



Campus Universitário de Almada
Escola Superior de Educação Jean Piaget / Instituto de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada

Vanda Raquel Medronho d'Assunção Costa

Contributos para o estudo da inclusão: o processo de transição do Pré-escolar para o 1.º Ciclo – *estudo de caso*

Mestrado em Educação Especial (domínio cognitivo-motor)

Orientador: Professor(a) Doutor(a) Isabel Chaves de Almeida

Almada, 2013



Campus Universitário de Almada
Escola Superior de Educação Jean Piaget / Instituto de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada

Vanda Raquel Medronho d'Assunção Costa

Contributos para o estudo da inclusão: o processo de transição do Pré-escolar para o 1.º Ciclo – *estudo de caso*

Mestrado em Educação Especial (domínio cognitivo-motor)

Orientador: Professor(a) Doutor(a) Isabel Chaves de Almeida

Almada, 2013

Agradecimentos

Antes de tudo, agradeço a todas as pessoas que fazem parte do meu núcleo familiar e que sempre acreditaram em mim.

Aos filhotes, Fábio e Bruna, e ao marido, companheiro e amigo Sérgio, a quem roubei tanto tempo em família, mas que irei, com certeza, retribuir em dobro.

À minha irmã, que me foi acompanhando nesta última fase do processo e que mimou os sobrinhos sempre que podia.

À minha preciosa mãe, que está sempre presente, nos bons e maus momentos, sempre disposta a ajudar em tudo e a quem nunca conseguirei agradecer o suficiente. Obrigada pelos mimos aos netos na minha “ausência”.

Ao meu pai, que embora já não esteja entre nós, foi muitas vezes a fonte de energia, para que desistir nunca fosse a opção.

É por eles que trilho o caminho da realização pessoal e profissional.

Mas também não me posso esquecer da minha orientadora, Doutora Isabel Chaves de Almeida, que me deu sempre a motivação crucial, a força e a ajuda indiscutível. Sem o seu apoio não teria sido um caminho nada fácil. Obrigada por tudo!

Resumo

O presente trabalho, desenvolvido entre março e outubro de 2013, num estabelecimento de ensino com Pré-escolar e 1.º Ciclo, sito no concelho de Palmela, teve por objetivo principal responder à seguinte questão: *Em que medida, um plano de intervenção adequado, que tenha em conta os facilitadores e barreiras a nível das características da criança e do contexto, numa fase de transição do Pré-escolar para o 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, poderá contribuir para uma melhor adaptação da criança proporcionando-lhe um ambiente mais inclusivo?*

Para tal utilizámos uma metodologia qualitativa, através do estudo de caso de uma criança (L.), com Atraso Global de Desenvolvimento, num primeiro instante numa sala do Pré-escolar e num segundo momento integrada numa sala do 1.ºciclo, pretendendo-se descrever, analisar e compreender o processo de transição no contexto existente.

Para a recolha de informação, desenvolvemos a pesquisa documental, a entrevista, a checklist do Programa Portage, a Escala para a avaliação do Envolvimento nas rotinas, para educadores (EAERE), a Escala de Avaliação das Estratégias Sociais e o Index de Competências.

O Plano de intervenção implementado pretendeu respeitar o objetivo geral deste trabalho de projeto, assim como, implementar estratégias de diferenciação pedagógica, promover dinâmicas de cooperação, elaborar estratégias de socialização, eliminar barreiras promovendo práticas inclusivas e promover o desenvolvimento global da criança.

A análise de dados permitiu-nos concluir que uma adequada intervenção aliada a um ambiente mais inclusivo, tendo em conta todas as características inerentes, é essencial para facilitar um processo de transição, de forma a que este se desenvolva eficazmente e naturalmente, sem interferir no desenvolvimento da criança em estudo.

Palavras-chave: Plano de intervenção, Educação Inclusiva, Atraso Global do Desenvolvimento, Processo de Transição.

Abstract

This work was carried out between March and October 2013, in a school with Preschool and 1st Cycle, located in the municipality of Palmela, was aimed at answering the following question: *To what extent, an intervention plan appropriate taking into account the facilitators and barriers at the level of the child's characteristics and the context, a transition from Preschool to 1st year of the 1st Cycle of basic education, can contribute to better child adjustment providing you a more inclusive environment?*

For this we used a qualitative methodology through a case study of a child (L.), with Global Development Delay, first in the Preschool room and a second moment integrated in one room cycle, intending to describe, analyze and understand the transition process in the existing context.

To collect information a documentary research was developed, an interview, a *Checklist of the Portage Program*, the *Scale for Teachers' Assessment of Routines Engagement (STARE)*, the *Scale for Assessment of Strategies* and *Social Skills Index*.

The Plan implemented intervention intended to respect the objective of this project work, as well as implement strategies pedagogical differentiation, promote cooperation dynamics, develop socialization strategies to eliminate barriers promoting inclusive practices and promote the overall development of the child.

The data analysis allowed us to conclude that an appropriate intervention combined with a more inclusive environment, taking into account all the inherent characteristics is essential to facilitate a process of transition, so that it develops naturally and effectively without interfering with the development of child study.

Keywords: Intervention Plan, Inclusive Education, Global Developmental Delay, Transition Process.

Índice

Agradecimentos	iii
Resumo	iv
Abstract	v
Índice Geral	vi
Índice de Gráficos e Tabelas.....	viii
Siglas e Abreviaturas.....	ix
1. Introdução	1
2. Revisão da literatura	3
2.1. Desenvolvimento da criança dos 3 aos 7 anos de idade.....	3
a) Jean Piaget	3
b) Vygotsky	5
c) Bruner	5
2.2. Atraso global de desenvolvimento	6
2.2.1. Caracterização	6
2.2.2. Sinais de alarme	7
2.2.3 Intervenção educativa	8
2.3. Educação Inclusiva	9
2.3.1. Estratégias inclusivas	10
2.3.2. Vantagens da inclusão	12
2.4. O processo de Transição: do Pré-escolar para o 1.º Ciclo	13
3. Metodologia	16
3.1. Opção metodológica	16
3.1.1. Estudo de caso	16
3.2. Problemática e Questão de Partida	17
3.3. Objetivos	18
3.3.1. Objetivo geral	18
3.3.2. Objetivos específicos	18
3.4. Participantes	18
3.4.1. Criança-alvo	18
3.4.2. País	19
3.4.3. Educadora	19
3.5. Caracterização da criança-alvo e do contexto	19
3.5.1. Criança-alvo	19
a) Antecedentes clínicos	19
b) Antecedentes escolares	20

3.5.2. Contexto	22
a) Instituição	22
b) Grupo.....	22
- caracterização estrutural	22
- distribuição espacial das crianças	22
3.6. Técnicas de Recolha de Dados	23
3.6.1. Pesquisa documental	23
3.6.2. Entrevista	24
3.6.3. Checklist do Programa Portage para pais	25
3.6.4. EAERE (Escala para a avaliação do Envolvimento nas rotinas, para educadores)	26
3.6.5. Escala de Avaliação das Estratégias Sociais	26
3.6.6. Index de Competências	26
3.7. Procedimentos	26
3.7.1. Pesquisa documental.....	27
3.7.2. Entrevista	27
3.7.3. Checklist do Programa Portage para pais	28
3.7.4. EAERE (Escala para a avaliação do Envolvimento nas rotinas, para educadores)	28
3.7.5. Escala de Avaliação das Estratégias Sociais	29
3.7.6. Index de Competências	29
3.8. Análise de Dados e Plano de Intervenção	29
3.8.1. Primeira fase de avaliação.....	29
3.8.1.1. Análise documental	29
3.8.1.2. Entrevista.....	30
3.8.1.3. Checklist do Programa Portage para pais.....	34
3.8.1.4. EAERE (Escala para a avaliação do Envolvimento nas rotinas, para educadores) ...	36
3.8.1.5. Escala de Avaliação das Estratégias Sociais	38
3.8.1.6. Index de Competências.....	38
3.8.2. Plano de Intervenção	40
3.8.2.1. Planificação e realização	40
3.8.2.2. Plano de intervenção	41
3.8.3. Segunda fase de avaliação.....	48
3.8.3.1. Checklist do Programa Portage para pais.....	48
3.8.3.2. Index de Competências.....	49
4. Análise Crítica da Experiência	51
5. Considerações finais	56
6. Referências bibliográficas	59
7. Anexos	64

Índice de Gráficos e Tabelas

Gráficos

Gráfico 1 – resultados médios do envolvimento nas rotinas com os adultos, pares e materiais nas diferentes rotinas do Pré-escolar.

Gráfico 2 – resultados médios do grau de complexidade do envolvimento nas diferentes rotinas do Pré-escolar

Tabelas

Tabela 1 – Plano de intervenção ao nível das características organizacionais e dinâmicas do contexto

Tabela 2 - Plano de intervenção ao nível das competências desenvolvimentais da L.- SOCIALIZAÇÃO

Tabela 3 - Plano de intervenção ao nível das competências desenvolvimentais da L. - AUTONOMIA

Tabela 4 - Plano de intervenção ao nível das competências desenvolvimentais da L.- COGNIÇÃO

Tabela 5 - Plano de intervenção ao nível das competências desenvolvimentais da L.- DESENVOLVIMENTO MOTOR

Tabela 6 - Plano de intervenção ao nível das competências desenvolvimentais da L. - LINGUAGEM

Siglas e Abreviaturas

NEE – Necessidades Educativas Especiais

EAERE – Escala para a Avaliação do Envolvimento nas Rotinas para educadores

1. Introdução

O presente Trabalho de Projeto, com o título “**Contributos para o estudo da Inclusão: o processo de Transição do Pré-escolar para o 1.º Ciclo – estudo de caso**”, consubstancia o trabalho final do Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, da Escola Superior de Educação Jean Piaget

A temática selecionada justificou-se pela necessidade de dar resposta adequada e inclusiva aos alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais, numa fase tão importante como é a transição do Pré-escolar para o 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Na prática diária, tal como defende Dunlop (2003), citado por Silva e Melo (2012), a transição surge como um processo de continuidade e progressão no desenvolvimento e aprendizagem da criança, que envolve emoções fortes e uma nova identidade que a criança experimenta.

No entanto, como em Portugal, a educação pré-escolar ainda não tem um carácter obrigatório, a transição para o 1.º ciclo constitui uma mudança brusca, sobretudo para as crianças que pela primeira vez contactam com o meio escolar (Monteiro, 2012).

Nesta linha de pensamento, torna-se preponderante investigar como se poderá facilitar este processo. Surge então a inclusão aliada a uma intervenção bem estruturada, adequada às características da criança e do contexto com o objetivo de tornar o processo o mais natural possível, até porque uma escola inclusiva “pretende dar respostas às necessidades de todos os alunos, sejam quais forem as suas características, nas escolas regulares das suas comunidades e, sempre que possível, nas classes dessas mesmas escolas” (Correia, 2003).

Para investigar em que medida um plano de intervenção adequado, que tenha em conta os facilitadores e barreiras a nível das características da criança e do contexto, numa fase de transição do Pré-escolar para o 1.º ano do 1.º ciclo do Ensino Básico, poderá contribuir para uma melhor adaptação da criança proporcionando-lhe um ambiente mais inclusivo, organizámos o trabalho em três partes.

Na primeira parte abordamos o enquadramento do estudo, contextualizando a questão de partida e situando-a nos conceitos e dimensões teórico-práticas que envolve. Apresentamos no ponto 2 do presente trabalho uma revisão literária que pretende então contextualizar os assuntos inerentes a este estudo, tais como o desenvolvimento da criança dos 3 aos 7 anos de idade, o atraso global de desenvolvimento, a Educação Inclusiva, e o processo de Transição do Pré-escolar para o 1.º Ciclo. Ainda nesta primeira parte é apresentada a metodologia escolhida, assim como a problemática que originou a investigação, tal como os objetivos que orientam o trabalho. São também caracterizados os participantes do estudo, a criança-alvo, nas vertentes clínica e escolar, e o contexto em que foi realizado o trabalho, tendo em conta a instituição e o grupo.

Na segunda parte do trabalho, fundamenta-se a natureza do estudo, englobando a metodologia de investigação utilizada e o trabalho de campo que fundamentam esta investigação como um estudo de caso.

Caracteriza-se a pesquisa documental, a entrevista, a *Checklist do Programa Portage para pais*, a *Escala para a avaliação do Envolvimento nas rotinas*, para educadores, a *Escala de Avaliação das Estratégias Sociais* e o *Index de Competências*. O desenrolar do trabalho em campo, é feito através da descrição do contexto do estudo e o procedimento de recolha e análise de dados.

É feita então uma primeira análise dos dados obtidos, sendo, após a mesma, elaborado e implementado um plano de intervenção adequado que respeite as características analisadas do contexto e da criança.

Por fim, a terceira e última parte do trabalho, abarca os resultados da investigação, ilustrando a sua análise e tratamento de uma segunda fase de avaliação, desta vez ao Plano de intervenção implementado, justificando as inferências apresentadas nas conclusões e as considerações ponderadas.

Configuram-se ainda as conclusões, enformadas na discussão dos resultados, inter-relacionando os dados mais relevantes entre si, e cruzando-os ainda com informações resultantes da revisão literária.

Finalmente, tecem-se algumas considerações quanto aos resultados obtidos e analisam-se constrangimentos e oportunidades que suscitam, sugerindo algumas medidas para melhorar a situação equacionada como o problema central do estudo.

2. Revisão da literatura

2.1. Desenvolvimento da criança dos 3 aos 7 anos de idade

Para compreender os processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, remetemo-nos às perspetivas de alguns autores pioneiros que se dedicaram ao estudo das implicações teóricas e práticas da Cognição, tecendo diferentes ideologias sobre o desenvolvimento humano.

a) Jean Piaget

Para Jean Piaget, a inteligência é algo que a criança constrói progressivamente na sua relação dialética com o meio, construção, essa, que implica uma série sucessiva de etapas ou estádios. Cada novo estádio corresponde a uma forma de equilíbrio, permitindo uma adaptação adequada à realidade (Henriques, 1996).

Em todos os estádios, existe uma troca constante entre sujeito e o meio, que é acionado por dois mecanismos que possibilitam a construção de novas estruturas e esquemas: a Assimilação e a Acomodação (Henriques, 1996)

Para que se possa falar em estádio nos termos propostos por Piaget, é necessário, em primeiro lugar, que a ordem das aquisições seja constante. Trata-se de uma ordem sucessiva e não apenas cronológica, que depende da experiência do sujeito e não apenas de sua maturação ou do meio social. Com estes critérios Piaget distinguiu quatro grandes períodos no desenvolvimento das estruturas cognitivas, intimamente relacionados ao desenvolvimento da afetividade e da socialização da criança: estádio da inteligência sensório-motora (até, aproximadamente, aos 2 anos); estádio da inteligência simbólica ou pré-operatória (2 aos 7 anos); estádio da inteligência operatória concreta (7 aos 11 anos); e estádio da inteligência formal (a partir, aproximadamente, dos 12 anos) (Meyerhoff, 2006).

Para o presente trabalho, interessa-nos identificar e compreender o desenvolvimento da criança dos 3 até aos 7 anos, pelo que faremos uma descrição mais pormenorizada do estádio do pensamento pré-operatório, por incidir na fase de desenvolvimento da criança alvo do estudo de caso.

- Estádio da inteligência sensório - motora (do nascimento aos 2 anos) – durante este estádio a criança deixa de responder por reflexos, para passar a ser capaz de organizar as atividades sensório-motoras em resposta ao ambiente. Torna-se mais organizado e as suas atividades menos aleatórias. A criança progride para uma aprendizagem de tentativa/erro e solução de problemas simples (Henriques, 1996).

O período sensório-motor é de fundamental importância para o desenvolvimento cognitivo. Os esquemas sensório-motores são as primeiras formas de pensamento e expressão. A evolução cognitiva da criança nesse período pode ser descrita em seis sub-estádios nos quais se estabelecem as bases para a construção das principais categorias do conhecimento que possibilitam ao ser humano organizar a sua experiência na construção do mundo: objeto, espaço, causalidade e tempo (Tavares, 2006).

- Estádio do pensamento pré-operatório (ou simbólico) (dos 2 aos 7 anos) - O período pré-operatório realiza a transição entre a inteligência propriamente sensório-motora e a inteligência representativa. Essa passagem ocorre através de transformações lentas e sucessivas. Ao atingir o pensamento representativo a criança precisa reconstruir o objeto, o tempo, o espaço, as categorias lógicas de classes e relações nesse novo plano da representação.

A primeira etapa dessa reconstrução, que Piaget denomina período pré-operatório, é dominada pela representação simbólica. O mundo para a criança não se organiza em categorias lógicas gerais, mas distribui-se em elementos particulares, individuais. O *egocentrismo intelectual* é a forma assumida pelo pensamento da criança neste estágio. O seu raciocínio procede por analogias, uma vez que lhe falta o verdadeiro raciocínio lógico.

A capacidade de representação vai possibilitar o desenvolvimento da função simbólica, principal aquisição deste período, que assume as suas diferentes formas — a linguagem, a imitação diferida, a imagem mental, o desenho, o jogo simbólico — compreendidas como diferentes meios de expressão daquela função (Tavares, 2006).

Para Piaget a passagem da inteligência sensório-motora para a inteligência representativa realiza-se através da *imitação*. Já presente no estágio sensório-motor, a imitação só vai se interiorizar, quando a criança pode praticar o “faz-de-conta”, agir “como se”, por imitação diferida ou imitação interiorizada. A criança tem acesso, dessa forma, à linguagem e ao pensamento, podendo elaborar, imagens que lhe permitem, de certa forma, transportar o mundo para a sua cabeça.

Entre os 2 e os 5 anos, aproximadamente, a criança adquire a linguagem e forma um sistema de imagens. Entretanto, a palavra não tem ainda o valor de um conceito.

O egocentrismo intelectual está no auge no decurso desta etapa. O pensamento imagístico egocêntrico, característico desta fase, pode ser observado no jogo simbólico, no qual a criança transforma o real ao sabor das necessidades e dos desejos do momento. O real é transformado pelo pensamento simbólico, na medida em que o jogo se desenvolve. É por isso que Piaget considera o jogo simbólico como o egocentrismo no estado puro (Tavares, et al, 2006).

Entre os 5 e 7 anos, período geralmente chamado de “intuitivo”, ocorre uma evolução que leva a criança, pouco a pouco, à maior generalidade. A intuição é uma espécie de ação realizada em pensamento e vista mentalmente: encaixar, seriar, deslocar, etc., ainda são esquemas de ação aos quais a representação assimila o real.

O pensamento da criança entre dois e sete anos é dominado pela representação imagística de carácter simbólico. A criança trata as imagens como verdadeiros substitutos do objeto e pensa efetuando relações entre imagens. Proveniente da interiorização da imitação, a representação simbólica possui o carácter estático da imitação (Meyerhoff, 2006).

Na passagem da ação sensório-motora para a representação, pela imitação, é possível apreender melhor as ligações entre as operações e a ação, tornando mais compreensível a origem de certos distúrbios dos processos figurativos: espaço, tempo, esquema corporal etc. (Tavares, et al, 2006).

b) Vygotsky

Na teoria de Vygotsky, o autor enfatiza a importância do meio no desenvolvimento da criança, realçando a importância da linguagem e, principalmente, da cultura no desenvolvimento do indivíduo. Todo o desenvolvimento consiste num processo de aprendizagem, do uso das ferramentas intelectuais (como a linguagem, por exemplo), através da interação social com pessoas mais experientes (Fino, 2001).

Para Vygotsky o processo de desenvolvimento não coincide com o processo de aprendizagem. É então que refere a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que corresponde a uma área que define como a distância que medeia entre o nível atual de desenvolvimento da criança, aquilo que ela consegue fazer sozinha, e o seu nível e desenvolvimento potencial, aquilo que consegue com ajuda de outro mais experiente (Fino, 2001).

Vygotsky introduz esta noção, como forma de lidar com duas questões práticas da psicologia educacional: a avaliação das competências cognitivas da criança e a avaliação das práticas de instrução (Fino, 2001).

Vygotsky defendia que a instrução só é boa quando consegue fazer progredir o desenvolvimento, despertando e fazendo funcionar capacidades que se encontram em processo de maturação, ou seja que estão na ZDP (Fino, 2001).

Para Vygotsky, a ZDP caracteriza o desenvolvimento mental de uma forma prospetiva, permitindo delinear o futuro da criança e o seu estado dinâmico de desenvolvimento (Vygotsky, 1978).

c) Bruner

Bruner, dentro da teoria cognitivista, pode dizer-se que assume uma posição cognitivista-gestaltista. Para este autor, é importante que o ensino promova à criança a compreensão da estrutura da matéria, de forma a vê-la como um todo e ter a capacidade de a relacionar com outras coisas (Sprinthall, 1993).

Para Bruner é muito importante na aprendizagem a formação de conceitos globais e a construção de generalizações coerentes. Refere ainda que o papel do professor é o de promover condições em que o aluno possa compreender a estrutura de um determinado assunto, pois só assim a aprendizagem poderá ser duradoura e menos esquecida (Sprinthall, 1993).

A teoria de Bruner tem quatro princípios fundamentais que são: a motivação, a estrutura, a sequência e o reforço (Sprinthall, 1993).

Por *motivação* entende as condições específicas que predispõe um indivíduo para a aprendizagem. Por *estrutura*, Bruner afirma que qualquer assunto ou conhecimento pode ser organizado de uma forma ótima para que possa ser transmitido e compreendido automaticamente por qualquer aluno (Sprinthall, 1993).

O terceiro princípio: “O grau de dificuldade sentido pelo aluno ao tentar dominar uma matéria depende, em larga medida, da *sequência* em que o material é apresentado.” (Sprinthall, 1993).

Finalmente, para Bruner, qualquer aprendizagem requer *reforço*. Para atingir a competência estabelecida o aluno deverá receber informação retroativa de forma a compreender a mesma, significativamente (Sprinthall, 1993).

Bruner realça ainda a importância de uma aprendizagem pela descoberta. Quando a criança realiza uma descoberta efetiva, a partir das suas próprias explorações, dá-se uma aprendizagem que fica melhor retida e é melhor compreendida. Verificou igualmente que a retenção conceptual da aprendizagem por descoberta promove sentimentos de auto-estima no aluno (Sprinthall, 1993).

2.2. Atraso global de desenvolvimento

2.2.1. Caracterização

O atraso global do desenvolvimento psicomotor – ADPM - é definido como um atraso significativo em vários domínios do desenvolvimento como sejam a motricidade fina e/ou grossa, a linguagem, a cognição, as competências sociais e pessoais e as atividades da vida diária. Qualquer destes domínios pode estar mais ou menos comprometido (Ferreira, 2004).

A prevalência é em grande medida desconhecida mas estimada em 1 a 3% das crianças abaixo dos cinco anos.

A primeira fase da intervenção numa criança com atraso global do desenvolvimento é o seu reconhecimento. A responsabilidade desta identificação cabe, em primeiro lugar, ao médico que acompanha a saúde da criança (Ferreira, 2004).

É mais eficaz considerar a avaliação do desenvolvimento infantil como uma vigilância contínua do que um procedimento de rastreio a ser efetuado numa consulta específica a uma determinada idade (Ferreira, 2004).

Os sinais de desenvolvimento focalizam-se em áreas diferentes consoante a idade da criança. Nos primeiros meses os técnicos e pais focalizam-se no crescimento físico; a partir dos seis meses a preocupação situa-se no desenvolvimento motor e os sinais passam pela postura, preensão, manipulação e a marcha torna-se alvo de atenção pelos dez, doze meses. A área cognitiva e a linguagem começam a ser alvo de atenção mais tarde. Assim, quando se fala de desenvolvimento e atraso, temos de olhar para a criança como um todo e considerar o seu contexto; saber que é um processo que se faz por etapas, é global, com as diferentes áreas relacionadas e interdependentes de fatores comuns e ter em atenção que cada criança é única. Segundo Fernandes (2001) os parâmetros de avaliação do desenvolvimento da criança organizam-se em quatro áreas fundamentais:

- A postura e a motricidade global;
- A visão e a motricidade fina;
- A audição e a linguagem;
- O comportamento e a adaptação social.

Embora todas as áreas sejam importantes para a autonomia da criança, algumas interferem significativamente no seu desempenho futuro. (Fernandes, 2001)

A área da motricidade global depende mais da maturação do sistema nervoso central e menos do meio ambiente. O desenvolvimento da motricidade fina é determinado pela qualidade da visão, da coordenação óculo-manual e da sua integração a nível cognitivo, pelo que um problema nesta área pode levar a problemas nas outras áreas. A linguagem é a área que se relaciona mais com o futuro nível cognitivo e com as capacidades comunicativas envolvidas nas aprendizagens. Atualmente, no processo de diagnóstico precoce, tem-se em atenção os comportamentos pré-linguísticos como o sorriso, a atenção e o palrar (Fernandes, 2001).

Desde que nasce, a criança ao explorar o seu contexto próximo, vai integrando novas vivências, valores e conhecimentos. As competências da linguagem são desenvolvidas gradualmente através do ouvir falar e do ver. Ao ouvir e ao participar com a fala dos pais, cantigas, rimas, jogos de palavras, ouvir histórias, desenvolve a atenção, a memória, aprende a falar dos acontecimentos ouvidos, a dar seguimento ao assunto e a atribuir significado às imagens, ao sons e aos objetos construindo as representações simbólicas interiores subjacentes ao desenvolvimento da linguagem.

Segundo alguns autores (McCormick & Schiefelbush, 1984 citado por Pereira, 2011) as perturbações da linguagem estão associadas a determinadas etiologias: perturbações motoras, défices sensoriais, danos no sistema nervoso central, disfunções sócio-emocionais e problemas cognitivos.

De acordo com Ferreira (2004), estabelecer o diagnóstico de um atraso de desenvolvimento pode constituir um difícil desafio, devido à sua natureza. Embora se possam apontar “etapas” como referência, as diferenças de personalidade, a herança genética, o meio sociocultural e familiar influenciam o ritmo de desenvolvimento de cada criança.

As causas possíveis de atraso global do desenvolvimento psicomotor são variadas. A anamnese e o exame objetivo podem pôr-nos imediatamente na pista de uma etiologia específica (Ferreira, 2004)

Contudo, existem algumas escalas de desenvolvimento que permitem detetar os sinais de alarme. Com efeito, dever-se-ão ter em conta todos os ambientes em que a criança se move, os pais, a família próxima, os educadores, professores e médico, e privilegiar uma visão dinâmica do processo de desenvolvimento.

Quanto mais cedo se detetar o atraso e se iniciar a intervenção, maior são os ganhos em termos de desenvolvimento da criança.

2.2.2. Sinais de alarme

Desde o momento em que nasce, a criança vai-se desenvolvendo e adquirindo competências através do processo de interação com o meio.

É fundamental para quem trabalha com crianças pequenas, saber detetar possíveis atrasos, pelo que se torna essencial conhecer as etapas do desenvolvimento de uma criança dos zero aos cinco anos. São essas etapas padrão, que funcionam como referências relativamente a alguns sinais de alarme que

identificamos como sendo os mais evidentes. Segundo Fernandes (2001), os sinais a ter em conta em função da idade são:

- Três meses: não levantar a cabeça, ter os membros sempre tensos, as mãos sempre fechadas, não fixar e não seguir um objeto com o olhar, assustar-se ao menor ruído, não sorrir ou chorar e tremer ao ser tocada;
- Seis meses: estrabismo, não palrar nem reagir aos sons, desinteresse pelo envolvimento, irritação ao ser tocada;
- Nove meses: não sentar, manter-se sentado e imóvel, não levar objetos à boca, vocalizar de forma monótona ou não vocalizar, não imitar, mostrar apatia;
- Doze meses: não se levantar, não se manter de pé, não se deslocar, não pegar nos brinquedos ou só o fazer com uma mão;
- Dezoito meses: andar em bicos de pés, babar-se, levar tudo à boca, atirar tudo ao chão, não responder à chamada, não vocalizar espontaneamente;
- Dois anos: não andar, não compreender o que se lhe diz, não imitar;
- Aos Quatro/Cinco anos são considerados sinais de alarme os problemas de comportamento, linguagem incompreensível, hiperatividade, dificuldade de concentração e estrabismo.

2.2.3 Intervenção educativa

A intervenção deve iniciar-se o mais cedo possível, através de uma abordagem global numa perspetiva de desenvolvimento, sempre que se deteta uma criança em risco de desenvolvimento. Essa intervenção deve ser resultado de um trabalho de equipa pluridisciplinar, não esquecendo os pais como parte integrante dessa equipa.

De acordo com Franco (2007), os estudos científicos atribuíram grande importância à intervenção precoce, pois os resultados de um intervenção iniciada o mais cedo possível, permite melhores resultados, uma vez que os bebés e as crianças revelam grande maleabilidade, característica que aumenta a sua plasticidade (Franco, 2007).

Atualmente o conceito de intervenção precoce é abrangente e multidimensional, pois envolve a família e a criança, dando grande importância à vertente familiar neste processo (Serrano & Correia, 2000).

Segundo Serrano e Correia (2000) a Intervenção Precoce é o conjunto de intervenções dirigidas às crianças até aos 6 anos, com problemas de desenvolvimento ou em risco de os virem a apresentar, suas famílias e contextos, tendo por objetivo responder o mais cedo possível às necessidades transitórias ou permanentes que apresentam.

Os critérios de elegibilidade devem ter em conta informações relativas à família e à criança. Shonkoff e Meisels (1991, citado por Gallagher & Tramill, 2000) consideram que para se responder com adequação à criança deve-se atender às necessidades da família e envolvê-la no trabalho dos técnicos.

2.3. Educação Inclusiva

A Educação Inclusiva é definida por Rodrigues (2007) como um modelo educacional que promove a educação conjunta de todos os alunos, independentemente das suas capacidades ou estatuto socioeconómico. Como refere ainda o autor, a educação inclusiva tem por objetivo alterar as práticas tradicionais, removendo barreiras à aprendizagem e valorizando as particularidades dos alunos.

O princípio de inclusão, segundo Correia (2008) apela para uma escola que olha para a criança como um todo e que respeita o seu desenvolvimento académico, sócio emocional e pessoal de modo a fornecer uma educação apropriada, no sentido de aumentar a sua potencialidade.

No entanto, o percurso até à inclusão passou por um conjunto de decisões e medidas tomadas no seio de organizações e agências internacionais, como as Nações Unidas e a Unesco, que tiveram extraordinária importância na introdução progressiva de políticas sociais favoráveis à sua implementação.

Este movimento a favor da inclusão foi fortemente impulsionado pela Declaração de Salamanca, aprovada pelos representantes de vários países e organizações internacionais, em 1994.

De acordo com David Rodrigues (2001) esta Declaração é um dos mais importantes documentos, pois promove uma mudança de paradigma da escola integrativa para uma escola inclusiva. Este documento contribuiu decisivamente para perspetivar a educação de todos os alunos em termos das suas potencialidades e capacidades, tendo em atenção, adequadas estratégias pedagógicas e recursos a utilizar.

A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais (NEE) tem-se vindo a preconizar desde a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986. Desde esta altura que se aponta para a necessidade de implementar e garantir a igualdade de acesso e sucesso educativos a todos os alunos. A escola inclusiva não abrange apenas aqueles alunos que apresentam NEE, mas também todos os que provêm de contextos étnico-culturais diferentes. Com base nesta perspetiva, face às diferenças dos alunos na aprendizagem, tanto a escola como os professores, desencadeiam processos de mudança para organizarem um currículo.

A passagem do conceito de Integração para o de **Inclusão** obriga, por conseguinte, a deslocar o olhar da criança e do seu rótulo para o sistema e instituição escolar.

O aluno, mesmo com NEE severas, deve ser inserido na classe regular, sempre que isso seja possível, mas com os seus direitos salvaguardados e respeitando as suas características individuais, as suas capacidades e as suas necessidades específicas (Correia, 2003).

Numa escola inclusiva o professor não restringe a ajuda personalizada apenas para alguns alunos abrangidos pela educação especial, mas sim a todos os alunos e para todas as crianças que dela necessitem. Uma escola inclusiva “pretende dar respostas às necessidades de todos os alunos, sejam quais forem as suas características, nas escolas regulares das suas comunidades e, sempre que possível, nas classes dessas mesmas escolas” (Correia, 2003).

Recuando no tempo, já Porter (1997) citado por Pereira (2011), referia que a escola inclusiva é aquela que se preocupa com todos os alunos, que gere os seus recursos e se organiza pensando nas diferenças existentes, na população escolar e na comunidade que serve.

Para que isto seja possível, segundo o mesmo autor, é necessário uma reestruturação da escola, que passa por criar uma comunidade escolar, em que todos os profissionais de educação e os pais, em conjunto, possam encontrar estratégias adequadas às necessidades dos alunos, respondendo assim ao bem-estar académico, social e emocional do aluno. Aos alunos que necessitam de beneficiar de vários serviços especializados os professores devem relacionar-se e colaborar, sempre com os outros agentes educativos (Correia, 2003).

Também Pereira (2011), citando César (2003), refere que para promover uma educação inclusiva as escolas precisam sobretudo de alterar as suas práticas e valores, passando pela implementação das mesmas desde a sala de aula até ao contexto escolar mais alargado. E este é um caminho que implica esforço, empenho e um trabalho estreito entre os que desejam promover a mudança e os que trabalham no terreno, questionando os hábitos existentes e enraizados, através da reflexão conjunta na comunidade educativa (César, 2003 citado por Pereira, 2011).

Esta mudança, deverá ser um processo interno e externo focado na sala de aula, onde estão os atores e o professor, pois é aí que se desenvolve o ensino eficaz, que transforma e educa, num processo de experimentação, reflexão, atuação e dedicação e que posteriormente implicará toda a instituição escolar (Pereira, 2011).

Através da diferenciação curricular, da capacidade de improvisar, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada aluno e promovendo situações de aprendizagem baseadas nos interesses dos alunos, na experimentação e no fazer em colaboração, o professor promove a Educação Inclusiva (Vieira, 2007).

Atuar, respeitando os alunos na sua diferença e heterogeneidade é fundamental quando se fala em Educação Inclusiva, porque implica conhecer todos os alunos, as suas diferenças, as suas dificuldades e capacidades, a sua história de vida e preparar cada lição com a preocupação de chegar a todos dentro da sala de aula, sem receio de errar (Vieira, 2007).

No entanto, não se pode pois dizer que se está a fazer um favor aos alunos com necessidades educativas especiais, pois uma escola saudável é aquela que permite a todos os alunos viver as experiências que mais se aproximem da heterogeneidade e dinâmica da nossa sociedade. Definitivamente, de acordo com Rodrigues (2013) isto é a Educação Inclusiva.

2.3.1. Estratégias inclusivas

As estratégias devem ser entendidas como percursos organizados de sequências de atividades, centradas no aluno, no contexto ou no currículo, que contribuem adequadamente para a aprendizagem eficaz dos alunos (Telmo, 2008 citado por Santos, 2012).

Neste âmbito a sala de aula deve ser um local onde as necessidades humanas básicas devem ser tidas em consideração (Smith, 2001 citado por Correia, 2008).

Neste caso, o professor desempenha um papel importante na criação de ambientes educacionais positivos e enriquecedores. Também as suas atitudes influenciam imenso a inserção harmoniosa dos alunos com NEE na classe regular. Deve ser um modelo para os alunos, proporcionando-lhes um ambiente acolhedor, que suscite o aumento de interações entre alunos com e sem NEE, fomentando entre eles sentimentos de amizade e de valorização da diferença (Correia, 2008).

O professor deve implementar abordagens que permitam que as crianças aprendam em conjunto, proporcionando-lhes oportunidades para trabalharem em tutoria ou parceria e promover comportamentos de interação social entre todos os alunos.

As práticas inclusivas visam proporcionar a todos um ensino de qualidade, dinâmico e útil. Ensinar tendo em conta as necessidades, os interesses, as características e os estilos de aprendizagem dos alunos, requer a utilização de práticas educativas flexíveis e nunca abordagens rotineiras, pouco diversificadas e iguais para todos os alunos (Wood, 2002 citado por Correia, 2008).

Nas salas inclusivas espera-se que as crianças se desenvolvam segundo os seus próprios ritmos, pelo que os grupos de trabalho devem ser flexíveis e as estratégias e o material usado devem ser, sempre que possível, concretos e estimulantes.

As abordagens mais frequentes que permitem a realização de atividades diferenciadas prendem-se com a aprendizagem cooperativa, realização de projetos, aprendizagem baseadas em práticas e utilização de tecnologias de informação (Lipsky & Gartner, 1997 citado por Correia, 2008).

O uso do computador, para além de motivador, pode ser adaptado às características e às problemáticas dos alunos, facilitando o acesso a objetivos do currículo, aumentando a habilidade de comunicação, melhorando a cognição e ajudando no desenvolvimento da coordenação motora (Macedo, 2011 citado por Santos, 2012).

A promoção de aulas criativas que possibilitem a interação de todos os alunos, permitem também um maior envolvimento nas aprendizagens, ouvindo as suas sugestões, atividades e estratégias para a aula, colocando-os a *fazer* e não só a *ouvir* (Sanches, 2001 citado por Caseirito, 2010).

Adotar a estratégia de *Brainstorming*, dando pistas do tema a abordar e deixar os alunos dialogar, registando o que dizem, aplicar trabalhos de grupo na aulas, desenvolvendo o sentido de solidariedade, de afetividade dentro e fora da aula, envolver os alunos com o meio circundante, realizando contatos com a Natureza, debater problemas atuais, aproveitar filmes que os alunos gostem são outras estratégias importantes num ambiente inclusivo (Sanches, 2001 citado por Caseirito, 2010).

Deste modo, também o trabalho de grupo deve ser tido como uma estratégia de extrema importância para todos dentro da sala de aula, na medida em que promove a comunicação entre os pares, a autonomia, a entajuda, a discussão e resolução de problemas, entre outros (Sanches, 2005)

A repetição de temas e conteúdos, é outra estratégia que promove a memorização e que Sanches considera ser uma atividade fundamental no desenvolvimento das aprendizagens.

O uso de imagens ou símbolos podem também ser uma mais-valia, se a problemática incidir na comunicação básica. A criança pode manifestar desejos, emoções e necessidades através de uma linguagem diferente mas eficaz. Com esta estratégia de comunicação, trabalham-se ainda competências de autonomia, atenção, concentração, memorização, discriminação perceptiva e capacidade de raciocínio (Ferreira, Ponte e Azevedo, 1999 citado por Santos, 2012).

Tornar as aprendizagens o mais próximo da realidade dos alunos constitui outra estratégia de atuação, para que as aprendizagens feitas sejam úteis para a vida futura dos alunos.

Desenvolver atividades ligadas às artes, na opinião de Telmo (2008) citado por Santos (2012), a arte é um meio privilegiado de comunicação, que atua ao mesmo tempo como estímulo sensorial, como atividade de desenvolvimento da motricidade fina, e por fim como atividade que desenvolve a cognição por aumentar a concentração durante estas atividades (Telmo, 2008 citado por Santos, 2012).

Chamar os pais a envolverem-se no processo de aprendizagem dos seus filhos pode ser outra estratégia a implementar.

Contudo, também podemos falar em termos físicos. A organização da sala de aula, enquanto estratégia para um ambiente inclusivo, tem bastante influência não só na sua gestão, mas também nos resultados das aprendizagens, que serão tanto maiores quanto melhores forem as condições de circulação, de acesso a materiais e de visibilidade aluno-professor e professor-aluno (Correia, 2008).

O mesmo autor citando Mercer e Mercer (1993) refere que ao pretender organizar com sucesso uma sala de aula, devemos ter em conta três variáveis: a colocação dos alunos, os materiais e as áreas/centros de trabalho.

Segundo Mercer e Mercer, tendo por base a localização do educador/professor, os alunos devem ser colocados para que ambos se consigam ver bem. As mesas devem ser ordenadas em filas, em U ou em grupos ou áreas, consoante as necessidades pedagógicas, desde que permitam um fácil acesso ao professor. Também os materiais e a sua localização devem ter em conta o facilitar do desenrolar das atividades, contribuindo para uma melhor gestão pedagógica, estando os materiais, que se usam mais frequentemente, em locais mais acessíveis (Correia, 2008).

Com as correntes pedagógicas do ensino cooperativo é importante que se considerem áreas específicas onde muitas vezes as atividades devem ocorrer. De entre o conjunto de áreas específicas, destacam-se a área académica, a área do professor (para o ensino individualizado ou em pequeno grupo), a área individual dos alunos, a área das novas tecnologias e a área recreativa (Correia, 2008).

2.3.2. Vantagens da inclusão

Na opinião de Correia (2008), a filosofia da inclusão só traz vantagens no que respeita às aprendizagens de todos os alunos, tornando-se num modelo educacional eficaz para toda a comunidade escolar, principalmente para alunos com NEE.

O mesmo autor refere ainda, que quanto à comunidade escolar, a inclusão facilita o diálogo entre educadores/professores do ensino regular com os de educação especial, permitindo uma melhor

compreensão sobre os diferentes tipos de NEE e sobre as necessidades dos mesmos. Deste diálogo surgirão melhores planificações educativas para todos os alunos, sobretudo quando há necessidade de se proceder a alterações curriculares que exijam estratégias e recursos específicos.

Questionados os professores que dizem, que apesar dos problemas sentidos na elaboração de adaptações curriculares, na falta de formação específica, e em lidar com algumas necessidades médicas e físicas dos alunos, as vantagens conseguem suplantar essas dificuldades. Mencionam sobretudo que a inclusão lhes proporciona a oportunidade de trabalhar com outros profissionais, aliviando muitas vezes o stress associado ao ensino. Este trabalho de colaboração permite ainda a partilha de estratégias de ensino, uma maior monitorização dos progressos dos alunos, o combate aos problemas de comportamento e o aumento da comunicação com outros profissionais de educação e pais (Salend, 1998 citado por Correia, 2008).

O mesmo autor citado, refere que os professores que trabalham em colaboração apresentam níveis de eficácia e de competência maiores do que os colegas que ensinam em classes tradicionais.

Uma outra vantagem, evidenciada pela literatura (Correia, 2008) dá conta que os professores envolvidos em ambiente inclusivos consideram que a sua vida profissional e pessoal melhora, tendo em conta que o trabalho de parceria torna o ensino mais estimulante. Estes professores planeiam mais, aprendem novas técnicas uns com os outros, participam em mais atividades de formação, demonstram vontade de mudar e utilizam uma diversidade de estratégias para ensinar os alunos com NEE.

Quanto ao aluno com NEE, para além da inclusão lhe reconhecer o direito de aprender junto com os seus pares, proporcionando-lhes aprendizagens similares e interações sociais adequadas, ainda pretende retirar-lhe o estigma da “deficiência”, preocupando-se com o seu desenvolvimento global dentro de um espírito de pertença, de participação em todos os aspetos da vida escolar, mas nunca esquecendo a resposta às suas necessidades específicas.

Além do professor e aluno como NEE, a filosofia da inclusão também traz vantagens ao aluno sem NEE, uma vez que lhe permite perceber que todos somos diferentes e que as diferenças individuais devem ser respeitadas e aceites. Aprendem que cada um de nós, sejam quais forem os atributos, terá sempre algo de valor a dar aos outros (Correia, 2008).

Em suma, Karagiannis e os seus colaboradores (1996), citados por Correia, 2008, enunciam as seguintes vantagens da inclusão: permite desenvolver atitudes positivas perante a diversidade, facilita a aquisição de ganhos ao nível do desenvolvimento académico e social, prepara para a vida na comunidade e evita os efeitos negativos da exclusão.

2.4. O processo de Transição: do Pré-escolar para o 1.º Ciclo

Os alunos experienciam numerosas transições enquanto atravessam o sistema educativo (Anderson, Jacobs, Schramm & Splittgerber, 2000 citado por Silva & Melo, 2012).

As transições entre ciclos de ensino são momentos marcantes na vida social dos alunos, pais e educadores/professores (Abrantes, 2005 citado por Silva & Melo, 2012).

A este nível, a transição entre o pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico é um processo que envolve emoções fortes e uma nova identidade ou estatuto que a criança experimenta (Margetts, 2003). Esta transição surge como um processo de continuidade e progressão no desenvolvimento e aprendizagem da criança (Dunlop, 2003 citado por Silva & Melo, 2012).

Em Portugal, a educação pré-escolar continua a ser facultativa e destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no 1º ciclo do ensino básico, tal como disposto no Despacho n.º 5048-B/2013, publicado em Diário da República a 12 de abril de 2013.

Por não ter ainda um carácter obrigatório, a transição para o 1.º ciclo constitui uma mudança ainda mais brusca, para aquelas crianças que pela primeira vez contactam com o meio escolar (Monteiro, 2012).

Aprender a ler, a escrever e contar, conhecer outras crianças, orientar-se por regras e normas escolares, enfrentar um adulto-professor diferente e seguir horários pré-estabelecidos são exemplos de exigências desencadeadoras de cortes com o passado da criança (Fernandes & Moniz, 2000 citado por Silva & Melo, 2012).

A entrada na escola é uma fase emocionante de desenvolvimento, associada a uma mistura de expectativas únicas, a um elevado nível de entusiasmo e/ou grau de tensão e ansiedade, decorrentes das inesperadas mudanças que ocorrem num curto espaço de tempo (citado por Silva & Melo, 2012). Outra razão que conota a transição com carácter negativo prende-se com a descontinuidade ao nível dos conteúdos curriculares, do ambiente físico, da organização da sala de aula e das metodologias subjacentes a cada ciclo escolar (Curtis, 1986, citado por Monteiro, 2012).

Apesar das expectativas e receios, a transição é uma oportunidade de desenvolvimento. Garantir o sucesso de cada transição é imprescindível para o bem-estar social e emocional da criança, bem como para o seu desempenho cognitivo (Vasconcelos, 2007).

O sucesso nos primeiros anos de escola prediz o sucesso escolar a longo prazo (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000 citado por Monteiro, 2012), daí ser tão importante que se promova uma transição para o 1º ano tão bem sucedida quanto possível. Tendo essa preocupação em vista, nas últimas décadas tem havido um amplo debate acerca do que serão os pré-requisitos essenciais para que a transição escolar se faça com sucesso. Acontece que esse sucesso e a prontidão escolar dependem de diversos intervenientes: a) da criança em questão; b) da sua família; c) da escola e d) da comunidade. Estes intervenientes deverão interagir entre si, pois todos fazem parte integrante do processo de transição (Vasconcelos, 2007).

É importante que educadores e professores estabeleçam contatos, promovam atividades conjuntas e preparem os vários momentos de transição (o período que o antecede, o momento de transição e o período de acomodação) realizando, em conjunto, o seu acompanhamento (Machado, 2007 citado por Alves & Vilhena, 2008).

Através destes contatos, o professor do 1.º ciclo pode adaptar a sua ação pedagógica às características e necessidades do aluno, assim como procurar em trabalho cooperativo, estratégias de continuidade intervindo desde cedo no processo ensino aprendizagem da criança (Serra, 2004 citado por Alves & Vilhena, 2008).

Um dos grandes problemas identificados é mesmo a falta de comunicação entre os dois níveis de ensino, o que gera a ausência de colaboração, o desconhecimento mútuo das respetivas práticas educativas e a desvalorização do trabalho de cada um (Rodrigues, 2005 citado por Alves & Vilhena, 2008).

Na verdade, ao nível curricular existe uma ligação muito estreita entre o pré-escolar e o 1.º ciclo, pelo que é de toda a lógica que se realize uma continuidade e articulação entre os dois. Assim, a ação educativa deve ser coerente para que o processo de desenvolvimento da criança se desenrole de forma contínua e global, assegurando-se a qualidade das aprendizagens (Rodrigues, 2005 citado por Alves & Vilhena, 2008).

O mesmo autor afirma que terão de existir mudanças nas práticas evitando as ruturas e melhorando as aprendizagens nos dois níveis de ensino.

3. Metodologia

3.1. Opção metodológica

Neste trabalho de projeto recorreremos à metodologia qualitativa, uma vez que nos interessava perceber, com base num estudo de caso, de que forma o processo inclusivo pode ser facilitado pelo recurso a um Plano de Intervenção adequado e que acompanhe o processo de Transição do Pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico.

Segundo Rodrigues (1999) citado por Meirinhos & Osório (2010), a investigação qualitativa tem sido usada como designação geral para todas as formas de investigação que se baseiam principalmente na utilização de dados qualitativos, incluindo a etnografia, a investigação naturalista, os *estudos de caso*, a etnometodologia, a metodologia de histórias de vida, as aproximações biográficas e a investigação narrativa.

Do ponto de vista da investigação qualitativa, procuram-se compreender as inter-relações que acontecem na vida real, pretende-se que o investigador esteja no trabalho de campo, faça observações, emita juízos de valor e analise, sempre evitando perder o contato com o desenvolvimento do acontecimento, e por fim, quanto ao posicionamento epistemológico, pretende-se que a realidade não seja descoberta, mas sim interpretada e construída (Stake, 1999 citado por Meirinhos & Osório, 2010).

3.1.1. Estudo de caso

A investigação suportada por estudos de caso tem vindo a ser cada vez mais utilizada no âmbito da Educação. Esta notoriedade no campo da Educação e das Ciências Sociais, deve-se em muito a autores como Yin e Stack, que apesar de terem perspetivas um pouco diferentes, têm procurado aprofundar, sistematizar e credibilizar o estudo de caso no âmbito da metodologia de investigação (Meirinhos & Osório, 2010).

Num primeiro instante podemos descrever o estudo de caso como “estratégia de investigação, abordando as suas características e problemáticas, visando facilitar a sua utilização por parte dos investigadores que queiram construir conhecimento e inovar no âmbito da educação” (Meirinhos & Osório, 2010). Para Yin (1994) o estudo de caso é uma pesquisa empírica que se propõe investigar fenómenos em contextos reais. Citando Stake, Almeida (2009) diz que o investigador de estudo de caso proporciona material para que o conhecimento possa ser construído por quem o lê. Como se houvesse transferência de conhecimento, que se vai construindo, acrescentando e moldando.

A vantagem deste tipo de estudo prende-se com a sua aplicabilidade a situações humanas, a contextos contemporâneos de vida real (Dooley, 2002 citado por Meirinhos & Osório, 2010).

O método de estudo de caso é indicado para investigadores isolados, pois proporciona uma oportunidade de estudar, de uma forma mais ou menos profunda, um determinado aspeto de um problema em pouco tempo (Bell, 1999).

Este método refere-se a uma observação, análise e descrição mais profunda, que incide num indivíduo, grupo ou organização (Almeida, 2009). O estudo de caso não representa uma “amostra”, pois o seu objetivo é generalizar teorias e propostas teóricas.

Tal como em qualquer outra investigação, os dados recolhidos no estudo de caso são sistemáticos e apoiados num planeamento metódico (Meirinhos & Osório, 2010).

Para Yin, citado por Almeida (2009), o estudo de caso é uma estratégia de investigação que implica um método abrangente no que diz respeito à recolha e análise de dados. Uma das características dos estudos de caso é a possibilidade de obter informação a partir de múltiplas fontes de dados (Meirinhos & Osório, 2010). A utilização de diferentes métodos de recolha de dados, permite uma visão alargada do fenómeno em estudo, tendo ainda a vantagem de credibilizar os resultados, tal como defende Yin (Yin, 1994).

Nesta abordagem não existem métodos exclusivos, apesar de se usarem mais frequentemente a observação e a entrevista (Bell, 1999).

