

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Especial: Especialização no Domínio Cognitivo e Motor

Promoção da inteligência emocional, através do trabalho
colaborativo, num caso de Perturbação do Espectro do
Autismo

Elisabete Alexandra dos Santos Araújo

Coimbra, 2020

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Elisabete Alexandra dos Santos Araújo

**Promoção da inteligência emocional, através do trabalho
colaborativo, num caso de Perturbação do Espectro do Autismo**

Trabalho de projeto em Mestrado de Educação Especial, na especialidade do
domínio cognitivo e motor, apresentada ao Departamento de Educação da Escola
Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutor João Luís Pimentel Vaz

Arguente: Prof. Doutora Catarina Isabel rodrigues Morgado

Orientador: Prof. Doutora Vera Maria Silvério do Vale

julho 2020

Agradecimentos

Todo este percurso só foi possível de concretizar pelo companheirismo de quem escolhi para esta caminhada.

À minha irmã, Adriana, por todo o apoio incondicional, em todos os momentos, arranjando forma de estar sempre presente e não permitir que me esquecesse do que tinha de ser feito.

Ao Nuno, por ter sido o principal promotor da mudança de rumo e vontade de ir mais longe, sem medos, lutando pelo que mais queria e sem desistir, na cidade que mais gosto.

Ao meu irmão Pedro, à Sara e aos meus pais por todo o apoio prestado ao longo deste percurso.

À Cristina, que apesar da distância, sempre me apoiou nas minhas escolhas, ajudou quando mais precisava e deu constantes conselhos em todas as horas que necessitei.

À Marina e à Carolina, por todos os momentos de diversão, construção de conhecimentos e reflexão que permitiram evoluir, ao longo deste mestrado, bem como pelo apoio e as palavras certas nos momentos mais desafiantes deste percurso.

À Daniela Bento, à Sofia Cavadas, à Diana Moreira e à Anaísa Leal que ao longo destes anos apoiaram este sonho e permitiram grandes momentos repletos de amizade para ganhar força, renovar energias e continuar.

À Elisabete Santos pela ajuda e pelas palavras de incentivo no momento certo.

À Prof. Doutora Vera Vale, minha orientadora, pelo incentivo, disponibilidade e apoio, bem como pela partilha constante de saberes e pelos momentos de reflexão que me fizeram crescer e querer saber mais.

Ao Prof. Doutor João Vaz, por todas as palavras de incentivo e disponibilidade em todo o percurso.

Ao Colégio, pela oportunidade de permitirem desenvolver o projeto, aprendendo e evoluindo, tendo-me recebido tão bem.

Ao J. por ser uma criança cheia de luz, com a qual deu gosto trabalhar por ser tão querido e disponível para receber qualquer atividade, mesmo em momentos mais difíceis, mostrando que nunca devemos desistir.

Aos pais do J. que sempre se mostraram disponíveis para tudo o que fosse necessário à concretização do projeto.

Às Crianças com quem desenvolvi o projeto, o J., a M, a M, a C. por partilharem comigo a vontade de ajudar o J. e terem estado sempre entusiasmados desde o momento que souberam que iriam participar até ao final do mesmo.

Aos pais destas crianças, que permitiram a sua participação e que sempre me incentivaram a ir mais longe e a marcar a diferença com eles e nos outros.

À Educadora Elisa, pela amizade e apoio em todo este percurso, desde o primeiro ano do mestrado, sendo tão disponível e pela ajuda no projeto, mesmo estando ausente do Colégio.

À Educadora Diana, que foi uma educadora e amiga incrível que me recebeu na sua sala e esteve sempre presente e a apoiar este projeto.

Obrigada a todos.

Promoção da inteligência emocional, através do trabalho colaborativo, num caso de Perturbação do Espectro do Autismo

A mudança de pensamentos nas escolas e na sociedade para fomentar a inclusão das crianças com Perturbação do Espectro do Autismo, gerou uma preocupação sobre as emoções e as interações.

Consequentemente, começam a surgir atividades promotoras destas necessidades, estando presentes em estratégias dos educadores para aumentar o reconhecimento das emoções, as interações e a autorregulação na criança.

No documento, apresenta-se uma revisão da literatura sobre as competências socioemocionais na Educação Pré-Escolar, em paralelismo com a Perturbação do Espectro do Autismo, e a importância dos grupos heterogêneos como elemento promotor destas aprendizagens. Posteriormente, é realizada uma caracterização do colégio, no qual o projeto foi desenvolvido, e da criança com quem foi implementado.

De seguida, é apresentado o projeto que decorreu ao longo de onze sessões, com um grupo de cinco crianças, entre os 4 e os 6 anos, tendo uma delas a Perturbação do Espectro do Autismo. As sessões permitiam desenvolver a autorregulação e promover as competências socioemocionais através do trabalho colaborativo com os pares.

Assim, pode-se concluir que o trabalho colaborativo entre grupos heterogêneos, nas crianças com Perturbação do Espectro do Autismo, permite níveis de interação diversificados e correspondem aos diferentes graus cognitivos da criança. Contudo, a aposta nestas estratégias é reduzida, quer pela falta de formação dos profissionais, quer pela incerteza dos familiares face às capacidades da criança com a referida patologia.

Estas conclusões evidenciam a importância das competências socioemocionais, da autorregulação de crianças com a Perturbação do Espectro do Autismo e da entretida entre crianças na promoção da qualidade de aprendizagens destas dificuldades.

Palavras-chave: Competências socioemocionais, Perturbação do Espectro do Autismo, Trabalho colaborativo, Comportamento

Promotion of emotional intelligence, through collaborative work, in a case of Autism Spectrum Disorder

The change in the way of thinking in schools and in society to foment the inclusion of children with Autism Spectrum Disorder led to a concern about the emotions and the interactions.

As a consequence, activities which promote these needs begin to emerge, being present in teachers' strategies to increase the recognition of the emotions, interactions and self-regulation of the child.

In the document it is presented a review of the literature about the socio-emotional competencies in Preschool Education, in parallel with the Autism Spectrum Disorder, and the importance of the heterogeneous groups as the promoter of these learnings. Subsequently, a characterization of the institution in which the project was developed, as well as of the child in whom it was implemented, is carried out.

Afterwards, an eleven-session project is presented, with a group of five children, between 4 and 6 years old, one of them having Autism Spectrum Disorder. The sessions allowed to develop self-regulation and to promote socio-emotional skills through collaborative work with the peers.

This way, it can be concluded that collaborative work between heterogeneous groups in children with Autism Spectrum Disorder allows various levels of interaction and correspond to the different cognitive degrees of the child. However, the investment in these strategies is reduced, either by the lack of training of the professionals, or by the uncertainty of the family members regarding the abilities of the child with the referred pathology.

These conclusions highlight the importance of socio-emotional skills, self-regulation of the children with Autism Spectrum Disorder and the mutual support among children in the promotion of the quality in learning these difficulties.

Keywords: Socio-emotional skills, Autism Spectrum Disorder, Heterogeneous Groups, Behaviour

Sumário

Introdução	1
1. Enquadramento teórico e legal.....	3
1.1 Aprendizagens socioemocionais: competências socioemocionais nas Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar em Portugal.....	5
1.2 A Perturbação do Espectro do Autismo: características comportamentais, emocionais e sociais	11
1.3 Competência emocional e social na Perturbação do Espectro do Autismo: uma questão de implementação.....	13
1.4 Grupos heterogéneos como um benefício das aprendizagens na Perturbação do Espectro do Autismo	17
2. Metodologia, descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos ao longo do projeto.....	21
2.1 Caracterização do contexto e dos intervenientes.....	23
2.1.1 Caracterização do colégio	23
2.1.2 Caracterização do grupo.....	24
2.1.3 Caracterização da criança com Perturbação do Espectro do Autismo....	25
2.2 Desenho da Metodologia do Projeto	28
2.3 Técnicas e instrumentos	31
2.3.1 Observação	31
2.3.2 Entrevistas	32
2.3.3 Análise Documental	33

2.3.4 Narrativas de Aprendizagem	34
2.4. Análise dos dados recolhidos na fase de pré-intervenção	34
2.5 Implementação do Projeto.....	42
2.5.1 Análise das sessões.....	42
2.5.2 Análise do comentário dos pais nas Narrativas de Aprendizagem.....	60
2.5.3 Análise geral da intervenção	67
4. Conclusão	75
5. Bibliografia.....	79
Anexos.....	85

Índice de Anexos

A: Autorizações	87
A1: Autorização do Colégio	87
A2: Autorização do Encarregado de Educação C.....	89
A3: Autorização do Encarregado de Educação J.....	91
A4: Autorização do Encarregado de Educação JO.....	93
A5: Autorização do Encarregado de Educação M.....	95
A6: Autorização do Encarregado de Educação Mt.....	97
 B: Pré-Implementação.....	 99
B1. Entrevistas	99
B1.1: Guião de Entrevista aos pais	99
B1.1.1: Entrevista aos pais	101
B1.1.1.1: Análise de conteúdo da entrevista aos pais.....	106
B1.2: Guião de Entrevista à Educadora	109
B1.2.1: Entrevista à Educadora A	111
B1.2.1.1: Análise de conteúdo da entrevista à Educadora A.....	113
B1.2.2: Entrevista à Educadora B.....	116
B1.2.2.1: Análise de conteúdo da entrevista à Educadora B ...	121
B2: Observação.....	125
B2.1: Guião de Observação	125
B2.1.1: Observação 1.º Dia	129
B2.1.2: Observação 2.º Dia	133
B2.1.3: Observação 3.º Dia	137
B2.1.4: Observação 4.º Dia	141
B2.1.5: Dados quantitativos das observações	145
B3: Declaração de consentimento das crianças	148
B3.1: Declaração da criança C.....	148
B3.2: Declaração da criança JO	149
B3.3: Declaração da criança M.....	150
B3.4: Declaração da criança M.....	151
 C: Implementação	 152
C1: Planificações das sessões	152
C1.1: Planificação da Sessão 1	152
C1.2: Planificação da Sessão 2	153
C1.3: Planificação da Sessão 3	154

