

Maria João Seabra Pereira

**Aumentar as oportunidades de
comunicação nos momentos de
brincadeira - descrição de um
programa de intervenção**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL:
MULTIDEFICIÊNCIA E PROBLEMAS DE COGNIÇÃO

Maria João Seabra Pereira

**Aumentar as oportunidades de
comunicação nos momentos de
brincadeira - descrição de um
programa de intervenção**

Projeto submetido como requisito parcial para obtenção do grau de
MESTRE EM EDUCAÇÃO ESPECIAL COM ESPECIALIZAÇÃO EM
MULTIDEFICIÊNCIA E PROBLEMAS DE COGNIÇÃO

Orientação

Prof.^a Doutora Joana Dias Cadima

MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL:
MULTIDEFICIÊNCIA E PROBLEMAS DE COGNIÇÃO

*Uma palavra
é como uma nota que procura outras para um acorde perfeito.*
(Eugénio de Andrade)

AGRADECIMENTOS

Aos professores do Mestrado de Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição, pelos conhecimentos e aprendizagens que potenciaram e por me ajudarem a crescer enquanto pessoa e profissional.

À Professora Doutora Joana Cadima pela orientação, partilha de conhecimentos, tempo e disponibilidade; pelos reforços e alento. Por todas as suas opiniões, sugestões e respostas, que orientaram e guiaram esta caminhada. Por acreditar nas minhas capacidades e por tornar este nosso projeto possível.

À Direção do Colégio Novo da Maia que aceitou colaborar neste projeto e acreditou no trabalho que nos propusemos a desenvolver, abrindo todas as portas e oferecendo o seu apoio. Aos pais da criança que tornaram possível o desenvolvimento deste estudo. Ao Coordenador José Pedro por ter facilitado o desenvolvimento do programa de intervenção e pelas palavras de incentivo.

À educadora Cláudia Sousa por aceitar entrar comigo nesta viagem e colaborar com enorme envolvimento e interesse, acreditando sempre que seríamos capazes de terminá-la. Pelo apoio, incentivo e reforços constantes. À Sónia pelo interesse que demonstrou, pela disponibilidade e pela confiança

Às crianças envolvidas neste estudo por tão bem me acolherem no seu espaço e às minhas crianças de ontem, de hoje e do futuro, por tornarem os meus dias tão especiais.

À minha família e amigos por todo o apoio e por me tornarem especial.

À Joana, à Lara e à Tânia por tudo o quanto me deram...

Ao Tiago por ter caminhado comigo, lado a lado, de mãos dadas. Por ser o meu maior apoio e fazer parte da minha vida. À minha mãe e ao meu irmão, por serem os meus pilares. Ao Gustavo que tanto desejamos conhecer, por me dar a força que precisava.

Muito Obrigada a todos!

RESUMO

Objetivo: Partindo da análise da literatura realizada, em que é salientada a ideia de que o desenvolvimento e aprendizagem ocorrem a partir das experiências e influência dos contextos em que as crianças estão incluídas e a partir das interações que estabelecem nesses mesmos contextos, pretende-se compreender, neste estudo, se partindo do contexto natural, com diferentes materiais e atores, é possível aumentar as oportunidades de comunicação e participação de uma criança com restrições ao nível da linguagem, nos momentos de jogo.

Método: Foi delineado e implementado um programa de intervenção, num estabelecimento de ensino, na valência de pré-escolar, onde estiveram envolvidas uma criança de 4 anos com restrições ao nível da linguagem oral, o grupo de crianças em que estava incluída e a educadora do grupo. Para monitorização do programa e avaliação da sua eficácia realizou-se um pré e pós teste, onde foi definida a linha de base da criança. Ao longo do programa foram registados, a partir de uma grelha de observação da frequência dos atos comunicativos da criança, nas situações de jogo planificadas. Os comportamentos e modelagem realizada por parte educador, foram igualmente registados e analisados. Recorreu-se a realização de entrevistas semiestruturadas para a recolha de dados relativos à criança e perceção do educador.

Resultados/Discussão: Os dados recolhidos demonstram um aumento significativo das tomadas de iniciativa verbal e alternância entre turnos, ao longo da intervenção por parte da criança alvo. A presença do adulto e dos pares parecem revelar-se como facilitador dos atos comunicativos da criança com restrições ao nível da linguagem.

Palavras-chave: Interação; Comunicação; Pares; Necessidades Educativas Especiais

ABSTRACT

Main goal: From the analysis of the written article in which is emphasized the idea that children personal development is based on experiencing the context they are integrated and the interactions that occur in that environment, this case study intends to realize if from the natural context, with different materials and players, it is possible to increase possibilities in communication and participation for a child with language difficulties in playing activities.

Method: An intervention program was sketched and applied in a kindergarten with a 4 years old child with special needs in spoken language, the group of children which she was integrated and her teacher. For monitoring the experiment and evaluation of its efficiency a pretest and a post-test was made in which the baselines of the child were defined.

During the experience it was detected the increase of the communication action in the planned activities, registered on a behavior matrix. The teacher's behavior and modeling were also registered and analysed.

Data was collected about the child and her educator perception using semi structured interviews.

Results/Discussion: The collected data displays an increased number of spoken interaction and variation on timings during the intervention. The presence of peers and an adult appears to be an enhancing factor of the communication acts of the child with special needs in communication needs.

Keywords: Interaction; Communication, Peers; Communication Special Needs

ÍNDICE

Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract	iv
Introdução	1
Parte A – Enquadramento teórico-concetual	3
1.1. O desenvolvimento em interação com o meio	3
1.2. O desenvolvimento da linguagem em interação com os pares	6
1.3. A intervenção nas oportunidades de comunicação	9
Parte B – Estudo Empírico	15
2. Método	15
2.1. Descrição dos participantes	15
2.2. Medidas	15
2.2.1. Teste de avaliação da linguagem	16
2.2.2. Grelha de observação atos comunicativos da Maria e pares nos momentos de jogo	17
2.2.3. Grelha de observação modelagem da linguagem pelo educador nos momentos de jogo	19
2.2.4. Tabelas de registo de reuniões com a educadora	19
2.3. Entrevista	20
2.4. Procedimento	20
3.1.1. Caracterização da criança	24

3.1.2. Objetivos e princípios do programa de intervenção	26
3.1.3. Estrutura do programa de intervenção	27
4. Resultados	32
4.1. Evolução dos atos comunicativos da Maria	32
4.2. Comparação do pré e pós teste em situações de jogo espontâneo	38
4.3. Reflexão conjunta com o educador e evolução dos seus comportamentos	42
 Conclusão	 52
BIBLIOGRAFIA	53

Anexos

- Anexo 1. Grelha de observação – Interações comunicacionais nos momentos de jogo espontâneo (Maria e Pares)
- Anexo 2. Grelha de observação modelagem da linguagem pelo educador nos momentos de jogo
- Anexo 3. Reflexão conjunta pós atividade
- Anexo 4. Diário de observações
- Anexo 5. Entrevista educadora do grupo (pré-teste)
- Anexo 6. Entrevista educadora do grupo (pós-teste)
- Anexo 7. Entrevista à auxiliar do grupo (pós-teste)
- Anexo 8. Consentimento informado Instituição
- Anexo 9. Consentimento informado Encarregado de Educação
- Anexo 10. Obtenção do acordo inter-observadores
- Anexo 11. Análise de dados - entrevista à educadora do grupo pré-teste
- Anexo 12. Planificação das atividades
- Anexo 13. Recolha de dados – Atos comunicativos da Maria e pares
- Anexo 14. Diário de observações
- Anexo 15. Análise de dados - Entrevista educadora do grupo pós-teste

- Anexo 16. Reflexão conjunta entre a educadora e a observadora
- Anexo 17. Recolha de dados modelagem da linguagem pelo educador nos momentos de jogo
- Anexo 18. Dados recolhidos da entrevista realizada à auxiliar do grupo (Pós teste)

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Fase A: Estruturação das sessões e intervenientes	27
Tabela 2. Fase B: Estruturação das sessões e intervenientes	29
Tabela 3 – Atividades planificadas durante a intervenção	31
Tabela 4. Frequência dos atos comunicativos da Maria e pares ao longo da intervenção (semanas)	32
Tabela 5. Fase A – Evolução dos atos comunicativos na Fase A (semanas)	33
Tabela 6. Atos comunicativos da Maria com maior variação ao longo da intervenção (semanas)	36
Tabela 7. Atos comunicativos no pré e pós-Teste da Maria para com os pares e destes para com a Maria	38
Tabela 8. Síntese dos dados recolhidos no momento pré-teste	39
Tabela 9. Síntese dos dados recolhidos no momento pós-teste	40

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Variação dos atos comunicativos entre as Fases A e B	35
Figura 2. Atos comunicativos com variação mais expressiva a longo da intervenção	41

INTRODUÇÃO

Ao longo dos últimos anos tem vindo a ser estudada, por vários investigadores, a importância das interações no desenvolvimento e aprendizagem das crianças desde idades precoces. Quando se referem a interações, são sublinhados os diferentes contextos em que as crianças estão incluídas e os sujeitos com quem têm oportunidade de experimentar essas mesmas interações (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Referindo-se, pela grande relevância e, por ser do interesse das investigadoras, centrar-nos-emos nos contextos educativos, em que crianças em idades precoces interagem quotidianamente com os seus pares e adultos. Ao analisarmos a evolução e tendência da sociedade atual, uma grande percentagem de crianças, frequenta contextos educativos, desde as valências de creche e pré-escolar (OCDE, 2012;2015). Neste ambiente, as crianças vivenciam diferentes experiências que promovem e potenciam o seu desenvolvimento. Muitas delas ocorrem entre pares, nos vários momentos de rotina, referindo-se, pelo interesse para o presente estudo, os momentos de jogo espontâneo. É nos momentos de brincadeira que as crianças desenvolvem competências, nas diferentes áreas do desenvolvimento (American Academy Pediatrics, 2007, citado por Oddo & Castleberry, 2010). As diferentes experiências que as crianças vivem no jogo, bem como o seu natural crescimento, permitem que, gradualmente, ampliem as suas brincadeiras e as tornem progressivamente mais complexas (Oddo & Castleberry, 2010).

Nestas interações, nos momentos de jogo, as crianças são expostas a diferentes estímulos e experiências que promovem o desenvolvimento, nas suas várias dimensões, referindo-se o domínio da linguagem (Ervin-Tripp, 1991). As crianças que apresentam limitações ao nível desta dimensão, e de acordo com vários estudos, deparam-se com constrangimentos e barreiras ao nível das interações com os seus pares, vindo assim reduzida a sua

participação nos diferentes momentos que são organizados quer em grande, quer em pequeno grupo (Guralnick et al, 1996). Assim, as crianças não têm as mesmas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento, acabando por estar, muitas vezes, isoladas. Desta forma, as crianças com limitações ao nível da linguagem, têm comprometidas as suas oportunidades de interação, o que influencia negativamente o desenvolvimento da comunicação e linguagem (Odom, 2012).

Alguns investigadores realizaram intervenções, que demonstraram que a alteração de dimensões no contexto educativo, promove o aumento das oportunidades de participação e interação de crianças em situação de incapacidade e pares com desenvolvimento típico.

Verificou-se que não têm sido realizados estudos e intervenções que envolvam o jogo, como potencial estratégia para aumentar as oportunidades de comunicação das crianças e, desta forma, promover o desenvolvimento da linguagem. Assim, no presente estudo, foi realizada uma intervenção em contexto pré-escolar, com o objetivo de aumentar as oportunidades de comunicação de uma criança de 4 anos, nos momentos de jogo espontâneo. O programa foi estruturado em duas fases distintas. Na fase A, as crianças desenvolveram jogo livre, em diferentes áreas de jogo e sempre na presença do educador, com o intuito de modelar comportamentos e atos comunicativos, intencionalizando o seu papel. Na fase B, as crianças desenvolveram o seu jogo de forma autónoma. Os objetivos definidos para a presente investigação foram os seguintes: 1. criar oportunidades, em contexto natural, de interação social de forma a facilitar a comunicação e a linguagem oral; 2. recorrer a uma variedade de materiais e de atores de forma a facilitar a comunicação e a linguagem oral; 3. envolver pares e adultos em situação de pequeno grupo, de modo a aumentar as oportunidades de participação da criança em interações significativas.

PARTE A – ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCETUAL

Nesta revisão da literatura serão sublinhados os princípios que sustentam e fundamentam o estudo que nos propomos a realizar. O primeiro princípio relaciona-se com a influência dos contextos em que os sujeitos estão incluídos e as interações que estabelecem no seu desenvolvimento e aprendizagem. Os segundo e terceiro princípios relacionam-se com o impacto destas interações no desenvolvimento, nomeadamente na dimensão da linguagem, ou seja, de que forma as relações que a criança estabelece com os adultos próximos e os seus pares, pode apoiar e promover o desenvolvimento da linguagem. Esta dialética será analisada a partir de alguns estudos e intervenções que foram sendo realizados com crianças em idades precoces, nos contextos educativos em que estavam incluídas.

1.1. O DESENVOLVIMENTO EM INTERAÇÃO COM O MEIO

Segundo Brofenbrenner (1994), o desenvolvimento do indivíduo ocorre a partir do estabelecimento de interações progressivamente mais complexas com o meio que o rodeia. Nos primeiros anos de vida, as oportunidades e experiências interacionais têm um impacto significativo no processo desenvolvimental da criança, referindo-se a importância dos sistemas mais próximos da criança: família e contexto educativo. A criança é ativa na interação que estabelece com o ambiente, pessoas e objetos, assim sendo, de acordo com o modelo bioecológico, o desenvolvimento ocorre a partir de

interações recíprocas e dinâmicas, com significado para o indivíduo (Poletto & Koller, 2008).

Como evidenciam alguns estudos, as interações devem ser de qualidade, constantes, e regulares nos diferentes contextos em que a criança participa, de a que sejam promotoras de aprendizagens e permitam a coconstrução de conhecimentos (Anjos et al. 2004; Branco, 2006; Borges & Salomão, 2003; Masiel, Branco & Valsiner, 2004, citados por Pinto & Maciel, 2011).

De acordo com Vygotsky (1978), a aprendizagem e desenvolvimento acontecem com maior eficácia e sucesso quando decorrem entre diferentes sujeitos, e alguns deles são mais experientes e hábeis, na evocação e utilização desses mesmos conhecimentos (Fino, 2001). Acrescenta-se que, de acordo com o mesmo autor, a aprendizagem ocorre a partir da experimentação de objetos e em interação com indivíduos que já conhecem e dominam esses mesmos objetos. Esta afirmação leva Vygotsky (1978) a analisar um novo conceito – Zona de Desenvolvimento Proximal. Este conceito indica que a aprendizagem ocorre em interação social, defendendo que o ser humano é um ser social e, como tal, não será possível o seu desenvolvimento e aprendizagem, sem a envolvimento e interação com o outro (Pinto & Maciel, 2011).

Assim sendo, os contextos educativos podem ser considerados facilitadores e promotores da interação adulto-criança e criança-criança. Os grupos de crianças constituem-se por sujeitos com diferentes características, habilidades, competências e interesses, e em interação podem apoiar e promover a aprendizagem de cada um, atuando na zona de desenvolvimento proximal. Assim, a aprendizagem entre pares, sugere que crianças com um nível superior de competências vão apoiar crianças em níveis inferiores, a desenvolver essas mesmas competências (Fino, 2001; Kozulin et al., 2003). Esta orientação permite à criança compreender e consolidar, tornando-se, de forma gradual e progressiva, autónoma na realização de mais um desafio (King, 1997, cit in Fino, 2001). Refere-se que, segundo Vygotsy, a criança conquista autonomia e competência, pela

oportunidade de experimentar e explorar, ou seja, quando a criança é ativa no desenvolvimento das atividades (Kozulin et al, 2003).

Num estudo desenvolvido por Gartner e Riessman (1993), observou-se que, quer os pares que estão a mediar a aprendizagem, quer a criança que está a experimentar novas ferramentas, têm ganhos positivos no desenvolvimento, nomeadamente as crianças tutoras, responsáveis pela orientação e mediação (Fino, 2001). O adulto tem um papel preponderante na definição dos objetivos, na organização de um espaço rico que permita a exploração, e na mediação e orientação do processo de aprendizagem (Fino, 2001). A definição de objetivos por parte do adulto e o conhecimento da criança são fundamentais para que a mesma não fique frustrada, face a desafios que não são do seu interesse ou que são ainda demasiado complexos para si mesma (Kozulin et al., 2003).

De acordo com Brofenbrenner (1979), a criança desenvolve-se em interação com o meio, existindo uma influência mútua entre ambos, ou seja, o meio age sobre a criança e esta, por sua vez, atua e influencia o meio. Importa referir que a criança está incluída em diferentes sistemas, todos eles com influência no seu desenvolvimento, no entanto, de diferentes formas e intensidade (Lindsay & Dockrell, 2008). As interações que a criança desenvolve precocemente, no seu microsistema, com os adultos mais próximos, com os seus pares, nos ambientes em que está incluída, devem ser regulares, sistemáticas e ocorrer em períodos longos de tempo, de forma a serem promotoras de desenvolvimento (Broffenbrenner, 1994). Segundo este autor, a criança tem influência no meio em que está incluída e pode atuar sobre ele. Desta forma, ao longo do tempo, a criança vai desenvolvendo ferramentas que lhe permitem tomar decisões, fazer escolhas, podendo desta forma, modificar o ambiente que a rodeia e este modifica-se também respondendo às suas características que estão em constante mutação (Nelson et al., 2007).

1.2. O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM EM INTERAÇÃO COM OS PARES

Segundo Linell (2009), e na perspectiva de Vigotsky, o desenvolvimento da linguagem ocorre em interação com o outro, há uma coconstrução e reciprocidade em ambos os envolvidos no processo de comunicar, sabendo que as características e contextos de cada um, têm também um papel preponderante. Estes fatores vão influenciar a comunicação e interação social, tornando-a como uma experiência positiva ou negativa (Bruce & Hansson, 2011).

Sendo a linguagem uma dimensão do desenvolvimento humano, a interação entre pares influencia a sua aquisição (Pinto & Maciel, 2011). A interação positiva, em idades precoces, potencia não só o estabelecimento de laços de amizade, como o desenvolvimento global da criança, sendo um suporte e um facilitador do desenvolvimento de habilidades comunicativas, nomeadamente em crianças com desenvolvimento atípico (Bates, 1975; Garvey, 1986; Hartup, 1983; Howes, 1988; Rubin & Lollis, 1988, citados por Guralnick, 1999; Guralnick, 1981, citado por Batchelor & Salathiel, 2006).

De acordo com Hadley & Rice (1991), as interações verbais que surgem na brincadeira entre pares, permitem às crianças compreender, que a partir da linguagem, da comunicação, podem alcançar os seus objetivos, enquanto seres sociais. Ao mesmo tempo, o desenvolvimento desta habilidade, leva a criação de novas possibilidades para a aprendizagem da linguagem. Segundo Nelson (1989), a variedade de estilos de comunicação, a partir da interação com diferentes sujeitos, é também uma mais-valia para o desenvolvimento da linguagem e proximidade com cada uma das crianças individualmente (citado por Hadley & Rice, 1991).

Já MacDonald (1985), refere que a comunicação no estilo dar e receber, ocupar o seu turno de conversação e dar o turno ao outro, possibilita à criança a aquisição de um maior número de léxico, bem como a compreensão dos estilos e formatos de comunicação (citado por Hadley & Rice, 1991).

Também Schuler & Wolfberg, (2000) e Wolfberg (1995), citados por Nelson et al., 2007, referem que os momentos de jogo e brincadeira promovem estas capacidades, referindo-se a ocupação de turnos de conversação, e desenvolvem as competências necessárias para a realização do jogo cooperativo e simbólico. Quando as crianças realizam jogo simbólico têm outras oportunidades de comunicação, o que lhes permite demonstrar o seu interesse na brincadeira, pedindo ou convidando outros pares para brincar (Dodge, Schlundt, Schocken, & Delugach, 1983, citados por Nelson et al. 2007).

Assim, os contextos educativos podem ser considerados ambientes privilegiados na promoção de interações e da aquisição da linguagem, pelos vários momentos que potenciam a resolução de conflitos, partilha de ideias, levantamento de questões, argumentação e negociação (Pinto & Maciel, 2011).

Landa (2007) refere que, na interação entre pares, existem constantes interações verbais que envolvem perguntas, respostas, diferentes ideias e argumentos. Deste modo, as crianças estão expostas a vários estímulos relacionados com a linguagem.

De acordo com Bopp & Mirenda (2010), citados por Bruce & Hansson (2011), a participação em jogos, brincadeiras e rotinas do quotidiano educativo impulsionam o significativo desenvolvimento da expressão oral em crianças com perturbação do espectro de autismo. As interações entre

pares fomentam ainda o desenvolvimento de habilidades sociais e linguísticas, como a capacidade de esperar e dar a vez, e o desenvolvimento da linguagem compreensiva (Halliday, 1975; Tomasello, 2008, citado por Bruce & Hansson, 2011).

Bruce e Hansson (2011) referem que, se por um lado a interação promove o desenvolvimento da linguagem, por outro, o domínio da linguagem oral influencia a interação entre pares, nomeadamente pelas capacidades de compreender o outro e partilhar o seu ponto de vista, ou seja, quando existem restrições, o acesso e oportunidades de interação podem estar comprometidos. Assim, as crianças com défices ao nível da linguagem deparam-se em risco de não encontrar lugar nos momentos de jogo espontâneo e brincadeira com os pares, ficando isoladas (Brown, Odom & Conroy, 2001; Strain & Odom, 1986, citados por Batchelor & Salathiel, 2006). Este isolamento, por outro lado, compromete o desenvolvimento cognitivo das crianças, assim como a sua adaptação nos diferentes ciclos de ensino e sucesso escolar (Birch & Ladd 1996; Ladd & Coleman 1997; Raver & Zigler 1997, citados por Kemple & Ellis, 2009). De acordo com Kennedy e Piggot (2012), as crianças com limitações ao nível da linguagem veem negado o acesso ao jogo e interação, dada a rejeição que lhes é feita pelos pares. Este facto implica que as crianças não tenham as mesmas oportunidades de participação, fundamentais para o desenvolvimento de competências sociais que permitem às crianças brincar com os pares.