Este método de investigação não está dependente apenas dos dados recolhidos na observação participante ou na etnográfica, e não precisa sempre de incluir observação direta e detalhada. Este tipo de estudo pode abarcar outras técnicas qualitativas, como por exemplo a observação direta, utilizando grelhas ou registos, a entrevista e a análise documental.

No estudo de caso, é importante respeitar a privacidade e ter o consentimento dos participantes, sendo essencial que o investigador seja o mais honesto e aberto possível (Almeida, 2009).

3.2. Problemática e Questão de Partida

Este trabalho de projeto pretende ser um contributo para o estudo da inclusão, tendo como exemplo o caso de uma menina, a L., com necessidades educativas especiais, mais precisamente com Atraso Global de Desenvolvimento, numa fase de transição do Pré-escolar para o 1.º ano do 1.º ciclo do ensino básico.

Ao identificar as áreas de intervenção emergentes, pretende-se facilitar e tornar o processo de transição o mais natural possível, eliminando todas as barreiras que possam surgir.

Apresentando um quadro de desenvolvimento global muito inferior ao esperado para a sua idade e também características sociais que limitam a interação com os seus pares, justifica-se uma intervenção que promova a autonomia, a socialização, a cognição, a linguagem e o desenvolvimento motor, áreas onde a L. apresenta maior necessidade de ajuda.

Simultaneamente, também se justifica a necessidade de se efetuarem alterações ao nível da organização e disposição do espaço da sala de aula, assim como ao nível de estratégias na dinâmica do trabalho com a turma, sempre com o intuito de promover e facilitar a inclusão da L..

Desta forma, pretende-se, através de práticas de educação inclusiva aliadas a estratégias personalizadas e adequadas, planificar uma intervenção de forma a facilitar a inclusão da criança-alvo no grupo turma, principalmente numa fase de mudança e transição.

Após a análise da problemática existente, considera-se como questão de partida:

Em que medida, um plano de intervenção adequado, que tenha em conta os facilitadores e barreiras a nível das características da criança e do contexto, numa fase de Transição do Pré-escolar para o 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, poderá contribuir para uma melhor adaptação da criança proporcionando-lhe um ambiente mais inclusivo?

Para tentar encontrar resposta a esta problemática, pretende-se compreender se um plano de intervenção adequado, pode contribuir, de uma forma positiva, motivadora e o mais inclusiva possível, para a inclusão de uma criança com especificidades individuais.

3.3. Objetivos

3.3.1. Objetivo geral

O *objetivo geral* deste trabalho de projeto é:

- ♦ Facilitar o processo de Transição, do Pré-escolar para o 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, de uma criança com atraso global de desenvolvimento através de práticas inclusivas.

3.3.2. Objetivos específicos

Partindo do objetivo geral, formulam-se os seguintes *objetivos específicos*:

- ♦ Implementar estratégias de diferenciação pedagógica inclusiva na sala de aula;
- ♦ Promover uma dinâmica de cooperação entre a L. e os seus pares;
- ♦ Implementar estratégias que favoreçam a socialização;
- ♦ Eliminar barreiras promovendo práticas inclusivas ao nível do contexto de sala de aula;
- ♦ Promover o desenvolvimento global da criança-alvo através de um plano de intervenção adequado.

3.4. Participantes

Este estudo teve como participantes a criança-alvo, os pais da criança e a educadora do Pré-escolar.

3.4.1. Criança-alvo

A criança-alvo do estudo, apresenta um quadro de Atraso Global de Desenvolvimento. É do sexo feminino, tem 7 anos de idade, mas aquando do início do estudo tinha 6 anos e frequentava o Pré-escolar, devido a pedido de adiamento escolar, no mesmo estabelecimento de ensino. Para respeitar o anonimato, será denominada por “L.” sempre que for referida.

3.4.2. Pais

Os pais da criança-alvo são casados e pais de duas meninas. A L. é a segunda filha do casal e tem três anos de diferença da irmã mais velha.

A mãe tem 37 anos de idade, tem como habilitações literárias o 12.º ano de escolaridade e trabalha como ajudante de farmácia.

O pai tem 38 anos de idade, possui também o 12.º ano de escolaridade e é gerente comercial numa empresa.

3.4.3. Educadora

A educadora Ana Leonor tem 46 anos de idade e já exerce funções como educadora de infância há 24 anos. Formou-se na Escola Superior de Educação Maria Ulrich, em Lisboa, e iniciou a sua função numa creche, com crianças dos 0 aos 3 anos de idade, durante os primeiros 12 anos de serviço. Nos restantes 12 anos tem trabalhado no Pré-escolar. Trabalhou com a L. nos últimos 3 anos letivos.

3.5. Caracterização da criança-alvo e do contexto

3.5.1. Criança-alvo

a) Antecedentes clínicos

Esta criança apresenta um historial de avaliações clínicas e psicológicas recentes, sendo de realçar os seguintes dados:

- Epilepsia diagnosticada em agosto de 2010, com estudo imagiológico sem alterações, estando a ser medicada desde essa altura.

- EEG (Eletroencefalografia), realizada em agosto de 2010, documenta um foco centrottemporal direito.

- Ressonância Magnética, realizada em outubro de 2010, revela um aspeto displásico dos hipocampos, com um deficiente enrolamento dos hipocampos, particularmente à direita.

- Consulta de desenvolvimento da unidade de pediatria e neonatologia – hospital CUF descobertas, desde agosto de 2011, apresentando um atraso global do desenvolvimento psicomotor, com baixa autoestima, tremor das mãos no exame físico.

- *Escala de Avaliação das Competências no Desenvolvimento Infantil (SGS-II)*, aplicada em outubro de 2011, sugere um atraso de desenvolvimento mais acentuado na área das competências manipulativas, sendo que as locomotoras e interação social encontram-se ligeiramente abaixo do esperado. Ao nível das competências visuais mostrou possuir capacidades esperadas para a idade. Quanto às competências auditivas, da fala e linguagem e autonomia pessoal, a criança demonstrou um desenvolvimento acima do esperado para a sua idade.

- *Escala de Inteligência de Wechsler para a Idade Pré-Escolar e Primária – edição revista (WPPSI-R)*, aplicada em março de 2012: a criança revelou uma instabilidade motora grande, dando conta de

dificuldades ao nível da atenção e concentração. Apresentou ainda um funcionamento cognitivo global *Muito Inferior* ao esperado para a sua faixa etária, com uma diferença significativa entre sub-escalas de 9 pontos, revelando maiores dificuldades nas áreas não verbais. Destas, salienta-se um desempenho grafo-motor aquém do esperado. Nas áreas verbais apresenta pouco domínio de conteúdos escolares e dificuldade na expressão e organização de conteúdos de inteligência prática/conhecimentos sociais. Apresenta ainda uma distractibilidade fácil o que não lhe permite manter-se na tarefa de forma a adequar a sua resposta e melhorar o seu desempenho. Do ponto de vista emocional apresenta uma imaturidade simbólica e um sentimento de insegurança importante, que se refletem também, além das dificuldades cognitivas descritas, no seu comportamento e tempo de tolerância para as várias atividades.

- Observação e avaliação psicológica no âmbito da consulta de Neuropediatria, à data de 6 de março de 2012 refere que a L.: apresenta particularidades ao nível da linguagem, compreensiva e expressiva e ao nível da motricidade fina. Com base na Escala de inteligência de Wechsler, a L. revela: uma instabilidade motora grande e dificuldades ao nível da atenção e concentração, o funcionamento cognitivo global apresentou-se *Muito Inferior* ao esperado para a sua faixa etária, um desempenho grafo-motor aquém do esperado, pouco domínio de conteúdos escolares e dificuldade na expressão e organização de conteúdos de inteligência prática e conhecimentos sociais, apresenta uma distractibilidade fácil. Do ponto de vista emocional a L. apresenta uma imaturidade simbólica e um sentimento de insegurança importante. Reforça ainda o benefício do adiamento de entrada no 1.º ciclo.

- Consulta de Neuropediatria/Convulsões, data de 9 de outubro de 2012. Reforça a importância dos apoios prestados à L.: terapia de fala, fisioterapia, terapia ocupacional, natação e apoio pela Equipa de Educação Especial (à data ainda inexistente por falta de docente colocado). Reafirma o tremor postural, as dificuldades importantes de coordenação motora e motricidade fina e o reduzido tempo de atenção, concentração e impulsividade. Medica a L. com Ritalina LA 20mg e continua medicada com Depakine. Solicita o preenchimento do questionário de Conners à educadora da L. para avaliar a introdução do medicamento.

- Consulta de Neuropediatria/Convulsões, à data de 23 de janeiro de 2013, mantém as características referidas nas consultas anteriores. A medicação da Ritalina foi reduzida por apresentar apatia e tiques sucessivos, apesar de apresentar benefícios objetivados de acordo com o questionário de Conners preenchido pela educadora. Nesta consulta é iniciado novo ensaio com o medicamento Concerta 18 mg.

- Consulta de Neuropediatria/Convulsões, datada de 17 de setembro de 2013, mantém as informações descritas nas consultas anteriores, acrescentando a grande dificuldade na escrita e leitura. Manteve a medicação anterior em período escolar, suspendendo nas férias e fins-de-semana.

b) Antecedentes escolares

A L. frequentou 3 anos de Pré-escolar, tendo finalizado no ano letivo anterior (2012/2013). Anteriormente a L. esteve em ambiente familiar com a avó.

- Beneficiou de Apoio do CADIM de Setúbal através de uma Terapeuta, de fevereiro de 2012 a setembro do mesmo ano.

- O Relatório de Observação do Desenvolvimento, realizado pela Equipa Local de Intervenção Precoce de Palmela, à data de 17 de abril de 2012, após sinalização por parte da mãe, ao Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância, refere: “*as competências visuais correspondem ao domínio mais homogeneamente investido, dentro do seu perfil. As dificuldades mais acentuadas encontram-se na Motricidade fina (na destreza manual, coordenação bilateral e óculo-manual e no planeamento da ação) e na Motricidade Global (no equilíbrio dinâmico e coordenação dos membros inferiores)*”.

O mesmo relatório sublinha que o tremor das mãos observado tem forte impacto nas atividades manipulativas assim como na autonomia (tal como para comer com colher sem se sujar), para além de poder estar a contribuir para o desenvolvimento de um sentimento de desânimo, por não conseguir controlar esses tremores. A menina depende frequentemente do apoio e incentivo do adulto para concluir tarefas (área de competência: Autonomia) e estabelece relações maioritariamente imaturas com os pares (área de competência: Interação Social).

A Equipa Local considera que a criança apresenta Necessidades Educativas Especiais, de acordo com o Decreto-Lei n.º 3/2008. Por referência à CIF-CJ, a equipa de avaliação considera que relativamente às *Funções Mentais Específicas*, a L. apresenta **dificuldades graves** nas *Funções da Atenção (b140.3)*, nas *Funções Psicomotoras (b147.3)*, e **dificuldades moderadas** nas *Funções Mentais da Linguagem (b167.2)*.

O conjunto destas necessidades justificam a medida educativa de apoio pedagógico personalizado e o encaminhamento para uma avaliação em fisioterapia, psicomotricidade e terapia da fala. A Equipa Local refere ainda ser essencial o adiamento de matrícula no 1.º ano de escolaridade obrigatória, por considerarem que daí podem resultar ganhos na sua aprendizagem e autonomia, requisitos fundamentais para uma escolaridade com mais sucesso.

- É feita a Referenciação por parte da educadora, à data de 7 de maio de 2012, apresentando como motivos para a referenciação as dificuldades de concentração, de aprendizagem, de motricidade fina e de realização das atividades escolares propostas. Refere ainda a dificuldade de relacionamento com os pares e a ausência de alguns comportamentos adaptados à sua faixa etária.

- À data de 26 de junho de 2012, é homologado pelo Conselho Pedagógico, o Relatório Individual da criança, beneficiando da medida “apoio pedagógico personalizado” do regime educativo especial, ao abrigo do decreto-lei 3/2008, de 7 de janeiro.

- O pedido de adiamento é autorizado e a L. continua inserida no grupo do Jardim de Infância.

- O PEI (Plano Educativo Individual) é homologado a 7 de dezembro de 2012 com início da implementação a 19 de julho de 2012, com as seguintes medidas educativas a implementar: apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares individuais e adequações no processo de avaliação. O mesmo documento é avaliado no final do ano letivo e a partir desta avaliação é feita uma síntese descritiva das competências adquiridas.

- A Transição da aluna do Pré – escolar para o 1.º ano de escolaridade do 1.º ciclo do ensino básico, acontece em setembro de 2013.

Atualmente a criança frequenta o 1.º ano de escolaridade com adequações curriculares individuais. Deverá usufruir de Apoio pedagógico personalizado e especializado com a professora de Educação Especial.

A L. está a ser seguida por uma Psicóloga que vai fazendo trabalho específico em colaboração com a escola. Também faz fisioterapia, hipoterapia, natação e terapia da fala.

3.5.2. Contexto

a) Instituição

O trabalho de projeto foi desenvolvido numa das Escolas Básicas, pertencentes ao Agrupamento Vertical de Escolas de Palmela. Na primeira fase do projeto o contexto foi a sala do pré-escolar, e numa fase posterior à transição, o contexto passou a ser uma sala de 1.º ciclo.

A escola está situada numa aldeia, perto da vila (concelho de Palmela) e está inserida num contexto socioeconómico médio-alto.

b) Grupo

- caracterização estrutural

A L. está inserida numa turma reduzida, constituída por vinte alunos entre os 6 e os 7 anos de idade, havendo 10 rapazes e 10 raparigas. Na formação das turmas, e tendo em atenção o caso da L., houve o cuidado de não colocar crianças condicionais e formar um grupo mais pequeno.

A grande maioria dos alunos vive na área circundante da escola e pertencem a um meio socioeconómico médio e médio-alto.

Todos os alunos frequentaram o Pré-escolar, e a maioria, 11 alunos, vieram da sala de Pré-escolar da própria escola, onde estava a criança-alvo, pelo que a L. conhece a maioria das crianças há pelo menos 2 anos.

- distribuição espacial das crianças

A sala está organizada espacialmente através da delimitação de diversas áreas de trabalho, fazendo corresponder a cada área uma atividade específica.

As mesas estão dispostas em U, de forma a facilitar o acesso aos alunos, a facilitar o trabalho de pares e a promover a inclusão de todos os alunos numa mesa comum. A criança-alvo está numa posição mais próxima da professora titular, assim como os alunos que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem e ritmos mais lentos de trabalho.

3.6. Técnicas de Recolha de Dados

Neste trabalho de projeto, para realizar o estudo de caso, utilizámos uma metodologia qualitativa na recolha de dados.

Segundo Boni e Quaresma (2005), a investigação tem como ponto de partida a pesquisa bibliográfica sobre o tema a que nos propomos investigar. Após essa pesquisa deverá realizar-se a observação para obter o máximo de informações e por fim contatar com as pessoas que também nos podem fornecer dados.

Deve ser o objeto de estudo e o seu contexto a indicar quais as técnicas que melhor se adaptam à investigação que se pretende fazer (Meirinhos & Osório, 2010).

Desta forma, seleccionámos como instrumentos a pesquisa documental, a entrevista, a Checklist do Programa Portage para pais, a Escala para a Avaliação do Envolvimento nas Rotinas para educadores (EAERE), a Escala de Avaliação das Estratégias Sociais e o Index de Competências. Todos os instrumentos utilizados tiveram a intenção de conhecer melhor a aluna para se poder implementar um plano de intervenção mais específico e eficaz.

3.6.1. Pesquisa documental

A pesquisa documental é uma técnica que permite que se efetue a recolha de informação para caracterização da situação onde se vai intervir (Saint-George, 1997). O mesmo autor afirma que esta pesquisa, que se apresenta como um método de recolha e verificação de dados, mantém uma relação complementar com outras técnicas de investigação.

Segundo Bogdan e Biklen (1994) a pesquisa documental consiste na localização e recolha de documentação que já existe, relacionada com a investigação.

Os investigadores qualitativos encontram nesta pesquisa, documentos com muita informação, na medida em que acedem ao discurso oficial e às diferentes modalidades de comunicação no contexto a investigar.

No âmbito da educação, o investigador, para aceder à maioria dos documentos, deverá estabelecer uma boa relação com a instituição.

Os mesmos autores classificam como «dados», toda a informação constante em atas de reuniões, boletins internos, documentos sobre a organização da escola como o Projeto Curricular de Agrupamento – PCA, Plano Anual de Atividades – PAA - e Projeto Curricular de Turma - PCT, projetos, processos dos alunos, relatórios clínicos, registos biográficos, notas, faltas, apreciações qualitativas dos professores, percurso escolar do aluno e perfil do aluno.

Todos os dados e registos comparados com as declarações dos alunos e famílias, fornecem muita informação para a investigação.

Para além da pesquisa documental podemos precisar de recorrer à pesquisa complementar de informação. Fala-se de pesquisa bibliográfica, quando se trata de descobrir texto (livros, artigos, documentos) sem omitir uma referência, mas também sem deixar submergir informação sem interesse para a investigação (Saint-George, 1997).

3.6.2. Entrevista

A entrevista adquire bastante importância no estudo de caso, pois através dela o investigador percebe a forma como os sujeitos interpretam as suas vivências já que ela “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994).

Também Lessard-Hébert (2008) considera que a técnica da entrevista além de útil, é necessária quando se trata de recolher dados válidos sobre as opiniões e as ideias dos sujeitos observados.

A realização de entrevistas é uma das técnicas de recolha de dados mais frequente (Afonso, 2005), mas apesar de parecer uma simples “conversa”, é uma atividade que requer uma preparação cuidadosa (Bell, 1997).

Na preparação das entrevistas, os tópicos devem ser selecionados, as questões elaboradas, os métodos de análise considerados e a linguagem utilizada na formação das questões deve ser compreensível a todos os entrevistados (Bell, 2008). As perguntas devem ter em conta o tipo de informação que se pretende recolher e estar de acordo com a investigação que se pretende efetuar.

A grande vantagem da entrevista é a sua adaptabilidade, pois permite ao entrevistador explorar determinadas ideias, testar respostas, investigar motivos e sentimentos e até fornecer informações através da forma que determinada resposta é dada (tom de voz, expressão facial, hesitação, etc.) (Bell, 2008).

Já Bogdan e Biklen (1994), apontam como uma desvantagem o fato de poderem existir conflitos de valores e desencorajar os entrevistados a expressarem aquilo que realmente sentem. Nestes casos, cabe ao investigador gerir a entrevista de forma a compreender os pontos de vista dos sujeitos.

Para Bell (2008) a entrevista pode assumir diferentes tipos. Refere que num extremo se encontra a entrevista completamente formalizada, e no outro extremo a entrevista completamente informal, cuja forma é determinada por cada entrevistado.

Tendo em conta o grau de estruturação, podemos classificar as entrevistas em: estruturadas, semi-estruturadas e não estruturadas ou abertas (Denzin, 1978 citado por Almeida, 2009).

Nas entrevistas *estruturadas*, o investigador obedece a um guião, seguindo a ordem e forma das questões definidas à partida. São principalmente utilizadas para testar hipóteses (Almeida, 2009).

Nas entrevistas *semi-estruturadas*, também existe um guião, embora sirva apenas para limitar o tipo de informação que se pretende recolher. O entrevistador permite-se a uma relativa flexibilidade, já que as questões podem não seguir exatamente a ordem prevista no guião e poderão, inclusivamente, ser colocadas questões que não se encontram no guião, em função do decorrer da entrevista. Estas entrevistas são usadas em estudos exploratórios quando se pretende conhecer de forma detalhada as interpretações do entrevistado (Almeida, 2009).

Nas entrevistas *não estruturadas ou abertas* não existe guião e a entrevista desenvolve-se como uma conversa informal. São normalmente utilizadas em estudos exploratórios (Almeida, 2009).

Para este trabalho de projeto, foi escolhida a entrevista semi-estruturada por ser a mais adequada, pois permite dar liberdade ao entrevistado para falar do que lhe é mais importante, ao mesmo tempo que através da estrutura flexível da entrevista, vai garantindo que todos os tópicos e objetivos sejam abordados.

3.6.3. Checklist do Programa Portage para pais

Para avaliar as competências da criança-alvo e para, com base nestas, definir objetivos para o plano de intervenção, foi utilizada a Checklist do programa Portage.

Este Programa é um modelo de intervenção precoce, dirigido a pais e crianças com Necessidades Educativas Especiais.

Foi criado por David e Marsha Shearer em 1969, em Portage, nos EUA, como forma de, através de um trabalho domiciliário, desenvolver uma intervenção junto de crianças com Necessidades Educativas Especiais, e das suas famílias, que residiam em locais distantes e que tinham dificuldade em se deslocar aos serviços de intervenção precoce (Bluma et al, 1994).

Em Portugal, o Programa Portage, surgiu em 1985, através da Direção de Serviços de Orientação e Intervenção Psicológica (DSOIP), do então Centro Regional de Segurança Social de Lisboa. Este serviço foi pioneiro na divulgação de um modelo de intervenção precoce, o Modelo Portage, que lançou os alicerces e foi construindo progressivamente um modelo de intervenção precoce em Portugal. A DSOIP traduziu, adaptou, implementou, disseminou e avaliou o Programa Portage para Pais, tendo mais tarde dinamizado a criação da Associação Portage Portuguesa (Almeida, 2000).

Este Programa, é pois um instrumento educativo eficaz e de grande utilidade quer para pais, quer para técnicos. Estes últimos, encontram nele, entre outras mais-valias, um importante recurso para o planeamento das diversas atividades. Por sua vez, os pais poderão perspetivar de forma positiva e encorajadora o desenvolvimento das potencialidades dos seus filhos, bem como encontrar um apoio que vem responder às suas necessidades e às dos seus filhos.

A Checklist permite avaliar o nível de desenvolvimento da criança, através de uma lista de 580 itens que abrangem cinco áreas do desenvolvimento: socialização, cognição, linguagem, autonomia e desenvolvimento motor, além de uma sexta, a estimulação do bebé, para crianças até aos 6 meses. Por sua vez, cada área está sequencializada por idades ou níveis de desenvolvimento (Vieira, 2009).

Do preenchimento da Checklist podemos verificar os últimos comportamentos adquiridos, que representam o nível atual de competência, as competências que a criança ainda não domina completamente, ou só utiliza de forma inconsistente, que são designadas como competências emergentes e por fim os comportamentos que não são realizados pela criança, consideradas como competências não adquiridas (Bluma et al, 1994).

3.6.4. EAERE (Escala para a avaliação do Envolvimento nas rotinas, para educadores)

A Escala para a Avaliação do Envolvimento nas Rotinas, para Educadores (EAERE), tradução portuguesa da Scale for Teachers' Assessment of Routines Engagement – STARE (McWilliam, 2000) visa avaliar o envolvimento da criança nas rotinas diárias do Pré-escolar. O observador deverá avaliar a quantidade de tempo em que a criança está envolvida em cada uma das rotinas e o grau de complexidade desse envolvimento. Para isso estão identificadas seis rotinas: acolhimento (chegada), brincadeiras em círculo (brincadeira em roda), jogo livre/hora dos cantinhos, atividades orientadas pelo educador, lanche/almoço, higiene (casa de banho), tempo no exterior, bem como outras rotinas extras/alternadas. Cada uma destas rotinas deverá ser observada durante 10 minutos e estas observações deverão ser repetidas em vários dias.

O tempo que a criança está envolvida nas rotinas é quantificado através de uma escala numérica de 1 (valor mínimo – ausência de envolvimento) a 5 (valor máximo – sempre envolvida). Por sua vez, para a avaliação da complexidade do envolvimento são identificados três níveis: simples (jogo repetitivo / criança olha por vezes à sua volta); média (criança acompanha as rotinas e participa); sofisticada (criança usa linguagem simbólica, faz-de-conta, persiste).

3.6.5. Escala de Avaliação das Estratégias Sociais

A Escala de Avaliação das Estratégias Sociais, adaptada por Aguiar (2007), pretende avaliar com que frequência a criança utiliza os comportamentos sociais listados durante as interações com os seus pares. A lista de comportamentos sociais estão distribuídos em três dimensões: estratégias de iniciação e envolvimento, estratégias de manutenção do jogo e estratégias de resolução de conflitos. Cada dimensão é avaliada em termos de frequência, numa escala de 1 a 5, onde o 1 significa “nunca” e o 5 “quase sempre”.

3.6.6. Index de Competências

Este instrumento, construído por Simeonsson e Bailey, pretende verificar o grau de competência da criança nas nove principais áreas de desenvolvimento: Audição, Comportamento e Competências sociais, Funcionamento intelectual, Membros, Comunicação intencional, Tonicidade, Saúde Física, Visão e Desenvolvimento Estado Ponderal.

Deve ser preenchido por pessoas que estão familiarizadas com a criança, baseando as suas avaliações no conhecimento que têm sobre elas (Simeonsson & Bailey, 1991).

3.7. Procedimentos

Este trabalho de projeto decorreu em três fases.

A primeira fase decorreu de fevereiro de 2013 a abril de 2013 e correspondeu ao primeiro contato com a L. na sala do Pré-escolar. Neste período, além da entrevista à educadora, foram avaliadas as

competências da L., o seu grau de envolvimento nas rotinas da sala, as relações sociais com os adultos e pares e o contexto envolvente.

Na segunda fase, que decorreu entre maio e junho de 2013, na sala do pré-escolar e entre setembro e início de outubro de 2013, na sala do 1.º Ciclo, foi elaborado e implementado o Plano de Intervenção, que tinha por objetivo responder às necessidades emergentes da L., ao nível das características organizacionais e dinâmicas de contexto e ao nível das competências desenvolvimentais.

Finalmente na terceira fase, que ocorreu durante o mês de outubro de 2013, foi feita a reavaliação das competências da L., através da *Checklist do Programa Portage*, foi aplicado novamente o Index de competências aos pais e à professora titular de turma. Foi ainda realizada uma entrevista aos pais com o objetivo de compreender como se desenrolou o processo de transição ao nível da família.

Sendo assim, passamos agora a apresentar os procedimentos em função de cada um dos instrumentos de recolha de dados utilizados.

3.7.1. Pesquisa documental

Em função dos objetivos de investigação, determinámos os documentos de análise, de forma a caracterizar o contexto escolar, o perfil do grupo turma e a criança alvo, no sentido de elaborar o plano de intervenção.

Os documentos oficiais analisados relativos à dinâmica da escola onde realizámos o trabalho de projeto, foram o Regulamento Interno da escola, o Projeto Educativo do Agrupamento e o Projeto Curricular de Grupo (Pré-escolar).

Os documentos consultados, relativos à caracterização da criança alvo, foram o processo individual do aluno, onde constam todos os relatórios médicos que evidenciam as problemáticas da criança, e todos os documentos formais relativos ao processo educativo da L., tais como: relatórios da educadora, relatórios da docente de Educação Especial, relatório de referenciação à Equipa de Educação Especial, Relatório Individual do aluno, Plano Educativo Individual (anexo B) e respetivas adequações curriculares.

Todos estes documentos foram consultados e analisados na instituição onde se realizou o estudo, ao longo do mês de março.

3.7.2. Entrevista

Realizámos três entrevistas semi-diretivas, tendo por base os guiões elaborados (anexo C).

Ao elaborar os guiões das entrevistas, clarificámos os temas que pretendíamos aprofundar de forma a atingir os objetivos propostos. Os mesmos foram construídos para o efeito, com base no guião de entrevista concebido por Alves (2013).

As entrevistas foram marcadas com antecedência, por correio eletrónico, e realizadas na instituição onde se desenvolveu o trabalho de projeto. As entrevistas foram gravadas e transcritas.

A primeira entrevista (anexo D), realizada em fevereiro de 2013, foi feita à educadora, com o objetivo de compreender como estava a decorrer a inclusão da L. com o grupo na sala do Pré-escolar.

A segunda entrevista (anexo E), realizada em julho de 2013, também à educadora, como o objetivo de obter informações sobre o processo de transição da L. para o 1.º ano do 1.º ciclo do ensino básico.

A terceira e última entrevista (anexo F), foi aplicada aos pais da criança alvo, no início de outubro de 2013, com o objetivo de perceber como foi vivido todo o processo de transição na família.

3.7.3. Checklist do Programa Portage para pais

Utilizámos a Checklist do Programa Portage para pais no início para avaliar o nível de competências da L., as áreas fortes e fracas e para se definirem os objetivos do plano de intervenção. No final da intervenção, utilizámos novamente a checklist para avaliar a evolução da criança alvo, relativamente ao nível do desenvolvimento conseguido nas diversas áreas focadas. Tendo em conta a avaliação que existia, foram selecionadas todas as áreas de desenvolvimento, por todas terem comportamentos emergentes a trabalhar e por todas terem implicações na aprendizagem escolar sobretudo devido à idade da L..

Na primeira fase, a observação informal decorreu durante o mês de abril de 2013 na sala do pré-escolar, e posteriormente, após o plano de intervenção aplicado, a observação foi realizada em contexto de sala de aula, já no 1.º ano de escolaridade, durante a primeira semana de outubro de 2013.

De salientar, que nas duas fases de observação, os comportamentos referentes ao desenvolvimento motor, foram observados em contexto de recreio e/ou no contexto das aulas de atividade físico-desportiva.

Também, em ambas as fases, as observações foram registadas nas respetivas áreas da checklist e os dados recolhidos categorizados num quadro global (anexo G) com as competências adquiridas, as competências emergentes e as competências não adquiridas e posteriormente num quadro específico apenas com as competências emergentes (anexo H).

3.7.4. EAERE (Escala para a avaliação do Envolvimento nas rotinas, para educadores)

Para o preenchimento da Escala para a avaliação do Envolvimento nas rotinas para Educadores, foram realizadas 10 observações informais com o objetivo de registar o envolvimento da L. nas rotinas da sala de Pré-escolar, como se pode comprovar nos documentos em anexo (anexo I).

A observação de cada rotina teve a duração máxima de 15 minutos e foi feita nos diferentes contextos inerentes e em dez momentos (dias) diferentes.

As rotinas de “chegada/partida”, “almoço/lanche”, “hora do jogo livre/hora dos cantinhos”, são rotinas semelhantes entre si e que surgem no mesmo campo de registo no instrumento utilizado. Por terem havido apenas 10 momentos (dias) de observação, estas rotinas foram divididas, tendo havido, ao

contrário das restantes rotinas, 5 observações para cada uma delas. Foi a opção encontrada para conseguir obter dados de todas as rotinas da escala utilizada.

As observações foram realizadas durante os meses de março e abril de 2013 e após as mesmas os dados foram tratados, utilizando o programa Excel para a construção de grelhas (anexo J) e respetivos gráficos.

3.7.5. Escala de Avaliação das Estratégias Sociais

A Escala de Avaliação das Estratégias Sociais, foi preenchida (anexo K) mutuamente com a educadora da L., de forma a complementar informações e observações realizadas.

Cada um dos itens foi verificado com o cuidado e preocupação de transmitir a realidade da L..

Esta escala foi preenchida no mês de abril de 2013 e os dados obtidos (anexo L) foram tratados e utilizados na construção do Plano de intervenção.

3.7.6. Index de Competências

Neste projeto, procederam ao preenchimento do *Index de Competências*, os pais, a educadora e professora do 1.º ano de escolaridade.

Numa primeira fase de avaliação, em abril de 2013, preencheram o *Index* os pais (anexo M) e a educadora (anexo N), e numa segunda fase, no final de setembro, início de outubro de 2013, preencheram o *Index de Competências* os pais (anexo O) e a professora titular de turma (anexo P).

Os formulários foram entregues em mão aos participantes, para que o pudessem preencher de forma coerente e sem pressão e devolvidos da mesma forma, num espaço de uma semana.

3.8. Análise de Dados e Plano de Intervenção

3.8.1. Primeira fase de avaliação

Esta primeira fase decorreu entre fevereiro e abril de 2013.

3.8.1.1. Análise documental

Dos documentos oficiais analisados, aqueles que nos ofereceram maior informação relativa à caracterização do contexto e da criança-alvo, foram o Processo individual do aluno, o Projeto Curricular de Grupo e o Plano Educativo Individual (PEI) (anexo B).

O Processo individual do aluno permitiu-nos conhecer todo o processo educativo da L., assim como toda a documentação médica necessárias para compreender e tratar a informação relativa aos antecedentes clínicos e escolares, tal como se apresentou no ponto 3.5.1. do presente trabalho de projeto.

Quanto ao Projeto Curricular de Grupo (Pré-escolar) permitiu-nos conhecer o modo de funcionamento da sala de aula, a sua organização, as dinâmicas do trabalho do grupo, assim como

caracterizar estruturalmente o grupo de alunos onde se insere a L., tal como é apresentado no ponto 3.5.2. Esta caracterização foi tida em conta na elaboração do Plano de intervenção.

O Plano Educativo Individual (PEI), permitiu-nos compreender que tipo de trabalho/estratégias estava a ser implementado, assim como ajudou na triagem das competências trabalhadas e propostas, já numa abordagem mais prática e adequada ao contexto do 1.ºCiclo. Analisando o PEI, verificamos que as medidas aplicadas foram o *apoio pedagógico personalizado* ao nível do reforço das competências nas áreas de motricidade, estimulação sensorial e comunicação, as *adequações curriculares individuais* ao nível da formação pessoal e social, expressão e comunicação, noção de tempo e espaço, noções lógico-matemáticas, domínio da linguagem oral, produção gráfica, e as *Adequações no processo de avaliação*.

Além das medidas aplicadas ficámos com a informação dos progressos que já tinham sido alcançados, tais como: as cores que já conhece, a motivação demonstrada por algumas atividades e o reconhecimento de algumas letras do seu nome próprio.

Para apoiar a elaboração do Plano de Intervenção, foi dada especial atenção às propostas de intervenção deixadas pela equipa de Educação Especial, de forma a garantir um processo de transição mais fácil e uma melhor inclusão da L.. Estas propostas passam pelo apoio pedagógico personalizado, através do reforço das competências envolvidas na aprendizagem adequando o currículo às necessidades da L., através da promoção das interações sociais no grupo, do reforço da autonomia, sobretudo incidindo nas áreas de formação pessoal e social, autonomia e dependência pessoal, motricidade, estimulação sensorial, comunicação e matemática. Passam também pelas adequações curriculares individuais, para que as Metas Curriculares possam ser adaptadas às necessidades e aprendizagens da L., e pelas Adequações no processo de avaliação, garantindo a ajuda do adulto e mais tempo para realização das tarefas.

3.8.1.2. Entrevista

Das entrevistas realizadas à educadora, passamos agora a descrever as informações mais relevantes que posteriormente apoiaram a elaboração do Plano de Intervenção.

Na primeira entrevista (anexo D) foram tidos em conta, cinco objetivos específicos no sentido de compreender o processo de inclusão da L. no grupo da sala do Pré-escolar. Na caracterização da educadora, é de salientar que a mesma já vai no terceiro ano de trabalho com a L., pelo que já adquiriu um bom conhecimento geral da criança. Ainda neste âmbito, foi importante perceber a forma como a educadora organiza o seu espaço e atividades. De acordo com a educadora a sala “*está dividida por áreas e cada área tem um número limite de crianças que é gerido pelas próprias*”, sendo que desta forma facilita o acesso a todas as crianças permitindo-lhes escolhas de acordo com os interesses pessoais e fomentando a autonomia e responsabilização, apesar de todos os objetivos serem traçados pela educadora.

No que respeita à caracterização da criança, a educadora descreve a adaptação como sendo difícil, pois “*chorava muito e interagia exclusivamente com os adultos, principalmente os pais das outras*

crianças". Apesar de tudo o grupo acolheu bem a L., pois cedo percebeu que ela "*necessitava de ajuda*". Em termos de atividade preferida, a L. até gostava de "*participar em todas as situações propostas na sala*", embora elegeesse como preferida a Casinha das bonecas por "*brincar sozinha*". Notava-se no entanto que a L. mostrava "*algum pudor relativamente à expressão plástica*", pois sentia que não conseguia realizar essas tarefas e assim evitava a frustração. Em termos de áreas fortes a educadora elege a "*arrumação dos materiais da sala de aula*", pois a L. gosta de ajudar o adulto e sentir-se elogiada. Pelo lado oposto, são apontadas como áreas fracas "*o recorte, o desenho, o recontar de pequenas histórias ou acontecimentos vividos por ela, tudo o que implique motricidade fina e movimentos largos*", pois são atividades que comprova no ato, comparando com os seus pares, fazer de uma forma muito diferente e rudimentar.

Como último objetivo desta primeira entrevista, tentámos compreender o processo pedagógico desenvolvido na sala. Existe muito trabalho individualizado, sobretudo nas áreas mais fracas, tal como afirma a educadora, "*quando o grupo está a trabalhar nas mesas, eu trabalho com a L. noutra mesa as atividades onde sinto as maiores dificuldades, como desenhando a figura humana, trabalhando as cores, etc.*", segundo a mesma, de forma a evitar expor demasiado as limitações da L. aos colegas. O ambiente de sala centra-se bastante nas conversas em grande grupo, onde se vão falando das diferenças existentes entre colegas. Foi também o diálogo, a primeira estratégia implementada na sala de aula para promover a inclusão da L.. Como forma de minorizar as limitações da L., a educadora procura "*motivá-la para fazer outra vez e melhor, com a minha ajuda*", no entanto, evita fazer "*trabalho de pares ou grupo com ela*" com a justificação de que o grupo "*não compreenderia e outros não queriam fazê-lo com ela*". Como forma de fortalecer as áreas fortes da L. a educadora diz "*elogio muito em grupo e batemos palmas*", como forma de aumentar a autoestima da menina. Na estruturação das rotinas, a educadora diz não ter feito alterações, embora a L. "*participe à sua maneira*".

Quanto às expetativas e dificuldades, revela que as atividades em grupo são uma mais-valia, mas "*muitas passam-lhe ao lado, pois dispersa-se muito*". Enquanto educadora sente dificuldades em trabalhar com a L. pois "*não sei se devo deixá-la fazer tudo sozinha ou fazer com a mão dela, dando-lhe na totalidade o modelo. Estou a ajudá-la a desenhar a figura humana, pois julgo ser importante para consolidar a noção do seu corpo que ainda é muito rudimentar. Faço o nome em ponteados com letras grandes, mas não consegue passar por cima. Desenho com a mão dela por cima dos pontos e também faço as letras do nome com ela. Não desenha nada que se pareça com alguma letra*", diz, deixando transparecer o receio de que tudo o que tem feito ser pouco ou inadequado.

No que diz respeito à avaliação do processo de intervenção precoce, a educadora sente que foi um processo muito moroso, atribuindo parte da culpa à dificuldade que teve em que os pais aceitassem a problemática da filha. Tendo, na altura decorrido pouco tempo de intervenção, a educadora continua a não sentir grandes diferenças a partir do momento em que L. passou a ser acompanhada. Quanto à parte de socialização com os pares, a L. continua a não interagir "*muito com as crianças, o que as leva a ignorá-la, pois a sua resposta é desadequada ao pretendido*". A educadora vai estando a par do processo, e mantém contato com os técnicos envolvidos.

Na segunda entrevista (anexo E) que visava obter informações sobre o processo de Transição, recolhemos os seguintes dados.

Como balanço da inclusão da L. no grupo, a educadora refere que *“esta menina fez sempre um trabalho diferenciado do resto das outras crianças”, “ela está incluída no grupo porque eles já compreenderam que ela é uma menina diferente, e não se riem, não fazem chacota e inclusive são crianças que quando vêm que ela faz alguma conquista (...) abraçam-na, batem palmas e dão-lhe beijinhos”,* em suma os colegas *“aceitam-na bem”*. Como aspetos positivos a educadora ressalva que *“neste momento já não tem uma autoestima tão baixa como nos anos anteriores”,* embora se sinta por vezes frustrada a L. *“agora já quer fazer, e faz como sabe”* ao contrário dos anos anteriores em que se recusava a trabalhar. Em termos evolutivos, a L. já fez algumas conquistas *“já conhece algumas cores, já consegue fazer uma figura humana, embora com ajuda verbal”*. Tendo em conta todo o processo a educadora pensa que teria sido importante que *“os pais aceitassem que a L. é diferente, mais cedo”,* pois acabou por se perder tempo e ajuda adequada. Refere ainda que um aspeto a melhorar era o tempo de apoio dado pela Educação Especial que apenas *“vinham dois bocadinhos de 45 minutos, duas vezes por semana”* e que na sua opinião a L. *“precisaria de mais tempo de apoio individualizado”*.

Quanto às expetativas no processo de Transição, a educadora refere algumas das medidas aplicadas, como o trabalho de sala de aula, exigindo-lhe *“que ficasse por períodos maiores de tempo sentada, que começasse e terminasse as tarefas que lhe eram propostas”* e conversando *“com mais frequência sobre esta passagem”*. Todo o processo foi planeado com *“os professores que irão ficar com o primeiro ano no próximo ano”,* estando os mesmos ao corrente da situação e envolvidos na elaboração da turma que deverá ter em conta o fato de ser reduzida, de manter o grupo todo junto e evitar a integração de alunos condicionais. Também *“neste processo foram ainda tidos em conta os pais, que se foram apercebendo das limitações da L. e começaram a aceitar e a encarar melhor o problema”* e que tiveram o papel de trabalhar mais em casa com a L. em colaboração com a escola e prepará-la para as mudanças. Foram realizadas ainda *“várias reuniões com a família”,* com a professora de Educação Especial e a Intervenção Precoce de forma a minimizar as consequências negativas neste processo de Transição.

Em termos de expetativas, a educadora refere que seria uma enorme vitória se a L. conseguisse *“aprender a escrever o nome próprio sozinha e eventualmente a copiar a data só com números, aprender a saber estar sentada e calada sem estar constantemente a chamar pelo adulto”*. Indica como principais características facilitadoras o fato de ser *“sociável”,* de gostar *“de interagir com os adultos”* e ser uma criança *“que gosta de ajudar”,* pelo que a atribuição de tarefas com alguma responsabilidade serão uma mais-valia para a criança. Como dificuldades, a educadora refere que a L. vai sentir *“dificuldade em estar sentada, sossegada e calada”* e principalmente vai ter dificuldade *“em cumprir as regras da sala se forem muito diferentes da Pré”,* uma vez que foram aquisições muito morosas no Pré-escolar.

Como última informação a educadora indica como estratégias a ter em conta no 1.º Ciclo, *“dar-lhe tarefas para que ela se sinta responsável e autónoma, pois como deverá fazer um trabalho muito diferenciado precisa de tarefas onde se sinta segura e eleve a sua auto-estima, ao mesmo tempo que vai*

ganhando por aprender com tarefas muito funcionais do quotidiano que a vão ajudar vida fora”, também considera importante “ter na sala algum material mais lúdico para ela alternar com as tarefas escolares, quebrando um pouco a rotina para evitar a desmotivação”, referindo-se a “jogos que desenvolvam a motricidade fina, enfiamentos, jogos de computador que exijam atenção e concentração, jogos de sequências lógicas, puzzles...”. Importante mesmo, termina a educadora, é que o professor vá conhecendo bem a L. e encontre caminhos que a ajudem a evoluir.

A última entrevista (anexo F) foi realizada aos pais da L., no início de outubro de 2013, após o processo de Transição, ou seja, cerca de um mês depois do mesmo. Com a entrevista procurou-se compreender como foi vivido todo o processo na família.

Questionando sobre o processo de Transição, sentimos que os pais não compreenderam bem o desenrolar do processo ou o que significava o mesmo, pois à questão “Este processo de transição foi planeado?”, ficaram reticentes e a mãe acabou por responder “Eu acho que sim”, completando o pai “Tendo em conta que pedimos adiamento já a pensar na transição...”. Posteriormente entenderam do que se tratava e afirmaram ter havido diálogo com esse propósito, sobretudo com a educadora e a professora de Educação Especial. No entanto, não sentem que o mesmo tenha tido um responsável oficial, pois consideram que os responsáveis “fomos nós. Não houve ninguém oficial. Nós, a educadora, mas tudo muito informal”. Contudo, consideram que “houve comunicação” entre os profissionais do Pré-escolar, da escola e a família, até porque “o fato de ela já ter andado três anos cá na escola, de ter a irmã cá na escola, ajudou bastante porque já vimos cá à escola há muitos anos o que facilitou”. Também se sentiram apoiados nesta fase, tal como responde a mãe “por enquanto sim...”, apesar de continuarem a sentir que é “tudo muito informal”. Referem ainda a ajuda exterior, quando se questionam outros profissionais envolvidos “fora da escola só a psicóloga que a acompanha e a fisioterapeuta”. São ainda convictos a afirmar que “devia haver um apoio à família”, “porque nós muitas vezes não sabemos o que é que podemos fazer. Por isso mando mails à professora para saber o que faço, o que não faço, o que se passa... para saber como agir com ela.”.

Como papel neste processo os pais consideram que o que fizeram foi dialogar e “fazê-la interiorizar na cabeça que ela agora ia para um sítio um pouco diferente para “aprender a ler””.

Até à data sente que o processo decorreu bem, mas “a condição da L. também ajuda muito, vá lá... ela nunca diz que não gosta, é tudo natural, está sempre bem-disposta”.

Como efeitos do processo de Transição na L. consideram que “ela ainda não se apercebeu bem...e lá está, tem sido muito natural.” Num primeiro instante encontram resultados positivos “só esta história de ela estar mais sossegada e conseguir ir estando sentada já é bastante positivo” e quanto aos negativos, respondem firmemente “negativos não vejo”.

Quando questionamos o tipo de trabalho que está a ser desenvolvido, os pais voltam a recordar “lá vem a tal história de que nos sentimos sem saber o que fazer, pois não temos formação nesta área e não sabemos se está a ser bem feito ou não. Não temos ferramentas que nos digam “é assim que deve ser”. Referem também que o maior receio era “se viesse um professor novo que a pusesse ali a um

canto, ligada ao computador o dia todo e a deixasse estar, porque enquanto não o chateasse estava tudo bom. O nosso medo era esse...”

Quanto aos efeitos do processo de Transição na família os pais, consideram ter sido um percurso normal e natural, até porque *“já conhecíamos a escola, as pessoas...se fosse para uma escola nova com pessoas que não conhecíamos era completamente diferente”*. As decisões, tal como referem *“é tudo decidido entre os dois”*. Em termos de alterações familiares, não houve grandes mudanças, pois *“basicamente foi só ajustar o horário, que ficou ligeiramente diferente”*.

3.8.1.3. Checklist do Programa Portage para pais

Das observações informais realizadas ao longo do mês de abril, foi preenchida a *Checklist do Programa Portage*, tendo sido, posteriormente, organizados os comportamentos observados em grelhas (anexo G) elaboradas para o efeito, onde constam os comportamentos adquiridos, os comportamentos em aquisição ou emergentes e os comportamentos não adquiridos. Dessas grelhas foi elaborada então uma grelha conjunta (anexo H) onde só surgem os comportamentos emergentes, comportamentos esses prioritários na elaboração do Plano de intervenção e que foram alvo desta análise. Passamos a nomear esses comportamentos emergentes, divididos pelas 5 áreas de desenvolvimento observadas.

Verificamos, no que diz respeito à Socialização, que a L. ainda está numa fase de aquisição de comportamentos que deveriam ter sido observados desde tenra idade. Ainda não brinca sozinha sem a presença de um adulto por perto durante 15 a 20 minutos, competência que deveria ter sido adquirida por volta dos 0-1 anos. Demonstra ainda dificuldades: na exploração ativa do seu ambiente, no brincar com crianças da sua idade, na expressão e verbalização dos sentimentos, no seguimento de regras de um jogo, no controle e espera pela sua vez, na participação em conversas de adultos, no recitar e cantar para pessoas mais velhas, na execução de tarefas domésticas durante 20 a 30 minutos, em pedir desculpa, em comportar-se de forma adequada em público, em pedir autorização antes de utilizar algo de outra pessoa e em escolher os amigos.

No que concerne à sua Autonomia, a L. apresenta ainda dificuldades nos seguintes comportamentos: comer sozinha usando a colher e o copo, deitar água de um jarro para um copo, calçar meias, comer sozinha uma refeição completa, apertar molas e colchetes de roupa, encaixar o fecho éclair, vestir-se completamente sozinha, abotoar-se, servir-se de uma travessa, sair das imediações de casa sem vigilância constante, enfiar os atacadores nos sapatos, escolher a roupa adequada à temperatura e ocasião, cortar alimentos moles, transportar o tabuleiro com os alimentos e colocar o cinto de segurança no automóvel.

Na área da Cognição, os comportamentos emergentes observados são: apontar para “grande/pequeno”, “comprido/curto”, “igual/diferente”, descrever ações em imagens, repetir lengalengas, rimas e canções, apontar objetos semelhantes, copiar um triângulo, emparelhar símbolos, construir uma pirâmide de 10 cubos por imitação, colocar objetos “atrás de”, “ao lado e”, “junto a”, emparelhar um

conjunto de objetos a outro conjunto padrão e apontar e nomear o elemento em falta no desenho de uma figura.

Ao nível do Desenvolvimento Motor, surgem como comportamentos em aquisição os seguintes: saltar no mesmo lugar com ambos os pés, construir uma torre de 5 a 8 cubos, virar as folhas de um livro uma a uma, cortar com tesoura, correr dez passos com o movimento coordenado e alternando os braços, dar cambalhotas para a frente, apanhar uma bola com as duas mãos, saltar para a frente dez vezes sem cair, saltar para trás seis vezes, fazer formas simples com plasticina, saltar num só pé 5 vezes consecutivas, recortar e colar formas simples, estender os dedos tocando com o polegar em cada um, controlar lançamentos e batimentos de bola, utilizar o apara-lápis, rasgar o papel à volta de desenhos simples, apanhar no ar uma bola macia ou um saquinho de feijões, saltar sozinha à corda, saltar e andar à roda sobre um pé e ficar sobre um pé sem apoio, com os olhos fechados durante 10 segundos.

Finalmente, no que diz respeito à Linguagem, verificámos os seguintes comportamentos identificados como emergentes: apontar ou nomear pormenores nas imagens, obedecer a uma série de duas ordens relacionadas, falar acerca de imagens complexas (acontecimentos na rua, na escola, etc.), empregar "este" "esta" e/ou "aquele" "aquela" ao falar, seguir as regras de um jogo, imitando ações de outras crianças, nomear objetos pequenos e grandes, descrever 2 acontecimentos ou personagens de uma história conhecida ou de um programa de T.V., pedir autorização para mexer num brinquedo com que outra criança está a brincar, prestar atenção a uma história durante 5 minutos, responder corretamente a ordens com "fora" e "atrás", repetir canções, lengalengas em que se brinca com os dedos, contar até 10 objetos por imitação, seguir as regras de um jogo num grupo dirigido por um adulto, esperar pela sua vez, fazer perguntas com "porque é que" e esperar pela resposta do adulto, responder a perguntas simples com "como?", repetir sequências ou séries de sons, empregar verbos regulares no passado, dizer se os objetos são iguais ou diferentes, usar adjetivos em relação ao tamanho em situações familiares, falar sobre o que está a acontecer, responder a perguntas com "porquê" sobre pequenos episódios de uma história simples, usar plurais irregulares, relatar dois acontecimentos pela ordem em que ocorrem, apontar ou juntar um par de objetos/imagens quando se lhe pede, saber encontrar "a parte de cima" "no cimo" e "a parte de baixo" "no fundo" dos objetos, dizer o que é que não pertence a uma determinada classe numa imagem, relatar experiências diárias, responder a perguntas com "porquê?" dando uma explicação e por fim pôr em ordem e contar uma história com 3-5 cartões.

