palavras como: "mamã", "papai", "Baba".

Principais elementos promotores do sucesso e/ou insucesso da criança na implementação do PI
 1º Semestre: é uma criança muito bem disposta. Gosta muito de brincar com todos os amigos da sala. É um menino muito ativo.
 2º Semestre: até algo que lhe chama atenção. No nível da comunicação o compreende e corresponde ao que lhe é solicitado. Para se fazer compreender utiliza gestos ou sons, já vai dizendo palavras como: "mamã", "papai", "Baba".

Refira quais as principais propostas de intervenção futura com a criança, a implementar em articulação com a Família / Encarregado de Educação, procurando evidenciar as suas competências e potencialidades.

Proseguir com todos os pontos delineados no Plano Individual. Criar situações de forma fomentar a brincadeira oral, e incentivar o movimento-se livremente na sala.

Educadora(a) de Infância/ Responsável de Sala: atento e observo o que facilita a sua aprendizagem.

Data: setembro 2016

MOD.PRII.00

Anexo 2.3 - Atestado de doença e Atestado Médico de Incapacidade Multiuso

Ministério da Saúde
 Região de Saúde
 Unidade de Saúde

Unidade de Saúde USF



Atestado de Doença

_____, médico(a), portador(a) da cédula profissional n.º _____
 atesta por sua honra profissional, que
 _____ nascido(a) a 11-04-2014, portador(a) do BI n.º _____ é portador de Trissomia 21.
 Por ser verdade e lhe ter sido pedido passa o presente atestado que data e assina.



Profissional de Saúde _____

Criado em: 28-09-2017 Impresso em: 28-09-2017

Processado por computador - SClínico - SPMS, EPE.

Atestado Médico de Incapacidade Multiuso

ARS
 ACES
 JM n.º _____
 Reg. n.º _____

 Dr. _____
 Nome _____
 Residência _____ Código Postal _____

União: _____
 Data de Nascimento: 11-04-2014 NIP _____
 BCCGP/associação _____ Centro de Residência _____

Atesta que, de acordo com a TNI - Anexo 1, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 282/2007, do 25 de Outubro, o utente é portador de deficiência e, nesta data e conforme o quadro seguinte, no presente uma incapacidade permanente global de:

% (sem possibilidade de _____)
 suscetível de variação futura, devendo ser reavaliado no ano em _____ 2018

| Depende | Móveis | Alto | Qualidade | Exatidão | Desempenho |
|---------|--------|--------|-----------|----------|------------|
| A | — | Seu IV | 0,4000 | 0,5000 | 0,4000 |
| B | — | Seu II | 0,3000 | 0,3000 | 0,3000 |
| C | — | Seu | 0,2000 | 0,2000 | 0,2000 |

Grau de Incapacidade %

DI n.º 280/98 de 14 de Junho de 2014
 Regulamento de CL n.º 201/2003 de 10 de Junho de 2003

Cl. n.º _____
 22 - A25/27 de 28/04/18

DI n.º _____
 387/2003 de 19/12

Obs. _____

Prescrição do Médico _____
 Ass. _____ Data: 24/09/18

Anexo 3 - Anamnese

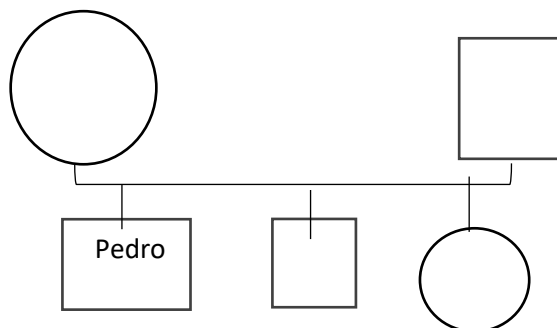
A presente Anamnese insere-se na elaboração do Projeto Final do Mestrado de Educação Especial.

Destina-se a perceber qual a influência do Sistema Pictográfico para a Comunicação (SPC) na aquisição e desenvolvimento da linguagem numa criança com Trissomia 21.

Os dados solicitados serão tratados e estão sujeitos a sigilo e confidencialidade, destinando-se apenas ao estudo acima referido.

História clínica:

Genograma:



Antecedentes familiares: (Assinale com um X)

1) **Doenças familiares** (Ex: diabetes, hipertensão, hipotiroidismo,...):

Sim

Não

Se sim, qual (quais):

Conceção:

2) **Idade da mãe quando ficou grávida:**

3) **Gravidez desejada:**

Sim

Não

4) **Gravidez planeada:**

Sim

Não

5) **Existiu alguma gravidez antes do vosso filho?**

Sim

Não

Se sim, quantas: _____

Gestação:

6) Gravidez vigiada desde a

7) Durante a gestação houve exposição a: (Assinale com um X)

- a) Raios X (radiografias)
- b) Radiações
- c) Infecções (Ex: Rubéola, infeções urinárias,...)

Qual (quais): _____

- d) Intoxicações (Ex: drogas, medicamentos, gás, venenos, álcool,...)

Qual (quais): _____

- e) Infestações (Ex: Toxoplasmose)
- f) Transfusões de sangue (perigo devido a factor RH)
- g) Complicações Pré-Natais severas (Ex: hipertensão, hemorragias, diabetes,..)

Qual (quais): _____

- h) Outros

Qual (quais): _____

8) Em que altura soube que o seu filho era portador de Trissomia 21?

Caso tenha sido através de exame: (Assinale com X)

- a) Anomalia ou “sinais de alarme” na ecografia
- b) Amniocentese
- c) Rastreio bioquímico/ecográfico positivo
- d) Teste pré-natal não invasivo (NIPT)
- e) Progenitor portador de translocação ou outro rearranjo cromossómico
- f) Exame genético pré-implantatório
- g) Observação do recém-nascido

9) Qual o tipo de alteração cromossómica do vosso filho:

- a) Trissomia 21 livre ou simples
- b) Trissomia 21 em mosaico

c) Trissomia 21 por translocação desequilibrada

entre o cromossoma 21 e outro cromossoma acrocêntrico

10) O parto foi:

a) Pré-termo (< 33 semanas)

b) Termo (39 a 40 semana)

c) Pós-Termo (> 41 semana)

11) O parto de:

a) Explosão natural (parto normal)

b) Cesariana

c) Fórceps

d) Ventosas

Qual o motivo? _____

12) Qual o peso do vosso filho à nascença?

Kg

13) Qual o comprimento do vosso filho à nascença?

cm

14) Qual o perímetro cefálico do vosso filho à nascença?

cm

15) A criança quando nasceu apresentava hipotonia?

Sim

Não

16) O Índice de Apgar:

1º minuto: _____ 5º minuto: _____

17) O vosso filho esteve na incubadora?

Sim

Não

18) Quando é que o vosso filho começou a ter apoios? E que apoios?

19) Qual (quais) o(s) problema(s) de saúde que o vosso filho possui devido a ser portador de Trissomia 21?

Grata pela Vossa colaboração e melhor atenção

Anexo 4 – Guiões das entrevistas

Anexo 4.1 – Guião da entrevista à Encarregada de Educação

Entrevistada: Encarregada de Educação

Entrevistadora: Ana Margarida Marques Carvalho

Objetivos da entrevista:

- ✓ Recolher informação para caracterizar a entrevistada;
- ✓ Recolher informação sobre a criança em estudo;
- ✓ Recolher informação para fazer o levantamento das competências comunicativas adquiridas, das dificuldades da criança assim como o trabalho efetuado com ela ao nível da comunicação;
- ✓ Implicar a entrevistada no desenvolvimento do processo de investigação-ação em curso.

Data:

| Designação dos blocos | Objetivos específicos | Tópicos para a formulação das perguntas | Observação |
|--|--|--|---|
| <p>Bloco A</p> <p>Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada</p> | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Conseguir que a entrevista se torne interessante e importante; ➤ Motivar a entrevistada; ➤ Garantir a confidencialidade. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Apresentação da entrevistadora; ➤ Apresentar motivos da entrevista; ➤ Apresentar objetivos pretendidos com a entrevista. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Entrevista semi-direta/semiestruturada; ➤ Uso da linguagem apelativa e adaptada à entrevistada; ➤ Solicitar autorização para gravar a entrevista. |
| <p>Bloco B</p> <p>Perfil da entrevistada</p> | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Caracterizar a entrevistada; ➤ Caracterizar o seu contexto familiar. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Habilitações académicas e profissionais; ➤ Caracterização socio familiar. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Estar atento às reações da entrevistada (gestos e expressões) e sempre que sejam pertinentes registá-las por escrito; ➤ Mostrar disponibilidade e abertura para a compreensão das situações apresentadas |
| <p>Bloco C</p> <p>Perfil da criança</p> | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Caracterizar a criança em estudo em termos gerais | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Caracterização geral da criança desde o nascimento: saúde e desenvolvimento; ➤ Perfil de aprendizagem da criança: pontos fortes e menos positivos; ➤ Perfil comportamental da criança: situação social com os seus pares e com os adultos, atitude face à aprendizagem, descrição da criança a nível emocional/comportamental. | |

| | | | |
|---|---|---|-------------------------------|
| <p>Bloco D</p> <p>Perfil comunicativo da criança</p> | <p>➤ Caraterizar o perfil comunicativo da criança em estudo;</p> <p>➤ Caraterizar o trabalho desenvolvido com a criança, ao nível da comunicação;</p> | <p>➤ Perfil comunicativo da criança:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Caraterísticas comunicativas da criança em estudo; - Que forma se expressa a criança em estudo - De que forma, a criança em estudo, compreende quando se comunicar com ele | |
| <p>Bloco E</p> <p>Estratégias implementadas</p> | <p>➤ Perceber a importância dada à comunicação;</p> | <p>➤ Levantamento de algumas estratégias utilizadas para desenvolver a comunicação</p> | |
| <p>Bloco F</p> <p>Dados complementares</p> | <p>➤ Agradecer o contributo prestado.</p> | <p>➤ Agradecimentos</p> | <p>➤ Dados complementares</p> |

Protocolo da entrevista com a Encarregada de Educação

Bloco A – Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada

Como sabe estou a realizar um trabalho de investigação para desenvolver o meu Projeto Final do curso de Mestrado de Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor. Para tal, agradeço desde já, a sua total disponibilidade e atenção por tudo o que tem disponibilizado bem como, pelas respostas das questões que lhe vou colocar, comprometendo-me a garantir a confidencialidade desta entrevista e o seu uso exclusivo para o fim anteriormente referido.

Bloco B – Perfil da entrevistada

1. Gostava que me falasse um pouco de si, do seu percurso de vida, a nível pessoal, familiar e profissional.
2. Existem pessoas na sua família que têm ou tiveram problemas de desenvolvimento?
3. Na família, existem pessoas que têm ou tiveram alteração da linguagem, da fala ou problemas de aprendizagem durante a infância?

Sim Não

Se sim, indique o grau de parentesco relativamente à criança: (coloque uma X) na(s) opção(ões) adequadas)

Mãe

Irmão

Pai

Tio(a)

Avó

Primo(a)

Avô

Outro(s)

Qual(ais) ? _____

4. Qual (quais) as suas maiores preocupações, quanto ao desenvolvimento do seu filho: (ordene pela sua maior preocupação)

- Linguagem

- Desenvolvimento motor { Fino

Grosso

- Desenvolvimento cognitivo

- Desenvolvimento pessoal e social

- Complicações de saúde

Qual(quais)? _____

5. Quanto ao desenvolvimento motor (fino e grosso), o seu filho tem tido apoios?

Sim

Não

Se sim, Qual(quais)? _____

Desde quando? _____

6. Quanto à linguagem, o seu filho tem tido apoios?

Sim

Não

Se sim, Qual(quais)? _____

Desde quando? _____

7. Costuma utilizar suportes não verbais para o seu filho o entender?

- Gestos

- Expressões faciais

- Expressões corporais

- Outro:

Qual(quais)? _____

Bloco C – Perfil da criança

8. Como o define o seu filho?

9. Quais os pontos fortes e os menos positivos dele?

10. Qual(quais) os membros da família que mais se relaciona o seu filho?

Mãe

Irmão/irmã

Pai

Tio(a)

Avó

Primo(a)

Avô

Outro(s)

Qual(quais) ? _____

11. Existe alguma pessoa com quem o seu filho prefira estar ou comunicar?

- Pais

- Amigos da família

- Outros membros da família
- Avós
 - Irmão/Irmã
 - Tios(as)
 - Primos (as)
- Educadora de Infância
- Auxiliar(es)
- Outros colegas

12. O seu filho revela dificuldades para ser entendido por pessoas fora do seio familiar?

Sim Não

Como costumam resolver esta situação, para que o seu filho seja entendido/compreendido por pessoas fora do seio familiar?

Bloco D – Perfil comunicativo da criança

13. Como caracteriza o seu filho a nível comunicativo?

14. A forma de comunicar, do seu filho, modifica-se segundo os interlocutores?
Em que sentido?

- Só comunica com uma ou 2 pessoas
- Comunica, apenas, com os adultos que conhece
- Comunica com todos os adultos, mesmo os que não conhece
- Apenas comunica com pessoas da família próxima
- Comunica com outras crianças
- Fala com estranhos

Bloco E – Estratégias implementadas/ a implementar

15. Que estratégias utiliza para desenvolver as competências comunicativas do seu filho?

- Inicia conversa com o seu filho
- Espera que o seu filho tome a iniciativa
- Interage conversando com o seu filho
- Incentiva o seu filho a conversar/dialogar
- Outra(s)

Qual (Quais)? _____

16. ANEXO/QUESTIONÁRIO (expressiva/compreensiva)

Bloco F – Dados complementares

Agradeço imenso a sua disponibilidade para a realização desta entrevista e espero sinceramente que em conjunto consigamos desenvolver um trabalho que ajude o seu/vosso filho a melhorar a comunicação com que o rodeiam, melhorando a sua qualidade de vida. Muito obrigada e uma boa tarde.

Anexo 4.2 - Guião da entrevista à Educadora de Infância

Entrevistadora: Ana Margarida Marques Carvalho

Entrevistada: Educadora de Infância

Objetivos da entrevista:

- ✓ Recolher informação para caraterizar a entrevistada;
- ✓ Recolher informação sobre a criança em estudo;
- ✓ Recolher informação para fazer o levantamento das competências comunicativas adquiridas, das dificuldades da criança assim como o trabalho efetuado com ela ao nível da comunicação;
- ✓ Implicar a entrevistada no desenvolvimento do processo de investigação-ação em curso.

Data:

| Designação dos blocos | Objetivos específicos | Tópicos para a formulação das perguntas | Observação |
|--|--|--|--|
| <p>Bloco A</p> <p>Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada</p> | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Conseguir que a entrevista se torne interessante e importante; ➤ Motivar a entrevistada; ➤ Garantir a confidencialidade. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Apresentação da entrevistadora; ➤ Apresentar motivos da entrevista; ➤ Apresentar objetivos pretendidos com a entrevista. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Entrevista semidirecta/ semiestruturada; ➤ Uso da linguagem apelativa e adaptada à entrevistada; ➤ Solicitar autorização para gravar a entrevista. |
| <p>Bloco B</p> <p>Perfil da entrevistada</p> | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Caraterizar a entrevistada; ➤ Caraterizar a sua situação profissional ➤ Perceber a importância dada à comunicação. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Habilitações académicas e profissionais; ➤ Percurso profissional | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Estar atento às reações da entrevistada (gestos e expressões) e sempre que sejam pertinentes registá-las por escrito; |

| | | | |
|---|---|--|---|
| <p>Bloco C Perfil da criança</p> | <p>➤ Caraterizar a criança em estudo em termos gerais</p> | <p>➤ Caraterização geral da criança desde o nascimento: saúde e desenvolvimento;</p> <p>➤ Perfil de aprendizagem da criança: pontos fortes e menos positivos;</p> <p>➤ Perfil comportamental da criança: situação social com os seus pares e com os adultos, atitude face à aprendizagem, descrição da criança a nível emocional/comportamental.</p> | <p>➤ Mostrar disponibilidade e abertura para a compreensão das situações apresentadas</p> |
| <p>Bloco D Perfil comunicativo da criança</p> | <p>➤ Caraterizar o perfil comunicativo da criança em estudo;</p> | <p>➤ Perfil comunicativo da criança:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Caraterísticas comunicativas da criança em estudo; - Que forma se expressa a criança em estudo - De que forma, a criança em estudo, compreende quando se comunicar com ele | |
| <p>Bloco E Estratégias implementadas/a implementar</p> | <p>➤ Caraterizar o trabalho desenvolvido com a criança, ao nível da comunicação;</p> <p>➤ Conhecer as expetativas da entrevistada em relação à criança.</p> | <p>➤ Levantamento de algumas estratégias utilizadas para desenvolver a comunicação</p> | |
| <p>Bloco F Dados complementares</p> | <p>➤ Agradecer o contributo prestado.</p> | <p>➤ Agradecimentos</p> | <p>➤ Dados complementares</p> |

Protocolo da entrevista com a Educadora de Infância

Bloco A – Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada

Como sabe estou a realizar um trabalho de investigação para desenvolver o meu Projeto Final do curso de Mestrado de Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor. Para tal, agradeço desde já, a sua total disponibilidade e atenção por tudo o que tem disponibilizado bem como, pelas respostas das questões que lhe vou colocar, comprometendo-me a garantir a confidencialidade desta entrevista e o seu uso exclusivo para o fim anteriormente referido.

Bloco B – Perfil da entrevistada

1. Na sua prática pedagógica, já trabalhou anteriormente com crianças com N.E.E?

2. Na sua prática pedagógica, já trabalhou, anteriormente, com crianças com T21?
3. Tem conhecimento das características gerais que 1 criança com T21 apresenta?
Sim Não Algumas
4. Na sua profissão e em sua opinião, diga qual a área mais importante no desenvolvimento de uma criança: (ordene pela sua maior importância)
- Linguagem
 - Desenvolvimento motor { Fino
Grosso
 - Desenvolvimento cognitivo
 - Desenvolvimento pessoal e social
5. Costuma utilizar suportes não verbais para se fazer entender?
- Gestos
 - Expressões faciais
 - Expressões corporais
 - Outro:
Qual(quais)?
6. Qual a importância da comunicação no desenvolvimento da criança, no seu trabalho?
7. Considera que a comunicação em grupo é importante para o desenvolvimento da criança?
Sim Não

Bloco C – Perfil da criança

8. Como define a criança em estudo.
9. Há quanto tempo trabalha com esta criança?
10. Qual(quais) os pontos fortes e os menos positivos que a criança apresenta?
11. A criança em estudo relaciona-se facilmente com os seus colegas?
Sim Não
12. O seu aluno revela dificuldades para ser entendido pelos colegas?
Sim Não
13. Como caracteriza a motivação do seu aluno quanto à linguagem?

Bloco D – Perfil comunicativo da criança

14. Como caracteriza a criança em estudo, a nível comunicativo?

15. A forma de comunicar da criança em estudo modifica-se segundo os interlocutores? Em que sentido?

- Só comunica com uma ou 2 pessoas

- Comunica, apenas, com os adultos que conhece

- Comunica com todos os adultos, mesmo os que não conhece

- Apenas comunica com pessoas da família próxima

- Comunica apenas com 1 ou 2 colegas da turma

- Comunica com outras crianças

- Fala com estranhos

Bloco E – Estratégias implementadas/ a implementar

16. Que tipo de trabalho tem desenvolvido com a criança em estudo?

17. Quais as estratégias têm sido utilizadas ao nível de estimulação da comunicação?

18. Que técnicos o têm acompanhado e que tipo de trabalho tem sido utilizado ao nível da estimulação da comunicação?

19. Que estratégias utiliza para desenvolver as competências comunicativas com a criança?

- Inicia conversa com o seu aluno

- Espera que o seu aluno tome a iniciativa

- Interage conversando com o seu aluno

20. Como perspetiva o futuro do seu aluno, a nível comunicativo?

21. ANEXO/QUESTIONÁRIO (expressiva/compreensiva)

Bloco F – Dados complementares

Agradeço imenso a sua disponibilidade para a realização desta entrevista e espero sinceramente que em conjunto consigamos desenvolver um trabalho que ajude o seu/vosso filho a melhorar a comunicação com que o rodeiam, melhorando a sua qualidade de vida. Muito obrigada e uma boa tarde.

Anexo 4.3 - Guião da entrevista à Educadora da Intervenção Precoce

Entrevistada: Educadora de Intervenção Precoce

Entrevistadora: Ana Margarida Marques Carvalho

Objetivos da entrevista:

- ✓ Recolher informação para caracterizar a entrevistada;
- ✓ Recolher informação sobre a criança em estudo;
- ✓ Recolher informação para fazer o levantamento das competências comunicativas adquiridas, das dificuldades da criança assim como o trabalho efetuado com ela ao nível da comunicação;
- ✓ Implicar a entrevistada no desenvolvimento do processo de investigação-ação em curso.

Data:

| Designação dos blocos | Objetivos específicos | Tópicos para a formulação das perguntas | Observação |
|--|--|--|--|
| <p>Bloco A</p> <p>Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada</p> | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Conseguir que a entrevista se torne interessante e importante; ➤ Motivar a entrevistada; ➤ Garantir a confidencialidade. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Apresentação da entrevistadora; ➤ Apresentar motivos da entrevista; ➤ Apresentar objetivos pretendidos com a entrevista. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Entrevista semidirecta/semi estruturada; ➤ Uso da linguagem apelativa e adaptada à entrevistada; ➤ Solicitar autorização para gravar a entrevista. |
| <p>Bloco B</p> <p>Perfil da entrevistada</p> | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Caracterizar a entrevistada; ➤ Caracterizar a sua situação profissional ➤ Perceber a importância dada à comunicação. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Habilitações académicas e profissionais; ➤ Percurso profissional | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Estar atento às reações da entrevistada (gestos e expressões) e sempre que sejam pertinentes registá-las por escrito; |

| Designação dos blocos | Objetivos específicos | Tópicos para a formulação das perguntas | Observação |
|--|---|--|--|
| Bloco C Perfil da criança | <ul style="list-style-type: none"> Caraterizar a criança em estudo em termos gerias | <ul style="list-style-type: none"> Caraterização geral da criança desde o nascimento: saúde e desenvolvimento | <ul style="list-style-type: none"> Estar atento às reações da entrevistada (gestos e expressões) e sempre que sejam pertinentes registá-las por escrito |
| Bloco D Perfil comunicativo da criança | <ul style="list-style-type: none"> Caraterizar o perfil comunicativo da criança em estudo; | <ul style="list-style-type: none"> Perfil comunicativo da criança: <ul style="list-style-type: none"> - Caraterísticas comunicativas da criança em estudo; - Que forma se expressa a criança em estudo - De que forma, a criança em estudo, compreende quando se comunicar com ele | |
| Bloco E Estratégias implementadas /a implementar | <ul style="list-style-type: none"> Caraterizar o trabalho desenvolvido com a criança, ao nível da comunicação; Conhecer as expetativas da entrevistada em relação à criança. Pedir a colaboração na implementação de 1 SAAC - SPC com a criança. | <ul style="list-style-type: none"> Levantamento de algumas estratégias utilizadas para desenvolver a comunicação Trabalho desenvolvido com a criança Influência da utilização do SPC na comunicação da criança; Levantamento das expetativas da entrevistada em relação ao futuro da criança a nível comunicativo. | |
| Bloco F Dados complementares | <ul style="list-style-type: none"> Agradecer o Contributo prestado. | <ul style="list-style-type: none"> Agradecimentos | |

Protocolo da entrevista com a Intervenção Precoce

Bloco A – Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada

Como sabe estou a realizar um trabalho de investigação para desenvolver o meu Projeto Final do curso de Mestrado de Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor. Para tal, agradeço desde já, a sua total disponibilidade e atenção por tudo o que tem disponibilizado bem como, pelas respostas das questões que lhe vou colocar, comprometendo-me a garantir a confidencialidade desta entrevista e o seu uso exclusivo para o fim anteriormente referido.

Bloco B – Perfil da entrevistada

- Já trabalha na educação há muito tempo?
- Desde quando se sentiu atraída pela Educação Especial? Como tem sido a sua experiência a este nível?
- Há quanto tempo trabalha nesta valência (Intervenção Precoce)?

- Na sua prática pedagógica já trabalhou, anteriormente, com outras crianças com T21?
- Na sua profissão e em sua opinião, diga qual a área mais importante no desenvolvimento de uma criança: (ordene pela sua maior importância)

- Linguagem

- Desenvolvimento motor

- Desenvolvimento cognitivo

- Desenvolvimento pessoal e social

Fino

Grosso

- Qual a importância da comunicação no desenvolvimento da criança, no seu trabalho?
- Considera que a comunicação em grupo é importante para o desenvolvimento da criança?

Sim Não

- Costuma utilizar suportes não verbais para se fazer entender?

- Gestos

- Expressões faciais

- Expressões corporais

- Outro:

Qual (Quais) ?

Bloco C – Perfil da criança

- Como define a criança em estudo.
- Há quanto tempo trabalha com esta criança?
- Qual(quais) os pontos fortes e os menos positivos que a criança apresenta?
- A criança em estudo relaciona-se facilmente com os seus colegas?

Sim Não

- Como caracteriza a motivação do aluno quanto à linguagem?

Bloco D – Perfil comunicativo da criança

- Como caracteriza a criança em estudo, a nível comunicativo?
- A forma de comunicar da criança em estudo modifica-se segundo os interlocutores? Em que sentido?

- Só comunica com uma ou 2 pessoas

- Comunica, apenas, com os adultos que conhece

- Comunica com todos os adultos, mesmo os que não conhece

- Apenas comunica com pessoas da família próxima

- Comunica apenas com 1 ou 2 colegas da turma

- Comunica com outras crianças

- Fala com estranhos

- Pensa que a utilização de um SPC, com base em gestos ou imagens, pode ajudar a criança em estudo a adquirir a linguagem?

Anexo 5 – Análise/Resultados das entrevistas – 1ª parte

Bloco A – Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada

Neste bloco das entrevistas comecei por me identificar referindo que estou a realizar um trabalho de investigação para desenvolver o Projeto Final do curso de Mestrado de Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor. De seguida, agradei a total disponibilidade e atenção por tudo o que têm disponibilizado bem como, pelas respostas das questões que lhes ia colocar, comprometendo-me a garantir a confidencialidade das entrevistas e o seu uso exclusivo para o fim anteriormente referido.

Bloco B – Perfil das entrevistadas

A encarregada de educação é casada com o progenitor do Pedro há 5 anos. Tiveram o Pedro há 4 anos e têm mais 2 filhos mais novos. Quando souberam que o Pedro era portador de T 21, a encarregada de educação afirma que foi “1 choque já previsível”, pois na família tem 4 primos em que os seus filhos são portadores da T 21. Desde muito cedo logo no 1º ano de vida, o Pedro esteve internado para realizar 3 cirurgias que correram bem. Tem sido acompanhado desde muito cedo pela: Fisioterapia (desde que nasceu), T.F. (desde setembro de 2016), T. O. (2/3 vezes por semana) e trampolim (2 vezes por semana). As intervenientes educativas do Pedro (educadora de Infância e educadora da Intervenção Precoce) já trabalham na educação algum tempo (cerca de 20 anos). A educadora da Intervenção Precoce trabalha nesta valência há 5 anos e a educadora de Infância, apesar de não ter formação académica de EE, exerce a sua prática pedagógica acompanhando crianças com NEE todos os anos, tendo assim, experiência pedagógica e conhecimento das características gerais destas crianças e em especial T 21. Todas as entrevistadas consideram importante todas as áreas de desenvolvimento para o crescimento global da criança, seguindo a seguinte ordenação, na opinião das mesmas:

- Desenvolvimento cognitivo;
- Linguagem;
- Desenvolvimento pessoal e social;
- Desenvolvimento motor: fino e depois o grosso.

A educadora da Intervenção Precoce considera que existem momentos/alturas que se terá que alternar a área a desenvolver, de acordo, com as necessidades da criança. É de referir que, a educadora de Infância e a educadora da Intervenção Precoce, mencionam que a importância da comunicação (quer verbal ou não verbal) no desenvolvimento da criança é imprescindível pois é através da comunicação que existe mensagem. Consideram que a comunicação em grupo é essencial para o desenvolvimento global das crianças, costumando utilizar suportes não verbais, tais como: gestos, expressões faciais, expressões corporais, imagens (revistas, jornais,...) e onomatopeias, para se fazerem entender.

Bloco C – Perfil da criança

É unanime a opinião das 3 entrevistadas, que o Pedro é uma criança muito meiga. A educadora de Infância e a educadora da Intervenção Precoce mencionam que a criança também é muito recetiva e demonstra muita vontade em aprender. A educadora da Intervenção Precoce refere que o Pedro é uma criança sociável e alegre. Quando se questiona as entrevistadas, quanto aos pontos fortes do Pedro, a educadora da Intervenção Precoce refere a recetividade que a criança tem nas novas atividades, a encarregada de educação fala na sua meiguice e a educadora de Infância refere que é tudo bom. Quanto aos aspetos menos positivos a encarregada de educação refere a teimosia do seu educando e, tanto a educadora de Infância como a educadora da Intervenção Precoce, mencionam que, o que mais condiciona esta criança é a sua multideficiência, ou seja, a parte coordenadora/desenvolvimento motor-grosso, condicionando a sua marcha/movimentos. Também a educadora de Infância refere que a linguagem é uma parte débil do Pedro. A educadora de Infância e a educadora da Intervenção Precoce concordam que a criança se relaciona facilmente com os seus colegas embora a educadora da Intervenção Precoce é de opinião que o Pedro só se relaciona com os seus amigos, se for solicitado, caso contrário, não toma a iniciativa de interação com o grupo, apesar de ser uma criança sociável. A educadora de Infância menciona que a criança não revela dificuldades para ser entendido pelos colegas pois “ele dá-se a entender, e os miúdos entendem-se” e, eles têm “tanta maneira de se comunicar”. Também a encarregada de educação refere que o seu educando demonstra ter dificuldades para ser entendido/compreendido por pessoas fora do seio familiar

pois “ele ainda balbucia, ainda não fala claro. Os gestos que nós lhe ensinamos, as pessoas, fora do meio familiar, não percebem e nesses momentos são os pais que transmitem o que ele está a comunicar. Os avós, quando estão presentes tentam traduzir o que o neto está a querer transmitir e/ou pedem para que ele explique melhor, incentivando-o a explicar, mas às vezes não é fácil.” Diz também que o seu filho prefere estar ou comunicar mais com os pais. Como refere a educadora de Infância, a motivação do Pedro quanto à linguagem, é “crescente”. É de opinião que, a criança está a “dar o pinote fantástico em tudo”; também a educadora da Intervenção Precoce refere que esta criança é caracterizada pela motivação para aprender e interessada em tudo o que se traz de novo: jogos, encaixes, imagens, computador.