C1.4: Planificação da Sessão 4	155
C1.5: Planificação da Sessão 5	156
C1.6: Planificação da Sessão 6	157
C1.7: Planificação da Sessão 7	158
C1.8: Planificação da Sessão 8	159
C1.9: Planificação da Sessão 9	160
C1.10: Planificação da Sessão 10	161
C1.11: Planificação da Sessão 11	162
C2: Notas Abertas	163
C2.1: Nota aberta da sessão 1	163
C2.2: Nota aberta da sessão 2	164
C2.3: Nota aberta da sessão 3	166
C2.4: Nota aberta da sessão 4	168
C2.5: Nota aberta da sessão 5	169
C2.6: Nota aberta da sessão 6	170
C2.7: Nota aberta da sessão 7	172
C2.8: Nota aberta da sessão 8	173
C2.9: Nota aberta da sessão 9	174
C2.10: Nota aberta da sessão 10	175
C2.11: Nota aberta da sessão 11	176
C3: Narrativas de Aprendizagem.....	178
C3.1: Narrativa de Aprendizagem 1	178
C3.2: Narrativa de Aprendizagem 2	179
C3.3: Narrativa de Aprendizagem 3	180
C3.4: Narrativa de Aprendizagem 4	181
C3.5: Narrativa de Aprendizagem 5	182
C3.6: Narrativa de Aprendizagem 6	183
C3.7: Narrativa de Aprendizagem 7	184
C3.8: Narrativa de Aprendizagem 8	185
C3.9: Narrativa de Aprendizagem 9	186
C3.10: Narrativa de Aprendizagem 10	188
C3.11: Narrativa de Aprendizagem 11	189
D: Pós-Implementação	190
D1: Guião da entrevista final à Educadora B	190
D1.1: Entrevista à Educadora B	192
D1.1.1: Análise de conteúdo à entrevista da Educadora B	196

Abreviaturas

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

NSE – Necessidades de Saúde Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PECS – Picture Exchange Communication System

SEL - Social Emotional Learning

Índice de Figuras

Figura 1 – As interações na Educação Pré-Escolar	9
--	---

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Análise do indicador “emoções”	35
Gráfico 2 – Análise do indicador “interações/relações”	37
Gráfico 3 – Análise do indicador “emoções”	39

Introdução

Numa sociedade cada vez mais preocupada com as competências, deve haver uma mudança de pensamentos e apostar nos princípios basilares para a construção do indivíduo, que o irão fazer compreender e receber de outra forma as aprendizagens, permitindo lidar com as situações do quotidiano e saber lidar com o meio onde está inserido. Deste modo, torna-se relevante trabalhar as competências socioemocionais, uma vez que desde o nascimento, o ser humano está predisposto a emitir sinais emocionais e a responder aos mesmos, sendo que constituem fontes de informação social e promovem consequências motivacionais para as crianças, regulando as suas reações face aos diversos aspetos do convívio social (Thompson, 1992 citado por Falcone, 2015). Em casos de Perturbação do Espectro do Autismo, a ausência da capacidade de reconhecer as emoções, em idades precoces, tem como consequência uma alteração social e comportamental que necessita ser identificada, compreendida e estimulada. Após a sua identificação, cabe aos profissionais que acompanham estas crianças, assim como aos familiares, criar condições que promovam estas competências.

Este trabalho encontra-se assim, estruturado em dois capítulos, explanando o desenvolvimento do projeto e os elementos necessários à compreensão do mesmo.

No primeiro capítulo, é apresentado o enquadramento teórico e legal que sustenta a implementação do projeto, a base das decisões tomadas para tais ações, em consonância com o que foi observado e necessário para sustentar as opções deste percurso. Deste modo, os temas escolhidos visaram clarificar a importância das competências socioemocionais em Portugal, referenciados nos documentos reguladores tais como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE); compreender as especificidades da criança autista, particularmente nos três pontos fulcrais (emoções, socialização e comportamento) e a influência da estimulação das mesmas neste espectro; valorizar o trabalho colaborativo em idades heterogéneas, como promotor destas aprendizagens, uma vez que em idades diferentes, irão abranger os diferentes níveis cognitivos em que a criança se encontra.

Seguidamente, no segundo capítulo, é explanada a caracterização do contexto, bem como do grupo formado para o projeto e a criança com Perturbação do Espectro do Autismo. Para tal, foram consultados o Projeto Educativo, documentos de observação por parte da educadora, Plano de Intervenção Precoce, documentos do colégio que acompanha a criança no contexto escolar, bem como as entrevistas que forneceram mais informações individuais da criança. Ainda neste capítulo, relata-se a intervenção ao longo do projeto, de acordo com a metodologia de investigação-ação, descrevendo cada instrumento utilizado (guião de observação, entrevistas aos pais e educadoras, narrativas de aprendizagem). Posteriormente, procede-se à reflexão sobre os processos, estratégias e conclusões obtidas através das atividades e das sessões, bem como de situações vivenciadas entre as crianças e os agentes educativos envolvidos neste processo e a evolução da criança ao longo do mesmo.

Por último, é apresentada, em conclusão, uma reflexão final que engloba a relação entre os conhecimentos teóricos e legais e o percurso experienciado para as crianças envolvidas, mas também enquanto docente que trabalhará para promover a inclusão.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

1.1 Aprendizagens socioemocionais: competências socioemocionais nas Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar em Portugal

Atualmente, no panorama educacional, verifica-se uma preocupação crescente com o campo emocional e social da criança, contudo, ainda é o conhecimento muito focado nas áreas e nas expressões que prevalece, esquecendo-se muitas vezes que a base para a aquisição e promoção de aprendizagens é exatamente o desenvolvimento emocional e a interação com o outro.

Perante esta realidade, alguns profissionais têm a obrigação de cumprir com orientações e regras advindas das instituições, centrando a atenção nas expectativas que a própria sociedade acaba por criar, esquecendo o lado mais individual de cada criança.

Uma aprendizagem equilibrada entre as áreas trabalhadas e as questões emocionais, sociais e comportamentais da criança, tornam-se pilares basilares para a aquisição do conhecimento e transformar-se-ão em estratégias que a criança irá utilizar para ultrapassar dificuldades/frustrações do seu quotidiano. No panorama representativo da segunda infância, os documentos legais e reguladores pretendem despertar a sociedade para esta realidade.

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (artigo 5.º), alguns dos objetivos da educação pré-escolar são “a) Estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades; b) Contribuir para a estabilidade e a segurança afectivas da criança; [...] e) Fomentar a integração da criança em grupos sociais diversos, complementares da família, tendo em vista o desenvolvimento da sociabilidade”. A partir deste conhecimento, cabe ao profissional de educação dinamizar e promover as competências socioemocionais na educação pré-escolar.

Quando estamos perante um quadro inclusivo torna-se mais necessário ter estes aspetos em conta, uma vez que estas crianças necessitarão ainda mais de apoio para a aquisição destas competências. A relevância das competências socioemocionais tomou uma grande proporção, na medida em que, num processo de avaliação de apoio à

aprendizagem, são incluídas, não só a parte académica, mas também a comportamental, social e emocional do aluno e os fatores ambientais para uma correta e dinâmica intervenção (Decreto-lei 54/2018). Apesar de ser uma realidade educacional em constante mutação, esta evidencia um ritmo lento, mas com perspectivas para futuras alterações significativas e relevantes para estes aspetos essenciais no desenvolvimento das crianças, bem como em crianças com Necessidade de Saúde Especiais (NSE).

Contudo, no nosso país, apesar do esforço dos profissionais e até de algumas instituições, a realidade ainda é, de certo modo, desmotivante, uma vez que a aposta nestas aprendizagens é ainda reduzida, tal como em projetos sobre estas competências. Os principais fatores aliados a este quadro no sistema educacional português, prendem-se com o facto da ausência de planeamento curricular a longo prazo, das infraestruturas escolares inadaptadas para a realização de algumas atividades, as limitações nas avaliações dos resultados obtidos ao longo dos projetos/programas, a falta de financiamento e a falta de formação para professores e alunos relativamente a estas competências (Adelman & Taylor, 2000; Greenberg et al, 2003 citado por Costa & Faria, 2013).

Deste modo, existem mudanças que passam a ser preponderantes e que devem ser analisadas e reconhecidas pelas entidades escolares, isto é, devem repensar a oferta educativa, dando maior relevância aos aspetos cognitivos nas aprendizagens e devendo consciencializar o próprio profissional de educação para a importância em promover as competências socioemocionais.