Segundo Odom (2002), estas crianças escolhem com maior frequência o desenvolvimento de jogo solitário e a interação entre adulto e criança é também mais expressiva. Este facto demonstra a importância da comunicação na capacidade das crianças estabelecerem interações com os

seus pares e, de que modo, as limitações comprometem o estabelecimento destas mesmas relações.

1.3.A INTERVENÇÃO NAS OPORTUNIDADES DE COMUNICAÇÃO

Vários estudos têm demonstrado que, as intervenções com enfoque na promoção da interação e comunicação entre pares de desenvolvimento típico e atípico poderão ser facilitadoras do desenvolvimento e aprendizagem, uma vez que os pares, poderão ser um suporte de qualidade no desenvolvimento de habilidades comunicativas de crianças com necessidades adicionais de suporte (NAS). Ao mesmo tempo são criados facilitadores para interação espontânea e natural típica em idades precoces (Landa, 2007).

No caso de crianças com restrições ao nível da linguagem oral, criar oportunidades, promover interações e suportes comunicativos, pode impulsionar a aquisição de habilidades comunicacionais e, assim, o desenvolvimento da linguagem e expressão verbal, a partir da modelagem dos seus pares mais competentes. Esta modelagem pode ser mais ou menos eficaz, tendo em conta as limitações e características da criança. Alguns estudos verificaram que o par comunicativo influencia a forma como a criança irá comunicar e responder à interação verbal, ou seja, se for ao encontro das suas capacidades, a comunicação será bem sucedida e as competências para manter um diálogo serão promovidas. Por outro lado, nomeadamente no caso dos adultos, o suporte pode ser excessivo e não são criadas oportunidades desafiantes e promotoras de desenvolvimento, conduzindo, em alguns casos, à dependência da criança (Conti-Ramsden & Dykins, 1991; Nettelbladt et al., 2001, citado por Bruce & Hansson, 2011).

Diferentes estudos demonstram que as crianças com incapacidade, quando comparadas com pares com desenvolvimento típico, interagem um menor número de vezes e não são tão bem acolhidos no grande grupo. De forma a solucionar este constrangimento e promover o desenvolvimento de competências sociais e interações entre criança-criança, é importante que os profissionais desenvolvam uma intervenção sistemática e centrada nas características individuais da criança e do grande grupo. Alguns autores sugerem estratégias que se podem revelar eficazes para os profissionais, tais como envolver os pares como mediadores e suportes da aprendizagem e intervir de forma indireta nos momentos de jogo espontâneo, agindo como facilitador (Odom, 2005). Assim, e também segundo Hadley e Rice (1991), é fundamental compreender e avaliar o tipo de interações que as crianças estabelecem com os seus pares, ou seja, se respondem no seu turno, dando a vez ao outro, se estão focados no seu par, contudo não respondem ou ignoram o par comunicativo.

Também MacNaughton (2003) refere que o desenvolvimento de intervenções recorrendo à mediação entre pares, nos momentos de jogo espontâneo e rotinas do quotidiano educativo, tem um grande potencial, sublinhando ainda que esta poderá ser uma das estratégias mais eficazes para o conseguir. As atividades, planificadas de acordo com os interesses e características das crianças, são desenvolvidas ao longo do ano, e o adulto surge como um facilitador no seu desenvolvimento e dá o suporte ao longo destas interações. Inicialmente, o adulto intervém de forma muito presente, de forma a modelar os comportamentos e ações das crianças e, ao longo do tempo, o objetivo é que a sua participação passe a ser indireta. Quando isto ocorre, percebe-se que a criança já é capaz de realizar esta tarefa de forma autónoma e independente, surgindo agora como mediador, de certa forma, substituindo e complementando o papel do adulto (Batchelor & Salathiel, 2006).

O programa Stay, Play and Talk (English et al., 1997, citado por Batchelor & Salathiel, 2006) é desenvolvido em contextos pré-escolares inclusivos,

segundo o formato de grande ou pequeno grupo, com o objetivo de apoiar a capacidade das crianças com NAS e os seus pares com desenvolvimento típico, para iniciar, bem como manter interações ao longo do seu jogo e brincadeiras. Para tal, é necessário que as crianças compreendam a sequência de interações durante o jogo, planeiem estratégias que fomentem a resolução de problemas e compreendam como podem desenvolver relações positivas com os pares, ajudando-se mutuamente. Deste modo, são definidos os três elementos, com diferentes graus de complexidade, tendo em conta as características da criança, ou seja, o objetivo poderá ser que as crianças brinquem próximas fisicamente ou que, ao longo do jogo, comuniquem verbalmente, de forma a criar oportunidades que promovam, por exemplo, o alargamento do léxico ou clarificação do discurso (Batchelor & Salathiel, 2006).

Segundo diferentes autores, (Brown et al., 2001; Feurer, Smith, Warren & Yoder, 2004; Sainato, Spohn & Timko, 1999, citados por Thomson, 2012) as intervenções naturalistas, em contexto pré-escolar, têm sido implementadas com o objetivo de promover competências sociais e comunicativas, em crianças com NAS. Estas são planeadas a partir dos interesses das crianças e desenvolvidas ao longo dos diferentes momentos que integram as rotinas das valências de creche e pré-escolar, nomeadamente nos momentos de jogo e não em atividades orientadas pelo educador. Este desenvolvimento implica também o suporte que o adulto providencia nos momentos de interação social e comunicativa (Guralnick & Paul-Bronw (1999).

Sainato et al. (1999) desenvolveu um estudo que decorreu nos momentos de refeição, cujo objetivo foi aumentar a frequência das interações verbais e as interações entre pares durante estes momentos. O estudo revelou dados muito positivos, na medida em que as interações verbais entre pares aumentaram e a procura do adulto diminuiu também de forma significativa, ou seja, a interação adulto-criança diminuiu e, por outro lado, foi impulsionada a interação entre criança-criança. Importa referir que,

inicialmente, o adulto orientava os jogos de forma sistemática e, ao longo do tempo, foi participando de forma indireta.

O estudo desenvolvido por MacEvoy et al. (1988) demonstrou que, o envolvimento de três crianças com perturbações do espectro de autismo com os seus pares aumentou, após a implementação de um programa de intervenção onde eram desenvolvidas atividades apelativas e do interesse das crianças. Ao longo do estudo, o docente esteve envolvido, na modulação de comportamentos, promoção e reforço das interações entre os pares. Na discussão do estudo, os autores referem que o desenvolvimento de atividades do interesse das crianças e que potenciem experiências de afeto, em momentos de jogo espontâneo, podem ser mais eficazes do que programas de treino entre pares (MacEvoy et al. 1988).

No estudo desenvolvido por Bygdeson-Larson, (2005), foi realizada uma intervenção indireta, cujo objetivo se centrou em compreender de que modo crianças com limitações ao nível da linguagem podem iniciar e manter interações com os seus pares, a partir de momentos e situações do dia a dia. Para tal, selecionaram pares específicos, variando a idade e o nível de desenvolvimento da linguagem. Neste estudo, os dados foram recolhidos tendo em conta o suporte e desafios proporcionados, assim como a influência mútua entre pares, considerando estes elementos como preditores do desenvolvimento da linguagem. Sublinharam ainda a importância do contexto, ou seja, de que forma favorecem estas interações, assim como a variabilidade entre estilos e qualidades de interação. De acordo com estes autores, o adulto deve surgir como mediador nos momentos de jogo, não participando de forma ativa, mas sim apoiando a criança e dando-lhe suporte para que seja capaz de iniciar as conversações e evitar que seja ignorada pelos pares. O profissional pode ainda escolher os pares, tendo em conta as suas características. Importa acrescentar que, os momentos de jogo, são fundamentais para a aquisição de habilidades de comunicação, contudo, tal só é possível se forem promovidas interações (Bruce & Hansson, 2011).

Pinto e Maciel (2011) desenvolveram um estudo com foco nas crianças com limitações ao nível da linguagem. Para tal, observaram a qualidade das interações, a frequência em que ocorriam, os meios de comunicação utilizados e os momentos de aprendizagem cooperativa de elementos relacionados com esta dimensão. Os dados foram recolhidos no contexto educativo, ao longo das rotinas, a partir de observações e registos vídeo de momentos de interação, e entrevistas semiestruturadas. Uma das estratégias utilizadas para potenciar a interação das crianças foi recorrer a materiais apelativos e do interesse das crianças. Verificaram que o jogo se revelou como uma estratégia promotora do desenvolvimento da linguagem oral, uma vez que as crianças se expressavam verbalmente para manter interações ou, por vezes, negociar. Ao mesmo tempo, a imitação do discurso dos pares, elemento também observado, revelou-se como uma forma de atuar sob a Zona de Desenvolvimento Proximal, na medida em que, apesar das limitações evidenciadas pelas crianças, havia um interesse e motivação para comunicar recorrendo à linguagem oral, promovendo não só o seu desenvolvimento, mas também a aprendizagem e coconstrução de conhecimentos.

Alguns modelos defendem intervenções realizadas em contexto pré-escolar, na interação entre pares com NAS e desenvolvimento típico, uma vez que permitem suporte e criam desafios às crianças (Rice & Hadley, 1995; citados por Bruce & Hansson, 2011). Desta forma, as intervenções precoces são fundamentais por duas questões: diminuir os riscos de que as crianças fiquem isoladas do grande grupo e também promover o seu desenvolvimento global, uma vez que as dificuldades ao nível da linguagem, estão muitas vezes relacionadas com limitações ou incapacidades a outros níveis. Estas intervenções podem partir dos recursos disponíveis no contexto, aumentando as possibilidades e qualidade das interações. Desta forma, as crianças estarão envolvidas em experiências ricas, promotoras do desenvolvimento de competências comunicacionais, na medida em que a

sua participação é mais efetiva: irão obter um maior número de respostas , bem como terão mais oportunidades de resposta (Bruce & Hansson, 2011).

Tendo em conta a análise em torno das diferentes investigações que foram realizadas, neste estudo temos como objetivo, a partir de uma intervenção, num contexto de pré-escolar, aumentar as oportunidades de comunicação de uma criança com restrições ao nível da linguagem oral, recorrendo a momentos de jogo espontâneo com os seus pares, mediados, numa fase inicial, pelo adulto. Desta forma, a partir do aumento da sua participação nos diferentes momentos do quotidiano educativo, existirão um maior número de oportunidades para comunicar com os pares e assim será impulsionado o desenvolvimento da linguagem oral.

PARTE B – ESTUDO EMPÍRICO

2.MÉTODO

2.1.DESCRICÃO DOS PARTICIPANTES

Participaram neste estudo, uma criança do sexo feminino, com quatro anos e sete meses de idade, o grupo de crianças em que está incluída, constituído por um total de 22 crianças com quatro e cinco anos de idade, 12 do sexo masculino, 10 do sexo feminino. A educadora de infância e auxiliar de educação do grupo também estiveram envolvidas no estudo. As crianças frequentavam a valência de pré-escolar, na sala dos quatro anos, num Estabelecimento de Ensino Privado, localizado no concelho do Porto, freguesia da Maia. A amostra foi selecionada por conveniência. De forma a garantir a confidencialidade da criança alvo, esta será referida, ao longo do presente estudo, com um nome codificado: Maria. A educadora da sala tem 34 anos e detém 7 anos de serviço, de educação formal, em contexto privado. Dedicar 30 horas semanais ao trabalho pedagógico com o grupo de crianças e 5 horas semanais de horário não letivo.

2.2.MEDIDAS

Foram usadas um conjunto de medidas, no sentido de: a) fazer uma caracterização e avaliação do nível de desenvolvimento linguístico da criança

(teste de avaliação da linguagem (Sim-Sim, 2010) e entrevista semiestruturada à educadora da criança); b) avaliar os atos comunicativos no contexto de sala em momentos de brincadeira (grelha de atos comunicativos da Maria e Pares); c) acompanhar os comportamentos de modelagem do educador nos momentos de interação (grelha de modelagem de linguagem por parte do educador (Classroom Assessment Scoring System (CLASS) (Cadima, Leal, & Cancela, 2011; Pianta, La Paro & Hamre, 2008); grelha de reflexão sobre os comportamentos observados e elementos que podem ser melhorados); d) monitorizar a evolução do programa de intervenção em conjunto com a educadora (planificação dos jogos, diário de observações); e) avaliar a pertinência da intervenção em conjunto com a educadora e auxiliar do grupo de crianças (entrevista semiestruturada).

As medidas foram utilizadas em diferentes momentos do estudo. No pré-teste foi aplicado o teste de avaliação da linguagem (Sim-Sim, 2010), a grelha de observação dos atos comunicativos da Maria e foi realizada uma entrevista à educadora do grupo de crianças. Ao longo da intervenção, e para monitorização da mesma, recorremos às três grelhas de observação acima referidas nas alíneas b) e c), assim como às tabelas de planificação e diário de observações. No momento do pós teste, recorremos novamente à grelha de observação da Maria, com o objetivo de registar a frequência dos atos comunicativos, e foram realizadas entrevistas à equipa educativa da sala: educadora e auxiliar de educação do grupo de crianças.

2.2.1. Teste de Avaliação da Linguagem

Foram aplicados quatro dos cinco subtestes presentes no Teste de Avaliação da Linguagem Oral (Sim-Sim, 2010). Foi aplicado o teste de definição verbal que consistia em compreender o significado que a criança atribui a uma determinada palavra respondendo a questões como “diz-me o

que é uma banana. Recorremos ao subteste de nomeação, em que foi pedido à criança que visualizasse imagens e a nomeasse, respondendo à pergunta (O que é isto? O que estás a ver?). Ambos os subtestes foram aplicados com o objetivo de avaliar a capacidade compreensiva da criança, bem como o seu conhecimento lexical.

Os subtestes três e quatro, permitiram-nos recolher informações mais detalhadas acerca da dimensão sintática, nomeadamente ao nível da compreensão, descodificação e formação de frases. No subteste três, compreensão de estruturas complexas, eram colocadas questões acerca das afirmações lidas pelo investigador: O carro vermelho da mãe teve um furo. De que cor era o carro da mãe?. Já no subteste quatro – completamento de frases – foi pedido que completasse as frases, de forma a que fizessem sentido, referindo-se a título de exemplo: ao pequeno almoço misturei o leite com o __. Por fim, foi aplicado o subteste seis, segmentação e reconstrução segmental, com o objetivo de avaliar a componente fonológica, recorrendo a jogos que incluíam a divisão silábica, pedindo que referisse a palavra dita em segmentos silábicos pela observadora, e, de seguida, que dividisse silabicamente dez palavras ditas. Este teste pode ser aplicado a crianças enquadradas nas faixas etárias quatro, seis e nove.

2.2.2. Grelha de observação atos comunicativos da Maria e Pares nos momentos de jogo

Para a recolha de dados dos atos comunicativos da Maria e pares nos momentos de jogo espontâneo, recorreu-se à elaboração de duas grelhas de observação. A primeira grelha (vd. anexo 1) foi delineada com o objetivo de contabilizar a frequência e número de interações verbais e não verbais que surgem pela iniciativa da Maria para com os seus pares e destes para com a Maria, nos momentos de jogo espontâneo. Esta grelha emerge adaptada de

três instrumentos analisados: Planeamento da atividade lúdica e interações com os pares, com adulto a mediar Gaspar & Serrano, 2011; Stay, Play and Talk Goldstein et al, 1997; e Promoting autistic children's peer interaction in na integrated early childhood settings using affection activities McEvoy, 1988.

Importa acrescentar que a grelha de Gaspar & Serrano (2011) foi utilizada num estudo desenvolvido em Portugal, num contexto educativo com as valências de creche e pré-escolar, com o objetivo de compreender a interação e comunicação entre uma criança com Perturbação do Espectro de Autismo (PEA) e seus pares, nos momentos de jogo, na presença e ausência do adulto.

Foram analisados os atos comunicativos presentes no Programa Stay, Play and Talk (English, Shafer, Goldstein, & Kaczmarek, 1997), cuja eficácia tem vindo a ser testada em vários estudos relacionados com a interação e comunicação entre crianças com desenvolvimento típico e atípico.

Por último, foi revista a grelha apresentada no estudo de McEvoy, 1988, formulada para a recolha de dados num estudo relacionado com a interação entre 3 crianças com PEA e pares com desenvolvimento típico numa sala de pré-escolar, nos momentos de jogo espontâneo. Após revisão da literatura foram selecionados treze atos comunicativos a avaliar ao longo do programa de intervenção: 1. pede atenção/faz contacto ocular/toque; 2. Pede ajuda/solicita informação; 3. Segue instruções; 4. Resposta verbal; 5. Resposta não verbal; 6. toma iniciativa verbal; 7. Toma iniciativa não verbal; 8. Faz questões; 9. Faz comentários; 10. Faz alternância entre turnos; 11. Recusa/ negação verbal; 12. Recusa/negação não verbal; 13. Cumprimenta/Agradece; outros comportamentos comunicativos.

O programa apresentado neste estudo foi dividido em duas fases distintas. Na fase A, a educadora esteve presente a modelar os comportamentos e sobretudo a linguagem das crianças presentes na brincadeira, e, na fase B, as crianças desenvolveram o seu jogo de forma independente, sem a presença do adulto.

2.2.3. Grelha de Observação Modelagem da Linguagem pelo Educador nos momentos de jogo

Para a construção da segunda grelha de observação (vd. Anexo 2) recorreremos à tabela de dimensões da linguagem do modelo Classroom Assessment Scoring System (CLASS) (Cadima, Leal, & Cancela, 2011; Pianta, La Paro & Hamre, 2008). A sua realização surge com o objetivo de apoiar a educadora a desenvolver a capacidade de modelar a linguagem, com maior eficácia, de forma a que as crianças, a partir de imitação do adulto, sejam também capazes de modelar a linguagem da Maria e aumentar o tempo de resposta durante o jogo espontâneo. O seu preenchimento foi efetuado nos momentos pós observação.

2.2.4. Tabelas de Registo de Reuniões com a Educadora

Construiu-se uma tabela de registo das reuniões realizadas semanalmente com a educadora (vd. Anexo 3) para reflexão e discussão da sua ação ao longo da sessão observada e dados recolhidos: pontos fortes, situações que surgiram no jogo e poderiam ter sido valorizadas pelo educador, dificuldades sentidas e aspetos a melhorar. Esta tabela surge com o objetivo de monitorizar os comportamentos do educador e alterações que vão sendo realizadas na intervenção, tendo em conta os dados recolhidos.

Construiu-se um outro instrumento, Diário de Reflexões (vd. Anexo 4), com o objetivo de reunir as informações relatadas pelo educador, acerca das brincadeiras planeadas e desenvolvidas, nas sessões não observadas pela observadora.

2.3. ENTREVISTA

Foram formuladas duas entrevistas semi-estruturadas a realizar à educadora titular de turma, para a aplicação nos momentos pré e pós intervenção. No período que antecedeu a intervenção (vd. Anexo 5), com o objetivo de obter e recolher algumas informações relevantes ao desenvolvimento do projeto de intervenção, destacando-se questões relacionadas com a avaliação da criança – desenvolvimento da linguagem, os interesses e preferências da criança, no contexto pré-escolar, e pares que lhe são mais próximos. Assim, na entrevista, surgem questões relacionadas com a interação entre a Maria, os pares e elementos caracterizadores da sua linguagem oral expressiva e compreensiva. No momento pós intervenção (vd. Anexo 6) para compreender o impacto da intervenção ao nível da frequência de interações entre a Maria e os pares, assim como a capacidade do educador e grupo de crianças em modelar a linguagem da criança, foram formuladas questões acerca da importância dos comportamentos e modelagem do educador. Verificou-se a necessidade de aplicar uma entrevista à auxiliar de educação (vd. Anexo 7), no final da intervenção, dado o interesse que, por iniciativa, começou a revelar a partir da sétima sessão de jogo. O objetivo foi compreender as suas perceções quanto às razões para o seu envolvimento e se, de alguma forma, na sua perspetiva, a intervenção aumentou as oportunidades de comunicação da Maria e qual a importância do envolvimento dos adultos na brincadeiras das crianças.

2.4. PROCEDIMENTO

Inicialmente procedeu-se a uma conversa informal com a Direção e Coordenação do Estabelecimento de Ensino para auscultar a possibilidade

de efetuar o estudo e intervenção nas suas instalações, apresentando, para tal, os objetivos e programa de intervenção. Responderam positivamente, aceitando colaborar na investigação e formalizou-se o processo a partir do formulário de consentimento informado (vd. Anexo 8). Seguidamente, realizou-se uma primeira reunião com a educadora de infância do grupo, onde foi solicitada a sua colaboração e participação no projeto de intervenção, sendo que obtivemos a sua aceitação. De seguida, solicitamos a autorização dos pais para a participação da criança no projeto de intervenção: num primeiro momento com a educadora e, numa segunda reunião, com a presença desta e da observadora, obtendo o seu consentimento (vd. Anexo 9). Garantiu-se a confidencialidade dos dados e anonimato da criança.

Reunidas as autorizações, iniciamos os procedimentos de recolha de dados. A recolha de dados decorreu no período compreendido entre janeiro e abril de 2015. De forma a estabelecer uma relação mais próxima e de confiança com o grupo, no final do mês de novembro, a observadora começou a frequentar a sala de atividades, onde decorreu a intervenção, e a estabelecer interações informais com a criança nos momentos de refeição, bem como no jogo espontâneo no parque exterior.

Para garantir a eficácia dos instrumentos de recolha de dados foi realizado treino na utilização das grelhas de atos comunicativos da Maria e pares e modelagem da linguagem pelo educador, em três sessões. Este treino levou à reformulação da grelha dos atos comunicativos da Maria e alteração do momento de registo dos comportamentos do educador, ou seja, deixou de ser realizado o registo em simultâneo, e passou para o momento imediatamente posterior à sessão de jogo. Foram realizadas duas sessões de observação para a obtenção do acordo inter-observadores.

Após a primeira observação foram analisados e discutidos pelas duas observadoras os itens da grelha de observação, de forma a obter maior rigor na observação, conseguindo-se um acordo com a percentagem de 78% (vd. anexo 10).