Bloco D – Perfil comunicativo da criança

A opinião das 3 entrevistadas, quanto à forma de comunicar da criança, segundo os interlocutores, varia um pouco. A educadora de Infância menciona que o Pedro, só comunica com uma ou 2 pessoas (de cada vez) e apenas com 1 ou 2 colegas da turma (de cada vez, quando solicitado). Tanto a educadora de Infância como a educadora da Intervenção Precoce, são da opinião que a criança comunica com todos os adultos, mesmo os que não conhece. A encarregada de educação já é da opinião que o seu educando, apenas comunica com as pessoas da família próxima e com outras crianças.

Bloco E – Estratégias implementadas/ a implementar

A educadora de Infância tem desenvolvido o seu trabalho com base no “sistema aumentativo da linguagem, SPC, atividades para desenvolvimento da motricidade fina e grossa...”. Trabalha “Histórias, associações, através do sistema aumentativo, SPC com imagens que lhe são familiares de forma a que ele vá ouvindo os sons e repetindo palavras...por ex. animais, alimentos...”. Enquanto que, a educadora de Infância diz que trabalha o desenvolvimento verbal, tem feito o desenvolvimento linguístico através da canção. Tem feito trabalhos plásticos: grafismos, modelagem, carimbagem, pintura livre, considerando que “Tudo isto, faz parte das artes plásticas, do desenvolvimento da motricidade fina, da pinça fina. Trabalho todas as áreas, toda a formação da comunicação e da linguagem.” A mesma entrevistada, menciona que trabalha “muita canção, muita história e rimas cantadas”. Considera importante, para

as crianças, se “estivermos a trabalhar a canção dos “3 palhacinhos” - todas as crianças que estão a fazer o trabalho dos “Palhacinhos”, têm que cantar a canção toda dos “3 palhacinhos”. Ou seja, quando eles estão a fazer, estão sempre a ser estimulados, quer pelas cores que utilizam, pelos materiais que estão a utilizar, quer pela canção que estão a trabalhar, sempre a falar.” Tanto a encarregada de educação e as educadoras, costumam iniciar conversa com o Pedro utilizando-a como estratégia para desenvolver as competências comunicativas. Para além desta estratégia, as intervenientes educativas (as educadoras) interagem conversando com a criança e a encarregada de educação incentiva o seu educando a conversar/dialogar. Segundo as educadoras, o Pedro está a ser acompanhado por variadíssimos técnicos, que têm feito um excelente trabalho para estimular a comunicação desta criança, sendo referidos os seguintes: educadora de Infância, educadora da Intervenção Precoce, Terapeuta da Fala, PROF. de música, ginástica e de Arte e Movimento, colegas da sala (auxiliar e a educadora de infância) e a mestranda (a terminar o mestrado de educação especial). A educadora de Infância refere ainda que todos estes elementos constituem uma equipa. E essa equipa “é uma estimulação à linguagem”.

Quanto à perspetiva de futuro do Pedro, a nível comunicativo, ambas as educadoras perspetivam positivamente o seu futuro. A educadora de Infância diz que o Pedro está “Com uma evolução muito positiva, progressiva. Se continuar assim, é muito bom. Ele já está a dar o “pinote” fantástico, ele já está a evoluir de dia para dia, de segundo para segundo. Está maravilhoso. E a mãe anda satisfeita”. A educadora de Infância diz que “É sempre imprevisível, dadas as suas problemáticas, mas o João é uma criança muito empenhada, tem uma família que o estimula muito em casa. Existe também uma boa articulação entre a família e os vários técnicos que o acompanham, bem como um grande empenho da parte dele, logo temos que pensar positivo.”

Anexo 6 – Fotos do material da avaliação das Competências Linguísticas



Anexo 7 - Palavras avaliadas por todas as Intervenientes e a mestrandas, antes da intervenção

| Áreas | Palavras | Encarregada de Educação | | Educadora de Infância | | Intervenção Precoce | | Avaliação da Mestranda | |
|--------------------------|------------------|-------------------------|-----|------------------------|-----|------------------------|-----|----------------------------------|--------------|
| | | Identifica/ Compreende | Diz | Identifica/ Compreende | Diz | Identifica/ Compreende | Diz | Identifica/ compreende | Diz |
| Família | Mãe | X | • | X | | X | | | “Mãe” |
| | Pai | X | • | X | | X | | | “Pai” |
| | Mano/irmão | X | • | X | | X | | Não avaliei pois não tinha fotos | |
| | Mana | X | • | | | | | | |
| | Avô | X | • | X-2ª fase | | X | | | “vou” |
| | Avó | X | • | X-2ª fase | | X | | | “vó” |
| Pessoas Próximas* | Educ.de Inf | | | | | | | X | “Néné” |
| | Auxiliar da sala | | | | | | | X | “Luz” |
| | Ed.Int.Precoce | | | | | | | X | “Já ttiii” |
| | Mestranda | | | | | | | | Não diz nada |
| Corpo Humano | Cabelo | | | X | | X | | X | |
| | Olhos | X | | X | • | X | • | X | |
| | Mão | X | • | X | • | | | X | “Mão” |
| | Pé | X | • | X | • | | | Fica-se na dúvida | |
| | Dedo | X | | X | | | | X | |
| | Joelho | | | Às vezes | | | | Fica-se na dúvida | |
| | Costas | | | Às vezes | | | | Fica-se na dúvida | |
| | Cabeça | X | | X | | | | Fica-se na dúvida | |
| | Boca | X | • | | | X | • | X | |
| | Nariz | X | • | | | X | • | X | |
| Alimentos/Pequeno Almoço | Leite | X | • | X | • | X | | Fica-se na dúvida | |
| | Pão | X | • | X | • | X | | X | “Pão” |
| | Carne | | | 2ª fase | | X | | Fica-se na dúvida | |
| | Peixe | | | 2ª fase | | X | | Fica-se na dúvida | |
| | Vegetais | | | | | | | Não identifica e não diz | |
| | Batata | X | • | X | • | | | Brinca com a batata | |
| | Arroz | X | • | X | | | | X | |
| | logurte | X | • | X | • | | | X | |
| | Bolacha | X | • | X | • | X | | X | |
| | Água | X | • | X | • | X | | X | |
| | Doce | | | X | | | | Fica-se na dúvida | |

| Áreas | Palavras | Encarregada de educação | | Educadora de Infância | | Intervenção Precoce | | Avaliação da Mestranda | |
|-----------------|---------------------|-------------------------|-----|------------------------|-----|------------------------|-----|--------------------------------|--------|
| | | Identifica/ Compreende | Diz | Identifica/ Compreende | Diz | Identifica/ Compreende | Diz | Identifica/ compreende | Diz |
| | Leite com chocolate | | | X | | | | X | |
| Almoço/Jantar | Frango | | | | | X ? | | Não identifica | |
| | Sopa | X | | X | • | X | | | |
| | Salada | | | X | • | | | | |
| | Pizza | | | | | | | X | |
| | Sumo de laranja | | | X | • | | | Não identifica | |
| | Bolo | X | | X | | X | | X | |
| | Peru | | | | | | | Não identifica e não diz | |
| | Gelatina | X | | | | X | | | |
| | Gelado | | | | | | | | |
| | Tomate | | | X | | | | | |
| | Alface | | | X | | | | | |
| Cenoura | | | x | • | | | | | |
| Fruta | Laranja | X | | X | • | | | Identifica à 3 vez | |
| | Maçã | X | • | X | • | X | | X | “maça” |
| | Banana | X | • | X | • | X | | X | “baba” |
| | Morango | | | X | | | | “já tá ti” e aponta “tá aqui” | |
| | Cereja | | | | | | | X | |
| | Uvas | | | X | | | | Não identifica e não diz | |
| | Melão | | | X | | | | X | |
| | Pera | X | • | X | • | | | X | |
| | Pêssego | | | | | | | Não identifica e não verbaliza | |
| Salada de fruta | | | | | | | | | |
| Animais | Cão | X | | X | • | X | • | X-só à ¼ vez | “cau” |
| | Gato | X | | X | • | X | • | X | “gato” |
| | Rato | X | | X | | | | X | |
| | Leão | X | | X | • | | | X | |
| | Porco | X | | X | | X | | X | |
| | Ovelha | X | | X | • | X | | X | “memé” |
| | Sapo | X | | Mais ou menos | | | | Não identifica e não verbaliza | |
| | Cobra | X | | | | | | | |
| | Girafa | X | | | | | | | |
| | Galinha | X | | X | • | X | | X | |
| | Vaca | X | | X | | X | | X | |
| | Abelha | X | | | | | | X | |

| Áreas | Palavras | Encarregada de Educação | | Educ.de Infância | | Intervenção Precoce | | Avaliação da Investigadora | |
|-------------|--------------------|-------------------------|-----|-----------------------|-----|-----------------------|--------------------------|---|---------|
| | | Identifica/compreende | Diz | Identifica/Compreende | Diz | Identifica/Compreende | Diz | Identifica/compreende | Diz |
| Animais | Canguru | X | | | | | | Troca com a girafa | |
| | Pato | X | | | | X | | X | “pa” |
| | Lobo | X | | | | X | | X | |
| | Cavalo | X | | | | | | X | |
| | Pássaro | X | | | | | | | |
| | Borboleta | X | | | | | | | |
| | Urso | X | | | | | | | |
| | Coelho | X | | | | | | | |
| | Elefante | X | | | | | | | |
| | Pinto | | | | | | | | |
| Transportes | Avião | X | | X | | X | | X (brinca comele) | |
| | Bicicleta | X | | | | | | Troca com a mota | |
| | Ambulância | | | X | | X | | Não identifica (Fica a olhar para os objetos) e não diz | |
| | Barco | X | • | X | • | X | | | |
| | Carro | X | • | X | • | X | • | X | “carro” |
| | Autocarro/carrinha | X | | X | • | X | | Não identifica e não verbaliza | |
| | Jipe | | | | | | | Não identifica e não diz | |
| | Trator | | | | | | | | |
| | Comboio | X | | X | • | X | | | |
| | Carro da polícia | | | 2ªfase | | | | X | |
| | Motocicleta | | | | | | | X | |
| Foguete | | | | | | | Não identifica e não diz | | |
| Cores | Vermelho | X | • | X | • | X | | X | |
| | Azul | X | • | X | • | X | | X | |
| | Amarelo | X | • | X | • | X | | X | |
| | Verde | X | • | X | • | X | | X | |
| | Branco | | | X | | | | Avaliei mais tarde | |
| | Laranja | | | X | | | | | |
| | Preto | | | X | • | | | | |
| | Rosa | | | Mais ou menos | | | | | |
| | Roxo | | | | | | | | |
| Opostos | Contente/fe-liz | | • | X | • | X | | Não identifica e não verbaliza | |
| | Triste | | • | X | • | X | | Identifica incorretamente | |

| Áreas | Palavras | Encarregada de Educação | | Educadora de Infância | | Intervenção Precoce | | Avaliação da Investigadora | | | |
|------------------|------------------|-------------------------|-----|-----------------------|-----|-----------------------|---------------------|--------------------------------|-----|---|---|
| | | Identifica/compreende | Diz | Identifica/Compreende | Diz | Identifica/compreende | Diz | Identifica/compreende | Diz | | |
| | Alto | X | | Ainda não trabalhou | | | | X | | | |
| | Baixo | X | | | | | | Fica-se na dúvida | | | |
| | Grande | | | | | | | X | | | |
| | Pequeno | | | | | | | X | | | |
| | Muitos | X | | | | | | Não identifica e não verbaliza | | | |
| | Poucos | | | | | | | | | | |
| Noções espaciais | Dentro | Tema não primordial | | Ainda não trabalhou | | | Tema não primordial | X | | | |
| | Fora | | | | | | | X | | | |
| | Frente | | | | | | | Distrai-se com o objeto | | | |
| | Atrás | | | | | | | | | | |
| | Em cima | | | | | | | | | | |
| | Em baixo/debaixo | | | | | | | | | | |
| | Longe | | | | | | | Não identifica | | | |
| | Perto | | | | | | | | | | |
| Estados de humor | Zangado | Tema não primordial | | | | | | Fica-se na dúvida | | | |
| | Cansado | | | | | | | | | | |
| | Magoado | | | | | | | X | | | |
| | Doente | | | | | | | | | | |
| | Só | | | | | | | | | | |
| | Tenho medo | | | | | | | | | | |
| | Tenho sede | | | | | | | | | | |
| | Tenho fome | | | | | | | | | X | |
| | Orgulhosa | | | | | | | X | | | |
| | Rotinas | | | | | | | Passear | | | X |
| Cantar | | X | | X | • | X | | | | | |
| Comer | | | | | • | | | X | | | |
| Almoçar | | X | • | X | • | X | | Tema não primordial | | | |
| Jogar | | X | • | X | • | X | | | | | |
| Pintar | | X | | X | • | X | | | | | |
| Brincar | | X | • | X | • | X | | | | | |
| Ler | | | | | | | | Não identifica e não verbaliza | | | |
| Ouvir | | | | | | | | | | | |
| Pentear | | | | | | | | | | | |
| Brinquedos | Bola | X | | X | • | X | • | X | | | |
| | Lego | X | | X | • | | | X | | | |
| | Carros | X | | X | • | | • | X | | | |
| | Puzzle | X | | X | • | | | X | | | |
| | Jogos | | | | | X | | X | | | |

| Áreas | Palavras | Encarregada de Educação | | Educadora de Infância | | Intervenção Precoce | | Avaliação da Investigadora | |
|---------------------------------------|------------------------|-------------------------|-----|------------------------|-----|------------------------|-----|----------------------------|--------------|
| | | Identifica/compre-ende | Diz | Identifica/Compre-ende | Diz | Identifica/compre-ende | Diz | Identifica/compre-ende | Diz |
| Reações | Dizer adeus | | | | • | | | Não identifica | “deus”/“xau” |
| | Quero | | | X | • | | | Tema não primordial | |
| | Não quero | | | X | | | | | |
| | Olá | X | | X | • | | | | |
| | Por favor | | | | | | | | |
| | Desculpe | | | | | | | | |
| | Obrigado | | • | | • | | | | |
| | Por favor | | | | | | | | |
| | Desculpe | | | | | | | | |
| | Sim | | | | | X | | | |
| Não | | | | | X | • | X | “não” | |
| O meu dia a dia/ cuidados pessoais | Lanchar | | | X | | X | | Tema não primordial | |
| | Almoçar/ jantar | X | | X | | | | | |
| | Dormir | X | • | X | | X | | | |
| | Aprender/ trabalhar | | | | | | | | |
| | Tirar a fralda | | | X | | X | | | |
| | Tomar banho | X | | | | | | X | |
| | Lavar as mãos | X | | X | | X | | X | |
| | Lavar os dentes | X | | | | X ? | | Fica-se na dúvida | |
| | Vestir (Vestir-se) | X | | X | • | | | Tema não primordial | |
| | Acordar | | | | | | | | |
| Ir para a carrinha | | | X | | | | | | |
| Festas* | Balões | | | | | | | X | |
| | Dançar | | | | | | | Tema não primordial | |
| | Música | | | | | | | Não identifica e não diz | |
| | Presente | | | | | | | | |
| Objetos de casa | Casa | | | X | | | | À 3 vez responde correto | |
| | Cama | | | X | • | | | Tema não primordial | |
| | Armário | | | X | • | | | | |
| | Casa de banho | | | X | • | | | | |

| Áreas | Palavras | Encarregada de Educação | | Educadora de Infância | | Intervenção Precoce | | Avaliação da Investigadora | |
|-------------|--------------|-------------------------|-----|-----------------------|---------|-----------------------|---------------------|----------------------------|-----|
| | | Identifica/compreende | Diz | Identifica/compreende | Diz | Identifica/compreende | Diz | Identifica/compreende | Diz |
| | Lavatório | | | X | 2ª fase | | | | |
| | Mesa | | | X | • | | | | |
| | Luz | | | X | • | | | X | |
| Profissões* | Bombeiro | Tema não primordial | | Ainda não trabalhou | | | Tema não primordial | Não identifica | |
| | Médico | | | | | | | X | |
| | Professor/a | | | | | | | Não identifica | |
| | Cozinheiro/a | | | | | | | | |
| | Polícia | | | | | | | X | |
| | Cabeleireiro | | | | | | | X | |
| Diversos * | Boné | | | | | | | X | |
| | Sino | | | | | | | X | |
| | Fantoche | | | | | | | Identifica incorretamente | |

Temas acrescentados para a avaliação na grelha das competências linguísticas -*

Anexo 8 - Tabela de palavras a desenvolver com o Pedro (a partir do SPC)

| Áreas | Palavras para a criança se EXPRESSAR: |
|--|--|
| Família | Mãe |
| | Pai |
| | Mano/ Irmão/Zé |
| | Mana/irmã/Graça |
| | Avó |
| | Avô |
| Corpo Humano | Olhos |
| | Mão |
| | Pé |
| | Boca |
| | Nariz |
| Alimentos/Pequeno Almoço Almoço/ Jantar | Leite |
| | Pão |
| | Batata |
| | Arroz |
| | Iogurte |
| | Bolacha |
| | Água |
| | Sopa |
| | Salada |
| Sumo de laranja | |
| Fruta | Laranja |
| | Maçã |
| | Banana |
| | Pera |
| Animais | Cão |
| | Gato |
| | Leão |
| | Ovelha |
| | Galinha |
| | Pato |
| Transportes | Barco |
| | Carro |
| | Autocarro/ carrinha |
| | Trator |
| | Comboio |
| Cores | Vermelho |
| | Azul |
| | Amarelo |
| | Verde |
| | Preto |

| Áreas | Palavras para a criança se EXPRESSAR: |
|---|--|
| Opostos | Contente |
| | Triste |
| Noções Espaciais/ Estados humor | Não sentem necessidade em desenvolver com a CE |
| Rotinas | Passear |
| | Cantar |
| | Almoçar |
| | Jogar |
| | Pintar |
| | Brincar |
| Brinquedos | Bola |
| | Lego |
| | Carros |
| | Puzzle |
| Reações | Quero |
| | Olá |
| | Adeus |
| | Obrigado |
| | Não |
| O meu dia a dia/ cuidados pessoais | Dormir |
| | Vestir (Vestir-se) |
| Objetos de casa | Cama |
| | Armário |
| | Casa de banho |
| | Lavatório |
| | Mesa |
| | Luz |
| Total: | 66 |

Anexo 9 - Planificação das sessões dadas

| Áreas | Planificação das sessões dadas | Sessões dadas com datas | Número de sessões dadas |
|---|--|---|--------------------------------|
| Família | ➤ 1 Sessão – Sozinho | ➤ Família | |
| Corpo Humano | ➤ 1 Sessão – Turma e depois sozinho ➤ 2 Sessão - Sozinho | ➤ 1 Corpo humano (6/3/2018) - Turma ➤ 2 Corpo humano (7/3/2018) ➤ 3 Corpo humano (8/3/2018) | 3 SESSÕES |
| Alimentos/ Pequeno Almoço/ Fruta | ➤ 2 Sessões com a Turma | ➤ 1 - Fruta – (15/2/2018) – Turma ➤ 2 - Alimentos - | 1 SESSÃO |
| | Trabalhar diariamente o quadro da alimentação | | |
| Animais | ➤ 1 Sessão- Turma e depois sozinho ➤ 1 Sessão – Criança da intervenção + 2 crianças e sozinho ➤ 3 Sessões – Sozinho | ➤ 1 Animais (19/2/2018) Turma ➤ 2 Animais (20/2/2018) ➤ 3 Animais (21/2/2018) - c/ 2/3 colegas ➤ 4 Animais (22/2/2018) ➤ 5 Animais (26/2/2018) | 5 SESSÕES |
| Transportes | ➤ 1 Sessão – Turma e depois sozinho ➤ 2 Sessões – Sozinho | ➤ 1 Transportes (27/2/2018) – Turma ➤ 2 Transportes (28/2/2018) ➤ 3 Transportes (1/3/2018) | 3 SESSÕES |
| Cores | ➤ 1 Sessão – Turma e depois sozinho ➤ 2 Sessão - Sozinho | ➤ 1 Cores e preparação Dia do Pai (12/3/2018) ➤ 2 Cores (14/3/2018) ➤ 3 Cores (15/3/2018) - c/ 2/3 colegas | 3 SESSÕES |
| Opostos | ➤ 1 Sessão - Sozinho | ➤ 1 - Opostos (12/4//2018) | 1 SESSÃO |

| Áreas | Planificação das sessões dadas | Sessões dadas com datas | Número de sessões dadas |
|---|---|---|--------------------------------|
| Rotinas/ O meu dia a dia/cuidados pessoais / Brinquedos | ➤ 1 Sessão – Turma | ➤ Rotinas (5/3/2018) – Turma | 1 SESSÃO |
| | Trabalhar diariamente o quadro das rotinas | | |
| Noções Espaciais | ➤ 1 Sessão – Sozinho | ➤ 1 – Noções Espaciais (17/4/2018) | 1 SESSÃO |
| Reações | Trabalhar diariamente | | |
| Objetos de casa | ➤ 1 Sessão - Sozinho | ➤ Obj.de casa (20/3/2018) | 1 SESSÃO |
| Vestuário | ➤ 2 Sessões - sozinho | ➤ 1 Roupa (16/2/2018) ➤ 2 Roupa (22/3/2018) | 2 SESSÕES |
| Profissões | ➤ 1 Sessão - Sozinho | ➤ Profissões (21/3/2018) | 1 SESSÃO |
| Diversos | ➤ 1 Sessão – CE + 2 crianças | ➤ 1 Diversos (26/4/2018) - c/ 2/3 colegas | 1 SESSÃO |
| Total de aulas: | ➤ 6 Sessões com a Turma ➤ 2 Sessões com 2/3 colegas ➤ 17 Sessões sozinho | ➤ 5 Sessões com a Turma ➤ 3 Sessões com 2/3 colegas ➤ 15 Sessões sozinho | 23 SESSÕES |

Anexo 10 - Objetivos Específicos

| Áreas | Objetivos Específicos a desenvolver: |
|---|---|
| Família | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Identificar elementos da sua família ➤ Nomear elementos da sua família ➤ Aumentar a intencionalidade comunicativa |
| Corpo Humano | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Identificar em si partes do corpo ➤ Identificar no outro partes do corpo ➤ Identificar no desenho do corpo humano partes do corpo ➤ Identificar no desenho do corpo humano partes que faltam ➤ Nomear/dizer partes do seu corpo ➤ Nomear partes do corpo no adulto ➤ Promover o conhecimento dos elementos corporais ➤ Promover a orientação espacial dos elementos do corpo ➤ Tomar consciência de si próprio: conhecer e adquirir o esquema corporal ➤ Aumentar a interação linguística expressiva com os seus colegas |
| Alimentos/ Pequeno Almoço/ Fruta | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Identificar alimentos presentes na sua alimentação ➤ Identificar imagens/símbolos relacionadas com a alimentação ➤ Associar/corresponder o alimento com a respetiva imagem ➤ Nomear alimentos ➤ Identificar alimentos do quotidiano em imagens simples ➤ Identificar alimentos de que gosta e não gosta ➤ Manipular alimentos ➤ Sensibilizar e desenvolver a perceção: visual, olfativa, gustativa e tátil ➤ Aumentar a interação linguística expressiva com os seus colegas |
| Animais | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Identificar diferentes animais ➤ Nomear diferentes animais ➤ Identificar e nomear figuras de animais do/no livro ➤ Discriminar os sons dos animais ➤ Associar o som do animal à imagem ➤ Desenvolver a capacidade auditiva ➤ Desenvolver a capacidade visual ➤ Sensibilizar a perceção auditiva e visual ➤ Aumentar a interação linguística expressiva com os seus colegas |
| Transportes | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Identificar diferentes transportes ➤ Nomear diferentes transportes ➤ Identificar e nomear figuras de transportes do/no livro ➤ Desenvolver a capacidade auditiva ➤ Desenvolver a capacidade visual ➤ Sensibilizar a perceção auditiva e visual ➤ Aumentar a interação linguística expressiva com os seus colegas |
| Cores | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Identificar cores ➤ Nomear cores |

| Áreas | Objetivos a desenvolver: |
|--|--|
| Cores | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Identificar visualmente itens quotidianos com diferentes cores ➤ Corresponder objetos com a respetiva cor ➤ Classificar, seriar e ordenar objetos segundo a cor |
| Cores | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Desenvolver a capacidade de estabelecer correspondências entre objetos e a cor ➤ Aumentar a interação linguística expressiva com os seus colegas |
| Rotinas/ O meu dia a dia/cuidados pessoais / Brinquedos | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Reconhecer atividades realizadas no dia-a- dia na organização ➤ Reconhecer símbolos para os dias da semana ➤ Organizar as diversas atividades no horário ➤ Identificar símbolos relacionados com “higiene pessoal” ➤ Aumentar a interação linguística expressiva com os seus colegas |
| Opostos | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Identificar algumas noções opostas (alto/baixo, grande/pequeno, contente/triste) ➤ Nomear algumas noções opostas ➤ Promover noções opostas |
| Noções Espaciais | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Identificar algumas noções espaciais (cima/ abaixo, frente/atrás, dentro/fora,...) ➤ Nomear algumas noções espaciais ➤ Promover noções espaciais |
| Reações | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Identificar símbolos relacionados com os “sentimentos” ➤ Familiarizar os colegas com esta forma de comunicar |
| Objetos de casa | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Identificar alguns objetos de casa (cama, armário, lavatório, mesa, luz) ➤ Nomear alguns objetos de casa |
| Vestuário | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Identificar várias peças de roupa ➤ Nomear várias peças de roupa ➤ Classificar, seriar e ordenar ➤ Promover a orientação espacial dos elementos do corpo ➤ Promover a associação entre peças de vestuário e a respetiva colocação espacial |
| Profissões | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Conhecer e identificar algumas profissões (Ex: professora, médico, bombeiro, polícia, cozinheira, cabeleireira, ...) ➤ Identificar alguns utensílios das profissões referidas anteriormente ➤ Nomear alguns utensílios das profissões referidas anteriormente |
| Diversos | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Desenvolver a capacidade de estabelecer correspondências entre objetos e a cor ➤ Identificar e nomear cores ➤ Desenvolver a capacidade visual ➤ Sensibilizar a perceção visual ➤ Aumentar a interação linguística expressiva com os seus colegas |

Anexo 11 - Atividades a realizar

Anexo 11.1 - Atividades a realizar

| Áreas | Atividades, estratégias e materiais/recursos |
|--|--|
| Família | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Loto |
| Corpo Humano | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Mostrar/apontar partes do seu corpo a pedido ➤ Apontar partes do corpo do adulto, a pedido ➤ Mostrar/apontar partes do corpo de 1 boneca/o ➤ Jogo das diferenças (A5) ➤ Contruir puzzles do corpo humano (cabeça, corpo humano) ➤ Vestir adequadamente peças de roupa a Bonecas/os |
| Alimentos/ Pequeno Almoço Fruta | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Fazer salada de fruta ➤ Mostrar alimentos e a respetiva imagem (Diversos alimentos reais ex: laranja, pera, maçã, morango, pêsego, banana, uvas, água, cenoura, leite, pão, queijo, carne, peixe, frango, batata, arroz, sumo, iogurte, bolacha, alface, sopa, gelatina, ...) ➤ Quadro da alimentação (no refeitório, 1 caixa com as imagens do SPC e fita adesiva) |
| Animais | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Sombras chinesas (Imagens de sombras chinesas: Carochinha - cão, rato, coelho, gato, porco, leão) ➤ Identificar animais através do seu som (CD's com o som de animais) ➤ Placa de madeira: animais com o que comem (rato, crocodilo, gato, cão, ouriço, esquilo, minhoca) ➤ Exploração de 1 imagem com diferentes animais ➤ Realização de 1 dominó |
| Transportes | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Identificar transportes a partir dos seus sons (CD's com o som de Transportes) ➤ Correspondência de sombras (avião, comboio, bicicleta, autocarro, metro, carro e barco) |
| Cores | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Montagem de 1 estendal ➤ Jogo das cores - madeira (amarelo, vermelho, azul, laranja, verde) ➤ Trabalho para o Dia do Pai ➤ Blocos lógicos ➤ Jogo da caixa dos ovos |
| Rotinas/ O meu dia a dia/cuidados pessoais / Brinquedos | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Quadro das rotinas |
| Opostos/Noções espaciais | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Diversos exercícios de execução para desenvolver as noções espaciais |

| Áreas | Atividades, estratégias e materiais/recursos |
|---|---|
| Vestuário | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Correspondência de roupas (jogo-diversos cenários) ➤ Jogo da correspondência imagem/roupa ➤ Vestir bonecas/os com diversa roupa |
| Objetos de casa/ Profissões/ Reações | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Atividades anteriormente referidas |
| Diversos | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Loto de diversas imagens (animais, casa, vestuário, comida) ➤ Jogo de encaixe ➤ Exploração de diversas imagens |

Anexo 11.2 – Fotos do material utilizado



Animais



Cores



Corpo Humano



Vestuário



Transportes



Objetos de casa



Outros



Anexo 12 – Registo das sessões de intervenção

Anexo 12.1 - Sessão nº 1- 15/02/2018 - Tema: Fruta

Intervenientes: Mestranda, Educadora de Infância, a criança em estudo e restante turma

Local: Sala de atividades

Tempo da sessão: 40 minutos

Quando cheguei à sala de aula, a criança estava sentada juntos dos seus colegas. Ao perceber que eu tinha chegado, o Pedro teve uma reação negativa. A educadora de Infância aproximou-se trouxe-o para perto de mim e acalmou-o. Ao iniciar esta sessão, já estava uma cesta com fruta no chão. Colocámos as imagens do SPC, junto da cesta para posteriormente utilizá-las na intervenção. Colocámos 4 imagens do SPC, junto da criança. Pegamos numa peça de fruta e solicitámos ao Pedro a imagem correspondente à fruta que se tinha na mão e acertadamente, ele respondia ao que lhe era solicitado. A cada peça de fruta que lhe mostrávamos exercitávamos este exercício. Quando lhe apresentamos a laranja, inicialmente o Pedro não conseguiu identificar e houve a necessidade de cortar uma laranja ao meio. Quando cortámos a laranja, a criança identificou a peça de fruta com a imagem correspondente. No momento da banana a educadora de Infância questionou o Pedro se ele queria comer banana. Apressadamente, acenou com a cabeça que sim e a expressão facial também o demonstrou com alegria. A educadora de Infância após este exercício foi para uma mesa com alguns elementos da turma para fazerem a salada de fruta. Fiquei junto do Pedro no colchão. Solicitei que pegasse numa peça de fruta e fosse levar à educadora de Infância. A criança alegremente pegou na fruta e com o meu apoio foi entregar à educadora. Após este exercício, a educadora chamou a criança para perto de si para que participasse na realização da salada, nomeando a fruta e ajudando a cortar a mesma, deixando-o também provar. A atitude do Pedro foi sempre participativa, alegre e satisfeita. Depois de ter participado na realização da salada de fruta e, enquanto os colegas tinham ido para a ginástica, o Pedro ficou comigo na sala de atividades. Esteve a jogar o loto com as imagens do SPC. À medida que ia questionando onde estava uma peça de fruta o Pedro colocava a imagem corretamente e esteve sempre participativo nesta atividade. Numa ou noutra fruta tentava repetir o nome da fruta. A dada altura a criança começou a pedir para ir para o chão. Sentou-se no colchão e dei-lhe uma ficha de trabalho, para que colasse lá dentro da imagem da

banana. Coloquei ao lado desta ficha, a imagem correspondente do SPC. Nesta atividade, o Pedro esteve menos participativo e um pouco distraído, brincando com a imagem do SPC.