No contexto escolar, quando o profissional de educação ou o colégio incluem nas suas práticas a preocupação com as competências socioemocionais ou desenvolvem algum projeto deste âmbito, produzem-se benefícios efetivos para as crianças, uma vez que as intervenções incidem sobre:

“variáveis como atitude, valores, interesse e curiosidade, variáveis de temperamento e personalidade como abertura a novas experiências, amabilidade, conscienciosidade, extroversão e estabilidade emocional, variáveis sociais como liderança, sensibilidade social e habilidade de trabalhar com outros, construtos

voltados à auto-eficácia, auto-estima e identidade pessoal, hábitos de trabalho tais como esforço, disciplina, persistência e manejo de tempo, assim como emoções direcionadas a tarefas específicas, notadamente entusiasmo e ansiedade” (Abed, 2014; Lee & Shute, 2009, citado por Santos et al, 2016, p.10).

Este tipo de competências que devem ser adquiridas, advêm de aprendizagens que nas escolas são consideradas como aprendizagem de competências SEL (Social Emotional Learning) e promovem uma ligação entre a escola, a família e a comunidade, na desmotivação face à escola, do insucesso e dos comportamentos disruptivos em meio escolar, com repercussões nas aprendizagens (Carvalho et al, 2016).

As competências socioemocionais são aprendizagens entre crianças e adultos ou apenas num destes grupos, e que irão desenvolver competências fundamentais para a obtenção de melhorias ao nível escolar, mas também na sua vida, quer no presente, quer a longo prazo, reconhecendo estratégias que lhes permitirão uma autorregulação. De acordo com a Collaborative Academic Social and Emotional Learning (CASEL) (2005, citado por Coelho et al, 2014) estas aprendizagens socioemocionais são um conjunto de competências adquiridas que permitem compreender, agir e expressar de acordo com situações do quotidiano, intervindo no campo social e emocional da vida de cada um e permitindo a realização bem-sucedida das tarefas, tendo por base a aquisição de estratégias para ultrapassar dificuldades, um pensamento ponderado, solucionando problemas e ajustando às exigências do crescimento humano e dos desafios que a sociedade impõe. Estas competências atuam ao nível do comportamento e do desenvolvimento do ser humano, dotando-o de estratégias que permitem amenizar ou ultrapassar dificuldades encontradas (Carvalho et al, 2016).

De uma forma sumária, e uma vez que é explorado mais concretamente no ponto 1.3, a competência social, de acordo com Wargner e Rutherford (1993 citado por Coelho, 2014) são competências adquiridas e que conseqüentemente encaminharão a situações sociais positivas. Estes definem competências sociais como padrões de comportamento aceitáveis que permitem o reforço e aceitação social, e a diminuição de situações socialmente reprováveis. A competência emocional “refere-se ao grau de consciência de um indivíduo sobre os sentimentos (seus e dos outros) e se é capaz de

agir sobre esta consciência, bem como à capacidade para regular a experiência emocional e eficazmente navegar as relações interpessoais” (Saarni, 2000, citado por Coelho, 2014, p.18) e a capacidade do indivíduo experienciar e expressar emoções, compreender as emoções dos pares, gerir e lidar com as próprias emoções.

A criança é o centro da aprendizagem e pretende-se que esta cresça e desenvolva, interligando e atuando em conjunto nas dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais, isto é, que exista uma aprendizagem holística. Deste modo, promover-se-á o “conforto emocional da criança, que decorre da satisfação das suas necessidades, físicas, de afeto, de segurança, de reconhecimento e afirmação, de se sentir competente e de se sentir bem consigo própria, com os outros e com o mundo” (Laevers et al., 1997, 2011 p. 105 citado por Silva et al 2016, p. 105). Com isto, “existe bem-estar quando as crianças (e adultos) se sentem bem, agem espontaneamente, estão abertas ao mundo e disponíveis, exprimem tranquilidade interior e relaxamento, mostram vitalidade e autoconfiança, convivem bem com os seus sentimentos e emoções e têm prazer em viver” (idem).

Os documentos reguladores, como as OCEPE, salvaguardam estes dois campos, mencionando que devem ser tidos em conta na passagem da criança por esta valência. A Educação de Infância não pode dissociar desenvolvimento de aprendizagem, uma vez que a aprendizagem influencia e é influenciada pelo processo de desenvolvimento geral da criança, particularmente numa etapa em que a evolução é muito rápida. Deste modo, todo o meio envolvente, as relações e interações serão cruciais para oportunidades de aprendizagem e para promover a parte emocional e social (Silva et al, 2016).

Partindo deste princípio, cabe ao profissional de educação, em parceria com as instituições, procurar promover atividades que valorizem estas competências para o desenvolvimento da criança, particularmente quando se trata de incluir crianças com patologias e dificuldades nas aprendizagens e nos relacionamentos, devendo ser considerados “os seus dons e aptidões mentais e físicas, na medida das suas potencialidades, preparando-a para a sua vida, em sociedade, de acordo com as suas especificidades” (UNICEF, 2004, p.21). As crianças têm o direito e o dever à

educação e estes aspetos não devem ser colocados à margem das salas de atividades e dos valores/princípios que devem ser trabalhados e transmitidos, como pilares basilares para o desenvolvimento saudável das mesmas. Neste sentido, os profissionais de educação devem apostar numa ação diversificada que adegue estratégias às realidades com que se deparam (Lei n.º 46/1986 de 14 de Outubro).

Nesta linha, a aprendizagem deve ser desenvolvida através de atividades partilhadas, produzidas em colaboração, em que a interação entre as crianças e com outros atores mais conhecedores é fulcral. Desta forma, os pares permitem que a criança resolva um problema ou realize um trabalho que individualmente não iria ser capaz de concretizar, mas que é responsável pela construção do conhecimento, significado, sentidos e incentivo para a atuação autónoma (Ornubia, 2002).

Sabendo que é importante trabalhar com a criança os comportamentos que vão surgindo, com vista ao seu desenvolvimento social, é relevante que a escola trace uma intervenção, para as crianças com falta de regulação comportamental, no sentido de obter melhorias na sala de atividades e, ao mesmo tempo, praticar, aprender e adquirir habilidades sociais (Varela, 2012).

De acordo com as OCEPE, as relações são um pilar basilar no processo educativo da criança para a construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, mas articulando-se e envolvendo-se com o meio e com todos os intervenientes, como é expectável na imagem que se segue.



Figura 1: As interações na Educação Pré-Escolar (Silva et al, 2016, p. 21)

Contudo, nem sempre existe formação pessoal, por parte dos profissionais de educação, para desenvolver estas competências e cabe às escolas promovê-las através

de modelos SEL. As crianças irão estar predispostas a interações sociais positivas, como também a procurar qualidade das mesmas e conseqüentemente, promover o seu próprio desenvolvimento (Bronfenbrenner & Morris, 1998 citado por Varela, 2012). Uma escola deve ser a maior porta de entrada, mas também, de saída de uma criança e deve promover um perfil humanista com vista ao bem-estar.

Nesta perspetiva, as políticas educativas devem refletir sobre esta temática e apostar em respostas para diminuir as lacunas socioemocionais que possam existir e que são barreiras impulsionadoras de exclusão, apostando num crescimento conjunto e preocupado com todos os campos cognitivos das crianças para uma maior inclusão, uma vez que de forma geral, particularmente no campo emocional, é uma dificuldade inerente a todas as crianças, e muito especificamente, de crianças com patologias, como a Perturbação do Espectro do Autismo (Pereira et al, 2018).

Estas competências serão mais tidas em conta se o ambiente criado for propício a isso, no sentido em que a criança aprende com o outro, a seu respeito, mas também sobre o que a rodeia. Ao ser colocado num ambiente que promove interações, a criança começará a “compreender os sentimentos, intenções e emoções dos outros, facilitando o desenvolvimento da compreensão do que os outros pensam, sentem e desejam” (Silva et al, 2016, p. 25). Este trabalho com os pares, facilitará também a resolução dos conflitos, aprendendo a regular, e aceitar dos diferentes pontos de vista, favorecendo a negociação e a resolução conjunta do problema.

Ainda sobre a facilidade para trabalhar estas competências, aparece a menção dos grupos com crianças de diferentes idades, isto é, idades heterogéneas e que acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, promovendo diferentes ocasiões de aprendizagens entre crianças. No caso de não existir esta possibilidade, há sempre a hipótese de optar por estratégias como o trabalho colaborativo e que é mencionado nestas orientações, mas que será mais explanado no ponto 1.4.

1.2 A Perturbação do Espectro do Autismo: características comportamentais, emocionais e sociais

De acordo com o Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-V) a Perturbação do Espectro do Autismo é um transtorno ao nível do neurodesenvolvimento e que “é caracterizado por déficits em dois domínios centrais: 1) déficits na comunicação social e interação social e 2) padrões repetitivos e restritos de comportamento, interesses e atividades” (APA, 2014 p. 809). De acordo com Robert & Pickering (2010, p. 27) “um considerável grupo de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo demonstra comportamentos de hiperatividade, falta de atenção, sintomas de comportamentos obsessivos-compulsivos, distúrbios no sono, comportamentos agressivos e de auto ferimento.¹

Neste sentido, as crianças diagnosticadas com a Perturbação do Espectro do Autismo revelam um desenvolvimento atípico ou deficitário na interação e comunicação social, e um leque muito restrito de interesses em determinadas atividades (Lima, 2012). A grande maioria das crianças com Perturbação do Espectro do Autismo demonstram problemas ao nível da comunicação e, que por sua vez, provoca alterações nos comportamentos e, conseqüentemente, na parte emocional (Hutchings et al, 2016).