Recorremos ao Teste de Avaliação de Linguagem Oral (Sim-Sim, 2010) e a uma entrevista à educadora da criança, para a recolha de dados que nos permitissem definir a linha de base da Maria e delinear o programa de intervenção, tendo em conta as características da criança e do contexto em que estava incluída. O teste foi aplicado à Maria, pela observadora e na presença da educadora titular, concluindo-se que a sua presença iria promover um maior à vontade e confiança da criança, realizando-se numa sala familiar à criança, e isolada de estímulos visuais e auditivos. A criança estava sentada ao lado da observadora e os instrumentos estavam dispostos em cima da mesa, de modo a que conseguisse visualizá-los. O teste teve a duração total de 43 minutos e desenvolvido em dois dias, dado a criança começar a revelar algum cansaço. Realizamos a gravação áudio, bem como o registo simultâneo das suas respostas num instrumento efetuado para o efeito. Em cada subteste explicamos à criança o que lhe iria ser pedido (e.g. “Quero que me digas o que é, aquilo que te vou perguntar, por exemplo, o que é uma banana?”). Entre cada um deles desenvolvemos uma brincadeira com a criança, de forma a garantir o seu melhor desempenho.

A entrevista constituía-se por questões semi-fechadas a apresentar à educadora do grupo, com o objetivo de recolher dados relativos às características da criança, aos seus interesses e preferências, bem como a interação que estabelece com os seus pares. A entrevista teve uma duração de cerca de 40 minutos, realizando-se o registo áudio para posterior recolha dos elementos e informações que orientaram a intervenção, nomeadamente a planificação dos jogos, tendo em conta os seus interesses, pares mais próximos e tipos de interação.

Demos início à realização do pré-teste, já no mês de janeiro. Executamos a observação das interações, pré-teste, de forma definir o ponto do qual partimos, ou seja, a linha de base dos atos comunicativos da Maria, em situação de jogo espontâneo, com os pares, na sala de atividades. A observação realizou-se durante um momento de jogo espontâneo, no Castelo, que corresponde à área da casa, com um pequeno grupo de cinco

crianças, duas do sexo masculino e três do sexo feminino, num período de 15 minutos.

No momento que antecedeu a implementação do projeto de intervenção foi realizada uma reunião com a educadora titular do grupo, para explicitação e análise dos comportamentos, bem como a ação que seria observada, enquanto modelador da linguagem nos momentos de jogo espontâneo, sendo-lhe facultada a tabela presente no Modelo CLASS (Cadima, Leal, & Cancela, 2011; Pianta, La Paro & Hamre, 2008). Nesta altura procedemos à planificação da primeira semana de intervenção: três sessões, com a duração de 15 minutos, em diferentes áreas de jogo da sala de atividades.

Na segunda semana do mês de janeiro implementamos o projeto de intervenção que constou na realização de três sessões semanais de brincadeira espontânea, em pequenos grupos, e diferentes áreas e materiais dispostos na sala, com a duração de 15 minutos. A investigadora observou um total de oito jogos, realizando o registo semanalmente à quinta-feira, entre as 9:30 e as 10:00 horas, não interferindo, ativamente, nas brincadeiras. As observações foram realizadas em cinco ciclos de três minutos, perfazendo um total de quinze minutos. Foi utilizado um cronómetro para garantir o cumprimento dos tempos estabelecidos. Entre ciclos realizou-se uma paragem entre 10 a 20 segundos para a mudança de folha de registo e voltar a focar a atenção na tarefa. Ao longo do programa de intervenção, foi realizada uma reunião semanal entre a investigadora, com o objetivo de refletir em torno dos dados recolhidos e planificar a semana seguinte.

Terminada a intervenção, realizou-se o pós-teste que consistiu na observação de uma sessão de jogo e registo dos atos comunicativos, dentro dos parâmetros já referidos, sem a presença do educador. Foi realizada uma entrevista à educadora titular e auxiliar de educação, com o objetivo de analisar as suas perceções em relação às interações da Maria com os seus pares e dos pares para com a Maria, no momento do término do programa,

de que forma os comportamentos e modelagem do adulto podem influenciar a participação das crianças e a sua visão face ao projeto de intervenção.

3. INTERVENÇÃO

O projeto de intervenção teve a duração de oito semanas, decorrendo entre os meses de janeiro e março. O objetivo principal foi, a partir das interações naturais e espontâneas, aumentar a frequência e oportunidades de comunicações verbais e não verbais da Maria para com os seus pares, nos momentos de jogo espontâneo, e dos pares para com a Maria.

3.1.1. Caracterização da Criança

No momento que antecedeu a implementação foi realizada uma avaliação à Maria, com recurso aos instrumentos já apresentados, com o objetivo de a caracterizar, definir e planear o programa de intervenção.

Apresentou-se como uma criança bem disposta, de fácil interação com adultos, do género feminino, com quem se relacionava com frequência. Estabelecia uma relação muito próxima e de confiança com a educadora e auxiliar de educação. Revelava preferências em desenvolver jogos na área da casa (castelo), destacando-se o desenvolvimento de jogo simbólico (utilização de adereços, cuidar dos bebés, confeccionar refeições). Apreciava também a área de modelagem e expressão plástica, nomeadamente desenhar. Acrescenta-se que apreciava explorar histórias, quer com os adultos, quer com os pares: “Gosta de realizar esta atividade com o adulto

ou com os pares, desde que sejam os pares que ela escolhe” (vd. Anexo 11). Desenvolveu as suas brincadeiras individualmente ou em pequeno grupo, revelando maior espontaneidade e interação, com as crianças de quem estava mais próxima (três crianças do género feminino). Eram também as crianças que, sempre que lhe era dada opção, escolhia para brincar: “eu até acho que ela é o bebé delas, elas tratam-na e andam com ela quase ao colo e ajudam-na a fazer tudo! Eu vou contigo...” (vd. Anexo 11). Com as restantes crianças do grupo, as interações não eram tão frequentes e, por norma, surgiam em resposta e não por iniciativa. Participava nos momentos de grande grupo, quando solicitado pela educadora. Observou-se que, em diferentes momentos da rotina, se aproximava do adulto e procurava-o, com o objetivo de obter a sua atenção e afeto.

Apresentava restrições ao nível da linguagem expressiva, em diferentes dimensões. Começa-se por referir que fez uma aquisição da linguagem tardia, aos 3 anos de idade, dizia 3 palavras. Revelava dificuldades na articulação de fonemas, referindo-se os fonemas /r/, /g/, /m/, /X/), o que levava a que, as palavras ditas / o seu discurso, nem sempre fosse perceptível, quer pelos pares, quer pelos adultos (vd. Anexo 11). Ao nível morfosintático, nomeadamente formação de frases, e de acordo com a educadora, é já capaz de construir frases progressivamente mais complexas, com cerca de seis palavras (vd. Anexo 11). Apresentava um léxico reduzido, tendo em conta a faixa etária. Desde os 3 anos de idade que frequentava semanalmente sessões de reabilitação da fala, com a duração de 40 a 50 minutos. Existia uma articulação com este trabalho desenvolvido, em contexto familiar, com os pais, e em contexto educativo com a educadora e pares. Assim, refere-se que a Maria apresentava limitações, particularmente ao nível do léxico, que se apresentava reduzido, e ao nível da articulação de fonemas que conduziam a um discurso pouco perceptível. Deste modo, consideramos que interações variadas, ricas, com o recurso a vários materiais e com a implicação de diferentes atores, em contexto natural, poderá contribuir para aumentar as suas oportunidades de comunicação e

interação nos vários momentos, o que, por sua vez, poderá potenciar o desenvolvimento da linguagem oral.

3.1.2. Objetivos e Princípios do Programa de Intervenção

Tendo por base os princípios deste estudo, o desenvolvimento ocorre a partir das experiências e oportunidades de interação em diferentes contextos e com diferentes intervenientes. Assim sendo, o contexto educativo surge como um espaço privilegiado de interações entre pares e adultos.

Em relação aos pares, existem diferentes momentos estruturados, em pequeno grupo, nos quais a linguagem e comunicação são um meio privilegiado para o estabelecimento de relações, desenvolvimento de brincadeiras e jogos ricos em estímulos. Por outro lado, a equipa de profissionais surge como mediador das brincadeiras e, em muitos casos, modela comportamentos e a linguagem das crianças, podendo, deste forma, atuar na zona de desenvolvimento proximal e promover, de forma natural e espontânea, que as crianças imitem o seu comportamento. Tendo presentes estes princípios, que norteiam o estudo, e sabendo que os objetivos se relacionam com o aumento das oportunidades de comunicação da criança, delineamos o programa de intervenção.

Desenvolveu-se no contexto natural das crianças, com recurso a materiais diversos, em diferentes áreas da sala, e com os pares do grupo em que a Maria está incluída. O adulto apoiou este programa, surgindo como mediador e modelo comunicativo e linguístico das crianças nos momentos de brincadeiras espontânea. O Programa de Intervenção dividiu-se em duas fases distintas: Fase A e Fase B, para as quais foram planificadas brincadeiras

a desenvolver nas diferentes área de jogo da sala, com recurso a diferentes materiais e pares.

3.1.3. Estrutura do Programa de Intervenção

Fase A:

A fase A teve a duração de quatro semanas, e, em cada uma delas, foram desenvolvidas três sessões de jogo, perfazendo um total de doze sessões, como se pode verificar na **Tabela 1** o educador esteve envolvido em todas elas, desde o início até ao seu término, com os pares e com a Maria.

Tabela 1. Fase A: Estruturação das Sessões e Intervenientes

Semana 1	Sessão 1; Sessão 2; Sessão 3	Educador e Grupo de Crianças (P e M)
Semana 2	Sessão 4; Sessão 5; Sessão 6	Educador e Grupo de Crianças (P e M)
Semana 3	Sessão 7; Sessão 8; Sessão 9	Educador e Grupo de Crianças (P e M)
Semana 4	Sessão 10; Sessão 11; Sessão 12	Educador e Grupo de Crianças (P e M)

Esta fase do programa foi mais intensiva e implicou uma maior disponibilidade do educador. Importa acrescentar que os momentos da rotina não foram alterados, ou seja, os jogos decorriam nos momentos de jogo espontâneo já planificados pelo educador.

Pelo período de quinze minutos, crianças e educador permaneciam na área de jogo, desenvolvendo a brincadeira proposta pelo adulto, com materiais variados disponíveis e ao alcance das crianças. A constituição dos grupos foi realizada pela educadora, que auscultava e questionava as crianças sobre a sua vontade em participar. Era executado o registo dos participantes no jogo, para que numa próxima brincadeira outras crianças tivessem a oportunidade de estar presentes. Desta forma, garantiu-se a participação de todos.

Durante as brincadeiras, a educadora modelava os comportamentos e linguagem das crianças, com maior incidência e, como já referido, nas dimensões constantes do Modelo CLASS (Cadima, Leal, & Cancela, 2011; Pianta, La Paro & Hamre, 2008). Intencionalmente, a educadora repetia e estendia o discurso das crianças, nomeadamente da Maria. Nas situações que se propiciava, complexificava-o, acrescentando novo léxico. Houve também a descrição das ações que as crianças desenvolviam, bem como a descrição da ação que a própria educadora realizava no momento.

Ao longo do jogo, um outro objetivo era a conversa frequente entre todos os participantes, de forma espontânea e natural. Foi ainda solicitado ao educador a valorização e continuidade das iniciativas verbais das crianças. O objetivo principal da presença do educador foi o de que as crianças, de forma natural, comesçassem a imitar os comportamentos do adulto, ao longo das suas interações, apoiando e aumentando as oportunidades de comunicação da Maria, quer em termos de modelagem de linguagem, quer na promoção de maior tempo de resposta.

No treino de observação e nas primeiras duas sessões observadas pela investigadora, constatou-se uma outra necessidade, diminuir a proximidade física e chamadas de atenção regulares que a Maria pedia ao educador,

influenciando a relação e espontaneidade ao longo da interação com os seus pares.

Fase B:

Na fase B começou-se a diminuir a presença do educador. Na **Tabela 2** é possível compreender a nova organização das sessões de jogo, bem como as alterações ao nível do papel dos intervenientes, nomeadamente do educador.

Tabela 2. Fase B: Estruturação das Sessões e Intervenientes

Semana 5	Sessão 13, Sessão 14 e Sessão 15	Educador propõe a tarefa e 15 minutos depois, reflete com as crianças sobre o jogo que desenvolveram;
Semana 6	Sessão 16, Sessão 17 e Sessão 18	Educador propõe a tarefa e 15 minutos depois, reflete com as crianças sobre o jogo que desenvolveram;
Semana 7		Crianças brincam de forma autónoma independente nas áreas, sem qualquer intervenção do adulto;
Semana 8		Crianças brincam de forma autónoma independente nas áreas, sem qualquer intervenção do adulto;

Na quinta e sexta semana, o educador propôs a brincadeira às crianças, estas desenvolviam-na de forma autónoma, e passado o tempo definido (quinze minutos), refletia com as crianças acerca do jogo que desenvolveram. Nas últimas duas semanas do programa foi dada total liberdade às crianças, ou seja, escolhiam a área e desenvolviam o seu jogo de forma espontânea e natural, sem qualquer interferência do adulto. Não

foram realizadas reuniões com o educador na última fase do programa (semanas sete e oito).

3.1.4. Monitorização do Programa de Intervenção

Serão agora apresentados, de forma mais detalhada, os instrumentos utilizados ao longo do programa e que permitiram a sua monitorização.

Nas sessões observadas utilizaram-se as grelhas de observação dos atos comunicativos da Maria e pares, e a grelha de modelagem da linguagem pelo educador nos momentos de jogo para a recolha de dados.

No momento que precedia a observação eram utilizados os seguintes instrumentos: 1. Tabela de reflexão com enfoque na ação do educador. Registavam-se os elementos fortes, os aspetos a melhorar e investir na semana seguinte, tais como estar mais atenta às iniciações verbais da criança, diminuir o número de questões fechadas e investir de forma mais significativa na descrição de ações. De forma a potenciar uma melhor compreensão da educadora eram discutidas e analisadas algumas situações observadas. Era dada voz à participante, de forma a compreender as dificuldades sentidas ao longo do jogo, procurando apoiá-la na sua resolução. 2. Diário de observações que permitia o registo do relato das duas brincadeiras desenvolvidas e não observadas tendo em consideração as situações mais relevantes. 3. Tabela de planificação, onde se delineavam os jogos da semana seguinte. A planificação das atividades foi realizada em parceria com a educadora do grupo.

Conforme mostra a **Tabela 3** foram propostos jogos e brincadeiras em diferentes áreas de jogo, que respondiam aos interesses e preferências que as crianças demonstravam, quer individualmente, quer nos momentos de assembleia e planificação do grupo (vd. Anexo 12).

Tabela 3 – Atividades planificadas durante a intervenção

Sessão	Atividade / Área de Jogo	Pares
Semana 1		
S1 20-01	Jantar no castelo; Castelo (Área da Casa)	5 crianças (2M - 3F)
S2 21-01	Invasão, mãos ao Trabalho; Sala das Armas	5 Crianças (3M – 2F)
S319-01	Presente para os cavaleiros; Expressão plástica	5 Crianças (2M – 3F)
Semana 2		
S4 26-01	Brincadeiras com insetos; Acolhimento	5 Crianças 2M – 3F
S5 28-01	Brincadeiras nas construções; Sala das armas	5 Crianças (3M – 2F)
S6 29-01	Construção de um inseto com pasta de farinha Expressão Plástica	5 Crianças 3M – 2F
Semana 3		
S7 03-02	Brincadeiras com fantoches; Biblioteca	4 Crianças 2M – 2 F
S8 05-02	Registo gráfico de uma história lida pelo educador; Expressão plástica	4 crianças (2M; 2F)
S9 06-02	Construção de um puzzle; Área dos Jogos	4 Crianças (1M - 3F)
Semana 4		
S10 10-02	Repetir a brincadeira no Castelo; Castelo (Área da Casa)	5 Crianças 3M – 2F
S11 12-02	Carnaval do Projeto; Expressão plástica	4 Crianças 4F
S12 13-02	Brincadeiras nas construções; Sala das Armas	5 Crianças 5F
Semana 5		
S13 16-02	Brincadeiras nos jogos; área dos jogos	4 Crianças 2M – 2 F
S14 18-02	Vamos construir reis e princesas	5 Crianças 2M – 3F
S15 19-02	Ataque ao Castelo	5 Crianças 2M – 3F
Semana 6		
S16 23-02	Conversas sobre os nossos brinquedos;	5 Crianças

	acolhimento	3M – 2F
S17 24-02	Brincar com livros; biblioteca	4 Crianças 3M – 1F
S18 26-02	Banquete Real; Castelo (área da casa)	5 Crianças 5F

4. RESULTADOS

4.1. EVOLUÇÃO DOS ATOS COMUNICATIVOS DA MARIA

Ao longo da intervenção foram sendo verificadas alterações ao nível dos atos comunicativos da Maria para com os seus pares (vd. Anexo 13). Como é possível observar na **Tabela 4**, onde se organizam o número total de atos comunicativos da Maria, verifica-se que a frequência aumentou, havendo algumas variações que serão analisadas de forma individual e detalhada. Refere-se que, as variações entre o início e término da intervenção são significativos.

Tabela 4. Frequência dos atos comunicativos da Maria e pares ao longo da intervenção (semanas)

	Fase A			Fase B				
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8
	22-01	29-01	05-02	13-02	19-02	26-02	5-03	12-03
M	1	7	16	12	9	30	23	34
P	1	10	9	9	17	15	17	24

Na primeira sessão observada, não foram registados atos comunicativos por parte dos intervenientes, uma vez que o educador manteve uma postura diretiva ao longo da sessão, não potenciando o jogo espontâneo das crianças, mas sim, desenvolvendo uma atividade orientada e diretiva. Desta

forma, assistimos a uma interação adulto-criança, criança-adulto e não criança-criança; adulto-criança, de acordo com os objetivos delineados (vd. Anexo 14, semana 1, sessão 1).

Nas restantes sessões da **Fase A**, e conforme se pode verificar na **Tabela 5**, observou-se uma evolução em termos comunicativos e na interação com o adulto e pares. Sublinha-se que estes dados são relativos às trocas comunicativas entre pares, ou seja, da Maria em relação aos pares e destes em relação à Maria .

Tabela 5. Fase A – Evolução dos Atos Comunicativos na Fase A (semanas)

Sessões	S1 22-01	S2 29-01	S3 05-02	S4 13-02
M	1	7	16	12
P	1	10	9	9

Em relação à comunicação, constatamos que as primeiras variações foram marcadas e orientadas pela educadora. Este incentivo por parte do adulto traduziu-se na diminuição gradual dos atos comunicativos por parte dos pares e aumentos dos atos da Maria. Durante o jogo, o adulto motivava e incentivava a Maria a realizar pedidos, sugestões e colocar questões aos seus pares, nomeadamente questões relacionadas com os materiais que estavam a ser utilizados. Foram também registadas mudanças no tom de voz (vd. Anexo 14, semana 3, sessão 8), tendo em conta as crianças a quem dirigia o seu discurso, ou seja, quando falava com uma criança do seu grupo de preferência, três crianças do sexo feminino, o tom de voz era mais forte. No caso dos pares com quem não brincava com frequência, nomeadamente crianças do sexo masculino, falava num tom mais fraco. Foi igualmente observado num dos jogos, desenvolvidos no Castelo, que duas crianças do género masculino, envolvidas no jogo, procuravam a Maria com frequência durante a brincadeira para lhe fazer solicitações “ajudas-me a pôr a mesa? qual é a tua personagem? Anda, vamos!”, no entanto, enquanto a Maria estruturava o discurso, os pares viravam-lhe as costas ou continuavam o seu

discurso, colocando novas questões, sem aguardar pela sua resposta. Face ao comportamento dos pares, a Maria demonstrava alguma desmotivação abandonando o jogo, procurando a atenção do adulto ou solicitava ao adulto para brincar com uma das crianças do seu círculo de amigos, indicando assim a sua vontade em abandonar a brincadeira. Estas estratégias a que recorria eram demonstrativas do seu desconforto em brincar com pares do sexo masculino.

Perante estes dados, consideramos importante o desenvolvimento de um maior número de brincadeiras entre a Maria e os pares do sexo masculino, na presença do adulto. Deste modo, a educadora mediava e modelava os comportamentos das crianças, aumentando as oportunidades de participação da Maria no jogo e, ao mesmo tempo, ampliando a frequência dos atos comunicativos verbais e não verbais. O nosso objetivo era que a Maria desenvolvesse sentimentos de confiança e, gradualmente, os pares respeitassem o seu tempo de resposta, compreendendo que necessita de mais tempo para estruturar o seu discurso. Uma outra evidência importante da fase A foi a capacidade da Maria se descentrar do adulto, ou seja, deixou de solicitar a sua atenção e proximidade física de forma constante. Na última sessão desenvolvida nesta fase, assistimos, pelo período de três minutos, a jogo cooperativo e espontâneo entre a Maria, o educador e um dos seus pares (vd. Anexo 14, semana 4, sessão 11). Pela primeira vez, registaram-se dados de alternância entre turnos, em que todos os intervenientes estiveram envolvidos. Para além da comunicação verbal, destaca-se a riqueza da comunicação não verbal: toque, risos, olhares e gargalhadas, entre os três envolvidos no jogo. Na Figura 1. É possível observar as variações entre os atos comunicativos da Maria nas duas fases da intervenção: A e B.