No final da realização da ficha de trabalho, o Pedro ficou a olhar para a banana satisfeito do trabalho concretizado.



Anexo 12.2 - Sessão nº 2- 16/02/2018 - Tema: 1-Roupa

Intervenientes: Mestranda e a criança em estudo

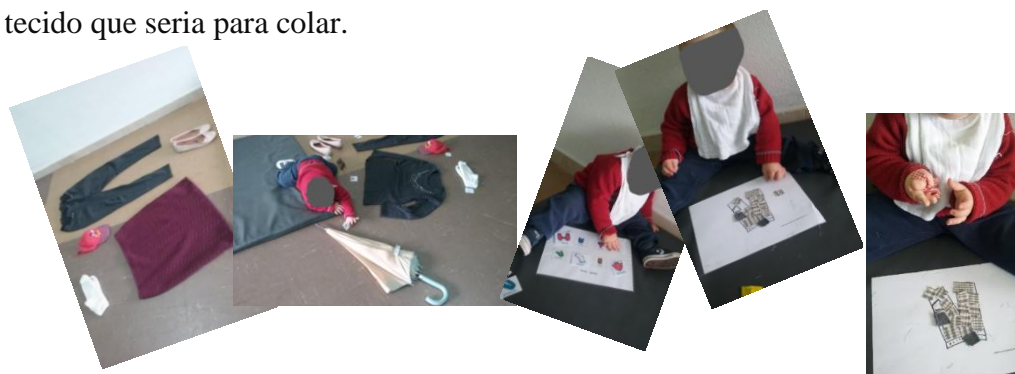
Local: Sala de apoio

Tempo da sessão: 30 minutos

Ao chegar à sala a CE quando me viu começou verbalmente a dizer “não”, afastando-se e virando as costas para mim. Calmamente, aproximei-me e iniciei conversa com o Pedro. Quando percebi que a criança desejava um carro incentivei-a a ir para o “canto da garagem”. Aí, continuei a interagir com a criança utilizando o carro como meio de motivação para criar enlace com a mesma. Após este primeiro impasse e ter motivado a criança a estar comigo, levei-a para a sala de apoio. Iniciei a intervenção mostrando e nomeando individualmente cada peça de roupa à criança. Cada vez que mostrava 1 peça de roupa, o Pedro tomava a iniciativa de indicar apontando onde estava essa peça de roupa no seu corpo. (Ex: mostrei-lhe as calças e ele apontou para as suas calças; mostrei a camisola apontou para a camisola; mostrei os sapatos, apontou para os sapatos; mostrei as meias, apontou as meias e assim sucessivamente para a restante roupa). O Pedro estava muito participativo, mas quando mostrei o boné segurou no boné e não teve qualquer outro tipo de ação. Quando chegou a vez dos óculos de sol o Pedro inicialmente recusou pegar neles ou nomear, mas acabou por fazê-lo na mesma. Depois das peças de roupa estarem todas distribuídas

pelo chão fui buscar as imagens do SPC. Ao questionar onde estava a peça de roupa daquela imagem, a criança pegou na imagem, tentou repetir o nome da peça de roupa e apontou para a peça de roupa correspondente à imagem. Este tipo de exercício foi repetido para todas as peças de roupa distribuídas pelo chão. As peças de roupa que estavam mais distantes, por exemplo, o boné e as meias, o Pedro demonstrou que sabia, pois, questionei se o boné seriam as calças (ou seja: aponte para as calças e perguntei: “É o boné?”). A criança com a sua cabeça respondia que não. Quando lhe disse que a ia ajudar, mostrou logo interesse em colocar a imagem do SPC ao lado da peça de roupa correspondente. Após este exercício dei o lote das imagens do SPC à criança e as respetivas imagens para jogar. A participação, do Pedro foi magnífica, quer neste jogo quer em toda a intervenção querendo repetir o que lhe era solicitado.

Finalizei, esta sessão com a concretização de uma pequena ficha de trabalho, na qual, a criança teria que colar pequenos pedaços de tecido no desenho das calças. Nesta tarefa, o Pedro distraiu-se um pouco mais brincando, olhando e explorando o tecido que seria para colar.



Anexo 12.3 - Sessão nº 3- 19/02/2018 - Tema: 1-Animais

Intervenientes: Mestranda, Educadora de Infância, criança em estudo e as restantes crianças da turma

Local: Sala de atividades e sala de apoio

Tempo da sessão: 40 minutos

Quando cheguei a criança estava sentada no colchão, juntamente com os colegas a interagir com os mesmos. A educadora de Infância (EI) solicitou às crianças que se mantivessem sentadas para que fosse projetado a história da Carochinha. A mesma fez uma pequena introdução do que se iria passar, bem como, contar a história: “A Carochinha” através das sombras chinesas. Uma vez que a EI, ficou junto dos seus

alunos iniciei a história. Pouco depois a responsável da sala, juntou-se para em conjunto, dar seguimento à história. As crianças estiveram sempre atentas e entusiasmadas. O entusiasmo era tanto que acabámos por filmar, bem como, após ter finalizado a história as crianças quiseram experimentar fazer as sombras chinesas dessa mesma história. A criança esteve sempre atenta e curiosa ao ouvir a história. Quando esteve a experimentar as sombras chinesas quis pegar em todos os animais que fizeram parte da história e há medida que pegava na sombra de cada animal, repetia o nome e o som desse animal. Como o tempo se prolongou, as crianças foram para o recreio brincar. Levei o Pedro até ao recreio, pelos seus próprios meios, mas com a minha ajuda. Sentou-se no chão e, de vez em quando, houve uma ou outra criança que se aproximou dele. Os colegas por vezes, traziam uma bola ou um carro para brincar com ele. Incentivei-os a darem a bola ou o carro ao Pedro, como também, o Pedro dar aos colegas interagindo entre eles. Depois do recreio as crianças, estiveram a identificar o som dos animais através de 1 CD: ouviam o som e tentavam identificar esse animal. A criança esteve com os colegas a tentar identificar: leão, elefante, gaivotas, macaco, abelhas, coruja, lobo, baleia, rã e a águia. Quando foi o som do elefante, a criança em causa, ao ouvir começou de imediato a imitar com os braços a tromba do elefante; quando foi o som do macaco, o Pedro estava voltado para trás. Coloquei novamente o som do macaco. Ouvi-o atenciosamente, mas não conseguiu identificar. Quando os colegas começaram a verbalizar que era o som do macaco, o Pedro começou a bater as palmas de alegria e a verbalizar o nome do animal: macaco. O mesmo aconteceu com a abelha. Nos outros animais todas as crianças estiveram com atenção aos sons. Por vezes, o Pedro, ora no som de 1 animal ora no som de outro, ia fazendo gestos com os seus braços querendo imitar os animais. Por vezes, a criança tapava os seus ouvidos e virando-se para trás como não querendo ouvir (mesmo sendo animais que já se tenha falado deles). Após esta atividade, a educadora de Infância e eu reconhecemos que seria pertinente trabalhar individualmente com o Pedro. Assim, realizei o mesmo exercício, agora, individualmente. Coloquei uma imagem à frente do Pedro e ele alegremente emitiu o som do leão e disse “ão”. Ao colocar o som deste animal a criança, voltou a tapar os ouvidos. Coloquei o som do elefante e a criança fez os gestos desse animal. Mas começou a recusar ouvir o som dos animais, batendo com as mãos nos ouvidos e acenando fortemente a cabeça, dizendo que “não”,

aproximando-se de mim, pedindo proteção e não querendo ouvir mais. Baixei o som do áudio e disse-lhe que estava mais baixo. O Pedro começou a perceber que o som estava realmente mais baixo, mas continuou a não querer ouvir. Quando coloquei o som do macaco, das abelhas e do lobo repetiu o nome destes animais e aceitou um pouco melhor a audição destes pois o som já lhe era mais familiar.



Anexo 12.4 - Sessão nº 4 - 20/02/2018 - Tema: 2-Animais

Intervenientes: Mestranda e a criança em estudo

Local: Sala de apoio

Tempo da sessão: 30 minutos

Quando cheguei à sala o Pedro estava a ser acompanhado pela educadora da Intervenção Precoce. Uma vez que, a sessão desta colega tinha terminado comecei por ajudar o Pedro a caminhar um pouco, obrigando-o assim a exercitar um pouco o seu corpo. Passados alguns minutos e pelo facto de a turma ter ido para a aula de ginástica, fiquei na sala de atividades com o Pedro. Iniciei esta sessão colocando “Os jogos da Mimocas”. Ao ver o computador e perceber que iríamos estar com o computador, a criança começou logo a acenar com a cabeça dizendo “não”, tapando os ouvidos com as mãos e toda a sua postura corporal foi de recusa para esta atividade (virando as costas para a mesa). Continuei a incentivar a criança, mas esta começou a chorar, continuando a dizer “não”. Acabei por não realizar esta atividade. Decidi dar ao Pedro o jogo do loto com as imagens do SPC- os animais, mas como mantive o computador em cima da mesa, a criança, ao início não queria concretizar esta atividade, mantendo a sua postura anterior pois pensava que iria ouvir os sons dos animais. Incentivei a criança a jogar demonstrando que não iria colocar o som, e ele, só teria que colocar a imagem do animal em cima da respetiva imagem na placa do jogo do loto. Ao perceber que não coloquei o som, o Pedro virou-se aos poucos para a mesa querendo jogar. Neste jogo, fui questionando onde estava ora um animal ora outro e com o seu dedo a

criança respondia corretamente “Tá aqui”. Terminado o jogo o Pedro esteve a visualizar o livro “O que se passa no Jardim Zoológico”. Pegou no livro observando atentamente a capa deste, dizendo “azul”. Enquanto ia desfolhando o livro ia fazendo os sons dos animais que lhe eram mais familiares.

Ao finalizar esta sessão peguei no Pedro ao colo e quando este estava próximo de mim, apontou com o seu dedo para a minha boca, dizendo “boca”.



Anexo 12.5 - Sessão nº 5 - 21/02/2018 - Tema: 3-Animais

Intervenientes: Mestranda, a criança em estudo e 2 crianças da turma

Local: Sala de apoio

Tempo da sessão: 30 minutos

Ao chegar à sala as crianças estavam a brincar livremente umas com as outras. O Pedro estava com mais 2 colegas interagindo entre eles. Quando a educadora de Infância solicitou às crianças para arrumarem pedi à colega para levar o Pedro e 2 colegas seus para a sala de apoio. Aí, sentados no chão, sentei-me de frente para eles e ao tirar o dominó do saco, o Pedro demonstrou muita alegria em vê-lo pois iria jogar. Comecei a tirar 1 peça de cada vez da caixa distribuindo individualmente a cada criança e interpellando a cada criança o nome do animal. Ao questionar o nome dos animais, as outras crianças iam dizendo corretamente o respetivo nome do animal e a seguir, jogavam na sua vez. Nesta altura, o Pedro ia colocando as peças que eu lhe dei, umas a seguir às outras, alternadamente. Enquanto dava as peças ao Pedro os colegas, por vezes, antecipavam-se e acabavam por dizer o nome dos animais repetindo-os de seguida. Quando era questionado se tinha um animal, a criança observava e apontava dizendo: “Tá aqui”. Solicitava de seguida, para colocar a peça junto das restantes do jogo. Inicialmente, o Pedro não estava a querer, mas como um colega o ajudou indicando onde deveria colocar a peça, a criança acabou por fazê-lo. Numa jogada, o Pedro deveria ter colocado a peça que tinha a imagem do macaco perto da respetiva

peça do jogo, mas acabou por colocar a imagem do leão ao lado do macaco. Questionei se seria o macaco, o Pedro respondeu que não. Questionei onde ele tinha a imagem do macaco e de seguida, pedi que colocasse essa peça perto da respetiva peça do jogo, fazendo corretamente. No final, deste jogo, agradei às outras crianças, o facto de terem jogado com o Pedro e disse-lhes que já podiam ir para junto da restante turma. Após este exercício, a criança esteve a arrumar cuidadosamente as peças do jogo, dizendo, por vezes, o nome de alguns animais. Fomos de seguida para 1 mesa, explorar 1 livro sobre os animais: “Adivinha os animais e o que eles comem!”. Coloquei o livro em cima da mesa e o Pedro começou de imediato a vê-lo. Ao início deixei a criança explorar o livro livremente. Depois conjuntamente com a criança fui explorando cada página do livro. Quando foi para descobrir o animal que estava atrás dos arbustos a criança, respondeu acertadamente; acontecendo o mesmo, quando chegou a vez do porco. Neste animal, fez o som do porco. Em toda esta atividade o Pedro mostrou entusiasmo, interesse e vontade de descobrir qual o animal que vinha a seguir. Quando chegou a vez de lhe mostrar uma imagem com diversos animais, a criança esteve também muito atento, mas foi mais difícil identificá-los. Uma vez que a imagem tinha patos cantei a canção “Todos os patinhos” para o ajudar. Após algum tempo, o Pedro identificou dizendo corretamente “Tá aqui”. Questionei onde estavam os caracóis dizendo-lhe a lengalenga do “Caracol”.

A criança prontamente com a cabeça começou a acenar que não queria ouvir mais, terminando assim, esta sessão.



Anexo 12.6 - Sessão nº 6 - 22/02/2018 - Tema: 4-Animais

Intervenientes: Mestranda e a criança em estudo

Local: Sala de apoio

Tempo da sessão: 30 minutos

O Pedro estava a interagir com os seus colegas quando cheguei à sala. Deixei-o brincar mais um pouco livremente. Pedi à educadora de Infância se podia levar o Pedro para a sala de apoio. Ao chegar à sala de apoio dei à criança, a placa de madeira para este explorar livremente. Depois do 1º contacto com este material, fui a pouco e pouco, explorando individualmente cada “janela” deste jogo. Quando chegou a vez de explorar a “janela” da banana, o Pedro disse “Nana, aqui!”. Questionei a criança, se ele queria a banana ao lado do jogo e alegremente, acenou com a cabeça dizendo “sim e verbalizando “ao papar”. Questionei-o novamente, se queria comer a banana e voltou a ter a mesma reação. Quando chegou a vez da “janela” da imagem do queijo, o Pedro disse acertadamente qual seria o animal: -“rato”. Nas “janelas” que tinham os animais que lhe eram mais familiares (Ex: cão, gato e o macaco), o Pedro foi dizendo: “ão,” “gato” e “caco”. Nas restantes “janelas”, dizia-lhe o nome dos animais e de seguida, a criança repetia. Depois desta atividade o Pedro esteve a fazer o puzzle. Ao ver a caixa do puzzle ficou entusiasmado querendo jogar. Começou a cantarolar pegando na imagem do pato. Construiu o puzzle do pato e de seguida o do gato fazendo ao mesmo tempo o seu som. Como havia vários puzzles de diversos animais, questionei-o se queria fazer o puzzle do elefante, respondendo “ifante”. Ao fazer este puzzle teve dificuldades em colocar a 3ª peça juntamente à 2ª peça. Uma vez que lhe estava a ser difícil, virou-se para mim, chamando-me “tia” para eu o ajudar. Com algum incentivo e motivação tentei que fosse ele sozinho a concretizá-lo. Com alguma persistência, o Pedro conseguiu terminar, dizendo no final “já tá”. Respondi-lhe motivando-o novamente dizendo “Boa” e ele, repetindo disse “Boa”. Dei-lhe o puzzle do cavalo, questionando quem era. Respondeu corretamente o nome do animal, mas faltando 1 sílaba da palavra: “valo”. Ao realizá-lo chama-me novamente “tia”, para o ajudar na construção deste puzzle. Acabei por ter a mesma reação quando foi com o elefante, incentivando-o e motivando-o. Mas ao finalizar este puzzle, olha para a boca do cavalo apontando-a. Disse-lhe que era a boca, questionando-o, de seguida, “De quem é?”, ele

respondeu “valo”. Continuando esta atividade dei-lhe o puzzle do cão, realizando-o corretamente e verbalizando no final “já tá”. Observei que o Pedro queria fazer outro puzzle. Assim, questionei-o se queria fazer o puzzle do urso, respondeu-me “uzuuu”. Na realização deste puzzle sucedeu-se o mesmo quando fez o do elefante e o do cavalo e quando terminou voltou a dizer “Já tá”. Nestes 2 últimos puzzles, à medida que o Pedro ia construindo os mesmos, a criança foi verbalizando diversos sons. Nesta atividade observei que houve momentos que o Pedro queria desistir na construção dos puzzles, mas penso que, neste tipo de atividade devemos insistir um pouco, como também, motivando a criança a realizá-los, para haver um maior desenvolvimento global da mesma. Ao terminar esta sessão, o Pedro esteve a ver o “Livro das imagens- Os animais”. A criança foi verbalizando o nome dos animais que conhecia melhor (ex: “gato”, “ão”, “pato”, “eão”- leão, “ifante”- elefante). Os que não conhecia tão bem e/ou que seria mais difícil dizer o nome, eu mencionava-os e de seguida, o Pedro repetia lentamente (de uma forma silábica) mas corretamente.



Anexo 12.7 - Sessão nº 7 - 26/02/2018 - Tema: 5-Animais

Intervenientes: Mestranda e a criança em estudo

Local: Sala de apoio

Tempo da sessão: 30 minutos

Ao chegar à sala o Pedro estava sentado no colchão a ouvir atentamente a educadora de Infância. Solicitei à responsável da sala, para levar a criança para a sala de apoio. Iniciei esta sessão, sentando-me ao lado da criança para assim, jogar o jogo da memória. Comecei por colocar em cima da mesa 2 peças com a imagem de rato com as calças vermelhas, 2 com calças verdes, 2 com calças amarelas e 2 peças com a imagem de gatos. Tomando a iniciativa o Pedro pegou numa peça com o rato de calças

verdes. Questionei-o sobre a cor das calças deste rato e respondeu-me “verde”. Disse-lhe “verde” para de seguida, a criança repetir e repetiu “verde”. Solicitei ao Pedro o rato com as calças vermelhas, mas virou a peça que tinha o rato com as calças verdes e virou mais 2 peças, ficando a imagem para baixo. Fui insistindo com ele para me dar o rato com as calças vermelhas. Enquanto virava as peças com as imagens para baixo foi verbalizando termos ainda desconhecidos. O Pedro começou a virar as peças que anteriormente tinha virado. Questionei novamente onde estava o rato com as calças vermelhas. Mas continuou a não responder ao que lhe era solicitado. Perguntei se queria outro jogo e disse “esse jo” virando 3 peças. Ao virar estas peças juntou as 2 que tinha a imagem do gato. Depois a estas 2 juntou a peça que tinha o rato com as calças amarelas, voltando as costas para o jogo. Como observei que o Pedro não estava a aderir muito bem a este jogo optei por mudar de estratégia. Mudámos para o colchão que existia na sala de apoio e iniciei uma outra atividade, uma vez que a criança não estava a corresponder como era desejado. Assim, coloquei o computador em cima do colchão para estar mais próximo da criança e para jogarmos “Os jogos da Mimocas”. Ao iniciar o jogo da discriminação auditiva (sobre os animais), o Pedro estava atento ao som que ouvia, mas observei que não queria participar muito. Motivei-o a responder apontando para o animal que ouvia, como também, a mencionar o nome desse animal. A pouco e pouco, a criança começou a participar cada vez mais, quer a dizer o nome dos animais que ouvia quer apontando. Com este jogo pretendia-se que a criança ouvisse o som de 1 animal e ao aparecerem 2 imagens no ecrã (1 do animal que se ouviu e outra de outro animal), dissesse qual deles era o som. Neste exercício o Pedro conseguiu identificar o som e a imagem dos seguintes animais: cão, pato, elefante, galo, macaco, porco, pássaro, cavalo (a estes 3 últimos animais a criança disse “pouco”, “piu piu”, “valo”) e o leão (dizendo “lião”) ao ouvir o som do leão, o Pedro coloca as mãos a tapar os ouvidos e recusa-se a ouvir mais. Mas acaba por participar positivamente ao que se pretendia. Ao ouvir o som da vaca e do gato, o Pedro não conseguiu identificá-los, trocando o som do gato pelo cão. No entanto, quando lhe solicitei que me indicasse onde estava a imagem do gato e da vaca respondeu corretamente. Sucedendo-se o mesmo com o som da ovelha, não identificando o som, mas reconheceu a imagem. Continuando a jogar “Os jogos da Mimocas”, o exercício seguinte foi do mesmo género, em vez de aparecerem 2 imagens apareciam 3 imagens. Sendo assim, ao ouvir

o som do leão, do pássaro, do cavalo e do cão, o Pedro consegue identificar o som destes animais, assim como identificá-los no meio de mais 2 imagens. Para finalizar, mostrei ao Pedro diversas imagens de animais, perguntando qual o animal que queria. Entre a girafa, o veado, o elefante e o leão, o Pedro escolheu o elefante, dizendo “ifante”. Esteve a fazer a técnica da escova dos dentes. Quando viu a escova dos dentes, levou logo a mão perto da boca (como querendo dizer que era para lavar os dentes). Neste momento, interpelei-o reafirmando que a escova dos dentes é para lavar os dentes, mas agora seria para fazermos o elefante. Novamente, o Pedro disse “ifante”. De início, a criança estava a ter dificuldades pois não estava a perceber o que era para fazer, mas expliquei-lhe exemplificando como era. Assim, o Pedro acabou por fazer esta técnica, mas com alguma ajuda da minha parte.



Anexo 12.8 - Sessão nº 8 - 27/02/2018 - Tema: 1- Transportes

Intervenientes: Mestranda, Educadora de Infância, a criança em estudo e as restantes crianças da turma

Local: Sala de Atividades e Sala de apoio

Tempo de intervenção: 30 minutos

Quando cheguei à sala as crianças já estavam sentadas para ouvir o que eu e a educadora de Infância tínhamos para dizer. Teriam que ouvir e identificar o som dos transportes (carro, comboio, avião, ambulância, barco, motorizada/mota e camião). Quando se colocou o som do carro, a criança identificou gesticulando e verbalizando “carro” e ao som da ambulância verbalizou “Lu lu”. Nos restantes sons por vezes, demonstrava-se um pouco desatento, colocando as mãos junto dos ouvidos como que não querendo ouvir. Como se sucedeu na aula sobre os animais do dia 19/02/2018, eu e educadora de Infância, achamos importante fazer este exercício, mas agora individualmente com a criança. Assim, encaminhei-me para a sala de apoio sozinha com a criança. Sentei-a numa cadeira muito próxima de mim e enquanto estive a

preparar o computador para dar continuidade a esta sessão, o Pedro esteve sentado atentamente a ver o que estava a fazer. Quando ouviu o primeiro som vindo do computador a criança teve a atitude de levar a mão direita ao ouvido direito, tapando-o e não querendo ouvir qualquer som. Coloquei o som do carro e ao ouvi-lo atentamente percebeu que o conhecia. Quando descobriu que som era esse a criança tomou a iniciativa de dizer “carro” destapando ao mesmo tempo os ouvidos. Uma vez que tinha colocado 3/4 imagens de meios de transporte em cima da mesa questionei-o onde estava o carro. O Pedro, respondeu corretamente, apontando dizendo “Tá aqui”. Perguntei se queria ouvir outra vez respondeu alegremente com a sua cabeça e expressão facial que sim. A seguir, coloquei o som do comboio. Levou as 2 mãos a tapar os ouvidos. Tentei acalmá-lo dando-lhe segurança no que estávamos a fazer e disse-lhe que o som estava baixinho. Nesta altura, o Pedro destapou os ouvidos aproximando-se mais de mim querendo ouvir. Ao ouvir o som do comboio e quando percebeu que som era, afastou-se de mim, abanando o braço direito, dizendo “Tu tu” voltando a colocar as mãos nos ouvidos. Acalmei-o novamente dizendo que estava baixo e com atenção ouviu o mesmo som – o comboio. Ao escutar o som deste meio de transporte, voltou a dizer “Tu tu”, abanando os braços. Perguntei se ele se referia ao comboio. Alegremente abanou os braços e demonstrou satisfação por o ter percebido. Coloquei novamente o mesmo som e nesta altura, o Pedro já não colocou as mãos a tapar os ouvidos. Ouviu com atenção e quando acabou o som ele disse “Já tá”. Perguntei onde estava a imagem do comboio. Ele apontou para a sirene da imagem da ambulância dizendo “Lu lu lu”. Disse-lhe que era a ambulância e o Pedro voltou a dizer “Lu lu lu”. Novamente disse-lhe que era ambulância. Voltei a questionar onde estava o comboio e apontou dizendo “boio”, “nhnh mia mianh”. Afirmei que era o comboio e perguntei se queria mais. Voltou a afirmar que sim. Desta vez, quando acabou o som disse: “Já tá, Xau, Xau”, acenando com a mão. Quando coloquei o som do avião (teve o mesmo comportamento - tapar os ouvidos), o Pedro percebeu que era o som do avião, apontando dizendo “vião” e novamente, acenou a mão dizendo “Xau Xau”. Foi a vez do som da ambulância e desde o início deste som, o Pedro destapou os ouvidos para ouvir melhor e, admirado foi dizendo “Lu lu lu”. Disse-lhe que era a ambulância, mas voltou a dizer “Lu lu lu”, “Xau xau” (acenando com a mão). Repeti o que ele estava a verbalizar (“Lu lu lu”), demonstrou alegria por eu o ter percebido.

De seguida, solicitei à criança a repetição silábica da palavra “ambulância” e ele repetindo disse: “a-bu-a-ci-a” e de depois verbalizou, “am-bu-an-ci-a”. Apontei para a ambulância e perguntei: “O que é?”, ele respondeu “Lu lu lu”. Coloquei o som do barco e na mesa estava a imagem da mota e do barco. Ao colocar o som do barco o Pedro apontou para a mota dizendo “Pta ptau” e voltando a tapar os ouvidos. Disse-lhe que o som estava baixo e que iríamos ouvir o som da mota. Ao ouvir o som da mota, o Pedro destapou os ouvidos e olhou para mim alegremente. Para finalizar coloquei o som do barco novamente. O Pedro voltou a tapar os ouvidos, mas a seguir destapou-os apontando para o barco. Depois quis ouvir o som da mota pois apontou para este meio de transporte. Questionei-o se queria ouvir o som da mota e, com a cabeça a criança respondeu afirmativamente que sim. Disse-lhe “mota” para que o Pedro repetisse e ao repetir disse “Pou ta”. Voltei a dizer-lhe silabicamente a palavra “mota” e o Pedro repetiu corretamente “mota”: Após ter terminado a audição dos transportes o Pedro esteve a ver o livro: “O meu primeiro livro -ir e vir”. Como na segunda folha do livro tínhamos a imagem de um carro o Pedro verbalizou “carro”, dizendo também “xau”. De seguida, questionei-o sobre a imagem que estava ao lado do carro, que era uma árvore, prontamente o Pedro apontou para o recreio, dizendo “Tá aqui”, acontecendo o mesmo com a flor. Quando visualizou a imagem do trator, a criança verbalizou “Tatou”, dizendo novamente adeus. Ao terminar a visualização do livro, tínhamos como imagens, um avião e uma carrinha. Aqui, o Pedro verbalizou “ião” correspondendo ao avião e “inha” à carrinha. Questionei-o quanto à cor do avião e o Pedro disse: “azul” e da carrinha repetiu silabicamente “vermelha” dizendo depois “Tá aqui”.

Quando mostrei ao Pedro o desenho do carro, disse-lhe que seria para rasgar pedaços de papel pequeninos para depois colar dentro do desenho do carro. Nesta atividade, observei que a CE quis desistir pois tinha dificuldades em rasgar (fazer o efeito de pinça). Sendo assim, senti necessidade em ajudar o Pedro a rasgar os papelinhos e colar dentro do desenho do carro.

Terminei assim esta sessão.