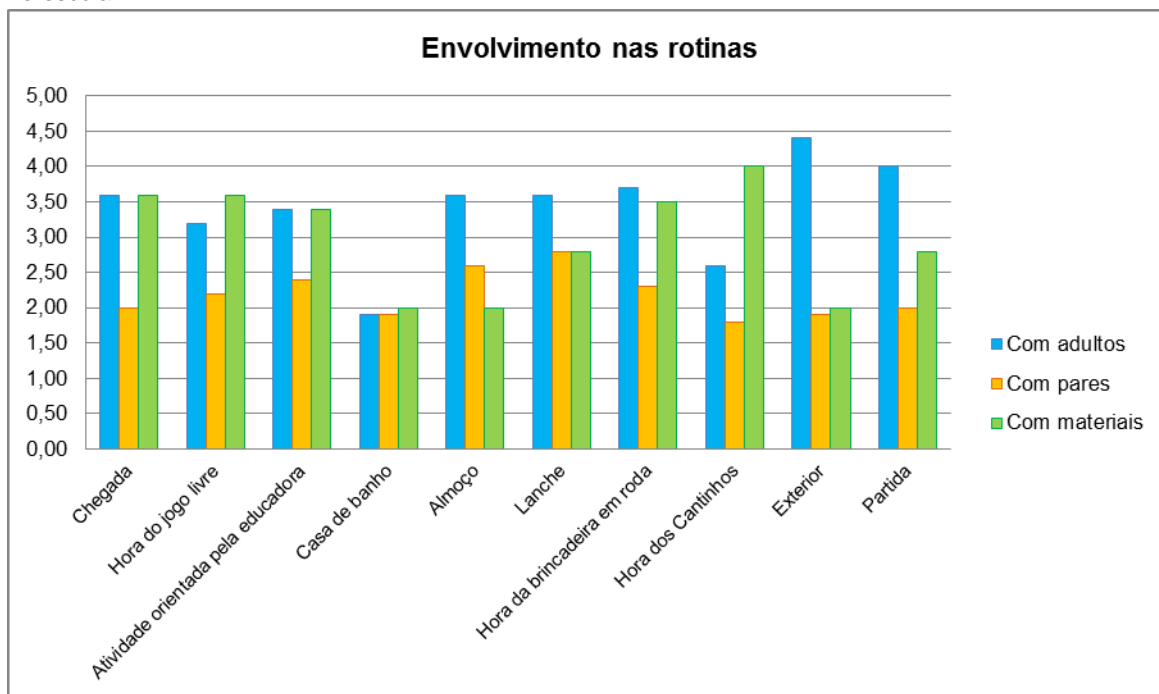
Estes comportamentos considerados emergentes por estarem numa fase de aquisição, são a base e o fundamento para a elaboração do Plano de intervenção, no qual serão encontradas estratégias que consigam ajudar a L. na aquisição de cada vez mais comportamentos, aliando a um desenvolvimento global mais coerente.

3.8.1.4. EAERE (Escala para a avaliação do Envolvimento nas rotinas, para educadores)

Das 10 observações realizadas em contexto de sala de aula do Pré-escolar, em diferentes dias, dos meses de março e abril de 2013, foram obtidos os seguintes dados que depois de tratados e organizados em quadros no programa Excel (anexo J), foram transformados no *Gráfico 1*.

O *Gráfico 1* mostra-nos os resultados das médias do envolvimento nas rotinas com os adultos, os pares e os materiais nas diferentes rotinas do Pré-escolar.

Gráfico 1 – resultados médios do envolvimento nas rotinas com os adultos, pares e materiais nas diferentes rotinas do Pré-escolar.



Verificamos que a L. se envolve maioritariamente com os adultos em todas as rotinas, com exceção da “hora do jogo livre”, da ida à “casa de banho” e da “hora dos cantinhos”, rotinas, estas, onde predomina o envolvimento com os materiais. O *envolvimento com os pares* não prevalece em nenhuma das rotinas observadas, no entanto, ele é mais elevado nas horas das refeições, nas atividades orientadas pela educadora e na hora da brincadeira em roda. Ainda assim, o maior envolvimento da L. *com os seus pares* é no momento do “lanche”. Esta rotina envolve todo o grupo sentado em roda, partilhando lanche e entoando músicas até todos terem terminado. Por esta razão, a L. quase que se vê obrigada a interagir com os seus pares, embora nunca deixe de se envolver com o adulto referência.

As rotinas em que o envolvimento com os pares foi menor, foram as idas à casa de banho, a hora dos cantinhos e o exterior. Sempre que as atividades exijam alguma supervisão do adulto e obrigação de partilhar os espaços com os seus pares a L. deixa-se envolver, mas sempre que deixa de existir essa obrigação, como se verifica nas rotinas onde se envolve menos com os pares, e a L. pode escolher a forma como se dispõe a determinado contexto, ela opta por evitar os colegas. No caso do exterior, a L. percorre todo o espaço do recreio, de forma aleatória, evitando brincadeiras a pares ou em grande grupo,

isolando-se, mas sempre com a perspetiva de observadora, embora por períodos curtos de tempo. Nos cantinhos, ela evita os espaços ocupados ou mais ocupados, e sempre que escolhe um cantinho ao seu gosto e começam a chegar novos colegas, a L. automaticamente muda de cantinho. As idas à casa de banho, naturalmente acontece de forma autónoma, não sendo necessário a ajuda dos pares ou adultos, pelo que é natural que haja um envolvimento muito simples e repartido.

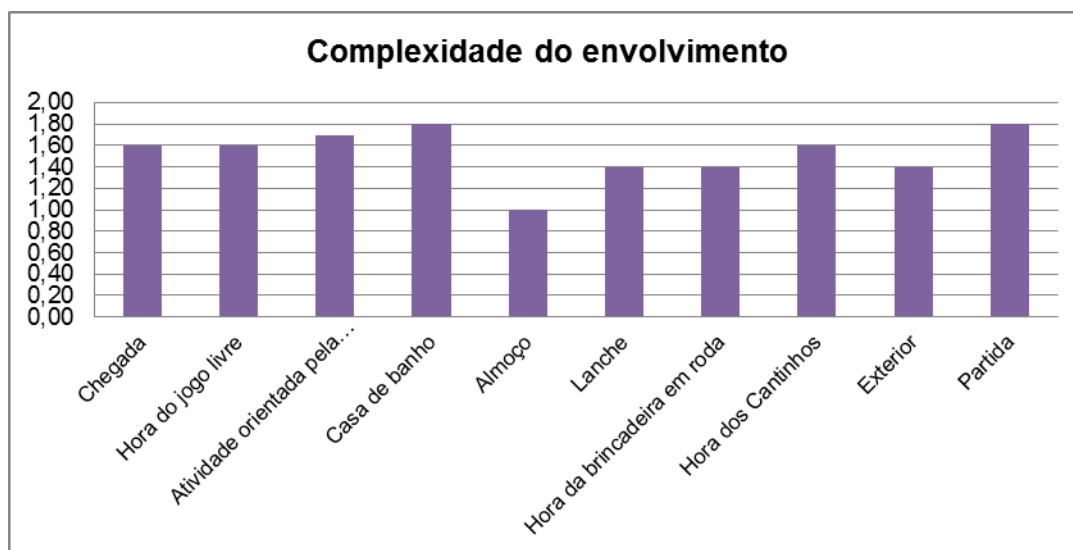
Verificamos ainda que a L. procura envolvimento, primeiro com os adultos, em segundo lugar com os materiais e só como última hipótese procura os pares.

A rotina onde a L. se envolve numa maneira mais destacada *com os adultos* é no momento do “exterior”, ou seja, no intervalo para o recreio. Nesta atividade, a L. insiste na procura do adulto, evitando claramente os materiais disponíveis para brincar, o espaço que tem à disposição e sobretudo os seus colegas de sala, que ao terem este feedback também não insistem em procurá-la para brincar. Em oposição, a rotina onde a L. se envolve menos *com os adultos* é a da “casa de banho”, onde se mostra autónoma e raramente solicita alguma atenção.

É na “hora dos cantinhos” que a L. se envolve de uma forma mais vincada *com os materiais*. Mais uma vez, evita os cantinhos com mais pares, explora os materiais disponíveis e troca de uma forma contínua e rápida de cantinho para cantinho. Nesta rotina, procura algumas vezes o adulto para solicitar ajuda, mas predomina o tempo em que se ocupa com os jogos e brinquedos. Pelo contrário, as atividades onde a L. se envolve menos *com os materiais* são as idas à “casa de banho”, o “lanche” e o “exterior”. No lanche devido às características intrínsecas do mesmo, mas no exterior, como os materiais existentes, no caso do parque exterior, das cordas de saltar, das bolas e dos arcos, exigem alguma motricidade global desenvolvida a L. evita-os por reconhecer que tem limitações.

Quanto à sofisticação do envolvimento da L. nas rotinas, podemos consultar o *Gráfico 2*, resultado dos dados obtidos nas observações realizadas e organizados em tabelas de Excel (anexo J).

Gráfico 2: resultados médios do grau de complexidade do envolvimento nas diferentes rotinas do Pré-escolar



Verificamos que existe uma maior complexidade de envolvimento nas rotinas das idas à “casa de banho” e na hora da “partida”. Nestas atividades a L. demonstra maior envolvimento, mostrando-se autónoma e eficaz nas tarefas inerentes, mas nunca chega ao grau de sofisticação. No geral, na realização das rotinas, a L. apresenta um grau simples de envolvimento, muito devido à distractibilidade que apresenta nas rotinas que desenvolve.

Em suma, a L. caracteriza-se por demonstrar uma atitude não envolvida na maioria das rotinas do pré-escolar, na medida em que vagueia muitas vezes sem objetivo, espera para não interagir com os pares, por vezes queixa-se, não sabe como se ocupar e presta atenção a algumas sequências embora não esteja atenta.

3.8.1.5. Escala de Avaliação das Estratégias Sociais

Na análise feita aos dados obtidos no preenchimento da Escala de Avaliação das Estratégias Sociais (anexo K), por parte da Educadora, foi elaborado um quadro síntese (anexo 12) que serviu de base para a análise que segue.

Ao nível das **estratégias de iniciação e envolvimento**, a L. opta sempre pela interação com os adultos, não questiona as atividades em curso nem partilha informação em contexto de jogo. Raramente pede a outras crianças para participar em jogos, mas em relação a objetos já o faz. Metade do tempo opta pela observação e por vezes estabelece algum diálogo fugaz, assim como mostra ou oferece brinquedos que lhe são pedidos. Passa muito tempo a brincar sozinha, perto de outras crianças imitando-as e utilizando objetos semelhantes. Quase sempre procura obter a atenção de outras crianças, mas de uma forma inadequada.

Ao nível das **estratégias de manutenção de jogo**, a L. sempre que necessita pede ajuda a outras crianças, mas nem sempre responde a pedidos dos seus pares ou dá a sua vez nos jogos.

Raramente, pede ou partilha objetos com os colegas, dá informações solicitadas pelos pares ou concorda com pedidos feitos. Ainda a este nível, a L., nunca adapta o seu jogo às outras crianças, às outras atividades e a outros temas.

Por fim, ao nível das **estratégias de resolução de conflitos**, a L. não mostra competências para a resolução deste tipo de situações, uma vez que nunca se envolve. Se está presente prefere afastar-se, e só por vezes consegue atenuar os seus pedidos quando se vê confrontada com conflitos onde esteja envolvida.

3.8.1.6. Index de Competências

Analisando e comparando os dados obtidos no Index de Competências preenchido pelos pais e educadora da L. detetam-se algumas discrepâncias, embora existam também pontos de concordância.

Os dados obtidos foram colocados numa grelha (anexo 17) elaborada para o efeito, existindo

duas colunas, uma para a escala assinalada pelos pais e outra para a educadora. É da análise desta grelha e das comparações feitas que se baseia a análise que se segue.

Os itens onde existe concordância total, entre pais e educadora, são a *Audição* e a *Visão*. Ambos fazem uma avaliação positiva, classificando como “normal” estas áreas de desenvolvimento na L..

No entanto, todas as áreas de desenvolvimento presentes nesta grelha, apresentam grandes disparidades no que diz respeito à interpretação que os participantes fazem.

No que diz respeito ao *Comportamento e Competências Sociais*, enquanto os pais admitem existir inadaptação ligeira nas competências sociais, a educadora indica uma inadaptação moderada. Já nos comportamentos inadequados, a diferença é ainda maior, já que a educadora revela que os comportamentos são severamente inadequados, enquanto os pais verificam comportamentos ligeiramente inadequados. Neste item é importante ressaltar que os contextos observados pelos pais e educadora são substancialmente diferentes em termos sociais, daí se justificar a discrepância existente nesta área.

No que concerne ao *Funcionamento Intelectual*, nas competências do Pensar e Raciocinar, os pais já admitem um maior comprometimento, verificando uma inadaptação moderada da L., por sua vez a educadora encontra maiores limitações ao assinalar uma inadaptação severa quanto a esta área de desenvolvimento. Mais uma vez, o tipo de atividades a que a L. está exposta em ambos os ambientes é bastante diferente, daí ser mais fácil a educadora detetar maiores limitações quando comparando com as restantes crianças da mesma faixa etária.

Na área dos *Membros*, a educadora considera existir dificuldade moderadas em todos os membros, enquanto que os pais admitem existir suspeita de dificuldade em todos os membros, com exceção das pernas, onde consideram existir dificuldade ligeira.

Quanto à *Comunicação Intencional*, esta subdivide-se nas competências de “compreender os outros” e “comunicar com os outros”. Na compreensão dos outros, enquanto os pais consideram haver suspeita de inadaptação, a educadora admite existir uma inadaptação moderada ao nível desta competência. Na comunicação com os outros os pais consideram existir mais comprometimento, já que assinalam uma inadaptação ligeira. Já a educadora, também considera haver menos capacidades nesta competência, pois assinala a mesma com uma inadaptação severa. Mais uma vez, a distinta caracterização dos contextos, admite a existência de consciências diferentes de acordo com as observações realizadas.

Ao nível da *Tonicidade*, os pais consideram “normal” o tónus muscular da L., não verificando qualquer grau de hipertonicidade ou hipotonicidade. Já a educadora admite existir um grande comprometimento ao nível da tonicidade da L., já que assinala como “severa” o grau de hipertonicidade, significando que verifica rigidez nos músculos da L. em certas situações práticas. No entanto, também verifica existir um grau ligeiro de hipotonicidade, ou seja, flacidez dos músculos em algumas ocasiões. Este item do Index demonstra uma enorme discrepância quanto à análise feita pelos pais e educadora, podendo sugerir alguma dificuldade na definição de tonicidade e conseqüente interpretação por parte dos

pais, tendo em conta, as características assinaladas nos relatórios médicos presentes no Processo Individual da aluna.

No que diz respeito à área de *Saúde Física*, também existe uma diferença grande na análise realizada pelos participantes. Enquanto os pais admitem não existir qualquer alteração de saúde, com exceção dos problemas de saúde e doenças normais das crianças, a educadora assinala problemas crónicos mas medicamente controlados, tendo em conta o diagnóstico de epilepsia feito pelos especialistas, e pelo qual a L. está a ser medicada. Mais uma vez, pode ter havido uma interpretação diferente do que era pedido, e os pais considerarem a problemática da epilepsia fora deste parâmetro.

Finalmente, na área do *Desenvolvimento Estado Ponderal*, ao nível da constituição e estrutura física, os pais consideram existir suspeita de diferença ou de interferência no dia-a-dia, enquanto a educadora verifica um grau moderado de diferença ou de interferência no dia-a-dia.

Em suma, os pais parecem amenizar mais as características específicas e limitações da L., enquanto a educadora caracteriza a L. como tendo maiores limitações nas diversas áreas de desenvolvimento. Pensamos que o contexto tem aqui um papel preponderante, já que algumas das áreas de desenvolvimento são observadas em ambientes muito distintos, com ou sem outras crianças da mesma faixa etária, com diferença nos estímulos e materiais existentes, com atividades direcionadas com objetivos e funções diferentes, e com exigências muito diferenciadas.

3.8.2. Plano de Intervenção

3.8.2.1. Planificação e realização

Para a realização do projeto, procurou-se identificar barreiras e facilitadores ao processo de transição, de forma a criar um contexto inclusivo que respondesse às necessidades da criança alvo.

Ao nível das características organizacionais e dinâmicas de contexto, foram identificadas como barreiras possíveis de comprometer a inclusão da L., a sua distractibilidade fácil, a falta de noção temporal, a fraca interação com os seus pares, a mudança de rotinas e horários, a alteração do espaço de sala de aula, a falta de autonomia e a desmotivação para a aprendizagem. Para tal, foram encontrados objetivos e estratégias que funcionassem como facilitadores deste processo e conseguissem eliminar as barreiras identificadas, proporcionando um ambiente adequado, prazeroso, positivo e interessante para a criança, de forma a sentir-se tão participante e ativa como os seus pares. Esses facilitadores incidiram numa mudança estrutural ao nível da organização dos espaços de sala de aula, na introdução de um horário individual, de rotinas e tarefas, na construção de cartazes e materiais estimulantes e adaptados, na fomentação do trabalho colaborativo com os pares e no trabalho de parceria com a família.

Ao nível das competências desenvolvimentais da L., foram priorizadas sub-áreas, nas diferentes áreas de desenvolvimento. Na área da *Socialização* foram consideradas as sub-áreas “brincar”, “regras de conduta” e “sentimentos”, na área da *Autonomia*, as sub-áreas “alimentação” e “despir/vestir”, na área da *Cognição*, as sub-áreas “conceitos básicos”, “categorização”, “relações espaciais”, “noção de número”, “representação mental” e “memória”, na área de *Desenvolvimento Motor*, as sub-áreas “motricidade fina” e “motricidade grossa”, e finalmente na área da *Linguagem*, as sub-áreas “compreensão do oral” e “expressão oral”.

Após a recolha de dados e respetivo tratamento, foram identificadas as competências emergentes a trabalhar. A partir desse ponto, realizámos um plano de intervenção, onde foram identificados os objetivos e quais as estratégias a implementar para atingir os mesmos.

Este plano de intervenção foi implementado de forma a abranger o período de transição, numa primeira fase, na sala do pré-escolar de maio a julho de 2013, e numa segunda fase, de setembro a início de outubro de 2013, desta vez com a aluna já inserida numa turma de 1.º ano de escolaridade.

A avaliação dos objetivos foi feita apenas em outubro, por duas razões: a primeira devido à interrupção do plano de intervenção no período de férias letivas e a segunda devido ao processo de transição da aluna do Jardim de Infância para o 1.º Ciclo. Esta avaliação consistiu num confronto das competências adquiridas, emergentes e não adquiridas verificadas em abril de 2013 e as observações realizadas das competências no mês de outubro de 2013.

3.8.2.2. Plano de intervenção

O Plano de Intervenção tem como objetivo intervir a dois níveis: ao nível das características organizacionais e dinâmicas do contexto e ao nível das competências desenvolvimentais da L..

Para a Intervenção ao nível das competências desenvolvimentais da L. partiu-se da observação informal da criança, dos dados de avaliação do desenvolvimento realizado com base na *Checklist do Programa Portage* para pais e na *Escala de Avaliação das Estratégias Sociais*. Foi ainda avaliado o envolvimento da criança nas rotinas da sala, recorrendo à *EAERE (Escala para a Avaliação do Envolvimento nas Rotinas, para Educadores)* e consultado o *Plano Educativo Individual (PEI)* da L..

Partindo da avaliação realizada em abril de 2013, em contexto de Pré-escolar, e tendo como base as competências emergentes (anexo H) retiradas da *Checklist do Programa Portage*, foram definidas estratégias a implementar na fase de transição para o 1.º ciclo.

A *Escala de Avaliação das Estratégias Sociais* permitiu identificar, ao nível da socialização, os facilitadores (brinca perto de outras crianças e imita comportamentos de jogo de outras crianças) e as principais barreiras (prefere interagir com adultos, não questiona informações sobre a atividade de jogo, não partilha informações sobre o jogo em curso, não pede aos seus pares para participar em atividades, não adapta o seu jogo aos pares ou às atividades de outras crianças, não concorda com pedidos razoáveis dos seus colegas e em situações de conflito tem dificuldade em aceitar o ponto de vista dos outros não o sabe resolver) à inclusão social.

A *EAERE (Escala para a Avaliação do Envolvimento nas Rotinas, para Educadores)*, permitiu compreender que a L. precisava de se envolver de uma forma mais complexa e eficaz com os seus pares e quais as rotinas onde se pretendia atuar com mais emergência de forma a garantir esse envolvimento (jogo livre, hora dos cantinhos, exterior e chegada).

O *Plano Educativo Individual (PEI)* permitiu conhecer as medidas aplicadas (apoio pedagógico personalizado ao nível do reforço das competências nas áreas de motricidade, estimulação sensorial e comunicação; adequações curriculares individuais ao nível da formação pessoal e social, expressão e Comunicação, noção de tempo e espaço, noções lógico-matemáticas, domínio da linguagem oral, produção gráfica; e Adequações no processo de avaliação (ajuda do adulto, mais tempo para a realização das atividades), assim como os progressos já alcançados (as cores que já conhece, motivação por algumas atividades e o reconhecimento de algumas letras do seu nome próprio) e as propostas de intervenção ao nível do apoio pedagógico personalizado (reforço das competências envolvidas na aprendizagem adequando o currículo às necessidades da L., promover a interação no grupo, reforço da autonomia, incidir nas áreas de formação pessoal e social, autonomia e dependência pessoal, motricidade, estimulação sensorial, comunicação e matemática), ao nível das adequações curriculares individuais (adequar as Metas Curriculares às necessidades e aprendizagens da L.) e ao nível das Adequações no processo de avaliação (ajuda do adulto e mais tempo para realização das tarefas).

A primeira *Entrevista* realizada à educadora, permitiu-nos compreender como se estava a processar a inclusão da L. na sala do Pré-escolar, identificar as estratégias utilizadas (divisão da sala por áreas/cantinhos geridos através de cartões pelas crianças, trabalhos adequados aos interesses do grupo, diálogo em grande grupo, promoção do elogio), e perceber como funcionava o grupo em termos de relacionamentos. A segunda entrevista, já focada no processo de transição, permitiu-nos perceber quais as estratégias que deveriam ser transportadas para o 1.º ciclo e compreender quais as dinâmicas de sala de aula (organização do espaço de sala, materiais adaptados e apelativos, sistema de rotinas de autonomia, atribuição de tarefas) que facilitariam a transição para uma sala de 1.º ciclo. Permitiu ainda identificar algumas das barreiras (em termos de relacionamento com os pares e dificuldades na realização de tarefas escolares) e facilitadores (aptidão para tarefas práticas do quotidiano, prestável na ajuda ao adulto) existentes no final do Pré-escolar.

Com base em toda esta informação, foi definido um Plano de Intervenção como acima referimos, que abrange dois níveis: a intervenção ao nível das características organizacionais e dinâmicas do contexto e a intervenção ao nível das competências desenvolvimentais da L..

Nas tabelas seguintes (tabela 1 e tabela 2), apresentamos estes dois níveis de intervenção considerando os objetivos, as estratégias a utilizar e a sua descrição.

TABELA 1 – Plano de intervenção ao nível das características organizacionais e dinâmicas do contexto

Objetivos	Estratégia	Descrição
<ul style="list-style-type: none"> - Respeitar o período limitado de atenção/concentração - Respeitar ritmo de trabalho - Promover a motivação para o trabalho - Promover a autonomia - Responsabilizar para a execução das suas tarefas - Aproveitar as áreas fortes para aprender 	Organizar a sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> -Organizar o espaço de sala de aula em áreas diferenciadas: área de trabalho autónomo, área do brincar estruturado, área do jogo livre, área do computador, área da leitura, área da pintura, área de expressão plástica, área de trabalho de grupo. -Disposição das mesas em grande grupo (forma U).
	Horário individual	<ul style="list-style-type: none"> -Aplicar um horário de trabalho individual, que respeite os momentos de atenção/concentração da aluna e os alterne com atividades mais lúdicas, livres, autónomas e atividades comuns com a turma. -Sistema vertical com cartões com imagens destacáveis, para facilitar a perceção do tempo.
	Rotinas	<ul style="list-style-type: none"> -Escala de rotinas (que constam no horário individual) a desenvolver diariamente de forma a facilitar a noção de tempo.
	Cartazes adaptados / Pictogramas	<ul style="list-style-type: none"> -Construção de cartazes com a L. de forma a consolidar e memorizar os momentos de aprendizagem. -Aliar sempre a imagem à palavra escrita e utilizar os pictogramas de forma a facilitar a “leitura” da aluna.
	Tarefas do quotidiano	<ul style="list-style-type: none"> -Atribuir tarefas: fazer recados, distribuir leite, recolher trabalhos, ser responsável por tarefas de sala, ir tirar fotocópias, etc.
	Trabalho a pares / trabalho de grupo	<ul style="list-style-type: none"> -Trabalhar a pares ou em grupo em atividades adaptadas de forma a facilitar a aquisição de conteúdos e tornar a aprendizagem mais concreta.
	Fichas de Trabalho	<ul style="list-style-type: none"> -Para avaliar a consolidação e a evolução das competências.
	Trabalhos de casa	<ul style="list-style-type: none"> - Responsabilização do trabalho desenvolvido e envolvimento da família na vida escolar.

TABELA 2 – Plano de intervenção ao nível das competências desenvolvimentais da L. - SOCIALIZAÇÃO

Área	Sub-área	Objetivos	Estratégias	Descrição
Socialização	Brincar	<ul style="list-style-type: none"> - Brincar de forma autónoma - Brincar com crianças da sua idade - Seguir as regras de um jogo - Atuar para os colegas e adultos - Explorar o meio envolvente 	<ul style="list-style-type: none"> - dinamizar atividades no recreio - realizar atividades de jogos de roda e de grande grupo 	<ul style="list-style-type: none"> - utilizar o espaço do recreio/intervalo para dinamizar jogos com orientação do adulto ou de crianças mais velhas. - programar atividades de grupo de forma a incentivar a L. a participar.
	Regras de conduta	<ul style="list-style-type: none"> - Esperar pela vez - Participar nas conversas de adultos - Saber pedir desculpa - Saber pedir autorização 	<ul style="list-style-type: none"> - reforçar diariamente as regras de convivência - afixar cartazes com imagens 	<ul style="list-style-type: none"> - construir cartazes com a L. e os seus pares com as principais regras de sala de aula e de conduta. - utilizar esses cartazes para lembrar diariamente as mesmas.
	Sentimentos	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender e exprimir sentimentos diferentes 	<ul style="list-style-type: none"> - leitura de estórias que abordem a temática dos sentimentos 	<ul style="list-style-type: none"> - a partir da leitura de estórias com a temática dos sentimentos, dialogar e partilhar diferentes sentimentos.

TABELA 3 – Plano de intervenção ao nível das competências desenvolvimentais da L. - AUTONOMIA

Área	Sub-área	Objetivos	Estratégias	Descrição
Autonomia	Alimentação	<ul style="list-style-type: none"> - Comer sozinho (usando a colher) - Cortar alimentos moles com a faca - Deitar água de um jarro para o copo - Servir o prato sem ajuda - Transportar o tabuleiro 	<ul style="list-style-type: none"> - auxiliar no intervalo do lanche e almoço - sensibilizar as auxiliares educativas para a necessidade da L. atingir estes objetivos 	<ul style="list-style-type: none"> - aproveitar a hora de almoço para sensibilizar os adultos que estão responsáveis pela L. para os objetivos propostos. - ajudar a L. sempre que se justifique de forma a consolidar as competências emergentes na área da alimentação
	Despir/Vestir	<ul style="list-style-type: none"> - Vestir-se sozinha - Escolher roupa adequada - Calçar as meias - Apertar as molas e colchetes da roupa - Encaixar o fecho éclair - Enfiar os atacadores 	<ul style="list-style-type: none"> - atividades de parceria escola/família - despir e vestir bonecas 	<ul style="list-style-type: none"> - trabalhar de forma cooperativa com a família, solicitando que trabalhem competências que promovam a autonomia. - utilizar bonecos para que a L. possa vestir, despir, escolher roupa adequada ao pedido, apertar molas, abotoar botões, etc...

TABELA 4 – Plano de intervenção ao nível das competências desenvolvimentais da L. - COGNIÇÃO

Área	Sub-área	Objetivos	Estratégias	Descrição
Cognição	Conceitos Básicos	- Distinguir “pequeno” e “grande” - Distinguir “curto” e “comprido” - Distinguir “igual” e “diferente”	- atividades individuais ou em grupo, com materiais concretos - reforço diário com jogos diferenciados - fichas de trabalho	- desenvolver atividades/jogos em trabalho autónomo ou em grupo, através de diferentes objetos, peças de lego, brinquedos, etc... de forma a adquirir e consolidar as competências emergentes nesta área da cognição.
	Categorização	- Separar objetos por categorias - Emparelhar símbolos (letras e números)		
	Relações espaciais	- Colocar objetos “atrás de”, “ao lado de”, “junto a” - Copiar um triângulo		
	Noção de número	- Associar quantidades ao algarismo		
	Representação mental	- Descrever ações em imagens		
	Memória	- Nomear o elemento que está em falta - Contar até 10 objetos, por imitação - Repetir canções / lengalengas / rimas		

TABELA 5 – Plano de intervenção ao nível das competências desenvolvimentais da L.– DESENVOLVIMENTO MOTOR

Área	Sub-área	Objetivos	Estratégias	Descrição
Desenvolvimento Motor	Motricidade fina	- Construir uma torre até 8 cubos - Virar as folhas de um livro uma a uma - Rasgar o papel à volta de desenhos simples - Cortar com tesoura; - Recortar e cola formas simples - Utilizar o apara lápis - Fazer formas simples de plasticina - Estender os dedos, tocando com o polegar em cada um	- trabalhar com plasticina e barro - treinar enfiamentos - construções com legos de diferentes tamanhos - brincar com construções - cortar em conjunto com o professor - cortar utilizando um papel mais resistente - utilizar imagens/desenhos que interessem a aluna	- utilizar todo o tipo de atividades/jogos que promovam o desenvolvimento da motricidade fina da L. - aumentar a exigência ao nível da precisão nas tarefas propostas. - trabalho cooperativo com o fisioterapeuta de forma a que a L. possa desenvolver atividades mais direcionadas, ao nível da motricidade fina.

			<ul style="list-style-type: none"> - atividades de corte com um objetivo e motivação pessoal - utilização do computador - montar puzzles 	
	<i>Motricidade grossa</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Saltar no mesmo lugar com ambos os pés - Saltar para a frente dez vezes sem cair - Saltar para trás seis vezes - Saltar num só pé 5 vezes consecutivas - Saltar sozinha à corda - Saltar e anda à roda sobre um pé - Andar em bicos dos pés - Correr dez passos com o movimento coordenado e alternando os braços - Dar cambalhotas para a frente - Apanhar uma bola com as duas mãos - Controlar lançamentos e batimentos de bola - Apanhar no ar uma bola macia ou um saquinho de feijões - Ficar sobre um pé sem apoio, com os olhos fechados durante 10 segundos 	<ul style="list-style-type: none"> - parceria com professor de educação físico motora - parceria com fisioterapeuta 	<ul style="list-style-type: none"> - assistir e participar nas aulas de atividade físico motora de forma a priorizar as competências emergentes. - realizar trabalho cooperativo com o professor. - trabalho cooperativo com o fisioterapeuta de forma a que a L. possa desenvolver exercícios que estejam adequados ao desenvolvimento das competências emergentes.

TABELA 6 – Plano de intervenção ao nível das competências desenvolvimentais da L. - LINGUAGEM

Área	Sub-área	Objetivos	Estratégias	Descrição
<i>Linguagem</i>	<i>Compreensão do oral</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Obedecer a uma série de duas ordens relacionadas - Seguir as regras de um jogo, imitando ações de outras crianças - Responder corretamente a ordens com “fora” e “atrás”; 	<ul style="list-style-type: none"> - atribuir a tarefa de transmitir oralmente recados para os colegas da sala ou a professores de outras salas - contar histórias e explorar as mesmas oralmente 	<ul style="list-style-type: none"> - promover a autonomia e a linguagem, através da entrega de recados, de forma a verificar se houve ou não compreensão da mensagem oral. - explorar oralmente,

		<ul style="list-style-type: none"> - Prestar atenção a uma história durante 5 minutos 	<ul style="list-style-type: none"> - explorar jogos de imitação 	<p>uma estória lida, através de diálogo e questionários.</p>
	<p><i>Expressão oral</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Nomear pormenores nas imagens - Falar acerca de imagens complexas - Nomear objetos pequenos e grandes - Descrever 2 acontecimentos - Relatar experiências diárias - Falar sobre o que está a acontecer - Pedir autorização para mexer num brinquedo com que outra criança está a brincar - Empregar "este" "esta" e/ou "aquele" "aquela" ao falar - Empregar verbos regulares no passado - Responder a perguntas simples com "como?" - Responder a perguntas com "porquê" sobre pequenos episódios de uma história simples - Fazer perguntas com "porque é que" e esperar pela resposta do adulto - Responder a perguntas com "porquê?" dando uma explicação - Usar adjetivos em relação ao tamanho em situações familiares - Pôr por ordem e contar uma história com 3-5 cartões. - Usar plurais irregulares 	<ul style="list-style-type: none"> - fazer jogos de rimas, trava-línguas, lengalengas... - exprimir ações através de imagens dadas - contar oralmente o fim-de-semana, o dia anterior, uma ocasião especial... - promover rodas de estórias inventadas. 	<ul style="list-style-type: none"> - fazer jogos em grande grupo que explorem a compreensão e a expressão oral. - promover o diálogo. - partilhar momentos pessoais importantes ou diários para o grande grupo. - incentivar a oralidade através de rodas de histórias, onde as estórias vão sendo construídas por cada um dos alunos

3.8.3. Segunda fase de avaliação

3.8.3.1. Checklist do Programa Portage para pais

Em outubro de 2013 foi realizada uma reavaliação das competências da L. utilizando a *Checklist do Programa Portage*, (anexo T), tendo desta vez em atenção quais as competências emergentes tidas como adquiridas, e quais as competências anteriormente não adquiridas que já se identificavam como emergentes, tal como apresentado nos quadros do anexo U.

Em suma, da análise dos quadros elaborados, podemos verificar algumas alterações e evoluções no desenvolvimento da L..

No que diz respeito à Socialização e ao relacionamento social e emocional, a L. relaciona-se mais com os adultos do que com os seus pares. Não gosta do espaço do recreio, por ter demasiadas crianças e acaba por se isolar ou procurar a companhia do adulto. Diariamente procura a sala do pré-escolar onde esteve no ano letivo anterior para passar o tempo dos intervalos e recreios. Apresenta alguma dificuldade no contato ocular, é pouco expressiva em termos emocionais, mas por vezes é desadequada/imatura nos contatos sociais que estabelece com os pares. Evita o toque corporal, reagindo com rigidez. Contudo, já consegue brincar com duas colegas da sua preferência, embora num período espaço de tempo, seguindo algumas regras, comportamento que não tinha sido adquirido anteriormente. Em termos de comportamento, já vai conseguindo compreender algumas regras básicas quando está em público e percebe quando está a ser desadequada. No que concerne ao comportamento em contexto de sala de aula, a L. apresenta alguma resistência a algumas regras, como o pedir a vez para falar, trabalhar em silêncio, levantar-se do seu lugar quando tiver permissão, não interromper quando o adulto ou outro colega está a falar e terminar as tarefas dadas.

No que concerne à sua Autonomia, a aluna já revela algumas competências básicas, embora necessite trabalhar as sub-áreas da *Alimentação* e *Despir/Vestir*, onde apresenta maiores limitações ao nível da autonomia, precisando do apoio de um adulto à hora das refeições, pois embora já consiga usar um copo cheio de água e comer sozinha com a colher, precisa de um incentivo constante para não se abstrair e distrair. No entanto, a sua autonomia ao nível da higiene pessoal no contexto de escola está perfeitamente adquirido. Também já adquiriu a competência de enfiar os atacadores nos sapatos, e escolher roupa adequada ao tempo que faz.

Em sala de aula, além de ser muito prestável na arrumação da mesma, mostra dificuldade em organizar os seus materiais, não trabalha de forma autónoma no que diz respeito a trabalhos escolares, precisando de apoio verbal constante e continua a ter um período curto de atenção/concentração.

A área forte da L. continua a prender-se com tarefas do quotidiano, como a distribuição de materiais, a recolha de trabalhos, a arrumação dos espaços, entrega de recados, ou seja, tarefas onde sente que a sua ajuda é importante.

Na área da Cognição, ao nível da área curricular de *Português*, a aluna iniciou como método para a aprendizagem da leitura e escrita o Método das 28 Palavras. A L. mostra-se motivada para a

aprendizagem, apesar de não reter a informação transmitida, no entanto, quer participar em todas as atividades de leitura, apesar de não decifrar as palavras dadas, mas consegue distinguir, na maioria das vezes, a palavra “menina” da palavra “menino”. Reconhece as letras do nome próprio e já vai conseguindo ordená-las de forma correta.

Na área da *Matemática* a L. adquiriu uma série de competências que estavam emergentes na última avaliação. Já conhece e nomeia oito cores, aponta para objetos “grandes” e “pequenos”, organiza objetos semelhantes, nomeia o objeto diferente, faz construções através da imitação de um modelo dado, executa puzzles até 20 peças de forma automática e eficaz, coloca objetos “atrás de”, “ao lado de”, “junto a” e emparelha conjuntos a outro conjunto padrão. Contudo, continua a apresentar muita dificuldade na noção de quantidade.

Na área de *Expressão Plástica*, manipula com alguma dificuldade materiais moldáveis, como a plasticina. O desenho livre e sem orientação é impercetível, não se distinguindo os objetos e paisagens. Apesar das dificuldades gosta de manipular a plasticina e pintar com aquarelas.

Ao nível do Desenvolvimento Motor, a motricidade fina da L. apresenta grandes limitações. Não consegue escrever o seu nome, não copia, cobre letras e números pontilhados com imprecisão, pinta sem respeitar os limites e sem preencher o espaço indicado, corta em linha reta mas não pela linha indicada e muito menos linhas curvas. Não consegue utilizar o apara-lápis, mas vai conseguindo colar utilizando o tubo de cola. Apresenta um traço muito imaturo e só desenha uma figura humana completa com orientação. Constrói torres até 8 cubos, vira as folhas de um livro uma a uma e faz formas simples com plasticina. Quanto à motricidade grossa, a L. já salta no lugar com ambos os pés, algo que se revelou muito difícil para ela.

No que diz respeito à Linguagem, ao nível da comunicação, verificam-se dificuldades na compreensão do oral e na linguagem oral e articulação fonética. Tem um vocabulário limitado e abaixo da média para a sua idade, embora já conheça mais vocabulário, ao nível do nome de objetos e animais. Faz uso repetitivo da linguagem em contexto de interação verbal, quando não obtém resposta imediata. Em termos de aquisição, a L. já obedece a uma série de duas ordens relacionadas, nomeia objetos, pede autorização para executar alguma tarefa ou brincadeira e emprega verbos no passado, mas nem sempre com a concordância exata.

3.8.3.2. Index de Competências

Relativamente à avaliação dos pais entre abril e outubro de 2013, verificam-se algumas diferenças, tal como se pode constatar na grelha (anexo R) obtida para o efeito.

Aparecem mais penalizadas as competências ao nível do Comportamento e Competências sociais, da funcionalidade dos Membros (mãos e braços), da Comunicação intencional ao nível da compreensão dos outros, bem como ao nível do Desenvolvimento Estato Ponderal. Com exceção da área do Comportamento e Competências sociais, onde de uma avaliação de ligeira inadaptação passam

a avaliar como inadaptação moderada, nas restantes áreas os pais consideravam, em abril, existir suspeita de inadaptação, admitindo, em outubro, existir inadaptação ligeira.

No que diz respeito à comparação dos dados obtidos entre os pais e a professora titular de turma (anexo S), continuam a existir diferenças significativas, sobretudo ao nível do Funcionamento Intelectual, da funcionalidade dos Membros, da Comunicação intencional, do grau de hipertonicidade e no Desenvolvimento Estado Ponderal. Em todas as áreas, a professora avalia de uma forma mais penalizada, com exceção do Desenvolvimento Estado Ponderal, área onde a professora avalia como “normal” e os pais admitem existir um grau ligeiro de comprometimento.

4. Análise Crítica da Experiência

Passamos agora a confrontar alguns dados obtidos e refletir sobre os mesmos, tentando compreender em que medida foram atingidos os objetivos, quais as dificuldades sentidas e quais as vantagens das estratégias implementadas através do Plano de Intervenção.

Na primeira entrevista realizada à educadora, tentámos compreender além do contexto, qual a dinâmica existente entre a L. e as outras crianças. Nesta fase final de observação podemos comparar algumas situações. A estratégia utilizada em sala do Pré-escolar, ao nível da organização espacial, foi tida em conta e em parte mantida na sala do 1.º Ciclo. A implementação de áreas/cantinhos à parte da zona de trabalho, trazia vantagens à L., pelo que foi uma estratégia utilizada, que para além de ser uma mais valia ao nível da autonomia da L., trazia menos mudanças (neste caso ao nível físico) neste processo de Transição. Este fato apoia a ideia de Correia (2008), que refere que a organização da sala de aula, enquanto estratégia para um ambiente inclusivo, tem bastante influência não só na sua gestão, mas também nos resultados das aprendizagens.

A educadora referiu em ambas as entrevistas, quais as áreas fortes e fracas da L., chegando a verificar já alguma evolução, em certas competências, no período decorrido entre fevereiro e julho de 2013. Estas áreas fortes, como a empatia com os adultos, a vontade de ajudar e de se sentir satisfeita com a atribuição de tarefas, foi preponderante na elaboração das estratégias e na definição dos objetivos para as mesmas. Segundo Telmo (2008), um bom programa de intervenção, deve ser elaborado e modificado de acordo com as capacidades e competências da criança, dos seus interesses e dificuldades. Daí a atribuição de tarefas que suscitavam o interesse da L. ter sido algo implementado desde o pré-escolar até ao 1.º Ciclo, estratégia apoiada por Monteiro (2003), que refere que deve ser incentivado que a criança seja responsável por alguma atividade importante no contexto de sala de aula.

Também Heacox (2006) refere que os alunos aprendem e produzem mais facilmente quando estão a usar uma das suas áreas fortes. Neste sentido verificamos que a área forte da L. continua a prender-se com tarefas do quotidiano, como a distribuição de materiais, a recolha de trabalhos, a arrumação dos espaços, entrega de recados, ou seja, tarefas onde sente que a sua ajuda é importante.

Também as áreas onde a L. apresentava maiores limitações, foram bastante analisadas de forma a que o Plano de Intervenção pudesse ajudar a colmatar as mesmas, quer ao nível de competências desenvolvimentais pessoais, quer ao nível de competências sociais de interação com os pares, competências essas referidas nas entrevistas feitas à educadora e alvo de grande preocupação.

Como defende Heacox (2006), solicitar aos alunos que trabalhem em áreas em que revelam uma menor capacidade ajuda-os a fortalecer essas inteligências e a ampliar o seu repertório de aprendizagem. As áreas fracas, onde a L. precisava de investir mais, foram também verificadas e assinaladas, aquando da análise dos resultados obtidos com os instrumentos de recolha de dados. Confrontaram-se esses mesmos dados, no final de outubro para verificar que evoluções foram detetadas e quais as competências que deveriam continuar a ser alvo de trabalho.

Verificou-se então, que, apesar de se registarem alguns progressos, continuava a ser necessário trabalhar as áreas da autonomia, do desenvolvimento motor, nomeadamente a motricidade fina, o relacionamento social com os pares, a comunicação e linguagem, bem como as áreas curriculares do Português, da Matemática e da Expressão Plástica.

A educadora, em entrevista, referiu não ter insistido para que a L. trabalhasse em grupo. No entanto, Sanches (2001) citado por Caseirito (2010), defende que aplicar trabalhos de grupo nas aulas, ajuda a desenvolver o sentido de solidariedade, de afetividade dentro e fora da aula. Esta forma de trabalho de cooperação, em grupo ou em par, foi uma das implementações transversais ao nível da sala de aula, mas não só. O trabalho em grupo, ou qualquer tarefa realizada com pares, é um instrumento pedagógico poderoso para uma aprendizagem ativa e participada, tal como é referido na newsletter BICA (2007).

Grande parte do Plano de Intervenção teve a preocupação de implementar estratégias de Educação Inclusiva e aprendizagem de cooperação de forma a desenvolver as competências sociais da L. de uma forma mais abrangente e em grande grupo. Até porque, como defende Carvalho (2007), a interação social e a aprendizagem, seja no trabalho de grupo ou noutras atividades escolares, tendem a melhorar nesta dinâmica e contexto.

Das entrevistas realizadas, verificámos ainda ter havido uma maior aproximação e maior envolvimento dos pais, à medida que a transição de nível de ensino se aproximava. Este envolvimento foi crucial para o desenrolar de um processo de Transição mais natural e positivo.

Como defende Wang (1998) a família é um meio importantíssimo para que a criança se sinta segura e capaz, logo a relação escola/família deve ser estreita até porque traz benefícios para o desenvolvimento positivo das crianças.

Tal como referiu a educadora, a ajuda dos pais em casa, quer através do diálogo ou na realização de tarefas específicas pedidas pela mesma, foram uma mais valia no desenvolvimento de certas competências em fase de aquisição. Também no 1.º Ciclo, o apoio dos pais ao nível das tarefas escolares e a comunicação existente tem sido uma ajuda importante no bem estar da L., que sente um ambiente positivo com objetivos comuns. Estes dados, importam na medida em que o envolvimento familiar é cada vez mais importante, sobretudo em situações onde as crianças apresentam Necessidades Educativas Especiais. Aliás os pais ressalvam a existência de uma boa comunicação escola/casa e referem que esse foi um dos aspetos que evitou a existência de maiores ansiedades e medos, pois podiam contar com a colaboração da escola.

No entanto, também os pais referem que seria importante existir um apoio à família, nestes casos, mais formal e presente nas escolas, pois gostariam de se sentir mais informados para que pudessem desenvolver também em casa um trabalho mais eficaz e positivo, que a par do trabalho realizado na escola, pudesse ajudar ainda mais no desenvolvimento global da L.. Este aspeto é exemplificado por Vasconcelos (2006), quando diz que várias Juntas de Freguesia e Associações de Pais têm organizado serviços de apoio social nas escolas do 1.ºCiclo, apesar das mesmas, quando existem não serem suficientemente rentabilizadas.

Esta aproximação à escola talvez responda à última avaliação feita pelos pais, no *Index de Competências*, onde existe uma maior penalização em áreas anteriormente consideradas dentro do normal. A perceção dos pais sofreu uma alteração ao longo do tempo em que decorreu este trabalho de projeto, pelo que o maior envolvimento nesta fase de Transição permitiu-lhes compreender e identificar as limitações da L.. Com a exigência da colaboração em casa de tarefas simples mas essenciais, a clarividência das diferenças estruturais existentes entre a L. e os seus pares, fizeram-nos compreender que há um caminho diferente para ser trilhado, em comparação à filha mais velha, e que para isso é essencial um trabalho de colaboração com a escola.

Também a preocupação sentida à volta deste processo de Transição, envolvendo a Educadora, o professor de Educação Especial, Psicóloga e técnica de Intervenção Precoce, alertou os pais para esta fase deveras importante e crucial na vida da L.. Estando todos em acordo e caminhando todos no mesmo sentido, facilmente este processo teria consequências positivas, pois seria feito num clima o mais natural possível.

Ao nível de sala de aula e confrontando os dados obtidos numa primeira fase e os dados obtidos após o Plano de Intervenção implementado, apesar de em pouco tempo útil de aplicação, podemos verificar que todo o grupo apresenta uma dinâmica interpessoal com relações positivas, e aceita cada vez melhor as características individuais da L..

Num contexto de diversidade, a qualidade educativa, ou seja a possibilidade da escola dar resposta às necessidades diferenciadas de aprendizagem dos seus alunos, com vista ao desenvolvimento pleno e harmonioso das suas capacidades, relaciona-se estreitamente com a utilização pelo professor de uma variedade de métodos e técnicas que possibilitem aos alunos ter uma maior responsabilidade e participação na sua aprendizagem, tal como afirmam Lopes e Silva (2009).

Na sala do 1.º Ciclo, o grupo revelou-se unido, capaz de aceitar as diferenças de cada um e de ajudar o próximo. De acordo com a educadora, estas características de interajuda e compreensão, foram muito promovidas, de forma a conseguir que a L. se pudesse sentir incluída no grupo. Esta dinâmica de reforçar as áreas fortes de cada aluno e respeitar a L. como uma criança com um ritmo de aprendizagem diferente e características sociais por vezes um pouco desadequadas à sua idade, estendeu-se à Transição para o 1.º ciclo.

Nesta fase inicial do 1.º ano de escolaridade, o grupo tem aceitado bem as estratégias adotadas, e também compreendem que o tempo em sala de aula tem de ser ajustado às diferentes necessidades e adaptado a uma dinâmica de crescente autonomia. Também por ser uma fase inicial existe uma grande preocupação no entendimento das regras de sala de aula. Os alunos estão a adquirir novas regras de sala, num contexto ligeiramente diferente, o que gera por vezes momentos de maior barulho e inquietação. A L. apresenta alguma resistência a algumas regras de sala de aula, como o pedir a vez para falar, trabalhar em silêncio, levantar-se do seu lugar quando tiver permissão, não interromper quando o adulto ou outro colega está a falar e terminar as tarefas dadas. Estas competências são adquiridas através do contato regular com os pares, sendo que o fundamental é seguir as rotinas, tal como defende Telmo (2008).

A dinâmica da aula é muito baseada no diálogo, na responsabilização e na distribuição de tarefas de trabalho que promovam a autonomia dos alunos. O trabalho cooperativo (a pares ou em grupo), é também uma ferramenta presente na sala de aula e que em muito auxilia a diferenciação de estratégias utilizadas. É através da diferenciação curricular, da capacidade de improvisar, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada aluno e promovendo situações de aprendizagem baseadas nos interesses dos alunos, na experimentação e no fazer em colaboração, que o professor promove Educação Inclusiva, como refere Vieira (2007).

Os alunos demonstraram gostar de participar nas atividades e tarefas propostas, revelando uma atitude cada vez mais disciplinada e refletindo as empatias existentes no grupo.

Na sala de aula existe a preocupação na partilha de saberes, no investimento nos relacionamentos e no respeito dos espaços e tempos de cada um. Os alunos compreendem que a professora precisa de prestar um apoio mais individualizado à L., e tem havido um ajustar de horários que permita estes momentos ao longo do dia. No entanto, a L. acompanha as atividades da sala de aula, aprende com os colegas por modelagem, o que segundo Vieira (2007), é um fator de aprendizagem para os seus pares, que desenvolvem valores como a tolerância, a solidariedade e a prática de cooperação. Neste contexto específico, os alunos são um recurso natural contribuindo com as suas experiências e conhecimentos, para a diversidade das situações de aprendizagem.