Deste modo, as crianças com Perturbação do Espectro do Autismo, segundo Wetherby (2000 citado por Marinho et al, 2007) têm dificuldades na interação social pela utilização da linguagem não-verbal, falta de reciprocidade sócio emocional e falha nas interações/relações sociais; padrões de comportamentos repetitivos, falta de compreensão perante mudança de rotinas. Além disto, revelam interesses restritos e estereotipados, grande vinculação a alguns objetos, excessiva preocupação com algum elemento de um objeto, comportamentos compulsivos, ansiedade perante mudanças (García & Rodriguez, 1997, citado por Marinho et al, 2007).

¹ A considerable proportion of children with autismo exhibit behaviours such as hyperactivity, inattention, obsessive-compulsive symptoms, sleep disturbances, aggression, and self-injury.

Nesta perspetiva, torna-se relevante evidenciar as características mais evidentes nos domínios referidos, de modo a compreender o quadro que uma criança de pré-escolar com esta patologia irá apresentar.

Do ponto de vista social, a criança com Perturbação do Espectro do Autismo irá revelar uma perturbação, uma vez que evita o contacto visual, tem um acentuado défice de expressões faciais, posturas corporais e gestos que regulam as interações sociais; falta de capacidade para se relacionarem com os pares, de acordo com o seu nível de desenvolvimento; ausência na partilha com os outros sobre interesses, objetos e situações prazerosas; falta de reciprocidade social e emocional. A falta que sentem na compreensão do que os rodeia é um princípio para se perderem na informação que recebem na parte de trocas sociais, e conseqüentemente, levará a dificuldades na interação com o outro. Além disto, têm dificuldades em compreender os sentimentos das outras pessoas e que estas têm pensamentos. Desta limitação acaba por surgir a falta de empatia e conforto perante os pares e adultos, uma vez que há uma falha nos estados mentais na base do comportamento externo face ao outro (Lima, 2012).

No que diz respeito ao comportamento, uma criança com a Perturbação do Espectro do Autismo, evidencia: preocupação por um ou mais padrões e poucos interesses, que têm uma intensidade ou um comportamento disfuncional; adesão inflexível ao nível das rotinas, sofrendo com as mudanças, necessitando de momentos de transição, determinados rituais de saudação, necessidade de fazer o mesmo caminho ou ingerir os mesmos alimentos (APA, 2014), sendo que reagem com birras, ansiedade, agressividade quando lhes é apresentada uma mudança a este nível; ações motoras estereotipadas e repetitivas de partes do corpo ou do corpo todo; preocupação incessante com determinado pormenor de um objeto. Aquando da demonstração de um interesse, não revela tendência em partilhar esse objeto, nem em entrar numa situação de jogo livre com os pares. Neste padrão comportamental pode verificar-se ainda, segundo Lima (2012): impulsividade, períodos curtos de atenção, birras excessivas e difíceis de controlar, sensibilidade exagerada a ruídos, sensibilidade tátil exagerada e necessidade de rotinas.

No que concerne à parte cognitiva, as crianças com Perturbação do Espectro do Autismo têm a sua capacidade de meta-representação comprometida. A ausência deste aspeto cognitivo dificulta o campo das interações e a compreensão de estados mentais do próprio como dos que o rodeiam, no que diz respeito ao reconhecimento, principalmente facial.

A expressão facial é um meio de comunicação para todas as pessoas, uma vez que permite fazer uma leitura sobre o estado do outro, tendo acesso a informações importantes sobre o estado e atributos mentais. As emoções, interligadas a esta expressão facial, são caracterizadas por um aparecimento precoce e universal que até as crianças reconhecem, uma vez que aparecem de estímulos internos e passam a externos. Ao serem trabalhadas com as crianças, as expressões faciais, tornam-se “um banco de memória com as representações perceptuais de suas diferentes emoções e como, uma vez expressas, seus pais respondem a elas. Assim, o seu mundo de representações emocionais é construído e desenvolvido em função da mobilização da energia mental proporcionada pela experiência geradora de emoções, dos mecanismos de auto regulação e do estágio de adaptação social que permitirá a utilização dessas emoções para a comunicação” (Assumpção et al, 1999 p. 945).

Contudo, as crianças com a Perturbação do Espectro do Autismo têm menor percepção de discriminar estados mentais e expressões faciais, por isso, devem ser exploradas desde cedo, para colmatar a discrepância entre o reconhecimento de alguns elementos e passar a juntar os mesmos com o significado implícito ao observar em si e no outro.

1.3 Competência emocional e social na Perturbação do Espectro do Autismo: uma questão de implementação

As emoções são uma resposta pessoal aos acontecimentos da nossa vida, de forma individual ou social, e por isso, a regulação e aprendizagem das mesmas, por parte das crianças com Perturbação do Espectro do Autismo, em idade pré-escolar, irá promover a sua inteligência emocional. A inteligência emocional é a competência de avaliar e

expressar emoções, regulá-las e utilizá-las de acordo com o contexto/situação (Bueno & Primi, 2003). Desta forma, ao reconhecer e compreender as emoções, a criança conseguirá gerir a sua inteligência interpessoal e social, ou seja, terá a “capacidade de observar os outros, compreendê-los e relacionar-se positivamente, resolver conflitos, trabalhar cooperativamente” no sentido de bem-estar consigo e com o outro (Bisquerra, 2003, citado por Martins & Ceia, 2014, p.821).

Ao promover a inteligência emocional, particularmente num caso de Perturbação do Espectro do Autismo, é necessário ter em consideração que as competências emocionais têm cinco dimensões: cooperação, assertividade, responsabilidade, empatia e autocontrolo que se interligam com competências pessoais (consciência de si mesmo e autogestão) e sociais (consciência social e gestão de relações) (Martins & Ceia, 2014).

Uma vez que as emoções andam a par com as interações, através do reconhecimento destas no outro, o aumento das interações com os pares, nas crianças autistas, deve ser proporcionado e ter em conta a duração, a frequência e a complexidade, com vista à diminuição do apoio social e emocional dos adultos-chave.

As competências emocionais podem desenvolver-se através da interação visual, em atividades de grupo ou pares, com os sorrisos ou os toques. Esta interação fará com que, de forma contínua, os intercâmbios sejam mais elaborados no jogo cooperativo, e a criança Autista utilize mais a linguagem em atividades sociais, que por sua vez irá desenvolver aspetos emocionais de compreensão do outro e de si mesmo (Marinho et al, 2007).

A sua abordagem ou frequente desenvolvimento destas competências, deve ser prática recorrente, uma vez que é a base de todas as aprendizagens, e deve, de acordo com o Manual de Saúde Mental para a Saúde Escolar, ser realizada através de projetos congruentes e contínuos com os valores, princípios e orientações que a Escola quer transmitir, mas que tenha a criança como principal agente dessa aprendizagem, seja o agente da mudança e a voz ativa (participativo), dando-lhe continuidade ao longo dos anos seguintes para que permita desenvolver as áreas iminentes e que possa revelar dificuldades (Carvalho et al, 2016).

Nesta perspectiva, de acordo com Carvalho et al (2016, p. 30), os projetos desenvolvidos para promover estas competências, devem ter uma

“Sequencialidade: as atividades devem ser devidamente coordenadas e dirigidas à aquisição de competências e devem considerar a implementação de projetos SEL no Plano Anual de Atividades da escola, desde o nível de educação pré-escolar até ao ensino secundário, num processo ativo de aprendizagem gradualmente mais complexo; Aprendizagem ativa: considerar metodologias ativas de aprendizagem que permitam às/ aos alunas/os adquirir conhecimentos, desenvolver atitudes e consolidar competências; Foco: no desenvolvimento de uma ou mais competências sociais e, em termos curriculares, considerar tempo e atenção para o desenvolvimento dos projetos; Explícito: definir claramente como adquirir competências específicas; definir a tipologia de competências que se pretende promover”.

Tendo em consideração o que foi supramencionado, o percurso escolar da criança deve ser pautado pelo desenvolvimento da autoestima positiva, da implementação de atividades que promovam o reconhecimento e compreensão emocional, do raciocínio e pensamento concetual, da capacidade exploratória, da compreensão do mundo que as rodeia, de competências sociais, expressivas e comunicativas, de capacidade para se organizar e da capacidade criatividade em prol da emancipação enquanto cidadãos (Portugal, 2008, citado por Varela, 2012).

Nesta perspectiva, deve intervir-se tendo em conta o progresso das crianças com vista à promoção destas competências, particularmente quando estamos perante quadros de Perturbação do Espetro do Autismo, em que estão menos desenvolvidas e necessitam de maior apoio do meio e de quem nele está envolvido para as desenvolver.

Para uma intervenção mais específica e centrada nesta dificuldade, devem identificar-se os comportamentos a serem alterados, estipular tempos curriculares para o projeto nos horários letivos e não-letivos, utilizar e construir materiais didáticos, bem como desenvolver estratégias pedagógicas, adaptando a diversas temáticas e metodologias (Carvalho et al,2016).

Ao longo deste processo, é necessário que haja uma intervenção centrada na componente cognitiva e outra na comportamental, o treino de competências sociais, o treino dos pais e também, professores no que diz respeito a questões de disciplina e reforço (Coelho, 2014).

Neste tipo de atividades é extremamente necessário, englobar o pessoal docente, as crianças e a família, para trabalharem colaborativamente e para promoverem a inclusão das crianças autistas e o desenvolvimento das competências socioemocionais. Para este tipo de trabalho, torna-se necessário promover o envolvimento parental e da comunidade, sendo crucial a divulgação do mesmo e dos seus resultados. Deve planear-se o trabalho de forma coerente e de forma contínua para que verifiquem os resultados em várias etapas da vida, criar ambientes propícios à participação e às relações sociais, como por exemplo o trabalho colaborativo, autonomizar tendo em conta limites e regras da realidade em que vivem e promover o bem-estar social e emocional dos intervenientes (Elksnin & Elksnin, 2001, citado por, Coelho, 2014).