Anexo 12.9. Sessão nº 9 - 28/02/2018 - Tema: 2 - Transportes

Intervenientes: Mestranda e a criança em estudo

Local: Sala de apoio

Tempo da sessão: 30 minutos

Iniciei esta sessão dando ao Pedro a placa do loto com as imagens dos transportes do SPC. Quando viu a placa reparou no carro dos bombeiros. Alegrementemente disse “carro”, mas “dos bombeiros” já tive que lhe dizer silabicamente acabando por repetir “omeiros”. De seguida, pegou na imagem do avião verbalizando “ião” e colocando no sítio correto. Na imagem da motocicleta o Pedro verbalizou “mota” sem eu lhe pedir. Depois a criança quis colocar a imagem do “tractor” na placa do loto. Assim, pegou na imagem dizendo “tatour” e colocou-a no respetivo lugar. Após ter colocado a imagem do trator corretamente, a criança apontou para o jipe, querendo saber que meio de transporte era este. Disse-lhe que era o jipe. Olhando para mim o Pedro repetiu corretamente e silabicamente a palavra “ji-pe”. Seguiu-se o “comboio”. A criança com a mão começou a acenar e a dizer ao mesmo tempo “tou tou”. Confirmei que essa imagem era o “comboio”. Alegre por o ter percebido pegou na imagem do comboio e colocou-a em cima da imagem da placa do loto do SPC. Quando dei ao Pedro a outra placa do loto das imagens do SPC, a criança observou a ambulância e disse: “Lu lu lu”. Disse-lhe que era a ambulância solicitando que repetisse silabicamente essa palavra. O Pedro apontou para o “eléctrico” dizendo “Xau Xau”, “mãe”, “pai”, acenando a mão. Questionei-o se o pai e a mãe iam no eléctrico. O Pedro feliz por o ter entendido confirmou com a sua expressão facial que sim. Uma vez que, estavam diversas imagens individuais dos meios de transporte do SPC, em cima da

mesa, o Pedro pegou na imagem do barco verbalizando “Bátu”. Felicitei-o de imediato, por ter acertado no nome do meio de transporte, mas dizendo corretamente a palavra para que tivesse a noção de como se diz a palavra. Para dar seguimento a esta sessão, mostrei ao Pedro diversas imagens soltas de meios de transporte, tais como: carro, avião, mota, barco, camião, bicicleta. Ao observar estas imagens, o Pedro conseguiu identificá-las todas corretamente. Para finalizar a sessão, o Pedro esteve a realizar uma ficha – a sombreagem de um barco. Ao ver o barco, disse: “bátu”. Para melhor concretizar este trabalho segurei na mão da criança, ajudando-a a pintar à volta do barco. Exemplifiquei com o meu dedo como espalhar o giz pela folha, ficando a forma do barco. O Pedro com os seus dedos também espalhou o giz finalizando esta ficha de trabalho.



Anexo 12.10 - Sessão nº10 – 1/03/2018 - Tema: 3- Transportes

Intervenientes: Mestranda e a criança em estudo

Local: Sala de apoio

Tempo da sessão: 30 minutos

Quando cheguei à sala a criança estava a realizar uma ficha de trabalho. Ao finalizar solicitei à educadora de Infância, se poderia levá-lo para a sala de apoio. Iniciei esta sessão dando individualmente ao Pedro, dois puzzles: “o carro” e o “helicóptero”. Ao ver os puzzles, a criança, manifestou interesse em realizá-los. Quando lhe dei o puzzle do carro o Pedro disse “carro”, mostrando vontade em construí-lo. Enquanto o construí, ia verbalizando, “du du a du du a”. Depois de

algumas tentativas na concretização da construção do puzzle do carro e após ter terminado com sucesso, o Pedro pegou na placa e desmanchou-o querendo construí-lo outra vez, fazendo novamente o mesmo puzzle, demorando agora, menos tempo que da 1ª vez. Ao terminar este puzzle dei ao aluno o puzzle do “helicóptero” (como este transporte é complicado de dizer disse-lhe então que era um “avião”. Ele feliz repetiu dizendo “ião”. Como o puzzle não estava feito, inicialmente ajudei o Pedro a construí-lo. Depois de estar realizado a própria criança pegou no puzzle e destruiu-o para o fazer novamente. Deixei o Pedro construir o puzzle sozinho. Enquanto estava a construir o puzzle e uma vez que este tinha as cores básicas, fui explorando também este tema: as cores. Questionei a cor de uma peça que era amarela, e o Pedro acertadamente respondeu: “ela”. Depois disse-lhe a cor de uma outra peça (verde) e, novamente apontou para uma outra peça verde do puzzle dizendo “Tá aqui”. Ao finalizar o puzzle disse: “Já tá”, acenando com a mão dizendo “xau”. Questionei o nome do transporte e o Pedro disse: “ião”. Ao finalizar o puzzle do “helicóptero” a criança foi jogar o “Jogo de sombras”. Neste jogo, fui questionando e dizendo o nome dos transportes que estavam na placa. Ou seja, os que eventualmente o Pedro sabia, questionava onde estava esse transporte (Ex: carro e o comboio), os que seriam mais complicados fui dizendo o nome deles (Ex: bicicleta, avião, barco e camioneta). Começou pelo carro (que lhe é mais familiar) e, de seguida, apontou para a camioneta, como querendo saber que transporte era aquele. Disse-lhe que era a camioneta. Repetiu o nome do transporte, dizendo “mineta” e de seguida disse “mãe”, “pai”, dizendo adeus com a mão. Questionei-o se a mãe e o pai iam na camioneta e se estava a dizer adeus ao pai e à mãe. Com a cabeça o Pedro respondeu que sim. O mesmo se passou com o comboio. Nesta atividade ainda verbalizou o nome de “avião” - “ião”, “barco” - “bátu” e “bicicleta”- “bicileta”. Para terminar esta sessão dei ao Pedro plasticina. Ao ver a plasticina a criança recusou inicialmente brincar com este material. Incentivei-o a pegar na plasticina, fazendo um carro, um avião ou um comboio. A pouco e pouco o Pedro foi-se familiarizando com este material que acabou por querer ficar a brincar durante mais tempo. Também durante esta atividade fui questionando e dizendo a cor de cada plasticina desenvolvendo, assim a noção de cor.



Anexo 12.11- Sessão nº11 – 5/03/2018 - Tema: Rotinas

Intervenientes: Mestranda, a Educadora de Infância, a criança em estudo e as restantes crianças da turma.

Local: Sala de Atividades

Tempo da sessão: 30 minutos

Quando cheguei à sala, a educadora de Infância estava a falar com os alunos no colchão. Uma vez, que antecipadamente já tínhamos combinado, hoje iríamos conjuntamente falar das rotinas, apresentando o quadro das mesmas. A educadora iniciou explicando o que iríamos concretizar: o quadro das rotinas. Começou por explicar que cada cor que estava no quadro representaria 1 dia da semana: o amarelo- segunda feira, o azul- a terça feira, o vermelho - a quarta feira, o laranja - a quinta feira, o verde - a sexta feira. As outras imagens que já estão no quadro representariam os dias que estão em casa com os seus familiares. De seguida, a educadora e eu alternadamente estivemos a explicar e a mostrar, individualmente, as respetivas imagens do SPC referentes às rotinas do Jardim de Infância. O Pedro e as outras crianças da turma estiveram a ver as imagens com muita atenção. Por vezes, fomos interpelando as crianças para falarem dos vários momentos do dia: o cantar, o ir à casa de banho, o lavar as mãos, almoçar, dormir, brincar, aprender, lanchar, o pintar e o ir para a carrinha (quando vão para casa). Após termos explicado o processo do quadro das rotinas e chegando ao final do dia de segunda feira, teríamos que fazer o mesmo para os restantes dias da semana. Assim, as crianças combinaram comigo e com a educadora, que iriam colocar todos os dias da semana, as imagens correspondentes à rotina do SPC.



Anexo 12.12- Sessão nº12 – 6/03/2018 - Tema: 1 - Corpo humano

Intervenientes: Mestranda, Educadora de Infância, a criança em estudo e restante turma

Local: Sala de atividades

Tempo da sessão: 40 minutos

Uma vez que as crianças já se encontravam sentadas, solicitei que se mantivessem sentadas para lhes ensinar duas canções: “Eu mexo um dedo”; “O polegar” e a lengalenga: “Dedo mindinho”. Como gostaria que o Pedro participasse ativamente nesta canção e servisse de exemplo, fui buscá-lo onde estava e coloquei-o à minha frente virado para os seus colegas. Iniciei a minha intervenção com a canção “Eu mexo um dedo”. De início, o grupo não estava a aderir pois não conhecia esta canção. Mas como a canção é um pouco repetitiva e tem bastante movimento, as crianças ao perceberem o ritmo e a letra, logo se entusiasmaram para aprenderem. Assim, e à medida que avançava a canção e de acordo com a mesma, segurava e ajudava o Pedro a fazer os movimentos correspondentes ao que se cantava na canção, ou seja, a canção dizia: “Eu mexo uma mão, digui, digui, digui.” eu pegava na mão do Pedro e tentava que ele a mexesse, e assim sucessivamente com os restantes membros do corpo: dedo, mão, braço, ombro, pé e perna. Ao chegar ao pé, as crianças perceberam que não havia mais para mexer, mas queriam continuar a cantar. Então sugeriram introduzir na canção: “mexer o cabelo”, “mexer a cabeça”, “mexer o nariz”. Após terem introduzido estas partes na canção e finalizá-la, cantámos: “Eu mexo o corpo todo, digui, digui, digui.”. No decorrer da canção observei que o Pedro estava

muito contente por estar a participar ativamente nesta atividade e por estar à frente dos seus colegas para exemplificar, fazendo como eles. De seguida, introduzi a canção do “O Polegar”. Nesta canção, as crianças continuaram a participar ativamente cantando e fazendo gestos. Quanto ao Pedro, continuava perto de mim, estando a ser o exemplo para os seus colegas pois estava a ajudar a gesticular esta canção. Após esta canção, estive a fazer com as crianças o jogo das diferenças. Neste jogo inicialmente estive a explorar individualmente todos os elementos que aparecem na imagem. Nesta imagem aparecem 2 crianças e 1 bebé (explorei as partes do corpo humano e posteriormente solicitei que identificassem essas partes no seu próprio corpo), 1 casa (com 1 porta, 2 janelas e 1 chaminé), 1 cogumelo, 2 pedras com 2 flores cada. Após ter explorado esta imagem, mencionando sempre as cores de cada elemento da imagem, tapei-a. Depois mostrei uma outra imagem parecida com a anterior, mas com 1 elemento a menos (exemplo: sem o bebé, uma sem o cogumelo, uma sem 1 janela e outra sem o boné do menino). Ao longo desta atividade fui mostrando as imagens, uma a uma, para que as crianças descobrissem o que faltava em cada uma delas. Observei que as crianças, conseguiram descobrir o elemento que faltava em cada imagem. Para terminar esta sessão com a turma, estive com a educadora de Infância, a ensinar a lengalenga do “Dedo mindinho”. Como anteriormente as crianças demonstraram interesse por aprenderem estas canções e a lengalenga, que têm movimento e que falam do corpo humano.



Anexo 12.13- Sessão nº13 – 7/03/2018 - Tema: 2 - Corpo humano

Intervenientes: Mestranda e a criança em estudo

Local: Sala de apoio

Tempo da sessão: 30 minutos

Quando cheguei à sala as crianças tinham acabado de cantar. Pedi à educadora de Infância para levar o Pedro para a sala de apoio. Iniciei esta sessão com o Pedro ao

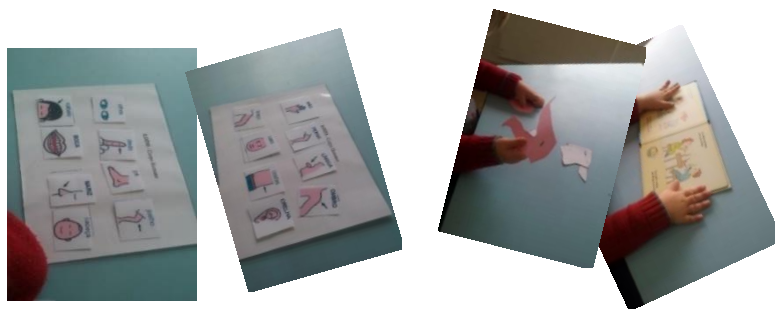
colo, para pedir que me indicasse algumas partes do corpo, tais como: “a cabeça”, “a barriga”, “a mão”, “a língua”, respondendo corretamente e de imediato, o que lhe era solicitado tanto nele como em mim. Quando questionei o Pedro para me dizer onde estava o “ombro”, apontou-me para o seu pulso, mas de seguida, disse-lhe onde era o meu ombro e o dele. Quando mencionei as seguintes palavras: “olhos”, “nariz”, “braço”, a criança indicou-me onde estavam no meu corpo, repetindo as palavras, mas com algumas dificuldades, dizendo: “lhos”, “iz”, “baço”. As palavras “boca”, “pé”, “perna” e “queixo” fez o mesmo exercício, mas verbalizando corretamente as respetivas palavras. Após este exercício, dei à criança o loto das imagens do SPC – corpo humano. Quando dei este jogo o Pedro começou logo a colocar as imagens individuais (ombro, mão, braço, cara, orelha, língua) nos respetivos lugares iniciando pela imagem da perna. Questionei o que era e ele disse: “Pé”. Insisti para que voltasse a dizer corretamente, dizendo-lhe que era a perna e ele disse “Perna”. Pegou nessa imagem e colocou-a na placa do loto. De seguida, estando a apontar para a mão, perguntei-lhe o que era e ele respondeu-me “atata”. Voltei a questioná-lo e ele respondeu “mão”, “Tá aqui”, apontando para uma das suas mãos e depois apontando para a minha mão. Voltando a dizer-lhe: “A mão da Margarida está aqui” e ele disse: “mão tá aqui”. Olhou novamente para a minha mão, apontando para a minha palma da mão. Cantei-lhe a canção “Palminhas, palminhas, nós vamos bater.....”. Solicitei para colocar a imagem individual das mãos do SPC na placa do mesmo e quando a encontrou fez uma cara de admirado “ah..”, como se tivesse realmente encontrado algo desaparecido e colocou-a corretamente afirmando “Já tá”. A seguir interpelei a a criança questionando e apontando para a minha língua. Quando eu lhe disse o nome deste elemento do meu corpo, riu-se. Disse-lhe devagar e silabicamente esta palavra para que a repetisse. E assim fez dizendo “iua”. Questionei-o onde estava representado a língua na placa do loto. Apontou para a cara. Disse-lhe que era a cara. Voltei a perguntar “Onde está a língua?” e não tive resposta. Peguei na imagem individual que representava a língua e coloquei-a por cima da respetiva imagem na placa do loto. De seguida aponte para a orelha e questionei-o sobre a imagem. Disse-lhe que era a orelha e de imediato repetiu a palavra dizendo “ouêlha”. Questionei-o onde estava a sua orelha e apontou para a placa na respetiva imagem pedida, dizendo “Tá aqui”. Fez também questão de me indicar, com a sua mão, onde estava a sua orelha, ao mesmo

tempo, que colocava a imagem da orelha em cima da placa do loto. Questionei o Pedro onde estava o ombro (uma vez que anteriormente já tínhamos falado). Inicialmente apontou para o seu ombro, mas quando viu a imagem individual e em cima da mesa disse: “Tá aqui”. Pegou nesta peça e colocou-a no respetivo lugar, rindo-se. Após este momento, perguntei-lhe pelo braço, respondeu-me levando a sua mão direita ao braço esquerdo – fazendo-lhe pequenas festas sobre este. Eu afirmei que era o braço. O Pedro virou-se para mim, tocando no meu braço. Disse-lhe que era o braço da Margarida. Nesta altura, estavam 3 imagens individuais (braço, cara e costas) do SPC em cima da mesa. Perguntei onde estava o braço, mas não obtive qualquer resposta por parte da criança. Reparei que ela procurou um pouco de afeto dando-lhe mimo. Motivei o Pedro, que colocasse a imagem do braço no respetivo lugar, mas ele recusou em fazê-lo. Decidi ajudá-lo colocando essa imagem em cima da imagem do braço na placa do loto das imagens do SPC. Perguntei-lhe de seguida, onde eram as costas e antes de ele responder, fiz-lhe algumas festas e cócegas nas suas costas, para ele perceber onde se situavam. Disse-lhe que eram as costas e solicitei-o para que repetisse “costas”. Repetiu “cos-tas”. Depois apontou para a sua camisola e eu verbalizei “camisola”. Mencionou de imediato, o nome da mãe e eu perguntei-lhe se, foi a mãe que lhe comprou a camisola, e ele respondeu “É”. Uma vez que observei que o Pedro já estava um pouco cansado desta atividade, peguei na imagem da cara e disse-lhe que era a cara. Olhou para a placa das imagens do loto do SPC, apontou para a cara e disse “Tá aqui”, colocando a imagem individual no respetivo lugar, terminando a dizer “Já tá”.

De seguida dei à criança 1 puzzle (de 5 peças) do corpo humano, para que ele o construísse. A 1ª reação da criança foi pegar na peça que representa os membros inferiores e brincava com ela, colocando esta mesma peça sempre na vertical (como se fosse a andar). Como vi que ele estava a explorar essa parte, deixei-o ficar durante algum tempo, mas incentivei-o a construir o puzzle. Decidi fazer o puzzle primeiro para mostrar como ficava. À medida que ia construindo o puzzle (comecei por colocar os membros inferiores) ia dizendo o nome de cada uma das partes do corpo. Mesmo querendo construir o puzzle, o Pedro, ao ver a peça dos membros inferiores pegou nela e teve a mesma atitude que teve anteriormente. Ao mostrar a peça da cabeça do puzzle, disse-lhe “cabeça” para que ele repetisse e ele repetiu “ca-be-ça”. A seguir, a criança pegou na parte do tronco, dizendo por 2 vezes “rriga”. Como a palavra “tronco” é uma

palavra complexa (para dizer de momento), aceitei que ele identificasse essa parte do corpo com a palavra “barriga”. O Pedro pegou em 2 peças do puzzle e colocou-as junto uma da outra, dizendo “Já tá”. Como observei que esta atividade seria um pouco difícil para ele, tomei a iniciativa de construir novamente este puzzle. Ao construir o puzzle começando pela cabeça seguindo-se o tronco, o próprio Pedro, pegou na peça da mão dizendo “mão”. Indiquei-lhe onde se colocava a mão e a seguir a criança, pegou na peça que representa os membros inferiores e colocou-a no sítio certo.

Para finalizar esta sessão, dei ao Pedro o livro para visualizá-lo. Pegou de imediato nele observando-o com muita atenção. Após alguns minutos, comecei a contar a história, distraindo-se por vezes. Quando chegou à última página o Pedro ficou a observar as imagens dizendo “mai não”.



Anexo 12.14- Sessão nº14 – 8/03/2018 - Tema: 3 - Corpo humano

Intervenientes: Mestranda e a criança em estudo

Local: Sala de apoio

Tempo da sessão: 30 minutos

Ao chegar à sala as crianças estavam sentadas no colchão com o PROF. de ginástica. Estava na hora de comer a bolacha. O PROF. estava a interagir com todas as crianças, contando as bolachas. Observei que o Pedro, estava também a contar igualmente como os colegas, verbalizando “um”, “doi”, “tês”. Depois de o Pedro ter comido a bolacha, eu e o Pedro fomos para a sala de apoio. Aí, sentei o Pedro no chão e dei-lhe um boneco. Pegou logo no braço do boneco, apontando para os dedos deste, verbalizando “o ão”. Ao apontar para a cabeça do boneco, perguntei ao Pedro o que era. Ele respondeu de imediato “cabeça”. Apontei para as bochechas perguntando o que era e ele respondeu “uai”. Disse-lhe corretamente “bochecha”, e de seguida, repetiu silabicamente “bo-che-cha”. Apontei para os olhos do boneco para o Pedro

identificá-los, o que me respondeu “lhos”. Disse-lhe novamente a palavra “olhos”. Depois apontei para as orelhas e perguntei o que era, mas o Pedro segurou novamente no braço do boneco e disse “mão”, “e”, e pegou no outro braço dizendo “mão”. Disse-lhe que tinha 2 mãos. Perguntei ao Pedro quantas mãos tem, ajudando-o a contar. Nesta fase, o Pedro largou os braços do boneco e levou a sua mão à orelha deste. Voltei assim, a apontar para as orelhas e a perguntar o que era e ele respondeu “uêlha”. Após esta reação, o Pedro foi procurar a outra orelha do boneco, como que a dizer que tinha uma outra orelha. Apontei para o nariz e ele disse “naiz”. Depois de ter verbalizado esta palavra, o Pedro, apontou para os dentes do boneco, verbalizando n “deia tá qui”. Apontando novamente para os dentes, perguntei: “O que é isto?”. Pausadamente e silabicamente, a criança disse “den-tes”. Elogiei-o por ter dito corretamente a palavra pretendida. De seguida apontei para a língua do boneco, perguntando ao Pedro o que era, dizendo-lhe que era a “língua”, repetindo “inua”. Perguntei onde estavam as pernas do menino, e o Pedro inicialmente, bateu com a sua mão na barriga do boneco “tá aqui”. Voltei a verbalizar a mesma palavra e ele acertadamente levou a mão à perna e bateu nela fazendo “ah...”. O Pedro tomou a iniciativa de levantar o pé, para dizer o nome desta parte do corpo, dizendo “Pé”. Como o boneco tinha meias calçadas, ele quis tirá-las. Assim, tirei 1 meia, mas o Pedro começou a bater no outro pé, como querendo também tirar esta. Perguntei se queria tirar a meia a meia, respondeu-me “É”. Após ter tirado a meia questioneei o que o boneco tinha ali. Ele disse “Pé”. Perguntei onde estava a barriga e apontado para a barriga, disse “Tá aqui”. A seguir apontei para o pescoço, perguntei o que é. Como não me disse nada, disse-lhe que era o pescoço. Repetiu a palavra, dizendo “pecouço” e apontou para o seu pescoço, verbalizando “Tá aqui”. Após isto, aproximou-se de mim, querendo dizer onde estava o meu pescoço. Continuando este exercício, mas alterando o tema para o vestuário, apontei as calças do boneco a perguntar o que era. O Pedro respondeu-me “cal-a”. Disse-lhe que eram as calças e ele repetiu corretamente. Solicitei-lhe que tirasse as calças do boneco, mas, de início, continuou a mexer nelas ficando a olhar para mim. Como não me viu a ajudá-lo, quis desistir largando o boneco. Assim, ajudei-o a tirar as calças do boneco e quando terminei ele disse “Já tá”. Mostrei-lhe uma saia, perguntando o que era. Verbalizou “teaa”. Atenciosamente a olhar para mim, à espera que eu lhe dissesse o nome da peça de vestuário, disse-lhe que era uma “saia”. Ele repetiu dizendo “iáaa”.

Após esta atividade, o Pedro esteve a jogar “Os jogos da Mimocas” e quando coloquei este jogo e vi o menino no écran, a criança verbalizou “meinho”. Perguntei o que estava a ver no écran, mas não conseguiu dizer que parte do corpo estava a apontar. Quando lhe disse que era a cabeça começou a apontar para a sua e posteriormente para a minha. Quando falei no braço apontou logo para o seu. Ao pedir-lhe que identificasse no écran o braço, apontou para a perna. Perguntei-lhe onde estaria o outro braço do menino. Nesta altura, observei que o Pedro estava atento, mas não queria responder pois ia verbalizando diversos sons aleatoriamente. Perguntei-lhe sobre cada parte do corpo individualmente (ou seja, aponte para a perna e perguntei: “É o braço do menino?”), o Pedro ia respondendo “Não”. Quando aponte para o braço, respondeu-me “Ta ta ta”. Ao perguntar onde estava a mão do menino, a criança levantou os braços direcionados para mim abanando as mãos. Voltei a perguntar onde estava a mão, mas o Pedro apontou para a boca não respondendo. Uma vez, que o Pedro, nesta atividade, estava atento, mas não participava (com o que se pretendia), tive necessidade de o ajudar e não prolongar por mais tempo. Ao mencionar o nome “barriga” enquanto colocava no respetivo lugar, a criança começou a bater na sua e depois apontou para a minha. Aponte para a perna e perguntei-lhe o que era, mas só conseguiu identificar à 2ª vez, dizendo “pé-na”. No jogo seguinte a construção do corpo de uma menina, a criança olhou atentamente para o écran dizendo “Meia”, continuando a verbalizar alguns sons. Ao observar o écran, o Pedro viu que havia 1 parte que desconhecia e apontou-a (era a zona do peito). Disse-lhe que eram as “maminhas da menina”, apontando depois para as suas. Depois aponte para a barriga, no écran, e disse-lhe que tínhamos que colocar a “barriga” no sítio certo e ele repetiu dizendo “barr”. Nas restantes partes do corpo realizei o mesmo tipo de exercício, mas notei que o Pedro estava atento e entusiasmado, mas não estava a corresponder ao que lhe era solicitado. Penso que seria pelo tipo de atividade e por já estar cansado.



Anexo 12.15 - Sessão nº15 – 12/03/2018 - Tema: 1 – Cores

Intervenientes: Mestranda, a criança em estudo e a Educadora de Infância

Local: Sala de Apoio

Tempo da sessão: 30 minutos

Ao chegar à sala, o Pedro estava sentado para ir comer a bolacha. Foi com alegria e satisfação que vi o Pedro a pedir uma bolacha para comer. Após ter comido a bolacha solicitei à educadora de Infância para levar o Pedro para a sala de apoio. A colega pediu-me que, após a minha sessão fizesse o trabalho do dia do Pai com a criança. Disse-lhe que sim. Sendo assim, fui para a sala de apoio e ao chegar, o Pedro sentou-se no colchão iniciando o loto das imagens do SPC que tinha as cores básicas: vermelho, verde, amarelo, azul e o arco-íris. Fui questionando cada cor individualmente e corretamente, o Pedro respondia colocando a peça individual no respetivo lugar na placa desse loto. Quando chegou à cor vermelha, o Pedro pegou na peça e apontou-a para a minha camisola que era vermelha. Disse-lhe que essa cor era igual à camisola da Margarida e o Pedro disse “zola” colocando depois a mesma peça na placa do loto do SPC. Como a placa tinha o arco iris, achei importante referir que aquela peça tinha o arco iris pois tem muitas cores. Ao observar o arco iris, a criança apontou de imediato, para 1 cor querendo saber o nome das cores. Fui mencionando uma a uma, para que o Pedro pudesse identificar e repetir o nome das mesmas. Repetiu apenas de 2 cores, que foram “zul”, amaelo”. Ao finalizar este loto, tinha um outro que contém mais cores. Fui questionando onde estavam as seguintes cores: azul, amarelo e vermelho e corretamente, o Pedro foi buscando as peças individuais das respetivas cores e colocou-as na placa do loto do SPC, repetindo o nome das cores “a-zul”,

“arelo”, velho”. De seguida, perguntei onde estava a cor preta, mas indicou a peça individual com a cor castanha. Ficou a observá-la durante uns momentos. Disse-lhe então, que era castanho e silabicamente, o Pedro repetiu dizendo “cas-ta-nho”. Questionei novamente, pela cor preta e apontou o desenho do arco iris (que estava na placa do jogo), buscando posteriormente, a respetiva peça para colocar em cima da placa do loto. Depois disse-lhe onde estava a cor preta na placa do loto. Tomou a iniciativa para ir procurar a peça individual de cor preta colocando corretamente no lugar certo, dizendo “pêta”, “Tá aqui”. Após esta cor o Pedro apontou para a cor roxa, como querendo saber o seu nome. Disse-lhe “roxo”, repetiu silabicamente “ro-xo”, buscando a peça individual com essa cor e depois colocou-a na placa do jogo. O Pedro aproximou-se de mim com a mão no meu braço, verbalizando alguns sons e a olhar para mim. Perguntei onde estava a cor verde na placa do loto e corretamente apontou para a cor verde. Ao ir buscar a peça individual com a cor verde, reparou que ao virá-la tinha outra cor apontando para mim. Disse-lhe que era branco. Prontamente repetiu “banco”. Colocou a peça com a cor verde em cima da placa do loto. Pedi-lhe para ir buscar a peça com a cor branca, mas trouxe a peça que tinha a cor de pele, colocando-a no respetivo lugar. Questionei-o onde estava a peça individual com a cor de rosa. Após várias tentativas o Pedro pegou corretamente na peça que lhe tinha pedido. Novamente disse-lhe que era “rosa” repetindo “ro-sa”. Fomos depois para a mesa jogar o “jogo de madeira- descobrindo as cores”. Ao colocar em cima da mesa as diversas peças do jogo e de as separar pelas respetivas cores, o Pedro observou o “montinho” de peças representando a cor vermelha. Começou a verbalizar, dizendo “viu viu viu”. Disse-lhe que era a cor vermelha e repetiu dizendo “velho”. À medida que ia repetindo o que lhe dizia, o Pedro tentava contruir o puzzle. Mas como não estava a conseguir, parou de mexer nas peças, olhando para mim, para o ajudar. Uma vez que senti que estava a ter dificuldades ajudei-o a construir o puzzle. Ao construir este puzzle disse-lhe que tínhamos um lápis vermelho e quando estava a tentar construir o puzzle o Pedro ao ver a peça que tinha a maçã, verbalizou “maçã”. A seguir ao pegar na peça que tinha a cereja, olhou para mim apontando para o que estava desenhado e disse-lhe “cereja”. Tomou a iniciativa de repetir “ce ce eia” ao mesmo tempo que colocava a peça no puzzle. Depois pegou na peça do chapéu e colocou-a no respetivo lugar, dizendo “cha-péu”. Após este ato, a criança começou a bater na sua

cabeça como querendo dizer que era para colocar na cabeça, repetindo “beça”. Ao finalizar este exercício, o Pedro tomou a iniciativa e apontou para os meus olhos, dizendo “lhos”, apontando de seguida para os seus, dizendo novamente “o-lhos”. Perguntei-lhe quantos olhos tem, mas manteve-os tapados com as mãos, querendo brincar a tapar e a destapar. Entrei na brincadeira dizendo “Não está cá o Pedro” e ao perceber isto, a criança destapava-os dizendo “Tá tá” e voltava a tapá-los dizendo “mai”. Como este jogo, tinha mais cores (verde, amarelo e azul) para desenvolver, perguntei-lhe que cor ele queria. Mas ao ver o carro respondeu-me “carro”, ou seja, seria então a cor verde. Pegou na peça que tinha o carro e perguntei-lhe de que cor era o carro, respondendo “vêde”. Como tinha as peças do puzzle junto dele, começou a construí-lo. Neste puzzle, observei que o Pedro teve menos dificuldade que no anterior. Pegou na peça com a imagem das uvas e eu disse-lhe que eram as “uvas”. Prontamente, a CE repetiu a palavra dizendo “uvas”. Perguntei se gostava de uvas respondeu-me “É”. De seguida pegou na peça que tinha a pera e colocou-a no sítio certo dizendo “qui”, fazendo o mesmo com a peça que tinha a folha. Para finalizar esta sessão e uma vez que, a educadora de Infância pediu-me para fazer com o Pedro, o trabalho do Dia do Pai, fomos para a sala de atividades. Ao chegar à sala a colega explicou-me o que pretendia exemplificando. Deixou o Pedro escolher uma cor entre diversas cores (verde, vermelho, preta, rosa, castanho, amarelo, azul). Teríamos que pintar as palmas das mãos para fazer a carimbagem da mesma. Assim e após a educadora de Infância ter feito com uma mão do Pedro, ajudei-o a fazer com a outra deixando-o escolher a cor da tinta. Entre todas as cores o Pedro escolheu a cor amarela, dizendo “ela”. Ao longo desta sessão, observei que a criança esteve sempre atenta como também, demonstrou grande força de vontade em aprender.