Tendo em atenção, a falta de noção temporal da L., foi também implementado um horário individual. De acordo com Larkey (2007), os horários são uma importante ferramenta no ensino de alunos com uma compreensão limitada do conceito do tempo, isto é, com dificuldade em sequenciar, prever e organizar a ordem dos eventos e com dificuldades na comunicação. Este aspeto é também fundamentado por Pereira (2003), quando refere que a programação das atividades, neste caso através de um horário vertical e individual, exige uma especial atenção, pois ajuda os alunos a preverem e estruturarem os acontecimentos diários, diminuindo, assim, a ansiedade sobre o que vai acontecer depois da atividade que está a decorrer. Assim, a L. passou a compreender certas regras e o decorrer do dia na escola, evitando as confusões com horas de saída, recreio e almoço. Também auxiliou a diminuir a dependência do professor e deu-lhe mais espaço para se envolver com os seus pares

Para auxiliar as aprendizagens da L. foram sendo construídos, com ela e para ela, pictogramas e cartazes como forma de informação e base visual, até porque como afirma Nielsen (1999) é essencial o recurso a material de apoio concreto e tangível, e importante a memorização através dos cartazes expostos na sala.

Também o uso do computador, foi uma atividade motivadora para a L., apesar de não ser prática recorrente com o objetivo de passar tempo. As atividades propostas tinham propósitos específicos, sendo que o computador tem um papel muito importante, tal como refere Marques (2002), no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo e à aquisição e desenvolvimento de destrezas.

No geral, o importante foi criar um ambiente inclusivo com atividades que fossem de encontro aos diferentes interesses do grupo, até porque Telmo (2008) refere que a motivação aumenta se se identificar reforços motivadores individualmente.

Tendo em conta, todos os resultados obtidos e discutidos ao longo desta fase final da investigação, pensamos ter contribuído de uma forma positiva para que o principal objetivo do trabalho de projeto (*facilitar o processo de Transição, do Pré-escolar para o 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, de uma criança com atraso global de desenvolvimento através de práticas inclusivas*) fosse atingido. Pelo menos, foi essa a preocupação vigente ao longo de todo o percurso realizado, que apesar de curto, conseguiu influenciar de alguma maneira a Transição escolar e a adaptação da L. a um novo nível de ensino, onde imperam novas exigências e diferentes desafios.

Toda a elaboração do Plano de Intervenção, além de procurar incidir sobre as características desenvolvimentais da criança e do contexto envolvente, procurou também que as estratégias implementadas fossem de encontro aos objetivos específicos delineados no início da investigação. As estratégias encontradas tiveram em conta a diferenciação pedagógica, sempre do ponto de vista da inclusão, pois de acordo com Heacox (2006), o professor não precisa de desenvolver atividades estratificadas separando os alunos com Necessidades Educativas Especiais, em vez disso, deve modificar as atividades, de forma a torná-las mais adequadas para eles. Essa preocupação foi importante para que a L. não se desmotivasse na realização das suas tarefas.

O trabalho a pares e em grupo, foi outra estratégia integrante do Plano de Intervenção, ao nível das características organizacionais e dinâmicas do contexto, que procurou atingir os objetivos de promover uma dinâmica de cooperação entre os pares, favorecer a socialização e promover práticas inclusivas. Mas para estes mesmos objetivos, também foram implementadas outras atividades/estratégias, tais como a organização do espaço de sala de aula, a criação de um horário individual com rotinas específicas e atribuição de tarefas do quotidiano, que em conjunto também procuraram atingir o objetivo da diferenciação pedagógica e promover o desenvolvimento global da criança. Ainda assim, inerentes aos objetivos específicos, foram trabalhados outros objetivos mais individuais, para o desenvolvimento da L., e de extrema importância para a vida escolar, tais como o respeito pelo ritmo de trabalho e pelos períodos de atenção/concentração, a motivação, a autonomia e a responsabilização. Para cumprir todos os objetivos referidos, foi importante ter em conta as áreas fortes da L. e a partir das mesmas explorar percursos alternativos para responder aos mesmos.

Ao nível das competências desenvolvimentais, todas as atividades propostas tiveram em atenção a dinâmica de cooperação com os pares, adequado aos interesses do grupo.

Todas as estratégias envolveram o grupo, embora em diferentes graus de complexidade, no qual entra o objetivo da diferenciação pedagógica. Tal como defende Heacox (2006), criar um ensino mais adequado para todos os alunos da sala de aula traz benefícios a todos os alunos. Ao trabalhar desta forma, a L. mostrou sentir-se parte integrante do grupo, através das suas atitudes e comportamentos de maior envolvimento, motivação e auto-estima.

Em suma, desta discussão dos resultados obtidos, pensamos poder afirmar que os objetivos propostos foram atingidos de forma positiva, e que a implementação de um ambiente inclusivo trouxe muitas mais valias para o grupo e essencialmente para a L..

5. Considerações finais

A Inclusão não pode ser considerada um privilégio, ou uma mera opção estratégica, é um direito e, sobretudo, um exercício de cidadania a praticar diariamente e que abre caminho rumo a uma escola na qual todas as crianças devem ter um lugar, independentemente das suas diferenças, conforme preconiza a Declaração de Salamanca (1994).

Também como defende Vieira (2007), na Educação Inclusiva, o aluno considerado com Necessidades Educativas Especiais, é olhado como alguém que tem capacidade para aprender, o objeto da sua aprendizagem tem por base as suas características, as suas necessidades, as suas motivações individuais e familiares, e o desempenho de um papel ativo na sociedade.

A promoção de uma escola que seja acolhedora para todos, através da melhoria das condições de adaptação, da implementação de uma intervenção adequada e da utilização de práticas inclusivas que visem eliminar barreiras ao nível do contexto e das características das crianças passa muito pela vontade das instituições, enquanto espaço privilegiado, em melhorar as condições de inclusão das escolas, através da mudança de paradigmas, da sensibilização, da reorganização, da disponibilização e optimização dos recursos materiais, da formação e valorização dos professores e educadores e da existência de equipas pluridisciplinares.

Este trabalho, através de um estudo de caso, teve como objetivo perceber em que medida um adequado plano de intervenção, que tenha em conta todos os fatores facilitadores e todas as barreiras existentes, ao nível desenvolvimental da criança e ao nível do contexto, numa fase específica de Transição do Pré-escolar para o 1.ºano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pode contribuir e ajudar a uma adaptação mais natural proporcionando à criança um ambiente mais inclusivo.

Esta escolha pretende verificar até que ponto uma mudança significativa, neste caso, numa fase de transição entre dois níveis de ensino, pode ser importante no desenvolvimento pessoal, social e cognitivo de uma criança que à partida possui mais desvantagens e limitações do que a maioria.

De um modo geral constatamos que um bom conhecimento do contexto e das características da criança, é um fator preponderante na elaboração de qualquer tipo de intervenção. Conhecer profundamente as áreas fortes, que nos ajudarão a promover um desenvolvimento mais eficaz e adequado, mas também conhecer as áreas que mais limitam a evolução da criança, é essencial para estabelecer limites, traçar objetivos e encontrar estratégias eficazes. Também ao nível do contexto, conhecer quais os aspetos facilitadores e quais as barreiras a eliminar, é importante para delinear uma intervenção mais abrangente e positiva. Neste sentido importa realçar o papel importante que teve para uma melhor adaptação da L. ao novo contexto educativo, a organização do espaço de sala de aula em áreas distintas de trabalho, a utilização de materiais didáticos adequados, a introdução de um horário individual, de rotinas e tarefas, a construção de cartazes e a fomentação do trabalho colaborativo com os pares.

O papel colaborativo dos participantes, a interajuda, a cumplicidade existente nas relações interpessoais neste estudo em concreto, funcionam também como uma mais-valia na investigação feita,

sendo que os progressos realizados são feitos num ambiente o mais facilitador possível. Estas dinâmicas proporcionam um atendimento de qualidade, no sentido em que se unem esforços para criar um ambiente o mais inclusivo e natural de forma a promover o desenvolvimento de uma criança que apresenta um Atraso Global de desenvolvimento evidente. Devemos no entanto reforçar a importância que o envolvimento familiar deve ter em todos os processos educativos, essencialmente quando se dá uma transição entre níveis de ensino. A disponibilidade dos pais para trabalhar em colaboração com a escola, ao nível da aquisição de competências emergentes em contexto familiar, foi um aspeto muito importante. Mostraram-se muito envolvidos nos trabalhos de casa e na comunicação diária com a educadora e posteriormente com a professora titular. Esta colaboração poderá ser alargada e abranger outras situações que permitam o envolvimento dos pais em atividades escolares em contexto de sala de aula, ou até mesmo em visitas de estudo, projetos de turma, etc. Também devemos reforçar que deveria existir, neste processo de transição, um caminho bem delineado e institucionalizado onde todos os intervenientes conhecessem os seus papéis e tudo pudesse decorrer fluentemente.

As estratégias implementadas através de um Plano de Intervenção, elaborado especificamente para um caso individual, tendo em consideração todos os aspetos importantes para o mesmo, e tendo em primazia a transição e inclusão de uma criança numa turma, que também é tida em atenção e tida em conta na elaboração das estratégias aplicadas, pois numa escola para todos, todos merecem respeito, são uma ferramenta essencial para que se possam dar respostas que vão de encontro aos objetivos propostos.

Os resultados alcançados com a L., após a implementação do plano de intervenção, foram apenas pequenos passos, uma vez que o tempo em que decorreu este trabalho foi deveras curto. Com mais tempo de intervenção e um período mais lato para confrontar os dados obtidos, poderíamos ter encontrado resultados mais salientes, sobretudo tendo em atenção que a criança apresenta um quadro de desenvolvimento específico e as suas aquisições são feitas de uma forma sistemática e muito morosa. No entanto, os pequenos avanços e conquistas verificadas neste curto espaço de tempo, levam-nos a pensar que uma adequada intervenção, poderá ajudar e proporcionar um processo de transição tranquilo, evitando ansiedades, consequências negativas e desmotivação para a criança. Aliás, uma preparação cuidada numa intervenção, irá permitir evoluções significativas e ajudar não só a criança em causa, mas também todo o grupo envolvido, assim como os profissionais participantes. São as conquistas diárias, resultado de um trabalho bem orientado e tendo em conta todas as especificidades envolvidas, que permitem que os paradigmas sejam quebrados e consigam ganhar o respeito necessário para que mais instituições e profissionais se envolvam e enriqueçam o caminho da inclusão.

Apesar de a maioria das estratégias implementadas terem objetivos a longo prazo, podemos verificar algumas mudanças positivas, sobretudo no aspeto da socialização, da aceitação, da mudança sem consequências negativas, e no empenho e vontade demonstradas pela criança por se sentir parte integrante de um grupo, com o qual pode contar para ir conquistando e eliminando as suas dificuldades.

Num estudo deste tipo, muitas das opiniões são subjetivas e contextualizadas nas observações realizadas ao longo do mesmo, permitindo algum conhecimento e confrontação das alterações

verificadas. Contudo, muito há ainda por percorrer e este trabalho pretende abrir portas, alertar consciências e quebrar ideias pré-concebidas. Com o mesmo, pretende-se que mais investigações sejam realizadas neste âmbito, de forma a tornar o processo de transição de crianças com necessidades educativas especiais, uma etapa natural e o mais inclusiva possível.

Uma limitação a apontar neste estudo é o fato de, aparentemente, não aparecer, a nível do Plano de Intervenção, nenhum trabalho desenvolvido com a professora do 1º ano do 1º Ciclo que recebeu a L. no início deste ano letivo. De fato este trabalho esteve sempre implícito e só não foi aqui realçado por condicionalismos da própria situação.

Aguardaremos que este trabalho seja um ponto de partida, para que os objetivos do mesmo, passem a ser ponto assente nos processos deste âmbito e se possa concluir, e fundamentar com a prática, que existem passos importantes que devem ser dados e que uma intervenção estudada, empenhada, adequada e direcionada permitirá que o desenvolvimento de crianças com problemáticas específicas não seja comprometido, por falta de conhecimento e por falta de disponibilidade para o fazer de uma forma correta.

Ficam no ar outras tantas questões que poderiam ter sido respondidas: como afeta o grau de formação do professor/educador o processo de transição?, como sensibilizar os pais e ajudá-los a compreender mais precocemente que o seu filho necessita de um apoio mais específico?, se o trabalho de parceria entre profissionais tem mais valias, porque não funciona?, em que medida uma reorganização escolar permitirá mudanças significativas no processo de inclusão e transição?... São questões que poderiam fazer parte paralela desta investigação enriquecendo-a.

Importa salientar que este é um trabalho de projeto incidindo num estudo de caso, assim as respostas obtidas não nos permitem fazer generalizações. No entanto, os dados obtidos podem constituir mais uma fonte de reflexão para melhorar o ensino e podem também servir como um contributo à educação. Neste sentido, pensamos que este trabalho pode contribuir para melhorar práticas educativas e quebrar paradigmas ainda muito enraizados nas escolas de hoje, nunca esquecendo que os principais atores são as crianças e que é pelo seu futuro que o ensino deve ser melhorado e merecedor de todo o tipo de investigações que contribuam para tal.

6. Referências bibliográficas

- Abrunhosa, M., Leitão, M. (1989). *Introdução à Psicologia*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Porto Editora.
- Almeida, I. (2009). *Estudos sobre a Intervenção Precoce em Portugal – ideias dos especialistas, dos profissionais e das famílias* (volume I e II). Lisboa: Vigaprintes.
- Almeida, I., C. (2000). A importância da Intervenção Precoce no actual contexto sócioeducativo. *Cadernos CEACF*, 15/16, 55-74.
- Amorim, R. (2012). *Facilitadores e Barreiras à Inclusão na primeira infância*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Andril, M. (2011). *Contributo do SAC na Inclusão de uma criança NEE, no Pré-escolar*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Educação, Universidade de Aveiro.
- Barreira, A. (2010). *Perspectivando um programa pré-escolar Inclusivo: Um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Bell, J. (2008). *Como realizar um projeto de investigação – um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva.
- Bluma, S., Frohman, A., Hiliard, J., et al. (1994). *Guia de Pais para a Educação Precoce*. Lisboa: Associação Portage Portugal.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Boni, V. & Quaresma, S. J. (2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*. 2. 68-80.
- Carmo, H., Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação – guia para auto-aprendizagem*. (2.ª edição). Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, A., Onofre, C. (s.d.). *Aprender a olhar para o outro: Inclusão da criança com Perturbação do Espectro Autista na Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Direção-Geral da Inovação e do Desenvolvimento Curricular.
- Carvalho, F. (2007). *Escola para Todos? Perspectiva da Ecologia Humana*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Comenius Project. (2006). *Estratégias e práticas em salas de aula inclusivas*. European Commission.
- Cordeiro, M., Sanches, I. (2005). Práticas de Educação Inclusiva: O Envolvimento da Família em Intervenção Precoce. *Cadernos de Educação de Infância*, N.º 75.

- Correia, L. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2008). *A Escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE – considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L., Serrano, A. (2000). *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce – das práticas centradas na criança às práticas centradas na família*. Porto: Porto Editora.
- Costa, T. (2012). *O contributo de uma proposta didática de inclusão no 1.ºCEB*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Diário da República, 2.ª série — N.º 72 — 12 de abril de 2013* Despacho n.º 5048-B/2013.
- Fernandes, E.P. (2001). *Desenvolvimento: problemas de desenvolvimento – a importância de uma intervenção precoce*. <http://portal.alertonline.com>
- Ferreira, J.C. (2004). *Atraso global do desenvolvimento psicomotor (versão eletrónica)*.
- Fino, C. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação de Educação*. Volume 14. N.º 2. 273-291.
- Fonseca, A. (2004). *A Psicologia e a psicopatologia da infância e da adolescência*. (2.ªedição).Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.
- Franco, V. (2007). Dimensões transdisciplinares do trabalho de equipe em intervenção precoce. *Revista interação em Psicologia*, 11 (1). 113-121.
- Gonçalves, S. (n.d.). *Teorias da aprendizagem, praticas de ensino: contributos para a formação de professores*. Coletânea de textos. Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula – como efetuar alterações curriculares para todos os alunos*. Porto: Porto editora.
- Henriques, A. (1996) *Aspectos da Teoria Piagetiana e Pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Henriques, J. (2012). *A Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais no 1ºCiclo*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus.
- Laranjeiro, M. (2011). *Educação Pré-Escolar e Primeiro ano do Primeiro Ciclo do Ensino Básico: que relações pedagógicas e vínculos didáticos?*. Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta.
- Larkey, S. (2007). *Como alcançar o sucesso – estratégias práticas e fichas de trabalho para o ensino de alunos com perturbações do espectro do autismo*. Porto: Porto Editora.
- Leitão, F. (2000). *A intervenção precoce e a criança com Síndrome de Down*. Porto: Porto Editora.

- Leitão, F. A. R. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. edição do autor.
- Lessard-Hébert, M., Goyette G., Boutin, G. (2008). *Investigação qualitativa – fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, L. (2008). *Educação Inclusiva de Pessoas com Deficiência Intelectual*. Publicação SESI-SC.
- Lopes, J., Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na sala de aula – um guia prático para o professor*. Lisboa: LIDEL.
- Marques, C. (2002). *Utilização de Recursos Informáticos no Processo Ensino-Aprendizagem de Crianças com Necessidades Educativas Especiais*. Torres Novas: Escola Superior de Educação de Torres Novas.
- Martins, M. (2005). *Inclusão: um olhar sobre as atitudes e práticas dos professores*. Dissertação de Mestrado, Universidade Portucalense Infante D. Henrique.
- Meirinho, M. & Osório, A. (2010). *O estudo de caso como estratégia de investigação em educação*. *Revista de Educação EDUSER*. Volume 2. 49-65.
- Meyerhoff, M. (2006). HowStuffWorks - Desenvolvimento cognitivo e social de um recém-nascido. *Revista Portuguesa De Clínica Geral*. 20. 703-12.
- Monteiro, I. (2008). *A socialização da criança com autismo – A realidade das escolas de Vila Nova de Gaia*. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- Nielsen, L. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na sala de aula – um guia para professores*. Porto: Porto Editora.
- Odom, S. (2007). *Alargando a roda – a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação pré escolar*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, A. (2011). *Promover a inclusão através de uma pedagogia diferenciada centrada na cooperação*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Pereira, M. (2006). *Autismo: uma perturbação pervasiva do desenvolvimento*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.
- Pinto, T. (2007). As vantagens do trabalho de grupo. *BICA (Boletim Interatividade Comunicação e Aprendizagem)*. <http://bica.imagina.pt/2007/as-vantagens-do-trabalho-em-grupo/>
- Portugal, G., Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-escolar – sistema de acompanhamento das crianças (SAC)*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2001). *Educação e Diferença – Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas sobre a Inclusão – da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.

- Rodrigues, D. (2007). *Desenvolver a Educação Inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Rodrigues, D. (2007). *Investigação em Educação Inclusiva*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Rodrigues, D. (2011). *Educação Inclusiva – dos conceitos às práticas de formação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sanches, I. (2001). *Comportamentos e Estratégias de Actuação na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir - Da Investigação–acção à Educação Inclusiva. *Revista Lusófona da Educação*. Volume 5. N.º 5. 127-142.
- Santos e Silva, M. (2010). *Contributo para a Construção de um Currículo Cognitivo de Intervenção Precoce na Faixa Etária dos 0 aos 3 anos*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Santos, S. (2012). *Perturbações do Espectro do Autismo: estratégias inclusivas na sala regular do 1ºCEB*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
- Silva, J., Melo, M., (2012). Do pré-escolar ao 1ºciclo do ensino básico: experiências e vivências da transição. INFAD. N.º 1. http://infad.eu/RevistaINFAD/wp-content/uploads/2013/02/INFAD_010124_93-102.pdf
- Sprinthall, N., Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.
- Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A., Monteiro, S., Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e a Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Telmo, I. e Equipa do Ajudautismo (2008). *Formautismo: Manual de formação em autismo para professores e famílias*. Lisboa: APPDA.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade – ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Unesco (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção – Necessidades Educativas Especiais. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade*. Salamanca, Espanha.
- Vasconcelos, T. (2006). A Educação de Infância – propostas de reflexão para um Debate Nacional sobre Educação. *Relatório do Debate Nacional sobre Educação*. Conselho Nacional de Educação.
- Vasconcelos, T. (2007). Transição Jardim de Infância – 1.º Ciclo: um campo de possibilidades. *Cadernos de Educação de Infância*, 81, 44-46.

Vieira, F.D., & Pereira, M.C (2007). “*Se houvera quem me ensinara...*” *A Educação de Pessoas com Deficiência Mental*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vieira, M., Ribeiro, F., Formiga, C. (2009). Principais instrumentos de avaliação do desenvolvimento da criança de zero a dois anos de idade. *Revista Movimenta*, vol.2.

Vygotsky, L. (2009). *A Imaginação e a Arte na Infância*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

Yin, R. K. (1994). *Case Study Research – Design and Methods*. London: Sage Publications.

7. Anexos

Anexo A – Cartas de autorização



Campus Universitário de Almada
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO JEAN PIAGET
MESTRADO e PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Exma. Sra.

Professora Ana Serra

Diretora do Agrupamento de Escolas Vertical de Palmela

Eu, **Vanda Raquel Medronho d'Assunção Costa**, venho por este meio, solicitar a autorização do Agrupamento de Escolas Vertical de Palmela para poder desenvolver um estudo de caso com uma criança que frequenta a sala amarela do Pré-escolar.

Este Trabalho de Projeto está inserido no âmbito da elaboração da tese de Mestrado (Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor) da Escola Superior de Educação *Jean Piaget* – Instituto Piaget de Almada. Os dados recolhidos manterão sempre o anonimato e a confidencialidade próprios da ética e da deontologia científica e poderá ter acesso a eles sempre que o desejar.

Agradecendo desde já a sua atenção e mantendo-me ao dispor, subscrevo-me com cordiais saudações.

Vanda Costa
(Vanda Costa)

Quinta do Anjo, 22 de janeiro de 2013

<input checked="" type="checkbox"/>	Autorizo
<input type="checkbox"/>	Não Autorizo

Autorizado com a
responsabilidade do
DCE de Educação.
Ana Serra

Assinatura da Diretora do Agrupamento
Ana Serra
(Prof. Ana Serra)

INSTITUTO PIAGET DE ALMADA
Quinta da Arreinel de Cima, 2800 – 305 Almada
Tel. 21 2946250 - Fax 21 2946251 – www.ipiaget.org



INSTITUTO
PIAGET
Campus Universitário de Almada
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO JEAN PIAGET
MESTRADO e PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Exma. Sra.

Encarregada de Educação

Eu, **Vanda Raquel Medronho d'Assunção Costa**, venho por este meio, pedir autorização para trabalhar com a sua educanda, Leonor Jesus, a fim de realizar o Trabalho de Projeto, no âmbito da elaboração da minha tese de Mestrado (Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor) da Escola Superior de Educação *Jean Piaget* – Instituto Piaget de Almada. Deste modo, pretendo obter dados referentes ao percurso escolar da Leonor e realizar algum trabalho de observação e implementação de atividades.

Os dados recolhidos manterão sempre o **anonimato** e a **confidencialidade** próprios da ética e da deontologia científica e poderá ter acesso a eles sempre que o desejar.

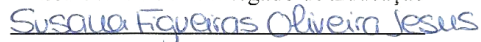
Agradecendo desde já a sua atenção e mantendo-me ao dispor, subscrevo-me com cordiais saudações.



(Vanda Costa)




Quinta do Anjo, 22 de janeiro de 2013

<input checked="" type="checkbox"/>	Autorizo
<input type="checkbox"/>	Não Autorizo

Assinatura do Encarregado de Educação


INSTITUTO PIAGET DE ALMADA
Quinta da Arreínela de Cima, 2800 – 305 Almada
Tel. 21 2946250 - Fax 21 2946251 – www.ipiaget.org

Anexo B – Plano Educativo Individual (PEI)

 GOVERNO DE PORTUGAL	 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA	
Programa Educativo Individual		
Ano Letivo 2013/2014		
Estabelecimento de Ensino: Escola Básica ...		
Agrupamento de Escolas: Agrupamento Vertical de Escolas de Palmela		
Nome: L.	Data de Nascimento: 22 de Agosto de 2006	
Morada:	Telefone:	
Nível de Educação ou Ensino:	<input type="checkbox"/> Pré-Escolar <input type="checkbox"/> 1º CEB <input type="checkbox"/> 2º CEB <input type="checkbox"/> 3º CEB <input type="checkbox"/> E. Secundário	
Ano de Escolaridade: 1º ano	Turma: C	
Docente responsável pelo grupo/turma:		
Docente de Educação Especial:		

1. História escolar e pessoal

+	Resumo da história escolar
	<p>A aluna L. integrou a sala amarela do pré-escolar aos 4 anos de idade. No ano letivo 2012/2013 foi o seu terceiro ano consecutivo nesta sala.</p> <p>A L. é uma criança meiga e está sempre muito alegre, revela grandes dificuldades de concentração, o que dificulta as aprendizagens e a realização das atividades escolares propostas.</p> <p>A discente teve consultas na Unidade de Pediatria e Neonatologia, no Hospital CUF Descobertas desde Junho de 2011. De acordo com o relatório, a aluna tem como historial pessoal uma epilepsia diagnosticada e medicada há quase 3 anos. Apresenta um atraso global do desenvolvimento psicomotor, com baixa autoestima e tremor nas mãos.</p> <p>A aluna foi sinalizada para a Equipa de Intervenção Precoce no dia 14 de Outubro de 2011, onde ao longo da observação a L. demonstrou ser uma criança passiva. A 17 de Abril de 2012, a L. é observada em contexto de sala de aula, do qual o relatório refere que L. interagiu de forma positiva com técnicas, apesar de se mostrar cautelosa e retraída no contato inicial. Colaborou nas atividades do seu agrado mas não aderiu às que não lhe despertaram interesse. Os períodos de atenção dedicados a cada tarefa são curtos. A L. manteve uma conversação, mas por vezes mostrou dificuldades em responder a perguntas abertas, manifestar opinião, ou em relatar acontecimentos recentes. No presente relatório, as dificuldades mais acentuadas encontram-se na Motricidade Fina (destreza manual, coordenação bilateral e óculo-manual e no planeamento da ação), e na Motricidade Global (no equilíbrio dinâmico e coordenação dos membros inferiores).</p> <p>A discente é acompanhada pelo Dr. José Paulo M. nas consultas de Neuro pediatria, no Hospital Garcia de Orta, concomitantemente é acompanhada pelo Centro de Desenvolvimento da Criança (Hospital Garcia de Orta), pela Psicóloga Clínica Ana M.. A Psicóloga descreve que a L. demonstrou instabilidade motora grave, dificuldades ao nível de atenção e concentração. A discente apresentou um funcionamento cognitivo global muito inferior ao esperado para a faixa etária, revelando maiores dificuldades nas áreas não-verbais.</p> <p>Nas áreas verbais a L. apresenta pouco domínio de conteúdos escolares e dificuldades de expressão e organização de conteúdos de inteligência prática/ conhecimentos sociais, manifesta uma distractibilidade fácil o que não lhe permite manter-se na tarefa de forma adequada a sua resposta e melhorar o seu desenvolvimento.</p> <p>Teve o apoio do CADI de Setúbal pela Terapeuta C.C., de Fevereiro de 2012 a Setembro de 2012.</p>
	<p>Outros antecedentes relevantes</p>

2. Perfil de funcionalidade do aluno por referência à CIF-CJ

Atividade e participação, Funções e estruturas do corpo, e Fatores ambientais
<p>Funções do Corpo Deficiência grave das funções da atenção - b140.3 Deficiência grave das funções psicomotoras - b147.3 Deficiência moderada das funções cognitivas de nível superior - b164.2 Deficiência moderada nas funções mentais da linguagem - b167.2 Deficiência moderada das funções relacionadas com o controle do movimento involuntário - b760.2</p> <p>Atividade e participação Dificuldade grave em aprender a escrever - d145.3 Dificuldade grave em adquirir competências - d155.3 Dificuldade grave em concentrar a atenção - d160.3 Dificuldade grave em pensar - d163.3 Dificuldade grave em levar a cabo uma tarefa única - d210.3 Dificuldade grave em levar a cabo tarefas múltiplas - d220.3 Dificuldade grave em falar - d330.3 Dificuldade moderada em conversação - d360.2 Dificuldade moderada em atividades de motricidade fina da mão - d440.2</p> <p>Fatores ambientais</p> <p>Foram considerados os seguintes facilitadores (+) ligeiros: Família próxima (e310-1) Amigos (e320-1)</p>

3. Adequações no processo de ensino e de aprendizagem

Medidas educativas a implementar	
a) Apoio pedagógico personalizado	1
<p>Apoio prestado pelo professor da turma estimular e reforçar a aquisição e desenvolvimento das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem sempre em reforço positivo e a nível individual, desenvolver estratégias no sentido de adequar as atividades às suas necessidades. Promover a sua interação no grupo/turma para criar autoconfiança, integração e motivação na aluna.</p> <p>Apoio prestado pelo professor de Educação Especial em contexto de sala de aula ou individualmente (conforme se considere mais pertinente), estimulando a integração e participação nas atividades do restante grupo, na execução de atividades que visam o desenvolvimento de competências nas áreas de formação pessoal e social, autonomia e independência pessoal, motricidade, estimulação sensorial e comunicação (linguagem) e matemática.</p>	
b) Adequações curriculares individuais	2
<p>A aluna deverá ter adequações nas Metas Curriculares adequadas às suas necessidades e aprendizagens, nomeadamente: Matemática, Português e Estudo do Meio. O professor titular de turma e o professor de Educação Especial deverão adequar as atividades às aprendizagens da aluna à medida que vão notando alguma evolução nas suas aprendizagens. Contudo, será necessário muitas vezes tentar contornar as propostas de atividades para que a aluna se sinta autoconfiante e integrada.</p>	

c) Adequações no processo de matrícula	<input type="checkbox"/>
d) Adequações no processo de avaliação	<input checked="" type="checkbox"/>
A aluna deverá realizar as atividades propostas com a ajuda de um adulto, sempre que seja necessário. Deverá beneficiar de mais tempo para a realização das atividades propostas e das provas, de forma a respeitar o seu ritmo e nível de funcionalidade.	
e) Currículo específico Individual	<input type="checkbox"/>
f) Tecnologias de apoio	<input type="checkbox"/>

Outras informações
A L. deverá ser integrada numa turma com número reduzido, devido às suas necessidades educativas especiais. A aluna usufrui de fisioterapia e psicologia nível particular.

4. Plano Individual de Transição

(anexar PT, sempre que exista)

5. Responsáveis pelas respostas educativas

Identificação dos intervenientes	Funções desempenhadas	Horário
V.	Professora titular Professora de Educação Especial	9h/12h30m e 14h/16h

6. Implementação e avaliação do PEI

Início da implementação do PEI
O PEI deverá dar início no ano letivo.

Avaliação do PEI
O PEI será revisto, avaliado e reformulado, sempre que se considere pertinente desde que devidamente justificado e no final do ano letivo faremos um relatório sobre a evolução da aluna.

Transição entre ciclos

ADEQUAÇÕES CURRICULARES

Ano letivo 2013/2014

Nome do aluno: L.

Ano: Turma:



Conteúdos	Competências a desenvolver	Avaliação			Estratégias/Atividades	Recursos	Instrumentos/ Avaliação
		1ºP	2ºP	3ºP			
Números e operações	<ul style="list-style-type: none"> Identificar alguns números; Realizar contagens simples; Reconhecer e identificar uma quantidade por visualização; Representar e identificar alguns números; Desenvolver o cálculo mental para a subtração e adição; Desenvolver a capacidade de raciocínio 				<ul style="list-style-type: none"> Realizar atividades que apelem à noção de quantidade; Execução de contagens com objetos; Execução de jogos e fichas de trabalho; Execução de jogos on line 	Professor titular de turma Professor de Educação Especial Auxiliar da Ação Educativa Encarregada de educação Material existente na escola Computador Software educativo Jogos educativos Papel	Preenchimento dos instrumentos de registos Grelhas trimestrais Observação direta e indireta Diálogos
Compreensão oral/escrita	<ul style="list-style-type: none"> Responder em conversação e diálogo cada vez que é solicitada; Adquirir vocabulário variado Relatar acontecimentos vívidos Sequências das histórias Expressar-se oralmente com progressiva autonomia e clareza Recontar pequenas histórias Reconhecer o nome próprio Escrever o nome 				<ul style="list-style-type: none"> Promovendo a aquisição de vocabulário, recorrendo a canções, lengalengas; Executando fichas de 	Material escolar diversificado;	Preenchimento dos instrumentos de registos

Estudo do Mero	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as vogais • Traçado regular • Executar grafismos • Contorno e preenchimento • Linha curva • Cópia • Orientação/ estrutura da folha • Tentativa de escrita formal • Saber a sua idade • Saber o seu nome todo • Aplicar normas de higiene no seu corpo • Saber a importância de uma postura corporal correta • Identificar as profissões dos familiares mais próximos • Identificar as peças de vestuário para cada estação do ano 				<p>trabalho;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabalhando no computador; • Realizando jogos com letras; palavras - Dialogando com a aluna - Realização de jogos de posturas corretas - Observar imagens correspondentes às variadas profissões - Identificar as profissões dos familiares - Registrar o tempo o que faz no seu caderno - Trabalhar com computador e jogos 	<p>Computador/Internet; Professor Titular de turma; Professor de Educação Especial;</p> <p>Material escolar diversificado; Computador/Internet; Professor Titular de turma; Professor de Educação Especial;</p>	<p>Grelhas trimestrais</p> <p>Observação direta e indireta</p> <p>Diálogos</p> <p>Preenchimento dos instrumentos de registos</p> <p>Grelhas trimestrais</p> <p>Observação direta e indireta</p> <p>Diálogos</p>
----------------	---	--	--	--	---	--	--

LEGENDA - D - Desenvolveu; DP - Desenvolveu Parcialmente; ED - Em Desenvolvimento; ND - Não Desenvolveu
 Observações 1º Período

Observações 2º Período

Observações 3º Período

Anexo C – Guiões das entrevistas

Guião de Entrevista
- educadora -

fevereiro 2013

Objetivos	Questões
a) Caracterização da Educadora	1. Há quanto tempo é educadora da L.? 2. Quando começou a notar diferenças significativas de desenvolvimento da L. em relação às outras crianças da mesma idade? 3. Como organiza o espaço e as atividades?
b) Caracterização da criança	4. A L. conseguiu integrar-se bem? Procurava os colegas, ignorava-os ou por sua vez era rejeitada? 5. Em que atividades se entrega com mais vontade? E que recusa mais? 6. Quais as áreas fracas da L.? E as áreas fortes?
c) Processo pedagógico que desenvolve na sala (em grupo e individualmente; Ambiente de aprendizagem)	7. Que atividades propõe de forma a que a L. se sinta menos exposta? 8. O que faz para compatibilizar as diferenças entre as crianças? 9. O que faz para minorar as áreas fracas da L.? 10. Que estratégias utiliza para fortalecer as áreas fortes da L.? 11. Quanto tempo levou a L. a compreender o sistema de rotinas da sala de aula? 12. Houve necessidade na mudança de rotinas? Quais? 13. Qual foi a primeira estratégia que implementou em sala de aula que promovesse a inclusão da L.?
d) Expetativas e dificuldades	14. Sente que a maioria das atividades que realiza com o grupo consegue responder às necessidades da L.? 15. Tem sentido dificuldades em trabalhar com a L.? Se sim, em que aspetos?
e) Avaliação do processo de intervenção precoce	16. Quando começou a L. a ser avaliada pela equipa de Intervenção precoce? 17. Como se tem processado a avaliação da L.? 18. A L. tem apoio especializado? Qual ou quais? 19. Sente diferenças na L. desde que começou a ser acompanhada? 20. A relação dela com as outras crianças alterou-se? 21. Tem sentido apoio por parte dos técnicos que estão a acompanhar o caso?

Guião de Entrevista

- educadora -

julho. 2013

Objetivos	Questões
<p>a) Balanço da inclusão da criança no grupo</p>	<p>1. Estando agora a L. a finalizar o pré-escolar, como caracterizaria o processo de inclusão da L.?</p> <p>2. Quais os aspetos positivos que realçaria?</p> <p>3. Avaliando todo o processo, o que também poderia ter sido feito ou melhorado?</p>
<p>b) Expetativas no processo de Transição</p>	<p>4. Foram tomadas algumas medidas para facilitar o processo de transição da L. para o 1.ºano de escolaridade?</p> <p>5. Como foi planeado o processo de transição?</p> <p>6. Como foi o papel da família neste processo?</p> <p>7. Qual a sua expetativa pessoal para a entrada da L. no 1.ºano de escolaridade?</p> <p>8. Quais as maiores dificuldades que a L. vai sentir?</p> <p>9. Que estratégias deverá a professora do 1.ºano de escolaridade implementar de forma a facilitar o processo de inclusão e transição da L.?</p>

Guião de Entrevista

- pais -

outubro.2013

Objetivos	Questões
<p>a) Conhecer o processo de Transição</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Há quanto tempo ocorreu a transição para o 1.º ano de escolaridade? 2. Este processo de transição foi planeado? 3. Houve alguém responsável pelo processo? Que atitude teve esse profissional? 4. Como foi a colaboração e comunicação entre os profissionais do jardim-de-infância, os da escola e a família? 5. Houve mais profissionais envolvidos? 6. Sentiram-se apoiados durante a transição? 7. Sentem que o processo correu bem? O que acham que poderia ter corrido melhor?
<p>b) Efeitos do processo de Transição na criança</p>	<ol style="list-style-type: none"> 8. Como é que a L. viveu o processo de transição? 9. Num primeiro instante, acham que os resultados da transição foram positivos ou negativos para ela? 10. Quais os aspetos positivos? E os negativos? 11. O que acham da mudança do tipo de atividades agora propostas à L.? 12. Como reage ela ao novo tipo de trabalho agora exigido?
<p>c) Efeitos do processo de Transição ao nível familiar</p>	<ol style="list-style-type: none"> 13. Como é que a família viveu o processo de transição? 14. Sentiam-se preparados para esta mudança? 15. Houve mudanças significativas nas rotinas diárias em família?

Anexo D – Transcrição da entrevista realizada à educadora (fevereiro/2013)**Transcrição da entrevista à educadora**

Data: 21 de fevereiro de 2013	Local: Escola EB1 do Agrupamento Vertical de Escolas de Palmela
Hora de início: 13h00	Duração: 20 minutos

Entrevistadora: Boa tarde!

a) Caracterização da Educadora

Entrevistadora: Há quanto tempo é educadora da L.?

Educadora: Este é já o terceiro ano letivo.

Entrevistadora: Quando começou a notar diferenças significativas de desenvolvimento da L. em relação às outras crianças da mesma idade?

Educadora: Pouco tempo após ter iniciado a frequência no jardim de infância, em outubro de 2010.

Entrevistadora: Como organiza o espaço e as atividades?

Educadora: A sala está dividida por áreas e cada área tem um número limite de crianças que é gerido pelas próprias crianças através dos cartões que colocam nas mesmas. Os trabalhos mais organizados, vão sendo executados, conforme os seus interesses, e os objetivos traçados por mim.

b) Caracterização da criança

Entrevistadora: A L. conseguiu integrar-se bem? Procurava os colegas, ignorava-os ou por sua vez era rejeitada?

Educadora: A L. teve uma adaptação complicada, pois chorava muito e interagiu exclusivamente com os adultos, principalmente os pais das outras crianças. No entanto, o grupo recebeu a L. muito bem, percebendo que ela era pequena e necessitava de ajuda. Quando esta perturbava, principalmente quando ouviam histórias, pediam-lhe que se calasse.

Entrevistadora: Em que atividades se entrega com mais vontade? E que recusa mais?

Educadora: Ela gosta de participar em todas as situações propostas na sala, mas principalmente gosta da casinha das bonecas, embora acabe por brincar sozinha, também gosta dos livros e das construções. No entanto, começa a notar-se algum pudor relativamente à expressão plástica, pois nota que não realiza como os outros. Noto frustração por não conseguir escrever o nome, pois vai sempre buscar o cartão para o copiar, mas não executa nada parecido, tendo a noção disso.

Entrevistadora: Quais as áreas fracas da L.? E as áreas fortes?

Educadora: As áreas fracas são o recorte, o desenho, o recontar de pequenas histórias ou acontecimentos vividos por ela, tudo o que implique motricidade fina e movimentos largos, pois tem dificuldade em saltar, equilibrar-se em cima do banco sueco, não executa os jogos propostos, e passa

em branco algumas coisas. As áreas fortes passam sobretudo pela arrumação dos materiais da sala de aula.

c) Processo pedagógico que desenvolve na sala (em grupo e individualmente);

Ambiente de aprendizagem

Entrevistadora: Que atividades propõe de forma a que a L. se sinta menos exposta?

Educadora: Quando o grupo está a trabalhar nas mesas, eu trabalho com a L. noutra mesa as atividades onde sinto as maiores dificuldades, como desenhando a figura humana, trabalhando as cores, etc. , para que estas dificuldades não sejam demasiado expostas aos colegas.

Entrevistadora: O que faz para compatibilizar as diferenças entre as crianças?

Educadora: Conversamos todos e vou relembrando que a L. não consegue ainda fazer tudo o que eles fazem, para que compreendam que existem ritmos diferentes de trabalhar.

Entrevistadora: O que faz para minorar as áreas fracas da L.?

Educadora: Tento motivá-la para fazer outra vez e melhor, com a minha ajuda. Não faço trabalho de pares ou grupo com ela, pois sinto que não o compreenderia e os outros não queriam fazê-lo com ela.

Entrevistadora: Que estratégias utiliza para fortalecer as áreas fortes da L.?

Educadora: Elogio muito em grupo e batemos palmas.

Entrevistadora: Quanto tempo levou a L. a compreender o sistema de rotinas da sala de aula?

Educadora: No final do ano letivo anterior, já as tinha conseguido interiorizado.

Entrevistadora: Houve necessidade na mudança de rotinas? Quais?

Educadora: As rotinas foram mantidas, embora a L. participe à sua maneira. Gosta muito de arrumar todos os materiais, por vezes não deixando os amigos acabarem os trabalhos.

Entrevistadora: Qual foi a primeira estratégia que implementou em sala de aula que promovesse a inclusão da L.?

Educadora: Conversar, pois apercebem-se de imediato da falta de consistência do seu discurso e a sua maneira de estar diferente, pois chora para trabalhar, levanta-se constantemente e não consegue estar atenta por muito tempo.

d) Expetativas e dificuldades

Entrevistadora: Sente que a maioria das atividades que realiza com o grupo consegue responder às necessidades da L.?

Educadora: São sempre uma mais valia, mas muitas passam-lhe ao lado, pois dispersa-se muito. No entanto vou sempre reforçando o seu desempenho e participação pela positiva.

Entrevistadora: Tem sentido dificuldades em trabalhar com a L.? Se sim, em que aspetos?

Educadora: Não sei se devo deixá-la fazer tudo sozinha ou fazer com a mão dela, dando-lhe na totalidade o modelo. Estou a ajudá-la a desenhar a figura humana, pois julgo ser importante para consolidar a noção do seu corpo que ainda é muito rudimentar. Faço o nome em ponteados com letras

grandes, mas não consegue passar por cima. Desenho com a mão dela por cima dos pontos e também faço as letras do nome com ela. Não desenha nada que se pareça com alguma letra. Preciso de ajuda neste ponto, pois pode fazer toda a diferença e a L. poderá melhorar o seu desempenho!

e) Avaliação do processo de intervenção precoce

Entrevistadora: Quando começou a L. a ser avaliada pela equipa de Intervenção precoce?

Educadora: A L. começou a ser avaliada em outubro de 2011. Mas penso que a minha insistência e a aproximação da entrada no 1º ciclo, contribuíram para a mãe se começar a “mexer”.

Entrevistadora: Como se tem processado a avaliação da L.?

Educadora: Muito lentamente e com muitos hiatos temporais, o que em nada tem ajudado no processo educativo da L..

Entrevistadora: A L. tem apoio especializado? Qual ou quais?

Educadora: A L. desloca-se ao CADIN, em Setúbal (embora pertença à unidade de Cascais) cerca de 50 minutos semanais e a Professora de Educação Especial vem à sala, duas vezes por semana num total de 90 minutos.

Entrevistadora: Sente diferenças na L. desde que começou a ser acompanhada?

Educadora: Muito poucas, pois o tempo de concentração é muito reduzido e continua a tentar fazer só o que quer. No entanto já vai pintando melhor e mais dentro dos limites. No entanto continua a não identificar as cores.

Entrevistadora: A relação dela com as outras crianças alterou-se?

Educadora: A L. não interage muito com as crianças, o que as leva a ignorá-la, pois a sua resposta é desadequada ao pretendido. Algumas crianças começaram a ter atitudes pouco corretas, que foram debatidas em grupo, sendo essas crianças chamadas à atenção.

Entrevistadora: Tem sentido apoio por parte dos técnicos que estão a acompanhar o caso?

Educadora: Temos contactado. A Terapeuta veio falar comigo à escola e contactamos por mail.

Entrevistadora: Muito obrigada!

Anexo E – Transcrição da entrevista realizada à educadora (julho/2013)**Transcrição da entrevista à educadora**

Data: 5 de julho de 2013	Local: Escola EB1 do Agrupamento Vertical de Escolas de Palmela
Hora de início: 13h15	Duração: 20 minutos

Entrevistadora: Boa tarde!

a) Balanço da inclusão da criança no grupo

Entrevistadora: Estando agora a L. a finalizar o pré-escolar, como caracterizaria o processo de inclusão da L.?

Educadora: Portanto, esta menina fez sempre um trabalho diferenciado do resto das outras crianças, embora esteja inserida no grupo, mas em termos de trabalho individual o trabalho que ela realiza é sempre diferente, feito com muita ajuda do adulto e feito da maneira que ela consegue executar. Relativamente aos aspetos de estar sentada a ouvir uma história, a participar oralmente, ela não consegue e muitas vezes responde e diz coisas completamente fora do contexto e desconexas. Em termos de grupo, ela está incluída no grupo porque eles já compreenderam que ela é uma menina diferente, e não se riem, não fazem chacota e inclusive são crianças que quando veem que ela faz alguma conquista, eu também puxo por eles, e abraçam-na, batem palmas e dão-lhe beijinhos, portanto, ela em termos do grande grupo está... eles aceitam-na bem e percebem que ela é uma menina que tem algumas dificuldades e que é diferente.

Entrevistadora: Quais os aspetos positivos que realçaria?

Educadora: Eu penso que a L. neste momento já não tem uma auto-estima tão baixa como nos anos anteriores, embora se note que ela ainda fica um bocado frustrada porque percebe que o seu desempenho não é igual aos dos outros, mas de qualquer maneira ela agora já quer fazer, e faz como sabe, enquanto que, sobretudo no ano anterior, ela recusava a fazer o que fosse porque acho que ela se sentia mais desmotivada. Também se nota alguma evolução, já conhece algumas cores, já consegue fazer uma figura humana, embora com ajuda verbal, mas já se consegue perceber, já faz círculos...mas em termos de desenhar e se perceber o que é, não se consegue, e se ela fica a desenhar sozinha, acaba por riscar tudo e agora “isto é uma casa”, como depois já pode ser a mãe, depois um cão, portanto não tem memória.

Entrevistadora: Avaliando todo o processo, o que também poderia ter sido feito ou melhorado?

Educadora: Se calhar deveria ter conseguido que os pais aceitassem que a L. é diferente mais cedo, para podermos ter começado a trabalhar com ela mais cedo, suposto que acabámos por perder um ano letivo inteiro em que a L. andou cá e os pais a não quererem aceitar e, por aí mesmo, não se terem mexido e não se ter conseguido grande coisa. Relativamente ao trabalho de sala de aula eu fui dando o meu melhor. É uma menina que necessita de muita atenção e eu às vezes sentia-se um bocado impotente, pois achava que deveria conseguir dar-lhe mais atenção. Relativamente à equipa de Educação Especial, vinham dois bocadinhos de 45 minutos, duas vezes por semana, mas seria um

aspecto a melhor, porque esta menina precisa, e então depois no 1.º ciclo, de mais atenção individualizada e precisaria de mais tempo de apoio individualizado.

b) Expetativas no processo de Transição

Entrevistadora: Foram tomadas algumas medidas para facilitar o processo de transição da L. para o 1.º ano de escolaridade?

Educadora: A L. este ano já lhe era exigido que ficasse por períodos maiores de tempo sentada, que começasse e terminasse as tarefas que lhe eram propostas ou que ela própria escolhia fazer, portanto todo esse trabalho foi feito para que permitisse que ela depois fosse capaz de permanecer mais tempo concentrada e de perceber que as coisas tem princípio, meio e fim, ou seja, este tipo de trabalho foi feito. E ela estava motivada, e queria fazer todos os trabalhos que via os colegas fazerem, embora por vezes tivesse que esperar um bocadinho para eu lhe dar apoio, mas todo esse tipo de trabalho feito pelos colegas, também ia sendo feito pela L., mas sempre com ajuda de um adulto, quer eu quer a professora de educação especial. A L. também ia demonstrando uma grande ansiedade pela ida para o 1.º ciclo, porque nós a partir do início do 3.º período conversávamos com mais frequência sobre esta passagem, apesar do 1.º ciclo ser no andar de cima, sabiam que depois iam ter de se portar melhor e melhorar os seus trabalhos, que irão ter de estar mais tempo caladinhos, e todo esse tipo de conversas e situações, foi sendo preparado com ela e com o grupo.

Entrevistadora: Como foi planeado o processo de transição?

Educadora: Os professores que irão ficar com o primeiro ano no próximo ano estão todos ao corrente da situação, até porque esta menina foi sempre sendo falada nos Conselhos de docentes e nas Reuniões de avaliação. Conhecem as características específicas da L. e sabem que ela ficará integrada numa turma reduzida, havendo o cuidado de na constituição desta turma não serem colocados alunos condicionais de modo a facilitar mais...o grupo também vai todo junto, posto que são crianças que já compreendem a L., que a aceitam bem e que sabem lidar bem com ela. Neste processo foram ainda tidos em conta os pais, que se foram apercebendo das limitações da L. e começaram a aceitar e a encarar melhor o problema. Como lhes era pedido por mim, pela Intervenção precoce e pela Psicóloga que trabalhassem com a L. em casa, os pais como sentiram uma grande dificuldade pediram-me ajuda, ficando combinado que eu mandaria (pois se assim não fosse ela recusava-se a fazer) trabalhos simples para ela fazer no fim-de-semana, ao nível da pintura ou outras tarefas de motricidade fina. À segunda-feira a L. vinha sempre muito entusiasmada para mostrar os seus trabalhos aos colegas... Ou seja, foi a forma encontrada de os ajudar e de responsabilizar para o trabalho conjunto. Também fizemos várias reuniões com a família, quer eu como educadora quer a professora de educação especial; também reunimos com a equipa da Intervenção precoce, no sentido de dizer aos pais que é uma menina que vai ter um trabalho muito diferenciado do resto da turma, para que estivessem preparados para o passo seguinte.

Entrevistadora: Como foi o papel da família neste processo?

Educadora: A família está bastante expectante e ansiosa, e não sei se têm bem a noção do quão diferente a menina é. No fundo o papel dos pais foi estimulá-la em casa, com mais insistência, e notou-se

que este último ano, houve mais investimento na L. em casa, daí o pedido de ajuda que me fizeram, do qual já falei atrás.

Entrevistadora: Qual a sua expectativa pessoal para a entrada da L. no 1.º ano de escolaridade?

Educadora: Eu acho que a L. irá fazer algumas aprendizagens, mas muito poucas. Se ela conseguir aprender a escrever o nome próprio sozinha e eventualmente a copiar a data só com números, aprender a saber estar sentada e calada sem estar constantemente a chamar pelo adulto, já seriam umas vitórias muito grandes.

Entrevistadora: Quais as características da L. que vão facilitar a sua inclusão no 1.º ano, junto dos professores e dos pares?