Este tipo de trabalho, permite desenvolver estas competências, mas também promove e desenvolve estratégias de aprendizagem para lidar com a ansiedade, com a falta de disponibilidade para relacionamentos com o outro e os desafios do quotidiano.

As atividades desenvolvidas passam muitas vezes por jogos dinâmicos entre pares e adaptados aos contextos, sendo exemplos disso: exercícios de expressão corporal, jogos de imitação, jogos de mímica, improvisos para estimular a criatividade e a ação do sujeito e a ação e expressão corporal para estimular a comunicação não-verbal, e deste modo, desenvolver a comunicação não-verbal (Sousa, 2005, citado por Braga et al, 2016).

Nesta vertente, e para que seja mais inclusivo, nas escolas, quando se desenvolve as competências socioemocionais, há a possibilidade de adotar um currículo específico, desenvolver atividades transversais no âmbito social e emocional de acordo com as OCEPE, incentivar um ambiente de aprendizagem, respeito, mútuo apoio (trabalho cooperativo) e promover parcerias entre a escola e a família das crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (Costa & Faria, 2013).

1.4 Grupos heterogéneos como um benefício das aprendizagens na Perturbação do Espectro do Autismo

De acordo com as OCEPE, uma das estratégias a ter em conta, e que deve ser promovida com as crianças, é a interação com os pares e o trabalho colaborativo. Através deste, as crianças aprendem com os seus pares: a confrontar perspetivas, experimentar diversos procedimentos, saberes e a encontrar soluções para diversos graus de dificuldade que vão surgindo (Silva et al, 2016).

As crianças têm diferentes graus de desenvolvimento e quando estão perante um grupo de idades heterogéneas, através da estratégia de trabalho colaborativo, os saberes partilhados ou as dificuldades que encontram, podem promover aprendizagens nos restantes elementos do grupo ou desconstruir barreiras. Quando nos grupos têm crianças com Perturbação do Espectro do Autismo, todos as crianças aprendem sob uma pedagogia saudável que valoriza as diferenças humanas e promove uma aprendizagem adaptada às necessidades e respeito pelo próximo (UNESCO, 1994).

O trabalho colaborativo promove a participação de cada elemento, uma vez que é desenvolvido com esse objetivo, o de ter o contributo individual de cada um nas aprendizagens (Abrami et al., 1996 citado por Lopes e Silva, 2008).

No entanto, para promover um desenvolvimento integral de cada criança e de forma inclusiva, deve existir, antes da ação, uma refletida preparação da mesma, planificar a prática com intencionalidade educativa, mas assegurando alternativas, tendo em conta a diferenciação pedagógica. Esta tem como principal objetivo a adaptação, no processo de ensino e de aprendizagem, às características dos diferentes intervenientes da comunidade de aprendizagem, devendo ser trabalhada de forma inter-relacionada com o quotidiano na sala de atividades, prestando-se especial atenção às necessidades e interesses de cada criança (Santos, s/d; Tomlinson, 2002).

As vantagens de trabalhar, em cooperação, num contexto de grupos heterogéneos são muitas, uma vez que promove o desenvolvimento das crianças, bem como as que apresentam quadros de Perturbação do Espectro do Autismo. Este tipo de trabalho

permite que as crianças adquiram e desenvolvam competências cognitivas, mas também sociais, uma vez que é promotor de diversas interações entre pares. Ao optar-se por esta estratégia, facilmente se verificará que as crianças mais velhas serão o modelo das mais novas (Lopes & Silva, 2008).

Este trabalho deve ter em consideração a heterogeneidade do grupo, os diferentes níveis de desenvolvimento de cada criança ou mesmo as características de uma criança com Perturbação do Espectro do Autismo. As atividades desenvolvidas e as interações devem ser acompanhadas por propostas didáticas enriquecedoras que vão ao encontro dos seus interesses e, particularmente, das necessidades existentes (Cadima, 1997).

Uma vez verificada a existência de alguma necessidade a ser trabalhada na criança com Perturbação do Espectro do Autismo, nos trabalhos colaborativos, existirá uma orientação por parte de alguma criança do grupo, que esteja mais desenvolvida, e predisposta a assumir esse papel, passando esta a ser um “suporte temporário” auxiliando a outra criança, para que esta consiga concretizar a tarefa (Papalia et al., 2001). Cada elemento do grupo é responsável pelas suas aprendizagens, mas também, deve estar consciente que é um elemento ativo na aprendizagem dos pares. A criança, através da observação ou imitação dos modelos a que está sujeita, aperfeiçoa o seu desempenho, as interações entre pares e as competências sociais e afetivas, trazendo benefícios a todas as crianças, principalmente às que apresentam um quadro de Perturbação do Espectro do Autismo (Sanches, 2005).

Desta forma, com a ajuda dos pares, pelos momentos de observação ou imitação proporcionados em grupo, as crianças com Perturbação do Espectro do Autismo reconhecem ou realizam um trabalho que anteriormente não seriam capazes de concretizar/reconhecer, mas que levará a uma construção do conhecimento, significado, sentidos e incentivo para a atuação autónoma e para a autorregulação (Onrubia, 2002).

O trabalho colaborativo tem outra vantagem no desenvolvimento social das crianças envolvidas, particularmente se incluem crianças com Perturbação do Espectro do Autismo. Ao contrário do adulto, as crianças são capazes de desconstruir barreiras, desvalorizando ou esquecendo as capacidades que cada um tem, ou a

vontade/disponibilidade de aprender, tornando mais fácil de aceder às características específicas das crianças com Perturbação do Espectro do Autismo. Como Lopes e Silva mencionam (2008, p. 12) “uma criança cujo desenvolvimento cognitivo se aproxima do de um colega pode procurar este como andaime, ou seja, uma estrutura sobre a qual poderá construir um novo conceito. A aprendizagem cooperativa favorece o tipo de interações que permite aumentar o desenvolvimento e aceder a níveis mais elevados de funcionamento cognitivo”.

Este tipo de estratégia adotada, irá ter resultados em todo o grupo e não só na criança com Perturbação do Espectro do Autismo, uma vez que irá despertar a curiosidade e paixão, encorajando-as na participação das atividades/tarefas e na promoção da inclusão (Tomlinson, 2008).

**2. METODOLOGIA, DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES
DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS AO LONGO DO
PROJETO**

2.1. Caracterização do Colégio e dos Intervenientes

2.1.1 Caraterização do Colégio

O colégio, no qual foi desenvolvido o Projeto, tinha um sistema de salas rotativas e não existia uma sala fixa para cada grupo, sendo as mesmas temáticas: ginásio (local onde se realizam as atividades de expressão motora, musical e dramática); sala da matemática; biblioteca (que desenvolve a imaginação, criatividade, bem como a linguagem oral e abordagem à escrita); sala das expressões; espaço exterior (local amplo e de materiais adequados às brincadeiras das crianças e que está dividido em dois recreios).

No que diz respeito ao Projeto Educativo o colégio pretendia que existisse uma estimulação individual, ou em pequeno grupo, nas diferentes dificuldades encontradas, reforçando a intervenção nos sistemas envolventes e criando ligações de trabalho contínuo com a família nuclear, a família alargada, a sala de atividades ou a sala de aula. Deste modo, distinguiu-se por uma filosofia que se fundamenta na transparência, no diálogo, na participação, na construção da democracia e na formação de uma comunidade escolar crítica e participativa, capaz de responder aos desafios que os novos tempos colocam às crianças.

Uma das principais preocupações do colégio era o trabalho em Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), para que as crianças aprendessem a resolver questões/problemas, ultrapassar dificuldades e a enfrentar desafios. As aprendizagens iam ao encontro dos interesses das crianças, sendo deste modo, relevantes e úteis no contexto real, para promover aprendizagens significativas, tornando-as mais conscientes, responsáveis e participativas. A MTP foi desta forma, uma metodologia assumida em grupo que pressupunha uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados (Leite, Malpique e Santos, 1989, p.140 citadas por Vasconcelos, n/d p. 10).

Não obstante, tornou-se importante evidenciar os modelos curriculares seguidos pelo colégio na valência de pré-escolar. A abordagem HighScope, como princípio de envolver ativamente os intervenientes da ação educacional, materiais e ideias, tendo a criança o papel ativo na aprendizagem, por intermédio da experimentação do que as rodeia (Powell, 1991, citado por Post & Hohmann, 2011). E para além do modelo acima mencionado, baseavam-se nos princípios do Movimento da Escola Moderna, que segundo Niza (1992, citado por Folque, 2012) introduz atitudes democráticas, a reinserção dos valores democráticos, significações sociais e a reconstrução cooperada da cultura com a intencionalidade de desenvolver as crianças, como cidadãos ativos e democráticos.

2.1.2 Caracterização do grupo

Para a concretização deste projeto foi necessário criar um grupo de trabalho heterogéneo, uma vez que os grupos existentes na valência de educação pré-escolar deste colégio eram homogéneos.