Anexo 12.16 - Sessão nº16 – 14/03/2018 - Tema: 2 – Cores

Intervenientes: Mestranda e a criança em estudo

Local: Sala de Apoio e Sala de Atividades

Tempo da sessão: 30 minutos

Quando cheguei fomos para a sala de apoio. O Pedro inicialmente sentou-se numa cadeira. Comecei por fazer uma revisão do que tínhamos feito anteriormente com o material: “Jogos de madeira- Descobrimo as cores”. Ao mostrar as peças que tínhamos desenvolvido anteriormente (verde e vermelho) o Pedro menciona o vermelho dizendo “maçã”, referindo a cor vermelha. Mas como lhe disse vermelho ele repetiu dizendo “verlhou”. Entreguei-lhe as peças correspondentes à cor amarela que tem a banana, o limão, o pinto e o sol. Ao ver a caixa do jogo reparou na imagem do carro que anteriormente tínhamos trabalhado. Pegou nesta peça e disse “carro do papai”. Perguntei se era o carro do pai e de que cor era o carro respondeu “É”, “vêde”. Como anteriormente já tínhamos trabalhado esta cor e este puzzle, disse-lhe que iríamos fazer 1 outro puzzle com outra cor. Nesta altura, o Pedro empurrou a cadeira para trás, dizendo “xião”. Perguntei-lhe se queria ir para o chão ficando de pé junto da mesa. Respondeu-me “É”. Assim, empurrei a sua cadeira mais para trás para que ficasse de pé encostado à mesa. Apontei para a cor amarela e perguntei-lhe que cor era. Entusiasmado pegou na peça que tem a banana e disse “Banana”, “Jão”. Perguntei se gosta de banana e respondeu-me “É”. Quis construir o puzzle com a cor amarela. Observei que de início teve alguma dificuldade em construí-lo, colocou a banana e o limão no sítio certo e após ter colocado disse “banana”. Depois ao apontar para o limão perguntei-lhe se sabia o que era, mas não obtive resposta. Disse-lhe que era o limão, repetiu dizendo “ião”, repetindo novamente, por iniciativa própria, disse “li-mão”. Apontou de seguida para o espaço onde faltava 1 peça, como querendo completar o

que faltava. Dei-lhe a peça e colocou-a corretamente. Aconteceu o mesmo com a peça seguinte. Perguntei o que era e ele disse “sol”, apontando depois para a rua, dizendo “sol”. Ao terminar este puzzle com a cor amarela solicitei ao Pedro que me dissesse o nome das imagens que tínhamos neste puzzle, dizendo “limão”, “sol”, “pótitu”. Disse-lhe que era o pato e que aquela imagem e as restantes eram amarelas. Dei-lhe o puzzle para explorar a cor azul. Perguntei que cor era e disse-me “zul”, começando a construí-lo. Neste puzzle observei que o Pedro teve menos dificuldade em concretizar este que o anterior. Nesta cor, tínhamos o desenho de 1 baleia, 1 balão, meias e 1 barco. Quando o Pedro pegou na peça com a imagem das meias disse-me “meias” e ao conseguir colocar no sítio certo disse “já tá”. Quando chegou a vez do barco, perguntei-lhe o que era e disse-me “bátu”. Ao terminar este puzzle fiz o mesmo exercício que fiz com a cor amarela, mas quando chegou a vez do balão, cantei a canção “O balão do João”. O Pedro começou a mencionar o nome da mãe e do pai. Perguntei-lhe se estes lhe tinham comprado 1 balão. Respondeu-me “É”. Terminei esta atividade felicitando o Pedro dizendo “Este menino é 1 doce!!!” repetiu dizendo “1 doce”. Nesta altura, o Pedro demonstrou momentos de cansaço por estar em pé e por este motivo sentou-se novamente na cadeira. Coloquei as peças dos blocos lógicos em cima da mesa, deixando-o brincar livremente com as peças. Enquanto brincava o Pedro pronunciava encadeamentos curtos de 4 ou mais sílabas, mas sem serem palavras verdadeiras. Quando caiu 1 peça, perguntei “Caiu a peça??!!”, o Pedro por iniciativa própria disse “peça”, continuando a explorar este material. Após alguns minutos pedi à criança 1 peça amarela e prontamente a colocou na minha mão. Pedi-lhe outra peça, mas com a cor vermelha e o Pedro deu-ma corretamente. Ao voltar a pedir uma peça amarela a criança não deu estando concentrado no que estava a fazer e no que ia verbalizando. Assim, peguei na peça amarela e perguntei que cor era, mas também não tive resposta. Tentando interpelá-lo, pedi-lhe uma outra peça, mas agora com a cor azul. Estava tão concentrado no que estava a fazer que nem me ligou. Só quando 1 educadora de Infância, bateu à porta e lhe perguntou quem era, é que o Pedro levantou a cabeça dizendo “Baba” (diminutivo de Bárbara) e ao afirmar-lhe que era sua amiga, o Pedro levou a mão à zona do peito e disse “cuação”. Quando a colega se foi embora voltei a pedir ao Pedro 1 peça azul, mas como ele tinha na mão 1 peça amarela acabou por me dar essa. Afirmei que essa era amarela e não azul. Após alguns segundos pegou numa

peça azul e deu-ma. Ao terminar este jogo solicitei que colocasse individualmente cada peça dentro do saco, consoante a cor que lhe era pedida. Observei que o Pedro nesta atividade procurou explorar o mais que podia com este material, tentando construir algo com as peças, juntando umas com as outras aleatoriamente, sem pensar na cor, no tamanho nem na forma. À medida que ia brincando ia verbalizando diversos sons, mudando as suas expressões e dando-lhes diferentes entoações. Ao finalizar esta sessão dei ao Pedro o livro “O meu 1º livro de cores” A criança começou por visualizá-lo livremente. Após o primeiro impacto com o livro, fui visualizá-lo em conjunto com o Pedro. Como a história fala de palhaços achei oportuno cantar a canção dos “Três palhacinhos”. O Pedro ouviu-a com atenção e participou em certos momentos, tais como: “truz truz”, dizia “tuz tuz”; “pato” dizia “pato”; quando era mencionado o som do cão e do gato, o Pedro representava-os. Depois de cantar a canção estivemos a explorar as imagens da história. A minha maior preocupação nesta atividade era explorar as cores da roupa dos palhaços. Quando perguntei a cor da roupa do palhaço azul, o Pedro disse “zul”, observando com atenção que as botas também eram azuis. Ao virar a página deparamo-nos com o palhaço azul, amarelo e verde. O Pedro mencionou dizendo “azul”, “vêde”, “aelo”. Após alguns minutos a ver a imagem, repara que estava 1 carrinho, apontando e verbalizando “carrinho”. Perguntei se gostava de andar no carro afirmou com “É”, balançando-se na cadeira. Questionei -o de que cor era o palhaço seguinte (vermelho). Observei que esta palavra ainda é difícil de verbalizar. O Pedro esforça-se para dizer corretamente esta palavra, dizendo por diversas tentativas “vêlho, “vemelho”. O Pedro ao ver 1 palhaço dentro do carro despertou ainda mais a atenção. Perguntei de que cor era esse palhaço. Respondeu-me “elo”. Nesta altura, observei que a criança procurava mimo, pois virou-se para mim querendo mandar beijos.

No final do livro encontramos um palhaço roxo. Perguntei-lhe de que cor era esse palhaço, respondeu, “pêtu”. Disse-lhe que não era preto, mas sim “roxo”, repetindo “roxo”.



Anexo 12.17 - Sessão nº17 – 15/03/2018 - Tema: 3 – Cores

Intervenientes: Mestranda, a criança em estudo e 2/3 crianças da turma

Local: Sala de apoio

Tempo da sessão: 40 minutos

Esta sessão teve o seu início em contexto de sala de apoio com 2/3 crianças da turma. Solicitei individualmente, a cada criança que tirasse uma peça de roupa da cor que quisesse, e uma mola da mesma cor da roupa dentro do alguidar e que pendurassem no estendal. Ao pendurarem no estendal, pedia a cada criança que dissesse o nome da cor da roupa que estava a estender. Todas as crianças corresponderam corretamente ao que lhe era solicitado, verbalizando, no final o nome da cor. Nesta atividade observei, que as crianças tiveram mais dificuldade em manusear a mola da roupa do que fazer a respetiva correspondência. De seguida, e agora só com a criança, coloquei 1 caixa de ovos em cima da mesa. Iniciei utilizando amêndoas (pois estamos próximo da Páscoa) de diversas cores (azul, amarelo, rosa, verde e laranja) para que o Pedro colocasse dentro da caixa de ovos. Quando as viu pegou na amêndoa azul e perguntei-lhe de que cor era, respondeu “azul”. Pegou na amêndoa amarela, não disse nada então disse-lhe a cor. Pegou na amêndoa branca, virando-se para mim a dizer “banco” e colocou-a dentro da caixa. Pedi-lhe a amêndoa cor de rosa, pegou nela e colocou-a na caixa. A seguir a criança pegou na amêndoa verde, olhou para ela e disse “verde” e colocou-a dentro da caixa de ovos. Quando faltava apenas a amêndoa laranja, ele pegou nela e perguntei-lhe de que cor era essa amêndoa. Ele respondeu-me dizendo “anja”. Quando viu que já tinha colocado as amêndoas todas dentro da caixa, fechou-a, mas quis abri-la e não conseguindo, ajudando-o de seguida. Coloquei botões em cima da mesa para ele colocar o botão rosa e azul dentro da caixa. Depois quando lhe solicitei

para colocar outro botão azul na caixa, perto do outro botão azul, o Pedro pegou no botão, dizendo “zul”, colocando-o na caixa. Depois pedi-lhe 1 botão castanho e enquanto os procurava ia verbalizando algumas sílabas. Ao encontrar os botões castanhos, pegou em 2, levou-os perto da sua camisola e a seguir junto da minha camisola. Disse-lhe que era para colocar na camisola. Após este ato, a criança colocou-os dentro da caixa. Dando seguimento a esta atividade, pedi ao Pedro que colocasse 1 botão verde na caixa e assim o fez. Quando lhe solicitei outro botão verde o Pedro pegou no botão creme colocando-o na caixa. Disse-lhe que era creme, mas não repetiu o nome da cor. Quando lhe solicitei o 2 botão creme observei que o Pedro quis brincar com ele, mas acabou por colocar na caixa. Ao pedir-lhe 1 botão vermelho a criança viu-o e pegou num botão vermelho, que tem o formato de coração, dizendo “cuação”, “do pai”. Perguntei se era o coração do pai, respondeu-me “É”. Antes de colocar o botão vermelho na caixa, voltou a levá-lo junto da minha camisola. Olhou para os botões que estava em cima da mesa e disse “bótão”. Ao desenvolver esta atividade com botões, coloquei em cima da mesa diversos números de diversas cores. Pedi ao Pedro o número branco. Pegou no número 8 e levou-o até ao olho para espreitar pelo número, fazendo, de seguida, o mesmo comigo. Depois de ter pedido a cor branca, pedi-lhe a cor roxa. Por 2 vezes, o Pedro trocou esta cor com a cor preta, apontando para números desta cor. Disse-lhe qual o número roxo. Pegou nele, observou-o e só depois o colocou dentro da caixa. De seguida pedi-lhe para colocar números com as seguintes cores dentro da caixa: preto, azul, amarelo e laranja. À medida que ia buscando os números com as respetivas cores pretendidas, o Pedro ia verbalizando diversos sons, como também ia dizendo: “zul”, “Tá aqui”, “amaelo” (com esta cor, pegou em 2 botões) e para o laranja disse “Tá aqui”. Retirei dentro da caixa os números e, enquanto ia colocando as flores de feltro em cima da mesa, a criança fechou a caixa de ovos. Para a seguir, tentar abri-la. Ao conseguir disse “Já tá”. O Pedro quando percebeu que tinha flores em cima da mesa pegou numa flor amarela colocando-a em cima da mão, dizendo “aqui”. Perguntei-lhe de que cor era, mas não respondeu. Disse-lhe que era amarela. Depois pedi-lhe uma flor azul pegou nela e colocou-a dentro da caixa. Apontei para a flor rosa e perguntei que cor era essa, mas não me disse nada. Solicitei-lhe a flor rosa, mas trocou-a com a flor roxa. Nesta altura, a criança verbalizou “rou” e ao aproxima-se de mim, colocando o seu braço em cima do meu, percebeu que

a minha camisola tinha 1 botão. Verbalizou, de imediato, “betão”, apontando para ele. Nesta atividade, observei que o Pedro esteve atento e participativo, mas por vezes, não correspondia ao que lhe era solicitado.



Anexo 12.18 - Sessão nº18 – 20/03/2018 - Tema: Objetos de casa

Intervenientes: Mestranda e a criança em estudo

Local: Sala de Apoio

Tempo da sessão: 30 minutos

Após a aula de ginástica, eu e o Pedro estivemos na sala de apoio. Dei à criança a placa do loto com as imagens do SPC- Objetos de casa. Apontei para a imagem da cama e questionei-o sobre a imagem, disse-lhe que era a cama e ele levou as suas mãos à cara, gesticulando que era para dormir. Voltou a observar a placa, apontando para a

imagem e verbalizando “luz”. Quando foi a imagem da mesa, o Pedro, começou a bater na mesa com as mãos, verbalizando “Tá aqui”. Na imagem da casa de banho, eu disse-lhe que era para fazer “xixi” e “cócó”, questionei-o se tinha “xixi” ou “cócó”. Afirmou que não. Na imagem do lavatório, informei a criança que seria para lavar as mãos, respondeu-me “ão”. Questionei-o se, queria lavar as mãos, e de imediato disse que sim, como também, começou a mencionar o nome de algumas pessoas que fazem parte da sua vida: “Néné”, “Luz”, “Nuno” e “tia” - apontando para mim. Quando chegou o momento da imagem do apartamento, o Pedro olhou para mim, para eu lhe dizer o nome dessa mesma imagem. Uma vez, que a palavra “apartamento” é grande, optei por lhe dizer “casa”. Sendo esta palavra mais simples e fácil de dizer, o Pedro repetiu corretamente a palavra “casa”. De seguida começou a bater as palmas, como querendo uma felicitação de ter conseguido dizer corretamente o que era pretendido. Após ter terminado o loto, o Pedro esteve a visualizar atentamente, diversas imagens e livros onde estariam representados os objetos de casa, anteriormente escolhidos. Houve certos momentos, que a criança tentou verbalizar algumas palavras, repetindo o que eu lhe ia dizendo.



Anexo 12.19 - Sessão nº19 – 21/03/2018 - Tema: Profissões

Intervenientes: Mestranda, a Educadora de Infância, a criança em estudo.

Local: Sala de Apoio

Tempo da sessão: 30 minutos

Iniciei a aula dando ao Pedro a placa do loto com as imagens do SPC- As profissões. Coloquei 3 imagens ao lado do loto, peguei na imagem e disse-lhe que era o bombeiro. A criança imediatamente disse: “omeiro”, por livre vontade e colocou essa imagem no respetivo sítio, acontecendo o mesmo com a imagem do cozinheiro. Quando lhe falei da imagem “professora” o Pedro prontamente disse “Nuno”. Questionei-o se gostava do professor Nuno e com a cabeça acenou dizendo que sim.

Pegou na imagem da professora, colocou-a no sítio certo da placa do loto do SPC. Mencionei a imagem do cabeleireiro, e disse-lhe que era a senhora que penteia o cabelo, a criança apontou de imediato para a cabeça e mexeu no cabelo. Quando foi a vez do dentista, o Pedro olhou muito sério para os meus dentes, apontando depois para a sua boca e, depois observou as imagens do loto, como que se estivesse à procura da imagem do dentista no placard do loto do SPC. Após alguns segundos, o Pedro aponta para a imagem do dentista e diz “Tá aqui”, colocando a imagem mais pequena no respetivo sítio. Depois de ter finalizado o loto o Pedro, esteve a ver e a desfolhar diversas imagens e livros sobre as profissões. A postura da criança foi na maior parte das vezes, de apontar para a imagem (que não sabia o que era) e de seguida, olhava para mim, para eu lhe dizer de quem se tratava. Dizia-lhe a respetiva profissão da imagem e a seguir, o Pedro, calmamente, repetia silabicamente as respetivas palavras.



Anexo 12.20 - Sessão nº 20 – 22/03/2018 - Tema: 2 – Roupas

Intervenientes: Mestranda e a criança em estudo

Local: Sala de apoio

Tempo da sessão: 30 minutos

Ao ir para a sala de apoio o Pedro ficou sentado no chão. Iniciei esta sessão dando-lhe 2 imagens: 1 com um menino e outra com 1 menina. Quando viu o menino pegou na imagem e disse “meiu” e quando viu a da menina mencionou “mêiiiaa”. Coloquei a imagem do menino no colchão e junto desta diversas imagens de roupas (ex: camisola, calças, botas e chapéu). O Pedro teria que colocar por cima da imagem do menino as peças de roupa nos respetivos lugares. Mostrei-lhe as calças perguntado o que era. O Pedro disse “uai uai” ficando a observá-las. Por iniciativa dele colocou-as no respetivo lugar (por cima das pernas do menino). Foi buscar a imagem da bota elevou-a dizendo “da da da?”. Respondi-lhe dizendo “bota” ao qual ele repetiu “bota”. Colocou a bota no lugar certo dizendo “tá qui tá qui”. Como a imagem das calças

estava a sair, o Pedro teve o cuidado de as colocar melhor empurrando-a para o sítio certo acontecendo o mesmo com a bota. Foi buscar a outra bota e colocou-a no outro pé do menino. Perguntei-lhe o que faltava colocar por cima do menino para que ficasse vestido, como ele não respondeu disse-lhe que era a camisola. À medida que dizia o Pedro foi buscar a camisola dizendo “mizola”. Ficou com esta imagem na mão verbalizando algumas sílabas, mas sem serem palavras verdadeiras. Houve uma altura que mencionou “pai”. Perguntei-lhe se era a camisola do pai respondeu-me “É”, acenando com a cabeça. Ao colocar a imagem da camisola colocou-a na zona do tronco, mas de cabeça para baixo. Questionei se estaria bem e olhando para o que tinha feito respondeu “nhão”, corrigindo esse erro. Por fim, perguntei ao Pedro o que faltava no menino e ao ver a imagem respondeu “chapéu”. Olhou para o chapéu e apontou para a cor verde. Perguntei de que cor era o chapéu e respondeu-me “vênhe”, colocando-o no respetivo lugar. Depois de termos feito a imagem do menino fomos fazer o mesmo com a imagem da menina. Ao ver a menina a criança disse “mêiia”, ficando a olhar para a imagem repetindo “meia mia mia”. Interpelei-o dizendo silabicamente a palavra, mas o Pedro não repetiu a palavra apenas verbalizou apontando “Tá aí”. Ao colocar as imagens das roupas junto da imagem da menina, o Pedro estava a verbalizar sílabas aleatoriamente. Pegou na imagem do vestido e ficou a observá-la. Disse-lhe que era o vestido, prontamente repetiu a palavra dizendo “vetido”. Tentei que voltasse a repetir a palavra “vestido”, mas já não o fez. Procurou colocá-la no lugar certo continuando a verbalizar alguns sons. Depois de colocado o vestido, o Pedro mencionou “mão” pois o vestido estava a tapá-la. Incentivei-o a ver o que faltava colocar na imagem: as botas. Apontou para as botas e disse “bota”. Foi buscar as imagens das botas e colocou-as no respetivo lugar. Perguntei novamente o que faltava e olhando para as imagens viu que faltava o chapéu. Foi buscá-lo dizendo “Chapéu tá qui”. Pegou na imagem levando-a para junto da cabeça e ao mesmo tempo ia verbalizando. Disse-lhe que era para colocar na cabeça e ele respondeu “É” e repetindo silabicamente disse “ca-be-ça”. Para terminar esta sessão, estivemos a jogar “Os jogos da Mimocas”. Ao colocar o jogo a criança disse “mêiia”. Apontando para as botas perguntei o que a menina precisava vestir/calçar. A criança respondeu “bota”. Fiz o mesmo exercício apontando para a camisola. Neste momento, o Pedro não verbalizou, mas começou a esfregar as mãos na sua camisola. Apontei para o casaco

perguntando-lhe o que era respondeu “catu”. Disse-lhe a palavra corretamente. Depois aponte para o chapéu de chuva, mas o Pedro ficou a observar a imagem. Disse-lhe que era o chapéu de chuva. Olhando para a imagem tomou a iniciativa e voltou a dizer “mêiia”, aproximando-se de mim, como querendo afeto. Novamente aponte para o écran onde estavam as luvas. Perguntei iniciando a palavra “lu” e o Pedro terminou dizendo “vas”. Enquanto estava a levar as luvas para a imagem, a criança atenta verbalizou “luvas”. Aponte para a camisola perguntando o que era. Nesta altura, o Pedro verbalizou “pati patiu pátu” apontando para o écran do computador. Quando levei a imagem da camisola para o lugar certo, a criança ficou contente por se ter feito corretamente. Incentivei-o a observar o écran perguntando o que estava de vermelho, que era o casaco. Apontando para a sua camisola repetiu dizendo “zaco”. “zaco tá qui”. Disse-lhe que era 1 camisola e não 1 casaco. Ao colocar o próximo jogo “Os jogos da Mimocas” é-nos referido que “Está calor”. O Pedro ao ouvir fica ainda mais atento para o que poderia surgir. Ao olhar para o écran vê que é 1 menina e diz de imediato, “mêiia”. Insisti um pouco mais para que o Pedro, verbalizasse corretamente esta palavra, mas não disse. Aponte para os calções perguntando o que era. Respondeu “taões”. Neste momento, optei por não jogar mais pois observei que o Pedro já estava cansado, bem como, estava constantemente a solicitar afeto, aproximando-se de mim e por vezes, a fazer o gesto de querer beijos.



Anexo 12.21 - Sessão nº 21 – 12/04/2018 - Tema: Opostos (alto/baixo, grande/pequeno, contente/triste)

Intervenientes: Mestranda e a criança em estudo

Local: Sala de apoio

Tempo da sessão: 30 minutos

Ao iniciar esta sessão coloquei diversas peças de lego de vários tamanhos em cima da mesa. Solicitei à criança uma peça grande, mas estava tão entretida a brincar

com as peças que me respondeu “nhão”. Insisti um pouco mais enquanto ele ia construindo algo. Depois de contruir virou-se para mim dizendo “já tá”. Questionei-o sobre a sua construção perguntando se era um carro e respondeu “é”. Pedi novamente uma peça grande e correspondeu positivamente. Questionei-o sobre a cor da peça que me tinha dado ao que respondeu “zu”. Disse-lhe corretamente a palavra e repetindo disse “zul”. Perguntei-lhe sobre a peça que tinha ficado em cima da mesa, se era grande ou pequena. Respondeu “gaannde”. Perguntei-lhe de que cor era essa peça e respondeu “amaélo”. Com as peças que estavam em cima da mesa construí uma torre alta e outra mais baixa. Questionei o Pedro sobre qual era a torre alta. A primeira reação dele foi pegar na torre baixa e colocá-la em cima da torre mais alta. Voltei a pedir para me dizer qual era a torre alta, neste momento, apontei para a torre baixa perguntando-lhe “É esta?” ou “É esta?”. O Pedro apontou para a torre alta dizendo “éta”. Perguntei-lhe qual era a torre baixa fazendo o exercício anterior. A criança pegou na torre baixa e respondeu “éta”. Após este exercício deixei o Pedro brincar livremente com as peças do lego conjuntamente com um carro e uma ambulância. Enquanto brincava alegremente ia verbalizando alguns sons e, por vezes, dizia “tinóni” referindo-se à ambulância. Depois ter brincado com as peças a criança esteve a jogar “Os jogos da Mimocas”. Ao ouvir o interlocutor do jogo a questionar pela casa baixa, o Pedro prontamente apontou dizendo “baita” “éta”. Quando lhe foi solicitado o candeeiro alto, a criança olhou para o écran a observar e disse “alto”, repetindo “alto”. Perguntei-lhe apontando “É esta?” ou “É esta?”. O Pedro apontou corretamente respondendo “éta”. Ao ser-lhe pedido a torre alta, no jogo, a criança repetiu “tourr” e “alta” apontando para a torre certa. Quando lhe foi solicitado para colocar o cobertor na cama baixa o Pedro juntou as suas mãos e levou-as à cara (querendo dizer que a cama é para dormir), dizendo “meninho”, voltando a levar as mãos à cara dizendo por fim “já tá”. Perguntei qual era a cama mais baixa e apontou para a cama mais alta, demonstrando tristeza por não ter acertado. Motivei-o a perceber qual era a cama mais baixa e quando respondeu corretamente, o Pedro demonstrou satisfação por já ter conseguido. Após este exercício foi-nos pedido para colocar o gato na mesa alta. Prontamente a criança repetiu “mesa alta”, batendo com a mão na mesa a dizer “tá qui”. Ajudei-o a levar a mão até ao écran perguntando “Esta é a mesa alta?” e ele respondeu “sim”. Nos restantes exercícios em que solicitavam algo baixo/alto, o Pedro ia dizendo “alta”,

apontando para o écran e dizendo “já tá”. Quando acertava e o felicitavam a criança demonstrava bastante satisfação por essa situação. Ao acabar este exercício sobre o alto/baixo o Pedro verbalizou “cabou”. Neste momento, os colegas passaram pela sala para irem à casa de banho. Disse-lhe que os colegas iam à casa de banho, prontamente repetiu “casa banhnh”. Continuando com “Os jogos da Mimocas” mas agora explorando “Grande/Pequeno”, aponte para o elefante grande e perguntei-lhe se esse animal era o pequeno. De imediato a criança disse “ganhe”. Aponte para o elefante pequeno e perguntei se era pequeno ou grande e ele respondeu “pequenino”. Ao responder desta forma felicitei a criança por ter acertado e ter verbalizado corretamente. Ao ser-lhe solicitado a árvore pequena a criança verbalizou “tá qui” querendo apontar para a árvore pequena no écran. Como não chegava bem ao écran apontou para mim como querendo ajuda, dizendo ao mesmo tempo “pequena”. Perguntei se queria ajuda respondeu-me “sim”. Segurei então na mão do Pedro e ajudei-o a chegar ao écran, onde apontou corretamente dizendo “tá qui”. Quando no jogo lhe foi pedido o peluche pequeno, o copo grande, a banana pequena, o leão grande na jaula, o Pedro respondeu apontando (para o que lhe era solicitado) e a dizer “qui”. Ao ser pedido para colocar o urso na caixa pequena e o gato na cesta grande o Pedro disse “taixa”, “gato”, “tá qui”. Depois aponte para a caixa pequena e perguntei-lhe se era a caixa pequena respondeu “sim”. Quanto à situação do gato e da cesta, perguntei qual era a cesta grande e ele respondeu corretamente apontando. Quando lhe foi solicitado para colocar o cão na casota pequena expliquei que casota é a casa do cão. Prontamente o Pedro repetiu “casa” e “zota”. Para o ajudar aponte para a casota grande e perguntei se seria a pequena, respondeu “é”. Disse-lhe que essa casota era grande, repetindo de imediato “ganhe”. Voltei a perguntar qual era a casota pequena. Neste momento o Pedro respondeu bem. No exercício que pedia para colocar a colher no prato grande, o Pedro respondeu corretamente dizendo “uére” e “páto”, referindo-se respetivamente à colher e ao prato. Para colocar a bola pequena na baliza o Pedro respondeu corretamente à 2ª vez referindo-se bola como “bolha”. Quando foi para colocar a galinha pequena na capoeira senti necessidade de cantar a canção “Doidas doidas andam as galinhas”. O Pedro ouviu com atenção a canção fazendo os seus gestos. Ao finalizar a canção verbalizou “talhão” referindo-se à palavra “batalhão” depois virou-se para o computador e respondeu apontando e a dizer “certo”. No

exercício que lhe era pedido para colocar o telefone grande na mesa o Pedro levou a mão ao ouvido como se estivesse a telefonar, e disse “tuz tuz”. Iniciei assim um pequeno diálogo com a criança:

- Sim, Olá!!! Quem fala?

- Em fáa?

- O Pedro veio à escola hoje?

- Sim.

- Gosta de estar na escola?

- Sim.

- E gosta de estar com a Cristina?

- É.

- E com a Margarida?

- É.

- E com a Néné?

- Néné. É.

- E a Luz?

- É.

Após este diálogo o Pedro virou-se para o computador e aproveitando o interesse e entusiasmo dele, iniciei a frase “este é o elefante” E ele respondeu “pequenho”. Depois apontou acertadamente para o telefone grande. Nesta atividade – “Os jogos da Mimocas” senti que o a criança nesta fase já não demonstrou recusa perante o computador. Observei que esteve sempre atento, entusiasmado e participativo com o que era solicitado e demonstrava força de vontade em aprender. Para finalizar a noção “grande/ pequeno” o Pedro esteve a realizar uma ficha de trabalho em que tinha que pintar a maçã grande. Perguntei qual era a maçã grande e prontamente respondeu “é qui”. Disse-lhe que a maçã podia ser vermelha, verde ou amarela. Perguntei então de que cor queria pintar a maçã: verde, vermelha, ou amarela, respondeu “vênhe”. Pedi para tirar a caneta verde e pintar dentro da maçã. O Pedro pintou a maçã conforme pedi e ao terminar disse “já tá”. Nesta atividade observei que a criança ainda tem uma preensão primitiva (preensão palmar), sentindo necessidade de explicar e de ajudar o Pedro a realizá-la, incentivando-o a concretizar esta atividade. Ao terminar esta sessão, estivemos a ver o livro “O João está contente” e “O João está triste”. Ao ver a 1ª parte do livro fui interpelando o Pedro sobre as imagens que surgiam e ia respondendo corretamente e observando as mesmas. À medida que ia vendo foram surgindo algumas verbalizações tais como “tite” (“triste”), “tá sujo” (“está sujo”); “tá tem” (“está contente”). Quando vimos a 2ª parte do livro “O João está triste”, o Pedro

ao ver a imagem verbalizou “tite”. De seguida disse-lhe corretamente e ele repetiu silabicamente bem, levando ao mesmo tempo as mãos aos olhos esfregando-os como se estivesse a dizer que o menino da imagem estava a chorar verbalizando alguns sons como por exemplo “uaaa”. Quando viu a imagem onde está o baloiço partido o Pedro mencionou “tá patido” e quando se referiu ao chão disse “o tãouuu”.