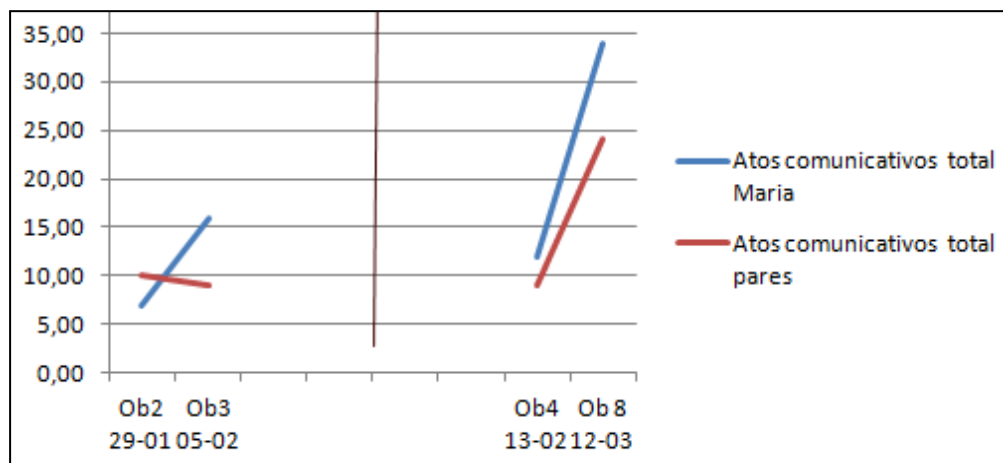


Figura 1. Variação dos atos comunicativos entre as fases A e B

Com o início da fase B ocorreu um pequeno decréscimo ao nível dos atos comunicativos. A Maria esteve a maioria do tempo, cerca de 12 minutos, em jogo individual e paralelo. Observava o jogo dos seus pares na área em que estava incluída (sala das armas, construções). Houve um momento em que se disfarçou recorrendo a um escudo e um capacete, e observou os pares, na tentativa de obter a sua atenção. Os atos comunicativos dos pares e da Maria registados surgiram por solicitação e incentivo da educadora. Em dois momentos houve uma chamada de atenção não verbal, a partir do olhar. Refletindo em torno dos dados recolhidos, reconhecíamos que esta não era uma área de jogo da sua preferência, o que pode ter influenciado o seu desempenho na interação com os pares e desinteresse pelas brincadeiras que estavam a ser desenvolvidas.

A partir da sexta semana de intervenção houve um aumento de atos comunicativos por parte da Maria (vd. Anexo 14, semana 6, sessão 18). Começam-se por elencar dois elementos que influenciaram o significativo aumento, quer o jogo na área da casa (Castelo), uma vez que se revelava como uma das suas áreas de preferência, quer o jogo se ter desenvolvido somente com pares do sexo feminino. Nesta brincadeira, por iniciativa, a Maria seguiu as crianças da sua área, com o objetivo de que, num primeiro

momento, observassem o jantar que confeccionava e, na segunda situação, para se juntar às restantes crianças a tocar o seu instrumento. Este é o primeiro elemento significativo nesta sessão, já que nas situações observadas anteriormente, a Maria, não persistia, ou seja, alcançava os materiais e desenvolvia jogo individual. Ao mesmo tempo, permitiu o aumento significativo das tomadas de iniciativa para comunicar verbalmente, destaca-se o momento em que repete 4 vezes, “o jantá tá ponto!”, parecendo revelar a sua persistência e, ao mesmo tempo, o interesse em que os seus pares brincassem com ela se envolvessem na mesma situação.

Nas duas últimas semanas (sete e oito) continuamos a observar o aumento dos atos comunicativos por parte da Maria, destacando-se duas situações: alternância entre turnos e negação, que ocorreu pela primeira em relação ao jogo: “não, não ete boneco é mau”, colocando-o na “prisão”, contrariando o discurso dos pares. Acrescentamos ainda quando comenta “é má”, referindo-se a um dos seus pares que retira o material com que brincava. Noutras sessões, quando lhe foi retirado um material, isolava-se e procurava outro brinquedo. Refere-se que o jogo foi desenvolvido numa área que não se revelava da sua preferência.

Na **Tabela 6** estão presentes os atos comunicativos que, ao longo da intervenção, sofreram maiores variações e, no caso da Maria, centrais ao longo das suas interações.

Tabela 6. Atos comunicativos da Maria com maior variação ao longo da intervenção (semanas)

	Fase A				Fase B			
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8
Resposta verbal	1	2	4	0	3	5	5	4
Toma iniciativa verbal	0	2	1	1	0	16	5	10
Faz alternância entre turnos	0	0	0	1	0	0	3	6

Em relação à resposta verbal, refere-se que nas primeiras semanas (S1-S4), surge por sugestão e orientação do adulto. O aumento que se verifica até ao final da intervenção, surge de forma natural ao longo do jogo e em resposta às tomadas de iniciativa dos pares (em média, oito por semana).

Em relação às iniciativas verbais, refletem um pico nas semanas seis e oito, quando o educador deixa de estar presente nas sessões de jogo e o grupo de crianças desenvolvia o seu jogo de forma autónoma. A divisão de tarefas e divisão de papéis, traduziu-se numa maior comunicação entre as crianças. A Maria, por exemplo, esteve responsável pela confeção do jantar e ao longo do mesmo foi solicitando a participação dos pares.

Por fim, refere-se que nas últimas duas sessões de jogo, registou-se alternância entre turnos em nove situações distintas. A Maria esteve envolvida com um dos seus pares, em situações de jogo e as iniciativas e respostas de ambos foram superiores a quatro turnos. Este é um elemento de grande destaque, já que não se tinha ainda verificado. Acrescenta-se ainda que, na última sessão, a Maria esteve a brincar apenas com pares do género masculino e na sala das armas, não sendo esta uma das áreas da sua preferência. Comparando com a fase A, este é um progresso muito significativo, na medida em que a Maria, quando brincava nesta área, demonstrava desinteresse, os atos comunicativos eram inferiores. Estes aspetos verificam-se também na brincadeira com os pares do género masculino. Este aumento demonstra que a Maria desenvolveu competências que lhe permitiram interagir de forma natural e espontânea com os pares do sexo masculino e assim aumentar a frequência dos atos comunicativos. Acrescenta-se também que a Maria sorriu mais e falou num tom mais forte e aproximava-se por iniciativa dos pares, demonstrando o seu interesse e vontade em brincar com os mesmos (vd. Anexo 14, semana 7 e 8).

4.2.COMPARAÇÃO DO PRÉ E PÓS TESTE EM SITUAÇÕES DE JOGO ESPONTÂNEO

Face aos resultados obtidos no pré e pós teste consideramos a importância de analisá-los de forma cuidada, dado que, em ambas as situações, se observam comunicações verbais e não verbais efetivas da Maria, no entanto, em situações e atos distintos. Na **Tabela 7** apresentam-se os dados recolhidos nos momentos pré e pós teste, dos atos comunicativos da Maria para com os pares e destes para com a Maria.

Tabela 7. Atos comunicativos no Pré e Pós-Teste da Maria para com os Pares e destes para com a Maria

	Pré-Teste Maria	Pós-Teste Maria	Pré-Teste Pares	Pós-Teste Pares
Frequência				
1. Pede atenção/ Faz contacto ocular/Toque	2	0	1	0
2. Pede ajuda / solicita Informação	0	0	0	0
3. Segue instruções	0	0	0	0
4. Resposta verbal	16	1	2	11
5. Resposta não verbal	2	1	1	5
6. Toma iniciativa verbal	5	18	20	1
7. Toma iniciativa não verbal	0	7	1	1
8. Faz questões	0	0	11	0
9. Faz comentários	0	0	0	0
10. Faz alternância entre turnos	1	5	1	5
11. Recusa/negação verbal	0	0	0	0
12. Recusa/ negação não verbal	0	0	0	0
13. Cump/Agradece	0	0	0	0
Outros comportamentos comunicativos	Canta "nanana"; Parabéns	Canta "nanana"; Parabéns 0		Yayaya

Começa-se por referir, em relação ao pré-teste, que se verifica uma acentuada curva no número de respostas verbais, às questões e iniciativas

formuladas pelos pares. Na Tabela 8 apresenta-se a reflexão realizada pela observadora no momento imediatamente posterior à recolha de dados.

Tabela 8. Síntese dos dados recolhidos no momento pré-teste

Os pares iniciam o discurso e formulam questões com uma frequência elevada. A Maria evidenciou um número razoável de respostas: respondeu em cerca de metade das situações. Acrescenta-se que uma das crianças, do género masculino, deu menos tempo à Maria para responder e não compreendia tão bem o seu discurso, verificando-se numa situação que refere três vezes que não percebe: "O quê?;o que disseste? Ah?".

Analisando os dados e reflexão efetuados, refere-se que os pares, apresentaram cerca de 20 iniciativas e 11 questões. Analisando o total de solicitações dos pares, verifica-se que a Maria responde a cerca de metade. Acrescenta-se, ainda, que as respostas verbais, por parte da Maria, foram, na maioria dos casos, de resposta curta, de três a quatro palavras, e, em cerca de oito situações, apenas "sim". Constata-se que os atos comunicativos caracterizaram-se por resposta, não havendo registo de iniciativas por parte da mesma. Menciona-se, também, que brincava com dois pares da sua preferência, com quem estabeleceu a maioria das interações (dois pares do sexo feminino) e numa das áreas da sua preferência: Castelo.

No pós-teste, a Maria esteve a brincar na área das construções, e como referido, uma das áreas que não procura por iniciativa e com pares do sexo masculino. Na Tabela 9. Apresentam-se as reflexões realizadas pela observadora, após a recolha de dados e que demonstram as mudanças face aos atos comunicativos da Maria, observados no pré-teste.

Tabela 9. Síntese dos dados recolhidos no momento pós-teste

Nesta sessão houve um grande número de iniciativas e interações recíprocas. Observou-se maior espontaneidade e expressividade corporal e facial da Maria: falou num tom mais forte, através da sua persistência conseguiu o material que pretendia. No último ciclo a Maria desenvolveu jogo individual. Os seus pares brincavam com animais, material que não responde ao seus interesses e, por isso, procurou outros materiais de que gosta (príncipe e princesa);

Houve um grande aumento das tomadas de iniciativa da Maria e, em duas situações, demonstrou-se mais assertiva no seu discurso: "vou pendente; tu vais pa pisão: sua má". Em relação a este aspeto a educadora referiu, na entrevista realizada no pós intervenção que já é capaz de demonstrar o seu desagrado "dizer, não quero, não vou, não te empresto, aliás deixou de ser tão submissa; já é capaz de se impor perante os restantes colegas". As tomadas de iniciativa caracterizaram-se também, por resposta curta, contudo, não apenas no formato de negação ou afirmação, mas sim atos comunicativos relacionados com a brincadeira que estavam a desenvolver (vd. Anexo 15). A auxiliar de educação refere também que a Maria "consegue impor, consegue levar a cabo (...), é uma criança que se nota em grupo; (...)" (vd. Anexo 18).

Depois de analisados os dois momentos isoladamente refere-se que a variação mais significativa se relaciona com o tipo de atos comunicativos a que a Maria recorre e este elemento é evidente na **Figura 2**, em que há uma diferença e aumento expressivo dos atos comunicativos analisados.

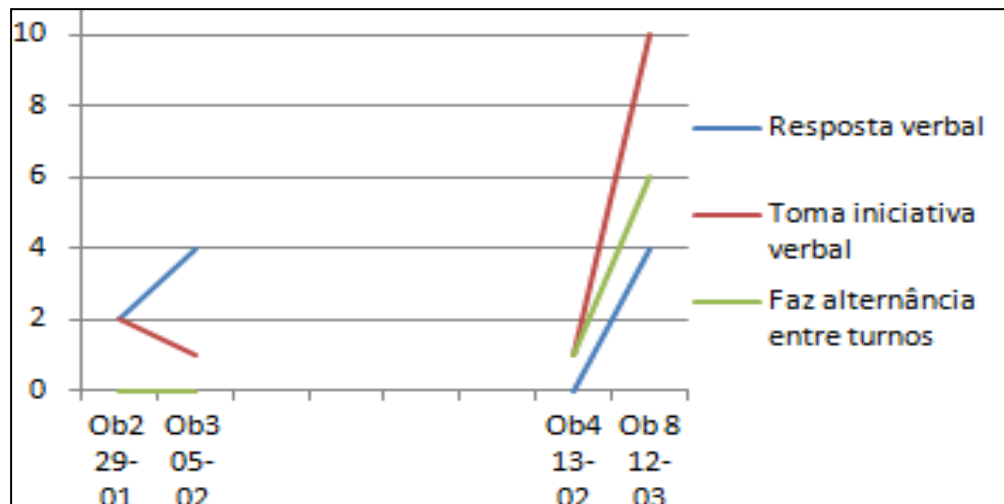


Figura 2. Atos comunicativos com variação mais expressiva a longo da intervenção

No momento pré intervenção a Maria respondia ao discurso e solicitação dos pares, e em duas situações pediu a sua atenção, recorrendo à comunicação não verbal e as alternâncias entre turnos não se verificaram. Após a implementação do programa, as respostas da Maria diminuem de forma expressiva e aumentam de forma indicativa as tomadas de iniciativa verbal e alternância entre turnos. É ainda de destacar o tom mais forte com que a Maria interage com os pares. De acordo com a educadora, “neste momento já é preciso mandá-la falar baixo ou dizer-lhe que não se fala assim para os colegas” (vd. Anexo 15). A auxiliar sublinha também esta ideia quando refere: “ouvimos a voz dela, o que não acontecia” (vd. Anexo 18). Revela maior persistência nas tarefas e alcance dos materiais com que quer brincar e o esboço de um maior número de sorrisos. Deste modo, poder-se-á referir que a Maria vê as suas oportunidades de participação e interação aumentadas, refletindo-se num maior número de atos comunicativos por iniciativa.

Segundo a educadora, na entrevista realizada no momento pós-teste, a Maria foi capaz de “dar ideias para a brincadeira e distribui personagens (...)

discute que não quer ser aquela personagem e argumenta qual é que quer ser”, aumentou o tom de voz, sendo “é rara a situação em que está a brincar sozinha”, aliás quando acontece dirige-se ao adulto, referindo que está sozinha na área de jogo e gostaria de mudar. Está mais confiante e autónoma na resolução de conflitos, não procurando o adulto com tanta frequência. Verificou-se também que a Maria continua a ter o seu grupo de amigos de preferência, contudo, estão presentes mais dois elementos do género masculino” (vd. Anexo 15). A auxiliar acrescenta ainda referindo: desenvolve brincadeiras diferentes das anteriores preferências; insiste e persiste nas coisas que quer realizar. (Anexo 18).

4.3. REFLEXÃO CONJUNTA COM O EDUCADOR E EVOLUÇÃO DOS SEUS COMPORTAMENTOS

Durante as primeiras quatro semanas de intervenção, o educador esteve sempre presente nas sessões de brincadeira. O objetivo da sua presença foi o de modelar comportamentos e a linguagem das crianças. Os seus comportamentos foram evoluindo ao longo da intervenção, de forma significativa. O educador começou por evidenciar algumas dificuldades ao nível da espontaneidade inerente ao ato de brincar, referindo no momento de reflexão acerca da primeira sessão: “parece que não sei brincar, comecei logo a falar sobre os tamanhos e a introduzir novos conceitos” (vd. Anexo 16, semana 1). Na realidade, o educador acabou por desenvolver uma atividade mais diretiva, na medida em que orientou o jogo, a partir do levantamento de questões fechadas, como são exemplo “Isto é o quê Maria”; “É uma?”; “É para?”; “Nós vimos o quê?” (vd. Anexo 17, semana 1), e centrando a atividade nos materiais que estavam a ser manipulados na área das construções. As crianças mantiveram-se sentadas em posição de conhecimento comum “à chinês”, dirigindo o discurso, somente ao

educador. A par disto, as iniciativas das crianças foram, em algumas situações, ignoradas: “não é sobre isso que estamos a falar” (vd. Anexo 17, semana 1). As dimensões, repetição do discurso (“cavalo”, “castelo”) e complexificação da linguagem (“invasão do castelo”), (vd. Anexo 17, semana 1) ocorreram um maior número de vezes, parecendo ser uma prática comum e frequente da educadora. Perante a dificuldade que manifestou na sua interação, consideramos importante, em conjunto com o educador, investir nesta capacidade, definindo como pontos a melhorar e investir: intervir de forma espontânea, não direcionando o jogo das crianças; realizar as propostas delineadas na planificação e manter uma postura menos ativa; descrever as suas ações e das crianças; repetir e estender o seu discurso; colocar questões abertas e manter uma conversa frequente no estilo dar e receber (vd. Anexo 16, semana 1).

Na sessão seguinte observada, houve um aumento de interações entre as crianças, influenciado pelo aumento dos momentos em que ocorreram conversações frequentes, entre o educador e as crianças: “Prova! Vê se é bom!; Tens que pôr as minhocas no jardim; “O que está a fazer?” “É uma pulseira? “Não, tou à medi (estou a medir); “Posso medir o teu pulso?”;”dim (sim)”. “Medi um, dois, três, quatro, cinco centímetros” (vd. Anexo 17, semana 2). A par disto, a educadora foi capaz de levantar um maior número de questões abertas (“o que aconteceu?”, “para que serve?”) e respeitar as iniciativas das crianças, respondendo de forma positiva às suas intervenções. Uma das questões formuladas pelo educador, foi imitada pelas crianças ao longo do jogo, observando-se uma situação de modelagem “dás-me um bocadinho de pasta, por favor?” (vd. Anexo 17, semana 2). Ocorreu também um aumento das situações em que se verificou repetição, extensão e complexificação do discurso, por parte do educador, nomeadamente no caso da Maria, articulando corretamente os fonemas: “É a fia” (Maria); A filha (Ed.); Isto esmaga (Maria); Isso esmaga e estica (Ed.); fata a asa (Maria); faltam as asas (ed.); é o pico (Maria); chama-se ferrão (Ed.) (vd. Anexo 17, semana 2).

Por fim, refere-se que o educador descreveu a sua ação, enquanto construía o inseto, referindo os passos que estava a desenvolver. Este foi um elemento também imitado pelas crianças, ou seja, na construção dos seus animais descreveram a ação, havendo assim mais uma situação de modelagem da linguagem, por parte do adulto. Aquando da reflexão com a educadora, foi identificada como principal dificuldade, não ter sido capaz de ser espontânea e natural, ao longo do jogo: “as dificuldades anteriores, estavam presentes no sentido de superá-las, para que não houvesse os mesmos comportamentos, mais diretivos e orientadores, da sessão anterior” (vd. Anexo 16, semana 2). Foram levantados novos pontos a melhorar e investir: diminuir o número de questões; dar tempo de resposta e ser menos ativa no jogo espontâneo das crianças.

Ao longo da intervenção, as mudanças na postura e comportamentos do educador foram sendo cada vez mais expressivas. Na terceira semana, na sessão observada, assistiu-se a uma mudança de atitude, por parte do educador, o que influenciou a interação entre as crianças. Pela primeira vez, esteve envolvido no jogo, ou seja, dedicou-se na tarefa que estava a desenvolver (desenho de uma árvore no cartaz). Respeitou as escolhas que as crianças fizeram, quer dos elementos a construir e desenhar, quer os materiais que cada uma seleccionava (vd. Anexo 16, semana 3). Verificou-se reflexão na ação, quando parava o discurso, demonstrando que iria realizar uma sugestão ou orientar o trabalho das crianças, de forma mais diretiva. Ainda assim, este foi um dos elementos que a educadora referiu como uma das dificuldades sentidas, ou seja, o facto de estar em reflexão constante sobre o seu papel e objetivos, comprometia a sua espontaneidade (vd. Anexo 16, semana 3). Continuamos a elencar como pontos fortes a repetição, extensão e complexificação do discurso. Nesta sessão o educador continuou a formular um elevado número de questões, sendo o elemento que, em reflexão, concluímos que poderia ser melhorado, ainda que tivesse sido referido que já foi capaz de formular um maior número de questões abertas: explica-me o que vais fazer?; “será uma boa ideia”?; “o que vais

fazer, então?"; "como vais fazer a relva?"; "qual era a característica desse inseto?" (vd. Anexo 17, semana 3).

Na última sessão em que a educadora esteve presente de forma ativa nas brincadeiras das crianças, verificou-se que foi capaz de progredir em termos da sua espontaneidade, incluindo o jogo da crianças e criando a sua própria brincadeira. Pela primeira vez houve uma real interação entre crianças e educadora. Foi observado que durante três minutos, as crianças comandaram a brincadeira e a educadora respondeu de forma espontânea (vd. Anexo 16, semana 4). Ao longo das sessões com o educador, não conseguimos intervir de forma significativa na diminuição do número de questões formuladas (vd. anexo 17, semana 4).

O educador foi capaz de evoluir ao longo das sessões, sublinhando-se a maior espontaneidade e naturalidade com que se envolveu nos jogos e compreendeu a importância de estar presente nas áreas de jogo e desenvolver jogo espontâneo com as crianças do grupo e este referiu no final da intervenção que considerava como principais competências do educador, enquanto mais um elemento orientador e modelador do jogo, "saber brincar, não transformar um jogo, numa atividade dirigida, não estar sempre a questionar"; "como educadores nem sempre damos o devido valor ao jogo, não percebemos a riqueza, o que aprendem na interação entre eles" (vd. Anexo 15). Neste momento o educador sentia-se mais confiante e espontâneo nas suas interações com as crianças "até nas nossas dramatizações (...) as crianças agora pedem-nos para ir brincar" (vd. Anexo 15).

O educador foi capaz de ao longo das sessões repetir e estender o discurso das crianças, com enfoque na Maria, convidando-os a repetir as palavras articulando-as de forma correta. Um outro ponto forte do educador prendeu-se com a complexificação do discurso das crianças, elemento promotor do aumento de vocabulário. Ao mesmo tempo, foi capaz de respeitar o tempo das crianças e, em alguns casos, ajudá-las a esperar pelas

respostas. Observaram-se situações em que as crianças imitaram o discurso do adulto, demonstrando a eficácia do seu papel.

O educador e a Maria mantinham uma proximidade e vínculo muito forte que acabava por criar barreiras à interação entre pares, dado que a criança acabava por procurar o adulto de forma sistemática para a obtenção de afeto, de reforço, ou mesmo solicitando o seu auxílio para a comunicação. Nos momentos de jogo, o educador compreendeu as capacidades da Maria em interagir com os pares e as suas reais limitações nestes momentos, entendendo assim a importância de a apoiar no estabelecimento de interações positivas entre pares.