A escolha das crianças foi feita de acordo com as características da criança com Perturbação do Espectro do Autismo, que necessitava de grupos calmos, particularmente no tom de voz e comportamento, para que aprendessem estratégias de acalmia e ajudassem em momentos de frustração. Este grupo, ao estar numa faixa etária entre os 4 e os 6 anos, iria corresponder aos diversos graus de desenvolvimento da criança com Perturbação do Espectro do Autismo, nas diversas áreas a serem trabalhadas.

Deste modo, o grupo foi constituído por seis crianças, sendo três delas de cinco e seis anos (uma do sexo masculino e duas do sexo feminino) e duas crianças de quatro anos (um do sexo masculino com Perturbação do Espectro do Autismo e uma do sexo feminino).

2.1.3 Caracterização da criança com Perturbação do Espectro do Autismo

A caracterização que a seguir será apresentada, surgiu da observação da interação da criança no seu meio educacional, com os pares e os adultos em sala ou contexto de recreio. Esta caracterização contou com os dados recolhidos no guião de observação e notas observacionais (Anexo B2), bem como da troca de informações pelas entrevistas (Anexo B1) realizadas aos adultos envolvidos diretamente no processo e dos documentos do processo individual.

O J. era uma criança com 5 anos a quem diagnosticaram a Perturbação do Espectro do Autismo pouco tempo antes de completar 2 anos, através da aplicação do ADOS 2. Neste sentido, era acompanhada por uma equipa multidisciplinar que promovia o seu desenvolvimento, quer no colégio que frequentava para terapias, quer no colégio. Deste modo, desenvolveu as competências necessárias ao seu quotidiano. Através das terapias e acompanhamento de uma psicóloga deste colégio, em contexto escolar, conseguiu estabelecer uma relação de confiança com o grupo, realizando as atividades propostas pelo adulto-chave, principalmente se fossem de exploração tátil ou auditiva.

O J. era acompanhado numa clínica privada, durante três manhãs, integrado no programa de Intervenção Intensiva Precoce, com sessões individuais de Psicologia, Terapia Ocupacional e Terapia da Fala. Em simultâneo, usufruía de acompanhamento em contexto escolar durante duas manhãs e uma tarde de intervenção em contexto casa, ao nível da Psicologia. Através das terapias, a intervenção ao nível das emoções, começou a ser realizada desde que foi sinalizado, tendo havido uma intervenção mais específica no ano decorrente de 2018, devido à progressão do J. ao nível da socialização e interação com o grupo e pares.

No que concerne ao contexto familiar, isto é, fatores ambientais, o J. vivia com os pais e o irmão, que frequentava o mesmo colégio de ensino particular e cooperativo, no qual se desenvolveu este projeto. Neste contexto educacional, esta criança convivia num modelo educacional de salas rotativas e temáticas (matemática, expressões,

ginásio, biblioteca) com as áreas respetivas ao pré-escolar (biblioteca, casinha, garagem, construções).

Do ponto de vista da comunicação e linguagem, na atividade e participação, era uma criança que imitia poucas vocalizações dirigidas ao outro, utilizando objetos para apontar para o que pretendia, contudo já se verificava a aproximação aos sons de músicas que aprendia. As sessões de terapia da fala e a utilização PECS (Picture Exchange Communication System), sistema aumentativo e alternativo da comunicação que o J. utilizava para comunicar, bem como atividades mais individualizadas permitiam-lhe tentar verbalizar palavras soltas ou aproximação às mesmas.

Ao nível da interação social era a mãe o seu foco central, como foi mencionado na entrevista (anexo B1.1.1), e o elemento paterno era quem o conseguia acalmar mais facilmente. A regulação emocional e comportamental era quase inexistente e divergia de acordo com os fatores ambientais e comportamentais que o rodeavam. Um dos exemplos prendia-se com a relação com o irmão ou os pares, em contexto escolar, não conseguindo lidar com os momentos de choro. Por não compreender as emoções no outro, reagia com arranhões ou a bater. Deste modo, as expressões faciais que demonstrava em si, eram geralmente características dos extremos emocionais e em momentos de frustração ou excitação, acompanhados de situações de movimentos repetitivos.

Em contextos novos, como os pais referiram na entrevista, tinha tendência a isolar-se e a explorar o espaço, particularmente se suscitasse interesse pela parte da luminosidade ou sonoridade. Além disso, o J. não era uma criança que explorasse outros contextos por ter a família longe e por desregular muito facilmente ao final do dia. Este comportamento desregular era pautado, por vezes, por situações como morder, e isso deixava os pais receosos na interação com o outro. Contudo, no contexto escolar, estava mais incluído dado que, com a ajuda da terapeuta, os jogos eram feitos a pares e isso permitia uma adaptação e integração constante. Neste contexto, muito frequentemente, pelo que foi observado, recorria ao adulto e tinha um certo receio de

algumas crianças quando mais agitadas, mas permitia abraços e beijinhos, sendo que necessitava de algum tempo para observar o grupo.

Do ponto de vista emocional revelava pouca empatia, facilmente se assustava e não compreendia o que o rodeava, conseguia ser simpático para com os outros, por vezes sorria perante alguma situação que tivesse acontecido, mas fundamentalmente reagia por imitação. As emoções eram difíceis de reconhecer e a acalmia ou a autorregulação ainda eram escassas. Nos momentos mais stressantes, era o adulto que o mantinha calmo através do toque (dar a mão, abraçar, afastar do ambiente agitado). No entanto, é de salientar que se reconhecia algumas emoções através dos seus comportamentos: pulinhos e vocalizações (ihih) como sinal de alegria ou o bater com uma peça, como sinal de zangado/irritado.

Na parte comportamental era desafiador e procurava levar objetos à boca ou bater nas portas para chamar à atenção de quem estava por perto. Quando desregulava, era necessário alterar a informação e introduzir algo novo, com vista a acalmar. Através do chewey conseguia acalmar-se, mas ainda não conseguia gerir os conflitos com os pares. Além disto, tinha tendência a provocar as outras crianças, retirando-lhes o que estavam a utilizar, mas não destruía materiais nem brinquedos e não se observava muitas “birras”.

O J. demonstrou ser uma criança sossegada, carinhosa e que conseguia realizar as atividades orientadas com ajuda do adulto-chave, contudo, preferia explorar os materiais sozinho. Os seus interesses, de acordo com as entrevistas realizadas aos pais e educadoras, variavam entre os trabalhos de educação artística, puzzles, jogos de encaixe e jogos de associação. No entanto, ao nível das necessidades, continuava a revelar dificuldades na aquisição de competências emocionais e sociais que lhe permitissem sentir integrado em diferentes meios sociais.

2.2 Desenho da metodologia de projeto

O presente projeto desenvolveu-se ao longo de onze sessões durante os meses de maio e junho de 2019. Estas tiveram como base atividades de reconhecimento das emoções alegria e tristeza, aliando o comportamento e as interações. As sessões foram desenhadas com base em atividades que na sua continuidade aumentavam o grau de complexidade.

Para a sua implementação, foram necessárias três fases: a pré-implementação (que permitiu analisar a documentação da criança, passar por um período observacional de fevereiro a abril e à concretização de entrevistas aos pais e às educadoras que o acompanharam ao longo do percurso no pré-escolar); implementação (nas quais foram desenvolvidas as onze sessões ao longo de dois meses, as notas abertas das sessões e as narrativas de aprendizagem – learning stories); pós-implementação (entrevista à educadora B, análise e descrição de todo este processo desde a fase inicial até às conclusões que se pretenderam alcançar).

Para a sua implementação, foi constituído um grupo de seis crianças. Cada sessão iniciava com cinco minutos de técnicas de relaxamento em pequenos grupos/pares e terminava com outros cinco minutos de relaxamento, uma vez que permitia desenvolver o conhecimento de técnicas de acalmia na criança com Perturbação do Espectro do Autismo, quebrando com os momentos que antecediam ou procediam. As atividades desenvolvidas permitiram:

- Avaliar o trabalho colaborativo na promoção de desenvolvimento das emoções, interações e comportamento;
- Reconhecer e compreender as emoções em si e nos outros;
- Promover a autorregulação e gestão de conflitos com os pares, nos diversos contextos.

Segundo Albano Estrela, “as exigências de funcionamento do sistema educativo determinam que o professor desempenhe o papel de investigador: deverá ser capaz de

recolher e organizar criteriosamente a informação e de se adaptar continuamente aos elementos da situação” (1994, p.27).

Para a concretização deste projeto, utilizou-se a metodologia de investigação-ação que, de acordo com Coutinho et al (2009), deve ter em conta um conjunto de fases que são desenvolvidas de forma contínua, sendo resumidas na sequência planificação, ação, observação (avaliação) e reflexão, desenvolvendo um olhar retrospectivo e prospetivo, levando a uma espiral autorreflexiva de conhecimento e ação. Esta metodologia tem mais do que um ciclo porque o que se pretende é propiciar mudanças nas práticas, de modo a alcançar os objetivos traçados. À medida que se desenvolveu o projeto, com base numa planificação previamente definida e de acordo com as informações sobre a criança, obteve-se observações que foram permitindo avaliar de acordo com o que deveria adquirir. Desta fase, surgiram novas planificações, mas mais adaptadas à realidade vivenciada. Deste modo, partindo da reflexão, avaliou-se as ações e modificou-se de modo a adaptar ao contexto e às conclusões obtidas ou pretendidas.