Ao finalizar a visualização deste livro a criança ao ver a imagem do gelado no chão diz “patiu” referindo que o gelado se tinha partido.



Anexo 12.22 - Sessão nº 22 – 17/04/2018 - Tema: Noções Espaciais (frente/atrás, dentro/fora, cima/baixo)

Intervenientes: Mestranda e a criança em estudo

Local: Sala de apoio

Tempo da sessão: 30 minutos

Iniciei esta sessão mostrando ao Pedro diversas imagens para explorar algumas noções especiais, tais como: “frente/atrás”, “dentro/fora”, “cima”. As imagens incidiam numa casota e o cão em diferentes espaços espaciais. Comecei pela “frente/atrás” dialogando sobre imagem. Sendo assim:

- O que temos aqui; Pedro?
 - “Tão”.
- Como faz o cão?
 - ão, ão.
- Apontei para a casota e perguntei o que era.
 - Casa.
- Gostas do cão?
 - Sim.
- De que cor é este cão?
 - Banto, zul.

Disse-lhe:

- Castanho.

Repetiu:

- Tanha.

- De que cor é o telhado?

- Viha

Disse-lhe vermelho. E ele repetiu:

- Vêlho.

- O cão está à frente ou atrás da casa?

- Fente.

Mostrei uma outra imagem, em que o cão estava atrás da casota e perguntei:

- O cão está à frente ou atrás da casa?

- Táz.

Quando mostrei as imagens para explorar o “dentro/fora”, a criança respondeu corretamente às questões que iam fazendo, mas apontando. Apenas referiu o cão como “tão”. Quando foi para explorar a noção espacial “cima”, mostrei a respetiva imagem e, de imediato, respondeu “cima”. Felicitei-o por ter respondido corretamente e de seguida, questionei “O cão está em cima da...?”, respondeu “casa”. Novamente felicitei-o por ter respondido bem. Dando continuidade à sessão, coloquei peças de lego em cima da mesa solicitei à criança para construir uma garagem. Ao construir a garagem o Pedro verbalizou “rros”, perguntei se era para guardar os carros, respondeu “sim”. Neste momento, dei-lhe um carro para colocar dentro da garagem, o que fez de imediato, mas começou a brincar com ele dentro da garagem, verbalizando ao mesmo tempo “carro”. Voltei a perguntar se o carro estava dentro da garagem, respondeu “e...já tá”, “sim”. Solicitei que colocasse o carro fora da garagem, fazendo-o corretamente. Quando foi para explorar a noção espacial “atrás”, pedi ao Pedro para colocar o carro atrás da garagem, colocando-o à frente dizendo “táz” “qui”. Informei a criança que aí era “frente” e ele, repetiu “à fente”. Reforcei a ideia que quero o carro atrás da garagem. Ao ouvir o que pedia, repetiu “quelho atáz”. Acabei por explicar exemplificando onde era “atrás”. Dei ao Pedro uma bola e uma ambulância, dando seguimento à sessão, disse-lhe que colocasse a bola em cima da ambulância, mas colocou este meio de transporte em cima da bola, verbalizando “já tá”. Reforcei a ideia que queria a bola em cima da ambulância e neste momento, o Pedro levanta o carro para cima e diz “cima” apontando e rindo-se. Depois pedi para colocar a bola atrás da ambulância. Repetiu dizendo “bolaa atáz da ambância” ao mesmo tempo que colocava a bola à frente dizendo “já tá”. Novamente disse que queria atrás o que fez corretamente. Pedi então à criança para colocar a bola em cima da ambulância,

repetindo “cima”, apontando para o carro. Relembro-lhe que é o carro dos bombeiros. De imediato repete devagar a palavra “bombeiros”. Solicitei-lhe novamente que colocasse a bola em cima da ambulância, a criança colocou em cima respondendo “já tá” e “quelho em cima”. Ao jogar “Os jogos da Mimocas”, o Pedro teve sempre uma postura afirmativa no que lhe era pedido estando sempre atento, entusiasmado e com vontade em responder ao que lhe era pedido. Quando lhe foi pedido para colocar um objeto em cima da mesa, a criança apontou corretamente para onde deveria ir. Quando lhe era perguntado “Onde está o carro/o peluche/a bola/ a banana e o telefone?”, o Pedro respondia dizendo “qui”, “baixo”, “cima”. Quando, no jogo, se pergunta “O que está em cima/baixo da mesa?”, a criança verbalizou “uére”, “carr”, “banana”, referindo-se à colher, carro e banana. No jogo que se tinha um sapato, o Pedro verbalizou “sato”, repetindo devagar e silabicamente disse a palavra “sa-panh-to”, voltando a dizer sozinho “sato”. Ao terminar “Os jogos da Mimocas” e quando perguntaram o que tínhamos em cima da mesa, as opções era um livro e um peluche (com a forma de urso). Nesta altura, a criança verbalizou “pelucha”, repetindo “peluche”, “livo” e “uso” referindo-se ao livro e ao urso. Para finalizar esta sessão, o Pedro esteve a realizar uma ficha de trabalho (fazer dedadas no cão que está em cima da mesa). Explorei, em primeiro lugar, as imagens para que percebesse melhor o que lhe era pedido, mantendo um pequeno diálogo com a criança, que foi:

- O que está aqui?

- O cão.

- Como faz o cão?

- ão, ão.

- O cão está em cima? Ou está em baixo?

- Cima.

- O que é isto?

- Aaaaaa. (mesa).

Na segunda imagem, o Pedro verbalizou “baixo” e referiu o cão como “cãouuuu”. Perguntei-lhe de que cor queria pintar o cão, respondeu-me, dizendo “zul”, “pêtu”, “élo”, “femêlh” e “vênhe”. cores (azul, preto, amarelo, vermelho e verde) Voltei a perguntar e respondeu-me apenas “pêto”.



Anexo 12.23 - Sessão nº 23 – 26 /04/2018 - Tema: Diversos
Intervenientes: Mestranda, a criança em estudo e 2 crianças da turma
Local: Sala de apoio
Tempo da sessão: 30 minutos

Para iniciar esta sessão solicitei à educadora de Infância dois colegas do Pedro para assim, executarmos um jogo em pequeno grupo. Comecei por distribuir 1 placa para cada um dos elementos e coloquei as peças individuais dentro de 1 saco. Cada aluno por sua vez, teria que tirar 1 peça individual e perguntar “Quem tem a mesa?” (por exemplo). Quem tivesse o desenho da mesa teria que a colocar em cima do respetivo desenho da placa maior. Quando dei as placas ao Pedro e aos colegas, começaram logo a dizer entusiasmados o que cada placa tinha desenhado. Iniciei o jogo pelos colegas do Pedro tirando 1 peça individual para que, quando fosse a vez da criança, percebesse melhor a dinâmica do jogo. Quando chegou a vez do Pedro, este tirou do saco 1 monte de peças. Reforcei a ideia que só podia tirar 1 peça, mas acabou por tirar 4. Voltei a reforçar a mesma ideia e neste momento tirou a peça com o desenho de 1 casa. Perguntei o que era e ele respondeu: “cá” (casa). Uma vez que era o colega que tinha este desenho, pedi à criança para dar ao colega e afirmativamente disse “nhau”. Questionei-o se tinha o desenho da casa na placa. Observou-a atentamente e respondeu “não”. Neste momento, deu essa peça ao colega. Dando seguimento ao jogo os colegas voltaram a tirar a peça individual e quando chegou a vez do Pedro, ele tirou 3 peças, mas voltei a dizer que seria apenas 1 peça. Voltou a pôr a mão no saco retirando a peça com o desenho da lua verbalizando “lua”. Perguntei se tinha a lua respondeu-me “não”. Pedi então para dar à colega que tinha o respetivo desenho na placa e assim fez. Quando chegou novamente a vez do Pedro jogar tirou apenas 1 peça,

com o desenho do balde. Disse-lhe que era 1 balde, repetindo “balde”. Novamente os colegas tiraram peças e quando a colega tirou o desenho dos lápis, perguntei ao Pedro se tinha esse desenho. Acenou com a cabeça que não mas pedi que visse melhor a sua placa e ao observar viu que tinha. Voltei a questioná-lo se tinha os lápis e nesta altura, respondeu-me que “sim”, acabando por colocar a peça individual no respetivo lugar dizendo “já tá”. O Pedro quando voltou a jogar, tirou a peça com o desenho do casaco, verbalizando “zacu”. Perguntei quem tinha o casaco. O Pedro apontou para o seu casaco dizendo “tá qui”. Voltei a perguntar quem tinha o casaco e um dos colegas respondeu que tinha. Solicitei à criança que desse a peça ao colega. Quando o Pedro tirou outra peça de dentro do saco tirou-a com o desenho do bolo verbalizando corretamente. Perguntei se tinha o bolo na placa acenou com a cabeça que sim. As restantes vezes que o Pedro jogou participou ativamente verbalizando o que estava na peça individual. Quando saiu o gato, mesa e estrela, a criança verbalizou “gato”, “mesa” e “rrtrela”. Quando um dos colegas tirou o desenho da joaninha perguntei ao Pedro se tinha. Acenou com a cabeça respondendo “É qui”. Ao realizar esta atividade observei que foi importante para todos os intervenientes pois os colegas do Pedro estavam sempre prontos a ajudá-lo, explicando como se jogava e onde teria que colocar as peças individuais. A criança ao ver os colegas a verbalizarem as palavras, procurava dizê-las também. Notei que foi importante esta atividade em pequeno grupo para todos os intervenientes, pois permitiu desenvolver o respeito pelo outro como o saber respeitar as regras do próprio jogo. Quando dei o 2º jogo ao Pedro já estava individualmente com ele demonstrando interesse e entusiasmo para jogar. Teria que colocar peças com diferentes cores e formas nos respetivos lugares numa placa grande. Ao apontar para a peça com a forma de retângulo azul, questionei-o sobre a cor e ele prontamente respondeu “zul”. Pedi então a peça com a forma de 1 losango com a cor vermelha e colocou-a no respetivo lugar. Pedi-lhe que me dissesse onde estava a peça com a forma de 1 coração e, cuidadosamente pegou nela, dizendo “cuação” levando a mão até ao peito dizendo “qui”, como querendo dizer que tinha ali o seu coração. Perguntei-lhe de que cor era esse coração respondeu “ro” (rosa). Pegou na peça com a forma de 1 triângulo, a seguir perguntei sobre a cor. Respondeu “zul”. Após ter colocado esta peça no respetivo lugar solicitei a peça verde que era a peça que tem a forma de 1 círculo colocando-a no sítio certo. Apontei para a peça amarela com a forma

de 1 quadrado perguntando qual a sua cor. Respondeu pegando na peça “amaélo”, tentando colocar no respetivo lugar. Para arrumar este jogo fui mencionando individualmente o nome de cada peça para se colocar dentro do saco. O Pedro atenciosamente foi participando no que lhe era solicitado. Após esta atividade dei ao Pedro 1 folha branca para fazer 1 desenho livre com canetas de feltro. À medida que ele ia desenhando perguntava-lhe a cor da caneta com que estava a escrever. Ao mencionar a cor laranja e roxa disse “laanja”, “rrouáá”, dizendo corretamente “tampa”. Enquanto a criança ia fazendo o desenho observei que destapava e tapava corretamente as canetas que ia utilizando. No segurar da caneta o Pedro apresenta uma preensão palmar usando a mão inteira para segurar a caneta e movia o ombro e o braço para que a mão se movimente. Quanto à lateralidade da mão, também observei que ainda não está bem definida pois tanto segura com a mão direita como com a esquerda.

Para finalizar esta sessão o Pedro esteve a ver atentamente o livro “A quinta do avô”. Ao longo do visionamento do livro fui explorando individualmente cada elemento da imagem, “trabalhando” melhor a palavra. Logo de início o Pedro identificou o “sol”, “casa” dizendo corretamente. Na página seguinte, a CE viu e mencionou “galo”. Olhando para mim apontou para o burro, ficando à espera que lhe dissesse quem era. Repetiu corretamente “burro”. Quando mencionei novamente o nome do galo o Pedro fez o gesto de levar o dedo indicador à palma da outra mão querendo dizer onde a galinha põe o ovo. Neste momento, cantei a canção “Doidas doidas andam as galinhas”, atentamente ouviu fazendo por vezes, os gestos corretos. Na imagem em que o burro está em cima da chaminé, disse-lhe que estava em cima da chaminé, ele repetiu “chaniné”. Ao observar a casa o Pedro apontou para a porta e eu disse-lhe porta, repetindo “póta”, apontando depois para a porta da sala. Na página seguinte, a criança identificou e nomeou corretamente o cão. Quando viu o cão em cima do telhado, disse “telhado”, respondendo À minha pergunta “Onde está o cão?”. Apontou para 1 das janelas querendo saber o nome dessa parte da casa. Disse-lhe que era a janela, repetiu verbalizando “ja”. De imediato, observou que existia outra apontando dizendo “du”. Reforcei a ideia de que eram 2 janelas e por iniciativa própria o Pedro repetiu “du ja” (duas janelas). Quando chegou a imagem do galo no colo da avó, fiz o som que este animal emite repetindo de imediato. Perguntei onde estava o galo, respondeu “vó” querendo dizer “avó”. Li a frase: “Na quinta do avô João, há uma

grande confusão”, terminei a frase dizendo “Pois, é”, o que ele também repetiu “Pois, é”. Quando foi a imagem do pato perguntei quem era e respondeu “pato”. Questionei-o de seguida sobre a cor deste animal respondendo “amaelho”. Neste momento, observei que o Pedro queria terminar pois disse “já tá”. Mas insisti um pouco mais para terminar o visionamento do livro. Assim, e de uma forma mais rápida desfolhei as restantes páginas explorando as imagens às quais ainda se manteve atento a observá-las e a ouvir a canção “Todos os Patinhos”.



Desenho realizado pela criança

Anexo 13 – Registo de aulas assistidas

Anexo 13.1. - 23 /02/2018 – Educação musical

Quando cheguei à sala, as crianças estavam sentadas no colchão, acompanhados pelo prof. de ginástica. O Pedro manteve-se no mesmo local, sentado como a restante turma, quando me viu, já não fez qualquer movimento de rejeição por me ver. Foi necessário, ir trocar-lhe a fralda e em momento nenhum, o Pedro não recusou ir comigo. Enquanto estive comigo fui interagindo com ele falando-lhe do que estava a fazer. Uma vez que, a auxiliar esteve ausente e se aproximava a hora da aula de música, a EI solicitou ao colega para ir ao recreio com as crianças. Levei então o Pedro ao recreio. Aqui, procurou sentar-se no chão e começou a dizer-me adeus para ficar sozinho. Neste momento, deixei-o sozinho ficando ali perto, caso fosse necessário alguma coisa. Quando chegou a hora da aula de música, dirigimo-nos para a sala onde a CE e restante turma iriam ter a aula. Inicialmente o Pedro demonstrou atenção ao que a professora de Música fazia. Mais tarde, virado para os colegas que estavam atrás de si observava-os atentamente a concretizarem os gestos que a professora solicitava. O Pedro realizava um ou outro gesto, mas, por vezes, esses mesmos gestos não coincidiam com os que eram solicitados. Houve um ou outro momento em que o Pedro estava distraído, mas quando a professora o chamava, acabava por corresponder positivamente. A canção que o Pedro esteve mais entusiasmado, participando ativamente e alegremente foi na canção “Eu fiz o meu palhaço,” realizando corretamente os gestos solicitados.



Anexo 13.2. - 2 /03/2018 – Educação pelo movimento

Ao chegar à sala, as crianças estavam a finalizar a salada de frutas. Como estava já na hora da aula de ginástica, a educadora de Infância solicitou aos alunos para que

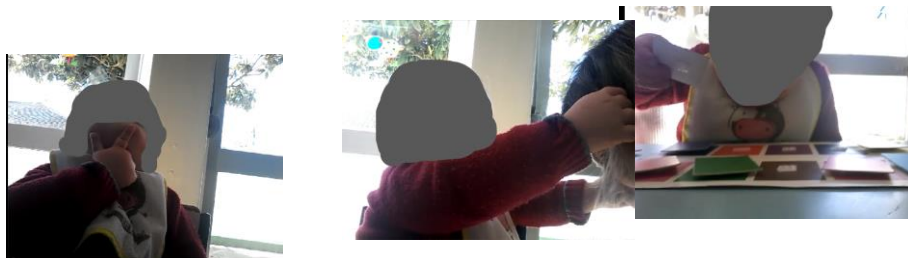
estes fossem à casa de banho e que tirassem o seu bibe. Fiquei com o Pedro a acabar de fazer a salada de fruta. Solicitei à Educadora de Infância para assistir à aula de ginástica, e esta, deu-me o seu consentimento. Então, quando os colegas do Pedro foram para a ginástica chamei o Pedro para ir comigo, mas inicialmente, ele respondeu que não queria ir. Questionei-o, informando-o se queria ir ao professor Nuno fazer ginástica. Prontamente, respondeu que sim. Ao chegar ao ginásio, todas as crianças estavam sentadas num puf retangular. Quando viram o Pedro chamaram-no para se sentar perto deles. O professor Nuno iniciou a aula explicando o que as crianças iriam fazer: circuito. Enquanto o professor Nuno esteve a exemplificar os exercícios que iriam fazer o Pedro esteve muito atento, principalmente, quando esteve a exemplificar como se joga à macaca. Como estava na aula, o professor questionou-me se ficaria com o Pedro a fazer os exercícios e respondi que sim. Quando a restante turma foi fazer o circuito levei o Pedro a jogar à macaca, pois notei que ele gostaria muito de jogar. Levantei-o, levei-o até ao local do jogo e ajudei-o a jogar à macaca. Depois fomos até à zona dos arcos, onde as crianças estavam a rodar o arco sobre o seu próprio corpo. Como o Pedro ainda não se mantém em pé sozinho, sentei-o no chão e estive a atirar o arco para ele e a incentivar que atirasse para mim. Uma vez ou outra, punha o arco a rodar sobre si mesmo. Quando percebeu que havia mais exercícios para fazer: saltar por cima de 1 obstáculo (ponte) a criança quis ir logo para essa zona. Como já tinha saltado e achei importante, levantei o obstáculo (ponte) para o Pedro passar por baixo, correspondendo bem. Uma ou outra criança da turma ao ver, também quis juntar-se ao Pedro fazendo o que ele estava a fazer. Após este exercício, levei-o para a zona onde estavam as bolas. Pegou numa bola e atirou-a para mim e vice-versa. Juntaram-se a nós alguns colegas para jogarem com o Pedro. Por fim havia 1 puf com o formato de uma ponte. O Pedro quando viu este material e os seus colegas a passarem por baixo, quis também experimentar. Fui com ele até este material para ele fazer este exercício. Achei importante e interessante a aula de ginástica, pois veio reforçar a ideia de que as crianças podem desenvolver numa só aula todas as áreas do seu desenvolvimento: desenvolvimento motor (fino e grosso); desenvolvimento pessoal e social; desenvolvimento cognitivo; linguagem; e conceitos matemáticos (noção: cima/baixo, dentro/fora).

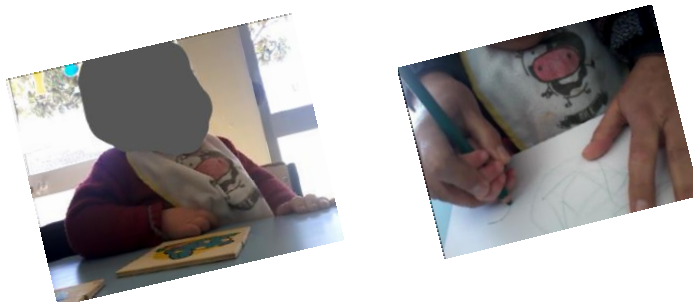


Anexo 13.3 - 13 /03/2018 – Apoio de Intervenção Precoce

Ao chegar à sala, encontrei o Pedro sentado junto de 1 mesa com a colega da Intervenção Precoce. Neste momento, a criança estava a fazer a associação de cores, que consistia numa placa que tem desenhado vários retângulos de diversas cores (tais como: laranja, vermelho, amarelo, roxo, preto, rosa, verde, castanho, azul claro e escuro) e que tinha o mesmo número de retângulos individuais com as mesmas cores, para que a criança fizesse a correspondência/associação das cores. Ao realizar esta atividade observei que o Pedro fez a correspondência de todas as cores corretamente. Após este exercício, a educadora da Intervenção Precoce deu ao Pedro 1 caixa com puzzles. A criança ao ver a caixa pegou nela e começou logo a brincar. Após ter aberto a caixa, o Pedro começou a querer construir os puzzles de 3 peças. A criança foi verbalizando diversos sons enquanto ia tentando construir os puzzles. Uma vez que os puzzles são de 3 elementos e de linhas retas, penso que, por este motivo, a criança teve mais dificuldade em construí-los. Assim, em conjunto com a colega estive a ajudar o Pedro a construí-los. Como um deles tinha o desenho de 1 coelho a educadora da Intervenção Precoce começou a cantar a canção “De olhos vermelhos, de pêlo branquinho, dou saltos bem altos, eu sou 1 coelhinho,”. Como o Pedro não me ouvia, virou-se para mim, apontando-me para que eu começasse a cantar. Conjuntamente com a educadora da Intervenção Precoce cantei a canção que já estava a ser cantada, enquanto o Pedro ouviu com muita atenção. Quando acabou alegremente bateu na mesa com as mãos dizendo “táz táz”. Depois da canção a colega questionou onde estava a boca do coelho, mas como a criança estava voltada para ela, perguntou-lhe

onde estava a sua boca. Prontamente, o Pedro apontou para a sua boca. Sucedeu-se o mesmo para o nariz, olhos e o cabelo. Quando lhe foi perguntado onde ficava a bochecha, o Pedro virou-se para mim apontando para a minha bochecha e depois para a da colega. Quando lhe perguntei onde estava o queixo da Cristina de imediato, a criança apontou para o seu queixo e de seguida, apontou para o meu. Depois o Pedro tomou a iniciativa e apontou para a sua palma da mão, como querendo saber o nome dessa parte do corpo. Eu e a colega dissemos-lhe que era a palma da mão e cantámos a canção “Palminhas, palminhas, nós vamos bater, depois as mãozinhas, nós vamos esconder”. Seguiu-se o puzzle do galo. O Pedro com a nossa ajuda construí-o e ao terminar cantámos a canção “O nosso galo é bom cantor”. A criança ouviu com muita atenção e no final disse “já tá”. Para terminar esta sessão a educadora da Intervenção Precoce deu ao Pedro uma folha branca e 1 caixa de lápis de cor para ele escolher o lápis com que queria escrever. Foi-lhe pedido um desenho e posteriormente bolinhas. O Pedro começou a desenhar com satisfação. Observei que a criança ainda está na fase da garatuja e que a preensão do lápis é uma preensão primitiva, ou seja, uma preensão palmar. Por vezes, varia as formas de segurar o lápis, desenha pelo prazer do movimento, não havendo representação no desenho. Observa-se ainda que o traço da garatuja é leve começando já a ter algum controle dos movimentos. A educadora da Intervenção Precoce sentiu necessidade de o ajudar pegando na sua mão, ajudando a desenhar bolas para que o Pedro começasse a ter maior orientação espaço-motor nesta atividade. O Pedro demonstrou sempre muito interesse e entusiasmo por esta atividade, bem como, ao desenhar notei que procurava a atenção, a motivação e os louvores da educadora da Intervenção Precoce.





Anexo 13.4 - 10/04/2018 – Apoio de Intervenção Precoce

Hoje ao chegar ao Jardim de Infância o Pedro estava a ser acompanhado pela educadora da Intervenção Precoce. A colega estava a explorar “Os jogos da Mimocas” – discriminação auditiva: os animais em que a criança tinha que ouvir o som que o animal emite e depois deveria identificá-lo entre 2 animais. O Pedro conseguiu identificar os nomes e as imagens dos seguintes animais: cão, gato, leão, porco, ovelha, galinha, pato, pássaro, elefante, cavalo e o macaco. Ao identificar foi mencionando o nome deles: “cão”, “gato”, “êão” (leão), “pouto” (porco), “ouvelha” (ovelha), “gainha” (galinha), “pato”, “piu piu” (pássaro), “fanti” (elefante), “váo” (cavalo), “tátu” (macaco). Durante esta sessão o Professor de ginástica (Nuno) passou no corredor com as crianças de outra sala. O Pedro manifestou interesse e alegria mencionando que era o “pufessor Nuno”. Nesta altura, o Pedro manifestou interesse em dar e receber afeto (recebendo e mandando beijos), quer à educadora da Intervenção Precoce quer à mestranda. A educadora terminou a sua sessão fazendo o mesmo exercício, mas agora teria que identificar o som do animal e a sua imagem entre 3 imagens.

Anexo 13.5 - 20/04/2018 - Visita aos Bombeiros Municipais

A educadora de Infância ao marcar uma visita aos Bombeiros Municipais, convidou-me para ir com ela e as crianças também. Uma vez que não houve necessidade de ir até ao Jardim de Infância, encontrámo-nos no Quartel dos Bombeiros. Ao chegar ao quartel, aproximei-me ficando responsável pelo Pedro. Ao iniciar a visita, o grupo foi dividido em 2 pequenos grupos: 1 ia ver 1 filme e o outro iria ver o espaço do quartel, os carros dos bombeiros e as ambulâncias e posteriormente trocavam. A criança ficou no grupo que iria ver o quartel, os carros dos bombeiros e as ambulâncias, ou seja, no 2º grupo. Ao ver os carros dos bombeiros e as ambulâncias

o Pedro mencionava-os “tinóni”. Ao longo da visita o Pedro esteve sempre atento, interessado no que se passava ao seu redor. Houve algumas situações em que as crianças entraram dentro dos carros dos bombeiros e das ambulâncias para verem melhor. O Pedro também participou dessa forma alegremente. Observei que quando um dos bombeiros colocou a sirene dos carros a funcionar, o Pedro teve a reação de tapar os ouvidos com as mãos, não querendo ouvir. O bombeiro reparou na reação do Pedro, desligando de imediato a sirene. O Pedro quando percebeu que a sirene já não tocava mais, destapou os ouvidos e começou a participar normalmente na visita. Após terem visto o quartel, os carros e as ambulâncias, o grupo de crianças em que o Pedro estava inserido, trocou com o outro grupo que estava a ver o filme. Nesta fase, as crianças estiveram a ver 1 filme sobre os cuidados a ter, caso haja 1 tremor de terra. Viram o filme atentamente e responderam a simples questões sobre o mesmo. No final, simulou-se 1 sismo, para que as crianças percebessem que deveriam fazer nestas situações- protegerem-se. Nesta fase, o Pedro também participou ativamente como os colegas. Ao longo de toda a visita o Pedro esteve sempre atento e mostrou-se interessado no que via, ouvia e presenciava. De vez em quando, repetia as palavras que lhe eram transmitidas.