5. DISCUSSÃO

No presente estudo tivemos como objetivo compreender como o jogo espontâneo entre pares, pode promover e aumentar as oportunidades de comunicação, bem como a influência que o educador pode ter nestes momentos, enquanto facilitador e modelador da linguagem. Assim, e partindo dos dados recolhidos ao longo do programa de intervenção, teremos como foco nesta discussão, refletir se esta poderá ser uma estratégia a utilizar com crianças pequenas na valência do pré-escolar e de que forma o adulto pode apoiar e gerir estes momentos. Nestes programas, o desenvolvimento é encarado como um processo global, em que o sujeito influencia e é influenciado pelo ambiente em que está incluído. Deste modo, a linguagem poderá ser uma dimensão potenciada pelas interações que as crianças estabelecem nos diferentes contextos.

Como já descrito, a educadora foi envolvida, com o objetivo de aumentar as oportunidades de interação entre pares e modelar a sua linguagem. Constatou-se que a sua presença se revelou um facilitador, uma vez que, ao

longo das sessões de intervenção, registaram-se alterações nas interações por parte da Maria, para com os seus pares. Como é referido na literatura, procuramos partir das interações espontâneas que surgem entre os pares, enriquecendo-as e aumentando a sua frequência (Landa, 2007). Ao longo das sessões, a mediação e modelagem do adulto, surgiu como um facilitador. Como é apontado na literatura, a presença do adulto, confere à criança maior confiança e aumenta a sua autoestima, apoia na resolução de conflitos, para que de forma gradual vá aumentando a frequência de tomadas de iniciativa, a partir da influência que tem nas interações que vão surgindo (Pinto & Maciel, 2011). O trabalho que foi desenvolvido ao longo das sessões pelo educador, durante a fase A, é consistente com que o que é referido na literatura, uma vez que o educador surgiu como um facilitador, dando o suporte ao longo destas interações. O adulto começou por intervir de forma muito presente, modelando os comportamentos e ações das crianças e, ao longo do tempo, a sua presença física vai sendo diminuída, uma vez que a criança já é capaz de realizar esta tarefa de forma autónoma e independente, surgindo agora como mediador (Batchelor & Salathiel, 2006). Os dados da intervenção revelam isto mesmo, na medida em que mostram um aumento das tomadas de iniciativa no discurso por parte da Maria, bem como o aumento de alternâncias entre turnos, demonstrando o aumento da sua confiança e independência nestes momentos de jogo.

A análise dos dados recolhidos nas primeiras sessões de jogo evidenciaram uma relação muito próxima entre a Maria e a educadora. A intervenção permitiu que a educadora compreendesse que a criança necessitava de conquistar estratégias e ferramentas que permitissem a interação com todos os pares do grupo e sem necessitar do reforço do adulto ou da sua proximidade, já que a Maria mostrava dependência do adulto, querendo estar sempre próxima do mesmo e obter a sua atenção. Este facto influenciava a interação da criança com os pares. Na entrevista a auxiliar refere que inicialmente a Maria necessitava do reforço do adulto para brincar com os seus pares. Verificou-se a importância de intervir nesta

situação, dado a literatura demonstrar que quando o suporte dos adultos se mostra excessivo, não são criadas oportunidades desafiantes e promotoras de desenvolvimento, levando, em alguns casos, à dependência da criança pelo adulto (Conti-Ramsden & Dykins, 1991; Nettelbladt et al., 2001; citado por Bruce & Hansson 2011). Vários estudos têm demonstrado que as crianças com comprometimentos ao nível da linguagem evidenciam preferências em interagir com os adultos, uma vez que lhes providenciam um suporte sistemático, nos momentos de interação. Contudo, esta sistematicidade tem influências negativas ao longo do desenvolvimento da criança, como acima foi referido, pela dependência que pode provocar e pela diminuição de oportunidades de interação com os pares (Bruce & Hansson, 2011; Rice et al., 1991).

Os atos comunicativos da Maria no decorrer da fase A, nomeadamente nas primeiras três sessões de jogo observadas, indicaram um número elevado de respostas curtas e as iniciativas verbais, surgiam por sugestão e orientação do adulto. As observações realizadas nas primeiras sessões permitiram compreender que as interações da Maria não eram espontâneas e naturais, características de crianças pequenas. Diferentes estudos demonstram que as limitações ao nível da linguagem, dificuldades em iniciar ou manter uma conversa, levam a que, em alguns casos, o discurso não seja inteligível, o que se revela uma barreira à interação com o outro (Duchan, 1989, citado por Hadley & Rice, 1991). Nestes casos, as experiências negativas de comunicação, levam a que a criança se iniba de fazê-lo ou, por outro lado, os pares perdem o interesse em envolver-se em interações com estas crianças (Hadley & Rice, 1991).

A Maria foi capaz de alargar o ciclo de amizades, tendo acrescentado um elemento do sexo masculino ao seu grupo e foi capaz de brincar com todas as crianças da sala. Inicialmente, nas primeiras sessões de jogo, procuramos incluir, na brincadeira, uma das crianças com quem tem maior proximidade e cumplicidade, respeitando as suas preferências, e partindo do princípio, que a escolha dos pares para a intervenção com crianças com incapacidade,

pode ter uma influência positiva nos resultados obtidos, como refere Guralnick, et al., (2007). Acrescenta-se ainda que, na fase B, os dados revelam um aumento significativo das iniciativas verbais da Maria para com os pares, bem como a presença de momentos de alternância de turnos, sendo este um aumento expressivo. No estudo desenvolvido por Guralnick, et al., (2007), pelo período de dois anos, verificou-se que as intervenções entre pares próximos nos momentos de jogo espontâneo, promoveram progressos ao nível de interações mais positivas; aumento do número de conversações; maior número de respostas dadas pelos pares e aumento de responsividade por parte da criança com incapacidade e diminuição de realização de jogo solitário. Na intervenção realizada foram registados aumentos, nomeadamente ao nível das conversações, da alternância entre turnos.

A avaliação realizada à Maria, bem como o registo das observações, permitiu compreender e investir em algumas situações, sublinhando-se nesta discussão o aumento dos atos comunicativos para com os pares do sexo feminino, bem como o aumento do tom de voz, quando estabelecidas interações com os mesmos. Os dados recolhidos nas primeiras sessões de jogo indicavam que, dirigia o discurso a crianças do género masculino, quando sugerido pelo educador e num tom de voz mais fraco, do que a crianças do sexo feminino e crianças do seu círculo de amizade. Segundo Hadley e Rice (1991), é fundamental compreender e avaliar o tipo de interações que as crianças estabelecem com os seus pares, ou seja, se respondem no seu turno, dando a vez ao outro, estão focados no seu par, mas não respondem ou ignoram o outro.

Ao longo da intervenção com a Maria, sobretudo no decorrer da fase B, nas últimas sessões de observação, houve um aumento no número de negações aos pares e verbalização de sentimentos. Também na entrevista realizada à educadora e auxiliar de educação foi referido que era necessário pedir à criança que moderasse o tom de voz; acrescentam também que começou a verbalizar as suas vontades e interesses, referindo, por exemplo,

não querer realizar uma determinada brincadeira, explicando porquê. Desta forma, o aumento das oportunidades de participação da Maria, permitem-lhe, de acordo com, Hadley e Rice (1991), compreender, que a partir da linguagem, da comunicação, podem alcançar os seus objetivos, enquanto seres sociais. Ao mesmo tempo, o desenvolvimento desta habilidade, leva a criação de novas possibilidades para a aprendizagem da linguagem.

Nas sessões de jogo, a Maria, teve a oportunidade de interagir com diferentes pares e comunicar com os mesmos. Este facto contribuiu para que, no final do programa, fosse capaz de se manter próxima dos seus pares, a desenvolver jogo cooperativo, e durante períodos de dez minutos, manter-se envolvida em trocas conversacionais. Segundo Nelson (1989), citado por Hadley e Rice, (1991) a variedade de estilos de comunicação, a partir da interação com diferentes sujeitos, é também uma mais valia para o desenvolvimento da linguagem e proximidade com cada uma das crianças individualmente.

Já MacDonald (1985), igualmente citado por Hadley & Rice (1991), refere que a comunicação no estilo dar e receber, ocupar o seu turno de conversação e dar o turno ao outro, possibilita à criança a aquisição de um maior número de léxico, bem como a compreensão dos estilos e formatos de comunicação. Num estudo realizado por Fey's (1986) as crianças com restrições ao nível da linguagem foram classificadas de acordo duas dimensões distintas: responsividade e assertividade, referidas como elementos de destaque nas competências comunicacionais. Ao longo da intervenção codificou os tipos de resposta, de pedidos, de assertividade e capacidade de iniciar e manter o tópico de conversação. Neste trabalho presumiram que um aumento da capacidade de iniciar conversações, aumenta, proporcionalmente, a assertividade do discurso. Estes mesmos autores referem que as intervenções precoces com crianças com limitações ao nível da linguagem devem ter oportunidades sistemáticas e de qualidade para interagir com os seus pares com desenvolvimento típico, nos momentos espontâneos do seu quotidiano (Rice, Sell & Hadley, 1991).

Ao longo do programa de intervenção, o contexto em que a Maria estava incluída, foi sofrendo modificações. Nos momentos de jogo, a Maria teve a oportunidade de alargar as suas interações para com todos os pares do grupo, não brincando sempre com as crianças com quem estabelece uma relação mais próxima; diminuiu a proximidade com o adulto; brincou em diferentes espaços da sala e com diferentes materiais com que se identificava. De acordo com a literatura, o conhecimento das reais capacidades, características e interesses da criança, devem promover a mudança no contexto educativo e, deste modo, promover uma participação mais efetiva e o estabelecimento de interações com os pares (Guralnick, 1999).

Os programas de intervenção, que envolvem pares, em situações de interação espontânea e natural, são analisados na literatura como uma mais-valia no desenvolvimento da linguagem oral. De acordo com Lampreia (2007), as crianças com PEA, têm no jogo a oportunidade de conhecer e compreender as diferentes funções da linguagem e, a partir da imitação, aprendê-las e utilizá-las. Outros autores defendem que as intervenções precoces, nas interações com pares com limitações ao nível da linguagem e pares com desenvolvimento típico, são um facilitador não só ao desenvolvimento da linguagem, previnem o isolamento dessas crianças e apoiam-nos no desenvolvimento de competências, como a resolução de problemas (Bruce, Netterlbalt & Hansson, 2012; Coolhan, K., Fantuzzo, J., Mendez, J. & McDermott, P., 2000; Tay-Lim, J. & Gan, L., 2013). O educador tem um papel preponderante enquanto facilitador das interações entre as crianças, observando e implementando as mudanças que potenciem a participação de todas as crianças, respeitando as suas características e interesses (Spilt, J.L., Koomen, H. M. Y. & Harrison, L. J., 2015; Stantom-Chapman & Hadden, 2011)

CONCLUSÃO

O estudo revelou que a interação entre pares, nos momentos de jogo espontâneo, aumentou as oportunidades de comunicação da Maria, já que se revelou um aumento da sua frequência, nomeadamente das iniciativas e alternância entre turnos. A Maria foi capaz de interagir com maior confiança com pares do género masculino e comunicar de forma positiva com todas as crianças do grupo. A presença do educador revelou-se como um facilitador, na mediação dos momentos de jogo e no aumento da confiança da Maria em comunicar com todas as crianças e ser capaz de iniciar e manter o discurso, mantendo-se envolvida nas brincadeiras. Terminado o programa de intervenção, não fomos capazes de analisar se as crianças foram capazes de modelar a linguagem da Maria, imitando e modelando o comportamento da educadora, sendo esta uma limitação do estudo. Houve registos de situações em que as crianças imitaram o discurso do adulto, contudo não foi possível observar de forma sistemática. A par desta limitação, refere-se ainda que teria sido uma mais valia para o programa de intervenção ter incluído a auxiliar de educação, desde o início do programa. Em investigações futuras seria de todo o interesse analisar e compreender as experiências e perceções das crianças face ao jogo e brincadeiras, envolvendo-as nos momentos de planificação.

BIBLIOGRAFIA

- Batchelor, D., & Salathiel, J. (2006). I just want my child to be invited to a birthday party! User Friendly Strategies to Promote Social Inclusion. Paper presented at the anual conference Early Childhood intervention (victorian chapter), Melbourne.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models oh human development. In *Internacional Encyclopedia of Education*, Vol. 3, 2nd. Ed. Oxford:Elsevier. Reprinted in: Gauvian, M. & Cole, M. (Eds). *Readings on the development of chidren*. 2nd Ed. (1993), 37-43, NY: Freeman.
- Bruce, B., & Hanson, K. (2011). Promoting Peer Interaction. *Austism Spectrum Disorders - From Genes to environment*.
- Bruce, B., Nettelblatd, U. & Hansson, K.(2012). The relationship between language skills and interactional skills in children with language impairment. *Journal of Interactional Research in communication Disorders*, Vol 3, N°2.
- Cadima, J., Leal, T. & Cancela, J.(2011). Interações professor-aluno nas salas de aula no 1.º CEB: Indicadores de qualidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 24(1), 7-34.
- Coolahan, K.; Fantuzzo, J., Mendez, J. & Mcdermott, P. (2000). Preschool peer interactions and readiness to learn: Relationships between classroom peer play and learning behaviors and conduct. *Journal of Educational Psychology*, vol. 92, nº 3, 458-65.
- Damon, H., Lerner, R. & Eisenberg, N. (Eds.) (2006). *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (Vol. 1, chapter 14). New York: Wiley.
- Ervin-Tripp, S. M. (1991). Play in language development. In Scales, B., Almy, A., Almy, M., Nicolopoulou, A., & Ervin-Tripp, S. M. (Eds), *Play and the social context of development in early care and education*. New York: Columbia Teachers College, 84-97.

- Fino, C.N. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, vol 14, nº2, 273-291.
- Gartner A. e Riessman F. (1993). "Peer Tutoring: Toward a New Model". *ERIC Digest - August 1993: Clearinghouse on Teaching and Teacher Education*.
- Gaspar, A. C; Serrano, Ana M. S. P. H. (2011). "Interações sociais e comunicativas entre uma criança com perturbação do espectro do autismo e seus pares sem necessidades educativas especiais", *Análise Psicológica*, 1, 83 - 98.
- Goldstein, H., English, K., Shafer, K., & Kaczmarek, L. (1997). Interaction among preschoolers with and without disabilities: Effects of across-the-day peer intervention. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 40, 33-48.
- Guralnick, M. J. (1999). Family and Child influences on the peer-related social competence of young children with developmental delays. *Mental retardation and development disabilities research reviews*. 5, 21-29.
- Guralnick, M. J., Conner, R. T., Hammond, M. A., Gottman, J. M., & Kinnish, K. (1996). Immediate effects of mainstreamed settings on the social interactions and social integration of preschool children. *American Journal on Mental Retardation*, 100, 359-377.
- Guralnick, M. J., Neville, B., Hammond, M. A., & Connor, R. T. (2007). The friendships of young children with developmental delays: A longitudinal analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28, 64-79.
- Justice, M.L., Mashburn, A.J., Hamre, B.K., & Pianta, R.C.(2008). Quality of language and literacy instruction in preschool classrooms serving at-risk pupils. *Early Childhood Research Quarterly* 23, 51–68 analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28, 64-79.

- Hadley A., & Rice, L. (1991). Conversational Responsiveness of Speech and Language-Impaired Preschoolers. *Journal of Speech and Hearing Research*. 34, 1308-1317.
- Kemple, K. M. & Ellis, S. M., (2012). Peer-Related Social Competence in Early Childhood: Supporting Interaction and Relationships. National Association for the Education of Young Children.
- Kennedy A. S. & Pigott T. M. (2012). Social competence interventions for preschool- aged children with special needs in general and inclusive early childhood settings. The Campbell Collaboration.
- Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V., Miller, S. (2003). *Vygotsky's educational theory and practice in cultural context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lampreia, C. (2007). A perspectiva desenvolvimentista para a intervenção precoce no autismo. *Estudos de Psicologia*, 24(1), 105-114.
- Landa, R. (2007). Early communication development and intervention for children with autism. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*. 13, 16-25.
- Lindsay, G. & Dockrell, J.E. (in press). Language intervention in the school years: A systemic approach. *Logopedia, Foniatria y Audiología*.
- McEvoy, M.A., Nordquist, V. M., Twardosz, S., Heckaman, K.A., Wehby, J. H., & Denny, R. K. (1988). Promoting autistic children's peer interaction in an integrated early childhood setting using affection activities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 21(2), 193-200.
- Nelson, C., McDonnell, A. P., Johnston, S. S., Crompton, A., & Nelson, A. R. (2007). Keys to play: A strategy to increase the social interactions of young children with autism and their typically developing peers. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 42, 165–181.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System: Manual k-3 Version*. Baltimore, Maryland: Paul Brookes Publishing.

- Pinto, V., & Maciel, D. (2011). Interações criança-criança e a coconstrução da linguagem: uma análise qualitativa. *Revista Diálogo Educacional* 11(32), 225-245.
- Poletto, M., & Koller, S. H. (2008). Contextos ecológicos: Promotores de resiliência, fatores de risco e proteção. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 25(3), 405-416.
- OCDE (2013). Indicadores educacionais em foco. Publicação da OCDE.
- OCDE (2012a), *Starting Strong III – A Quality Toolbox for ECE and Care*, Publicação da OCDE, Paris.
- Oddo, J.M. & Castleberry, L. (2010). The importance of Play in the Development of Language Skills. *Speech-Language Pathology Intern*, Atlanta Speech School.
- Odom, S. L. (2005). Competências sociais entre pares de crianças pequenas com necessidades educativas especiais. *Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância*.
- Odom, S. L. (2002). Narrowing the question: social integration and characteristics of children with disabilities in inclusion settings. *Early Childhood Research Quarterly*. 17, 167-170.
- Rice, M., Sell, M. A., & Hadley, P.A., (1991). Social Interactions of Speech, and language impaired children. *Journal of Speech and Hearing Research*. 34, 1299- 1307.
- Thomson, L. 2012. *Snack Talk: A class wid intervention to increase peer interactions of preschool students at mealtimes*. Master's Thesis, University of Whashington, USA.
- Stantom-Chapman, T.L. & Hadden, D. S. (2011). Encouring peer interactions in Preschool Classrooms: The role of the teacher. *Young Exceptional Children*, Vol. 14, nº1, 17-28.
- Sim-Sim, I. (2010). *Avaliação da linguagem oral: um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. 5.ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Spilt, J. Koomen, H. M. Y. & Harrison, L.J. (2015). Language Development in the Early School Years: The Importance of Close Relationships with Teachers. *Developmental Psychology*, vol. 51, nº2, 185-196.
- Tay-Lim, J. & Gan, L. (2013). Peer Rejection in Preschool: Foregrounding Children's Voices. *Journal of Early Childhood Research*, vol. 11, nº1, 45-62.

ANEXOS

ANEXO 1
GRELHA DE OBSERVAÇÃO – INTERAÇÕES
COMUNICACIONAIS NOS MOMENTOS DE JOGO
ESPONTÂNEO (MARIA E PARES)

(Gaspar, A. C; Serrano, & Ana M. S. P. H., 2011)

(Goldstein, H., English, K., Shafer, K., & Kaczmarek, L., 1997)

(McEvoy, M.A., Nordquist, V.M., Twardosz, S., Heckaman, K.A., Wehby,
J.H., & Denny, R.K., 1988)

Grelha de Observação – Atos comunicativos nos momentos de jogo espontâneo (Maria e Pares)			
Data	Área de Jogo	Crianças	
Atos Comunicativos	Número de atos comunicativos (3 minutos de observação)		
	Maria	Pares	Observações
1. Pede atenção/ Faz contacto ocular/Toque			
2. Pede ajuda / solicita Informação			
3. Segue instruções			
4. Resposta verbal			
5. Resposta não verbal			
6. Toma iniciativa verbal			
7. Toma iniciativa não verbal			
8. Faz questões			

9. Faz comentários			
10. Faz alternância entre turnos			
11. Recusa/negação verbal			
12. Recusa/ negação não verbal			
13. Cumprimenta/Agradece			
Outros comportamentos comunicativos			
Tipo de jogo (solitário, paralelo, cooperativo)			

1. Pede de Atenção / Faz contacto ocular / Toque – Por pedidos de atenção, entendem-se todos os comportamentos verbais e não verbais, a que a criança recorre para obter atenção dos pares de conversação (contacto ocular; mútua atenção no material, brinquedo de jogo, pessoa ou atividade, ação; referir o nome do (s) par(es); tocar no(s) par(es); acenar ou adultos;

2. Pedidos de Ajuda / Solicita Informação – Entendem-se todos os comportamentos verbais. Inclui pedidos de informação, ação, pedir permissão ou pedido de clarificação de uma atividade ou expressão; pedir novas informações ou confirmar as já existentes (queres a boneca? é vermelho, não é?; pedir o material à criança ou adulto);

3.Segue instruções – Entende-se por todas as ações ou comportamentos verbais ou não verbais que surgem em resposta às instruções dadas pelo adulto ou pelos pares (vai ao armário, escolhe uma roupa e veste à boneca);

4.Resposta Verbal – Entende-se todos os comportamentos verbais, em resposta a um par ou adulto; (e.g. “ Sim”; Não”; “é uma bolacha”);

5.Resposta Não Verbal - Entende-se todos os comportamentos não verbais, em resposta a um par ou adulto; (e.g. Acenar; Aceitar algo dado);

6.Toma iniciativa Verbal – Entendem-se por comportamentos verbais, com o intuito de iniciar uma comunicação com um par ou adulto; (e.g. “olha”; “vamos”; “Quero”);

7.Toma Iniciativa Não Verbal - Entendem-se por comportamentos não verbais, com o intuito de iniciar uma comunicação com um par ou adulto; (e.g. dar algo; tocar);

8.Faz questões - Entendem-se por comportamentos verbais, com o intuito de interpelar um par ou adulto; (e.g. “queres”; “gostas”; “vamos”);

9.Comentários – Entende-se por todos os comportamentos verbais e não verbais que não se caracterizando por uma resposta específica aos pares ou adulto (descrições de situações passadas ou que estão a ocorrer; explicações; regras; tecer considerações sobre o adulto, pares ou atividade);

10.Faz alternância entre turnos: Entendem-se por comportamentos verbais e não verbais, que surgem após a resposta, volta a iniciar e a responder;

11.Recusa/Negação Verbal - Entendem-se por comportamentos verbais, com o intuito de recusar uma comunicação/comportamento de um par ou adulto; (e.g. “Não”);

12. Recusa/Negação Não Verbal - Entendem-se por comportamentos não verbais, com o intuito de recusar uma comunicação/comportamento de um par ou adulto; (e.g. Acenar; Afastar);

Outros comportamentos comunicativos - e.g. cantar, pseudopalavras; sons apropriados à atividade;

ANEXO 2
GRELHA DE OBSERVAÇÃO MODELAGEM DA
LINGUAGEM PELO EDUCADOR NOS
MOMENTOS DE JOGO

(Cadima, Leal, & Cancela, 2011; Pianta, La Paro & Hamre, 2008)

Data:	
Atividade:	
Indicadores de modelagem da linguagem pelo adulto	Dados Recolhidos /Observações
Conversa�o frequente	
Inicia�es verbais da crian�a	
Perguntas abertas ou fechadas	
Repeti�o e extens�o	
Conversa�o individual e paralela ou descri�o de a�es	
Complexifica�o da linguagem	

ANEXO 3
REFLEXÃO CONJUNTA PÓS ATIVIDADE

Reflexão conjunta Pós Atividade
Sessão: Data:
Elementos registados que carecem de reflexão
Pontos fortes:
Situações que poderiam ser valorizadas:
Participação do educador:
Dificuldades sentidas pelo educador:
Comportamentos em que deveremos investir nas próximas atividades futuras:
Alterações na intervenção:

ANEXO 4
DIÁRIO DE OBSERVAÇÕES

Diário de Observações

Sessão:

Data:

Sessão:

Data:

Sessão:

Data:

Sessão:

Data:

Sessão:

Data:

Sessão:

Data:

Sessão:

Data:

Sessão:

Data:

Sessão:

Data:

Sessão:

Data:

ANEXO 5
ENTREVISTA EDUCADORA DO GRUPO
(PRÉ-TESTE)

A presente entrevista irá ser realizada no âmbito de um estudo com crianças em idade pré-escolar, centrado na relação entre pares e as oportunidades de interação e comunicação.