Educadora: Ela é uma menina muito sociável e que gosta de interagir com os adultos, embora depois não saiba estabelecer os limites, não dê respostas adequadas e o tipo de atitudes não são de uma criança da idade dela. É também uma menina que gosta de ajudar, portanto tudo o que seja ajudar nas rotinas de sala são uma mais valia. Pode ajudar na sala de aula nas diferentes tarefas, entregar recados a outras salas, ir buscar fotocópias...ou seja, é responsável por este tipo de comportamentos, pelo que lhe vai facilitar nos momentos em que precisa fazer uma pausa nas tarefas escolares.

Entrevistadora: Quais as maiores dificuldades que a L. vai sentir?

Educadora: A L. vai sentir muita dificuldade em estar sentada, sossegada e calada. Vai sentir dificuldade em cumprir as regras da sala se forem muito diferentes da Pré, pois aqui a estruturação das regras foi um processo muito moroso.

Entrevistadora: Que estratégias deverá a professora do 1.º ano de escolaridade implementar de forma a facilitar o processo de inclusão e transição da L.?

Educadora: Eu acho que é um bocadinho daquilo que já foi dito atrás. Dar-lhe tarefas para que ela se sinta responsável e autónoma, pois como deverá fazer um trabalho muito diferenciado precisa de tarefas onde se sinta segura e eleve a sua auto-estima, ao mesmo tempo que vai ganhando por aprender com tarefas muito funcionais do quotidiano que a vão ajudar vida fora. Portanto, ela precisa de melhorar a linguagem, logo convém que a façam fazer recados, seja aos colegas ou a outros professores de outras salas. Ter na sala algum material mais lúdico para ela alternar com as tarefas escolares, quebrando um pouco a rotina para evitar a desmotivação. Material esse direcionado para outras aquisições que ela também necessita, tais como, jogos que desenvolvam a motricidade fina, enfiamentos, jogos de computador que exijam atenção e concentração, jogos de sequências lógicas, puzzles... basicamente eu acho que convém que o professor se vá apercebendo das lacunas que ela tem e que traga materiais lúdicos para ela ir fazendo na sala de aula quando for necessário quebrar a rotina e ir desenvolvendo estes aspetos que ela mais necessita. Poderá ainda ser importante existir um esquema de rotina individual de forma a trabalhar a autonomia e implementar o trabalho com outros colegas, para melhorar a socialização com os pares. De resto, depois é uma questão de ir conhecendo a L. e ir encontrando estratégias que tenham objetivos específicos de acordo com as limitações dela.

Entrevistadora: Obrigada.

Anexo F – Transcrição da entrevista realizada aos pais (outubro/2013)

Transcrição da entrevista aos pais

Data: 1 de outubro de 2013	Local: Escola EB1 do Agrupamento Vertical de Escolas de Palmela
Hora de início: 13h30	Duração: 20 minutos

Entrevistadora: Boa tarde! Podemos começar?

Pais: Boa tarde! Claro que sim.

a) Conhecer o processo da Transição

Entrevistadora: Há quanto tempo ocorreu a transição para o 1.º ano de escolaridade?

Pais: Há um mês... ou melhor há cerca de quinze dias.

Entrevistadora: Este processo de transição foi planeado?

Pai: Foi...foi.

Mãe: Eu acho que sim.

Pai: Tendo em conta que pedimos adiamento já a pensar na transição...

Mãe: Foi planeado...estivemos sempre com a Ana Leonor (educadora) a tentar que as coisas fossem tratadas e ... pronto, saber com quem ela poderia ficar e também falámos com a psicóloga...

Pai: Tudo dentro do possível foi planeado.

Entrevistadora: Houve alguém responsável pelo processo? Que atitude teve esse profissional?

Pai: Não...acho que fomos nós. Não houve ninguém oficial. Nós, a educadora, mas tudo muito informal.

Mãe: Se falarmos também da parte do adiamento, aí também ajudou a intervenção precoce. Mas agora estamos um bocadinho por nossa conta, com a ajuda da escola.

Entrevistadora: Como foi a colaboração e comunicação entre os profissionais do Pré-escolar, os da escola e a família?

Mãe: Foi boa...

Pai: Sim, foi boa. Houve comunicação...lá nisso foi boa. Também o fato de ela já ter andado três anos cá na escola, de ter a irmã cá na escola, ajudou bastante porque já vimos cá à escola há muitos anos o que facilitou.

Entrevistadora: Qual foi exatamente o vosso papel, enquanto pais, durante a transição?

Mãe: Se calhar o falar com ela e fazê-la interiorizar na cabeça que ela agora ia para um sítio um pouco diferente para “aprender a ler”...

Pai: Sim, basicamente foi isso. Mas como ela é muito...vá lá...alienada, também não lhe fez assim uma grande diferença sair do jardim escola...

Mãe: Também ser a mesma escola...

Pai: Sim, se fosse para outra escola sentia mais. É quase a mesma coisa, mas agora numa sala diferente.

Mãe: Ela não se tem queixado, porque às vezes podia haver coisas que ela se queixasse, mas não se tem queixado.

Pai: Assim que chegamos a casa temos de ser nós a puxar por ela porque senão não conta muito.

Entrevistadora: Houve mais profissionais envolvidos?

Mãe: Fora da escola só a psicóloga que a acompanha e a fisioterapeuta...

Pai: Sim, mas a fisioterapeuta já não está incluída...

Entrevistadora: Sentiram-se apoiados durante a transição?

Mãe: É assim, por enquanto sim...

Pai: Por enquanto sim. Mas é a tal história, tudo muito informal, porque formalmente não há nada que apoie os pais numa situação destas, pelo menos nós não temos conhecimento.

Mãe: Pois, é o diálogo e todas as conversas a esclarecer dúvidas e ansiedades que vamos tendo com a escola...

Pai: Pois, porque formalmente ou em termos de organização da escola não há nada. Foi como a intervenção precoce... nós é que soubemos por outra pessoa... porque se falarmos com 99% das pessoas ninguém conhece, ninguém sabe que existe. Mas que nós saibamos, não existe nada formal que nos pudesse ter ajudado nesta passagem.

Mãe: Acho que devia haver um apoio à família... Mas tudo isto eu tenho de procurar por fora. Tenho de tentar descobrir um sítio... às vezes recebo mails ou vejo qualquer coisa de interessante e estou sempre a ligar para esses sítios a perguntar se apoiam os pais... Porque nós muitas vezes não sabemos o que é que podemos fazer. Por isso mando mails à professora para saber o que faço, o que não faço, o que se passa... saber como agir com ela.

Pai: Ela é apoiada pela educação especial, mas nós não sabemos como fazer em casa.

Entrevistadora: Sentem que o processo correu bem? O que acham que poderia ter corrido melhor?

Mãe: Acho que por enquanto...

Pai: Não acho nada que devesse dizer "devia ter sido assim"... A condição da L. também ajuda muito, vá lá... ela nunca diz que não gosta, é tudo natural, está sempre bem disposta.

Mãe: No outro dia fez birra na avó porque queria vir para a escola...

Pai: A noção do tempo é muito confuso para ela, sei que gera alguns momentos com mais stress, mas de resto tem corrido tudo muito bem.

b) Efeitos do processo de Transição na criança

Entrevistadora: Como é que a L. viveu o processo de transição?

Mãe: Acho que ela ainda não se apercebeu bem... e lá está, tem sido muito natural.

Entrevistadora: O que lhe trouxe essa experiência?

Pai: À Leonor?

Entrevistadora: Sim.

Pai: Lá está, se nós não falarmos ela também não fala muito...

Mãe: Todos os dias perguntamos como correu a escola, o que fez e ela responde "trabalhei"... Mas como a professora nos vai mandando uns trabalhinhas todos os dias, nós vamos avaliando...

Pai: E quando não traz trabalhos de casa, nós temos lá em casa um caderninho e vamos fazendo uns exercícios... Acho que o que trouxe à L. foi aquela situação de ter que estar o dia todo mais concentrada com mais trabalho...

Entrevistadora: Num primeiro instante, acham que os resultados da transição foram positivos ou negativos para ela?

Pais: Positivos.

Pai: Só esta história de ela estar mais sossegada e conseguir ir estando sentada já é bastante positivo.

Entrevistadora: Quais os aspetos positivos? E os negativos?

Pais: Negativos não vejo.

Mãe: Esta história de ter a responsabilidade de fazer os trabalhos todos os dias... já não refila para fazer, porque sabe que tem essa tarefa. Depois sabe que a tantas horas tem de se ir deitar, começou a ter métodos e rotinas.

Entrevistadora: O que acham da mudança do tipo de atividades agora propostas à L.?

Mãe: O que é que acho?...

Pai: Lá vem a tal história de que nos sentimos sem saber o que fazer, pois não temos formação nesta área e não sabemos se está a ser bem feito ou não. Não temos ferramentas que nos digam “é assim que deve ser”. Nós vamos fazendo por instinto...

Mãe: Lá está...eu saber que a professora (que já a conhecia) ia estar com ela, para mim já é uma segurança porque tem ideia do que ela necessita e já a conhece...

Pai: O nosso medo...e falávamos disso no ano passado, era se viesse um professor novo que a pusesse ali a um canto, ligada ao computador o dia todo e a deixasse estar, porque enquanto não o chateasse estava tudo bom. O nosso medo era esse...

Mãe: Nós vamos-lhe comprando jogos que achamos que a podem ajudar.

Pai: Hoje em dia a internet também ajuda muito. Temos lá uma carrada de folhas só com linhas, diagonais, filas para ela ir treinando e tentar ver se há evolução ao longo dos dias, mas é uma evolução muito lenta.

Entrevistadora: Como reage ela ao novo tipo de trabalho agora exigido?

Pai: Reage bem...

Mãe: Sim...mas tirando o fato de ela não estar com medicação ao fim de semana. É que o sábado e o domingo são assim um bocadinho acelerados.

Pai: Ela já tem, já começa a ter (para nossa tristeza) essa noção da dificuldade e o quão atrasada está...e quando vamos fazer alguns trabalho ela diz logo que não vai conseguir... Além do fato de que se concentra pouco tempo. A fisioterapeuta já disse que em vez de uma hora tem de começar a fazer duas meias-horas...

Mãe: A psicóloga diz que é normal, que como se esforça bastante, cansa-se mais depressa...e dispersa-se muito.

Pai: Também estamos à espera para saber se vai haver professor de apoio...para uma ajuda mais específica.

c) Efeitos do processo de Transição ao nível familiar

Entrevistadora: Como é que a família viveu o processo de transição?

Mãe: Tentámos entre todos fazer com que fosse muito bom. Entre todos, os pais, a irmã, toda a gente a fazer aquela festa de “tu vais mudar, e vai ser giro”...

Pai: Incentivá-la quando fomos comprar a mochila nova, o estojo... Para nós, foi tranquilo, já conhecíamos a escola, as pessoas...se fosse para uma escola nova com pessoas que não conhecíamos era completamente diferente.

Mãe: Pelo menos sabia que eram pessoas em que podíamos confiar e estar à vontade para poder, se precisássemos de alguma coisa, pedir ajuda.

Entrevistadora: Sentiam-se preparados para esta mudança?

Pai: Acho que sim...

Mãe: Acho que sim...A gente já tinha tido a Carolina (irmã) a mudar, aqui a mudança era saber como é que ela se ia adaptar.

Entrevistadora: Quem tomou as principais decisões durante o processo de transição?

Mãe: É sempre falado entre os dois, embora seja eu o encarregado de educação. Mas é tudo decidido entre os dois.

Pai: Tentamos conversar...

Mãe: Por isso é que hoje viemos os dois, estes bocadinhos a gente tenta sempre ser os dois para podermos avaliar tudo...De vez em quando também não estamos de acordo, mas...

Entrevistadora: Houve mudanças significativas nas rotinas diárias em família?

Mãe: É deixarmos a arrumação da casa para quando elas já estão deitadas, tentar jantar, fazer os trabalhos da escola e depois...

Pai: Basicamente foi só ajustar o horário, que ficou ligeiramente diferente, mas não houve uma grande alteração.

Mãe: Se não há trabalhos da escola há jogos, tentamos trabalhar com ela de outra forma.

Pai: Pois, tentamos nós fazer outros exercícios.

Mãe: Também deixá-la ver um bocadinho de televisão. Porque antes não via televisão e agora já vê, já gosta... Vê os desenhos animados, mas não podem ser daqueles que estejam lá a explicar muita coisa, porque está a ensinar e ela já não gosta...

Pai: Sim, de fato prefere desenhos animados com uma história que vá decorrendo.

Entrevistadora: Terminámos. Muito obrigada pela colaboração.

Anexo G – Checklist do Programa Portage para pais – grelha de registo dos comportamentos observados

Grelha de Registo dos Comportamentos

abril.2013

Socialização		
Adquirido	Emergente	Não adquirido
<p><u>0-1 anos</u> 1.Observa uma pessoa que se desloca do seu campo de visão; 2.Sorri em resposta à atenção do adulto; 3.Vocaliza em resposta à atenção de outra pessoa; 4.Olha para as suas mãos, sorri e vocaliza frequentemente; 5.Reage quando está no círculo familiar sorrindo, vocalizando ou deixando de chorar; 6.Sorri em resposta às expressões faciais dos outros; 7.Sorri e vocaliza ao ver a sua imagem no espelho; 8.Dá palmadinhas na cara do adulto ou puxa-lhe o cabelo, o nariz, os óculos, etc.; 9.Estende a mão para agarrar um objeto que lhe é oferecido; 10. Estende os braços a pessoas conhecidas; 11. Estende a mão e bate levemente na sua imagem ao espelho; 12. Agarra e observa um objeto que lhe é dado, pelo menos durante 1 minuto; 13.Aperta ou sacode um objeto que se lhe põe na mão produzindo sons involuntários; 14. Brinca só durante 10 minutos; 15.Procura com frequência o contacto visual nos 2-3 minutos em que se está a cuidar dele;</p>	<p><u>0-1 anos</u> 16.Brinca só e contente, 15 a 20 minutos, próximo do adulto que está ocupado.</p> <p><u>1-2 anos</u> 33.Explora ativamente o seu meio ambiente; 41.Brinca com 2 ou 3 crianças da sua idade.</p> <p><u>2-3 anos</u> 51.É capaz de compreender e exprimir sentimentos diferentes, verbalizando o seu amor a sua zanga, a sua tristeza, a sua alegria.</p> <p><u>3-4 anos</u> 53.Segue as regras de um jogo (imitando as ações de outras crianças); 55.Segue as ordens de um jogo em grupo dirigido por um adulto; 59.Espera pela sua vez; 60.Segue as regras de um jogo de grupo dirigido por uma criança.</p> <p><u>4-5 anos</u> 65.Participa na conversa dos adultos; 66.Recita, canta e dança para pessoas mais velhas; 67.Executa sozinho uma tarefa doméstica durante 20/30 minutos; 68.Pede desculpa em 75% dos casos, sem que seja</p>	<p><u>3-4 anos</u> 63.Brinca junto de outras crianças e fala com elas enquanto executa o seu jogo.</p> <p><u>4-5 anos</u> 70.Colabora com 2/3 crianças durante 20 minutos, numa atividade (brincadeira coletiva ou jogo).</p> <p><u>5-6 anos</u> 75.Explica a outros as regras de um jogo ou de uma atividade; 78.Cumprir as regras de um jogo de raciocínio verbal tais como adivinhas; 81.Concebe e faz construções, usando ferramentas simples (planos inclinados, alavancas, roldanas, etc.); 82.Fixa metas a si próprio e realiza os objetivos que se propõe; 83.Representa partes de uma história, desempenhando um papel ou utilizando fantoches.</p>

<p>17. Vocaliza para chamar a atenção; 18. Imita a brincadeira do “cucu”; 19. Bate palminhas imitando o adulto; 20. Diz adeus acenando com a mão, imitando o adulto; 21. Faz o gesto de “tão grande”, imitando o adulto; 22. Dá um brinquedo, um objeto ou um pedaço de comida ao adulto mas nem sempre o larga; 23. Abraça faz festinhas e beija as pessoas conhecidas; 24. Responde quando se chama pelo seu nome, olhando e estendendo os braços para que lhe peguem; 25. Por imitação, aperta ou sacode um brinquedo para produzir som; 26. Manipula um brinquedo ou objeto; 27. Estende o boneco ou outro objeto ao adulto e dá-lho; 28. Quando brinca imita o movimento de outra criança.</p> <p><u>1-2 anos</u></p> <p>29. Imita o adulto em tarefas simples (sacudir as roupas, puxar a roupa da cama etc.); 30. Brinca com outra criança, embora cada uma realize atividades separadas; 31. Participa em brincadeiras com outras crianças empurrando carrinhos ou atirando bolas - 2/3 minutos; 32. Aceita a ausência dos pais continuando as suas atividades, ainda que protestando momentaneamente; 34. Colabora em brincadeiras que ajudam a desenvolver a destreza manual (fio de puxar,</p>	<p>necessário recordar-lho; 69. Espera pela sua vez num jogo em que participa com 8/9 crianças; 71. Comporta-se em público de forma socialmente aceitável; 72. Pede autorização antes de utilizar objetos de outras pessoas 75% das vezes.</p> <p><u>5-6 anos</u></p> <p>73. Exprime os seus sentimentos; 80. Escolhe os amigos.</p>	
--	---	--

<p>rodar maçanetas, etc.);</p> <p>35.Abraça e pega numa boneca ou brinquedo macio;</p> <p>36.Repete ações que provocam o riso ou atraem a atenção;</p> <p>37.Dá um livro a um adulto para que lho leiam ou vejam;</p> <p>38.Puxa por uma pessoa para mostrar qualquer ação ou objeto;</p> <p>39.Retira a mão e diz “não- não”, quando está perto de um objeto proibido, assinalado como tal;</p> <p>40.É capaz de esperar que satisfaçam as suas vontades ou desejos, quando a põem na cadeira;</p> <p>42.Partilha objetos ou alimentos com outra criança quando se lhe pede;</p> <p>43.Cumprimenta outras crianças e adultos conhecidos quando se lhe recorda.</p> <p><u>2-3 anos</u></p> <p>44 .Obedece aos pais 50% das vezes;</p> <p>45.É capaz de trazer ou levar um objeto ou ir chamar uma pessoa a outro quarto, quando se lhe pede;</p> <p>46.Senta-se perto de um adulto para partilhar um livro de imagens, durante 5 minutos;</p> <p>47.Diz “por favor” quando se lhe chama a atenção;</p> <p>48.Procura ajudar os pais nas tarefas domésticas tomando parte nelas (ex: segurar a pá do lixo);</p> <p>49.Brinca vestindo roupas de adultos;</p> <p>50.Faz uma escolha quando se lhe pede.</p>		
--	--	--

<p><u>3-4 anos</u> 52.Canta e dança ao som da música; 54.Cumprimenta adultos conhecidos sem que se lhe lembre; 56.Pede autorização para mexer num brinquedo com que outra criança está a brincar; 57.Diz “ se faz favor” e “obrigada” em 50% das vezes, sem que lhe lembrem; 58.Atende o telefone, chama pelo adulto ou fala com pessoas conhecidas; 61.Obedece ao adulto 75% das vezes; 62.Permanece dentro do seu pátio ou jardim.</p> <p><u>4-5 anos</u> 64.Pede ajuda quando sente dificuldade (ir à casa de banho, etc..).</p> <p><u>5-6 anos</u> 74.Colabora numa atividade com outras crianças 4/5 sem supervisão do adulto; 76.Brinca desempenhando um papel de adulto; 77.Participa numa conversa durante as refeições; 79.Consola os amigos quando estes estão tristes ou aflitos.</p>		
---	--	--

Autonomia		
Adquirido	Emergente	Não adquirido
<p><u>0-1 anos</u> 1.Chupa e engole líquidos; 2.Come alimentos líquidos, por ex: papa de cereais; 3.Estende as mãos para o biberão; 4.Come comida passada dada pelos pais; 5.Segura o biberão sozinho enquanto bebe; 6.Manipula o biberão levando-o à boca ou afastando-o; 7.Come comida esmagada dada pelos pais; 8.Bebe por uma caneca segura pelos pais; 9.Come alimentos semi-sólidos dados pelos pais; 10.Come sozinha com as mãos; 11.Bebe por um copo que segura com ambas as mãos; 12.Com ajuda leva uma colher cheia à boca; 13.Quando o vestem, ajuda, levantando os braços e as pernas.</p> <p><u>1-2 anos</u> 15.Bebe por uma caneca que segura com uma só mão; 16.Põe as mãos na água e bate com elas na cara, imitando lavar a cara; 17.Consegue estar sentado no bacio durante 5 minutos; 18.Põe e tira o chapéu da cabeça; 19.Tira as meias; 20.Enfia os braços nas mangas e as pernas nas calças; 21.Tira os sapatos quando estão</p>	<p><u>1-2 anos</u> 14.Come sozinho com a colher.</p> <p><u>2-3 anos</u> 26.Come sozinho usando a colher e o copo entornando um pouco; 47.Deita água de um jarro pequeno (1/4l) para o copo, sem ajuda; 50.Calça as meias.</p> <p><u>3-4 anos</u> 53.Come sozinho uma refeição completa; 59.Aperta as molas e colchetes da roupa.</p> <p><u>4-5 anos</u> 72.Encaixa o fecho éclair; 80.Veste-se completamente sozinho abotoando-se à frente mas não dá nós; 81.Consegue servir-se quando os pais seguram a travessa; 87.Sai das imediações de casa sem vigilância constante; 88.Enfia os atacadores nos sapatos.</p> <p><u>5-6 anos</u> 91.Escolhe a roupa adequada à temperatura e ocasião; 99.Corta alimentos moles com a faca; 102.Pega, transporta e poisa na mesa o tabuleiro com os alimentos; 104.Põe o cinto de segurança no automóvel.</p>	<p><u>4-5 anos</u> 78.Usa a faca para barrar o pão com manteiga ou doce; 79.Aperta e desaperta a fivela dos cintos ou dos sapatos; 89.Dá laços nos atacadores.</p> <p><u>5-6 anos</u> 93.Serve-se sozinha à mesa e passa a travessa; 94.Prepara sozinha uma papa fria ou cereais; 96.Regula a temperatura da água para tomar banho ou duche; 97.Prepara a sua sanduíche ; 98.Vai sozinha para a escola, até ao parque ou à loja, desde que fiquem perto de casa; 101.Consegue abrir um pacote de leite 1/4 l; 103.Dá laços no capuz.</p>

<p>desapertados e soltos;</p> <p>22.Despe o casaco já desabotoado;</p> <p>23.Despe as calças já desabotoadas;</p> <p>24.Abre e fecha um fecho éclair grosso, menos o encaixe;</p> <p>25.Indica a necessidade de ir à casa de banho.</p> <p><u>2-3 anos</u></p> <p>27.Tira a toalha das mãos do adulto e seca as mãos e a cara;</p> <p>28.Chupa líquidos de um copo ou de uma caneca utilizando uma palhinha;</p> <p>29.Espeta a comida com um garfo;</p> <p>30.Só mastiga e engole o que é de comer;</p> <p>31.Quando se lhe dá uma toalha seca as mãos sem ajuda;</p> <p>32.Pede para ir à casa de banho mesmo que seja tarde demais;</p> <p>33.Controla a baba;</p> <p>34.Quando sentado no bacio faz xixi e cocó, pelo menos 3 vezes por dia;</p> <p>35.Calça os sapatos;</p> <p>36.Lava os dentes imitando o adulto;</p> <p>37.Despe roupa simples já desabotoada;</p> <p>38.Faz cocó na casa de banho, só tem um acidente por semana;</p> <p>39.Usa a torneira sozinho (quando em cima de um banco);</p> <p>40.Lava as mãos e a cara com sabonete se o adulto regular a torneira;</p> <p>41.Durante o dia pede “a tempo” para ir à casa de banho;</p> <p>42.Pendura o casaco num cabide colocado à sua altura;</p>		
--	--	--

<p>43. Não se molha durante a sesta;</p> <p>44. Evita acidentes com esquinas de móveis, escadas sem proteção;</p> <p>45. Usa um guardanapo quando lhe lembram;</p> <p>46. Espeta a comida com o garfo;</p> <p>48. Desaperta molas da roupa;</p> <p>49. No banho lava sozinho os braços e as pernas;</p> <p>51. Veste o casaco a camisola e a camisa;</p> <p>52. Sabe qual é a frente da roupa.</p> <p><u>3-4 anos</u></p> <p>54. Veste-se sozinho com ajuda nas camisolas, nos fechos e nos botões;</p> <p>55. Limpa o nariz quando se lhe pede;</p> <p>56. Acorda seca duas vezes em cada semana;</p> <p>57. Os rapazes fazem xixi de pé;</p> <p>58. Veste-se completamente sozinho em 75% das vezes (exceto fechos e botões);</p> <p>60. Assoa-se quando se lhe pede;</p> <p>61. Evita perigos comuns (por ex: vidros partidos);</p> <p>62. Põe o casaco num cabide e pendura o cabide num varão, quando se lhe explica como fazer;</p> <p>63. Lava os dentes quando são dadas instruções verbais;</p> <p>64. Calça luvas sem dedos;</p> <p>65. Desabotoa botões grandes numa prancha de botões ou num casaco colocado sobre a mesa;</p> <p>66. Abotoa botões grandes numa prancha de botões ou num casaco colocado sobre a mesa.</p>		
--	--	--

<p><u>4-5 anos</u> 67.Vai buscar um pano para limpar o que entornou; 68.Evita venenos e outras substâncias perigosas; 69.Desabotoa a própria roupa; 70.Abotoa a própria roupa; 71.Tira o seu prato da mesa; 73.Lava as mãos e a cara; 74.Usa os talheres adequados; 75.Acorda de noite para ir à casa de banho ou fica seco; 76.Quando necessário e sem que se lhe recorde, limpa o nariz e assoa-se em 75% das vezes; 77.Lava-se sozinho no banho, com exceção das costas, pescoço e orelhas; 82.Ajuda a pôr a mesa, colocando corretamente os pratos, guardanapos e talheres, com orientações verbais; 83.Lava os dentes sozinha; 84.Vai à casa de banho a tempo, despe as calças, limpa-se, puxa o autoclismo e volta a vestir-se sem ajuda; 85.Penteia ou escova o cabelo comprido; 86.Pendura a roupa num cabide.</p> <p><u>5-6 anos</u> 90.É responsável por uma tarefa doméstica semanal e executa-a quando se lhe pede; 92.Sem ter de ser avisada, detém-se na borda do passeio, olha para os dois lados e atravessa; 95.É responsável por uma tarefa doméstica diária;</p>		
---	--	--

100.Num lugar público encontra os sanitários correspondentes ao seu sexo.		
---	--	--

Cognição		
Adquirido	Emergente	Não adquirido
<p><u>0-1 anos</u> 1.Tira da cara um pano que lhe impede a visão; 2.Procura com os olhos um objeto que lhe foi retirado do seu campo de visão; 3.Retira objetos metendo a mão num recipiente aberto; 4.Coloca objetos num recipiente, por imitação; 5.A pedido verbal, coloca objetos num recipiente; 6.Sacode um brinquedo que está pendurado e produz som; 7.Coloca três objetos dentro de um recipiente, esvaziando-o a seguir; 8.Passa um objeto de uma mão para a outra, a fim de agarrar um segundo objeto; 9.Deixa cair e apanha objetos; 10.Encontra um objeto escondido debaixo de um recipiente; 11.Empurra três cubos alinhados de forma a imitar um comboio; 12.Retira um círculo de uma prancha de encaixes (geométricos); 13.A pedido, insere uma cavilha redonda de um tabuleiro perfurado; 14.A pedido, imita gestos simples.</p>	<p><u>2-3 anos</u> 32.A pedida, aponta para o “grande” e o “pequeno” ; 38.Descreve ações em imagens.</p> <p><u>3-4 anos</u> 41.Nomeia objetos pequenos e grandes; 47.Repete canções/lengalengas em que se brinca com os dedos; 49.Aponta para os objetos compridos e para os curtos; 50.Diz quais os objetos que “vão bem juntos” ; 52.Separa objetos por categorias; 61.Diz se os objetos são iguais e se são diferentes.</p> <p><u>4-5 anos</u> 67.A pedido, copia um triângulo; 70.Repete rimas familiares; 75.Emparelha símbolos (letras e números) ; 80.Constrói uma pirâmide de 10 cubos, por imitação; 82.Coloca objetos “atrás de”, “ao lado de”, “junto a”; 83.Emparelha um conjunto de objetos a outro conjunto padrão (1 a 10) ; 84.Aponta ou nomeia o elemento que falta no desenho de uma figura.</p>	<p><u>2-3 anos</u> 33.Desenha uma cruz por imitação.</p> <p><u>3-4 anos</u> 44.Diz se um objeto é pesado ou leve; 53.Desenha um “V” por imitação; 54.Une os cantos opostos de um quadrado de papel de 10\cm de lado com uma linha diagonal; 55.Conta até 10 objetos, por imitação; 57.Constrói, seguindo um modelo, sequência ou padrões de peças de encaixe ou contas; 58.Copia uma série de traços em forma de “V” ligados, VVV; 59.Junta a perna e/ou o braço a um desenho incompleto da figura humana; 60.Completa de uma só vez um puzzle de 6 peças (sem tentativa e erro) ; 62.Desenha um quadrado, por imitação; 64.Nomeia três formas geométricas □○△.</p> <p><u>4-5 anos</u> 65.A pedido apanha um número específico de objetos (de 1 a 5) ; 66.Nomeia 5 texturas diferentes; 69.Nomeia os períodos do dia (manhã/tarde/noite), associando os com</p>

<p><u>1-2 anos</u> 15.Retira um a um, oito objetos de um recipiente; 16.Aponta para uma parte do corpo (por ex. o nariz) ; 17.A pedido, constrói um torre de três cubos; 18.Junta objetos semelhantes; 19.Rabisca; 20.Aponta para si própria quando se lhe pergunta “onde está a/o?” ; 21.A pedido, insere cinco cavilhas redondas num tabuleiro perfurado; 22.Junta objetos às imagens dos mesmos; 23.Aponta para as imagens dos objetos nomeados; 24.Vira 2,3 páginas de um livro, ao mesmo tempo, para procurar a imagem nomeada.</p> <p><u>2-3 anos</u> 25.A pedido, encontra um livro específico; 26.Coloca três peças geométricas num tabuleiro de encaixe; 27.Nomeia quatro imagens comuns; 28.Desenha uma linha vertical por imitação; 29.Desenha uma linha horizontal por imitação; 30.Copia um círculo; 31.Junta materiais com texturas iguais; 34.Emparelha três cores; 35.A pedido, coloca objetos “dentro de”, “debaixo de”, “em cima de” ; 36.Identifica objetos ou animais pelo som que eles produzem; 37.Monta quatro partes de um brinquedo de encaixes; 39.Junta formas geométricas às imagens que</p>		<p>diferentes atividades; 71.Diz se um objeto é mais leve ou mais pesado; 73.Nomeia 8 cores; 74.Nomeia três moedas diferentes; 76.Diz a cor de diferentes objetos que são nomeados ; 77.Relata cinco factos importantes de uma história que ouviu três vezes; 78.Desenha a figura humana (cabeça, tronco e 4 membros) ; 79.Canta cinco versos de uma canção; 81.Diz se os objetos são compridos ou curtos; 85.Conta de por de 1 a 20; 86.Nomeia as posições relativas: a primeira, a do meio, a última.</p> <p><u>5-6 anos</u> 87.Conta até 20 objetos e diz quantos são ao todo; 88.Identifica e nomeia os números até 10; 89.Designa a direita e a esquerda em si própria; 90.Diz as letras do alfabeto por ordem; 91.Escreve o seu nome; 92.Nomeia cinco letras do alfabeto; 93.Dispõe objetos numa sequência de larguras e de comprimentos; 94.Nomeia letras maiúsculas do alfabeto; 95.Ordena numa sequência correta os números de 1 a 10; 96.Nomeia posições de pessoas ou objetos: o 1º,o 2ºe o 3º; 97.Nomeia letras minúsculas do alfabeto; 98.Emparelha letras maiúsculas com letras</p>
--	--	--

<p>as representam; 40. Empilha por ordem, pelo menos, cinco argolas de uma pirâmide de argolas.</p> <p><u>3-4 anos</u> 42. A pedido, aponta dez partes do corpo; 43. A pedido verbal, aponta para um rapaz e uma rapariga; 45. Junta as duas metades de uma figura para fazer um todo; 46. Descreve dois acontecimentos ou personagens de uma história conhecida ou de programa de televisão; 48. Emparelha objetos um a um (3 ou mais) ; 51. Conta até três por imitação; 56. Constrói uma ponte com três cubos, por imitação; 63. A pedido, nomeia três cores.</p> <p><u>4-5 anos</u> 68. Recorda-se de quatro objetos que viu numa imagem; 72. Nomeia o objeto que falta quando este é retirado de um grupo de 3 objetos.</p>		<p>minúsculas; 99. Aponta para números, quando nomeados (de 1 a 25); 100. Copia um losango; 101. Completa labirintos simples; 102. Enumera, por ordem, os dias da semana; 103. Faz somas e subtrações de combinações de números até três; 104. Diz o mês e o dia do seu aniversário; 105. Reconhece até dez palavras escritas; 106. Perante uma atividade comum é capaz de antecipar o que vai acontecer a seguir; 107. Conta de cor de 1 a 100.</p>
---	--	---

Desenvolvimento Motor		
Adquirido	Emergente	Não adquirido
<p><u>0-1 anos</u> 1. Tenta alcançar um objeto 15 a 22cm à sua frente; 2. Apanha um objeto suspenso a 8cm à sua frente; 3. Alcança um objeto que está diante dela e</p>	<p><u>2-3 anos</u> 66. Salta no mesmo lugar com ambos os pés; 70. Constrói uma torre de 5-8 cubos; 71. Vira as folhas de um livro uma a uma.</p>	<p><u>2-3 anos</u> 73. Dobra um papel ao meio imitando o adulto; 78. Pega num lápis entre o polegar e o indicador, com o lápis apoiado no dedo médio; 79. Dá cambalhotas para a frente com ajuda.</p>

<p>agarra-o;</p> <p>4.Alcança um objeto preferido;</p> <p>5.Leva um objeto à boca;</p> <p>6.Ergue a cabeça e o peito apoiando-se nos braços quando deitado de barriga para baixo;</p> <p>7.Mantém a cabeça e o peito eretos apoiada sobre os braços;</p> <p>8.Explora objetos com a boca;</p> <p>9.Deitada de barriga para baixo, volta-se de lado, mantendo a posição em 50% das vezes;</p> <p>10.Quando está de barriga para baixo, volta-se ficando deitada de costas;</p> <p>11.Move-se para a frente, numa distância igual ao comprimento do seu corpo, quando deitada de barriga para baixo;</p> <p>12.Deitada de costas, rola para o lado;</p> <p>13.Deitada de costas, volta-se sobre a barriga;</p> <p>14.Faz força para se sentar quando agarra os dedos dos adultos;</p> <p>15.Vira a cabeça livremente quando o corpo está apoiado;</p> <p>16.Mantém-se sentada durante dois minutos;</p> <p>17.Larga deliberadamente um objeto para alcançar outro;</p> <p>18.Apanha e deixa cair objetos propositadamente;</p> <p>19.Mantém-se de pé com o máximo apoio;</p> <p>20.Na posição de pé, saltita para baixo e para cima quando amparada;</p> <p>21.Gatinha numa distância igual ao comprimento do seu corpo para obter um objeto;</p> <p>22.Mantém-se sentada apoiando-se nas mãos;</p> <p>23.Muda da posição de sentada para a posição de gatinhar apoiada nas mãos e nos joelhos;</p> <p>24.Move-se da posição de deitada de barriga para baixo para a posição de sentada;</p>	<p><u>3-4 anos</u></p> <p>82.Corta com tesoura;</p> <p>85.Andar em bicos dos pés;</p> <p>86.Corre dez passos com o movimento coordenado e alternando os braços;</p> <p>90.Dá cambalhotas para a frente;</p> <p>93.Apanha uma bola com as duas mãos.</p> <p><u>4-5 anos</u></p> <p>99.Salta para a frente dez vezes sem cair;</p> <p>101.Salta para trás seis vezes;</p> <p>103.Faz formas simples de plasticina juntando 2/3 partes;</p> <p>108.Salta num só pé 5 vezes consecutivas;</p> <p>111.Recorta e cola formas simples.</p> <p><u>5-6 anos</u></p> <p>116.Estende os dedos, tocando com o polegar em cada um;</p> <p>120.Controla lançamentos e batimentos de bola;</p> <p>123.Utiliza o apara lápis;</p> <p>125.Rasga o papel à volta de desenhos simples;</p> <p>127.Apanha no ar uma bola macia ou um saquinho de feijões;</p> <p>128.Salta sozinha à corda;</p> <p>136.Salta e anda à roda sobre um pé;</p> <p>139.Fica sobre um pé sem apoio, com os olhos fechados durante 10 segundos;</p>	<p><u>3-4 anos</u></p> <p>94.Desenha os contornos de figuras utilizando moldes;</p> <p>95.Corta ao longo de uma linha reta de 20cm de comprimento não se afastando mais de 6mm da linha.</p> <p><u>4-5 anos</u></p> <p>96.Mantém-se num só pé, sem ajuda, durante 4 a 8 segundos ;</p> <p>98.Andar numa trave mantendo o equilíbrio;</p> <p>100.Salta por cima de um fio a 5cm do chão;</p> <p>104.Corta ao longo de uma linha curva;</p> <p>109.Recorta círculos de 5cm;</p> <p>110.Desenha figuras simples que se podem reconhecer, como uma casa, um homem, uma árvore.</p> <p><u>5-6 anos</u></p> <p>112.Escreve letras maiúsculas, grandes isoladas, em qualquer sítio do papel;</p> <p>113.Andar numa trave para a frente, para trás, e para os lados sem se desequilibrar;</p> <p>117.Copia letras minúsculas;</p> <p>121.Pinta sem quase sair dos contornos;</p> <p>122.Recorta desenhos de revistas ou catálogos sem sair dos contornos mais do que 5mm;</p> <p>124.Copia desenhos complexos;</p> <p>126.Dobra um quadrado de papel duas vezes;</p> <p>130.Apanha um objeto do chão enquanto corre;</p> <p>131.Patina para a frente numa distância de</p>
--	--	---

<p>25.Senta-se sem se apoiar nas mãos; 26.Atira objetos ao acaso; 27.Balança-se para a frente e para trás na posição de gatinhar; 28.Passa um objeto de uma mão para a outra quando está sentado; 29.Segura numa só mão dois cubos de 2,5cm; 30.Põe-se de joelhos; 31.Põe-se de pé apoiando-se em alguma coisa; 32.Usa o polegar e o indicador como pinça para agarrar um objeto; 33.Gatinha; 34.Estende a mão tentando alcançar algo, quando está na posição de gatinhar; 35.Mantém-se de pé com o mínimo de apoio; 36.Lambe a comida em redor da boca; 37.Mantém-se de pé sem ajuda durante 1 minuto; 38.Despeja objetos de um recipiente; 39.Vira várias páginas de um livro de cada vez; 40.Apanha com colher ou pá; 41.Coloca objetos pequenos dentro de um recipiente; 42.Senta-se quando está de pé; 43.Bate palmas; 44.Andar com o mínimo de apoio; 45.Dá alguns passos sem apoio.</p> <p><u>1-2 anos</u></p> <p>46.Sobe as escadas gatinhando; 47.Põe-se de pé quando está sentado; 48.Faz rodar uma bola imitando o adulto; 49.Sobe para uma cadeira de adulto, volta-se e senta-se; 50.Coloca quatro rodelas numa vareta; 51.Tira cavilhas de 2,5cm do tabuleiro em que</p>		<p>3,5m; 137.Escreve o nome num papel usando as linhas; 138.Salta da altura de 40cm e cai sobre a sola dos pés; 140.Fica suspenso durante 10 segundos, numa barra horizontal aguentando o peso do corpo com os braços.</p>
--	--	---

<p>estão colocados;</p> <p>52.Coloca uma cavilha de 2,5cm num tabuleiro perfurado;</p> <p>53.Constrói torres de três cubos;</p> <p>54.Faz rabiscos com lápis de cera;</p> <p>55.Andar sozinha;</p> <p>56.Desce as escadas gatinhando para trás;</p> <p>57.Senta-se sozinha numa cadeira pequena;</p> <p>58.Põe-se de cócoras e volta a pôr-se em pé;</p> <p>59.Empurra e puxa brinquedos enquanto anda;</p> <p>60.Utiliza um cavalo ou uma cadeira de baloiço;</p> <p>61.Sobe escadas com ajuda;</p> <p>62.Dobra-se pela cintura para apanhar objetos sem cair;</p> <p>63.Imita movimentos circulares;</p> <p>64.Enfia 4 contas grandes em 2 minutos.</p> <p><u>2-3 anos</u></p> <p>65.Dá a volta aos puxadores ou maçanetas das portas;</p> <p>67.Andar para trás;</p> <p>68.Desce escadas com ajuda;</p> <p>69.Atira uma bola a um adulto que está imóvel a 1,5m de distância;</p> <p>72.Desembrulha objetos pequenos;</p> <p>74.Separa e junta objetos com materiais aderentes;</p> <p>75.Desaperta brinquedos de enroscar;</p> <p>76.Dá um pontapé numa bola grande e imóvel;</p> <p>77.Faz bolas de barro massa ou plasticina;</p> <p>80.Martela cinco em cada cinco cavilhas.</p> <p><u>3-4 anos</u></p> <p>81.Faz encaixes com 3 peças ou encaixa 3 figuras geométricas num tabuleiro próprio;</p>		
---	--	--

<p>83.Salta de uma altura com 20cm; 84.Dá um pontapé numa bola grande quando a rolam na sua direção; 87.Pedala num triciclo uma distância de 1,5m; 88.Dá balanço num baloiço depois de posto em movimento; 89.Sobe a um escorrega de 1,20m/1,80m e desce deslizando; 91.Sobe escadas alternando os pés; 92.Marcha.</p> <p><u>4-5 anos</u></p> <p>97.Corre mudando de direção; 102.Faz saltar uma bola grande, batendo-lhe com a palma da mão; 105.Enrosca um objeto já colocado na rosca; 106.Desce escadas alternando os pés; 107 Pedala num triciclo contornando esquinas.</p> <p><u>5-6 anos</u></p> <p>114.Salta; 115.Andar de baloiço, iniciando e mantendo o movimento; 118.Sobe escadas de um escorrega de 3m de altura para deslizar; 119.Bate num prego com um martelo; 129.Bate a bola com um pau, taco de hóquei ou raquete; 133.Desliza sentado num skate ou carro de rolamentos; 134.Andar ou brincar numa piscina com água pela cintura; 135.Guia um carro acionado com o pé.</p>		
--	--	--

Linguagem		
Adquirido	Emergente	Não adquirido
<p><u>0-1 anos</u></p> <p>1.Estimulação auditiva geral: cantar e falar com o bebé;</p> <p>2.Estimulação auditiva geral: usar brinquedos sonoros;</p> <p>3.Reage ao som movimentando o corpo ou olhando na direção da fonte sonora;</p> <p>4.Olha para a pessoa que fala ou faz movimentos tentando atrair a atenção;</p> <p>5.Reage à voz do adulto parando de chorar ou movimentando o corpo;</p> <p>6.Chora de modo diferente consoante aquilo que a incomoda;</p> <p>7.Sorri em resposta à atenção do adulto;</p> <p>8.Segue um som virando a cabeça;</p> <p>9.Tenta localizar um som virando a cabeça na sua direção;</p> <p>10.Palreia quando está contente;</p> <p>11.Repete os seus próprios sons (em resposta à voz do adulto);</p> <p>12.Ri ;</p> <p>13.Vocaliza em resposta à atenção de outra pessoa;</p> <p>14.Olha para as próprias mãos, sorri e vocaliza frequentemente;</p> <p>15.Repete os próprios sons quando os outros os repetem;</p> <p>17.Balbucia (repetição de sílabas);</p> <p>18.Sorri em resposta às expressões faciais dos outros;</p> <p>19.Sorri e vocaliza ao ver a sua imagem no espelho;</p>	<p><u>2-3 anos</u></p> <p>114.Aponta ou nomeia pormenores nas imagens;</p> <p>125.Obedece a uma série de duas ordens relacionadas;</p> <p>132.Fala acerca de imagens complexas (acontecimentos na rua, na escola, etc.);</p> <p>135.Emprega “este” “esta” e/ou “aquele” “aquela” ao falar.</p> <p><u>3-4 anos</u></p> <p>148.Segue as regras de um jogo, imitando ações de outras crianças;</p> <p>151.Nomeia objetos pequenos e grandes;</p> <p>155.Descreve 2 acontecimentos ou personagens de uma história conhecida ou de um programa de T.V.;</p> <p>156.Pede autorização para mexer num brinquedo com que outra criança está a brincar;</p> <p>160.Presta atenção a uma história durante 5 minutos;</p> <p>161.Responde corretamente a ordens com “fora” e “atrás”;</p> <p>162.Repete canções, lengalengas em que se brinca com os dedos;</p> <p>163.Conta até 10 objetos, por imitação;</p> <p>164.Segue as regras de um jogo em grupo dirigido por um adulto;</p> <p>165.Espera pela sua vez;</p> <p>168.Faz perguntas com “porque é que” e espera pela resposta do adulto;</p> <p>173.Responde a perguntas simples com “como?”;</p> <p>174.Repete sequências ou séries de sons;</p> <p>175.Emprega verbos regulares no passado;</p>	<p><u>2-3 anos</u></p> <p>123.Indica a idade com os dedos;</p> <p>131.Emprega consistentemente algumas formas de verbos irregulares, no passado (foi, fez, estava).</p> <p><u>3-4 anos</u></p> <p>147.Identifica, fazendo gestos, mímica, sons fortes e fracos nos jogos musicais;</p> <p>166.Segue as regras de um jogo em grupo dirigido por uma criança mais velha;</p> <p>167.Brinca junto de outras crianças e fala com elas, enquanto executa o seu jogo, 30 minutos;</p> <p>170.Nomeia as formas □△○;</p> <p>171.Executa séries de duas ordens não relacionadas;</p> <p>172.Diz o nome completo quando se lhe pede;</p> <p>178.Faz o papel de adulto num jogo de faz-de-conta;</p> <p>186.Dramatiza uma variedade de experiências importantes relacionando-as com determinados objetos.</p> <p><u>4-5 anos</u></p> <p>188.Obedece a uma série de três ordens;</p> <p>190.Usa frases compostas (dei um pontapé na bola e ela foi parar à rua);</p> <p>192.Refere situações coisas absurdas numa imagem;</p> <p>194.Diz a palavra final em analogias de opostos;</p>

<p>20.Dá palmadinhas na cara do adulto ou puxa-lhe os cabelos, nariz, óculos, etc.;</p> <p>21.Estende os braços a pessoas conhecidas;</p> <p>22.Estende a sua mão e bate levemente na sua imagem ao espelho;</p> <p>23.Aperta ou sacode um objeto que se lhe põe na mão produzindo sons involuntariamente;</p> <p>24.Procura com frequência o contacto visual nos 2 ou 3 minutos em que se está a cuidar dela;</p> <p>25.Vocaliza para chamar a atenção;</p> <p>26.Repete a mesma sílaba 2-3 vezes “ma,ma,ma” por imitação;</p> <p>27.Imita a brincadeira do “cucu”;</p> <p>28.Bate palminhas imitando o adulto;</p> <p>29.Diz adeus acenando com a mão imitando o adulto;</p> <p>30.Responde a gestos fazendo gestos;</p> <p>31.Faz 4 ou mais sons diferentes;</p> <p>32.Reage à música vocalizando;</p> <p>33.Segue uma conversa olhando para as pessoas que falam;</p> <p>34.Abraça, faz festinhas e beija as pessoas conhecidas;</p> <p>35.Executa uma ordem simples quando acompanhada de gestos;</p> <p>36.Quando se diz “não” interrompe momentaneamente o que está a fazer, 75% das vezes;</p> <p>37.Olha para um objeto familiar quando nomeado;</p> <p>38.Responde quando se chama pelo seu nome, olhando e estendendo os braços para que lhe peguem;</p> <p>39.Responde a perguntas simples com uma</p>	<p>176.Diz se os objetos são iguais se diferentes;</p> <p>177.Usa adjetivos em relação ao tamanho em situações familiares;</p> <p>que se desenvolvem;</p> <p>180.Fala sobre o que está a acontecer;</p> <p>181.Responde a perguntas com “porquê” sobre pequenos episódios de uma história simples;</p> <p>184.Usa plurais irregulares (cães, caracóis, limões);</p> <p>185.Relata dois acontecimentos pela ordem em que ocorrem.</p> <p><u>4-5 anos</u></p> <p>189.Aponta ou junta um par de objetos/imagens quando se lhe pede;</p> <p>191.Quando se lhe pede sabe encontrar “a parte de cima” “no cimo” e “a parte de baixo” “no fundo” dos objetos;</p> <p>196.Num imagem diz o que é que não pertence a uma determinada classe (uma coisa que não é animal).</p> <p><u>5-6 anos</u></p> <p>205.Relata experiências diárias;</p> <p>207.Responde a perguntas com porquê?” dando uma explicação;</p> <p>208.Põe por ordem e conta uma história com 3-5 cartões.</p>	<p>195.Conta uma história conhecida sem ajuda de ilustrações;</p> <p>197.Diz se duas palavras rimam ou não;</p> <p>198.Diz frases complexas (ela quer que eu entre porque...);</p> <p>199.Diz se um som é “alto” ou “baixo”.</p> <p><u>5-6 anos</u></p> <p>200.Aponta para “alguns” “muitos” e “vários”;</p> <p>201.Diz a morada;</p> <p>202.Diz o número de telefone;</p> <p>203.Aponta o grupo que tem “mais” “menos” e “poucos”;</p> <p>204.Conta anedotas simples;</p> <p>206.Descreve a localização ou movimento usado (através de, pelo, desde, até, por cima de);</p> <p>209.Define palavras;</p> <p>210.Responde a (diz-me o oposto/contrário de);</p> <p>211.Responde a perguntas do tipo “o que é que acontece se deixares cair um ovo);</p> <p>212.Emprega “ontem” e “amanhã” corretamente;</p> <p>213.Pergunta o significado de palavras novas ou que não se usam muito frequentemente.</p>
--	---	--

<p>resposta não oral;</p> <p>40.Aponta para uma parte do corpo (por ex: o nariz);</p> <p>41.Combina duas sílabas diferentes num jogo vocálico;</p> <p>42.Ri e grita quando brinca;</p> <p>43.Olha para uma imagem durante alguns segundos;</p> <p>44.Por imitação aperta ou sacode um brinquedo para produzir um som;</p> <p>45.Imita os padrões de entoação dos outros;</p> <p>46.Emprega uma só palavra com significado para nomear objetos ou pessoas;</p> <p>47.Vocaliza em resposta a outra pessoa que fala.</p> <p><u>1-2 anos</u></p> <p>48.Reage a rimas e lengalengas;</p> <p>49.Diz 5 palavras diferentes (pode usar a mesma palavra para se referir a diferentes objetos);</p> <p>50.Palra, como se estivesse a conversar;</p> <p>51.Procura um som escondido;</p> <p>52.Usa gestos para indicar que quer “mais” ;</p> <p>53.Responde ao “não há” / “não está cá” ;</p> <p>54.Imita o uso de objetos comuns (colher, copo, etc.) ;</p> <p>55.Procura a fonte sonora da sala (crianças a chamar, etc.) ;</p> <p>56.Produz o som de um animal ou emprega esse som para nomear esse animal (vaca, mumu) ;</p> <p>57.Obedece a 3 ordens diferentes não acompanhadas de gestos;</p> <p>58.Toca ou olha para 6 objetos nomeados;</p>		
--	--	--