Anexo 13.6 - 24/04/2018 – Apoio de Intervenção Precoce

Hoje quando cheguei ao Jardim de Infância, o Pedro já estava a ser acompanhado pela educadora de Infância estando a terminar o desenho livre. Nesta intervenção da colega a mestranda optou apenas por observar e registar a sessão, não interferindo. Ao terminar o desenho livre a colega começou a cantar a canção: “Doidas doidas andam as galinhas” e depois “O balão do João”. Nesta 2ª canção, a criança esteve atenta à canção que ouvia participando ativamente e alegre, realizando os gestos da canção. Após a canção, a educadora de Infância, interpelou o Pedro perguntando o som de alguns transportes, tais como: carro, comboio, mota, avião, ambulância, carro da polícia e barco. Neste último transporte a colega cantou a canção “Barquinho”, nesta altura a criança interrompeu, dizendo “Nuno”. A colega questionou se o tio Nuno tem 1 barco e a criança respondeu “sim”. Sobre alguns transportes o Pedro realizou os gestos representando-os. Após ter falado dos transportes, a colega perguntou ao Pedro o som que alguns animais emitem. Esses animais foram: leão, tigre e o urso. Com o suporte de imagens pediu-se ao Pedro que identificasse a abelha, o urso e o coelho. Quando foi para identificar o coelho, a criança teve alguma dificuldade em identificá-lo e nomeá-lo, mas com a ajuda da colega, o Pedro acabou por dizer “êlho”. Após ter nomeado o animal, o Pedro fez os gestos da canção “De olhos vermelhos, de pelo branquinho...” para se cantar. A colega cantou enquanto ele atentamente ouviu e quando na canção se diz “frente, atrás”, “tráz tráz”, o Pedro verbalizou “fente, para táz”, “táz, táz”. Depois deste momento, a colega pediu ao Pedro para lhe dizer onde se situavam os olhos, a boca, os dedos, as mãos, o pé, o braço, a perna, o joelho, as orelhas, o queixo, os dentes, a língua e as bochechas. Em todas as situações respondeu corretamente, apontando e verbalizando “tá qui”. Nesta altura, a colega inicia 1 diálogo/conversação com a criança questionando sobre diversos temas. A conversa foi a seguinte: “

- O Pedro vai na carrinha da escola para onde?
 - Casa
- A carrinha vai pôr o Pedro e o Zé a casa, é?
 - Inha
- Olha, o Pedro bebeu leite na escola?
 - Nã (verbalizou, acenando com a cabeça)
- Foi papa? Ou iogurte?
 - Iogute

- Foi papa ou iogurte? O Pedro comeu papa ou iogurte?
 - Iogurte
- Comeu tudo?
 - É.
- Ora não!!!!.....Comilão como és???!!!!!.....Óh,..... O Pedro tem uns ténis...Mostra lá! Quem comprou?
 - Tia.
- A tia? Como se chama a tia?
Acenou a cabeça dizendo que sim.
 - Suzata.
- Susana. Ah.....O Pedro tem aqui uma meia. Que linda meia. Que cor é a meia?
 - Zul.
- E aqui?
 - Velhe. (vermelho)
- Quem comprou a meia?
 - Mãe.
- Diz à Cristina. O Zé tem umas meias também?
 - Sim.
- Quem comprou ao Zé?
 - Mãe.
- Olha diz-me uma coisa. Gostas de maçã?
 - Sim.
- E banana?
 - Banana.
- Gostas?
 - Siiiiimmm.
- É bom?
 - É.
- E o Pedro comeu banana? É em casa ou na escola?
 - Êcôla.
- Quem deu a banana ao Pedro?
 - Banhánha.
- Foi a Margarida?
Virou-se para mim. Acenou um pouco a cabeça.
- Então quem deu a banana ao Pedro?
 - Ró (rosa)
- Foi a Rosa?
 - É. “

Virou-se para a mesa e viu em cima 1 caixa de lápis. A colega questionou-o se queria arrumar. A criança respondeu repetindo “rruma”. Enquanto arruma os lápis de cor, a colega aproveitou para pedir ao Pedro que lhe desse o lápis verde, mas ele respondeu “não”. Então foi-lhe pedido o lápis azul respondendo “azuli”, fazendo cara de que não queria dar esse lápis. Novamente a colega perguntou onde estava o lápis

verde e o Pedro apontou-o corretamente respondendo “qui”. Perguntou-lhe onde estava o lápis castanho, e a criança verbalizou “ca-ta-nho”, apontando e a dizer “qui”. Perguntou onde estava o lápis azul, apontou dizendo “tá qui”. Questionou onde estava o lápis vermelho, repetiu dizendo “femênho”. A colega felicitou-o, pois, ele apontou corretamente. Perguntou se ele gostava do vermelho, respondeu “não”. Questionou-o onde estava o lápis cor de rosa. Nesta altura, a criança empurra um lápis e ao empurrar a colega disse: “fugiu, fugiu”, empurrando para ficar na mesma direção dos restantes. De imediato, a criança repetiu dizendo “fugiu, fugiu”, empurrando-o novamente e a dizer “já tá”. A colega perguntou novamente pelo lápis cor de rosa e de repente, a criança apontou para o lápis dizendo “tá qui”. Por fim, a colega questionou o Pedro pelo lápis preto, mas a criança apontou para o lápis castanho. A colega disse-lhe que esse lápis era castanho e o Pedro verbalizou “ta-nho”. A colega apontou para o lápis preto dizendo-lhe: “Este é preto”. A criança repetiu “pêtu”. Entretanto, o Pedro pega no lápis verde e perguntou a cor desse lápis, respondendo “venhê”. Ao terminar esta sessão, a colega deu ao Pedro uma folha com a cara de 1 palhaço, onde teria que desenhar os olhos, o nariz e a boca. Nesta atividade observei que o Pedro tem ainda muita dificuldade na motricidade fina devido à hipotonia que apresenta. Ao observar a intervenção que a colega teve com o Pedro, reparei que a criança, para além, de já verbalizar algumas palavras consegue responder a perguntas que lhe façam sobre alguns temas tais como: as cores, o corpo humano, os animais, o seu dia a dia/rotinas, e a alimentação.



a cantar



identificar os animais



a identificação das cores



a dialogar

Anexo 14 – Palavras verbalizadas/expressadas (por áreas) desenvolvidas nas sessões de intervenção e reavaliação

| Áreas | Palavras | Como expressou | Observações |
|----------------------------|---|--|-------------|
| Família e Pessoas próximas | “Mãe” | “Mãe” | |
| | “Pai” | “Pai” | |
| | “Mano (Zé)” | “Mano Zé” | |
| | “Mana (Graça)” | “Gáça” | |
| | “Avó” | “Vó” | |
| | “Avô” | “Vou” | |
| | “Tia” | “Tia” | |
| | Maria Isabel- “Néné” (Educadora de Infância) | “Néné” | |
| | “Luz” (Auxiliar de Educação) | “Luz” | |
| | “Cristina” (Intervenção Precoce) | “Quisttina” “Tita” | |
| | “PROF. Nuno” (PROF. de ginástica) | “Pufessor Nuno” – 10/4 “Nuno” – 1,20,21/3; 24/4 | |
| | Bárbara – “Bábá” (Auxiliar no JI) | “Bábá” | |
| | “Margarida” (Mestranda) | “Tia” – 22/2; 12,20/3;10/4 “Magaida” – 12/3 “Magaida” – 24/4 | |
| | “Maria” | “Aia” | |
| | “João” | “João” | |
| Corpo Humano | “Cabeça” | “Ca-be-ça” – 7,12/3 “Cabeça” – “8,15/3 “Beça” – 12/3 | |
| | “Olhos” | “Lhos” – 7,8,12/3 “O-lhos” – 12/3 | |
| | “Nariz” | “Iz” – 7/3 “Naiz” – 8/3 | |
| | “Orelha” | “ouêlha” – 7/3 “Ulha” – 8/3 | |
| | “Queixo” | “Queixo” | |
| | “Boca” | “Boca” | |
| | “Dentes” | “Den-tes” – 8/3 “Dentes” -8/3 | |
| | “Língua” | “Iua” – 7/3 “Inua” – 8/3 | |
| | “Bochecha” | “Bo-che-cha” - 8/3 | |
| | “PESCOÇO” | “Pecouço” – 8,12/3; 8/5 | |

| Áreas | Palavras | Como Expressou | Observações |
|---|---------------------|---|-------------|
| Corpo Humano | “Coração” | “Cuação” – 14/3;26/4 “Cuação” – 15/3 | |
| | “Braço” | “Baço” – 7/3 “Ta ta ta” -8/3 | |
| | “Mão” | “Mão” – 7,8,22/3 “ÃO” – 15/3 | |
| | “Dedo” | “Dedo” | |
| | “Costas” | “Cos-tas” – 7/3 | |
| | “Barriga” | “Rriga” – 7/3 “Barr” – 8/3 | |
| | “Perna” | “Perna” – 7/3 “Pé -na” – 8/3 | |
| | “Joelho” | “Juêlho” – 8/5 | |
| | “Pé” | “Pé” | |
| | “Mão está aqui” | “Mão tá aqui” – 7,8,12/3 | |
| | “Dentes estão aqui” | “Deia tá qui” – 8/3 | |
| Alimentos/Pequeno Almoço Almoço/Inatar | “Sopa” | “Sopa” | |
| | “Arroz” | “Rroz” -10/4 | |
| | “Água” | “U u a” – 1/3 | |
| | “Cenoura” | “Ce-noouu-a” – 22/3 | |
| | “Carne” | “Carne” | |
| | “Massa” | “Massa” | |
| | “Peixe” | “Peixe” | |
| | “Atum” | “Tum” – 10/4 | |
| | “Batata” | “Táta” – 24/4 | |
| | “Iogurte” | “Iogute” – 24/4 | |
| | “Doce” | “Doce” | |
| | “1 doce” | “1 doce” | |
| “Bolo” | “Bolo” | | |
| Fruta | “Maçã” | “Maçã” | |
| | “Cereja” | “Ce ce eia” – 12/3 | |
| | “Limão” | “Ião” – 14/3 “Li-mão” – 14/3 | |
| | “Pêra” | “Pera” | |
| | “Uvas” | “Uvas” | |
| | “Banana” | “Banana” – 14/3; 17,24/4 “Banhánha” – 24/4 | |
| | “Banana está aqui” | “Nana aqui” - 22/2 | |
| Animais | “Animais” | “Nimais” - 23/1 | |
| | “Rato” | “Rato” | |
| | “Gato” | “Gato” | |

| Áreas | Palavras | Como Expressou | Observações |
|-------------|---------------|--|-------------|
| Animais | “Galo” | “Galo” | |
| | “Urso” | “Uzuuuuu” – 22/2 “Uso” – 17/4 | |
| | “Leão” | “Ão” – 19/2;15/3 “Eão” – 22/2;15/3 “Lião” – 26/2 “Êão” – 10/4 | |
| | “Pato” | “Pato” “Pótutu” – 14/3 | |
| | “Galinha” | “Gainha” – 10/4 | |
| | “Macaco” | “Caco” – 22/2 “Cáco” – 28/2 “Tátu” – 10/4 | |
| | “Elefante” | “lfante” – 22,26/2 “Fanti” – 10/4 | |
| | “Cavalo” | “Valo” – 22,26/2 “Cavalo” – 20/3 “Válo” – 10/4 | |
| | “Porco” | “Pouco” – 26/2 “Pouto” - 10/4 | |
| | “Pássaro” | “Piu piu” – 26/2; 10/4 | |
| | “Ovelha” | “Oouvelha” – 10/4 | |
| | “Coelho” | “êlho” – 24/4 | |
| | “Burro” | “Burro” | |
| | “Cão” | “Ão” – 22/2;14/3 “Cão” – 10/4; 26/4 “Tão” – 17/4 | |
| | “O cão” | “O cão” | |
| Transportes | “Comboio” | “tu tu” – 27/2 “Boio” – 27/2 “Boio “nhnh mia mianh” – 27/2 Tou tou” – 28/2 “Tomboio” - 173 | |
| | “Mota” | “Pou-ta” – 27/2 “Mota” – 27/2 | |
| | “Trator” | “Tatou” – 27/2; 1/3 “Tatour” – 28/2 | |
| | “Avião” | “lão” – 27,28/2;1/3 “Vião” – 27/24/4 | |
| | “Carrinha” | “lnha” – 27/2;24/4 | |
| | “Carrinho” | “Carrinho” – 14/3 “Carro” – 22/3 | |
| | “Motocicleta” | “Mota” – 28/2 | |

| Áreas | Palavras | Como Expressou | Observações |
|-------------|----------------------------|---|-------------|
| Transportes | "Camioneta" | "Mineta" – 1/3 | |
| | "Jipe" | "Ji-pe" – 28/2 | |
| | "Barco" | "Bátu" – 28/2; 1,14,22/3 | |
| | "Bicicleta" | "Bicileta" – 1/3 | |
| | "Carro" | "Carro" | |
| | "Carros" | "Rros" – 17/4 | |
| | "Carro do pai" | "Carro do papai" – 14/3 | |
| | "Ambulância" | "Lu lu" – 27/2 "Lu lu lu" – 28/2 "A-bu-a-ci-a" – 27/2 "Am-bu-na-ci-a" -27/2 "Tinóni" - 12,20,24/4 | |
| | "Bola atrás da ambulância" | "Bolaa atáz da ambância" – 17/4 | |
| Cores | "Azul" | "Azula" – 22/1 "Azul" – 20,21,27/2; 14,15 "Zul" – 12,14,15,22/3; 12,17,24,26/4 "A-zul" – 12/3 "Zu" – 12/4 | |
| | "Amarelo" | "Ela" – 5/2;1/3 "Amaelo" – 12,15,22/3 "Arelo" – 12/3 "Ela" – 12,14/3 "Aelo" – 14/3 "Amaélo" – 12,26/4 "Élo" – 17/4 "Amaelho" – 26/4 | |
| | "Vermelho" | "Ver-me-lha -27/2 "Velho" – 12/3 "Verlhoh" – 14/3 "Vemelho" – 14/3 "Vlha" } "Vêlho" 17/4 } "femêlh" } "Velha" – 24/4 "Femênho" – 24/4 | |
| | "Verde" | "Vede" – 26/2 "Ver-de" – 26/2 "Vê-de" – 12,14/3 "Verde" - 15,22/3 "Vênhe" – 22/3; 12,17,24/4 | |
| | "Branco" | "Banco" – 12,15/3 "Banto" – 17/4 | |

| Áreas | Palavras | Como Expressou | Observações |
|------------------------|-----------------|---|-------------|
| Cores | “Laranja” | “Aanja” – 15,22/3;26/4 | |
| | “Preto” | “Pêta” – 12/3 “Pêtu” – 14/3; 17,24/4 | |
| | “Castanho” | “Cas-ta-nho” - 12/3 “Tanha” – 17/4 “Ca-ta-nho” – 24/4 “Tanho” – 24/4 | |
| | “Roxo” | “Ro-xo” – 12/3 “Rrouáá” – 26/4 | |
| | “Rosa” | “Ro-sa” - 12/3 “Rou” – 15/3 “Ró” – 24/4 “Ro” – 26/4 | |
| Opostos | “Grande” | “Gaande” – 12/4 “Ganhe” – 12/4 | |
| | “Pequeno” | “Pequenino” – 12/4 “Pequenho” – 12/4 | |
| | “Pequena” | “Pequena” – 12/4 | |
| | “Baixa” | “Baita” – 12/4 | |
| | “Alto” | “Alto” – 12/4 | |
| | “Alta” | “Alta” – 12/4 | |
| | “Mesa alta” | “Mesa alta” – 12/4 | |
| | “Está contente” | “Tá tem” – 12/4 | |
| Noções Espaciais | “Frente” | “Fente” – 17,24/4 | |
| | “À frente” | “À fente” – 17/4 | |
| | “Atrás” | “Táz” – 17/4 | |
| | “Para trás” | “Para táz” – 24/4 | |
| | “Quero atrás” | “Quelho atáz” – 17/4 | |
| | “Cima” | “Cima” – 17/4 | |
| | “Baixo” | “Baixo” – 17/4 | |
| | “Quero em cima” | “Quelho em cima” – 17/4 | |
| Divisões da casa/ casa | “Casa” | “Casa” – 1,15,20/; 12,17,24,26/4 “Cá” – 26/4 | |
| | “Casota” | “Zota” – 12/4 | |
| | “Chão” | “Xião” – 14/3 “O tãouuu” – 12/4 | |
| | “Casa de banho” | “Casa banho” – 12/4 | |
| | “Chaminé” | “Chaniné” – 26/4 | |
| | “Porta” | “Póta” – 26/4 | |
| | “Telhado” | “Telhado” – 26/4 | |

| Áreas | Palavras | Como Expressou | Observações |
|--------------------------|--------------------|---|-------------|
| Divisões da casa/ casa | “Prato” | “Páto” – 12/4 | |
| | “Janela” | “Já” – 26/4 | |
| | “Duas janelas” | “Du já” – 26/4 | |
| | “Mesa” | “Aaaaaa” – 17/4 “Mesa” – 26/4 | |
| | “Colher” | “Uére” – 12,17/4 | |
| Vestuário | “Camisola” | “Zola” – 12/3 “Mizola” – 22/3 | |
| | “Casaco” | “Zaco” – 22/3 “Zacu” – 26/4 | |
| | “Casaco está aqui” | “Zaco tá qui” – 22/3 | |
| | “Luva” | “Luva” – 22/3 | |
| | “Chapéu” | “Cha-péu” – 12/3 “Chapéu” – 22/3 | |
| | “Chapéu está aqui” | “Chapéu tá qui” – 22/3 | |
| | “Botão” | “Bótão” – 15/3 “Betão” – 15,22/3 | |
| | “Saia” | “Teaaa” – 8/3 “láaaa” – 8/3 | |
| | “Vestido” | “Vetido” – 22/3 | |
| | “Calções” | “Taões” – 22/3 | |
| | “Calças” | “Cal-a” – 8/3 “Cal-ças” – 8/3 “Calças” – 8/3 | |
| | “Bota” | “Bota” – 22/3 | |
| | “Sapato” | “Sato” – 17/4 “Sapanh-to” – 17/4 | |
| Profissões | “Bombeiros” | “Omeiros” – 28/2 “Omeiro” – 5,21/3 | |
| | “Médico” | “Méio” – 5/3 | |
| Diversas palavras/ Temas | “É” | “É”- 7,8,12,14,15,22/3;12,22/4 | |
| | “Olá” | “Olá” – 24/4 | |
| | “Boa” | “Boa” – 22/1 | |
| | “Não” | “Não” – 19,20/2; 8/3;24/4 “Nhão” – 22/3; 12/4 “Nhau” – 24/4 | |
| | “Não há” | “U á” – 23/1 | |
| | “Sim” | “Sim”- 12,17,24,26/4 “Siiimmmmm” -24/4 | |
| | “Bola” | “Bolha” - 12/4 | |
| | “Comer” | “Ao papar” – 22/2 | |
| | “Caiu” | “Cá, caiu” – 22/1 “Caiu” – 23/1 | |

| Áreas | Palavras | Como Expressou | Observações |
|--------------------------|----------------------|---|-------------|
| Diversos palavras/ Temas | “Olha” | “Olha” – 15/3 | |
| | “Meu” | “Mi” – 24/4 | |
| | “Bom dia” | “Bom dia” – 1,22/3; 24/4 | |
| | “Esta” | “Éta” – 12/4 | |
| | “Jogo” | “Jo”-10/4 | |
| | “Esse jogo” | “Esse jo” – 26/2 | |
| | “Assim” | “Assim” – 24/4 | |
| | “Mais” | “Mai” – 8/3;12/3 | |
| | “Mais não” | “Mai não” – 7,12/3 | |
| | “Aqui” | “Qui” – 12/3;12,17,24,26/4 “Aqui” – 15/3 | |
| | “É aqui” | “É qui”- 26/4 | |
| | “Está aqui” | “Tá qui” – 22/1;20,21/3; 12,24,26/4 “Tá aqui” – 22/1;20,21,27/;1/3 “Tá qui tá qui” – 22/3 | |
| | “Está aí” | “Tá aí” – 22/3 | |
| | “Está sujo” | “Tá sujo” – 22/1;12/4 | |
| | “Está está” | “Tá tá” – 8/3 | |
| | “Já está” | “Já tá”- 307!;22,27/2; 1,7,8,14,15/3;12,17,24,26/4 | |
| | “E....já está” | “E...já tá” – 17/4 | |
| | “Até já” | “Até já” – 15/3 | |
| | “Acabou” | “Cabou” – 12/4 | |
| | “Peça” | “Peça” – 14/3 | |
| | “Tosse” | “Tosse” – 15/3 | |
| | “Torre” | “Tourr” – 12/4 | |
| | “Caixa” | “Taixa” – 12/4 | |
| | Batalhão” | “Talhão” – 12/4 | |
| | “Certo” | “Certo” – 12/4 | |
| | “Partiu” | “Patiu” – 12/4 | |
| | “Está partido” | “Tá patido” – 12/4 | |
| | “Vira” | “Vira” – 22/2 | |
| | “Fofó” | “Fofó” – 12/3 | |
| | “Livro” | “Livo” – 17/4 | |
| | “Peluche” | “Pelucha” – 17/4 “Peluche” – 17/4 | |
| | “Duas” | “Du” – 26/4 | |
| | “Três” | “Tês” – 17/4 | |
| “Quatro” | “Cátu” – 17/4 | | |
| “1,2,3” | “um, doui, tês”- 8/3 | | |
| “Lua” | “Lua” – 24/4 | | |
| “Escola” | “Êcôla” – 24/4 | | |
| “Arruma” | “Rruma” – 24/4” | | |
| “Estrela” | “Rrtrela” – 26/4 | | |
| “Sol” | “sol” – 14/3;26/4 | | |

| Áreas | Palavras | Como Expressou | Observações |
|------------------------------|----------------------------|--|-------------|
| | "Lili" | "Lili" – 22/3 | |
| | "Tampa" | "Tampa" – 26/4 | |
| | "Balde" | "Balde" – 26/4 | |
| Diversas(os) palavras/ Temas | "Menina" | "Meia" – 8/3 "Mêiiiiiaaaa" – 22/3 "Mêiia" – 22/3 "Mêiia mia mia" – 22/3 | |
| | "Menino" | Meinho" – 8,22/3;12/4 "Meiu" – 22/3 "Nino" – 1/5 | |
| | "Do pai" | "Do pai" – 15/3 | |
| | "Banana está aqui" | "Nana aqui" – 22/2 | |
| | "3 palhacinhos" | "Tzzzz" -23/1 | |
| | "Truz truz" | "Tu tu" -23/1 "Tuz tuz" – 14/3;12/4 | |
| | "Quem fala?" | "Em fáa?" – 12/4 | |
| | "Fugiu, fugiu" | "Fugiu fugiu" – 24/4 | |
| | "Pois é" | "Pois é" -26/4 | |
| | "Adeus" | "Xau" – 27,28/2;1/3 | |
| | "Xau xau" | "xau xau" – 27/2 | |
| | "Já acabou, xau xau" | "Já tá, xau xau" -27/2 | |
| | "Dizer adeus à ambulância" | "Lu lu lu au xau" – 27/2 | |
| Reavaliação | "Rua" | "rua" | |
| | "Partido" | "patido" | |
| | "Precisas" | "pecisas" | |
| | "Passear" | "passear" "paiár" | |
| | "Comer" | "tumer" "papar" | |
| | "Chutas" | "chuta" | |
| | "Chutas" | "chuta" | |
| | "Cima" | "cima" | |
| | "Teu" | "teuuuuu" | |
| | "Colher" | "culher" | |
| | "Chapéu" | "chatéu" | |
| | "Contente" | "Tontente" | |
| | "Chorar" | "Corá" | |
| | "Cantar" | "Cantá" | |
| | "Passeio" | "Paeio" | |
| | "Capacete" | "pacete" | |
| | "Mangueira" | "aeiia" | |

| Áreas | Palavras | Como Expressou | Observações |
|-------------|--------------------------|--|-------------|
| Reavaliação | “Frente” | “à fente” | |
| | “Chuva” | “chuva” | |
| | “Sim” | “siiimmmmm” | |
| | “Não” | “não” “na” | |
| | “Olha” | “olha” | |
| | “Já está” | “já tá” | |
| | “Está aqui” | “tá qui” | |
| | “Duas” | “duas” | |
| | “Dois” | “dois” “douix” | |
| Reavaliação | “Uma, duas” | “uma, duas” | |
| | “Uma, duas, rodas” | “uma, duas rodas” | |
| | “Não ri” | “na ri” | |
| | “Um, dois, três, quatro” | “um, dois, tês, cátu” “um, du, tês, cátu” | |
| | “Osso” | “osso” | |
| | “Não dá” | “não dá” | |
| | “Tem roda” | “tem roda” | |
| | “Mota não” | “mota não” | |
| | “Mota já está” | “mota já tá” | |
| | “História não” | “istóia não” | |
| | “Não está aqui” | “não tá qui” | |
| | “Não quero ervilhas” | “na quer evilhas” | |
| | “Leite com chocolate” | “lête xuláte” | |

Anexo 15. Avaliação da intervenção**Anexo 15.1. Anexos/questionários das entrevistas – 2ª Parte – antes e depois da intervenção**

De que forma se **expressa** o Pedro? (Assinale com 1 X as respostas correspondentes)

Fase vocal e fase da protoconversação (dos 0 aos 8/9 meses)

| | Enc. de Educação | | Educadora de Infância | | Intervenção Precoce | |
|--|------------------|-------|-----------------------|-------|---------------------|-------|
| | Início | Final | Início | Final | Início | Final |
| Choro | | | X | | X | |
| Balucia ou palra vogais e consoantes | | | | X | | |
| Faz gestos de algumas canções ou música conhecida sem usar palavras | X | | X | X | X | X |
| Produz muitos sons verbais semelhantes aos sons da fala | | | | X | X | |
| Usa modos de entoação com a linguagem própria para “falar com as pessoas” (faz modulações muito expressivas com a sua voz) | X | X | | X | | X |
| Às vezes, “põe-se a cantar” alguma canção ou música conhecida sem usar palavras autênticas | | X | | | | |
| Vocaliza sílabas (Ex: “da, ba, ca”) | | | X | X | X | X |
| Manifesta sinais de desconforto corporal | X | | X | X | X | |
| Pronuncia frequentemente sons com o “P”, “M”, “B”, “N” | | | | X | | X |
| Desdobra o riso, começa a rir às gargalhadas | X | | | X | | |
| Repete sequências de sons que ouve (Ex: a...au...pa,...mama,papa,bobobo,...) | | | X | X | X | X |
| Faz sons e gestos em direção aos objetos (agita-se ao mesmo tempo que produz sons, como que a pedir algo) | X | | X | X | X | |

Fase verbal (entre os 8/9 meses e os 12)

| | Enc. de Educação | | Educadora de Infância | | Intervenção Precoce | |
|--|------------------|-------|-----------------------|-------|---------------------|-------|
| | Início | Final | Início | Final | Início | Final |
| Imita muitas vezes, os sons e o nº de sílabas dos outros (Ex: parece repetir o que os seus interlocutores dizem) | X | X | | X | X | X |
| Repete as 1ªs palavras muitas vezes (Ex: “papá/pai”, “mamã/mãe”, “adeus”, ou o nome de 1 brinquedo ou animal de estimação) | X | X | X | X | X | X |
| Não vocaliza ao acaso | | X | X | X | X | X |
| Tenta nomear/dizer objetos familiares quando os vê novamente (Ex: bo/bola) | | X | | X | X | X |

| | Enc. de Educação | | Educadora de Infância | | Intervenção Precoce | |
|--|------------------|-------|-----------------------|-------|---------------------|-------|
| | Início | Final | Início | Final | Início | Final |
| Verbaliza tipos variados de expressões enquanto brinca sozinho | X | X | | X | | |
| Declara necessidades fisiológicas (Ex: apontando para as fraldas ou dizendo “chichi”/”cocó”) | | | | X | | |
| Conversa com os brinquedos ou com as pessoas ao longo do dia com padrões verbais (entoações muito próximas das de um verdadeiro diálogo) | X | X | | X | | |
| Tenta, por vezes, imitar palavras novas | X | X | Só a pedido | X | X | X |
| Reage com frequência às canções ou às músicas, sobretudo às conhecidas, vocalizando | X | X | X | X | X | X |
| Pode registar-se respostas verbais a tal compreensão dos sinais de chegada ou partida (Ex: ri-se, chora, questiona “hm?”, ...) | X | X | | X | X | |

Fase da iniciação da linguagem propriamente dita (partir dos 12/14 meses)

| | Enc. de Educação | | Educadora de Infância | | Intervenção Precoce | |
|---|------------------|-------|-----------------------|-------|---------------------|-------|
| | Início | Final | Início | Final | Início | Final |
| Utiliza, na conversa algumas formas verbais (Ex: quero, estou) | | | | | | |
| Faz perguntas simples sobre as suas próprias preocupações (Ex:”abola?” “vai bora”) | | | | | | |
| Começa a repetir as palavras mais frequentemente ouvidas em conversa | | | | X | | X |
| Começa a combinar palavras em frases simples (como: “diz adeus”, “não quero”, “dá cá”, “papá dá”, não está”) | | | | X | X | X |
| Pede ajuda para algumas necessidades pessoais (Ex: lavar as mãos, ir à casa de banho,...) | | | | | | |
| Começa a usar alguns pronomes, mas dá erros de morfossintaxe (Ex: “é de mim”,...) | | X | | | X | |
| Usa com correção e com frequência os pronomes pessoais (Ex: “eu, tu, ela, mim,..) | | | | | | |
| Relata experiências vividas num passado recente (Ex: o que aconteceu enquanto esteve de fora ou separado dos pais/escola/Educadora) | | | | | | |
| Nomeia, pelo menos, uma cor | | X | Só a pedido | X | X | X |
| Nomeia/diz objetos do ambiente | | X | | X | X | X |
| Diz o seu nome | X | X | X | X | X | X |
| Imita, enquanto brinca, sons ambientais (Ex: motores, animais, natureza,...) | X | X | Só a pedido | X | x | x |
| Realiza grande parte da comunicação empregando palavras verdadeiras misturadas com gestos | | | | X | | |

| | Enc. de Educação | | Educadora de Infância | | Intervenção Precoce | |
|--|------------------|-------|-----------------------|-------|---------------------|-------|
| | Início | Final | Início | Final | Início | Final |
| Imita certos enunciados de 2 ou 3 palavras | | | | X | X | |
| Tem 1 vocabulário ativo de, pelo menos 10 a 21 palavras | | ? | | X | | X |
| Emprega, de vez em quando, frases de 3 palavras, tais como: “isso está ali”, “brincar com cubos”, | | X | | | | |
| Comunica puxando a pessoa para lhe mostrar um objeto, uma ou outra pessoa | | | | | | |
| Chama uma ou outra pessoa pelo seu nome | X | X | Só a pedido | X | X | X |
| Expressa emoções em grande quantidade e com muita intensidade, acompanhadas de bater de palmas, de dança.... | X | | | X | | X |
| Usa linguagem de referência: acompanha a fala com o gesto de apontar | X | | X | X | X | |
| Nomeia/diz 5 palavras numa gravura | | | | X | | |
| Dá recados curtos | | | | | | |

De que forma o Pedro **compreende** quando se comunica com ele? (Assinale com 1 X as respostas correspondentes)

Fase vocal e fase da protoconversa (dos 0 aos 8/9 meses)

| | Enc. de Educação | | Educadora de Infância | | Intervenção Precoce | |
|---|------------------|-------|-----------------------|-------|---------------------|-------|
| | Início | Final | Início | Final | Início | Final |
| Normalmente, localiza corretamente a origem das vozes, procurando com o olhar a pessoa que fala com ele | X | | X | X | X | X |
| Em resposta, levanta os braços abertos para que lhe peguem. | X | | X | X | X | X |
| Normalmente, pára de chorar quando alguém conversa com ele | | X | X | X | X | |
| Presta atenção à sua própria voz e brinca com a sua própria voz (Ex: palra, para e volta a palrar, mostrando contentamento) | | | | | | |
| Parece reconhecer os nomes dos membros da família numa conversa seguida, mesmo quando a pessoa em questão não está presente (Ex: olha para os membros da família e procura com o olhar os ausentes; pode até olhar para a porta para ver se aparecem) | X | X | X | X | X | X |
| Reage com gestos apropriados a palavras do tipo “upa”, “adeus”, “anda cá”,... | X | | X | X | X | X |
| Fica imóvel ou recua, como reação ao “não” | | | | X | | |
| Fica normalmente assustado ou perturbado com vozes zangadas | X | | | | | X |
| Presta atenção à música e ao canto | X | | X | X | X | X |

| | Enc. de Educação | | Educadora de Infância | | Intervenção Precoce | |
|--|------------------|-------|-----------------------|-------|---------------------|-------|
| | Início | Final | Início | Final | Início | Final |
| Reconhece e reage ao próprio nome (sorrindo, parando de brincar, ficando como que “à espera”) | X | | X | X | X | X |
| Parece reconhecer os nomes certos dos objetos de uso comum quando os seus nomes são invocados (Ex: babete, fralda, copo, puzzle, lego,...) | X | | X | X | X | X |
| Presta atenção à conversa dos adultos | X | X | | X | | X |