Pretende-se com este instrumento recolher informações relativas às crianças alvo deste projeto de intervenção.

Os dados serão recolhidos a partir de gravação áudio, para posterior tratamento dos mesmos. Refere-se que este registo será guardado pela investigadora e a sua consulta é reservada a equipa de investigação: investigadora e orientadora do projeto. O nome do entrevistado considera-se confidencial, pelo que o seu nome não será divulgado em apresentações resultantes deste estudo, ou seja, será codificado a partir de um nome fictício. A entrevista terá uma duração de cerca de 20 minutos.

1. Como avalia a linguagem oral da da criança, nas diferentes áreas da linguagem:

1.1 Articulação de fonemas (quais os fonemas que não articulam ou revelam dificuldade em articular e quais os fonemas que já articulam com facilidade);

1.2. Morfossintaxe (em relação à formação de frases, número de constituintes, respeito à ordem SPCDCI);

1.3. Pragmática (capacidade de iniciar o discurso, manter o tópico...);

2. Relativamente à linguagem compreensiva, observa algum comprometimento? É capaz de compreender aos Índices Básico de Compreensão (Quem?, Quando?, Onde?, O Quê?)?

3. Considera que as limitações ao nível da linguagem tem influência na interação com os adultos? E na interação com os pares?

3.1. Se sim, porquê?

4. Nos momentos de jogo espontâneo observa a criança a interagir verbalmente com os seus pares?

4.1. Se sim, com a mesma frequência que os seus pares?

5. A criança procura os pares por iniciativa para conversar?
6. Os pares procuram esta criança para desenvolver o seu jogo e iniciam conversações?
7. Como descreve o jogo da criança (brinca sozinha, com os pares, com o adulto, com que frequência)?
8. Nas interações com os pares: 8.1. Inicia o discurso? 8.2. Mantém o tópico? 8.3. Responde aos seus pares (recorrendo à linguagem verbal)? 8.4. As respostas surgem em consonância com o tópico da conversação?
9. As duas crianças alvo apreciam o desenvolvimento de atividades relacionadas com o desenvolvimento de linguagem? Quais? 9.1. Em atividades individualizadas com o educador ou em jogo espontâneo com os pares?
10. Quais as atividades que mais gostam de realizar?
11. Quais os interesses da criança? Tem alguma área em que gosta mais de brincar e alguma que não goste?
12. Quem são os pares mais próximos destas crianças? Acha que teriam interesse em participar no projeto (as duas crianças alvo e os pares de quem mais gostam)?
13. Considera que o seu comportamento e mediação podem promover o desenvolvimento de interações mais positivas e frequentes? 14. Quais as competências e comportamentos fundamentais do adulto nestes momentos de jogo? Sente alguma dificuldade a este nível?
15. Considera que as crianças terão interesse em cooperar e orientar-se ao longo das atividades?
16. Considera que serão capazes de se corrigir e incentivar, por exemplo, que articulem os fonemas corretamente?

17. Qual a sua perspectiva face a este projeto de intervenção?

18. Considera que o jogo, a interação entre pares, pode promover oportunidades de comunicação a todas as crianças? Porquê?

ANEXO 6
ENTREVISTA À EDUCADORA DO GRUPO
(PÓS TESTE)

A presente entrevista irá ser realizada no âmbito de um estudo com crianças em idade pré-escolar, centrado na relação entre pares e as oportunidades de interação e comunicação.

Pretende-se com este instrumento recolher informações acerca das perceções do educador face ao programa de intervenção implementado.

Os dados serão recolhidos a partir de gravação áudio, para posterior tratamento dos mesmos. Refere-se que este registo será guardado pela investigadora e a sua consulta é reservada a equipa de investigação: investigadora e orientadora do projeto. O nome do entrevistado considera-se confidencial, pelo que o seu nome não será divulgado em apresentações resultantes deste estudo, ou seja, será codificado a partir de um nome fictício. A entrevista terá uma duração de cerca de 20 minutos.

1. Como avalia, atualmente, a linguagem oral da criança, nas diferentes áreas da linguagem:

1.1 Articulação de fonemas (quais os fonemas que não articulam ou revelam dificuldade em articular e quais os fonemas que já articulam com facilidade);

1.2. Morfossintaxe (em relação à formação de frases, número de constituintes, respeito à ordem SPCDCI)

1.3. Pragmática (capacidade de iniciar o discurso, manter o tópico...)

2. Como caracteriza a interação da Maria com os seus pares?

3. Considera que a Maria tem as mesmas oportunidades de interagir e comunicar com os seus pares?

3.1. Se sim, porquê?

4. Nos momentos de jogo espontâneo observa a criança a interagir verbalmente com os seus pares?

4.1. Se sim, com a mesma frequência que os seus pares (o mesmo número de vezes)?

5. A criança procura os pares por iniciativa para conversar?

6. Os pares procuram esta criança para desenvolver o seu jogo e

iniciam conversações?
7. Como descreve o jogo da criança (brinca sozinha, com os pares, com o adulto, com que frequência?)
8. Nas interações com os pares: 8.1. Inicia o discurso? 8.2. Mantém o tópico? 8.3. Responde aos seus pares? (recorrendo à linguagem verbal) 8.4. As respostas surgem em consonância com o tópico da conversação?
9. A Maria continua a ter os mesmos pares de referência ou houve mudança?
10. Observa alterações no comportamento da Maria, nos momentos de jogos espontâneo? 10.1. A que níveis? 10.2. Em termos de comunicação, houve mudanças? Como as caracteriza?
11. Considera que o seu comportamento e mediação promoveu o desenvolvimento de interações mais positivas e frequentes? 12. Quais as competências e comportamentos fundamentais do adulto nestes momentos de jogo? 12.1. Sentiu alguma dificuldade a este nível? 12.2. Verifica progressos a este nível?
13. Qual a sua perspetiva face a este projeto de intervenção?
14. Considera que o jogo, a interação entre pares ?
15. Considera que o aumento das oportunidades de interação, com os pares, promovem o desenvolvimento da linguagem? Porquê?
16. Ao longo do projeto de intervenção, na sua opinião, houve mudanças? Quais e a que níveis?
17. A intervenção teve algum impacto no dia a dia e prática profissional? Porquê e em que situações e momentos?

ANEXO 7
ENTREVISTA À AUXILIAR DE EDUCAÇÃO
(PÓS-TESTE)

A presente entrevista irá ser realizada no âmbito de um estudo com crianças em idade pré-escolar, centrado na relação entre pares e as oportunidades de interação e comunicação.

Pretende-se com este instrumento recolher informações acerca das perceções do educador face ao programa de intervenção implementado.

Os dados serão recolhidos a partir de gravação áudio, para posterior tratamento dos mesmos. Refere-se que este registo será guardado pela investigadora e a sua consulta é reservada a equipa de investigação: investigadora e orientadora do projeto. O nome do entrevistado considera-se confidencial, pelo que o seu nome não será divulgado em apresentações resultantes deste estudo, ou seja, será codificado a partir de um nome fictício. A entrevista terá uma duração de cerca de 20 minutos.

1. Em que momento se sentiu mais envolvida nesta programa de intervenção? E Porquê?

2. Este programa promoveu alguma mudança na sua ação?

3. Consegue descrever algumas situações reveladoras de mudança?

4. Verifica diferenças ao nível da interação da Maria com os pares?

5. Como caracteriza a relação da Maria com os pares do género masculino?

6. Sente que, atualmente, a Maria tem as mesmas oportunidades de comunicação que os seus pares?

7. Considera importante o envolvimento das crianças nas brincadeiras dos adultos?

8. Na sua opinião quais são os comportamentos fundamentais do adulto nos momentos de jogo?

9. Qual a sua perceção face a este projeto de intervenção?

ANEXO 8
CONSENTIMENTO INFORMADO INSTITUIÇÃO

Formulário de Consentimento Informado

Eu, Maria João Seabra Pereira, presentemente a frequentar o Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição, na Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico do Porto, orientada pela Doutora Joana Cadima, pretendo, em conjunto com a orientadora, desenvolver um estudo com crianças em idade pré-escolar, centrado na relação entre pares e o desenvolvimento da linguagem oral. Neste âmbito gostaríamos de realizar um Projeto de Intervenção em que o jogo entre pares, mediado pelo educador, é usado para apoiar o desenvolvimento da linguagem. Para tal, solicitamos a vossa autorização para a realização deste estudo no Vosso Estabelecimento do Ensino, LIS - Colégio Novo da Maia, em parceria com a Educadora Cláudia Sousa, no grupo de crianças, do qual é Educadora Titular, grupo 4B. O projeto terá a duração de aproximadamente três meses (a ser implementado no mês de janeiro e terminar do final do mês de março).

No momento de avaliação inicial realizaremos uma observação centrada nos formatos de organização do grupo nos diferentes momentos da manhã: grande grupo, pequeno grupo, jogo espontâneo e atividades individualizadas, assim como o grau de envolvimento das crianças nas atividades e jogos que desenvolvem. As crianças e a educadora não vão fazer nada fora das suas atividades normais de sala. Realizaremos também uma avaliação da linguagem às duas crianças alvo, com a duração de cerca 30 minutos, recorrendo a diferentes instrumentos e após a obtenção da autorização dos pais. Pediremos a colaboração do terapeuta da fala para a realização uma entrevista semi-estruturada.

Implementado o Projeto, serão desenvolvidas diferentes atividades pela educadora do grupo e a investigadora terá um papel indireto, sendo que irá recolher os dados a partir de observações e registos áudio e fotográficos, bem como a partir de produções efetuadas pelas crianças.

Serão realizadas reuniões periódicas entre a educadora e a investigadora, quer para a planificação das atividades, quer para a reflexão em torno do desenvolvimento das mesmas.

Os registos serão guardados pela investigadora e a sua consulta é reservada a equipa de investigação: investigadora e orientadora do projeto. Os participantes neste estudo não serão identificados em qualquer relatório ou publicação. A sua privacidade será protegida através da utilização de códigos não identificáveis

Finalmente, gostaríamos de informar que a qualquer altura pode desistir da participação no Projeto de Intervenção.

Eu,

_____, Diretora o Estabelecimento de Ensino, declaro que li e compreendi a informação acima descrita e voluntariamente autorizo a colaboradora, Maria João Seabra Pereira a realizar o estudo no LIS - Colégio Novo da Maia.

Recebi e assinei este formulário por concordar com as condições deste projeto.

Assinatura da Direção

Data

Assinatura da investigadora

ANEXO 9
CONSENTIMENTO INFORMADO ENCARREGADO DE
EDUCAÇÃO

Formulário de Consentimento Informado

Eu, Maria João Seabra Pereira, presentemente a frequentar o Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição, na Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico do Porto, orientada pela Doutora Joana Cadima, pretendo, em conjunto com a orientadora, desenvolver um estudo com crianças em idade pré-escolar, centrado na relação entre pares e o desenvolvimento da linguagem oral. Neste âmbito gostaríamos de realizar um Projeto de Intervenção em que o jogo entre pares, mediado pelo educador, é usado para apoiar o desenvolvimento da linguagem. Para tal, solicitamos a vossa autorização na participação do vosso educando ao longo deste projeto que terá a duração de aproximadamente três meses (a ser implementado no mês de janeiro e terminar do final do mês de abril).

No momento de avaliação inicial e aquando do término do projeto será aplicado um instrumento de avaliação de linguagem à criança, com a duração de cerca 30 minutos, efetuada num contexto que lhe é familiar. A participação da criança será sempre voluntária, sendo-lhe perguntado se quer ou não realizar os jogos. A investigadora fará o registo escrito das respostas dadas, não havendo a recolha de qualquer outro tipo de informação pessoal.

Implementado o Projeto, serão desenvolvidas diferentes atividades pela educadora da criança. A investigadora terá um papel passivo e irá recolher os dados a partir de observações, registos áudio e fotográficos, bem como de produções efetuadas pelas crianças.

Os registos serão guardados pela investigadora e a sua consulta é reservada a equipa de investigação: investigadora e orientadora do projeto. O

nome da criança é considerado confidencial, pelo que não será divulgado em apresentações resultantes deste estudo. Será utilizado um nome fictício.

Finalmente, gostaríamos de informar que a qualquer altura podem desistir da participação no Projeto de Intervenção.

Eu,

_____, declaro que li e compreendi a informação acima descrita e voluntariamente autorizo que o meu educando participe neste estudo. Compreendo também que os registos são confidenciais.

Recebi e assinei este consentimento informado por concordar com as condições deste projeto.

Nome da Criança

Assinatura do Encarregado de Educação

Data

Assinatura do Investigador

ANEXO 10
OBTENÇÃO DO ACORDO INTER-OBSERVADORES

Acordo interobservadores				
Atos comunicativos da Maria e pares				
DATA: 13-01/9:30-9:48	Investigad.	Educadora	Investigadora	Educadora
Área da casa (Castelo); 4 crianças (Maria+2M+1F);	Maria	Maria	PARES	PARES
	Freq	Freq	Freq	Freq
1. Pede atenção/ Faz contacto ocular/Toque	4	4	1	1
2. Pede ajuda / solicita Informação	0	0	0	0
3. Segue instruções	5	5	0	0
4. Resposta verbal	10	12	0	0
5. Resposta não verbal	3	3	3	3
6. Toma iniciativa verbal	11	11	0	0
7. Toma iniciativa não verbal	0	0	31	29
8. Faz questões	0	1	0	2
9. Faz comentários	0	0	3	1
10. Faz alternância entre turnos	0	0	1	0
11. Recusa/negação verbal	1	1	0	0
12. Recusa/ negação não verbal	0	0	0	0
13. Cumprimenta/Agradece	0	0	0	0
Outros comportamentos comunicativos	1	1	2	2

ANEXO 11
ENTREVISTA À EDUCADORA DO GRUPO (ANÁLISE DOS
DADOS)

Desenvolvimento da linguagem da Maria

De acordo com a educadora, a Maria revela dificuldade na articulação de vários fonemas, no entanto, verifica-se uma evolução progressiva. Não articula os fonema /g/ e, em algumas palavras, o /m/, bem como os dígrafos lh e ch. Realiza sessões de terapia com um técnico de reabilitação da linguagem, com enfoque nesta área, com quem tem havido articulação. A educadora referiu ainda maior dificuldade na verbalização de palavras com maior número de sílabas.

Já em relação à morfo-sintaxe “começa a construir frases progressivamente mais complexas, ainda necessita, às vezes, da ajuda do adulto para o fazer, para complexificar o discurso”. É agora capaz de formar frases com seis/sete palavras e com respeito à ordem SVC. A educadora sublinha um aumento significativo de vocabulário, ainda que nem sempre seja perceptível.

Em relação à pragmática verifica-se que a Maria é capaz de iniciar o discurso, mas não com todos os interlocutores. É capaz de fazê-lo com a educadora, por exemplo, para relatar experiências vividas no fim de semana. Com adultos que não lhe são familiares, não o faz. Em relação aos pares, já se observa esta capacidade em algumas situações, mas num menor número de vezes. Relativamente ao respeito do tópico de conversação, verifica-se que “têm alguma dificuldade; nota-se quando o tema não lhe é familiar ela tenta sempre mudar o assunto ou dizer gosto muito de ti”. Em relação à linguagem compreensiva não se verificam comprometimentos, sendo capaz de cumprir tarefas, com 3 instruções.

Impacto das limitações nas interações com os pares

A educadora considera que as limitações têm influência na interação entre pares, nomeadamente pelo léxico reduzido e capacidade de construir frases:

“é mais lenta e eles nem sempre têm a paciência para que ela seja capaz de o fazer, às vezes eles próprios dizem, anda lá, não lhe dão o tempo que ela necessita e ela acaba por ficar nervosa e então bloqueia e (...) e então é necessário que adulto intervenha nesta situação”. Face a esta questão, a educadora refere que este será um elemento em que poderemos investir ao longo do projeto de intervenção - “Algumas crianças já o percebem, já lhe dão tempo e já lhe dão uma ajuda, queres dizer isto, queres dizer aquilo. Mas há outros que não. Isso nota-se em grande grupo (...) eles ficam aborrecidos à espera que ela seja capaz. Um exemplo muito prático, quando ela é responsável e tem que dizer o que é o almoço eles automaticamente tentam adivinhar, não lhe dando tempo de resposta.”

Em relação ao adulto, os comprometimentos são menos visíveis, nomeadamente com o educador de quem demonstra alguma dependência. Por exemplo, na comunicação com os docentes das áreas coadjuvadas, já se observa alguma resistência.

Interações nos momentos de jogo espontâneo

A educadora refere que a Maria é capaz de interagir verbalmente com os seus pares, mas num menor número de vezes e é procurada por outras crianças para brincar.

Tipo de jogo

A educadora constata que brinca com os seus pares e há um grupo de crianças com quem prefere brincar “eu até acho que ela é o bebé delas, elas tratam-na e andam com ela quase ao colo e ajudam-na a fazer tudo, eu vou contigo”. Quando questionada acerca do seu comportamento face ao adulto, referiu que o procura com muita frequência “aliás, é visível quando o adulto está na área onde está a desenvolver o jogo espontâneo, ela tem necessidade de tocar no adulto e ser o foco de atenção. Acho que ela sente que o adulto é o tradutor, que a vai ajudar a fazer um jogo mais eficiente”.

Procura os pares para conversar

Não é muito frequente procurar os pares para conversar. É capaz se for questionada quer pelo adulto, quer por um dos seus pares. Contudo, quando

é questionada acerca do seu fim de semana, a resposta repete-se ““ diz sempre que foi à piscina, porque é uma coisa que faz todos os fins de semana. Algo diferente nunca diz. Por vezes, inventa situações que não aconteceram para interagir connosco.”

Na resposta aos pares, recorre à linguagem verbal, com o complemento da linguagem não verbal. “ É muito expressiva em termos de postura corporal”.

Nas interações com os pares verifica-se alguma ansiedade e nervosismo, nomeadamente nos momentos de grande grupo: “fica muito nervosa, por exemplo, na avaliação semanal, diz sempre a mesma frase os meninos não comeram a sopa”.

Interesses e preferências da Maria

A Maria aprecia imenso histórias, quer que lhe contem, quer recontar a partir das ilustrações “ela põe o livro à frente da boca para se proteger. Gosta de realizar esta atividade com o adulto ou com os pares, desde que sejam os pares que ela escolhe”.

Aprecia a modelagem de plasticina e brincar no Castelo.

Não gosta de brincar na área dos jogos.

Pares mais próximos

Os pares mais próximos da Maria são a MM, a L., R.C.. De acordo com a educadora estas crianças irão envolver-se no projeto de intervenção, principalmente a MM, “tem um papel de tutoria com a criança muito eficaz, por exemplo diz que quer ser professora dos meninos que não falam (...) ensina-a a dizer palavras. A Maria, quando está em interação com esta criança e ela a corrige, não tem qualquer problema em fazê-lo e repetir a palavra, colabora sempre com a MM”.

Os pares são capazes apoiar o discurso da Maria

A educadora que refere que sim, que são capazes de apoiar a Maria, ao longo do seu discurso: “olha diz como eu e às vezes dizem três ou quatro palavras e ela tem que repetir aquilo tudo, diz uma palavra de cada vez. Considera que, de alguma forma, já modelam o comportamento do adulto “eu olho para eles e vejo-me a mim, em algumas coisas sou eu mesmo, às

vezes até pedem para ir buscar a capa da terapia”, situação realizada pela educadora.

O educador enquanto mediador, pode promover o aumento de interações positivas e mais frequentes

A educadora considera que sim, na medida em que incentiva a criança, dá-lhe tempo de resposta e integra novos tópicos de conversa. “Por exemplo, introduzir um tópico que a Maria domine, uma vez que irá promover uma interação eficaz e de sucesso.”

Dificuldades sentidas pelo educador, enquanto mediador

A educadora destaca a capacidade não dar respostas a partir da comunicação não verbal, ou seja, revelar na sua postura que a Maria não está a dizer corretamente ou mesmo a sua ansiedade, na medida em que pede aos pares para lhe darem mais tempo e ela própria, em algumas situações, acaba por não o fazer. Assim, estes serão os elementos em que o investigador poderá apoiar o adulto, ao longo do projeto, dando-lhe ferramentas que o apoiem a gerir esta situação.