<p>59.Aponta 3 a 5 imagens num livro quando nomeadas;</p> <p>60.Aponta 3 partes do seu próprio corpo;</p> <p>61.Diz 10 palavras;</p> <p>62.Diz o seu nome ou diminutivo a pedido;</p> <p>63.Responde à pergunta “o que é isto?” com o nome do objeto;</p> <p>64.Pede “mais”;</p> <p>65.Diz “não há” “não há mais” “não está cá”;</p> <p>66.Dá ou mostra um objeto a pedido;</p> <p>67.Movimenta apropriadamente o corpo quando se diz “para cima” “para baixo”;</p> <p>68.Quando brinca imita o movimento de outra criança;</p> <p>69.Imita o adulto em tarefas simples (sacudir a roupa, puxar a roupa da cama, etc.);</p> <p>70.Aponta para si própria quando lhe perguntam “onde está a.....?”;</p> <p>71.Brinca com outra criança embora cada uma realize atividades separadas;</p> <p>72.Combina o uso da palavra e gestos para manifestar os seus desejos;</p> <p>73.Sabe o que fazer em situações familiares (saídas, refeições, deitar, etc.);</p> <p>74.Diz o nome de 5 membros da família, incluindo o dos animais domésticos;</p> <p>75.Aponta 12 objetos familiares quando nomeados;</p> <p>76.Participa em brincadeiras com outras crianças, empurrando carrinhos ou atirando uma bola (2 a 5m);</p> <p>77.Vocaliza enquanto brinca, em resposta ao discurso do adulto;</p> <p>78.Abraça e pega numa boneca ou brinquedo macio;</p>		
--	--	--

<p>79.Repete ações que provocam o riso ou atraem a atenção;</p> <p>80.Diz o nome de 4 brinquedos;</p> <p>81.Pede alguns alimentos dizendo o seu nome, quando lhos mostram (leite, bolacha, pão, etc.);</p> <p>82.Diz o nome de três partes do corpo de uma boneca ou de uma pessoa;</p> <p>83.Dá um livro a um adulto para que lho leiam ou vejam;</p> <p>84.Junta objetos às imagens dos mesmos;</p> <p>85.Vira 2/3 páginas de um livro ao mesmo tempo para procurar uma imagem nomeada;</p> <p>86.Puxa por uma pessoa para mostrar qualquer ação ou objeto;</p> <p>87.Retira a mão e diz “não, não” quando está perto de um objeto proibido, assinalado para tal;</p> <p>88.Faz perguntas elevando a entoação da voz no final da palavra ou frase;</p> <p>89.Responde a perguntas que exijam respostas “sim” ou “não” ;</p> <p>90.Brinca com duas ou três crianças da sua idade;</p> <p>91.Cumprimenta outras crianças e adultos conhecidos quando se lhe recorda;</p> <p>92.A pedido encontra um livro específico;</p> <p>93.Nomeia quatro imagens comuns;</p> <p>94.Nomeia objetos comuns numa variedade de situações.</p> <p><u>2-3 anos</u></p> <p>95.É capaz de trazer ou levar um objeto ou ir chamar uma pessoa a outro quarto, quando se lhe pede;</p>		
---	--	--

<p>96.Senta-se perto de um adulto para partilhar um livro de imagens, durante 5 minutos;</p> <p>97.Diz “por favor” ou “obrigada” quando se lhe chama a atenção;</p> <p>98.Procura ajudar os pais nas tarefas domésticas tomando parte delas (segurar na pá do lixo, etc.);</p> <p>99.Atua em resposta a palavras de ação;</p> <p>100.Faz uma escolha quando se lhe pede;</p> <p>101.Responde apropriadamente ao uso de adjetivos comuns (cansado, contente, frio, etc.);</p> <p>102.Imita sequências de brincadeiras (tomar conta da boneca, etc.);</p> <p>103.A pedido coloca objetos “dentro de”, “debaixo de”, “em cima de”;</p> <p>104.Usa alguns adjetivos comuns (quente, grande, etc.);</p> <p>105.Descreve ações em imagens;</p> <p>106.Responde à pergunta “o que está a _____ a fazer?” descrevendo atividades simples;</p> <p>107.Combina substantivos e/ou adjetivos em frases de duas palavras (bola cadeira ou bola grande);</p> <p>108.Combina verbo e nome em frases de duas palavras (beber leite, comer pão, lavar mãos);</p> <p>109.Combina o próprio nome e verbo em frases de duas palavras (bebé cai);</p> <p>110.Mima ações e repete a palavra final de cada frase de uma canção familiar;</p> <p>111.Emprega uma palavra quando necessita de ir à casa de banho;</p> <p>112.Combina verbo ou nome com “aqui “ e” ali” em frases de duas palavras (cadeira aqui);</p>		
--	--	--

<p>113. Combina duas palavras para expressar posse /carro papá;</p> <p>115. Atua em respostas a pistas verbais durante uma brincadeira de faz-de-conta (o urso tem fome);</p> <p>116. Seleciona um objeto descrito pela sua função /copo, etc.;</p> <p>117. Responde a perguntas com interrogativa “onde?”;</p> <p>118. Aponta ou nomeia objetos ou animais pelo som que produzem;</p> <p>119. Combina substantivos, verbos e adjetivos em frases de três palavras (carro grande papá);</p> <p>120. Ao falar refere-se a si próprio pelo seu nome;</p> <p>121. Aponta a imagem de um objeto comum descrito pelo uso;</p> <p>122. Ouve histórias simples (horas de ir para a cama);</p> <p>124. Diz o sexo quando se lhe pergunta;</p> <p>126. Utiliza a forma verbal “está a..” (está a comer);</p> <p>127. Fala enquanto brinca ao faz-de-conta, com o adulto;</p> <p>128. Conhece as personagens familiares da TV e nomeias;</p> <p>129. Brinca vestindo roupas de adultos;</p> <p>130. Emprega a forma regular do plural (livro, livros);</p> <p>133. Pergunta “o que é isto? aquilo?”;</p> <p>134. Controla o volume da voz em 90% das vezes;</p> <p>136. Emprega “está” em frases simples (a bola está aqui) ;</p>		
---	--	--

<p>137.Diz “eu” “mim” “meu” em vez do seu próprio nome; 138.Diz “não” ; 139.Responde a perguntas “quem é” dando um nome; 140.Indica posse usando “do/da” quando se lhe pergunta “de quem é?” ; 141.Emprega os artigos “ o/a , um/uma” ; 142.Emprega alguns nomes de classes (brinquedos/animais) ; 143.Usa os verbos “ser/estar e ter”, no presente com alguma consistência; 144.Participa em brincadeiras produzindo padrões rítmicos simples (bater palmas, bater com os pés).</p> <p><u>3-4 anos</u></p> <p>145.Usa frases de quatro palavras; 146.Canta e dança ao som da música; 149.Cumprimenta adultos conhecidos sem que se lhe lembre; 150.Mantém uma conversa simples; 152.A pedido, aponta dez partes do corpo; 153.A pedido verbal, aponta para um rapaz/menino e para uma rapariga/menina; 154.Conta até 3, por imitação; 157.Diz “se faz favor” e “obrigado” em 50% das vezes sem que lhe lembrem; 158.Atende o telefone, chama o adulto ou fala com pessoas conhecidas; 159.Faz perguntas com “onde” e “quem”; 169.A pedido, nomeia três cores; 179.Planeia sequências de atividades, nomeando-as à medida que se desenvolvem;</p>		
--	--	--

<p>182.Diz para que servem objetos comuns; 183.Expressa ações futuras empregando “vou..” “tenho de..” “quero..”; 187.Usa uma linguagem inteligível para estranhos.</p> <p><u>4-5 anos</u> 193.Emprega as palavras (irmão, irmã, avô, avó).</p>		
---	--	--

Grelha de Registo dos Comportamentos não adquiridos

Socialização	Autonomia	Cognição	Desenvolvimento motor	Linguagem
		<p><u>2-3 anos</u> 33.Desenha uma cruz por imitação.</p>	<p><u>2-3 anos</u> 73.Dobra um papel ao meio imitando o adulto; 78.Pega num lápis entre o polegar e o indicador, com o lápis apoiado no dedo médio; 79.Dá cambalhotas para a frente com ajuda.</p>	<p><u>2-3 anos</u> 123.Indica a idade com os dedos; 131.Emprega consistentemente algumas formas de verbos irregulares, no passado (foi, fez, estava).</p>
<p><u>3-4 anos</u> 63.Brinca junto de outras crianças e fala com elas enquanto executa o seu jogo.</p>		<p><u>3-4 anos</u> 44.Diz se um objeto é pesado ou leve; 53.Desenha um “V” por imitação; 54.Une os cantos opostos de um quadrado de papel de 10 cm de lado com uma linha diagonal; 55.Conta até 10 objetos, por imitação; 57.Constrói, seguindo um</p>	<p><u>3-4 anos</u> 94.Desenha os contornos de figuras utilizando moldes; 95.Corta ao longo de uma linha reta de 20cm de comprimento não se afastando mais de 6mm da linha.</p>	<p><u>3-4 anos</u> 147.Identifica, fazendo gestos, mímica, sons fortes e fracos nos jogos musicais; 166.Segue as regras de um jogo em grupo dirigido por uma criança mais velha; 167.Brinca junto de outras crianças e fala com elas, enquanto executa o seu jogo, 30 minutos; 170.Nomeia as formas</p>

		<p>modelo, sequência ou padrões de peças de encaixe ou contas;</p> <p>58.Copia uma série de traços em forma de “V” ligados, VVV;</p> <p>59.Junta a perna e/ou o braço a um desenho incompleto da figura humana;</p> <p>60.Completa de uma só vez um puzzle de 6 peças (sem tentativa e erro) ;</p> <p>62.Desenha um quadrado, por imitação;</p> <p>64.Nomeia três formas geométricas □○△.</p>		<p>□△○;</p> <p>171.Executa séries de duas ordens não relacionadas;</p> <p>172.Diz o nome completo quando se lhe pede;</p> <p>178.Faz o papel de adulto num jogo de faz-de-conta;</p> <p>186.Dramatiza uma variedade de experiências importantes relacionando-as com determinados objetos.</p>
<p>4-5 anos</p> <p>70.Colabora com 2/3 crianças durante 20 minutos, numa atividade (brincadeira coletiva ou jogo).</p>	<p>4-5 anos</p> <p>78.Usa a faca para barrar o pão com manteiga ou doce;</p> <p>79.Aperta e desaperta a fivela dos cintos ou dos sapatos;</p> <p>89.Dá laços nos atacadores.</p>	<p>4-5 anos</p> <p>65.A pedido apanha um número específico de objetos (de 1 a 5) ;</p> <p>66.Nomeia 5 texturas diferentes;</p> <p>69.Nomeia os períodos do dia (manhã/tarde/noite), associando os com diferentes atividades;</p> <p>71.Diz se um objeto é mais leve ou mais pesado;</p> <p>73.Nomeia 8 cores;</p> <p>74.Nomeia três moedas diferentes;</p> <p>76.Diz a cor de diferentes objetos que são nomeados;</p> <p>77.Relata cinco factos</p>	<p>4-5 anos</p> <p>96.Mantém-se num só pé, sem ajuda, durante 4 a 8 segundos ;</p> <p>98.Andar numa trave mantendo o equilíbrio;</p> <p>100.Salta por cima de um fio a 5cm do chão;</p> <p>104.Corta ao longo de uma linha curva;</p> <p>109.Recorta círculos de 5cm;</p> <p>110.Desenha figuras simples que se podem reconhecer, como uma casa, um homem, uma árvore.</p>	<p>4-5 anos</p> <p>188.Obedece a uma série de três ordens;</p> <p>190.Usa frases compostas (dei um pontapé na bola e ela foi parar à rua);</p> <p>192.Refere situações coisas absurdas numa imagem;</p> <p>194.Diz a palavra final em analogias de opostos;</p> <p>195.Conta uma história conhecida sem ajuda de ilustrações;</p> <p>197.Diz se duas palavras rimam ou não;</p> <p>198.Diz frases complexas (ela quer que eu entre porque...);</p>

		importantes de uma história que ouviu três vezes; 78.Desenha a figura humana (cabeça, tronco e 4 membros) ; 79.Canta cinco versos de uma canção; 81.Diz se os objetos são compridos ou curtos; 85.Conta de por de 1 a 20; 86.Nomeia as posições relativas: a primeira, a do meio, a última.		199.Diz se um som é “alto” ou “baixo”.
<u>5-6 anos</u> 75.Explica a outros as regras de um jogo ou de uma atividade; 78.Cumpre as regras de um jogo de raciocínio verbal tais como adivinhas; 81.Concebe e faz construções, usando ferramentas simples (planos inclinados, alavancas, roldanas, etc.); 82.Fixa metas a si próprio e realiza os objetivos que se propõe; 83.Representa partes de uma história, desempenhando um papel ou utilizando fantoches.	<u>5-6 anos</u> 93.Serve-se sozinha à mesa e passa a travessa; 94.Prepara sozinha uma papa fria ou cereais; 96.Regula a temperatura da água para tomar banho ou duche; 97.Prepara a sua sanduíche; 98.Vai sozinha para a escola, até ao parque ou à loja, desde que fiquem perto de casa; 101.Consegue abrir um pacote de leite 1/4l; 103.Dá laços no capuz.	<u>5-6 anos</u> 87.Conta até 20 objetos e diz quantos são ao todo; 88.Identifica e nomeia os números até 10; 89.Designa a direita e a esquerda em si própria; 90.Diz as letras do alfabeto por ordem; 91.Escreve o seu nome; 92.Nomeia cinco letras do alfabeto; 93.Dispõe objetos numa sequência de larguras e de comprimentos; 94.Nomeia letras maiúsculas do alfabeto; 95.Ordena numa sequência correta os números de 1 a 10; 96.Nomeia posições de pessoas ou objetos: o 1º,o	<u>5-6 anos</u> 112.Escreve letras maiúsculas, grandes isoladas, em qualquer sítio do papel; 113.Andar numa trave para a frente, para trás, e para os lados sem se desequilibrar; 117.Copia letras minúsculas; 121.Pinta sem quase sair dos contornos; 122.Recorta desenhos de revistas ou catálogos sem sair dos contornos mais do que 5mm; 124.Copia desenhos complexos; 126.Dobra um quadrado de papel duas vezes; 130.Apanha um objeto do chão enquanto corre; 131.Patina para a frente	<u>5-6 anos</u> 200.Aponta para “alguns” “muitos” e “vários”; 201.Diz a morada; 202.Diz o número de telefone; 203.Aponta o grupo que tem “mais” “menos” e “poucos”; 204.Conta anedotas simples; 206.Descreve a localização ou movimento usado (através de, pelo, desde, até, por cima de); 209.Define palavras; 210.Responde a (diz-me o oposto/contrário de); 211.Responde a perguntas do tipo “o que é que acontece se deixares cair um ovo); 212.Emprega “ontem” e “amanhã” corretamente;

		<p>2ºe o 3º;</p> <p>97.Nomeia letras minúsculas do alfabeto;</p> <p>98.Emparelha letras maiúsculas com letras minúsculas;</p> <p>99.Aponta para números, quando nomeados (de 1 a 25);</p> <p>100.Copia um losango;</p> <p>101.Completa labirintos simples;</p> <p>102.Enumera, por ordem, os dias da semana;</p> <p>103.Faz somas e subtrações de combinações de números até três;</p> <p>104.Diz o mês e o dia do seu aniversário;</p> <p>105.Reconhece até dez palavras escritas;</p> <p>106.Perante uma atividade comum é capaz de antecipar o que vai acontecer a seguir;</p> <p>107.Conta de cor de 1 a 100.</p>	<p>numa distância de 3,5m;</p> <p>137.Escreve o nome num papel usando as linhas;</p> <p>138.Salta da altura de 40cm e cai sobre a sola dos pés;</p> <p>140.Fica suspenso durante 10 segundos, numa barra horizontal aguentando o peso do corpo com os braços.</p>	<p>213.Pergunta o significado de palavras novas ou que não se usam muito frequentemente.</p>
--	--	--	---	--

Anexo H – Checklist do Programa Portage - Grelha de Registo dos Comportamentos Emergentes

Grelha de Registo dos Comportamentos Emergentes

abril.2013

Socialização	Autonomia	Cognição	Desenvolvimento motor	Linguagem
0-1 anos 16.Brinca só e contente, 15 a 20 minutos, próximo do adulto que está ocupado.				
1-2 anos 33.Explora ativamente o seu meio ambiente; 41.Brinca com 2 ou 3 crianças da sua idade.	1-2 anos 14.Come sozinho com a colher.			
2-3 anos 51.É capaz de compreender e exprimir sentimentos diferentes, verbalizando o seu amor a sua zanga, a sua tristeza, a sua alegria.	2-3 anos 26.Come sozinho usando a colher e o copo entornando um pouco; 47.Deita água de um jarro pequeno (1/4l) para o copo, sem ajuda; 50.Calça as meias.	2-3 anos 32.A pedida, aponta para o “grande” e o “pequeno” ; 38.Descreve ações em imagens.	2-3 anos 66.Salta no mesmo lugar com ambos os pés; 70.Constrói uma torre de 5-8 cubos; 71.Vira as folhas de um livro uma a uma.	2-3 anos 114.Aponta ou nomeia pormenores nas imagens; 125.Obedece a uma série de duas ordens relacionadas; 132.Fala acerca de imagens complexas (acontecimentos na rua, na escola, etc.); 135.Emprega “este” “esta” e/ou “aquele” “aquela” ao falar.
3-4 anos 53.Segue as regras de um jogo (imitando as ações de outras crianças); 55.Segue as ordens de um jogo em grupo dirigido por um adulto; 59.Espera pela sua vez; 60.Segue as regras de um jogo de grupo dirigido por uma criança.	3-4 anos 53.Come sozinho uma refeição completa; 59.Aperta as molas e colchetes da roupa.	3-4 anos 41.Nomeia objetos pequenos e grandes; 47.Repete canções/lengalengas em que se brinca com os dedos; 49.Aponta para os objetos compridos e para os curtos; 50.Diz quais os objetos que “vão bem juntos” ;	3-4 anos 82.Corta com tesoura; 85.Andar em bicos dos pés; 86.Corre dez passos com o movimento coordenado e alternando os braços; 90.Dá cambalhotas para a frente; 93.Apanha uma bola com as duas mãos.	3-4 anos 148.Segue as regras de um jogo, imitando ações de outras crianças; 151.Nomeia objetos pequenos e grandes; 155.Descreve 2 acontecimentos ou personagens de uma história conhecida ou de um programa de T.V.; 156.Pede autorização para

		<p>52.Separa objetos por categorias; 61.Diz se os objetos são iguais e se são diferentes.</p>		<p>mexer num brinquedo com que outra criança está a brincar; 160.Presta atenção a uma história durante 5 minutos; 161.Responde corretamente a ordens com “fora” e “atrás”; 162.Repete canções, lengalengas em que se brinca com os dedos; 163.Conta até 10 objetos, por imitação; 164.Segue as regras de um jogo em grupo dirigido por um adulto; 165.Espera pela sua vez; 168.Faz perguntas com “porque é que” e espera pela resposta do adulto; 173.Responde a perguntas simples com “como?”; 174.Repete sequências ou séries de sons; 175.Emprega verbos regulares no passado; 176.Diz se os objetos são iguais se diferentes; 177.Usa adjetivos em relação ao tamanho em situações familiares; que se desenvolvem; 180.Fala sobre o que está a acontecer; 181.Responde a perguntas com “porquê” sobre pequenos episódios de uma história simples;</p>
--	--	---	--	---

				184. Usa plurais irregulares (cães, caracóis, limões); 185. Relata dois acontecimentos pela ordem em que ocorrem.
<p>4-5 anos</p> <p>65. Participa na conversa dos adultos;</p> <p>66. Recita, canta e dança para pessoas mais velhas;</p> <p>67. Executa sozinho uma tarefa doméstica durante 20/30m;</p> <p>68. Pede desculpa em 75% dos casos, sem que seja necessário recordar-lho;</p> <p>69. Espera pela sua vez num jogo em que participa com 8/9 crianças;</p> <p>71. Comporta-se em público de forma socialmente aceitável;</p> <p>72. Pede autorização antes de utilizar objetos de outras pessoas 75% das vezes.</p>	<p>4-5 anos</p> <p>72. Encaixa o fecho éclair;</p> <p>80. Veste-se completamente sozinho abotoando-se à frente mas não dá nós;</p> <p>81. Consegue servir-se quando os pais seguram a travessa;</p> <p>87. Sai das imediações de casa sem vigilância constante;</p> <p>88. Enfia os atacadores nos sapatos.</p>	<p>4-5 anos</p> <p>67. A pedido, copia um triângulo;</p> <p>70. Repete rimas familiares;</p> <p>75. Emparelha símbolos (letras e números);</p> <p>80. Constrói uma pirâmide de 10 cubos, por imitação;</p> <p>82. Coloca objetos “atrás de”, “ao lado de”, “junto a”;</p> <p>83. Emparelha um conjunto de objetos a outro conjunto padrão (1 a 10);</p> <p>84. Aponta ou nomeia o elemento que falta no desenho de uma figura.</p>	<p>4-5 anos</p> <p>99. Salta para a frente dez vezes sem cair;</p> <p>101. Salta para trás seis vezes;</p> <p>103. Faz formas simples de plasticina juntando 2/3 partes;</p> <p>108. Salta num só pé 5 vezes consecutivas;</p> <p>111. Recorta e cola formas simples.</p>	<p>4-5 anos</p> <p>189. Aponta ou junta um par de objetos/imagens quando se lhe pede;</p> <p>191. Quando se lhe pede sabe encontrar “a parte de cima” “no cimo” e “a parte de baixo” “no fundo” dos objetos;</p> <p>196. Numa imagem diz o que é que não pertence a uma determinada classe (uma coisa que não é animal).</p>
<p>5-6 anos</p> <p>73. Exprime os seus sentimentos;</p> <p>80. Escolhe os amigos.</p>	<p>5-6 anos</p> <p>91. Escolhe a roupa adequada à temperatura e ocasião;</p> <p>99. Corta alimentos moles com a faca;</p> <p>102. Pega, transporta e poisa na mesa o tabuleiro com os alimentos;</p> <p>104. Põe o cinto de segurança no automóvel.</p>		<p>5-6 anos</p> <p>116. Estende os dedos, tocando com o polegar em cada um;</p> <p>120. Controla lançamentos e batimentos de bola;</p> <p>123. Utiliza o apara lápis;</p> <p>125. Rasga o papel à volta de desenhos simples;</p> <p>127. Apanha no ar uma bola macia ou um saquinho de</p>	<p>5-6 anos</p> <p>205. Relata experiências diárias;</p> <p>207. Responde a perguntas com “porquê?” dando uma explicação;</p> <p>208. Põe por ordem e conta uma história com 3-5 cartões.</p>

			feijões; 128.Salta sozinha à corda; 136.Salta e anda à roda sobre um pé; 139.Fica sobre um pé sem apoio, com os olhos fechados durante 10 segundos.	
--	--	--	--	--

Anexo I – Grelhas de Observação da EAERE (Escala para a avaliação do Envolvimento nas rotinas, para educadores)

Nome da Criança: "L."
 Nome do Observador: Vanda Costa
 Data: 4. março - 2013

EAERE (STARE)

Escala para a Avaliação do Envolvimento nas Rotinas, para Educadores
 R. A. McWilliam
 Frank Porter Graham Child Development Center
 Universidade da Carolina do Norte, em Chapel Hill
 @ 2000

Instruções: Observe a criança durante 10 minutos, em cada uma das seguintes rotinas. Primeiro, avalie a quantidade de tempo em que a criança está envolvida com os adultos, os pares e os materiais. Segundo, avalie a complexidade do envolvimento da criança. No fim da escala, há tabelas em branco destinadas à junção de rotinas extra ou alternadas.

Chegada/Partida	Nunca	Pouco Tempo	Metade do Tempo	Maior Parte do Tempo	Todo o Tempo
Com Adultos	1	2	3	4	5
Com os Pares	1	2	3	4	5
Com os Materiais	1	2	3	4	5
Complexidade*	Simplex		Média		Sofisticada

*Simplex = jogo repetitivo, de vez em quando olha à volta; Média = acompanha as rotinas, participa; Sofisticada = cria, faz-de-conta, persiste

1 Fonte: Centro FPG para o Desenvolvimento da Criança

EAERE (STARE)

Hora das Brincadeiras em Roda	Nunca	Pouco Tempo	Metade do Tempo	Maior Parte do Tempo	Todo o Tempo
Com Adultos	1	2	3	4	5
Com os Pares	1	2	3	4	5
Com os Materiais	1	2	3	4	5
Complexidade*	Simple		Média		Sofisticada

Jogo livre/Hora dos Cantinhos	Nunca	Pouco Tempo	Metade do Tempo	Maior Parte do Tempo	Todo o Tempo
Com Adultos	1	2	3	4	5
Com os Pares	1	2	3	4	5
Com os Materiais	1	2	3	4	5
Complexidade*	Simple		Média		Sofisticada

***Simple** = jogo repetitivo, de vez em quando olha à volta; **Média** = acompanha as rotinas, participa; **Sofisticada**= cria, faz-de-conta, persiste

EAERE (STARE)

Actividade Orientada pelo Educador	Nunca	Pouco Tempo	Metade do Tempo	Maior Parte do Tempo	Todo o Tempo
Com Adultos	1	2	3	4	5
Com os Pares	1	2	3	4	5
Com os Materiais	1	2	3	4	5
Complexidade*	Simple		Média		Sofisticada

Lanche/Almoço	Nunca	Pouco Tempo	Metade do Tempo	Maior Parte do Tempo	Todo o Tempo
Com Adultos	1	2	3	4	5
Com os Pares	1	2	3	4	5
Com os Materiais	1	2	3	4	5
Complexidade*	Simple		Média		Sofisticada

*Simple = jogo repetitivo, de vez em quando olha à volta; Média = acompanha as rotinas, participa; Sofisticada = cria, faz-de-conta, persiste

EAERE (STARE)

Casa-de-banho	Nunca	Pouco Tempo	Metade do Tempo	Maior Parte do Tempo	Todo o Tempo
Com Adultos	1	2	3	4	5
Com os Pares	1	2	3	4	5
Com os Materiais	1	2	3	4	5
Complexidade*	Simple		Média		Sofisticada

Exterior	Quase Nunca	Pouco Tempo	Metade do Tempo	Maior Parte do Tempo	Quase todo o Tempo
Com Adultos	1	2	3	4	5
Com os Pares	1	2	3	4	5
Com os Materiais	1	2	3	4	5
Complexidade*	Simple		Média		Sofisticada

*Simple = jogo repetitivo, de vez em quando olha à volta; Média = acompanha as rotinas, participa; Sofisticada = cria, faz-de-conta, persiste

Nome da Criança: 11 L. 4
 Nome do Observador: Vanda Costa
 Data: 6. março. 2013

EAERE (STARE)

Escala para a Avaliação do Envolvimento nas Rotinas, para Educadores
 R. A. McWilliam
 Frank Porter Graham Child Development Center
 Universidade da Carolina do Norte, em Chapel Hill
 @ 2000

Instruções: Observe a criança durante 10 minutos, em cada uma das seguintes rotinas. Primeiro, avalie a quantidade de tempo em que a criança está envolvida com os adultos, os pares e os materiais. Segundo, avalie a complexidade do envolvimento da criança. No fim da escala, há tabelas em branco destinadas à junção de rotinas extra ou alternadas.

Chegada/Partida	Nunca	Pouco Tempo	Metade do Tempo	Maior Parte do Tempo	Todo o Tempo
Com Adultos	1	2	3	4	5
Com os Pares	1	2	3	4	5
Com os Materiais	1	2	3	4	5
Complexidade*	Simple		Média		Sofisticada

*Simple = jogo repetitivo, de vez em quando olha à volta; Média = acompanha as rotinas, participa; Sofisticada = cria, faz-de-conta, persiste

1 Fonte: Centro FPG para o Desenvolvimento da Criança

EAERE (STARE)

Hora das Brincadeiras em Roda	Nunca	Pouco Tempo	Metade do Tempo	Maior Parte do Tempo	Todo o Tempo
Com Adultos	1	2	3	4	5
Com os Pares	1	2	3	4	5
Com os Materiais	1	2	3	4	5
Complexidade*	Simple		Média		Sofisticada

Jogo livre/Hora dos Cantinhos	Nunca	Pouco Tempo	Metade do Tempo	Maior Parte do Tempo	Todo o Tempo
Com Adultos	1	2	3	4	5
Com os Pares	1	2	3	4	5
Com os Materiais	1	2	3	4	5
Complexidade*	Simple		Média		Sofisticada

***Simple** = jogo repetitivo, de vez em quando olha à volta; **Média** = acompanha as rotinas, participa; **Sofisticada**= cria, faz-de-conta, persiste

EAERE (STARE)

Actividade Orientada pelo Educador	Nunca	Pouco Tempo	Metade do Tempo	Maior Parte do Tempo	Todo o Tempo
Com Adultos	1	2	3	4	5
Com os Pares	1	2	3	4	5
Com os Materiais	1	2	3	4	5
Complexidade*	Simples		Média		Sofisticada

Lanche/Almoço	Nunca	Pouco Tempo	Metade do Tempo	Maior Parte do Tempo	Todo o Tempo
Com Adultos	1	2	3	4	5
Com os Pares	1	2	3	4	5
Com os Materiais	1	2	3	4	5
Complexidade*	Simples		Média		Sofisticada

***Simples** = jogo repetitivo, de vez em quando olha à volta; **Média** = acompanha as rotinas, participa; **Sofisticada** = cria, faz-de-conta, persiste

EAERE (STARE)

Casa-de-banho	Nunca	Pouco Tempo	Metade do Tempo	Maior Parte do Tempo	Todo o Tempo
Com Adultos	1	2	3	4	5
Com os Pares	1	2	3	4	5
Com os Materiais	1	2	3	4	5
Complexidade*	Simple		Média		Sofisticada

Exterior	Quase Nunca	Pouco Tempo	Metade do Tempo	Maior Parte do Tempo	Quase todo o Tempo
Com Adultos	1	2	3	4	5
Com os Pares	1	2	3	4	5
Com os Materiais	1	2	3	4	5
Complexidade*	Simple		Média		Sofisticada

***Simple** = jogo repetitivo, de vez em quando olha à volta; **Média** = acompanha as rotinas, participa; **Sofisticada** = cria, faz-de-conta, persiste

4 Fonte: Centro FPG para o Desenvolvimento da Criança

Nome da Criança: W. L. U
 Nome do Observador: Vanda Costa
 Data: 8. março 2013

EAERE (STARE)

Escala para a Avaliação do Envolvimento nas Rotinas, para Educadores
 R. A. McWilliam
 Frank Porter Graham Child Development Center
 Universidade da Carolina do Norte, em Chapel Hill
 @ 2000

Instruções: Observe a criança durante 10 minutos, em cada uma das seguintes rotinas. Primeiro, avalie a quantidade de tempo em que a criança está envolvida com os adultos, os pares e os materiais. Segundo, avalie a complexidade do envolvimento da criança. No fim da escala, há tabelas em branco destinadas à junção de rotinas extra ou alternadas.

Chegada/Partida	Nunca	Pouco Tempo	Metade do Tempo	Maior Parte do Tempo	Todo o Tempo
Com Adultos	1	2	3	(4)	5
Com os Pares	1	(2)	3	4	5
Com os Materiais	1	2	3	(4)	5
Complexidade*	Simple		(Média)		Sofisticada

***Simple** = jogo repetitivo, de vez em quando olha à volta; **Média** = acompanha as rotinas, participa; **Sofisticada** = cria, faz-de-conta, persiste

EAERE (STARE)

Hora das Brincadeiras em Roda	Nunca	Pouco Tempo	Metade do Tempo	Maior Parte do Tempo	Todo o Tempo
Com Adultos	1	2	3	4	5
Com os Pares	1	2	3	4	5
Com os Materiais	1	2	3	4	5
Complexidade*	Simples		Média		Sofisticada

Jogo livre/Hora dos Cantinhos	Nunca	Pouco Tempo	Metade do Tempo	Maior Parte do Tempo	Todo o Tempo
Com Adultos	1	2	3	4	5
Com os Pares	1	2	3	4	5
Com os Materiais	1	2	3	4	5
Complexidade*	Simples		Média		Sofisticada

***Simples** = jogo repetitivo, de vez em quando olha à volta; **Média** = acompanha as rotinas, participa; **Sofisticada**= cria, faz-de-conta, persiste

EAERE (STARE)

Actividade Orientada pelo Educador	Nunca	Pouco Tempo	Metade do Tempo	Maior Parte do Tempo	Todo o Tempo
Com Adultos	1	2	3	4	5
Com os Pares	1	2	3	4	5
Com os Materiais	1	2	3	4	5
Complexidade*	Simple		Média		Sofisticada

Lanche/Almoço	Nunca	Pouco Tempo	Metade do Tempo	Maior Parte do Tempo	Todo o Tempo
Com Adultos	1	2	3	4	5
Com os Pares	1	2	3	4	5
Com os Materiais	1	2	3	4	5
Complexidade*	Simple		Média		Sofisticada

***Simple** = jogo repetitivo, de vez em quando olha à volta; **Média** = acompanha as rotinas, participa; **Sofisticada** = cria, faz-de-conta, persiste

EAERE (STARE)

Casa-de-banho	Nunca	Pouco Tempo	Metade do Tempo	Maior Parte do Tempo	Todo o Tempo
Com Adultos	1	2	3	4	5
Com os Pares	1	2	3	4	5
Com os Materiais	1	2	3	4	5
Complexidade*	Simple		Média		Sofisticada

Exterior	Quase Nunca	Pouco Tempo	Metade do Tempo	Maior Parte do Tempo	Quase todo o Tempo
Com Adultos	1	2	3	4	5
Com os Pares	1	2	3	4	5
Com os Materiais	1	2	3	4	5
Complexidade*	Simple		Média		Sofisticada

*Simple = jogo repetitivo, de vez em quando olha à volta; Média = acompanha as rotinas, participa; Sofisticada = cria, faz-de-conta, persiste

4 Fonte: Centro FPG para o Desenvolvimento da Criança

Nome da Criança: u. L. "
 Nome do Observador: Vanda Costa
 Data: 11. março. 2013

EAERE (STARE)

Escala para a Avaliação do Envolvimento nas Rotinas, para Educadores
 R. A. McWilliam
 Frank Porter Graham Child Development Center
 Universidade da Carolina do Norte, em Chapel Hill
 @ 2000

Instruções: Observe a criança durante 10 minutos, em cada uma das seguintes rotinas. Primeiro, avalie a quantidade de tempo em que a criança está envolvida com os adultos, os pares e os materiais. Segundo, avalie a complexidade do envolvimento da criança. No fim da escala, há tabelas em branco destinadas à junção de rotinas extra ou alternadas.

Chegada/Partida	Nunca	Pouco Tempo	Metade do Tempo	Maior Parte do Tempo	Todo o Tempo
Com Adultos	1	2	(3)	4	5
Com os Pares	1	(2)	3	4	5
Com os Materiais	1	2	(3)	4	5
Complexidade*	Simple		(Média)		Sofisticada

***Simple** = jogo repetitivo, de vez em quando olha à volta; **Média** = acompanha as rotinas, participa; **Sofisticada** = cria, faz-de-conta, persiste

EAERE (STARE)

Hora das Brincadeiras em Roda	Nunca	Pouco Tempo	Metade do Tempo	Maior Parte do Tempo	Todo o Tempo
Com Adultos	1	2	3	(4)	5
Com os Pares	1	(2)	3	4	5
Com os Materiais	1	2	3	(4)	5
Complexidade*	Simple		Média		Sofisticada

Jogo livre/Hora dos Cantinhos	Nunca	Pouco Tempo	Metade do Tempo	Maior Parte do Tempo	Todo o Tempo
Com Adultos	1	2	(3)	4	5
Com os Pares	1	2	(3)	4	5
Com os Materiais	1	2	3	(4)	5
Complexidade*	Simple		Média		Sofisticada

*Simple = jogo repetitivo, de vez em quando olha à volta; Média = acompanha as rotinas, participa; Sofisticada = cria, faz-de-conta, persiste

EAERE (STARE)

Actividade Orientada pelo Educador	Nunca	Pouco Tempo	Metade do Tempo	Maior Parte do Tempo	Todo o Tempo
Com Adultos	1	2	3	4	5
Com os Pares	1	2	3	4	5
Com os Materiais	1	2	3	4	5
Complexidade*	Simple		Média		Sofisticada

Lanche/Almoço	Nunca	Pouco Tempo	Metade do Tempo	Maior Parte do Tempo	Todo o Tempo
Com Adultos	1	2	3	4	5
Com os Pares	1	2	3	4	5
Com os Materiais	1	2	3	4	5
Complexidade*	Simple		Média		Sofisticada

*Simple = jogo repetitivo, de vez em quando olha à volta; Média = acompanha as rotinas, participa; Sofisticada = cria, faz-de-conta, persiste

EAERE (STARE)

Casa-de-banho	Nunca	Pouco Tempo	Metade do Tempo	Maior Parte do Tempo	Todo o Tempo
Com Adultos	1	2	3	4	5
Com os Pares	1	2	3	4	5
Com os Materiais	1	2	3	4	5
Complexidade*	Simples		Média		Sofisticada

Exterior	Quase Nunca	Pouco Tempo	Metade do Tempo	Maior Parte do Tempo	Quase todo o Tempo
Com Adultos	1	2	3	4	5
Com os Pares	1	2	3	4	5
Com os Materiais	1	2	3	4	5
Complexidade*	Simples		Média		Sofisticada

***Simples** = jogo repetitivo, de vez em quando olha à volta; **Média** = acompanha as rotinas, participa; **Sofisticada** = cria, faz-de-conta, persiste

4 Fonte: Centro FPG para o Desenvolvimento da Criança

Nome da Criança: ll L. u
 Nome do Observador: Vanda Costa
 Data: 13. maio. 2013

EAERE (STARE)

Escala para a Avaliação do Envolvimento nas Rotinas, para Educadores
 R. A. McWilliam
 Frank Porter Graham Child Development Center
 Universidade da Carolina do Norte, em Chapel Hill
 @ 2000

Instruções: Observe a criança durante 10 minutos, em cada uma das seguintes rotinas. Primeiro, avalie a quantidade de tempo em que a criança está envolvida com os adultos, os pares e os materiais. Segundo, avalie a complexidade do envolvimento da criança. No fim da escala, há tabelas em branco destinadas à junção de rotinas extra ou alternadas.

Chegada/Partida	Nunca	Pouco Tempo	Metade do Tempo	Maior Parte do Tempo	Todo o Tempo
Com Adultos	1	2	3	(4)	5
Com os Pares	1	(2)	3	4	5
Com os Materiais	1	2	(3)	4	5
Complexidade*	(Simple)		Média		Sofisticada

***Simple** = jogo repetitivo, de vez em quando olha à volta; **Média** = acompanha as rotinas, participa; **Sofisticada** = cria, faz-de-conta, persiste

EAERE (STARE)

Hora das Brincadeiras em Roda	Nunca	Pouco Tempo	Metade do Tempo	Maior Parte do Tempo	Todo o Tempo
Com Adultos	1	2	3	4	5
Com os Pares	1	2	3	4	5
Com os Materiais	1	2	3	4	5
Complexidade*	Simple		Média		Sofisticada

Jogo livre/Hora dos Cantinhos	Nunca	Pouco Tempo	Metade do Tempo	Maior Parte do Tempo	Todo o Tempo
Com Adultos	1	2	3	4	5
Com os Pares	1	2	3	4	5
Com os Materiais	1	2	3	4	5
Complexidade*	Simple		Média		Sofisticada

*Simple = jogo repetitivo, de vez em quando olha à volta; Média = acompanha as rotinas, participa; Sofisticada = cria, faz-de-conta, persiste

EAERE (STARE)

Actividade Orientada pelo Educador	Nunca	Pouco Tempo	Metade do Tempo	Maior Parte do Tempo	Todo o Tempo
Com Adultos	1	2	3	4	5
Com os Pares	1	2	3	4	5
Com os Materiais	1	2	3	4	5
Complexidade*	Simple		Média		Sofisticada

Lanche/Almoço	Nunca	Pouco Tempo	Metade do Tempo	Maior Parte do Tempo	Todo o Tempo
Com Adultos	1	2	3	4	5
Com os Pares	1	2	3	4	5
Com os Materiais	1	2	3	4	5
Complexidade*	Simple		Média		Sofisticada

***Simple** = jogo repetitivo, de vez em quando olha à volta; **Média** = acompanha as rotinas, participa; **Sofisticada** = cria, faz-de-conta, persiste

EAERE (STARE)

Casa-de-banho	Nunca	Pouco Tempo	Metade do Tempo	Maior Parte do Tempo	Todo o Tempo
Com Adultos	1	(2)	3	4	5
Com os Pares	1	(2)	3	4	5
Com os Materiais	1	(2)	3	4	5
Complexidade*	Simple		(Média)		Sofisticada

Exterior	Quase Nunca	Pouco Tempo	Metade do Tempo	Maior Parte do Tempo	Quase todo o Tempo
Com Adultos	1	2	3	(4)	5
Com os Pares	1	(2)	3	4	5
Com os Materiais	1	(2)	3	4	5
Complexidade*	Simple		(Média)		Sofisticada

***Simple** = jogo repetitivo, de vez em quando olha à volta; **Média** = acompanha as rotinas, participa; **Sofisticada** = cria, faz-de-conta, persiste

4 Fonte: Centro FPG para o Desenvolvimento da Criança

Nome da Criança: " L. 4
 Nome do Observador: Vanda Costa
 Data: 15. março 2013

EAERE (STARE)

Escala para a Avaliação do Envolvimento nas Rotinas, para Educadores
 R. A. McWilliam
 Frank Porter Graham Child Development Center
 Universidade da Carolina do Norte, em Chapel Hill
 @ 2000

Instruções: Observe a criança durante 10 minutos, em cada uma das seguintes rotinas. Primeiro, avalie a quantidade de tempo em que a criança está envolvida com os adultos, os pares e os materiais. Segundo, avalie a complexidade do envolvimento da criança. No fim da escala, há tabelas em branco destinadas à junção de rotinas extra ou alternadas.

Chegada/Partida	Nunca	Pouco Tempo	Metade do Tempo	Maior Parte do Tempo	Todo o Tempo
Com Adultos	1	2	3	(4)	5
Com os Pares	1	(2)	3	4	5
Com os Materiais	1	2	(3)	4	5
Complexidade*	Simple		(Média)		Sofisticada

***Simple** = jogo repetitivo, de vez em quando olha à volta; **Média** = acompanha as rotinas, participa; **Sofisticada** = cria, faz-de-conta, persiste

EAERE (STARE)

Hora das Brincadeiras em Roda	Nunca	Pouco Tempo	Metade do Tempo	Maior Parte do Tempo	Todo o Tempo
Com Adultos	1	2	3	4	5
Com os Pares	1	2	3	4	5
Com os Materiais	1	2	3	4	5
Complexidade*	Simple		Média		Sofisticada

Jogo livre/Hora dos Cantinhos	Nunca	Pouco Tempo	Metade do Tempo	Maior Parte do Tempo	Todo o Tempo
Com Adultos	1	2	3	4	5
Com os Pares	1	2	3	4	5
Com os Materiais	1	2	3	4	5
Complexidade*	Simple		Média		Sofisticada

*Simple = jogo repetitivo, de vez em quando olha à volta; Média = acompanha as rotinas, participa; Sofisticada = cria, faz-de-conta, persiste

EAERE (STARE)

Actividade Orientada pelo Educador	Nunca	Pouco Tempo	Metade do Tempo	Maior Parte do Tempo	Todo o Tempo
Com Adultos	1	2	3	4	5
Com os Pares	1	2	3	4	5
Com os Materiais	1	2	3	4	5
Complexidade*	Simple		Média		Sofisticada

Lanche/Almoço	Nunca	Pouco Tempo	Metade do Tempo	Maior Parte do Tempo	Todo o Tempo
Com Adultos	1	2	3	4	5
Com os Pares	1	2	3	4	5
Com os Materiais	1	2	3	4	5
Complexidade*	Simple		Média		Sofisticada

*Simple = jogo repetitivo, de vez em quando olha à volta; Média = acompanha as rotinas, participa; Sofisticada = cria, faz-de-conta, persiste

EAERE (STARE)

Casa-de-banho	Nunca	Pouco Tempo	Metade do Tempo	Maior Parte do Tempo	Todo o Tempo
Com Adultos	1	2	3	4	5
Com os Pares	1	2	3	4	5
Com os Materiais	1	2	3	4	5
Complexidade*	Simple		Média		Sofisticada

Exterior	Quase Nunca	Pouco Tempo	Metade do Tempo	Maior Parte do Tempo	Quase todo o Tempo
Com Adultos	1	2	3	4	5
Com os Pares	1	2	3	4	5
Com os Materiais	1	2	3	4	5
Complexidade*	Simple		Média		Sofisticada

***Simple** = jogo repetitivo, de vez em quando olha à volta; **Média** = acompanha as rotinas, participa; **Sofisticada** = cria, faz-de-conta, persiste

4 Fonte: Centro FPG para o Desenvolvimento da Criança

Nome da Criança: 11. L. 4
 Nome do Observador: Vanda Costa
 Data: 5. abril 2013

EAERE (STARE)

Escala para a Avaliação do Envolvimento nas Rotinas, para Educadores
 R. A. McWilliam
 Frank Porter Graham Child Development Center
 Universidade da Carolina do Norte, em Chapel Hill
 © 2000

Instruções: Observe a criança durante 10 minutos, em cada uma das seguintes rotinas. Primeiro, avalie a quantidade de tempo em que a criança está envolvida com os adultos, os pares e os materiais. Segundo, avalie a complexidade do envolvimento da criança. No fim da escala, há tabelas em branco destinadas à junção de rotinas extra ou alternadas.

Chegada/Partida	Nunca	Pouco Tempo	Metade do Tempo	Maior Parte do Tempo	Todo o Tempo
Com Adultos	1	2	3	(4)	5
Com os Pares	1	(2)	3	4	5
Com os Materiais	1	(2)	3	4	5
Complexidade*	(Simples)		Média		Sofisticada

***Simples** = jogo repetitivo, de vez em quando olha à volta; **Média** = acompanha as rotinas, participa; **Sofisticada** = cria, faz-de-conta, persiste

1 Fonte: Centro FPG para o Desenvolvimento da Criança

EAERE (STARE)

Hora das Brincadeiras em Roda	Nunca	Pouco Tempo	Metade do Tempo	Maior Parte do Tempo	Todo o Tempo
Com Adultos	1	2	3	4	5
Com os Pares	1	2	3	4	5
Com os Materiais	1	2	3	4	5
Complexidade*	Simple		Média		Sofisticada

Jogo livre/Hora dos Cantinhos	Nunca	Pouco Tempo	Metade do Tempo	Maior Parte do Tempo	Todo o Tempo
Com Adultos	1	2	3	4	5
Com os Pares	1	2	3	4	5
Com os Materiais	1	2	3	4	5
Complexidade*	Simple		Média		Sofisticada

*Simple = jogo repetitivo, de vez em quando olha à volta; Média = acompanha as rotinas, participa; Sofisticada = cria, faz-de-conta, persiste

EAERE (STARE)

Actividade Orientada pelo Educador	Nunca	Pouco Tempo	Metade do Tempo	Maior Parte do Tempo	Todo o Tempo
Com Adultos	1	2	3	4	5
Com os Pares	1	2	3	4	5
Com os Materiais	1	2	3	4	5
Complexidade*	Simple		Média		Sofisticada

Lanche/Almoço	Nunca	Pouco Tempo	Metade do Tempo	Maior Parte do Tempo	Todo o Tempo
Com Adultos	1	2	3	4	5
Com os Pares	1	2	3	4	5
Com os Materiais	1	2	3	4	5
Complexidade*	Simple		Média		Sofisticada

***Simple** = jogo repetitivo, de vez em quando olha à volta; **Média** = acompanha as rotinas, participa; **Sofisticada** = cria, faz-de-conta, persiste

EAERE (STARE)

Casa-de-banho	Nunca	Pouco Tempo	Metade do Tempo	Maior Parte do Tempo	Todo o Tempo
Com Adultos	1	2	3	4	5
Com os Pares	1	2	3	4	5
Com os Materiais	1	2	3	4	5
Complexidade*	Simples		Média		Sofisticada

Exterior	Quase Nunca	Pouco Tempo	Metade do Tempo	Maior Parte do Tempo	Quase todo o Tempo
Com Adultos	1	2	3	4	5
Com os Pares	1	2	3	4	5
Com os Materiais	1	2	3	4	5
Complexidade*	Simples		Média		Sofisticada

***Simples** = jogo repetitivo, de vez em quando olha à volta; **Média** = acompanha as rotinas, participa; **Sofisticada** = cria, faz-de-conta, persiste

4 Fonte: Centro FPG para o Desenvolvimento da Criança

Nome da Criança: L. 4
 Nome do Observador: Vanda Costa
 Data: 8 de 11, 2013

EAERE (STARE)

Escala para a Avaliação do Envolvimento nas Rotinas, para Educadores
 R. A. McWilliam
 Frank Porter Graham Child Development Center
 Universidade da Carolina do Norte, em Chapel Hill
 @ 2000

Instruções: Observe a criança durante 10 minutos, em cada uma das seguintes rotinas. Primeiro, avalie a quantidade de tempo em que a criança está envolvida com os adultos, os pares e os materiais. Segundo, avalie a complexidade do envolvimento da criança. No fim da escala, há tabelas em branco destinadas à junção de rotinas extra ou alternadas.