Fase verbal (entre os 8/9 meses e os 12)

| | Enc. de Educação | | Educadora de Infância | | Intervenção Precoce | |
|---|------------------|-------|-----------------------|-------|---------------------|-------|
| | Início | Final | Início | Final | Início | Final |
| Parece entender pedidos simples que lhe são dirigidos (Ex: “anda cá”, “isso não”, “upa, levanta-te”, “dá-me o puzzle”, “onde está o teu pé/mão?”) | X | X | X | X | X | X |
| Compreende sinais de chegada e partida (Ex: vestir o casaco e/ou pegar na bolsa para se ir à rua, tirar os sapatos para ficar em casa) | X | | X | X | X | |
| Entusiasma-se quando ouve palavras novas | | | | | | X |
| Identifica as pessoas de família entre os estranhos | X | X | X | X | X | X |
| Responde a ordens com ações (Ex: “atira a bola à mãe”, “vai buscar o teu popó”) | X | | X | X | X | |
| Demonstra compreender, reagindo com gestos apropriados a várias espécies de pedidos verbais que lhe são feitos (Ex: “bate palmas”, “onde está o teu nariz?”, “diz adeus”, “manda beijinho”) | X | | X | X | X | X |
| Compreende o seu nome e as palavras “sim/não”, “agarra/larga”, “puxa/empurra” . | X | X | X | X | X | X |
| É capaz de escutar o que lhe dizem sem que os outros sons o distraiam | X | | | X | | X |
| Reage ao ritmo da música com gestos e/ou movimentos | | X | X | X | X | X |
| Compreende frases globais e padrões gramaticais simples (Ex: “vamos à rua?”, “vamos tomar banho?”, “Vamos tirar a fralda?”) | X | X | X | X | X | X |

Fase da iniciação da linguagem propriamente dita (partir dos 12/14 meses)

| | Enc. de Educação | | Educadora de Infância | | Intervenção Precoce | |
|---|------------------|-------|-----------------------|-------|---------------------|-------|
| | Início | Final | Início | Final | Início | Final |
| Mantem-se interessado, durante 2 ou + minutos, a olhar para gravuras desde que lhe digam o nome delas | X | X | X | X | X | |
| Percebe frases bastante longas e complexas | X | X | | X | | |
| | | | | | | |

| | Enc. de Educação | | Educadora de Infância | | Intervenção Precoce | |
|--|------------------|-------|-----------------------|-------|---------------------|-------|
| | Início | Final | Início | Final | Início | Final |
| Parece dar atenção ao significado e à intenção de certas expressões, não se limitando às palavras e aos sons (Ex: levantar as mãos: dar “tau-tau”) | X | X | X | X | X | X |
| Distingue os tamanhos das coisas (seleciona corretamente o “carro grande”, “o avião pequeno”,...) | X | X | | X | | |
| Dá atenção a histórias simples, preferindo as que já ouviu anteriormente | X | X | X | X | X | X |
| Reconhece e identifica objetos/gravuras que lhe tenham sido mostrados (mostra que reconhece o que lhe nomearam, apontando) | | X | X | X | X | X |
| Identifica, 1 objeto ou 2 objetos, num grupo de 3 ou 4 objetos | | X | X | X | X | X |
| Reconhece e identifica as categorias vulgares de nomes familiares (Ex: bebé, mãe, avó,...) | | X | | X | | X |
| Gosta das repetições rítmicas que os outros dizem/fazem | | X | X | X | X | X |
| Revela entender certas preposições (Ex: frente/atras, em cima/de baixo,...) | | X | | X | | |

Grata pela Vossa colaboração e melhor atenção

Anexo 15.2. Grelha de Avaliação das Competências Linguísticas
Avaliação e reavaliação das competências linguísticas
PARTE I – COMPREENSÃO

| | Objetos | Onde está a/o..... | Observações |
|-------------------------|----------------|---------------------------|--------------------|
| Corpo Humano | Cabelo | | |
| | Olhos | | |
| | Mão | | |
| | Pé | “Tá aqui” | Aponta e diz |
| | Dedo | | |
| | Joelho | ✓ | Aponta e diz |
| | Cabeça | ✓ | |
| | Costas | ✓ | |
| | Nariz | | |
| | Boca | | |
| Alimentos | Pão | | |
| | Batata | ✓ | Aponta e diz |
| | Bolacha | | |
| | Iogurte | | |
| | Água | | |
| | Bolo | ✓ | Aponta e diz |
| | Tomate | ✓ | |
| | Cenoura | ✓ | |
| | Alface | ✓ | |
| | Chocolate | | |
| Arroz | | | |
| Fruta | Laranja | ✓ | Aponta e diz |
| | Maçã | | |
| | Banana | | |
| | Uva | ✓ | Aponta e diz |
| | Pera | | |
| Transportes | Carro | | |
| | Motocicleta | | |
| | Avião | | |
| | Barco | ✓ | Aponta e diz |
| | Ambulância | ✓ | |
| Diversos objetos | Bola | | |
| | Presente | ✓ | Aponta e diz |
| | Balão | | |
| | Boné | | |
| | Fantoches | ✓ | Aponta e diz |
| | Casa | ✓ | |
| | Sino | | |
| | Lego | | |
| | Puzzle | | |

| Imagens | | Onde está a/o..... | Observações |
|--------------|---------------------|--------------------|-------------------------|
| Corpo Humano | Cabelo | | |
| | Olhos | | |
| | Mão | | |
| | Pé | ✓ | Aponta e diz |
| | Dedo | | Aponta para o dedo dele |
| | Joelho | ✓ | Aponta e diz |
| | Cabeça | | |
| | Nariz | | |
| Boca | ✓ | Aponta e diz | |
| Alimentos | Leite | ✓ | Aponta e diz |
| | Carne | ✓ | |
| | Peixe | ✓ | |
| | Leite com chocolate | | |
| | Frango | ✓ | Aponta e diz: |
| | Sopa | ✓ | |
| | Pizza | | |
| | Sumo de laranja | ✓ | Aponta e diz |
| | Peru | ✓ | |
| | Gelatina | ✓ | |
| | Gelado | ✓ | |
| Vegetais | ✓ | | |
| Fruta | Cereja | | |
| | Melão | | |
| | Pêssego | ✓ | Aponta e diz |
| | Salada de fruta | ✓ | |
| | Morango | | |
| Animais | Cão | ✓ | Aponta e diz |
| | Gato | | |
| | Rato | | |
| | Leão | | |
| | Porco | | |
| | Ovelha | | |
| | Sapo | ✓ | Aponta e diz |
| | Cobra | ✓ | |
| | Girafa | ✓ | |
| | Galinha | | |
| | Abelha | | |
| | Canguru | ✓ | Aponta e diz |
| | Pato | | |

| Imagens | | Onde está a/o..... | Observações |
|---|---------------------|--------------------|--|
| | Lobo | | |
| | Vaca | | |
| | Cavalo | | |
| Transportes | Bicicleta | ✓ | Aponta e diz |
| | Autocarro/ Carrinha | “Mãe”, “Tá qui” | |
| | Jipe | ✓ | Disse: “jipe” |
| | Trator | ✓ | Disse: “Rátoure” |
| | Carro da polícia | | |
| | Foguete | ✓ | Aponta e diz: |
| | Navio/barco | “Bátu” | |
| | Comboio | ✓ | |
| Onde está a menina: | | | Observações |
| Emoções | Contente | “Tontente” | Aponta e diz: |
| | Chorar | “Chorá” | Aponta corretamente e diz: |
| | Zangada | | |
| | Feliz | ✓ | Aponta para a imagem |
| Onde está a menina a: (placa com diversas imagens: procurar a imagem pretendida no meio de outras imagens) | | | Observações |
| Ler | | | Observa atentamente a placa e aponta para a menina a comer o chocolate |
| Comer | | | |
| Ouvir | | ✓ | Aponta e diz |

| Objeto/imagem | | Coloca o objeto ao lado/perto da imagem | Observações |
|---------------|-----------|---|--------------|
| Alimentos | Pão | | Aponta e diz |
| | Batata | ✓ | |
| | Bolacha | ✓ | |
| | Iogurte | | |
| | Água | | |
| | Bolo | | |
| | Chocolate | | |
| | Arroz | | |
| Fruta | Laranja | ✓ | Aponta e diz |
| | Maçã | | |
| | Banana | | |
| | Uva | ✓ | Aponta e diz |
| | Pera | ✓ | |

| Objeto/imagem | | Coloca o objeto ao lado/perto da imagem | Observações |
|--|---------------------------------|---|---|
| Transportes | Carro | | |
| | Motociclo | | |
| | Avião | | |
| | Barco | | |
| | Ambulância | | |
| Diversos objetos/imagens | Bola | | |
| | Presente | “Presente” | Aponta e diz: |
| | Balão | | |
| | Boné | | |
| | Fantoches | “Fantoches” | Aponta e diz: |
| | Casa | “Casa” | |
| | Lego | | |
| Puzzle | | | |
| Dá-me a/o (peças de diferentes cores, 2 lápis de tamanhos diferentes, lego, botões) | | | Observações |
| Cores | peça vermelha. | | |
| | peça azul. | | |
| | peça amarela. | | |
| | peça verde. | | |
| Opostos | lápis alto. | | |
| | lápis baixo. | ✓ | Aponta e diz |
| | lego pequeno. | | |
| | lego grande. | | |
| | Diz-me onde estão poucos botões | ✓ | Aponta e diz |
| | Diz-me onde estão muitos botões | ✓ | |
| Coloca o/a (lápis, copo, cão, carro, lego) | | | Observações |
| Noções espaciais | lápis dentro do copo. | | |
| | Lápis fora do copo. | | |
| | cão à frente do carro. | “à fente” | Coloca o cão e diz: |
| | cão atrás do carro. | “táz do carr”. “Já tá” | |
| | lego debaixo da mesa. | ✓ | Coloca o lego |
| | Lego em cima da mesa. | ✓ | |
| | Carro longe do lego. | “Já tá” | Coloca o carro ao lado e diz: |
| | Lápis perto do copo. | | Começou a bater com o bico do lápis na mesa e depois colocou-o dentro do copo |

| Relacionar um tema com o seu utensílio (O/A precisa de.....) (imagens de profissões e seus utensílios) | | | Observações |
|--|------------------------|---------------------------------------|--------------------|
| Profissões | Bombeiro (capacete) | ✓ | |
| | Polícia (Chapéu) | | |
| | Médico (seringa) | | |
| | Professora (lápis) | ✓ | |
| | Cozinheiro (colher) | ✓ | |
| | Cabeleireiro (secador) | | |
| Põe a colher no prato. | | | |
| Põe o carro na garagem. | | | |
| Onde está ...(diversas imagens) | | | Observações |
| O menino a dizer adeus. | ✓ | Aponta e diz | |
| Os meninos a cantarem. | “Cantá” | | |
| A menina a pentear. | ✓ | | |
| O menino a regar a flor | ✓ | | |
| Os meninos a comerem pão. | | | |
| O menino a andar de bicicleta. | | | |
| Os meninos a andarem no passeio. | “Paeio” | Aponta para a imagem e diz: | |
| A menina a lavar os dentes com a escova. | ✓ | Aponta para a imagem e diz: “Tá aqui” | |
| O menino a tomar banho e lavar-se com a esponja. | | | |
| Coloca o/a (lego, cadeira, bola verde, laranja, cesto) | | | Observações |
| O lego vermelho na cadeira. | “Tá qui” | Coloca na cadeira e diz: | |
| A bola verde no chão. | ✓ | Aponta e diz | |
| A laranja no cesto. | ✓ | | |

Aponta

- Avaliação avaliada positivamente antes da intervenção

PARTE II – EXPRESSIVA

| | Palavras | Como diz | Observações |
|-----------------------|--------------------------------------|-----------------|---------------------------------------|
| Família | Mamã (mãe) | “Mãe” | |
| | Papá (pai) | “Pai” | |
| | Mano (Zé) | “Mano Zé” | |
| | Mana (Graça) | “Gáça” | |
| | Avó | “vó” | |
| | Avô | “vou” | |
| Pessoas mais chegadas | Educadora de Infância (Maria Isabel) | “Néné” | |
| | Auxiliar da sala (Luz) | “Luz” | |
| | Intervenção precoce (Cristina) | “Já tttiii” | Depois da intervenção diz: “Quitia” |
| | Mestranda | “Tia” | |
| | Não | “não” | |
| | Bola | “Bolha” | |
| | Adeus (xau) | “deus”/“xau” | |
| | Cama | | |
| Corpo Humano | Boca | “Boca” | |
| | Nariz | “Naiz” | |
| | Olhos | “Olhos” | |
| | Cabeça | “Tabeça” | |
| | Mão | “Mão” | |
| | Dedo | “Dedo” | |
| | Joelho | “juêlho” “jua” | |
| Alimentos/Fruta | Pão | “Pão” | |
| | Leite | “Lête” | |
| | Bolacha | “Buacha” | |
| | Bolo | “Bolo” | |
| | Sopa | “Sopa” | |
| | Água | “Água” | |
| | Batata | “Batata” | |
| | Iogurte | “Guti” “iógute” | |
| | Uva | “Uva” | |
| | Pera | “Pêa” | |
| | Maçã | “Maça” | |
| | Banana | “baba” | no final da intervenção diz: “Banana” |
| Animais | Gato | “Gato” | |
| | Cão | “Cau” | Depois Da intervenção diz: “Tão” |
| | Pinto | “Pinto” | |

| | Palavras | Como diz | Observações |
|-------------|------------------|---------------------|-------------------|
| | Ovelha | “Mémé” | “Belha” “Oubelha” |
| | Pato | “Pa” | “Pato” |
| | Vaca | “Vata” | |
| | Galo | “Galo” | |
| | Galinha | “Gaia” | |
| Transportes | Carro | “Carro” | |
| | Comboio | “Cambóio” | |
| | Ambulância | “Tinóni” “Amlância” | |
| | Carro da polícia | “Carro puícia” | |
| | Avião | “Vião” | |
| | Foguete | | Não disse nada |
| | Navio/barco | “Bátu” | |

■ - Avaliação avaliada positivamente antes da intervenção

Anexo 16. Todas as palavras desenvolvidas com o Pedro

| Áreas | Palavras | Avaliação da Mestranda | | | |
|------------------|----------------------------------|----------------------------------|--------------|-----------------------|----------------|
| | | Início da Intervenção | | No Fim da Intervenção | |
| | | Identifica | Verbaliza | Identifica | Verbaliza |
| Família | Mãe | Não avaliei pois não tinha fotos | “Mãe” | | “Mãe” |
| | Pai | | “Pai” | | “Pai” |
| | Mano/ Irmão/Zé | | Não diz nada | | Mano Zé |
| | Mana/Graça | | | | Gáça |
| | Avô | | “Vou” | | “Vou” |
| | Avó | | “Vó” | | “Vó” |
| | Tia | | | | Tia |
| Tio | | | Tio | | |
| Pessoas próximas | EI | X | “Néné” | X | Néné |
| | Auxiliar da sala | X | “Luz” | X | Luz |
| | IP | X | “Já ttti” | X | Quitia |
| | Mestranda | | Não diz nada | X | Tia |
| | Bárbara (auxiliar de outra sala) | | | X | Bábá |
| | Liliana (auxiliar de outra sala) | | | X | Lili |
| Corpo Humano | Cabelo | X | | X | Caelo Cabelo |
| | Olhos | X | | X | Olhos |
| | Mão | X | “Mão” | X | Mão |
| | Pé | Fica-se na dúvida | | X | Pé |
| | Dedo | X | | X | Dedo |
| | Joelho | Fica-se na dúvida | | X | Juêlho Jua |
| | Costas | | | X | Costas |
| | Cabeça | | | X | Tabença |
| | Boca | X | | X | Boca |
| | Nariz | X | | X | Naiz |
| | Testa | | | X | Téta |
| | Orelha | | | X | Ouêlha |
| | Ouvido | | | | Não identifica |
| | Queixo | | | X | Queixo |
| | Língua | | | X | Inua |
| | Dentes | | | X | Dentes |
| | Bochecha | | | X | Bochecha Bucha |
| | Pescoço | | | X | Pecouço |
| | Coração | | | X | Cuação |
| Ombro | | | X | Ombu | |
| Braço | | | X | Báço | |

| Áreas | Palavras | Avaliação da Investigadora | | | |
|--------------------------|-----------------|-------------------------------|-----------|-----------------------|--------------|
| | | Início da Intervenção | | No Fim da Intervenção | |
| | | Identifica | Verbaliza | Identifica | Verbaliza |
| Corpo Humano | Cotovelo | | | X | Vêlo |
| | Pulso | | | X | Puzu |
| | Unha | | | Não identifica | |
| | Barriga | | | X | Barr |
| | Perna | | | X | Perna |
| Alimentos/Pequeno Almoço | Leite | Fica-se na dúvida | | X | Lête |
| | Pão | X | “Pão” | X | Pão |
| | Carne | Fica-se na dúvida | | X | Cáne |
| | Peixe | Fica-se na dúvida | | X | Peixe |
| | Massa | Fica-se na dúvida | | X | Massa |
| | Atum | Fica-se na dúvida | | X | Tum |
| | Ovo | Fica-se na dúvida | | X | Ovo |
| | Vegetais | Não identifica | | X | Não diz nada |
| | Batata | Brinca com a batata | | X | Batata |
| | Arroz | X | | X | Rroz |
| | Iogurte | X | | X | Guti Iógute |
| | Bolacha | X | | X | Buácha |
| | Água | X | | X | Água |
| | Doce | Fica-se na dúvida | | X | Doce |
| | Chocolate | X | | X | Xuláte |
| Leite com chocolate | X | | X | Lête xuláte | |
| Almoço/Jantar | Frango | Não identifica | | X | Não diz nada |
| | Sopa | Não identifica | | X | Sopa |
| | Salada | Não identifica | | Não identifica | |
| | Pizza | X | | X | Não diz nada |
| | Sumo de laranja | Não identifica | | X | Laanja |
| | Bolo | X | | X | Bolo |
| | Peru | Não identifica | | X | Peu Piru |
| | Gelatina | Não identifica | | X | Geatinhna |
| | Gelado | Não identifica | | X | Gelado |
| | Tomate | Não identifica | | X | Tumatu |
| | Alface | Não identifica | | X | Face |
| | Cenoura | Não identifica | | X | Cenoua |
| Ervilhas | Não identifica | | X | Evilhas | |
| Fruta | Laranja | Responde à 3 vez | | X | Aanja Anja |
| | Maçã | X | “Maça” | X | Maçã |
| | Banana | X | “Bana” | X | Banana |
| | Morango | “já tá ti” e aponta “tá aqui” | | X | Melânço |
| | Cereja | X | | X | Ceeija |
| | Uvas | Não identifica | | X | Uva |
| | Melão | X | | X | Meão Melão |
| | Pera | X | | X | Pêa |

| Áreas | Palavras | Avaliação da Investigadora | | | |
|-----------|-----------------|----------------------------|--------------------|------------------------------|-----------------------|
| | | Início da Intervenção | | No Fim da Intervenção | |
| | | Identifica | Verbaliza | Identifica | Verbaliza |
| Fruta | Pêssego | Não identifica | | X | Não diz nada |
| | Salada de fruta | Não identifica | | X | Não diz nada |
| | Limão | | | X | Limão |
| | Ameixa | | | X | Aeixa |
| | Ananás | | | Não identifica | |
| | Melância | | | X | Meância |
| Animais | Cão | X-só à ¾ vez | “Cau” | X | Cau tão |
| | Gato | X | “Gato” | X | “Gato” |
| | Rato | X | | X | Rato |
| | Leão | X | | X | Lião |
| | Porco | X | | X | Pouto |
| | Ovelha | X | “Memé” | X | Belha oubelha |
| | Sapo | Não identifica | | X | Sapo |
| | Cobra | Não identifica | | X | Coba |
| | Girafa | Não identifica | | X | Giá giáfa |
| | Galinha | X | | X | Gaia |
| | Galo | | | X | Galo |
| | Vaca | X | | X | Vata |
| | Abelha | X | | X | Abelha |
| | Canguru | Troca com a girafa | | X | Canguuu Cangu Cangulu |
| | Pato | X | “Pa” | X | Pato |
| | Lobo | X | | X | Lobo mau |
| | Cavalo | X | | X | Vátu |
| | Pássaro | | X | X | Piu piu |
| | Borboleta | Avaliei mais tarde | Aponta para abelha | X | Buleta |
| | Urso | | X | X | Uzo |
| | Coelho | | X | X | Êlho |
| | Elefante | | X | X | Fanti |
| | Pinto | | | X | Pinto |
| | Pavão | | | X | Paão |
| | Tartaruga | | | Fica a olhar para a imagem | |
| | Macaco | | | X | Matátu |
| | Pinguim | | | X | Não diz nada |
| | Minhoca | | | X | Mióta minhota |
| | Rã | | | Troca dizendo que é o “Sapo” | |
| | Cabra | | | X | Cába |
| | Gaivota | | | X | Gavóta |
| | Peru | | | X | Peu |
| Baleia | | | X | Baéia | |
| Coruja | | | X | Cuuja | |
| Crocodilo | | | X | Cudilo | |
| Mosca | | | X | Mouta mouca | |

| Áreas | Palavras | Avaliação da Investigadora | | | |
|-------------|------------------------|-------------------------------|----------------|-----------------------|-----------------|
| | | Início da Intervenção | | No Fim da Intervenção | |
| | | Identifica | Verbaliza | Identifica | Verbaliza |
| Animais | Lagarta/o | | | Não identifica | |
| | Hipopótamo | | | X | Não diz nada |
| | Zebra | | | X | Zeba |
| | Águia | | | X | Áia |
| Transportes | Avião | X (brinca com ele) | | X | Vião |
| | Bicicleta | Troca com a mota | | X | Biciléta |
| | Ambulância | Não identifica (Fica a olhar) | | X | Tinóni amlância |
| | Barco | | | X | Bátu |
| | Carro | X | “carro” | X | Carro |
| | Autocarro/ carrinha | Não identifica | | X | Inha |
| | Jipe | | | X | Jipe |
| | Trator | | | X | Rátoure |
| | Comboio | Não identifica | “u u u” | X | Cambóio |
| | Carro da policia | X | | X | Carro puícia |
| | Motocicleta | X | | X | Mota |
| | Foguete | Não identifica | | X | Naõ diz nada |
| | Camioneta/ Camião | | | X | Camião |
| | Carro dos Bombeiros | | | X | Carro omeiros |
| Roda | | | X | Roda | |
| Cores | Vermelho | X | | X | Vêlho |
| | Azul | X | “Azula” | X | zul |
| | Amarelo | X | | X | Amaelho |
| | Verde | X | | X | Vêde |
| | Branco | Avaliei mais tarde | Não identifica | X | Banto |
| | Laranja | | | X | Aanja |
| | Preto | | | X | Pêtu |
| | Rosa | | | X | Ro |
| | Roxo | | | X | Rrouaá |
| Castanho | | | X | Tanho | |
| Opostos | Contente/feliz | Não identifica | | X | Tontente |
| | Triste | Aponta incorretamente | | X | Ti |
| | Alto | X | | X | Alto |
| | Baixo/a | Fica-se na dúvida | | X | Baita |
| | Grande | X | | X | Gaannde |
| | Pequeno | X | | X | Pequenho |
| | Muitos | Não identifica | | X | Não diz nada |
| | Poucos | | | X | |

| Áreas | Palavras | Avaliação da Investigadora | | | |
|------------------|------------------|----------------------------|----------------|-------------------------------|--------------|
| | | Início da Intervenção | | No Fim da Intervenção | |
| | | Identifica | Verbaliza | Identifica | Verbaliza |
| Noções espaciais | Dentro | X | | X | Não diz nada |
| | Fora | X | | X | |
| | Frente | Distrai-se com os objetos | | X | Fente |
| | Atrás | | | X | Táz |
| | Em cima | | | X | Cima |
| | Em baixo/debaixo | | | X | Baixo |
| | Longe | | Não identifica | Coloca dentro de 1 recipiente | |
| | Perto | Coloca o objeto ao lado | | | |
| Estados de humor | Zangado | Fica-se na dúvida | | | |
| | Cansado | Tema não primordial | | | |
| | Magoado | | | | |
| | Doente | | | | |
| | Só | | | | |
| | Tenho medo | Tema não primordial | | | |
| | Tenho sede | | | | |
| | Tenho fome | | | | |
| | Orgulhosa | | | | |
| Rotinas | Passear | Fica-se na dúvida | | X | Paiár |
| | Cantar | | | X | Cantá |
| | Comer | X | | X | Tumer papar |
| | Almoçar | Tema não primordial | | | |
| | Jogar | | | | |
| | Pintar | | | | |
| | Brincar | | | | |
| | Ler | Não identifica | | Não identifica | |
| | Ouvir | | | X | |
| | Pentear | | | X | |
| | Construir | | | X | |
| | Ginástica | | | X | |
| | Sentar no tapete | | | X | |
| | Arrumar | | | X | |
| | Conversar | | | X | |
| | Desenhar | | | X | |
| | Festa | | | X | |
| | Celebrar | | | | |
| Beber | | | X | | |
| Brinquedos | Bola | X | | X | Bolha |
| | Lego | X | | X | |
| | Carros | X | | X | |
| | Puzzle | X | | X | |
| | Jogo/s | X | | X | Jo |
| | Peluche | | | X | Peluche |

| Áreas | Palavras | Avaliação da Investigadora | | | |
|------------------------------------|---------------------|----------------------------|--------------|-----------------------|--------------|
| | | Início da Intervenção | | No Fim da Intervenção | |
| | | Identifica | Verbaliza | Identifica | Verbaliza |
| | Boneca | | | | |
| | Cavalinho | | | X | Cavato |
| | Enfiamentos | | | | |
| | Histórias | | | X | Istóia |
| Reações | Dizer adeus | Não identifica em imagem | “deus”/“xau” | X | Xau Adeus |
| | Quero | Tema não primordial | | X | Quer |
| | Não quero | | | | |
| | Olá | | | X | Olá |
| | Por favor | | | | |
| | Desculpe | | | | |
| | Obrigado | | | | |
| | Por favor | | | | |
| | Desculpe | | | | |
| | Sim | | | X | Sim |
| Não | X | “Não” | X | Na Não | |
| O meu dia a dia/ cuidados pessoais | Lanchar | Tema não primordial | | | |
| | Almoçar/ jantar | | | | |
| | Dormir | | | X | Não diz nada |
| | Aprender/ trabalhar | | | | |
| | Tirar a fralda | | | X | Não diz nada |
| | Tomar banho | X | | X | Não diz nada |
| | Lavar as mãos | X | | X | |
| | Lavar os dentes | Fica-se na dúvida | | X | |
| | Limpar a cara | | | X | |
| | Vestir (Vestir-se) | Tema não primordial | | X | |
| | Acordar | | | | |
| Ir para a carrinha | | | X | | |
| Festas | Balão/ões | X | | X | |
| | Dançar | Tema não primordial | | | |
| | Música | | | | |
| | Prenda /presente | Não identifica | | X | Pesente |
| Objetos de casa | Casa | À 3 vez responde correto | | X | Casa |
| | Cama | Tema não primordial | “Tá ta ta” | X | |
| | Armário | Tema não primordial | | X | |
| | Casa de banho | | | X | Casa banhu |
| | Lavatório | | | X | |
| | Mesa | | | X | Mesa |
| | Luz | X | | X | Luz |

| Áreas | Palavras | Avaliação da Investigadora | | | |
|------------|---------------|-----------------------------|-----------|-----------------------|----------------|
| | | Início da Intervenção | | No Fim da Intervenção | |
| | | Identifica | Verbaliza | Identifica | Verbaliza |
| Diversos | Cobertor | | | X | Não diz nada |
| | Porta | | | X | Póta |
| | Boné | X | | X | Boné |
| | Sino | X | | X | Não diz nada |
| | Fantoché | Não identifica corretamente | | X | Fantu Fantoché |
| | Estrela | | | X | Rrtrela |
| | Lua | | | X | Lua |
| | Sol | | | X | Sol |
| | Livro | | | X | Livo |
| Caixa | | | X | Taixa | |
| Vestuário | Camisola | | | X | Mizola |
| | Calças | | | X | Calças |
| | Meias | | | X | Meias |
| | Chapéu | | | X | Chatéu |
| | Sapatos | | | X | Spatos |
| | Botas | | | X | Bota |
| | Sandálias | | | X | Andálias |
| | Casaco | | | X | Zacu |
| | Botão | | | X | Betão |
| | Luvas | | | X | Luva |
| | Cachecol | | | X | Tol |
| | Calções | | | X | Calção |
| | Guarda chuva | | | X | Guá chuva |
| | Vestido | | | X | Veti |
| | Saia | | | X | Saia |
| | Óculos de sol | | | X | Não diz nada |
| T-shirt | | | X | Tiét | |
| Profissões | Bombeiro | Não identifica | | X | Bombeio |
| | Médico | X | | X | Méio |
| | Professor/a | Não identifica | | X | Pufessor |
| | Cozinheiro/a | | | X | Não diz nada |
| | Polícia | X | | X | Puícia |
| | Cabeleireiro | X | | X | Não diz nada |
| | Dentista | | | X | Não diz nada |
| | Carteiro | | | X | |
| | Construtor | | | X | |

| Áreas | Palavras | Avaliação da Investigadora | | | |
|------------------------|------------|----------------------------|-----------|-----------------------|--------------|
| | | Início da Intervenção | | No Fim da Intervenção | |
| | | Identifica | Verbaliza | Identifica | Verbaliza |
| Diversos Locais | Refeitório | | | X | Feitório |
| | Café | | | X | Café |
| | Garagem | | | X | “carro” |
| | Parque | | | X | Páqui |
| | Jardim | | | X | Jadi |
| | Passeio | | | X | Paeio |
| | Escola | | | X | Êcôla |
| | Biblioteca | | | X | Não diz nada |

Vermelho - Palavras/Temas – acrescentadas/os ao longo da intervenção

Roxo – Avaliei as palavras mais tarde

Azul – Avaliado no momento final da reavaliação

Preto – Avaliado ao longo das sessões