O projeto com base nesta metodologia, emergiu de situações concretas e, como tal, passou pela identificação de um problema evidenciado, isto é, dificuldades nas emoções, interações e autorregulação, partindo como uma necessidade da criança com Perturbação do Espectro do Autismo. Neste caso, para que a investigação-ação fosse concretizada, recorreu-se às técnicas e instrumentos de recolha de dados que, segundo Latorre (cit. por Coutinho et al, 2009, p.373), se dividem em três categorias: técnicas baseadas na observação (centradas na perspetiva do investigador), técnicas baseadas na conversação (centradas na perspetiva dos participantes) e análise de documentos (centra-se na perspetiva do investigado, implicando a pesquisa e leitura de documentos escritos que são uma boa fonte de informação). Estas possibilitaram que a mestranda percecionasse os efeitos da sua prática de forma mais sistemática e intencional.

Deste modo, ao longo deste projeto, a mestranda focou-se num conjunto de técnicas e instrumentos relevantes a esta situação e que permitisse a sua concretização. A seleção destes instrumentos foi feita de acordo com a criança e a finalidade a que se destinava: promover a inteligência emocional da mesma, tendo como principal estratégia os trabalhos de grupo com idades heterogéneas.

Para que o projeto fosse concretizado, delineou-se os seguintes objetivos gerais e específicos:

- 1- Aumentar o conhecimento sobre as emoções:
 - a) Aumentar o conhecimento sobre as emoções (elementos faciais que divergem de uma emoção para a outra);
 - b) Incentivar a expressão de um conjunto de sentimentos e emoções;
 - c) Promover a identificação das emoções a partir das suas expressões faciais;
 - d) Aumentar o uso do sistema de comunicação aumentativa PECS;
 - e) Aumentara expressividade emocional;
 - f) Promover a identificação das emoções a partir de expressões faciais dos pares.

- 2- Aumentar o sentido de iniciativa de interação com os pares na gestão de emoções:
 - a) Promover a iniciativa de estabelecimento do contacto interpessoal;
 - b) Promover a reciprocidade emocional mediante a resposta do outro;
 - c) Aumentar o sentido de empatia pelo outro;
 - d) Aumentar o uso de expressões faciais para regular a interação social.

- 3- Aumentar o conhecimento de estratégias de autogestão da ansiedade através dos pares:
 - a) Aumentar a tolerância à frustração.

- 4- Aumentar o conhecimento de estratégias de autogestão de reações emocionais e adoção de novos comportamentos:
 - a) Diminuir a ansiedade e descontrolo emocional;
 - b) Diminuir os comportamentos desregulados;
 - c) Aumentar o conhecimento sobre estratégias de acalmia/relaxamento.

Deste modo, no final do projeto, pretendia-se alcançar os objetivos traçados.

2.3 Técnicas e instrumentos

De seguida, serão explanados as técnicas e os instrumentos utilizados relativos à pré-implantação, e que permitiram recolher o maior número de informação para a realização deste estudo.

2.3.1 Observação

As intervenções no âmbito educacional, com vista à mudança de comportamentos ou atitudes, tiveram por base um processo observacional que forneceu um conjunto de informações relevantes para o processo de ação. A observação, permitiu descobrir as necessidades e interesses das crianças, construindo uma base de avaliação diagnóstica e de formação, que no ciclo de investigação-ação permitiu trabalhar os parâmetros que foram definidos neste estudo de caso, e assim, desenvolver estratégias adequadas aos mesmos (Estrela & Estrela, 1978).

Neste caso, a observação direta foi o processo mais adequado, uma vez que permitiu uma recolha de informação no contexto com a própria criança, sendo que o observador recolheu as informações sem se dirigir ao sujeito envolvente no estudo, mas recolheu a informação sobre a sua interação com o grupo e os adultos presentes na sala (Quivy e Campenhoudt, 2008). A observação incidiu sobre os objetivos pertinentes e previstos, os três pilares no qual assentou este projeto: emoções, comportamento e relações.

A observação direta permitiu deste modo, observar os comportamentos e teve como características fundamentais: a objetividade, isto é, a recolha de informações sem fazer juízos de valor baseados em preconceitos ou no senso-comum; exatidão, para que se recolhesse o maior número de informações relevantes; precisão; sistematização e o registo, nos quais se enquadraram as grelhas e guiões de observação (Estrela, 1994). Para tal, foi construída uma grelha de suporte (Anexo B2.1), que assentou nos três

objetivos principais, já mencionados, com uma escala entre nunca, às vezes e frequentemente, mediante os parâmetros escolhidos para a observação. Os parâmetros escolhidos correspondem aos comportamentos a observar e permitiram registar e quantificar o número de vezes que a criança os evidenciava ou não.

Além disto, é importante referir que, quando se observa em contextos educativos, deve-se ter em consideração que as crianças não são seres isolados, mas inseridos num determinado meio e em inter-relação com diversos agentes. Deste modo, foi indispensável recorrer a instrumentos de observação indireta, como entrevistas, conversas informais, entre outros, com vista a uma avaliação diagnóstica da realidade mais concisa.

2.3.2 Entrevistas

Na sequência de uma investigação qualitativa, recorreu-se à entrevista semiestruturada, isto é, elaborou-se um guião previamente estruturado e organizado por conteúdos, como se verifica no anexo B1, mas que foram flexíveis ao ponto de permitir uma exploração abrangente do mundo do entrevistado através da conversação (Flick, 2005, citado por Resende, 2016).

De uma forma mais específica, as entrevistas semiestruturadas permitiram obter informação sobre o que nem sempre é observável e complementou a informação sobre a criança em diferentes contextos, neste caso a família e o grupo em que estava inserido no meio escolar, e em diversas relações. Este instrumento permitiu a recolha de dados de opinião sobre o real para fornecer pistas com vista a caracterizar o processo de estudo, como também conhecer, em parte, os intervenientes do processo e algo dos seus quadros conceituais, enquanto elementos que fazem parte do processo (Estrela, 1994).

De um modo geral, a entrevista possibilitou o acesso ao conhecimento, às crenças, aos rituais, à cultura e à vida dessa família, através das palavras dos próprios sujeitos. A entrevista semiestruturada foi direcionada à família (pai e mãe) e às educadoras

(educadora A porque estava ausente devido a uma gravidez de risco e licença de maternidade e educadora B, uma vez que a substituiu durante um ano letivo). Nestas entrevistas, procurou-se conciliar o uso de perguntas previamente definidas com a liberdade do entrevistado para que formule a resposta, facultando informações relevantes (Ponte e Ferreira, 2006). Apesar de existir um guião prévio com os conteúdos a serem abordados estruturados, permitiu flexibilidade para explorar o mundo do entrevistado, através de uma relação de conversação (Resende, 2016).

As entrevistas utilizadas no projeto (Anexo B1) serviram de complemento de informação sobre a criança em contexto familiar, como em sala/atividades escolares. Destas, foi possível uma orientação para a planificação das sessões, uma vez que os interesses e necessidades estavam mais clarificados. Além disso, permitiu uma maior caracterização da criança com Perturbação do Espectro do Autismo e um ajuste significativo do plano inicial à fase de execução do projeto.

No final da implementação, também foi possível realizar outra entrevista à educadora B, para recolher informação sobre a criança após a concretização e conhecer o que tinha mudado de acordo com os objetivos que foram desenvolvidos.

2.3.3 Análise documental

Neste processo, não podia ser esquecida a análise documental que serviu para aceder a informações relevantes que constavam do processo da criança, e completou o que foi observado e conhecido através das entrevistas. Estes documentos eram a ficha individual, o relatório do colégio que o acompanha e os registos observacionais da educadora A que permitiram uma clarificação que nem sempre é observável. Nesta análise tornou-se mais evidente as terapias frequentadas e o estado emocional e social em que a criança em questão se encontrava.

2.3.4 Narrativas de Aprendizagem

As narrativas de aprendizagem foram um suporte de informação e comunicação com a família, permitindo descrever as aprendizagens que a criança foi adquirindo, bem como algumas dificuldades encontradas. Esta técnica requer que os educadores observem as crianças em determinadas circunstâncias e escrevam "histórias" (narrativas) para mostrar as aprendizagens que estão a acontecer (Blaiklock, 2008).

Ao longo das descrições foram apresentadas algumas sugestões do que se poderia desenvolver consoante o que estava a ser trabalhado, esperando que se conhecesse a opinião dos pais face às evidências (fotografias) à narrativa que a acompanha.

Estas narrativas fazem uso de um quadro de análise baseado no TE Whāriki, o currículo da Nova Zelândia, e avaliam a Pertença, Bem-Estar, Exploração, Comunicação e Contribuição da criança.

Esta forma de avaliação, permite que se promova a comunicação entre educadores, pais e as próprias crianças, uma vez que têm “um poder extraordinário para estimular e energizar professores, pais e filhos. Os pais ficam mais interessados e convencidos das extraordinárias realizações de aprendizagens das crianças nos centros educativos” (Hatherly, 2006, citado por Blaiklock, 2008, p. 78).

2.4 Análise dos dados recolhidos na fase da pré-intervenção

Nesta primeira fase foi realizado um período de observação (sala de atividades e recreio) que se centrou em quatro momentos e em três entrevistas (pais, educadora A e educadora B). Estes quatro momentos constituem a amostra a considerar para cada um dos parâmetros específicos.