Chegada/Partida	Nunca	Pouco Tempo	Metade do Tempo	Maior Parte do Tempo	Todo o Tempo
Com Adultos	1	2	3	(4)	5
Com os Pares	1	(2)	3	4	5
Com os Materiais	1	2	(3)	4	5
Complexidade*	Simple		(Média)		Sofisticada

***Simple** = jogo repetitivo, de vez em quando olha à volta; **Média** = acompanha as rotinas, participa; **Sofisticada** = cria, faz-de-conta, persiste

1 Fonte: Centro FPG para o Desenvolvimento da Criança

EAERE (STARE)

Hora das Brincadeiras em Roda	Nunca	Pouco Tempo	Metade do Tempo	Maior Parte do Tempo	Todo o Tempo
Com Adultos	1	2	3	4	5
Com os Pares	1	2	3	4	5
Com os Materiais	1	2	3	4	5
Complexidade*	Simple		Média		Sofisticada

Jogo livre/Hora dos Cantinhos	Nunca	Pouco Tempo	Metade do Tempo	Maior Parte do Tempo	Todo o Tempo
Com Adultos	1	2	3	4	5
Com os Pares	1	2	3	4	5
Com os Materiais	1	2	3	4	5
Complexidade*	Simple		Média		Sofisticada

***Simple** = jogo repetitivo, de vez em quando olha à volta; **Média** = acompanha as rotinas, participa; **Sofisticada**= cria, faz-de-conta, persiste

EAERE (STARE)

Actividade Orientada pelo Educador	Nunca	Pouco Tempo	Metade do Tempo	Maior Parte do Tempo	Todo o Tempo
Com Adultos	1	2	3	4	5
Com os Pares	1	2	3	4	5
Com os Materiais	1	2	3	4	5
Complexidade*	Simple		Média		Sofisticada

Lanche/Almoço	Nunca	Pouco Tempo	Metade do Tempo	Maior Parte do Tempo	Todo o Tempo
Com Adultos	1	2	3	4	5
Com os Pares	1	2	3	4	5
Com os Materiais	1	2	3	4	5
Complexidade*	Simple		Média		Sofisticada

*Simple = jogo repetitivo, de vez em quando olha à volta; Média = acompanha as rotinas, participa; Sofisticada = cria, faz-de-conta, persiste

EAERE (STARE)

Casa-de-banho	Nunca	Pouco Tempo	Metade do Tempo	Maior Parte do Tempo	Todo o Tempo
Com Adultos	1	(2)	3	4	5
Com os Pares	1	(2)	3	4	5
Com os Materiais	1	(2)	3	4	5
Complexidade*	Simple		(Média)		Sofisticada

Exterior	Quase Nunca	Pouco Tempo	Metade do Tempo	Maior Parte do Tempo	Quase todo o Tempo
Com Adultos	1	2	3	4	(5)
Com os Pares	1	(2)	3	4	5
Com os Materiais	1	(2)	3	4	5
Complexidade*	Simple		(Média)		Sofisticada

***Simple** = jogo repetitivo, de vez em quando olha à volta; **Média** = acompanha as rotinas, participa; **Sofisticada** = cria, faz-de-conta, persiste

4 Fonte: Centro FPG para o Desenvolvimento da Criança

Nome da Criança: 11 L. 4
 Nome do Observador: Vanda Costa
 Data: 10. abril. 2013

EAERE (STARE)

Escala para a Avaliação do Envolvimento nas Rotinas, para Educadores
 R. A. McWilliam
 Frank Porter Graham Child Development Center
 Universidade da Carolina do Norte, em Chapel Hill
 @ 2000

Instruções: Observe a criança durante 10 minutos, em cada uma das seguintes rotinas. Primeiro, avalie a quantidade de tempo em que a criança está envolvida com os adultos, os pares e os materiais. Segundo, avalie a complexidade do envolvimento da criança. No fim da escala, há tabelas em branco destinadas à junção de rotinas extra ou alternadas.

Chegada/Partida	Nunca	Pouco Tempo	Metade do Tempo	Maior Parte do Tempo	Todo o Tempo
Com Adultos	1	2	3	4	5
Com os Pares	1	2	3	4	5
Com os Materiais	1	2	3	4	5
Complexidade*	Simple		Média		Sofisticada

*Simple = jogo repetitivo, de vez em quando olha à volta; Média = acompanha as rotinas, participa; Sofisticada = cria, faz-de-conta, persiste

EAERE (STARE)

Hora das Brincadeiras em Roda	Nunca	Pouco Tempo	Metade do Tempo	Maior Parte do Tempo	Todo o Tempo
Com Adultos	1	2	3	4	5
Com os Pares	1	2	3	4	5
Com os Materiais	1	2	3	4	5
Complexidade*	Simple		Média		Sofisticada

Jogo livre/Hora dos Cantinhos	Nunca	Pouco Tempo	Metade do Tempo	Maior Parte do Tempo	Todo o Tempo
Com Adultos	1	2	3	4	5
Com os Pares	1	2	3	4	5
Com os Materiais	1	2	3	4	5
Complexidade*	Simple		Média		Sofisticada

*Simple = jogo repetitivo, de vez em quando olha à volta; Média = acompanha as rotinas, participa; Sofisticada = cria, faz-de-conta, persiste

EAERE (STARE)

Actividade Orientada pelo Educador	Nunca	Pouco Tempo	Metade do Tempo	Maior Parte do Tempo	Todo o Tempo
Com Adultos	1	2	(3)	4	5
Com os Pares	1	(2)	3	4	5
Com os Materiais	1	2	(3)	4	5
Complexidade*	Simpleś		Média		Sofisticada

Lanche/Almoço	Nunca	Pouco Tempo	Metade do Tempo	Maior Parte do Tempo	Todo o Tempo
Com Adultos	1	2	3	(4)	5
Com os Pares	1	2	(3)	4	5
Com os Materiais	1	(2)	3	4	5
Complexidade*	Simpleś		(Média)		Sofisticada

***Simpleś** = jogo repetitivo, de vez em quando olha à volta; **Média** = acompanha as rotinas, participa; **Sofisticada** = cria, faz-de-conta, persiste

3 Fonte: Centro FPG para o Desenvolvimento da Criança

EAERE (STARE)

Casa-de-banho	Nunca	Pouco Tempo	Metade do Tempo	Maior Parte do Tempo	Todo o Tempo
Com Adultos	1	2	3	4	5
Com os Pares	1	2	3	4	5
Com os Materiais	1	2	3	4	5
Complexidade*	Simples		Média		Sofisticada

Exterior	Quase Nunca	Pouco Tempo	Metade do Tempo	Maior Parte do Tempo	Quase todo o Tempo
Com Adultos	1	2	3	4	5
Com os Pares	1	2	3	4	5
Com os Materiais	1	2	3	4	5
Complexidade*	Simples		Média		Sofisticada

***Simples** = jogo repetitivo, de vez em quando olha à volta; **Média** = acompanha as rotinas, participa; **Sofisticada** = cria, faz-de-conta, persiste

4 Fonte: Centro FPG para o Desenvolvimento da Criança

Nome da Criança: " L. "
 Nome do Observador: Vanda Costa
 Data: 12. AbziL. 2013

EAERE (STARE)

Escala para a Avaliação do Envolvimento nas Rotinas, para Educadores
 R. A. McWilliam
 Frank Porter Graham Child Development Center
 Universidade da Carolina do Norte, em Chapel Hill
 @ 2000

Instruções: Observe a criança durante 10 minutos, em cada uma das seguintes rotinas. Primeiro, avalie a quantidade de tempo em que a criança está envolvida com os adultos, os pares e os materiais. Segundo, avalie a complexidade do envolvimento da criança. No fim da escala, há tabelas em branco destinadas à junção de rotinas extra ou alternadas.

Chegada/Partida	Nunca	Pouco Tempo	Metade do Tempo	Maior Parte do Tempo	Todo o Tempo
Com Adultos	1	2	3	4	5
Com os Pares	1	2	3	4	5
Com os Materiais	1	2	3	4	5
Complexidade*	Simple		Média		Sofisticada

***Simple** = jogo repetitivo, de vez em quando olha à volta; **Média** = acompanha as rotinas, participa; **Sofisticada** = cria, faz-de-conta, persiste

EAERE (STARE)

Hora das Brincadeiras em Roda	Nunca	Pouco Tempo	Metade do Tempo	Maior Parte do Tempo	Todo o Tempo
Com Adultos	1	2	3	4	5
Com os Pares	1	2	3	4	5
Com os Materiais	1	2	3	4	5
Complexidade*	Simples		Média		Sofisticada

Jogo livre/Hora dos Cantinhos	Nunca	Pouco Tempo	Metade do Tempo	Maior Parte do Tempo	Todo o Tempo
Com Adultos	1	2	3	4	5
Com os Pares	1	2	3	4	5
Com os Materiais	1	2	3	4	5
Complexidade*	Simples		Média		Sofisticada

***Simples** = jogo repetitivo, de vez em quando olha à volta; **Média** = acompanha as rotinas, participa; **Sofisticada** = cria, faz-de-conta, persiste

EAERE (STARE)

Actividade Orientada pelo Educador	Nunca	Pouco Tempo	Metade do Tempo	Maior Parte do Tempo	Todo o Tempo
Com Adultos	1	2	3	4	5
Com os Pares	1	2	3	4	5
Com os Materiais	1	2	3	4	5
Complexidade*	Simple		Média		Sofisticada

Lanche/Almoço	Nunca	Pouco Tempo	Metade do Tempo	Maior Parte do Tempo	Todo o Tempo
Com Adultos	1	2	3	4	5
Com os Pares	1	2	3	4	5
Com os Materiais	1	2	3	4	5
Complexidade*	Simple		Média		Sofisticada

***Simple** = jogo repetitivo, de vez em quando olha à volta; **Média** = acompanha as rotinas, participa; **Sofisticada** = cria, faz-de-conta, persiste

EAERE (STARE)

Casa-de-banho	Nunca	Pouco Tempo	Metade do Tempo	Maior Parte do Tempo	Todo o Tempo
Com Adultos	1	2	3	4	5
Com os Pares	1	2	3	4	5
Com os Materiais	1	2	3	4	5
Complexidade*	Simple		Média		Sofisticada

Exterior	Quase Nunca	Pouco Tempo	Metade do Tempo	Maior Parte do Tempo	Quase todo o Tempo
Com Adultos	1	2	3	4	5
Com os Pares	1	2	3	4	5
Com os Materiais	1	2	3	4	5
Complexidade*	Simple		Média		Sofisticada

***Simple** = jogo repetitivo, de vez em quando olha à volta; **Média** = acompanha as rotinas, participa; **Sofisticada** = cria, faz-de-conta, persiste

4 Fonte: Centro FPG para o Desenvolvimento da Criança

Anexo J – Tabelas Excel dos resultados obtidos com a EAERE (Escala para a avaliação do Envolvimento nas rotinas, para educadores)

Atividades/Rotinas	Envolvimento	Observações										Média	Desvio Padrão	
		d1	d2	d3	d4	d5	d6	d7	d8	d9	d10			
Chegada	Com adultos	4	3	4	3	4							3,60	0,55
	Com pares	2	2	2	2	2							2,00	0,00
	Com materiais	4	3	4	4	3							3,60	0,55
	Complexidade	2	2	2	1	1							1,60	0,55
Hora do jogo livre	Com adultos						3	3	4	2	4		3,20	0,84
	Com pares						1	3	2	3	2		2,20	0,84
	Com materiais						4	4	4	4	2		3,60	0,89
	Complexidade						1	2	1	2	2		1,60	0,55
Atividade orientada pela educadora	Com adultos	4	3	4	3	4	3	3	3	3	4		3,40	0,52
	Com pares	2	2	2	1	3	3	3	3	2	3		2,40	0,70
	Com materiais	3	4	2	4	3	4	4	4	3	3		3,40	0,70
	Complexidade	2	2	2	1	2	2	2	1	1	2		1,70	0,48
Casa de banho	Com adultos	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2		1,90	0,32
	Com pares	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2		1,90	0,32
	Com materiais	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2		2,00	0,00
	Complexidade	2	1	2	2	2	2	2	2	1	2		1,80	0,42
Almoço	Com adultos	4	4	4	2	4							3,60	0,89
	Com pares	4	2	4	1	2							2,60	1,34
	Com materiais	2	2	2	2	2							2,00	0,00
	Complexidade	1	1	1	1	1							1,00	0,00
Lanche	Com adultos						4	3	4	4	3		3,60	0,55
	Com pares						3	3	2	3	3		2,80	0,45
	Com materiais						4	3	2	2	3		2,80	0,84
	Complexidade						1	1	1	2	2		1,40	0,55
Hora da brincadeira em roda	Com adultos	4	4	4	3	3	4	4	3	4	4		3,70	0,48
	Com pares	2	2	2	2	3	2	3	2	3	2		2,30	0,48
	Com materiais	4	4	4	4	3	4	3	4	3	2		3,50	0,71

	Complexidade	1	2	1	1	2	1	2	2	1	1	1,40	0,52
Hora dos cantinhos	Com adultos	3	3	3	2	2						2,60	0,55
	Com pares	1	3	1	2	2						1,80	0,84
	Com materiais	4	4	4	4	4						4,00	0,00
	Complexidade	1	2	1	2	2						1,60	0,55
Exterior	Com adultos	4	4	4	3	4	5	5	5	5	5	4,40	0,70
	Com pares	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	1,90	0,32
	Com materiais	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2,00	0,00
	Complexidade	1	1	1	1	2	2	1	2	1	2	1,40	0,52
Partida	Com adultos						4	4	4	4	4	4,00	0,00
	Com pares						2	2	2	2	2	2,00	0,00
	Com materiais						3	2	3	3	3	2,80	0,45
	Complexidade						2	1	2	2	2	1,80	0,45

Envolvimento com Adultos

	Nunca	Pouco tempo	Metade do tempo	Maior parte	Todo o tempo	Média	Desvio Padrão
Chegada	0	0	2	3	0	3,60	0,55
Hora do jogo livre	0	1	2	2	0	3,20	0,84
Atividade orientada pela educadora	0	0	6	4	0	3,40	0,52
Casa de banho	1	9	0	0	0	1,90	0,32
Almoço	0	1	0	4	0	3,60	0,89
Lanche	0	0	2	3	0	3,60	0,55
Hora da brincadeira em roda	0	0	3	7	0	3,70	0,48
Hora dos Cantinhos	0	2	3	0	0	2,60	0,55
Exterior	0	0	1	4	5	4,40	0,70
Partida	0	0	0	5	0	4,00	0,00

Envolvimento com Pares

	Nunca	Pouco tempo	Metade do tempo	Maior parte	Todo o tempo	Média	Desvio Padrão
Chegada	0	5	0	0	0	2,00	0,00
Hora do jogo livre	1	2	2	0	0	2,20	0,84
Atividade orientada pela educadora	1	4	5	0	0	2,40	0,70
Casa de banho	1	9	0	0	0	1,90	0,32
Almoço	1	2	0	2	0	2,60	1,34
Lanche	0	1	4	0	0	2,80	0,45
Hora da brincadeira em roda	0	7	3	0	0	2,30	0,48
Hora dos Cantinhos	2	2	1	0	0	1,80	0,84
Exterior	1	9	0	0	0	1,90	0,32
Partida	0	5	0	0	0	2,00	0,00

Envolvimento com Materiais

	Nunca	Pouco tempo	Metade do tempo	Maior parte	Todo o tempo	Média	Desvio Padrão
Chegada	0	0	2	3	0	3,60	0,55
Hora do jogo livre	0	1	0	4	0	3,60	0,89
Atividade orientada pela educadora	0	1	4	5	0	3,40	0,70
Casa de banho	0	10	0	0	0	2,00	0,00
Almoço	0	5	0	0	0	2,00	0,00
Lanche	0	2	2	1	0	2,80	0,84
Hora da brincadeira em roda	0	1	3	6	0	3,50	0,71
Hora dos Cantinhos	0	0	0	5	0	4,00	0,00
Exterior	0	10	0	0	0	2,00	0,00
Partida	0	1	4	0	0	2,80	0,45

Complexidade do Envolvimento

	Simple	Média	Sofisticada	Média	Desvio Padrão
Chegada	2	3	0	1,60	0,55
Hora do jogo livre	2	3	0	1,60	0,55
Atividade orientada pela educadora	3	7	0	1,70	0,48
Casa de banho	2	8	0	1,80	0,42
Almoço	5	0	0	1,00	0,00
Lanche	3	2	0	1,40	0,55
Hora da brincadeira em roda	6	4	0	1,40	0,52
Hora dos Cantinhos	2	3	0	1,60	0,55
Exterior	6	4	0	1,40	0,52
Partida	1	4	0	1,80	0,45

Anexo K – Escala de Avaliação das Estratégias Sociais



ESCALA DE AVALIAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS SOCIAIS

Por favor, avalie com que frequência a criança utiliza os comportamentos sociais que se seguem durante as interações com as outras crianças (no jardim de infância).

	Nunca		Metade do tempo		Quase sempre
Estratégias de iniciação e envolvimento					
1. Escolhe entre diferentes actividades, objectos e companheiros de jogo.	1	2	3	4	5
2. Prefere interagir com outras crianças do que com adultos (quando ambos estão disponíveis).	1	2	3	4	5
3. Brinca sozinho(a) numa actividade ou com um objecto.	1	2	3	4	5
4. Brinca perto de outras crianças utilizando brinquedos ou materiais semelhantes.	1	2	3	4	5
5. Observa as actividades ou jogo de outras crianças.	1	2	3	4	5
6. Procura obter a atenção das outras crianças (através de contacto ocular, toque ou gestos).	1	2	3	4	5
7. Imita os comportamentos de jogo de outras crianças (verbais ou não verbais).	1	2	3	4	5
8. Produz variações da actividade verbal ou não verbal das outras crianças.	1	2	3	4	5
9. Mostra ou oferece brinquedos relacionados com o jogo das outras crianças.	1	2	3	4	5
10. Faz perguntas relevantes para a actividade de jogo em curso.	1	2	3	4	5
11. Partilha informação relevante para a actividade de jogo em curso.	1	2	3	4	5
12. Pede directamente às outras crianças para participar na actividade de jogo.	1	2	3	4	5
Estratégias de manutenção do jogo					
13. Responde a comportamentos de procura de atenção de outras crianças.	1	2	3	4	5
14. Convida outra(s) criança(s) a participar na actividade.	1	2	3	4	5
15. Pede informação ou ajuda a outras crianças.	1	2	3	4	5
16. Pede objectos às outras crianças (compreende o conceito de posse).	1	2	3	4	5
17. Responde a pedidos de informação ou ajuda de outras crianças.	1	2	3	4	5
18. Defende o seu espaço ou objectos de uma forma adequada.	1	2	3	4	5
19. Toma e dá a vez durante o jogo ou actividades diárias.	1	2	3	4	5
20. Partilha objectos ou materiais com outras crianças durante o jogo ou actividades diárias.	1	2	3	4	5
21. Fornece informação solicitada pelos pares.	1	2	3	4	5
22. Adapta o seu jogo às capacidades das outras crianças.	1	2	3	4	5
23. Adapta o seu jogo às actividades e iniciativas das outras crianças.	1	2	3	4	5
24. Permanece dentro do tema do jogo.	1	2	3	4	5
25. Concorde com pedidos razoáveis das outras crianças durante o jogo.	1	2	3	4	5
Estratégias de resolução de conflitos					
26. Quando surgem problemas com os pares (e.g., conflito), permanece nas proximidades e volta a interagir rapidamente.	1	2	3	4	5
27. Em caso de conflito, modera ou atenua os seus pedidos (e.g., diz "por favor").	1	2	3	4	5
28. Em caso de conflito, dá uma sugestão alternativa ou chega a um compromisso.	1	2	3	4	5
29. Em caso de conflito, dá uma razão para os seus pedidos ou recusas.	1	2	3	4	5
30. Em caso de conflito, procura informação acerca dos motivos e interesses das outras crianças.	1	2	3	4	5
31. Em caso de conflito, aceita as propostas das outras crianças.	1	2	3	4	5

Anexo L – Tabelas dos resultados obtidos com a Escala de Avaliação das Estratégias Sociais

Escala de Avaliação de Estratégias Sociais

Estratégias de iniciação e envolvimento (A)	
Escolhe entre diferentes atividades, objetos e companheiros de jogo.	3
Prefere interagir com outras crianças do que com adultos (quando ambos estão disponíveis).	1
Brinca sozinho(a) numa atividade ou com um objeto.	4
Brinca perto de outras crianças utilizando brinquedos ou materiais semelhantes.	4
Observa as atividades ou jogo de outras crianças.	3
Procura obter a atenção das outras crianças (através de contacto ocular, toque ou gestos).	5
Imita os comportamentos de jogo de outras crianças (verbais ou não verbais).	4
Produz variações da atividade verbal ou não verbal das outras crianças.	3
Mostra ou oferece brinquedos relacionados com o jogo das outras crianças	3
Faz perguntas relevantes para a atividade de jogo em curso.	1
Partilha informação relevante para a atividade de jogo em curso	1
Pede diretamente às outras crianças para participar na atividade de jogo	2
Estratégias de manutenção do jogo (B)	
Responde a comportamentos de procura de atenção de outras crianças.	3
Pede informação ou ajuda a outras crianças.	4
Pede objetos às outras crianças (compreende o conceito de posse).	2
Responde a pedidos de informação ou ajuda de outras crianças.	3
Defende o seu espaço ou objetos de uma forma adequada.	2
Toma e dá a vez durante o jogo ou atividades diárias.	3
Partilha objetos ou materiais com outras crianças durante o jogo ou atividades diárias.	2
Fornece informação solicitada pelos pares.	2
Adapta o seu jogo às capacidades das outras crianças.	1
Adapta o seu jogo às atividades e iniciativas das outras crianças.	1
Permanece dentro do tema do jogo	1
Concorda com pedidos razoáveis das outras crianças durante o jogo.	2
Estratégias de resolução de conflitos (C)	
Quando surgem problemas com os pares (e.g., conflito), permanece nas proximidades e volta a interagir rapidamente.	1
Em caso de conflito, modera ou atenua os seus pedidos (e.g., diz “por favor”).	2
Em caso de conflito, dá uma sugestão alternativa ou chega a um compromisso.	1
Em caso de conflito, dá uma razão para os seus pedidos ou recusas.	1
Em caso de conflito, procura informação acerca dos motivos e interesses das outras crianças.	1
Em caso de conflito, aceita as propostas das outras crianças.	1

Nunca (1)

-
- Adapta o seu jogo às capacidades das outras crianças. (B)
- Adapta o seu jogo às atividades e iniciativas das outras crianças. (B)
- Permanece dentro do tema do jogo. (B)
- Quando surgem problemas com os pares (e.g., conflito), permanece nas proximidades e volta a interagir rapidamente. (C)
- Em caso de conflito, dá uma sugestão alternativa ou chega a um compromisso. (C)
- Em caso de conflito, dá uma razão para os seus pedidos ou recusas. (C)
- Em caso de conflito, procura informação acerca dos motivos e interesses das outras crianças. (C)
- Em caso de conflito, aceita as propostas das outras crianças. (C)

Nunca – Metade do tempo(2)

- Pede diretamente às outras crianças para participar na atividade de jogo. (A)
- Pede objetos às outras crianças (compreende o conceito de posse).(B)
- Defende o seu espaço ou objetos de uma forma adequada. (B)
- Partilha objetos ou materiais com outras crianças durante o jogo ou atividades diárias. (B)
- Fornece informação solicitada pelos pares. (B)
- Concorda com pedidos razoáveis das outras crianças durante o jogo. (B)
- Em caso de conflito, modera ou atenua os seus pedidos (e.g., diz “por favor”).(C)

Metade do tempo (3)

- Escolhe entre diferentes atividades, objetos e companheiros de jogo. (A)
- Observa as atividades ou jogo de outras crianças. (A)
- Produz variações da atividade verbal ou não verbal das outras crianças. (A)
- Mostra ou oferece brinquedos relacionados com o jogo das outras crianças. (A)
- Responde a comportamentos de procura de atenção de outras crianças. (B)
- Responde a pedidos de informação ou ajuda de outras crianças. (B)
- Toma e dá a vez durante o jogo ou atividades diárias. (B)

Metade do tempo - Quase sempre (4)

- Brinca sozinho(a) numa atividade ou com um objeto. (A)
- Brinca perto de outras crianças utilizando brinquedos ou materiais semelhantes. (A)
- Imita os comportamentos de jogo de outras crianças (verbais ou não verbais). (A)
- Pede informação ou ajuda a outras crianças. (B)

Quase sempre (5)

- Procura obter a atenção das outras crianças (através de contacto ocular, toque ou gestos). (A)

Anexo M – Index de Competências (preenchido pelo pais – abril/2013)

INDEX DE COMPETÊNCIAS¹
(The ABILITIES Index)

Esta grelha destina-se a dar-nos uma ideia geral sobre a forma como se situa o vosso filho/a, no que diz respeito às principais áreas de desenvolvimento. Para a preencher, pensem nas competências do vosso filho/a comparando-o com as das outras criança da mesma idade. Em cada coluna, coloquem por favor um "X" na divisão que corresponde melhor à competência do vosso filho/a para cada uma das áreas de desenvolvimento referidas. Atenção que algumas colunas (as que correspondem às áreas da Audição, Comportamento, Membros, Comunicação Intencional, Tonicidade e Visão) estão sub-divididas, nestas colunas terão de pôr um "X" por cada sub-divisão.

	Audição		Comportamento & Competências Sociais		Funcionamento Intelectual	Membros (uso das mãos, braços & pernas)						Comunicação Intencional		Tonicidade (Tonus Muscular)		Saúde Física	Visão		Desenvolvimento Estado Ponderal
	Ouvido Esq.	Ouvido Direito	Compet. Sociais	Comportamentos Inadequados	Pensar & Raciocinar	Mão Esq.	Braço Esq.	Perna Esq.	Mão Dir.	Braço Dir.	Perna Dir.	Compreender os outros	Comunicar com outros	Grau de hipertonicidade	Grau de hipotonicidade	Estado de saúde geral	Olho Esquerdo	Olho Direito	Constituição & estrutura física
0	Normal X	Normal X	Apropriadas à idade	Apropriados à idade	Normal para a idade	normal	normal	normal	normal	normal	normal	Normal p ^a idade (verbal e não verbal)	Normal p ^a idade (verbal e não verbal)	Normal	Normal	Saudável	Normal	Normal	Normal
1	Suspeita de perda auditiva	Suspeita de perda auditiva	Suspeita de inadaptação	Suspeita de comportamentos inadequados	Suspeita de inadaptação	X	X	X	X	X	X	Suspeita de inadaptação	Suspeita de inadaptação	Suspeita	Suspeita	Suspeita de problemas de saúde	Suspeita de perda de visão	Suspeita de perda de visão	Suspeita de diferença ou de interferência no dia-a-dia
2	Perda auditiva ligeira	Perda auditiva ligeira	Inadaptação ligeira	Comportamentos ligeiramente inadequados	Inadaptação ligeira	ligeira	ligeira	ligeira	ligeira	ligeira	ligeira	Inadaptação ligeira	Inadaptação ligeira	Ligeira	Ligeira	Pequenos problemas crónicos de saúde	Perda de visão ligeira	Perda de visão ligeira	Grau ligeiro de diferença ou de interferência no dia-a-dia
3	Perda auditiva moderada	Perda auditiva moderada	Inadaptação moderada	Comportamentos moderadamente inadequados	Inadaptação moderada	moderada	moderada	moderada	moderada	moderada	moderada	Inadaptação moderada	Inadaptação moderada	Moderada	Moderada	Problemas crónicos mas medicamente controlados	Perda de visão moderada	Perda de visão moderada	Grau moderado de diferença ou de interferência no dia-a-dia
4	Perda auditiva severa	Perda auditiva severa	Inadaptação severa	Comportamentos severamente inadequados	Inadaptação severa	severa	severa	severa	severa	severa	severa	Inadaptação severa	Inadaptação severa	Severa	Severa	Problemas crónicos pouco controlados	Perda de visão severa	Perda de visão severa	Grau severo de diferença ou de interferência no dia-a-dia
5	Perda auditiva profunda	Perda auditiva profunda	Inadaptação extrema	Comportamentos extremamente inadequados	Inadaptação extrema	extrema	extrema	extrema	extrema	extrema	extrema	Inadaptação profunda	Inadaptação profunda	Hipertonia completa	Hipotonia completa	Problemas muito graves. Restrição quase total da actividade	Perda de visão profunda	Perda de visão profunda	Grau extremo de diferença ou de interferência no dia-a-dia

¹ "The ABILITIES Index", R. Simeonsson, & D. Bailey (1991). Versão experimental. Tradução e adaptação do CEACF (CRSSLVT), realizada por: Isabel Chaves de Almeida.

(L)

Anexo N – Index de Competências (preenchido pela educadora – abril/2013)

INDEX DE COMPETÊNCIAS¹

(The ABILITIES Index)

Esta grelha destina-se a dar-nos uma ideia geral sobre a forma como se situa o vosso filho/a, no que diz respeito às principais áreas de desenvolvimento. Para a preencher, pensem nas competências do vosso filho/a comparando-o com as das outras criança da mesma idade. Em cada coluna, coloquem por favor um "X" na divisão que corresponde melhor à competência do vosso filho/a para cada uma das áreas de desenvolvimento referidas. **Atenção** que algumas colunas (as que correspondem às áreas da Audição, Comportamento, Membros, Comunicação Intencional, Tonicidade e Visão) estão sub-divididas, nestas colunas terão de pôr um "X" por cada sub-divisão.

	Audição		Comportamento & Competências Sociais		Funcionamento Intelectual	Membros (uso das mãos, braços & pernas)						Comunicação Intencional		Tonicidade (Tonus Muscular)		Saúde Física	Visão		Desenvolvimento Estado Ponderal
	Ouvido Esq.	Ouvido Direito	Compet. Sociais	Comportamentos Inadequados	Pensar & Raciocinar	Mão Esq.	Braço Esq.	Perna Esq.	Mão Dir.	Braço Dir.	Perna Dir.	Compreender os outros	Comunicar com outros	Grau de hipertonicidade	Grau de hipotonicidade	Estado de saúde geral	Olho Esquerdo	Olho Direito	Constituição & estrutura física
0	Normal X	Normal X	Apropriadas à idade	Apropriados à idade	Normal para a idade	Normal	Normal	Normal	Normal	Normal	Normal	Normal p ^a idade (verbal e não verbal)	Normal	Normal	Saudável	Normal	Normal	Normal	Normal
1	Suspeita de perda auditiva	Suspeita de perda auditiva	Suspeita de inadaptção	Suspeita de comportamentos inadequados	Suspeita de inadaptção	Suspeita de dificuldade	Dificuldade	Suspeita de dificuldade	Suspeita de dificuldade	Suspeita de dificuldade	Suspeita de dificuldade	Suspeita de inadaptção	Suspeita de inadaptção	Suspeita	Suspeita	Suspeita de problemas de saúde	Suspeita de perda de visão	Suspeita de perda de visão	Suspeita de diferença ou de interferência no dia-a-dia
2	Perda auditiva ligeira	Perda auditiva ligeira	Inadaptção ligeira	Comportamentos ligeiramente inadequados	Inadaptção ligeira	Dificuldade ligeira	Dificuldade ligeira	Dificuldade ligeira	Dificuldade ligeira	Dificuldade ligeira	Dificuldade ligeira	Inadaptção ligeira	Inadaptção ligeira	Ligeira	Ligeira	Pequenos problemas crónicos de saúde	Perda de visão ligeira	Perda de visão ligeira	Grau ligeiro de diferença ou de interferência no dia-a-dia
3	Perda auditiva moderada	Perda auditiva moderada	Inadaptção moderada X	Comportamentos moderadamente inadequados	Inadaptção moderada	Dificuldade moderada	Dificuldade moderada	Dificuldade moderada	Dificuldade moderada	Dificuldade moderada	Dificuldade moderada	Inadaptção moderada X	Inadaptção moderada	Moderada	Moderada	Problemas crónicos mas medicamente controlados X	Perda de visão moderada	Perda de visão moderada	Grau moderado de diferença ou de interferência no dia-a-dia X
4	Perda auditiva severa	Perda auditiva severa	Inadaptção severa	Comportamentos severamente inadequados X	Inadaptção severa X	Dificuldade severa	Dificuldade severa	Dificuldade severa	Dificuldade severa	Dificuldade severa	Dificuldade severa	Inadaptção severa	Inadaptção severa X	Severa	Severa	Problemas crónicos pouco controlados	Perda de visão severa	Perda de visão severa	Grau severo de diferença ou de interferência no dia-a-dia
5	Perda auditiva profunda	Perda auditiva profunda	Inadaptção extrema	Comportamentos extremamente inadequados	Inadaptção extrema	Dificuldade extrema	Dificuldade extrema	Dificuldade extrema	Dificuldade extrema	Dificuldade extrema	Dificuldade extrema	Inadaptção profunda	Inadaptção profunda	Hipertonia completa	Hipotonia completa	Problemas muito graves. Restrição quase total da actividade	Perda de visão profunda	Perda de visão profunda	Grau extremo de diferença ou de interferência no dia-a-dia

¹ "The ABILITIES Index", R. Simeonsson, & D. Bailey (1991). Versão experimental. Tradução e adaptação do CEACF (CRSSLVT), realizada por: Isabel Chaves de Almeida.

(L)

Anexo O – Index de Competências (preenchido pelo país – outubro/2013)

INDEX DE COMPETÊNCIAS¹

(The ABILITIES Index)

Esta grelha destina-se a dar-nos uma ideia geral sobre a forma como se situa o vosso filho/a, no que diz respeito às principais áreas de desenvolvimento. Para a preencher, pensem nas competências do vosso filho/a comparando-o com as das outras criança da mesma idade. Em cada coluna, coloquem por favor um "X" na divisão que corresponde melhor à competência do vosso filho/a para cada uma das áreas de desenvolvimento referidas. **Atenção** que algumas colunas (as que correspondem às áreas da Audição, Comportamento, Membros, Comunicação Intencional, Tonicidade e Visão) estão sub-divididas, nestas colunas terão de pôr um "X" por cada sub-divisão.

	Audição		Comportamento & Competências Sociais		Funcionamento Intelectual	Membros (uso das mãos, braços & pernas)					Comunicação Intencional		Tonicidade (Tonus Muscular)		Saúde Física	Visão		Desenvolvimento Estado Ponderal	
	Ouvido Esq.	Ouvido Direito	Compet. Sociais	Comportamentos Inadequados	Pensar & Raciocinar	Mão Esq.	Braço Esq.	Perna Esq.	Mão Dir.	Braço Dir.	Perna Dir.	Compreender os outros	Comunicar com outros	Grau de hipertonicidade	Grau de hipotonicidade	Estado de saúde geral	Olho Esquerdo	Olho Direito	Constituição & estrutura física
0	Normal X	Normal X	Apropriadas à idade	Apropriados à idade	Normal para a idade	Normal	Normal	Normal	Normal	Normal	Normal	Normal p ^a idade (verbal e não verbal)	Normal p ^a idade (verbal e não verbal)	Normal	Normal	Saudável	Normal	Normal	Normal
1	Suspeita de perda auditiva	Suspeita de perda auditiva	Suspeita de inadaptção	Suspeita de comportamentos inadequados	Suspeita de inadaptção	Normal	Normal	Normal	Normal	Normal	Normal	Suspeita de inadaptção	Suspeita de inadaptção	Suspeita	Suspeita	Suspeita de problemas de saúde	Suspeita de perda de visão	Suspeita de perda de visão	Suspeita de interferência no dia-a-dia
2	Perda auditiva ligeira	Perda auditiva ligeira	Inadaptção ligeira	Comportamentos ligeiramente inadequados	Inadaptção ligeira	Ligeira	Ligeira	Ligeira	Ligeira	Ligeira	Ligeira	Inadaptção ligeira	Inadaptção ligeira	Ligeira	Ligeira	Pequenos problemas crónicos de saúde	Perda de visão ligeira	Perda de visão ligeira	Grau ligeiro de interferência no dia-a-dia
3	Perda auditiva moderada	Perda auditiva moderada	Inadaptção moderada	Comportamentos moderadamente inadequados	Inadaptção moderada	Moderada	Moderada	Moderada	Moderada	Moderada	Moderada	Inadaptção moderada	Inadaptção moderada	Moderada	Moderada	Problemas crónicos mas medicamente controlados	Perda de visão moderada	Perda de visão moderada	Grau moderado de interferência no dia-a-dia
4	Perda auditiva severa	Perda auditiva severa	Inadaptção severa	Comportamentos severamente inadequados	Inadaptção severa	Severa	Severa	Severa	Severa	Severa	Severa	Inadaptção severa	Inadaptção severa	Severa	Severa	Problemas crónicos pouco controlados	Perda de visão severa	Perda de visão severa	Grau severo de interferência no dia-a-dia
5	Perda auditiva profunda	Perda auditiva profunda	Inadaptção extrema	Comportamentos extremamente inadequados	Inadaptção extrema	Extrema	Extrema	Extrema	Extrema	Extrema	Extrema	Inadaptção profunda	Inadaptção profunda	Hipertonia completa	Hipotonia completa	Problemas muito graves. Restrição quase total da actividade	Perda de visão profunda	Perda de visão profunda	Grau extremo de interferência no dia-a-dia

¹ "The ABILITIES Index", R. Simeonsson, & D. Bailey (1991). Versão experimental. Tradução e adaptação do CEACF (CRSSLVT), realizada por: Isabel Chaves de Almeida.

(L)

Anexo P – Index de Competências (preenchido pela professora titular – outubro/2013)

INDEX DE COMPETÊNCIAS¹
(The ABILITIES Index)

Esta grelha destina-se a dar-nos uma ideia geral sobre a forma como se situa o vosso filho/a, no que diz respeito às principais áreas de desenvolvimento. Para a preencher, pensem nas competências do vosso filho/a comparando-o com as das outras criança da mesma idade. Em cada coluna, coloquem por favor um "X" na divisão que corresponde melhor à competência do vosso filho/a para cada uma das áreas de desenvolvimento referidas. Atenção que algumas colunas (as que correspondem às áreas da Audição, Comportamento, Membros, Comunicação Intencional, Tonicidade e Visão) estão sub-divididas, nestas colunas terão de pôr um "X" por cada sub-divisão.

	Audição		Comportamento & Competências Sociais		Funcionamento Intelectual	Membros (uso das mãos, braços & pernas)						Comunicação Intencional		Tonicidade (Tonus Muscular)		Saúde Física	Visão		Desenvolvimento Estado Ponderal
	Ouvido Esq.	Ouvido Direito	Compet. Sociais	Comportamentos Inadequados	Pensar & Raciocinar	Mão Esq.	Braço Esq.	Perna Esq.	Mão Dir.	Braço Dir.	Perna Dir.	Compreender os outros	Comunicar com outros	Grau de hipertonicidade	Grau de hipotonicidade	Estado de saúde geral	Olho Esquerdo	Olho Direito	Constituição & estrutura física
0	Normal	Normal	Apropriadas à idade	Apropriados à idade	Normal para a idade	Uso normal	Uso normal	Uso normal	Uso normal	Uso normal	Uso normal	Normal 1ª idade (verbal e não verbal)	Normal 2ª idade (verbal e não verbal)	Normal	Normal	Saudável	Normal	Normal	Normal
1	Suspeita de perda auditiva	Suspeita de perda auditiva	Suspeita de inadaptação	Suspeita de comportamentos inadequados	Suspeita de inadaptação	Suspeita de dificuldade	Suspeita de dificuldade	Suspeita de dificuldade	Suspeita de dificuldade	Suspeita de dificuldade	Suspeita de dificuldade	Suspeita de inadaptação	Suspeita de inadaptação	Suspeita	Suspeita	Suspeita de problemas de saúde	Suspeita de perda de visão	Suspeita de perda de visão	Suspeita de diferença ou de interferência no dia-a-dia
2	Perda auditiva ligeira	Perda auditiva ligeira	Inadaptação ligeira	Comportamentos ligeiramente inadequados	Inadaptação ligeira	Dificuldade ligeira	Dificuldade ligeira	Dificuldade ligeira	Dificuldade ligeira	Dificuldade ligeira	Dificuldade ligeira	Inadaptação ligeira	Inadaptação ligeira	Ligeira	Ligeira	Pequenos problemas crónicos de saúde	Perda de visão ligeira	Perda de visão ligeira	Grau ligeiro de diferença ou de interferência no dia-a-dia
3	Perda auditiva moderada	Perda auditiva moderada	Inadaptação moderada	Comportamentos moderadamente inadequados	Inadaptação moderada	Dificuldade moderada	Dificuldade moderada	Dificuldade moderada	Dificuldade moderada	Dificuldade moderada	Dificuldade moderada	Inadaptação moderada	Inadaptação moderada	Moderada	Moderada	Problemas crónicos mas medicamente controlados	Perda de visão moderada	Perda de visão moderada	Grau moderado de diferença ou de interferência no dia-a-dia
4	Perda auditiva severa	Perda auditiva severa	Inadaptação severa	Comportamentos severamente inadequados	Inadaptação severa	Dificuldade severa	Dificuldade severa	Dificuldade severa	Dificuldade severa	Dificuldade severa	Dificuldade severa	Inadaptação severa	Inadaptação severa	Severa	Severa	Problemas crónicos pouco controlados	Perda de visão severa	Perda de visão severa	Grau severo de diferença ou de interferência no dia-a-dia
5	Perda auditiva profunda	Perda auditiva profunda	Inadaptação extrema	Comportamentos extremamente inadequados	Inadaptação extrema	Dificuldade extrema	Dificuldade extrema	Dificuldade extrema	Dificuldade extrema	Dificuldade extrema	Dificuldade extrema	Inadaptação profunda	Inadaptação profunda	Hipertonia completa	Hipotonia completa	Problemas muito graves. Restrição quase total da actividade	Perda de visão profunda	Perda de visão profunda	Grau extremo de diferença ou de interferência no dia-a-dia

¹"The ABILITIES Index", R. Simeonsson, & D. Bailey (1991). Versão experimental. Tradução e adaptação do CEACF (CRSSLVT), realizada por: Isabel Chaves de Almeida.

(L)

Anexo Q – Index de Competências – tabela de comparação dos dados obtidos (pais/educadora)**Index de Competências**

abril

2013

		Pais	Educadora
Audição	Ouvido esquerdo	0	0
	Ouvido direito	0	0
Comportamento & Competências Sociais	Competências sociais	2	3
	Comportamentos inadequados	2	4
Funcionamento Intelectual	Pensar & raciocinar	3	4
Membros	Mão esquerda	1	3
	Braço esquerda	1	3
	Perna esquerda	2	3
	Mão direita	1	3
	Braço direita	1	3
	Perna direita	2	3
Comunicação intencional	Compreender os outros	1	3
	Comunicar com outros	2	4
Tonicidade	Grau de hipertonicidade	0	4
	Grau hipotonicidade	0	2
Saúde Física	Estado de saúde geral	0	3
Visão	Olho esquerdo	0	0
	Olho direito	0	0
Desenvolvimento Estado Ponderal	Constituição & estrutura física	1	3

Anexo R – Index de Competências – tabela de comparação (abril/outubro) dos dados obtidos pelos pais

Index de Competências

Pais

antes e após transição

		abril	outubro
Audição	Ouvido esquerdo	0	0
	Ouvido direito	0	0
Comportamento & Competências Sociais	Competências sociais	2	3
	Comportamentos inadequados	2	3
Funcionamento Intelectual	Pensar & raciocinar	3	3
Membros	Mão esquerda	1	2
	Braço esquerda	1	2
	Perna esquerda	2	2
	Mão direita	1	2
	Braço direita	1	2
	Perna direita	2	2
Comunicação intencional	Compreender os outros	1	2
	Comunicar com outros	2	2
Tonicidade	Grau de hipertonicidade	0	0
	Grau hipotonicidade	0	0
Saúde Física	Estado de saúde geral	0	0
Visão	Olho esquerdo	0	0
	Olho direito	0	0
Desenvolvimento Estato Ponderal	Constituição & estrutura física	1	2

Anexo S – Index de Competências – tabela de comparação dos dados obtidos (pais/professora)**Index de Competências**

outubro

2013

		Pais	Professora
Audição	Ouvido esquerdo	0	0
	Ouvido direito	0	0
Comportamento & Competências Sociais	Competências sociais	3	3
	Comportamentos inadequados	3	3
Funcionamento Intelectual	Pensar & raciocinar	3	4
Membros	Mão esquerda	2	4
	Braço esquerda	2	3
	Perna esquerda	2	3
	Mão direita	2	4
	Braço direita	2	3
Comunicação intencional	Perna direita	2	3
	Compreender os outros	2	3
Tonicidade	Comunicar com outros	2	3
	Grau de hipertonicidade	0	4
Saúde Física	Grau hipotonicidade	0	0
	Estado de saúde geral	0	3
Visão	Olho esquerdo	0	0
	Olho direito	0	0
Desenvolvimento Estato Ponderal	Constituição & estrutura física	2	0

Anexo T – Checklist do Programa Portage para pais – grelha de registo dos comportamentos observados

Grelha de Registo dos Comportamentos

outubro.2013

Socialização		
Adquirido	Emergente	Não adquirido
<p><u>0-1 anos</u> 1.Observa uma pessoa que se desloca do seu campo de visão; 2.Sorri em resposta à atenção do adulto; 3.Vocaliza em resposta à atenção de outra pessoa; 4.Olha para as suas mãos, sorri e vocaliza frequentemente; 5.Reage quando está no círculo familiar sorrindo, vocalizando ou deixando de chorar; 6.Sorri em resposta às expressões faciais dos outros; 7.Sorri e vocaliza ao ver a sua imagem no espelho; 8.Dá palmadinhas na cara do adulto ou puxa-lhe o cabelo, o nariz, os óculos, etc.; 9.Estende a mão para agarrar um objeto que lhe é oferecido; 10. Estende os braços a pessoas conhecidas; 11. Estende a mão e bate levemente na sua imagem ao espelho; 12. Agarra e observa um objeto que lhe é dado, pelo menos durante 1 minuto; 13.Aperta ou sacode um objeto que se lhe põe na mão produzindo sons involuntários; 14. Brinca só durante 10 minutos; 15.Procura com frequência o contato visual nos 2-3 minutos em que se está a cuidar dele; 17.Vocaliza para chamar a atenção; 18. Imita a brincadeira do “cucu”; 19. Bate palminhas imitando o adulto; 20. Diz adeus acenando com a mão, imitando o adulto; 21. Faz o gesto de “tão grande”, imitando o adulto; 22.Dá um brinquedo, um objeto ou um pedaço de comida ao adulto mas nem sempre o larga;</p>	<p><u>0-1 anos</u> 16.Brinca só e contente, 15 a 20 minutos, próximo do adulto que está ocupado.</p> <p><u>1-2 anos</u> 33.Explora ativamente o seu meio ambiente.</p> <p><u>2-3 anos</u> 51.É capaz de compreender e exprimir sentimentos diferentes, verbalizando o seu amor a sua zanga, a sua tristeza, a sua alegria.</p> <p><u>3-4 anos</u> 55.Segue as ordens de um jogo em grupo dirigido por um adulto; 59.Espera pela sua vez.</p> <p><u>4-5 anos</u> 66.Recita, canta e dança para pessoas mais velhas; 67.Executa sozinho uma tarefa doméstica durante 20/30 minutos; 68.Pede desculpa em 75% dos casos, sem que seja necessário recordar-lho; 69.Espera pela sua vez num jogo em que participa com 8/9 crianças; 72.Pede autorização antes de utilizar objetos</p>	<p><u>3-4 anos</u> 63.Brinca junto de outras crianças e fala com elas enquanto executa o seu jogo.</p> <p><u>4-5 anos</u> 70.Colabora com 2/3 crianças durante 20 minutos, numa atividade (brincadeira coletiva ou jogo).</p> <p><u>5-6 anos</u> 75.Explica a outros as regras de um jogo ou de uma atividade; 78.Cumprir as regras de um jogo de raciocínio verbal tais como adivinhas; 81.Concebe e faz construções, usando ferramentas simples (planos inclinados, alavancas, roldanas, etc.); 82.Fixa metas a si próprio e realiza os objetivos que se propõe; 83.Representa partes de uma história, desempenhando um papel ou utilizando fantoches.</p>

<p>23.Abraça faz festinhas e beija as pessoas conhecidas; 24.Responde quando se chama pelo seu nome, olhando e estendendo os braços para que lhe peguem; 25.Por imitação, aperta ou sacode um brinquedo para produzir som; 26. Manipula um brinquedo ou objeto; 27.Estende o boneco ou outro objeto ao adulto e dá-lho; 28.Quando brinca imita o movimento de outra criança.</p> <p><u>1-2 anos</u> 29.Imita o adulto em tarefas simples (sacudir as roupas, puxar a roupa da cama etc.); 30.Brinca com outra criança, embora cada uma realize atividades separadas; 31.Participa em brincadeiras com outras crianças empurrando carrinhos ou atirando bolas - 2/3m; 32.Aceita a ausência dos pais continuando as suas atividades, ainda que protestando momentaneamente; 34.Colabora em brincadeiras que ajudam a desenvolver a destreza manual (fio de puxar, rodar maçanetas, etc.); 35.Abraça e pega numa boneca ou brinquedo macio; 36.Repete ações que provocam o riso ou atraem a atenção; 37.Dá um livro a um adulto para que lho leiam ou vejam; 38.Puxa por uma pessoa para mostrar qualquer ação ou objeto; 39.Retira a mão e diz “não- não”, quando está perto de um objeto proibido, assinalado como tal; 40.É capaz de esperar que satisfaçam as suas vontades ou desejos, quando a põem na cadeira; 41.Brinca com 2 ou 3 crianças da sua idade; 42.Partilha objetos ou alimentos com outra criança quando se lhe pede; 43.Cumprimenta outras crianças e adultos conhecidos quando se lhe recorda.</p> <p><u>2-3 anos</u></p>	<p>de outras pessoas 75% das vezes.</p> <p><u>5-6 anos</u> 73.Exprime os seus sentimentos; 80.Escolhe os amigos.</p>	
---	---	--

<p>44 .Obedece aos pais 50% das vezes; 45.É capaz de trazer ou levar um objeto ou ir chamar uma pessoa a outro quarto, quando se lhe pede; 46.Senta-se perto de um adulto para partilhar um livro de imagens, durante 5 minutos; 47.Diz “por favor” quando se lhe chama a atenção; 48.Procura ajudar os pais nas tarefas domésticas tomando parte nelas (ex: segurar a pá do lixo); 49.Brinca vestindo roupas de adultos; 50.Faz uma escolha quando se lhe pede.</p> <p><u>3-4 anos</u> 52.Canta e dança ao som da música; 53.Segue as regras de um jogo (imitando as ações de outras crianças); 54.Cumprimenta adultos conhecidos sem que se lhe lembre; 56.Pede autorização para mexer num brinquedo com que outra criança está a brincar; 57.Diz “ se faz favor” e “obrigada” em 50% das vezes, sem que lhe lembrem; 58.Atende o telefone, chama pelo adulto ou fala com pessoas conhecidas; 60.Segue as regras de um jogo de grupo dirigido por uma criança; 61.Obedece ao adulto 75% das vezes; 62.Permanece dentro do seu pátio ou jardim.</p> <p><u>4-5 anos</u> 64.Pede ajuda quando sente dificuldade (ir à casa de banho, etc.); 65.Participa na conversa dos adultos; 71.Comporta-se em público de forma socialmente aceitável.</p> <p><u>5-6 anos</u> 74.Colabora numa atividade com outras crianças 4/5 sem</p>		
--	--	--

supervisão do adulto; 76.Brinca desempenhando um papel de adulto; 77.Participa numa conversa durante as refeições; 79.Consola os amigos quando estes estão tristes ou aflitos.		
---	--	--