Visão face ao projeto de intervenção

A educadora refere identificar-se com o projeto e defende que a interação entre pares promove o desenvolvimento das crianças. Considera que será uma mais valia, particularmente neste caso da linguagem “vamos perceber, que aumentou o vocabulário, conseguiu ganhar novas ferramentas e que desenvolveu a linguagem oral”.

ANEXO 12
PLANIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES

Semana 2- Brincadeiras com insetos Sessão nº 4	
Data: 26 - 01- 2015 (segunda-feira) Hora: 11:00 Duração: 15 m	Área de Jogo: Área da Casa
Descrição da Atividade Construídos os insetos pelas crianças com as famílias, será proposto que explorem os materiais na área de acolhimento.	
Materiais Necessários Insetos construídos por cada uma das crianças	
Reunião com a educadora Observações/alterações: Foi planejado em conjunto com a educadora, de acordo com a atual motivação do grupo.	
Semana 2 - Brincadeiras nas construções Sessão nº 5	
Data: 28 - 01- 2015 (quarta-feira) Hora: 11:00 Duração: 15 m	Área de Jogo: Sala das Armas
Descrição da Atividade O educador irá integrar a brincadeiras das crianças.	
Materiais Necessários Materiais disponíveis na área de jogo.	
Reunião com a educadora Observações/alterações: Proposta da educadora, tendo em conta as motivações e interesses do grupo;	
Semana 2- Construção de um inseto com pasta de farinha Sessão nº6	
Data: 29 - 01- 2015 (quinta-feira)	Área de Jogo: Área de

Hora: 09:30 Duração: 15 m	Expressão Plástica
Descrição da Atividade A educadora e crianças irão modelar a pasta D'as, com o intuito da construção de um inseto à sua escolha.	
Materiais Necessários Pasta D'as	
Reunião com a educadora Observações/alterações: Proposta feita pela educadora de acordo com a atual motivação do grupo.	

Semana 3- Brincadeiras com Fantoques Sessão nº7	
Data: 03- 02- 2015 (segunda-feira) Hora: 11:00 Duração: 15 m	Área de Jogo: Área da Biblioteca
Descrição da Atividade As crianças e educadora irão inventar uma história, acerca de insetos, com recurso a fantoches (construídos na atividade de inglês). Por este facto irão referir o nome das personagens (insetos) em inglês. O objetivo será apresentar o teatro ao grupo, no momento posterior.	
Materiais Necessários Insetos construídos com recurso às imagens apresentadas na atividade de inglês	
Reunião com a educadora Observações/alterações: Foi planeado em conjunto com a educadora, de acordo com a atual motivação do grupo.	
Semana 3 – Registo gráfico de uma história lida pelo educador Sessão nº8	
Data: 05 - 02- 2015 (quinta-feira) Hora: 11:00 Duração: 15 m	Área de Jogo: Expressão plástica
Descrição da Atividade O educador irá propor a realização de um registo à escolha. As crianças deverão dividir tarefas, escolher o tema.	
Materiais Necessários Cartolina, folhas, tesouras, lápis de carvão, lápis de cor, materiais variados para colagem.	
Reunião com a educadora Observações/alterações: Sugestão feita pela educadora	

Semana 3 – Realização de um puzzle	
Sessão nº9	
Data: 06 - 02- 2015 (sexta-feira) Hora: 09:30 Duração: 15 m	Área de Jogo: Área dos Jogos
Descrição da Atividade Construção de um puzzle alusivo ao projeto dos castelos.	
Materiais Necessários Puzzle	
Reunião com a educadora Observações/alterações: A atividade surge após a reflexão da educadora: a Maria não procura esta área por iniciativa e não existem registos de interação com os pares, nesta mesma área. Quando lhe é solicitado para ir para esta área, desenvolve, por norma, jogo individual.	

Semana 4-Brincadeiras no Castelo	
Sessão nº10	
Data: 10 - 02- 2015 (terça-feira) Hora: 11:00 Duração: 15 m	Área de Jogo: Área da Casa
Descrição da Atividade A educadora e as crianças irão integrar a área e, em conjunto com as crianças, estruturar a brincadeira no momento, recorrendo a diferentes materiais.	
Materiais Necessários Materiais disponíveis na área.	
Reunião com a educadora Observações/alterações: Não se verificam.	
Semana 4 – Carnaval do Projeto	
Sessão nº11	
Data: 12 - 02- 2015 (quinta-feira) Hora: 11:00 Duração: 15 m	Área de Jogo: Expressão plástica
Descrição da Atividade O educador irá propor a realização de um registo à escolha. As crianças deverão dividir tarefas e escolher o jogo.	
Materiais Necessários Materiais disponíveis na área de jogo.	
Reunião com a educadora Observações/alterações: Sugestão da educadora	
Semana 4 - Brincadeiras nas construções	
Sessão nº12	
Data: 13 - 02- 2015 (sexta-feira)	Área de Jogo: Construções

Hora: 09:30	
Duração: 15 m	
Descrição da Atividade A educadora e crianças irão integrar a área e, em conjunto, iniciar uma brincadeira que seja do interesse de todos.	
Materiais Necessários Materiais disponíveis na área.	
Reunião com a educadora Observações/alterações:	

Semana 5 – Brincadeiras nos jogos Sessão nº13	
Data: 17 - 02- 2015 (segunda-feira) Hora: 11:00 Duração: 15 m	Área de Jogo: Jogos
Descrição da Atividade As crianças irão selecionar os jogos livremente.	
Materiais Necessários Materiais disponíveis na área dos jogos.	
Reunião com a educadora Observações/alterações:	
Semana 5 – Vamos construir reis e princesas Sessão nº14	
Data: 18 - 02- 2015 (quarta-feira) Hora: 11:00 Duração: 15 m	Área de Jogo: Expressão Plástica
Descrição da Atividade O educador irá propor a modelagem de personagens do projeto que está a ser vivenciado. Cada um poderá moldar o que pretender.	
Materiais Necessários Pasta de modelar e materiais de modelagem.	
Reunião com a educadora Observações/alterações: Sugestão do educador.	
Semana 5 – Ataque ao Castelo Sessão nº15	
Data: 19- 02- 2015 (quinta-feira) Hora: 09:30 Duração: 15 m	Área de Jogo: Sala das armas

Descrição da Atividade

As crianças irão discutir uma estratégia para planejar e efetuar um ataque ao Castelo.

Materiais Necessários

Catapulta e materiais disponíveis na área de jogo.

Reunião com a educadora**Observações/alterações:**

Sugestão do educador, tendo em conta o interesse que as crianças estão a evidenciar por este novo material.

Semana 6 – Conversas sobre os nossos brinquedos Sessão nº16	
Data: 23-02-2015 (segunda-feira) Hora: 11:00 Duração: 15 m	Área de Jogo: Acolhimento
Descrição da Atividade Será proposto às crianças que mostrem e brinquem com os seus materiais (brinquedos que trazem de suas casas) na área de acolhimento.	
Materiais Necessários Brinquedos que as crianças trouxeram de casa.	
Reunião com a educadora Observações/alterações: Sugestão da educadora, dado o interesse que as crianças demonstram na partilha dos seus materiais e conversar acerca deles.	
Semana 6 – Brincar com livros Sessão nº17	
Data: 24-02-2015 (terça-feira) Hora: 11:00 Duração: 15 m	Área de Jogo: Biblioteca
Descrição da Atividade Exploração livre de histórias e fantoches.	
Materiais Necessários Materiais disponíveis na área da biblioteca.	
Reunião com a educadora Observações/alterações:	
Semana 6 – Banquete Real Sessão nº18	
Data: 26-02-2015 (quinta-feira) Hora: 09:30	Área de Jogo: Castelo (área da casa)

Duração: 15 m	
Descrição da Atividade As crianças irão organizar um jantar para receber alguns convidados no Castelo. O educador irá dar algumas sugestões como colocar a mesa, preparar os instrumentos, colher legumes da horta, entre outros.	
Materiais Necessários Materiais no Castelo (área da casa).	
Reunião com a educadora Observações/alterações:	

ANEXO 13
RECOLHA DE DADOS - ATOS COMUNICATIVOS
DA MARIA E PARES

Grelha de observação Atos Comunicativos da Maria FASE A	Semana1 22-01	Semana 2 29-01	Obs. 2	Semana 3 05-02	Obs. 3	Semana 4 14-02	Ob.4
1. Pede atenção / Faz contacto ocular / Toque	0	1		1	Acompanhada de iniciativa verbal	3	
2. Pede ajuda / solicita Informação	0	0		1	Sugestão do educador	0	
3. Segue instruções	0	0		1		5	Pela primeira houve um jogo entre todos. A MM. Referia a ação ao ouvido e a Maria dizia ao educador e a outro par
4. Resposta verbal	1	2		4		0	
5. Resposta não verbal	0	1	Dá pasta a um dos pares quando a mesma lhe solicita	0		0	
6. Toma iniciativa verbal	0	2	Ambas por sugestão do	1		1	

			educador				
7. Toma iniciativa não verbal	0	0		0		0	
8. Faz questões	0	1	Incentivada pelo educador: "pede mais à MM"	6	Sugestão do educador	0	
9. Faz comentários	0	0		1		0	
10. Faz alternância entre turnos	0	0		0		1	Quando ocorre o jogo, houve 4 momentos de iniciativa, resposta
11. Recusa/negação verbal	0	0		0		0	
12. Recusa/ negação não verbal	0	0		0		0	
13. Cumprimenta/Agradece	0	1		0		0	
Tipo de Jogo (sol;paral;coop)	Atividade orientada	Paralelo		Paralelo e cooperativo		Individual e cooperativo	

Grelha de Observação Atos Comunicativos da Maria FASE B	Semana5 19-02	Semana 6 26-02	Obs. 6	Semana 7 5-03	Obs. 7	Semana 8 12-03	Ob.8
1. Pede atenção/ Faz contacto	2	2	Aproxima-se;	1	Segue as	8	Mantém

ocular/Toque			canta; segue os pares		crianças com quem estava a brincar		contacto ocular; aproxima-se; aproxima o seu material
2. Pede ajuda / solicita Informação	0	0		0	Sugestão do educador	0	
3. Segue instruções	0	2		0		1	Esconde o seu boneco, seguindo a sugestão do par
4. Resposta verbal	3	5		5		4	
5. Resposta não verbal	1	2	Sorri	1		1	
6. Toma iniciativa verbal	0	16	4 delas em repetição: "o jantá tá ponto!"	5		10	
7. Toma iniciativa não verbal	0	1	Dá um material ao par	0		1	
8. Faz questões	0	0		0	Sugestão do educador	0	
9. Faz comentários	0	0		1	"é má!" Refere	0	

					quando um dos seus pares lhe retira um dos materiais; Tenta recuperá-lo e como não consegue, vira costas e diz explicitamente é má!		
10. Faz alternância entre turnos	0	0		3		6	
11. Recusa/negação verbal	0	0		1	“Não! Ete boneco é mau!”	0	
12. Recusa/ negação não verbal	0	0		0		0	
13. Cumprimenta/Agradece	0	0		1		0	
Tipo de Jogo (sol;paral;coop)	ativ orientada	paralelo		paralelo e cooperativo		individual e cooperativo	

Grelha de observação Atos Comunicativos Pares FASE A	Semana1 22-01	Semana 2 29-01	Obs. 2	Semana 3 05-02	Obs. 3	Semana 4 14-02	Ob.4
1. Pede atenção/ Faz contacto ocular/Toque	0	0		0	Acompanhada de iniciativa verbal	0	
2. Pede ajuda / solicita Informação	0	0		0	Sugestão do educador	0	
3. Segue instruções	0	0		0		1	Pela primeira houve um jogo entre todos. A MM. Referia a ação ao ouvido e a Maria dizia ao educador e a outro par
4. Resposta verbal	0	1		0		0	
5. Resposta não verbal	0	1		2		0	

6. Toma iniciativa verbal	1	6	Apenas duas das iniciativas foram espontâneas, as restantes surgem, de certa forma, orientadas pelo educador;	5		6	
7. Toma iniciativa não verbal	0	0		0		0	
8. Faz questões	0	1	Sugestão do educador: "pergunta-lhe como é que fez?"	2		0	
9. Faz comentários	0	0		0		0	
10. Faz alternância entre turnos	0	0		0		1	Quando ocorre o jogo, houve 4 momentos de iniciativa, resposta
11. Recusa/negação verbal	0	0		0		0	
12. Recusa/ negação não verbal	0	0		0		0	
13. Cumprimenta/Agradece	0	1		0		0	
Tipo de Jogo (sol;paral;coop)	Atividade orientada	Paralelo		Paralelo e cooperat.		Individual e cooperativo	

Grelha de Observação Atos Comunicativos Pares FASE B	Semana5 19-02	Semana 6 26-02	Obs. 6	Semana 7 5-03	Obs. 7	Semana 8 12-03	Ob.8
1. Pede atenção/ Faz contacto ocular/Toque	1	0		0		0	Mantém contacto ocular; aproxima-se; aproxima o seu material
2. Pede ajuda / solicita Informação	0	0		0		0	
3. Segue instruções	0	0		0		0	Esconde o seu boneco, seguindo a sugestão do par
4. Resposta verbal	0	7		5		7	
5. Resposta não verbal	0	1		0		1	
6. Toma iniciativa verbal	8	8		8		8	
7. Toma iniciativa não verbal	4	1		1	Retira-lhe os materiais	2	Retira-lhe os materiais

8. Faz questões	4	4		0		0	
9. Faz comentários	0	0		0		0	
10. Faz alternância entre turnos	0	0		3		6	
11. Recusa/negação verbal	0	0		1		0	
12. Recusa/ negação não verbal	0	0		0		0	
13. Cumprimenta/Agradece	0	0		1		0	
Tipo de Jogo (sol;paral;coop)	Ativ. orientada	Paralelo		Paralelo e cooperat.		Individual e cooperativo	

ANEXO 14
DIÁRIO DE OBSERVAÇÕES

Diário de Observações
<p>Semana 1/ Sessão 1</p> <p>Situação/área da sala: Sala das Armas área das construções</p> <p>Educadora Presente: Sim; Número de crianças: 5</p> <p>Situação observada/Relatada: A presença da educadora levou ao desenvolvimento de uma atividade orientada, em torno dos materiais que estavam a utilizar (blocos de madeira e animais). As crianças permaneceram na área das construções sentadas de perninhas à chinês, a orientar a sua atenção e discurso ao educador e estabelecendo interações com o mesmo.</p>
<p>Semana 2/Sessão 4</p> <p>Situação/área da sala: Área de Grande Grupo</p> <p>Educadora Presente: Sim; Número de crianças: 5</p> <p>Situação observada/Relatada: A Maria descreveu o objeto (abelha) que construiu em contexto familiar, não havendo interação com os pares.</p>
<p>Semana 2/Sessão 6</p> <p>Situação/área da sala: Área de Expressão Plástica</p> <p>Educadora Presente: Sim; Número de crianças: 5</p> <p>Situação observada/Relatada: Duas das crianças do grupo imitaram o comportamento/linguagem do adulto, pedindo “por favor” materiais e para conseguirem passar quando queriam sair da área. Houve ainda modelagem por imitação, quando referem que estão a construir as asas, antenas e patas, tal como o educador fazia enquanto descrevia a sua ação (construção do seu inseto-vespa).</p>
<p>Semana 2</p> <p>Situação/área da sala: Área de Modelagem</p> <p>Educadora Presente: Não; Número de crianças: 2</p> <p>Situação observada/Relatada: A educadora verificou que numa brincadeira durante a tarde, a Maria. esteve mais à vontade com um dos seus pares (D.), criança com quem não interage com frequência. Importa referir que esta foi uma das crianças que esteve incluída no jogo da manhã, na sessão de observação, poderá ou não ter influenciado este comportamento. Segundo a</p>

educadora “ouviam-se as gargalhadas na porta e eles estavam na modelagem que fica no lado oposto!”

Semana 3/ Sessão 8

Situação/área da sala: Área de Modelagem

Educadora Presente: Sim; **Número de crianças:** 4

Situação observada/Relatada: Nesta atividade verificou-se que a Maria, quando questionava os pares, em relação ao trabalho que desenvolveu, “Tá bem?”, houve uma mudança de tom de voz, consoante os pares com quem falava: com aqueles que está mais próxima, falou num tom forte, com duas crianças com quem não brinca frequentemente falou mais baixo, num tom fraco.

Verificou-se que as crianças estiveram mais à vontade com a presença do educador, encarando-o como mais um elemento do jogo, havendo uma interação mais próxima e um maior número de comentários e iniciativa.

Pela primeira vez a Maria não procura o educador no jogo e destaca-se que respeitou o tempo e espaço dos pares, não demonstrando ciúmes.

Semana 3 /Sessões 7 e 9

Situação/área da sala: Área dos jogos e biblioteca

Educadora Presente: Sim; **Número de crianças:** 4 / 4

Situação observada/Relatada: Na área dos jogos mantém uma interação pouco significativa, mesmo com um dos pares que lhe é mais próximo; na área da biblioteca descreveu a sua personagem (a joaninha vai voar), estando mais centrada no seu fantoche, não havendo interação, contudo este elemento foi comum a todas as crianças;

Semana 4 / Sessão 10

Situação/área da sala: Castelo (área da casa)

Educadora Presente: Sim; **Número de crianças:** 5

Situação observada/Relatada: Na brincadeira no Castelo, a Maria esteve a brincar com crianças do sexo masculino e verificou-se que os rapazes a procuraram, no entanto, não lhe davam espaço e tempo de resposta. Acabou por questionar sistematicamente a educadora, direcionando a sua atenção

para a mesma, e perguntou-lhe se a MM. poderia ir brincar com ela.
<p>Semana 4/ sessão 12</p> <p>Situação/área da sala: Área da biblioteca</p> <p>Educadora Presente: Sim; Número de crianças: 4</p>
<p>Não foi desenvolvida a atividade das construções, tal como planeado, sendo substituída por uma outra desenvolvida na área da biblioteca, por decisão do educador. A Maria imitou o comportamento do adulto, enquanto lia o livro. Ao longo do mesmo, por iniciativa, colocou questões aos seus pares (todos eles do sexo feminino).</p>
<p>Semana 4 / Sessão 11</p> <p>Situação/área da sala: Área de expressão plástica</p> <p>Educadora Presente: Sim; Número de crianças: 4</p>
<p>A atividade de brincadeiras com adereços e máscaras do projeto de sala teve de ser cancelada, por impossibilidade de a observadora se ausentar da sua sala, e, por isso, foi observado um momento de jogo espontâneo na área da expressão plástica, num horário diferente, entre as 12:30 e as 13:00. Cada uma das crianças realizou o seu desenho. Pela primeira vez houve uma real interação com seus pares e com a educadora. Importa referir que uma das crianças é a melhor amiga da Maria. Todos estiveram envolvidos no jogo de forma significativa.</p>
<p>Semana 6 / Sessão 18</p> <p>Situação/área da sala: Castelo (Área da casa)</p> <p>Educadora Presente: Não; Número de crianças: 5</p>
<p>Nesta atividade observou-se um aumento significativo de iniciativas por parte da Maria para iniciar o discurso. Para grande parte delas recebeu resposta. As crianças estiveram muito envolvidas na tarefa e todas elas desenvolviam uma tarefa relacionada com a confeção do jantar, atividade proposta pelo educador. Importa referir que a forma como a educadora propôs o jogo, com entusiasmo, mais uma vez modelando a voz e dizendo que alguém viria para o jantar, incentivou ainda mais as crianças. Destaca-se que a Maria. brincou com pares do sexo feminino.</p>

Semana 7**Situação/área da sala:** Castelo (Área da casa)**Educadora Presente:** Não; **Número de crianças:** 5

Pela primeira vez observaram-se três situações de interações recíprocas entre a Maria e um dos seus pares do sexo feminino, referindo-se que este não é um par da sua confiança e não existe com ela grande cumplicidade. Houve uma sequência de 5 e 6 interações comunicativas do estilo dar e receber. Refere-se que houve dois tipos de jogo, ou seja, a Maria esteve envolvida individualmente no seu jogo simbólico manipulando dois materiais (um príncipe e uma princesa) que conversavam entre si. Nos outros momentos esteve em interação com os pares.

Refere-se que a alteração na intervenção parece estar adequada e verificou-se um aumento de interações positivas. Refere-se ainda que a Maria parece estar mais confiante, na medida em que tem realizado negações e até agora não se tinham verificado. Para além de referir não, apresenta uma justificação.

Semana 8**Situação/área da sala:** Sala das armas (Área das construções)**Educadora Presente:** Não; **Número de crianças:** 4

Nesta sessão as interações recíprocas voltaram a aumentar e com pares do sexo masculino, com um dos pares menos paciente em termos de tempo e respeito pelo ritmo. A Maria envolveu-se nas brincadeiras com os pares e em dois dos momentos teve a iniciativa para sugerir o jogo. Verificou-se ainda que sorriu mais e falou num tom mais forte. Aproximou-se do jogo por iniciativa procurando os pares. No primeiro ciclo de observação manteve uma postura mais atenta à brincadeira dos pares, enquanto brincava de forma individual. Gradualmente foi integrando o jogo.

ANEXO 15
ANÁLISE DE DADOS ENTREVISTA À EDUCADORA
DO GRUPO (PÓS TESTE)

Desenvolvimento da linguagem nas diferentes dimensões

A Maria apresentou diversos progressos nas várias dimensões da linguagem, destacando-se a área de articulação de fonemas. A reabilitação da fala tem tido um impacto muito positivo. Já diz um maior número de frases. Constrói frases progressivamente mais complexas, já utilizando pronomes e articuladores do discurso.

Em relação à formação de frases, número de constituintes, é já capaz de iniciar o discurso e manter o tópico, quer em grande grupo, quer em pequeno grupo. Nos momentos de grande grupo coloca o dedo no ar para participar por iniciativa.

Interação com os pares

A educadora refere que continua a ter um grupo de crianças que são da sua preferência, “já é capaz de discutir com eles e já usa um discurso mais assertivo”. As crianças mais agitadas, quando bombardeada por iniciativas verbais, acaba por “bloquear e recorrer ao choro ou ao adulto. “Já é capaz de dizer eu não vou, eu não quero, eu não faço, eu não te empresto. Deixou de ser tão submissa. Já é capaz de se impor perante os outros colegas.”

Quanto às oportunidades verifica-se que depende dos pares “se houver várias questões e não lhe derem tempo, não.

Comunicação verbal da Maria

Houve um aumento muito significativo. “Ela é a própria a dar ideias para a brincadeira, distribuiu personagens, neste momento, discute e argumenta o que quer ser”.

Iniciativa verbal da Maria para comunicar

É mais frequente. A educadora refere que o período de interação da parte da tarde, após o lanche é maior, nomeadamente com os brinquedos dela.

Tipo de jogo da Maria (Solitário, paralelo, cooperativo)

Interage muito mais. “É rara a situação em que está a brincar sozinha, já aconteceu dizer-nos que está sozinha a brincar na área.” Nesta fase procura muito menos o adulto, nomeadamente para a resolução de conflitos, “já não precisa do suporte tão efetivo do adulto”.

Atos comunicativos da Maria nas interações com os pares

É capaz de iniciar o discurso. É mais frequente manter o tópico de conversa, contudo este elemento é também dependente do interesse dela “como já se afirma, porque quer mudar a brincadeira ou já não lhe interessa.” Responde aos pares com recurso à linguagem oral expressiva e surgem em consonância com o questionado.

Grupo de amigos de preferência da Maria

Houve um acréscimo, “com crianças do sexo masculino, a intervenção a este nível surtiu efeito.”

Alterações dos comportamentos e postura da Maria nas brincadeiras com os pares

Houve uma melhoria muito significativa, procura mais, tem mais iniciativa, o tom de voz, aliás neste momento já é preciso mandá-la falar baixo ou dizer-lhe que não se fala assim para os colegas. .

Comportamento e modelagem do educador (perceção)

“A modelagem permitiu isto mesmo.”

Comportamentos fundamentais do adulto nos momentos de jogo

“Saber brincar, não transformar uma brincadeira numa atividade dirigida, não estar sempre a questionar, no fundo, ser um deles. Tudo se resume ao saber brincar”.

Sentiu dificuldade

No início sim, muitas.

Verifica progressos

“Sim, muitos, por exemplo, nas nossas dramatizações”.

Perspetiva face ao Programa de Intervenção

O jogo promove as iterações positivas: “nós educadores, muitas vezes não damos o devido valor ao brincar. Não percebemos a riqueza da brincadeira.”

Impacto da intervenção na prática profissional

“O facto de ter de ir brincar com as crianças, estar num exercício de reflexão ação constante, uma vez que no início não era espontâneo”. A educadora e auxiliar continuam a brincar com o grupo das crianças e as próprias crianças pedem aos adultos para ir brincar. A educadora acrescenta que estes momentos, deveriam ser parte integrante das planificações.

ANEXO 16
REFLEXÃO CONJUNTA ENTRE A EDUCADORA E A
OBSERVADORA

Reflexão conjunta Pós Atividade
Semana: 1 Data: 22-01-2015
Elementos registados que carecem de reflexão
Pontos Fortes <ol style="list-style-type: none"> 1. Repetição e extensão do discurso 2. Complexificação da linguagem
Situações que poderiam ser valorizadas A educadora ignorou as iniciativas das crianças que não estavam em consonância com o seu discurso, com o tema que estava a ser por ela abordado.
Participação do Educador: A educadora manifestou uma atitude muito diretiva do longo da observação. Direcionou o jogo, colocando várias questões fechadas.
Dificuldades sentidas pelo educador A educadora refere “parece que não sei brincar, comecei logo a falar sobre os tamanhos e introduzir novos conceitos”.
Comportamentos em que deveremos investir nas próximas atividades futuras: Intervir de forma espontânea, não direcionando o jogo das crianças, ou seja: <ol style="list-style-type: none"> Fazer as propostas e manter uma postura menos ativa; Descrever as suas ações; Repetir e estender o seu discurso; Colocar questões abertas; Manter uma conversa frequente no estilo dar e receber.
Alterações na Intervenção: Não se verifica.
Semana: 2 Data: 29-01-2015
Elementos registados que carecem de reflexão
Pontos Fortes <ol style="list-style-type: none"> 1. Repetição e extensão do discurso 2. Complexificação da linguagem 3. Conversação frequente (com uma das crianças)
Situações que poderiam ser valorizadas Não foram identificadas.
Participação do Educador: O educador manifestou uma participação e interação mais positiva e frequente com os pares, envolvendo-se no seu jogo de forma bem-disposta e

brincalhona. Verificou-se ainda um número de questões significativo.
<p>Dificuldades sentidas pelo educador</p> <p>Não foi espontâneo, uma vez que as dificuldades anteriores, estavam presentes, querendo superá-las, para que não houvesse os mesmos comportamentos, mais diretivos e orientadores, da sessão anterior, transformando uma brincadeira de jogo espontâneo numa atividade orientada.</p>
<p>Comportamentos em que deveremos investir nas próximas atividades futuras:</p> <p>Diminuir o número de questões; Dar tempo de resposta; Ser menos ativa no jogo espontâneo das crianças;</p>
<p>Alterações na Intervenção:</p> <p>Não se verifica.</p>
<p>Semana: 3 Data: 29-01-2015</p>
<p>Elementos registados que carecem de reflexão</p>
<p>Pontos Fortes</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Repetição e extensão do discurso 2. Complexificação da linguagem 3. Conversação frequente 4. Descrição de ações 5. Maior respeito pelas iniciações das crianças
<p>Situações que poderiam ser valorizadas</p> <p>Quando uma das crianças descreve a ação que a Maria deve realizar (recortar a relva).</p>
<p>Participação do Educador:</p> <p>O educador esteve muito envolvido no jogo, construindo a sua própria árvore. O educador inclui o jogo de uma forma muito positiva e já bastante menos ativa. Permitiu e respeitou as escolhas das crianças, quer em termos do que iriam realizar, quer ao nível dos materiais a utilizar. Verificou-se ainda reflexão na ação, quando parava o discurso, demonstrando que iria fazer uma sugestão ou orientar o trabalho das crianças. Estes progressos são muito significativos.</p>
<p>Dificuldades sentidas pelo educador</p> <p>O educador refere que ao longo do jogo reflete sobre a ação e para a ação, o que acaba por comprometer a sua espontaneidade.</p>
<p>Comportamentos em que deveremos investir nas próximas atividades futuras:</p> <p>Diminuir o número de questões;</p>

<p>Alterações na Intervenção: Não se verifica.</p>
<p>Semana: 4 Data: 14-02-2015</p>
<p align="center">Elementos registados que carecem de reflexão</p>
<p>Pontos Fortes</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Repetição e extensão do discurso 2. Complexificação da linguagem 3. Conversação frequente 4. Maior respeito pelas iniciações das crianças
<p>Situações que poderiam ser valorizadas</p> <p>O jogo que em que estavam mais envolvidas; A Maria e um dos seus pares davam instruções ao educador e outra criança que assumiam o papel de guardas reais. A MM. Referia ao ouvido uma ação (fazer uma vénia; cavalgar; vestir) e a Maria, em tom alto, dizia aos “guardas” o que deveriam fazer. As crianças estavam muito envolvidas no jogo e a demonstraram satisfação. A educadora após quatro interações, refere “pronto, vamos lá continuar os desenhos”, terminando assim o jogo cooperativo em que todos estavam envolvidos. Deveria ter prosseguido na brincadeira, enquanto verifica o envolvimento das três crianças. Teve a duração de cerca de 3 minutos.</p>
<p>Participação do Educador:</p> <p>Pela primeira vez, o educador brincou de forma natural e espontânea com as crianças, respeitando as suas iniciativas e sugestões de jogo. Verificou-se uma maior descontração, face à presença do observador. Continua a verificar-se um número significativo de questões. O educador poderá investir mais na descrição das ações das crianças, ao invés de colocar questões de forma tão sistemática. Acrescenta-se ainda que as questões podem ser mais abertas e não tão presas à atividade que a criança está a desenvolver.</p>
<p>Dificuldades sentidas pelo educador</p> <p>O educador não apontou nenhuma dificuldade.</p>
<p>Comportamentos em que deveremos investir nas próximas atividades futuras:</p> <ul style="list-style-type: none"> Diminuir o número de questões; Envolver-se de forma mais significativa no jogo, diminuindo o número de questões às crianças; Investir mais na descrição de ações;
<p>Alterações na Intervenção:</p> <p>Na próxima sessão o educador irá propor a atividade e as crianças desenvolvem-na de forma autónoma. Passados os 15 minutos, irá refletir conjuntamente com as crianças sobre o que jogo que desenvolveram.</p>

Reflexão conjunta Pós Atividade

NOTA: Dada a alteração efetuada na intervenção, a grelha foi alterada, uma vez que a educadora já não está presente durante toda a atividade.

Semana: 5

Data: 19-02-2015

Pontos Fortes

A educadora propôs a atividade às crianças de forma muito criativa, criando algum mistério em torno da mesma. Fez modulação do tom de voz, falando fraco e forte; exemplificou um ataque ao castelo com uma das crianças, o que levou as crianças, a revelar na sua expressão, vontade e entusiasmo em participar.

Participação do Educador:

Sempre que passou na área, no período de cerca 30 segundos, questionou o grupo sobre a evolução do jogo demonstrando interesse e fazendo sugestões ao grupo: “conversem e dividam tarefas, quem é que vai fazer o quê?”. Esta intervenção da educadora foi observada em dois momentos.

Dificuldades sentidas pelo educador

O educador não apontou nenhuma dificuldade.

Comportamentos em que deveremos investir nas próximas atividades futuras:

O educador deverá continuar a aproximar-se da área e desafiar as crianças a prosseguirem, revelando entusiasmo e alegria com a sua brincadeira. Deverá fazê-lo quatro vezes.

Alterações na Intervenção:

Na próxima sessão o educador irá propor a atividade e as crianças desenvolvem-na de forma autónoma. Passados os 15 minutos, irá refletir conjuntamente com as crianças sobre o jogo que desenvolveram. Irá passar pela área e em alguns segundos demonstrar o seu interesse pelo trabalho que as crianças estão a desenvolver e incentivá-las a prosseguir.

Reflexão conjunta Pós Atividade

NOTA: Dada a alteração efetuada na intervenção, a grelha foi alterada, uma vez que a educadora já não está presente durante toda a atividade.

Semana: 6

Data: 26-02-2015

Pontos Fortes

1. A educadora propôs a atividade às crianças de forma muito criativa, criando algum mistério em torno da mesma. Fez modulação do tom de voz, falando fraco e forte; envolveu uma personagem mistério que viria jantar ao castelo “convidei uma pessoa para vir à sala”, descrevendo toda a conversa que tiveram “temos um castelo, onde

<p>podes entrar e brincar”; deu exemplos e orientações do que poderiam fazer “ fazer o jantar, podem ir à horta buscar alguns ingredientes...”</p>
<p>Participação do Educador: Bem disposta; “Vêm aí um amigo meu jantar”.</p>
<p>Dificuldades sentidas pelo educador O educador não apontou nenhuma dificuldade.</p>
<p>Comportamentos em que deveremos investir nas próximas atividades futuras: Continuar a perceber como está a evoluir a interação com os pares do sexo masculino.</p>
<p>Alterações na Intervenção: Os adultos não farão qualquer proposta para a brincadeira das crianças. Irão escolhê-la de forma autónoma. Se houver necessidade, ou seja, se alguma crianças se estiver a isolar, nomeadamente a Maria., a educadora intervêm.</p>

ANEXO 17
RECOLHA DE DADOS MODELAGEM DA LINGUAGEM PELO
EDUCADOR NOS MOMENTOS DE JOGO

Semana 1 Data: 22-01-2015 (09:35 / 09:52) Atividade: Jogo livre na área das construções	
Indicadores de Modelagem da Linguagem pelo Adulto	Exemplos observados Observações
Conversação Frequente	Não se verificou. Houve um momento em que canta uma canção com as crianças.
Iniciações Verbais da Criança	Muitas das iniciações das crianças foram ignoradas pela educadora, referindo: “pois mas não é sobre isso que estamos a falar”.
Perguntas Abertas ou Fechadas	“Isto é o quê Maria”; “É uma?”; “É para?”; “Nós vimos o quê?” (questão relativa a uma visita ao castelo de Guimarães.)
Repetição e extensão	Em algumas situações houve repetição: “cavalo”; “castelo”.
Conversação individual e paralela ou Descrição de ações	Conversação de um para um, a partir de formulação de questões.
Complexificação da linguagem	“Uma invasão ao Castelo”

Semana 2 Data: 29-01-2015 (09:40 / 10:00) Atividade: Jogo livre na área de modelagem (construção de insetos)	
Indicadores de Modelagem da Linguagem pelo Adulto	Exemplos observados Observações
Conversação Frequente	“Prova! Vê se é bom!” “Tens que pôr as minhocas no jardim” “O que está a fazer?” É uma pulseira? “Não, tou à medi (estou a medir); “Posso medir o teu pulso?”;”dim (sim)”. “Medi um, dois, três, quatro, cinco centímetros”.
Iniciações Verbais da Criança	Respeitou as iniciações, respondendo ao tópico, sempre que lhe direcionaram o discurso.
Perguntas Abertas ou Fechadas	É para pôr no jardim da MiMi, não é? (questão fechada, dá indicação à criança para o que poderá servir e para onde irá) Dás-me um bocadinho, por favor? (solicita mais pasta de moldar às crianças, elemento que vem a ser imitado pelas crianças) O que aconteceu? (questiona a criança em relação ao animal de que falava) Serve para fazer o quê? (o ferrão da abelha)
Repetição e extensão	Maria: “É a fia”. E: A filha; P: Isto esmaga; E: Isso esmaga e estica; Maria: É a paia. E: É a praia e para o que é? Maria: fata a asa. E: Faltam as asas. Maria: Uma vepa. E: Vais fazer uma vespa, muito bem.
Conversação	Com frequência descreveu as ações, por

individual e paralela ou Descrição de ações	<p>exemplo, quando construía a vespa sugerida pela Maria, referia, estou a construir as antenas, uma antena, duas antenas. E agora? As asas. Uma asa, duas asas...”</p> <p>Refere-se que descreveu as suas ações e não as das crianças.</p>
Complexificação da linguagem	<p>“Isso esmaga, isto estica!”</p> <p>Maria: é o pico;</p> <p>E: chama-se ferrão.</p> <p>“Está a léguas”.</p> <p>“olfato”;</p>
<p>Semana 3 Data: 05-02-2015 (09:40 / 10:00) Atividade: Jogo livre na área de expressão plástica (registo gráfico)</p>	
Indicadores de Modelagem da Linguagem pelo Adulto	Exemplos observados Observações
Conversação Frequente	<p>Ed: Tenho um truque para te ensinar! Queres ver? (refere à Maria)</p> <p>Maria: Dim.</p> <p>Ed: Então vem cá;</p> <p>Podes usar o lápis assim (demonstra) para pintar a relva;</p> <p>Maria: Tá bem!</p> <p>Ed: Então a relva já está? Preciso dela para acabar a minha árvore!</p>
Iniciações verbais da criança	<p>Ed: Que inseto estás a fazer?</p> <p>C: O formigo que estava na história!</p> <p>Ed: Ah eu lembro-me dele;</p> <p>C: deixa lá ver...</p> <p>Ed: uau, aparece mesmo como na história. (foi buscar o livro para mostrar ao restante grupo de crianças)</p> <p>C: Cláudia já acabei! Anda ver!</p> <p>Maria: Já está!</p>
Perguntas Abertas ou Fechadas	<p>Explica-me o que vais fazer?; “Será uma boa ideia”?; O que vais fazer, então?; Como</p>

	vais fazer a relva?; Qual era a característica desse inseto? “Está sol ou chuva?”
Repetição e extensão	Maria: “cortar” Ed: “Recortar” “Não entendi, desculpa”
Conversação individual e paralela ou Descrição de ações	Houve situações de conversação individual, nomeadamente com a criança com quem a educadora estava a colar as nuvens (“temos que pôr mais cola”) e com uma outra criança acerca do formigo. Foi descrevendo as suas ações; “vou fazer a árvore, vou precisar deste papel castanho para fazer o tronco. O tronco já está”. Incentiva o apoio entre pares: “Pergunta se está bem! Pede-lhe para te ajudar! Pergunta o que podes fazer agora!”
Complexificação da linguagem	“podes descrever as características; dizer como é o inseto”; “os pelos são ásperos”; “patas, não são pernas”; “colorir”; “o sol vai ter a forma de um...”

Semana 4 Data: 14-02-2015 (12:35 / 12:55) Atividade: Jogo livre na área de expressão plástica (registo gráfico)	
Indicadores de Modelagem da Linguagem pelo Adulto	Exemplos observados Observações
Conversação Frequente	Ed: “ Como se faz um Castelo?” Maria: descreve ao educador como fazer, indicando os passos; Conversam sobre os castelos que desenharam, comparando características: número de janelas, personagens desenhadas;
Iniciações verbais da	O educador respeita as iniciativas da criança, no entanto, continua a verificar-se que há um maior

criança	número de iniciações por parte do educador;
Perguntas Abertas ou Fechadas	<p>“o que estás a fazer”; questiona uma das crianças, em relação ao jogo que está a desenvolver?”</p> <p>“Para que serve?”;</p> <p>“A chave entra onde?”;</p> <p>“Como se chama o buraquinho onde se põe a chave?”;</p> <p>“Porque é que tem que ter duas janelas?”, quando uma criança refere que o seu castelo só tem uma janela, referindo que deve ter mais”;</p> <p>Verifica-se que a educadora continua a colocar um questões fechadas e centradas na atividade que a criança está a desenvolver e muitas delas são em relação às características dos elementos que estão a desenhar”.</p>
Repetição e extensão	<p>Maria: gada-ial</p> <p>Ed: “guarda-real”;</p> <p>P: é um laçarote.</p> <p>Ed: “laçarote, para prender” (extensão);</p> <p>P: Para o lado;</p> <p>Ed: “para a direita”;</p> <p>“fazer uma vénia”;</p> <p>“tem que ir para casa calçar os sapatos”.</p> <p>A educadora, investe de forma significativa nesta dimensão. Em quase todas as situações repete o discurso da Maria e, muitas vezes, acrescenta elementos à frase.</p>
Conversação individual e paralela ou Descrição de ações	<p>Descreve a ação, seguindo as instruções da criança, para desenhar o castelo: “para cima, para o lado, para, baixo, para a direita...”.</p> <p>A educadora poderá investir mais na descrição de ações. Poderá ser uma forma de diminuir o número de questões que faz.</p>
Complexificação da linguagem	<p>“para o lado direito”; “em forma de quadrado”; “a fechadura”; “quantas janelas tens no teu castelo?”;</p> <p>“qual o nome da princesa?”; “temos que descalçar”.</p> <p>Tal como a repetição e extensão, a complexificação é uma dimensão em que a educadora aposta de forma mais significativa;”</p>

ANEXO 18
DADOS RECOLHIDOS DA ENTREVISTA REALIZADA À
AUXILIAR DO GRUPO (PÓS TESTE)

1. Em que momento se sentiu mais envolvida nesta programa de intervenção? E Porquê?

A Maria foi sendo capaz de verbalizar com maior frequência com a auxiliar, quando esta conquistou a sua confiança, sendo que este foi um processo um pouco moroso e ocorreu no início do ano letivo. Quando conheceu a auxiliar comunicava com ela, recorrendo à linguagem não verbal “puxava-me, ia-me buscar para mostrar o que queria, lembro-me de uma situação na casa de banho, puxou-me para me mostrar que não havia papel, mas não me disse”.

A Maria não se relacionava com outras crianças e precisava do estímulo do adulto para interagir. “Com o teu trabalho senti-me mais segura, para trabalhar com ela e fazer o que eu achava que eram as suas necessidades. A informação que passaste permitiu-me ir conquistando mais conhecimento.”

2. Este programa promoveu alguma mudança na sua ação?

“Estive mais predisposta a agir com a Maria e percebi que era mesmo importante agirmos e fazer diferente.”

3. Consegue descrever algumas situações reveladoras de mudança?

“Promover novos grupos de brincadeira; Ainda precisa de uma explicação mais individualizado do grupo, em situações novas e diferentes.”

4. Verifica diferenças ao nível da interação da Maria com os pares?

“A diferença é abismal. A Maria tinha um grupo específico de amigos e quando lhe era pedido para brincar com outras crianças precisava de auxílio, agora não! Consegue-se impor, consegue levar a cabo, ouvimos a voz dela, o que não acontecia. É uma criança que se nota em grupo. Ainda não consegue impor-se com todos.”

5. Como caracteriza a relação da Maria com os pares do género masculino?

Desenvolve brincadeiras diferentes das anteriores preferências. “Ainda hoje atirava bolas com um rapaz, na sala das armas.”

6. Sente que, atualmente, a Maria tem as mesmas oportunidades de

comunicação que os seus pares?

Sim. Agora até em grande grupo, tem vontade de participar. Agora insiste e persiste no nas coisas que quer realizar

7. Considera importante o envolvimento dos adultos nas brincadeiras das crianças? Na sua opinião quais são os comportamentos fundamentais?

“É fundamental. Cria-se uma ligação e cumplicidade mais forte. É possível modelarmos os seus comportamentos, mesmo em relação a crianças mais complicadas. Como temos pouco tempo para brincar com eles e é por isso que eles dão tanto valor: toda a sala pára Dias mais tarde vêmo-los a fazer a brincadeira que nós fizemos, ou seja, aquilo ficou ali.O adulto deve brincar e não perder a fantasia, estar próximo das crianças, mas com o intuito de ensinar. A partir de uma brincadeira espontânea podemos ensinar-lhes muitas coisas. É fundamental fomentar a imaginação das crianças.”

8. Qual a sua perceção face a este projeto de intervenção?

“Foi muito importante. Vimos resultados desde a intervenção na sala. A Maria está num momento de viragem e precisava desta mudança. Começou por precisar do adulto para apoiar. Agora precisa de autonomia e agora está predisposta a isso. Promoveu a mudança no grupo em geral, para a dinâmica da sala.”

MM

MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL:
MULTIDEFICIÊNCIA E PROBLEMAS DE COGNIÇÃO

JULHO 2015