Autonomia		
Adquirido	Emergente	Não adquirido
<p><u>0-1 anos</u> 1.Chupa e engole líquidos; 2.Come alimentos líquidos, por ex: papa de cereais; 3.Estende as mãos para o biberão; 4.Come comida passada dada pelos pais; 5.Segura o biberão sozinho enquanto bebe; 6.Manipula o biberão levando-o à boca ou afastando-o; 7.Come comida esmagada dada pelos pais; 8.Bebe por uma caneca segura pelos pais; 9.Come alimentos semi-sólidos dados pelos pais; 10.Come sozinha com as mãos; 11.Bebe por um copo que segura com ambas as mãos; 12.Com ajuda leva uma colher cheia à boca; 13.Quando o vestem, ajuda, levantando os braços e as pernas; 14.Come sozinho com a colher.</p> <p><u>1-2 anos</u> 15.Bebe por uma caneca que segura com uma só mão; 16.Põe as mãos na água e bate com elas na cara, imitando lavar a cara; 17.Consegue estar sentado no bacio durante 5 minutos; 18.Põe e tira o chapéu da cabeça; 19.Tira as meias; 20.Enfia os braços nas mangas e as pernas nas calças; 21.Tira os sapatos quando estão desapertados e soltos;</p>	<p><u>2-3 anos</u> 47.Deita água de um jarro pequeno (1/4l) para o copo, sem ajuda; 50.Calça as meias.</p> <p><u>3-4 anos</u> 53.Come sozinho uma refeição completa; 59.Aperta as molas e colchetes da roupa.</p> <p><u>4-5 anos</u> 72.Encaixa o fecho éclair; 80.Veste-se completamente sozinho abotoando-se à frente mas não dá nós; 81.Consegue servir-se quando os pais seguram a travessa; 87.Sai das imediações de casa sem vigilância constante.</p> <p><u>5-6 anos</u> 99.Corta alimentos moles com a faca; 102.Pega, transporta e poisa na mesa o tabuleiro com os alimentos; 104.Põe o cinto de segurança no automóvel.</p>	<p><u>4-5 anos</u> 78.Usa a faca para barrar o pão com manteiga ou doce; 79.Aperta e desaperta a fivela dos cintos ou dos sapatos; 89.Dá laços nos atacadores.</p> <p><u>5-6 anos</u> 93.Serve-se sozinha à mesa e passa a travessa; 94.Prepara sozinha uma papa fria ou cereais; 96.Regula a temperatura da água para tomar banho ou duche; 97.Prepara a sua sanduíche ; 98.Vai sozinha para a escola, até ao parque ou à loja, desde que fiquem perto de casa; 101.Consegue abrir um pacote de leite 1/4l; 103.Dá laços no capuz.</p>

<p>22.Despe o casaco já desabotoado; 23.Despe as calças já desabotoadas; 24.Abre e fecha um fecho éclair grosso, menos o encaixe; 25.Indica a necessidade de ir à casa de banho.</p> <p><u>2-3 anos</u></p> <p>26.Come sozinho usando a colher e o copo entornando um pouco; 27.Tira a toalha das mãos do adulto e seca as mãos e a cara; 28.Chupa líquidos de um copo ou de uma caneca utilizando uma palhinha; 29.Espeta a comida com um garfo; 30.Só mastiga e engole o que é de comer; 31.Quando se lhe dá uma toalha seca as mãos sem ajuda; 32.Pede para ir à casa de banho mesmo que seja tarde demais; 33.Controla a baba; 34.Quando sentado no bacio faz xixi e cocó, pelo menos 3 vezes por dia; 35.Calça os sapatos; 36.Lava os dentes imitando o adulto; 37.Despe roupa simples já desabotoada; 38.Faz cocó na casa de banho, só tem um acidente por semana; 39.Usa a torneira sozinho (quando em cima de um banco); 40.Lava as mãos e a cara com sabonete se o adulto regular a torneira; 41.Durante o dia pede “a tempo” para ir à casa de banho; 42.Pendura o casaco num cabide colocado à sua altura; 43.Não se molha durante a sesta; 44.Evita acidentes com esquinas de móveis, escadas sem proteção; 45.Usa um guardanapo quando lhe lembram; 46.Espeta a comida com o garfo; 48.Desaperta molas da roupa; 49.No banho lava sozinho os braços e as pernas; 51.Veste o casaco a camisola e a camisa; 52.Sabe qual é a frente da roupa.</p>		
---	--	--

<p><u>3-4 anos</u> 54. Veste-se sozinha com ajuda nas camisolas, nos fechos e nos botões; 55. Limpa o nariz quando se lhe pede; 56. Acorda seca duas vezes em cada semana; 57. Os rapazes fazem xixi de pé; 58. Veste-se completamente sozinha em 75% das vezes (exceto fechos e botões); 60. Assoa-se quando se lhe pede; 61. Evita perigos comuns (por ex: vidros partidos); 62. Põe o casaco num cabide e pendura o cabide num varão, quando se lhe explica como fazer; 63. Lava os dentes quando são dadas instruções verbais; 64. Calça luvas sem dedos; 65. Desabotoa botões grandes numa prancha de botões ou num casaco colocado sobre a mesa; 66. Abotoa botões grandes numa prancha de botões ou num casaco colocado sobre a mesa.</p> <p><u>4-5 anos</u> 67. Vai buscar um pano para limpar o que entornou; 68. Evita venenos e outras substâncias perigosas; 69. Desabotoa a própria roupa; 70. Abotoa a própria roupa; 71. Tira o seu prato da mesa; 73. Lava as mãos e a cara; 74. Usa os talheres adequados; 75. Acorda de noite para ir à casa de banho ou fica seco; 76. Quando necessário e sem que se lhe recorde, limpa o nariz e assoa-se em 75% das vezes; 77. Lava-se sozinho no banho, com exceção das costas, pescoço e orelhas; 82. Ajuda a pôr a mesa, colocando corretamente os pratos, guardanapos e talheres, com orientações verbais;</p>		
--	--	--

<p>83.Lava os dentes sozinha; 84.Vai à casa de banho a tempo, despe as calças, limpa-se, puxa o autoclismo e volta a vestir-se sem ajuda; 85.Penteia ou escova o cabelo comprido; 86.Pendura a roupa num cabide; 88.Enfia os atacadores nos sapatos.</p> <p>5-6 anos 90.É responsável por uma tarefa doméstica semanal e executa-a quando se lhe pede; 91.Escolhe a roupa adequada à temperatura e ocasião; 92.Sem ter de ser avisada, detém-se na borda do passeio, olha para os dois lados e atravessa; 95.É responsável por uma tarefa doméstica diária; 100.Num lugar público encontra os sanitários correspondentes ao seu sexo.</p>		
--	--	--

Cognição		
Adquirido	Emergente	Não adquirido
<p>0-1 anos 1.Tira da cara um pano que lhe impede a visão; 2.Procura com os olhos um objeto que lhe foi retirado do seu campo de visão; 3.Retira objetos metendo a mão num recipiente aberto; 4.Coloca objetos num recipiente, por imitação; 5.A pedido verbal, coloca objetos num recipiente; 6.Sacode um brinquedo que está pendurado e produz som; 7.Coloca três objetos dentro de um recipiente, esvaziando-o a seguir; 8.Passa um objeto de uma mão para a outra, a fim de agarrar um segundo objeto; 9.Deixa cair e apanha objetos;</p>	<p>3-4 anos 47.Repete canções/lengalengas em que se brinca com os dedos; 49.Aponta para os objetos compridos e para os curtos; 52.Separa objetos por categorias; 61.Diz se os objetos são iguais e se são diferentes.</p> <p>4-5 anos 67.A pedido, copia um triângulo; 70.Repete rimas familiares; 75.Emparelha símbolos (letras e números) ;</p>	<p>2-3 anos 33.Desenha uma cruz por imitação.</p> <p>3-4 anos 44.Diz se um objeto é pesado ou leve; 53.Desenha um “V” por imitação; 54.Une os cantos opostos de um quadrado de papel de 10cm de lado com uma linha diagonal; 55.Conta até 10 objetos, por imitação; 58.Copia uma série de traços em forma de “V” ligados, VVV; 59.Junta a perna e/ou o braço a um</p>

<p>10. Encontra um objeto escondido debaixo de um recipiente; 11. Empurra três cubos alinhados de forma a imitar um comboio; 12. Retira um círculo de uma prancha de encaixes (geométricos); 13. A pedido, insere uma cavilha redonda de um tabuleiro perfurado; 14. A pedido, imita gestos simples.</p> <p><u>1-2 anos</u></p> <p>15. Retira um a um, oito objetos de um recipiente; 16. Aponta para uma parte do corpo (por ex. o nariz); 17. A pedido, constrói um torre de três cubos; 18. Junta objetos semelhantes; 19. Rabisca; 20. Aponta para si própria quando se lhe pergunta “onde está a/o?”; 21. A pedido, insere cinco cavilhas redondas num tabuleiro perfurado; 22. Junta objetos às imagens dos mesmos; 23. Aponta para as imagens dos objetos nomeados; 24. Vira 2,3 páginas de um livro, ao mesmo tempo, para procurar a imagem nomeada.</p> <p><u>2-3 anos</u></p> <p>25. A pedido, encontra um livro específico; 26. Coloca três peças geométricas num tabuleiro de encaixe; 27. Nomeia quatro imagens comuns; 28. Desenha uma linha vertical por imitação; 29. Desenha uma linha horizontal por imitação; 30. Copia um círculo; 31. Junta materiais com texturas iguais; 32. A pedido, aponta para o “grande” e o “pequeno”; 34. Emparelha três cores; 35. A pedido, coloca objetos “dentro de”, “debaixo de”, “em cima de”; 36. Identifica objetos ou animais pelo som que eles produzem;</p>	<p>80. Constrói uma pirâmide de 10 cubos, por imitação; 84. Aponta ou nomeia o elemento que falta no desenho de uma figura.</p>	<p>desenho incompleto da figura humana; 62. Desenha um quadrado, por imitação; 64. Nomeia três formas geométricas □○△.</p> <p><u>4-5 anos</u></p> <p>65. A pedido apanha um número específico de objetos (de 1 a 5); 66. Nomeia 5 texturas diferentes; 69. Nomeia os períodos do dia (manhã/tarde/noite), associando os com diferentes atividades; 71. Diz se um objeto é mais leve ou mais pesado; 73. Nomeia 8 cores; 74. Nomeia três moedas diferentes; 76. Diz a cor de diferentes objetos que são nomeados; 77. Relata cinco factos importantes de uma história que ouviu três vezes; 78. Desenha a figura humana (cabeça, tronco e 4 membros); 79. Canta cinco versos de uma canção; 81. Diz se os objetos são compridos ou curtos; 85. Conta de por de 1 a 20; 86. Nomeia as posições relativas: a primeira, a do meio, a última.</p> <p><u>5-6 anos</u></p> <p>87. Conta até 20 objetos e diz quantos são ao todo; 88. Identifica e nomeia os números até 10; 89. Designa a direita e a esquerda em si</p>
--	--	--

<p>37. Monta quatro partes de um brinquedo de encaixes;</p> <p>38. Descreve ações em imagens;</p> <p>39. Junta formas geométricas às imagens que as representam;</p> <p>40. Empilha por ordem, pelo menos, cinco argolas de uma pirâmide de argolas.</p> <p>3-4 anos</p> <p>41. Nomeia objetos pequenos e grandes;</p> <p>42. A pedido, aponta dez partes do corpo;</p> <p>43. A pedido verbal, aponta para um rapaz e uma rapariga;</p> <p>45. Junta as duas metades de uma figura para fazer um todo;</p> <p>46. Descreve dois acontecimentos ou personagens de uma história conhecida ou de programa de televisão;</p> <p>48. Emparelha objetos um a um (3 ou mais);</p> <p>50. Diz quais os objetos que “vão bem juntos”;</p> <p>51. Conta até três por imitação;</p> <p>56. Constrói uma ponte com três cubos, por imitação;</p> <p>57. Constrói, seguindo um modelo, sequência ou padrões de peças de encaixe ou contas;</p> <p>60. Completa de uma só vez um puzzle de 6 peças (sem tentativa e erro) ;</p> <p>63. A pedido, nomeia três cores.</p> <p>4-5 anos</p> <p>68. Recorda-se de quatro objetos que viu numa imagem;</p> <p>72. Nomeia o objeto que falta quando este é retirado de um grupo de 3 objetos;</p> <p>82. Coloca objetos “atrás de”, “ao lado de”, “junto a”;</p> <p>83. Emparelha um conjunto de objetos a outro conjunto padrão (1 a 10).</p>		<p>própria;</p> <p>90. Diz as letras do alfabeto por ordem;</p> <p>91. Escreve o seu nome;</p> <p>92. Nomeia cinco letras do alfabeto;</p> <p>93. Dispõe objetos numa sequência de larguras e de comprimentos;</p> <p>94. Nomeia letras maiúsculas do alfabeto;</p> <p>95. Ordena numa sequência correta os números de 1 a 10;</p> <p>96. Nomeia posições de pessoas ou objetos: o 1º, o 2º e o 3º;</p> <p>97. Nomeia letras minúsculas do alfabeto;</p> <p>98. Emparelha letras maiúsculas com letras minúsculas;</p> <p>99. Aponta para números, quando nomeados (de 1 a 25);</p> <p>100. Copia um losango;</p> <p>101. Completa labirintos simples;</p> <p>102. Enumera, por ordem, os dias da semana;</p> <p>103. Faz somas e subtrações de combinações de números até três;</p> <p>104. Diz o mês e o dia do seu aniversário;</p> <p>105. Reconhece até dez palavras escritas;</p> <p>106. Perante uma atividade comum é capaz de antecipar o que vai acontecer a seguir;</p> <p>107. Conta de cor de 1 a 100.</p>
---	--	--

Desenvolvimento Motor		
Adquirido	Emergente	Não adquirido
<p><u>0-1 anos</u></p> <p>1.Tenta alcançar um objeto 15 a 22cm à sua frente; 2.Apanha um objeto suspenso a 8cm à sua frente; 3.Alcança um objeto que está diante dela e agarra-o; 4.Alcança um objeto preferido; 5.Leva um objeto à boca; 6.Ergue a cabeça e o peito apoiando-se nos braços quando deitado de barriga para baixo; 7.Mantém a cabeça e o peito eretos apoiada sobre os braços; 8.Explora objetos com a boca; 9.Deitada de barriga para baixo, volta-se de lado, mantendo a posição em 50% das vezes; 10.Quando está de barriga para baixo, volta-se ficando deitada de costas; 11.Move-se para a frente, numa distância igual ao comprimento do seu corpo, quando deitada de barriga para baixo; 12.Deitada de costas, rola para o lado; 13.Deitada de costas, volta-se sobre a barriga; 14.Faz força para se sentar quando agarra os dedos dos adultos; 15.Vira a cabeça livremente quando o corpo está apoiado; 16.Mantém-se sentada durante dois minutos; 17.Larga deliberadamente um objeto para alcançar outro; 18.Apanha e deixa cair objetos propositadamente; 19.Mantém-se de pé com o máximo apoio; 20.Na posição de pé, saltita para baixo e para cima quando amparada; 21.Gatinha numa distância igual ao comprimento do seu corpo para obter um objeto; 22.Mantém-se sentada apoiando-se nas mãos; 23.Muda da posição de sentada para a posição de gatinhar apoiada nas mãos e nos joelhos; 24.Move-se da posição de deitada de barriga para baixo para a</p>	<p><u>3-4 anos</u></p> <p>82.Corta com tesoura; 85.Andar em bicos dos pés; 86.Corre dez passos com o movimento coordenado e alternando os braços; 90.Dá cambalhotas para a frente.</p> <p><u>4-5 anos</u></p> <p>99.Salta para a frente dez vezes sem cair; 101.Salta para trás seis vezes; 108.Salta num só pé 5 vezes consecutivas; 111.Recorta e cola formas simples.</p> <p><u>5-6 anos</u></p> <p>116.Estende os dedos, tocando com o polegar em cada um; 120.Controla lançamentos e batimentos de bola; 123.Utiliza o apara lápis; 125.Rasga o papel à volta de desenhos simples; 127.Apanha no ar uma bola macia ou um saquinho de feijões; 128.Salta sozinha à corda; 136.Salta e anda à roda sobre um pé; 139.Fica sobre um pé sem apoio, com os olhos fechados durante 10 segundos.</p>	<p><u>2-3 anos</u></p> <p>73.Dobra um papel ao meio imitando o adulto; 78.Pega num lápis entre o polegar e o indicador, com o lápis apoiado no dedo médio; 79.Dá cambalhotas para a frente com ajuda.</p> <p><u>3-4 anos</u></p> <p>94.Desenha os contornos de figuras utilizando moldes; 95.Corta ao longo de uma linha reta de 20cm de comprimento não se afastando mais de 6mm da linha.</p> <p><u>4-5 anos</u></p> <p>96.Mantém-se num só pé, sem ajuda, durante 4 a 8 segundos; 98.Andar numa trave mantendo o equilíbrio; 100.Salta por cima de um fio a 5cm do chão; 104.Corta ao longo de uma linha curva; 109.Recorta círculos de 5cm; 110.Desenha figuras simples que se podem reconhecer, como uma casa, um homem, uma árvore.</p> <p><u>5-6 anos</u></p> <p>112.Escreve letras maiúsculas, grandes</p>

<p>posição de sentada;</p> <p>25.Senta-se sem se apoiar nas mãos;</p> <p>26.Atira objetos ao acaso;</p> <p>27.Balança-se para a frente e para trás na posição de gatinhar;</p> <p>28.Passa um objeto de uma mão para a outra quando está sentado;</p> <p>29.Segura numa só mão dois cubos de 2,5cm;</p> <p>30.Põe-se de joelhos;</p> <p>31.Põe-se de pé apoiando-se em alguma coisa;</p> <p>32.Usa o polegar e o indicador como pinça para agarrar um objeto;</p> <p>33.Gatinha;</p> <p>34.Estende a mão tentando alcançar algo, quando está na posição de gatinhar;</p> <p>35.Mantém-se de pé com o mínimo de apoio;</p> <p>36.Lambe a comida em redor da boca;</p> <p>37.Mantém-se de pé sem ajuda durante 1 minuto;</p> <p>38.Despeja objetos de um recipiente;</p> <p>39.Vira várias páginas de um livro de cada vez;</p> <p>40.Apanha com colher ou pá;</p> <p>41.Coloca objetos pequenos dentro de um recipiente;</p> <p>42.Senta-se quando está de pé;</p> <p>43.Bate palmas;</p> <p>44.Andar com o mínimo de apoio;</p> <p>45.Dá alguns passos sem apoio.</p> <p><u>1-2 anos</u></p> <p>46.Sobe as escadas gatinhando;</p> <p>47.Põe-se de pé quando está sentado;</p> <p>48.Faz rodar uma bola imitando o adulto;</p> <p>49.Sobe para uma cadeira de adulto, volta-se e senta-se;</p> <p>50.Coloca quatro rodelas numa vareta;</p> <p>51.Tira cavilhas de 2,5cm do tabuleiro em que estão colocados;</p> <p>52.Coloca uma cavilha de 2,5cm num tabuleiro perfurado;</p> <p>53.Constrói torres de três cubos;</p> <p>54.Faz rabiscos com lápis de cera;</p>		<p>isoladas, em qualquer sítio do papel;</p> <p>113.Andar numa trave para a frente, para trás, e para os lados sem se desequilibrar;</p> <p>117.Copia letras minúsculas;</p> <p>121.Pinta sem quase sair dos contornos;</p> <p>122.Recorta desenhos de revistas ou catálogos sem sair dos contornos mais do que 5mm;</p> <p>124.Copia desenhos complexos;</p> <p>126.Dobra um quadrado de papel duas vezes;</p> <p>130.Apanha um objeto do chão enquanto corre;</p> <p>131.Patina para a frente numa distância de 3,5m;</p> <p>137.Escreve o nome num papel usando as linhas;</p> <p>138.Salta da altura de 40cm e cai sobre a sola dos pés;</p> <p>140.Fica suspenso durante 10 segundos, numa barra horizontal aguentando o peso do corpo com os braços.</p>
--	--	--

<p>55. Anda sozinha;</p> <p>56. Desce as escadas gatinhando para trás;</p> <p>57. Senta-se sozinha numa cadeira pequena;</p> <p>58. Põe-se de cócoras e volta a pôr-se em pé;</p> <p>59. Empurra e puxa brinquedos enquanto anda;</p> <p>60. Utiliza um cavalo ou uma cadeira de baloiço;</p> <p>61. Sobe escadas com ajuda;</p> <p>62. Dobra-se pela cintura para apanhar objetos sem cair;</p> <p>63. Imita movimentos circulares;</p> <p>64. Enfia 4 contas grandes em 2 minutos.</p> <p><u>2-3 anos</u></p> <p>65. Dá a volta aos puxadores ou maçanetas das portas;</p> <p>66. Salta no mesmo lugar com ambos os pés;</p> <p>67. Anda para trás;</p> <p>68. Desce escadas com ajuda;</p> <p>69. Atira uma bola a um adulto que está imóvel a 1,5m de distância;</p> <p>70. Constrói uma torre de 5-8 cubos;</p> <p>71. Vira as folhas de um livro uma a uma;</p> <p>72. Desembrulha objetos pequenos;</p> <p>74. Separa e junta objetos com materiais aderentes;</p> <p>75. Desaperta brinquedos de enroscar;</p> <p>76. Dá um pontapé numa bola grande e imóvel;</p> <p>77. Faz bolas de barro massa ou plasticina;</p> <p>80. Martela cinco em cada cinco cavilhas.</p> <p><u>3-4 anos</u></p> <p>81. Faz encaixes com 3 peças ou encaixa 3 figuras geométricas num tabuleiro próprio;</p> <p>83. Salta de uma altura com 20cm;</p> <p>84. Dá um pontapé numa bola grande quando a rolam na sua direção;</p> <p>87. Pedala num triciclo uma distância de 1,5m;</p> <p>88. Dá balanço num baloiço depois de posto em movimento;</p> <p>89. Sobe a um escorrega de 1,20m/1,80m e desce deslizando;</p>		
---	--	--

<p>91.Sobe escadas alternando os pés; 92.Marcha; 93.Apanha uma bola com as duas mãos.</p> <p>4-5 anos 97.Corre mudando de direção; 102.Faz saltar uma bola grande, batendo-lhe com a palma da mão; 103.Faz formas simples de plasticina juntando 2/3 partes; 105.Enrosca um objeto já colocado na rosca; 106.Desce escadas alternando os pés; 107 Pedala num triciclo contornando esquinas.</p> <p>5-6 anos 114.Salta; 115.Andar de baloiço, iniciando e mantendo o movimento; 118.Sobe escadas de um escorrega de 3m de altura para deslizar; 119.Bate num prego com um martelo; 129.Bate a bola com um pau, taco de hóquei ou raquete; 133.Desliza sentado num skate ou carro de rolamentos; 134.Andar ou brincar numa piscina com água pela cintura; 135.Guia um carro acionado com o pé.</p>		
--	--	--

Linguagem		
Adquirido	Emergente	Não adquirido
<p>0-1 anos 1.Estimulação auditiva geral: cantar e falar com o bebé; 2.Estimulação auditiva geral: usar brinquedos sonoros; 3.Reage ao som movimentando o corpo ou olhando na direção da fonte sonora; 4.Olha para a pessoa que fala ou faz movimentos tentando atrair a</p>	<p>2-3 anos 114.Aponta ou nomeia pormenores nas imagens; 132.Fala acerca de imagens complexas (acontecimentos na rua, na escola, etc.); 135.Emprega “este” “esta” e/ou “aquele”</p>	<p>2-3 anos 123.Indica a idade com os dedos; 131.Emprega consistentemente algumas formas de verbos irregulares, no passado (foi, fez, estava).</p>

<p>atenção;</p> <p>5.Reage à voz do adulto parando de chorar ou movimentando o corpo;</p> <p>6.Chora de modo diferente consoante aquilo que a incomoda;</p> <p>7.Sorri em resposta à atenção do adulto;</p> <p>8.Segue um som virando a cabeça;</p> <p>9.Tenta localizar um som virando a cabeça na sua direção;</p> <p>10.Palreia quando está contente;</p> <p>11.Repete os seus próprios sons (em resposta à voz do adulto);</p> <p>12.Ri ;</p> <p>13.Vocaliza em resposta à atenção de outra pessoa;</p> <p>14.Olha para as próprias mãos, sorri e vocaliza frequentemente;</p> <p>15.Repete os próprios sons quando os outros os repetem;</p> <p>17.Balbuca (repetição de sílabas);</p> <p>18.Sorri em resposta às expressões faciais dos outros;</p> <p>19.Sorri e vocaliza ao ver a sua imagem no espelho;</p> <p>20.Dá palmadinhas na cara do adulto ou puxa-lhe os cabelos, nariz, óculos, etc.;</p> <p>21.Estende os braços a pessoas conhecidas;</p> <p>22.Estende a sua mão e bate levemente na sua imagem ao espelho;</p> <p>23.Aperta ou sacode um objeto que se lhe põe na mão produzindo sons involuntariamente;</p> <p>24.Procura com frequência o contacto visual nos 2 ou 3 minutos em que se está a cuidar dela;</p> <p>25.Vocaliza para chamar a atenção;</p> <p>26.Repete a mesma sílaba 2-3 vezes “ma,ma,ma” por imitação;</p> <p>27.Imita a brincadeira do “cucu”;</p> <p>28.Bate palminhas imitando o adulto;</p> <p>29.Diz adeus acenando com a mão imitando o adulto;</p> <p>30.Responde a gestos fazendo gestos;</p> <p>31.Faz 4 ou mais sons diferentes;</p> <p>32.Reage à música vocalizando;</p> <p>33.Segue uma conversa olhando para as pessoas que falam;</p> <p>34.Abraça, faz festinhas e beija as pessoas conhecidas;</p>	<p>“aquela” ao falar.</p> <p><u>3-4 anos</u></p> <p>148.Segue as regras de um jogo, imitando ações de outras crianças;</p> <p>155.Descreve 2 acontecimentos ou personagens de uma história conhecida ou de um programa de T.V.;</p> <p>160.Presta atenção a uma história durante 5 minutos;</p> <p>161.Responde corretamente a ordens com “fora” e “atrás”;</p> <p>162.Repete canções, lengalengas em que se brinca com os dedos;</p> <p>163.Conta até 10 objetos, por imitação;</p> <p>164.Segue as regras de um jogo em grupo dirigido por um adulto;</p> <p>165.Espera pela sua vez;</p> <p>168.Faz perguntas com “porque é que” e espera pela resposta do adulto;</p> <p>173.Responde a perguntas simples com “como?”;</p> <p>174.Repete sequências ou séries de sons;</p> <p>176.Diz se os objetos são iguais se diferentes;</p> <p>177.Usa adjetivos em relação ao tamanho em situações familiares que se desenvolvem;</p> <p>180.Fala sobre o que está a acontecer;</p> <p>181.Responde a perguntas com “porquê” sobre pequenos episódios de uma história simples;</p> <p>184.Usa plurais irregulares (cães, caracóis, limões);</p> <p>185.Relata dois acontecimentos pela ordem em que ocorrem.</p>	<p><u>3-4 anos</u></p> <p>147.Identifica, fazendo gestos, mímica, sons fortes e fracos nos jogos musicais;</p> <p>166.Segue as regras de um jogo em grupo dirigido por uma criança mais velha;</p> <p>167.Brinca junto de outras crianças e fala com elas, enquanto executa o seu jogo, 30 minutos;</p> <p>170.Nomeia as formas □△○;</p> <p>171.Executa séries de duas ordens não relacionadas;</p> <p>172.Diz o nome completo quando se lhe pede;</p> <p>178.Faz o papel de adulto num jogo de faz-de-conta;</p> <p>186.Dramatiza uma variedade de experiências importantes relacionando-as com determinados objetos.</p> <p><u>4-5 anos</u></p> <p>188.Obedece a uma série de três ordens;</p> <p>190.Usa frases compostas (dei um pontapé na bola e ela foi parar à rua);</p> <p>192.Refere situações coisas absurdas numa imagem;</p> <p>194.Diz a palavra final em analogias de opostos;</p> <p>195.Conta uma história conhecida sem ajuda de ilustrações;</p> <p>197.Diz se duas palavras rimam ou não;</p> <p>198.Diz frases complexas (ela quer que eu entre porque...).</p> <p><u>5-6 anos</u></p>
---	--	--

<p>35.Executa uma ordem simples quando acompanhada de gestos; 36.Quando se diz “não” interrompe momentaneamente o que está a fazer, 75% das vezes; 37.Olha para um objeto familiar quando nomeado; 38.Responde quando se chama pelo seu nome, olhando e estendendo os braços para que lhe peguem; 39.Responde a perguntas simples com uma resposta não oral; 40.Aponta para uma parte do corpo (por ex: o nariz); 41.Combina duas sílabas diferentes num jogo vocálico; 42.Ri e grita quando brinca; 43.Olha para uma imagem durante alguns segundos; 44.Por imitação aperta ou sacode um brinquedo para produzir um som; 45.Imita os padrões de entoação dos outros; 46.Emprega uma só palavra com significado para nomear objetos ou pessoas; 47.Vocaliza em resposta a outra pessoa que fala.</p> <p><u>1-2 anos</u> 48.Reage a rimas e lengalengas; 49.Diz 5 palavras diferentes (pode usar a mesma palavra para se referir a diferentes objetos); 50.Palra, como se estivesse a conversar; 51.Procura um som escondido; 52.Usa gestos para indicar que quer “mais” ; 53.Responde ao “não há” / “não está cá” ; 54.Imita o uso de objetos comuns (colher, copo, etc.) ; 55.Procura a fonte sonora da sala (crianças a chamar, etc.) ; 56.Produz o som de um animal ou emprega esse som para nomear esse animal (vaca, mumu) ; 57.Obedece a 3 ordens diferentes não acompanhadas de gestos; 58.Toca ou olha para 6 objetos nomeados; 59.Aponta 3 a 5 imagens num livro quando nomeadas; 60.Aponta 3 partes do seu próprio corpo; 61.Diz 10 palavras;</p>	<p><u>4-5 anos</u> 189.Aponta ou junta um par de objetos/imagens quando se lhe pede.</p> <p><u>5-6 anos</u> 205.Relata experiências diárias; 207.Responde a perguntas com “porquê?” dando uma explicação; 208.Põe por ordem e conta uma história com 3-5 cartões.</p>	<p>200.Aponta para “alguns” “muitos” e “vários”; 201.Diz a morada; 202.Diz o número de telefone; 203.Aponta o grupo que tem “mais” “menos” e “poucos”; 204.Conta anedotas simples; 206.Descreve a localização ou movimento usado (através de, pelo, desde, até, por cima de); 209.Define palavras; 210.Responde a (diz-me o oposto/contrário de); 211.Responde a perguntas do tipo “o que é que acontece se deixares cair um ovo); 212.Emprega “ontem” e “amanhã” corretamente; 213.Pergunta o significado de palavras novas ou que não se usam muito frequentemente.</p>
--	---	---

<p>62. Diz o seu nome ou diminutivo a pedido;</p> <p>63. Responde à pergunta “o que é isto?” com o nome do objeto;</p> <p>64. Pede “mais”;</p> <p>65. Diz “não há” “não há mais” “não está cá”;</p> <p>66. Dá ou mostra um objeto a pedido;</p> <p>67. Movimenta apropriadamente o corpo quando se diz “para cima” “para baixo”;</p> <p>68. Quando brinca imita o movimento de outra criança;</p> <p>69. Imita o adulto em tarefas simples (sacudir a roupa, puxar a roupa da cama, etc.);</p> <p>70. Aponta para si própria quando lhe perguntam “onde está a.....?”;</p> <p>71. Brinca com outra criança embora cada uma realize atividades separadas;</p> <p>72. Combina o uso da palavra e gestos para manifestar os seus desejos;</p> <p>73. Sabe o que fazer em situações familiares (saídas, refeições, deitar, etc.);</p> <p>74. Diz o nome de 5 membros da família, incluindo o dos animais domésticos;</p> <p>75. Aponta 12 objetos familiares quando nomeados;</p> <p>76. Participa em brincadeiras com outras crianças, empurrando carrinhos ou atirando uma bola (2 a 5m);</p> <p>77. Vocaliza enquanto brinca, em resposta ao discurso do adulto;</p> <p>78. Abraça e pega numa boneca ou brinquedo macio;</p> <p>79. Repete ações que provocam o riso ou atraem a atenção;</p> <p>80. Diz o nome de 4 brinquedos;</p> <p>81. Pede alguns alimentos dizendo o seu nome, quando lhos mostram (leite, bolacha, pão, etc.);</p> <p>82. Diz o nome de três partes do corpo de uma boneca ou de uma pessoa;</p> <p>83. Dá um livro a um adulto para que lho leiam ou vejam;</p> <p>84. Junta objetos às imagens dos mesmos;</p> <p>85. Vira 2/3 páginas de um livro ao mesmo tempo para procurar uma imagem nomeada;</p>		
---	--	--

- 86.Puxa por uma pessoa para mostrar qualquer ação ou objeto;
87.Retira a mão e diz “não, não” quando está perto de um objeto proibido, assinalado para tal;
88.Faz perguntas elevando a entoação da voz no final da palavra ou frase;
89.Responde a perguntas que exijam respostas “sim” ou “não” ;
90.Brinca com duas ou três crianças da sua idade;
91.Cumprimenta outras crianças e adultos conhecidos quando se lhe recorda;
92.A pedido encontra um livro específico;
93.Nomeia quatro imagens comuns;
94.Nomeia objetos comuns numa variedade de situações.

2-3 anos

- 95.É capaz de trazer ou levar um objeto ou ir chamar uma pessoa a outro quarto, quando se lhe pede;
96.Senta-se perto de um adulto para partilhar um livro de imagens, durante 5 minutos;
97.Diz “por favor” ou “obrigada” quando se lhe chama a atenção;
98.Procura ajudar os pais nas tarefas domésticas tomando parte delas (segurar na pá do lixo, etc.);
99.Atua em resposta a palavras de ação;
100.Faz uma escolha quando se lhe pede;
101.Responde apropriadamente ao uso de adjetivos comuns (cansado, contente, frio, etc.);
102.Imita sequências de brincadeiras (tomar conta da boneca, etc.);
103.A pedido coloca objetos “dentro de” ,”debaixo de” , “em cima de”;
104.Usa alguns adjetivos comuns (quente, grande, etc.);
105.Descreve ações em imagens;
106.Responde à pergunta “o que está a __ fazer?” descrevendo atividades simples;
107.Combina substantivos e/ou adjetivos em frases de duas palavras (bola cadeira ou bola grande);

<p>108. Combina verbo e nome em frases de duas palavras (beber leite, comer pão, lavar mãos);</p> <p>109. Combina o próprio nome e verbo em frases de duas palavras (bebé cai);</p> <p>110. Mima ações e repete a palavra final de cada frase de uma canção familiar;</p> <p>111. Emprega uma palavra quando necessita de ir à casa de banho;</p> <p>112. Combina verbo ou nome com “aqui “ e” ali” em frases de duas palavras (cadeira aqui);</p> <p>113. Combina duas palavras para expressar posse /carro papá;</p> <p>115. Atua em respostas a pistas verbais durante uma brincadeira de faz-de-conta (o urso tem fome);</p> <p>116. Seleciona um objeto descrito pela sua função /copo, etc.;</p> <p>117. Responde a perguntas com interrogativa “onde?”;</p> <p>118. Aponta ou nomeia objetos ou animais pelo som que produzem;</p> <p>119. Combina substantivos, verbos e adjetivos em frases de três palavras (carro grande papá);</p> <p>120. Ao falar refere-se a si próprio pelo seu nome;</p> <p>121. Aponta a imagem de um objeto comum descrito pelo uso;</p> <p>122. Ouve histórias simples (horas de ir para a cama);</p> <p>124. Diz o sexo quando se lhe pergunta;</p> <p>125. Obedece a uma série de duas ordens relacionadas;</p> <p>126. Utiliza a forma verbal “está a..” (está a comer);</p> <p>127. Fala enquanto brinca ao faz-de-conta, com o adulto;</p> <p>128. Conhece as personagens familiares da TV e nomeias;</p> <p>129. Brinca vestindo roupas de adultos;</p> <p>130. Emprega a forma regular do plural (livro, livros);</p> <p>133. Pergunta “o que é isto? aquilo?”;</p> <p>134. Controla o volume da voz em 90% das vezes;</p> <p>136. Emprega “está” em frases simples (a bola está aqui) ;</p> <p>137. Diz “eu” “mim” “meu” em vez do seu próprio nome;</p> <p>138. Diz “não” ;</p> <p>139. Responde a perguntas “quem é” dando um nome;</p>		
---	--	--

<p>140. Indica posse usando “do/da” quando se lhe pergunta “de quem é?” ;</p> <p>141. Emprega os artigos “ o/a , um/uma” ;</p> <p>142. Emprega alguns nomes de classes (brinquedos/animais) ;</p> <p>143. Usa os verbos “ser/estar e ter”, no presente com alguma consistência;</p> <p>144. Participa em brincadeiras produzindo padrões rítmicos simples (bater palmas, bater com os pés).</p> <p><u>3-4 anos</u></p> <p>145. Usa frases de quatro palavras;</p> <p>146. Canta e dança ao som da música;</p> <p>149. Cumprimenta adultos conhecidos sem que se lhe lembre;</p> <p>150. Mantém uma conversa simples;</p> <p>151. Nomeia objetos pequenos e grandes;</p> <p>152. A pedido, aponta dez partes do corpo;</p> <p>153. A pedido verbal, aponta para um rapaz/menino e para uma rapariga/menina;</p> <p>154. Conta até 3, por imitação;</p> <p>156. Pede autorização para mexer num brinquedo com que outra criança está a brincar;</p> <p>157. Diz “se faz favor” e “obrigado” em 50% das vezes sem que lhe lembrem;</p> <p>158. Atende o telefone, chama o adulto ou fala com pessoas conhecidas;</p> <p>159. Faz perguntas com “onde” e “quem”;</p> <p>169. A pedido, nomeia três cores;</p> <p>175. Emprega verbos regulares no passado;</p> <p>179. Planeia sequências de atividades, nomeando-as à medida que se desenvolvem;</p> <p>182. Diz para que servem objetos comuns;</p> <p>183. Expressa ações futuras empregando “vou..” “tenho de..” “quero..”;</p> <p>187. Usa uma linguagem inteligível para estranhos.</p>		
--	--	--

<p>4-5 anos</p> <p>191.Quando se lhe pede sabe encontrar “a parte de cima” “no cimo” e “a parte de baixo” “ no fundo” dos objetos;</p> <p>193.Emprega as palavras (irmão, irmã, avô, avó);</p> <p>196.Numa imagem diz o que é que não pertence a uma determinada classe (uma coisa que não é animal);</p> <p>199.Diz se um som é “alto” ou “baixo”.</p>		
--	--	--

Grelha de Registo dos Comportamentos não adquiridos

outubro.2013

Socialização	Autonomia	Cognição	Desenvolvimento motor	Linguagem
			<p>2-3 anos</p> <p>79.Dá cambalhotas para a frente com ajuda.</p>	
		<p>3-4 anos</p> <p>64.Nomeia três formas geométricas □○△.</p>	<p>3-4 anos</p> <p>94.Desenha os contornos de figuras utilizando moldes.</p>	<p>3-4 anos</p> <p>167.Brinca junto de outras crianças e fala com elas, enquanto executa o seu jogo, 30 minutos;</p> <p>170.Nomeia as formas □△○;</p> <p>178.Faz o papel de adulto num jogo de faz-de-conta;</p> <p>186.Dramatiza uma variedade de experiências importantes relacionando-as com determinados objetos.</p>
	<p>4-5 anos</p> <p>78.Usa a faca para barrar o pão com manteiga ou doce;</p> <p>79.Aperta e desaperta a fivela dos cintos ou dos sapatos;</p> <p>89.Dá laços nos atacadores.</p>	<p>4-5 anos</p> <p>65.A pedido apanha um número específico de objetos (de 1 a 5) ;</p> <p>66.Nomeia 5 texturas diferentes;</p>	<p>4-5 anos</p> <p>98.Andar numa trave mantendo o equilíbrio;</p> <p>100.Salta por cima de um fio a 5cm do chão;</p> <p>104.Corta ao longo de uma</p>	<p>4-5 anos</p> <p>192.Refere situações coisas absurdas numa imagem;</p> <p>194.Diz a palavra final em analogias de opostos;</p> <p>195.Conta uma história</p>

		<p>69.Nomeia os períodos do dia (manhã/tarde/noite), associando os com diferentes atividades;</p> <p>71.Diz se um objeto é mais leve ou mais pesado;</p> <p>74.Nomeia três moedas diferentes;</p> <p>79.Canta cinco versos de uma canção;</p> <p>81.Diz se os objetos são compridos ou curtos;</p> <p>85.Conta de por de 1 a 20.</p>	<p>linha curva;</p> <p>109.Recorta círculos de 5cm;</p> <p>110.Desenha figuras simples que se podem reconhecer, como uma casa, um homem, uma árvore.</p>	<p>conhecida sem ajuda de ilustrações;</p> <p>197.Diz se duas palavras rimam ou não;</p> <p>198.Diz frases complexas (ela quer que eu entre porque...).</p>
<p>5-6 anos</p> <p>78.Cumpra as regras de um jogo de raciocínio verbal tais como adivinhas;</p> <p>81.Concebe e faz construções, usando ferramentas simples (planos inclinados, alavancas, roldanas, etc.);</p> <p>82.Fixa metas a si próprio e realiza os objetivos que se propõe;</p> <p>83.Representa partes de uma história, desempenhando um papel ou utilizando fantoches.</p>	<p>5-6 anos</p> <p>93.Serve-se sozinha à mesa e passa a travessa;</p> <p>94.Prepara sozinha uma papa fria ou cereais;</p> <p>96.Regula a temperatura da água para tomar banho ou duche;</p> <p>97.Prepara a sua sanduíche ;</p> <p>98.Vai sozinha para a escola, até ao parque ou à loja, desde que fiquem perto de casa;</p> <p>101.Consegue abrir um pacote de leite 1/4 l;</p> <p>103.Dá laços no capuz.</p>	<p>5-6 anos</p> <p>87.Conta até 20 objetos e diz quantos são ao todo;</p> <p>88.Identifica e nomeia os números até 10;</p> <p>89.Designa a direita e a esquerda em si própria;</p> <p>90.Diz as letras do alfabeto por ordem;</p> <p>91.Escreve o seu nome;</p> <p>92.Nomeia cinco letras do alfabeto;</p> <p>93.Dispõe objetos numa sequência de largas e de comprimentos;</p> <p>94.Nomeia letras maiúsculas do alfabeto;</p> <p>95.Ordena numa sequência correta os números de 1 a 10;</p> <p>96.Nomeia posições de pessoas ou objetos: o 1º, o 2º e o 3º;</p>	<p>5-6 anos</p> <p>112.Escreve letras maiúsculas, grandes isoladas, em qualquer sítio do papel;</p> <p>113.Andar numa trave para a frente, para trás, e para os lados sem se desequilibrar;</p> <p>117.Copia letras minúsculas;</p> <p>121.Pinta sem quase sair dos contornos;</p> <p>122.Recorta desenhos de revistas ou catálogos sem sair dos contornos mais do que 5mm;</p> <p>124.Copia desenhos complexos;</p> <p>126.Dobra um quadrado de papel duas vezes;</p> <p>130.Apanha um objeto do chão enquanto corre;</p> <p>131.Patina para a frente numa distância de 3,5m;</p>	<p>5-6 anos</p> <p>200.Aponta para “alguns” “muitos” e “vários”;</p> <p>201.Diz a morada;</p> <p>202.Diz o número de telefone;</p> <p>203.Aponta o grupo que tem “mais” “menos” e “poucos”;</p> <p>204.Conta anedotas simples;</p> <p>206.Descreve a localização ou movimento usado (através de, pelo, desde, até, por cima de);</p> <p>209.Define palavras;</p> <p>210.Responde a (diz-me o oposto/contrário de);</p> <p>213.Pergunta o significado de palavras novas ou que não se usam muito frequentemente.</p>

		<p>97.Nomeia letras minúsculas do alfabeto;</p> <p>98.Emparelha letras maiúsculas com letras minúsculas;</p> <p>99.Aponta para números, quando nomeados (de 1 a 25);</p> <p>100.Copia um losango;</p> <p>103.Faz somas e subtrações de combinações de números até três;</p> <p>104.Diz o mês e o dia do seu aniversário;</p> <p>105.Reconhece até dez palavras escritas;</p> <p>106.Perante uma atividade comum é capaz de antecipar o que vai acontecer a seguir;</p> <p>107.Conta de cor de 1 a 100.</p>	<p>137.Escreve o nome num papel usando as linhas;</p> <p>138.Salta da altura de 40cm e cai sobre a sola dos pés;</p> <p>140.Fica suspenso durante 10 segundos, numa barra horizontal aguentando o peso do corpo com os braços.</p>	
--	--	---	--	--

Anexo U – Checklist do Programa Portage - Grelha de Registo dos Comportamentos Emergentes

Grelha de Registo dos Comportamentos Emergentes

outubro.2013

Socialização	Autonomia	Cognição	Desenvolvimento motor	Linguagem
0-1 anos 16.Brinca só e contente, 15 a 20 minutos, próximo do adulto que está ocupado.				
1-2 anos 33.Explora ativamente o seu meio ambiente.				
2-3 anos 51.É capaz de compreender e exprimir sentimentos diferentes, verbalizando o seu amor a sua zanga, a sua tristeza, a sua alegria.	2-3 anos 47.Deita água de um jarro pequeno (1/4l) para o copo, sem ajuda; 50.Calça as meias.	2-3 anos 33.Desenha uma cruz por imitação.	2-3 anos 73.Dobra um papel ao meio imitando o adulto; 78.Pega num lápis entre o polegar e o indicador, com o lápis apoiado no dedo médio.	2-3 anos 114.Aponta ou nomeia pormenores nas imagens; 123.Indica a idade com os dedos; 131.Emprega consistentemente algumas formas de verbos irregulares, no passado (foi, fez, estava); 132.Fala acerca de imagens complexas (acontecimentos na rua, na escola, etc.); 135.Emprega "este" "esta" e/ou "aquele" "aquela" ao falar.
3-4 anos 55.Segue as ordens de um jogo em grupo dirigido por um adulto; 59.Espera pela sua vez; 63.Brinca junto de outras crianças e fala com elas enquanto executa o seu jogo.	3-4 anos 53.Come sozinho uma refeição completa; 59.Aperta as molas e colchetes da roupa.	3-4 anos 44.Diz se um objeto é pesado ou leve; 47.Repete canções/lengalengas em que se brinca com os dedos; 49.Aponta para os objetos compridos e para os curtos;	3-4 anos 82.Corta com tesoura; 85.Andar em bicos dos pés; 86.Corre dez passos com o movimento coordenado e alternando os braços; 90.Dá cambalhotas para a frente;	3-4 anos 147.Identifica, fazendo gestos, mímica, sons fortes e fracos nos jogos musicais; 148.Segue as regras de um jogo, imitando ações de outras crianças; 155.Descreve

2

		<p>52.Separa objetos por categorias;</p> <p>53.Desenha um “V” por imitação;</p> <p>54.Une os cantos opostos de um quadrado de papel de 10cm de lado com uma linha diagonal;</p> <p>55.Conta até 10 objetos, por imitação;</p> <p>58.Copia uma série de traços em forma de “V” ligados, VVV;</p> <p>59.Junta a perna e/ou o braço a um desenho incompleto da figura humana;</p> <p>61.Diz se os objetos são iguais e se são diferentes;</p> <p>62.Desenha um quadrado, por imitação.</p>	<p>95.Corta ao longo de uma linha reta de 20cm de comprimento não se afastando mais de 6mm da linha.</p>	<p>acontecimentos ou personagens de uma história conhecida ou de um programa de T.V.;</p> <p>160.Presta atenção a uma história durante 5 minutos;</p> <p>161.Responde corretamente a ordens com “fora” e “atrás”;</p> <p>162.Repete canções, lengalengas em que se brinca com os dedos;</p> <p>163.Conta até 10 objetos, por imitação;</p> <p>164.Segue as regras de um jogo em grupo dirigido por um adulto;</p> <p>165.Espera pela sua vez;</p> <p>166.Segue as regras de um jogo em grupo dirigido por uma criança mais velha;</p> <p>168.Faz perguntas com “porque é que” e espera pela resposta do adulto;</p> <p>171.Executa séries de duas ordens não relacionadas;</p> <p>172.Diz o nome completo quando se lhe pede;</p> <p>173.Responde a perguntas simples com “como?”;</p> <p>174.Repete sequências ou séries de sons;</p> <p>176.Diz se os objetos são iguais se diferentes;</p> <p>177.Usa adjetivos em relação ao tamanho em situações</p>
--	--	---	--	---

				familiares que se desenvolvem; 180.Fala sobre o que está a acontecer; 181.Responde a perguntas com “porquê” sobre pequenos episódios de uma história simples; 184.Usa plurais irregulares (cães, caracóis, limões); 185.Relata dois acontecimentos pela ordem em que ocorrem.
<p>4-5 anos</p> <p>66.Recita, canta e dança para pessoas mais velhas; 67.Executa sozinho uma tarefa doméstica durante 20/30 minutos; 68.Pede desculpa em 75% dos casos, sem que seja necessário recordar-lho; 69.Espera pela sua vez num jogo em que participa com 8/9 crianças; 70.Colabora com 2/3 crianças durante 20 minutos, numa atividade (brincadeira coletiva ou jogo); 72.Pede autorização antes de utilizar objetos de outras pessoas 75% das vezes.</p>	<p>4-5 anos</p> <p>72.Encaixa o fecho éclair; 80.Veste-se completamente sozinho abotoando-se à frente mas não dá nós; 81.Consegue servir-se quando os pais seguram a travessa; 87.Sai das imediações de casa sem vigilância constante.</p>	<p>4-5 anos</p> <p>67.A pedido, copia um triângulo; 70.Repete rimas familiares; 73.Nomeia 8 cores; 75.Emparelha símbolos (letras e números) ; 76.Diz a cor de diferentes objetos que são nomeados ; 77.Relata cinco factos importantes de uma história que ouviu três vezes; 78.Desenha a figura humana (cabeça, tronco e 4 membros); 80.Constrói uma pirâmide de 10 cubos, por imitação; 84.Aponta ou nomeia o elemento que falta no desenho de uma figura; 86.Nomeia as posições relativas: a primeira, a do</p>	<p>4-5 anos</p> <p>96.Mantém-se num só pé, sem ajuda, durante 4 a 8 segundos; 99.Salta para a frente dez vezes sem cair; 101.Salta para trás seis vezes; 108.Salta num só pé 5 vezes consecutivas; 111.Recorta e cola formas simples.</p>	<p>4-5 anos</p> <p>188.Obedece a uma série de três ordens; 189.Aponta ou junta um par de objetos/imagens quando se lhe pede; 190.Usa frases compostas (dei um pontapé na bola e ela foi parar à rua).</p>

		meio, a última.		
<p>5-6 anos</p> <p>73. Exprime os seus sentimentos;</p> <p>75. Explica a outros as regras de um jogo ou de uma atividade;</p> <p>80. Escolhe os amigos.</p>	<p>5-6 anos</p> <p>99. Corta alimentos moles com a faca;</p> <p>102. Pega, transporta e poisa na mesa o tabuleiro com os alimentos;</p> <p>104. Põe o cinto de segurança no automóvel.</p>	<p>5-6 anos</p> <p>101. Completa labirintos simples;</p> <p>102. Enumera, por ordem, os dias da semana.</p>	<p>5-6 anos</p> <p>116. Estende os dedos, tocando com o polegar em cada um;</p> <p>120. Controla lançamentos e batimentos de bola;</p> <p>123. Utiliza o apara lápis;</p> <p>125. Rasga o papel à volta de desenhos simples;</p> <p>127. Apanha no ar uma bola macia ou um saquinho de feijões;</p> <p>128. Salta sozinha à corda;</p> <p>136. Salta e anda à roda sobre um pé;</p> <p>139. Fica sobre um pé sem apoio, com os olhos fechados durante 10 segundos.</p>	<p>5-6 anos</p> <p>205. Relata experiências diárias;</p> <p>207. Responde a perguntas com “porquê?” dando uma explicação;</p> <p>208. Põe por ordem e conta uma história com 3-5 cartões;</p> <p>211. Responde a perguntas do tipo “o que é que acontece se deixares cair um ovo);</p> <p>212. Emprega “ontem” e “amanhã” corretamente.</p>