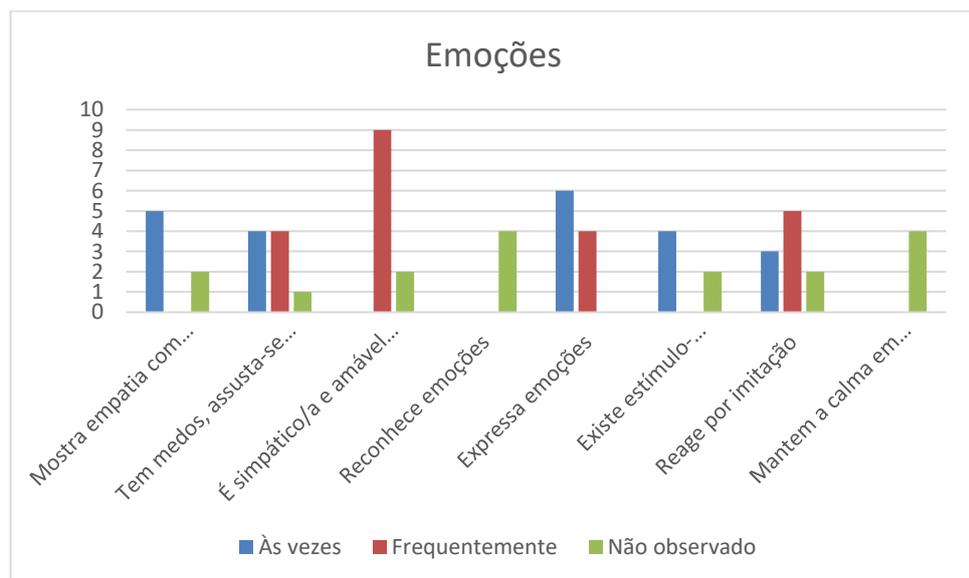
As grelhas de observação utilizadas, proporcionavam uma análise quantitativa, dos parâmetros específicos de acordo com os objetivos de observação, pelo que permitiu

determinar o ponto de situação da criança antes da iniciação da intervenção, complementada com a análise de conteúdo das entrevistas.

Através da recolha de dados, foi possível adaptar as atividades das sessões às necessidades e interesses da criança alvo da intervenção, para contribuir para o desenvolvimento emocional, potenciar as interações e modificações em termos de comportamento.

A análise dos dados inicia-se no indicador das emoções, passa pelas interações e termina no indicador do comportamento e para uma melhor compreensão dos dados poderá ser consultado o Anexo B2.1.5, onde constam todas as tabelas com os respetivos dados complementares aos gráficos. Para uma melhor interpretação dos dados, torna-se relevante salientar que “Às vezes” corresponde a uma escala entre 2 ou 3 situações observadas; “Frequentemente” de 4 ou mais situações observadas; “Não observado” entre 0 a 4 situações observadas, num universo de 4 momentos de observações, tendo sido 3 de manhã e 1 de tarde.

Gráfico 1: Análise do indicador “emoções”



Pelos dados do gráfico 1, podemos observar que o J. não reconhecia as emoções no outro, nem em si, em situações da sua rotina no colégio, como se constatou através das entrevistas (Anexo B1) e dos quatro momentos de observação (Anexo B2).

De acordo com o que verificámos no gráfico 1 o J. apesar de nunca reconhecer as emoções situação “não observada” nos 4 momentos de observação, expressava, “às vezes”, a alegria, a frustração e a tristeza. Na expressão das emoções, ocorreu “às vezes” em 3 dos 4 momentos de observações, 2 vezes em cada dia, perfazendo um total e 6 vezes e no dia em que ocorreu “frequentemente”, expressou 4 vezes as emoções. Na entrevista aos pais, é de salientar que ficamos a saber que as vocalizações e os pulinhos são formas de expressão de felicidade, apesar de não os saber controlar, nem associar ao estado de alegria. Quanto à felicidade era inerente à presença/chegada de alguém que gostava ou à finalização de atividades que concluía com sucesso. A tristeza, segundo os pais e educadoras, evidenciava-se muito na incompreensão do seu envolvente, acabando por resultar em comportamentos menos positivos, como gritos e bater com peças em movimentos estereotipados. Contudo, através da entrevista à educadora B, ficamos a saber que através de pistas visuais ou do PECS (sistema aumentativo e alternativo da comunicação), conseguia ter alguma perceção do que estavam a expressar, mas o mesmo já não era evidente perante os pares.

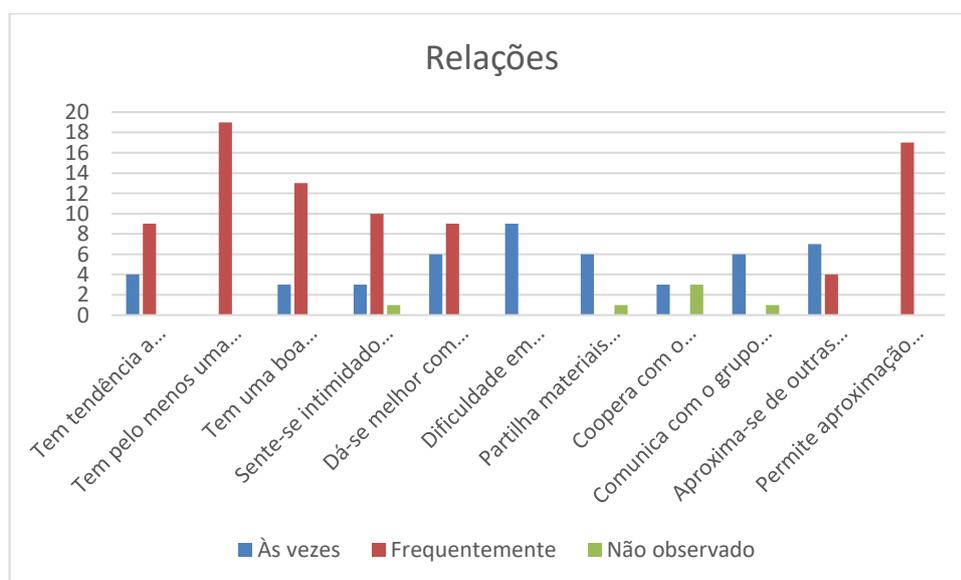
A par disto, o manter a calma face a determinados desafios que surgiam, era outro ponto que estava num patamar nulo, incidente na escala do “não observado” nos 4 momentos de observação.

A empatia variou entre “não observado” e “às vezes”, sendo que em 2 sessões demonstrou e noutras duas não foi observado. Nas duas sessões em que demonstrou empatia numa ocorreu 2 vezes e noutra 3 vezes, perfazendo o total de 5 vezes nestes momentos observacionais. A empatia pouco acompanhou as ações do J. e só se verificou perante os pares. Tal como a empatia, a simpatia começou a ser visível numa fase mais avançada das observações, passando de 2 vezes em que não se observou, até demonstrar “frequentemente”, ocorrendo 9 situações, nas suas ações, sendo 4 vezes num momento e 5 vezes noutra momento de observação. A simpatia ocorria mais com crianças mais velhas ou adultos, demonstrando mais tranquilidade na sua

aproximação. Relativamente ao estímulo - resposta face às emoções, verificou-se que em 2 dois momentos observacionais ocorria “às vezes”, sendo que ocorreram apenas 2 vezes em cada um dos momentos, perfazendo um total das 4 vezes, e nos outros 2 momentos “não foi observado”.

As reações neste ponto emocional tornaram-se evidentes, quando tinha um elemento de referência, levando-o a imitar “às vezes” num dos momentos observacionais e tendo ocorrido 3 vezes e “frequentemente” num outro momento, em que ocorreu 5 vezes e não sendo observado esta situação em 2 dos momentos observacionais. Uma vez que a compreensão perante o outro e situações que alterassem a rotina causavam desconforto, por vezes era evidente o medo, cuja frequência variava entre o “às vezes” e “frequentemente”. Em 3 dos momentos observacionais ocorreu “às vezes”, verificando-se sempre 2 momentos de medo, o que perfaz um total de 4, mas no momento observacional em que ocorreu “frequentemente”, presenciou-se 4 vezes. Além disso, existiu um momento observacional em que nenhuma situação provocou medo. Estas situações de medo existiam quando uma criança com a qual não brincava muito e o provocava, se aproximava.

Gráfico 2: Análise do indicador “Interações/Relações”



Do ponto de vista dos relacionamentos/interações com o outro, como se observa no gráfico 2, era frequente que o J. procurasse um dos pares que pertencia ao seu grupo, ou que permitia a aproximação do mesmo nos diversos contextos, tendo-se verificado “frequentemente”, num total de 19 vezes ao longo destes 4 momentos observacionais. O mesmo acontecia com a aproximação afetiva, permitindo que o abraçassem, dessem beijos e mimos, evidenciando-se como um bom recetor dos mesmos, particularmente de crianças mais velhas, constatando-se também que nas quatro observações ocorreu “frequentemente”, num total de 17 vezes. Relativamente à recetividade por parte de outras crianças, em 3 dos momentos observacionais ocorreram “frequentemente”, tendo um total de 13 vezes e no outro momento observacional ocorreu “às vezes” com um total de 3 vezes. Apesar deste panorama, de uma forma geral, havia uma preferência de aproximação ao adulto-chave quando comparado com o grupo das crianças, sentindo alguma confusão nestes momentos e afastando-se. Neste parâmetro, ocorreu entre “às vezes”, num total de 6 vezes e “frequentemente”, num total de 9 vezes, sendo que num destes momentos procurou mais o adulto do que no outro, ou seja, 4 e 5 vezes em cada dia.

Por vezes, a forma de interação/comunicação com o outro era acompanhada com comportamentos desafiantes e de chamada de atenção e ocorreu “às vezes” num total de 6 vezes, 2 vezes em cada um dos 3 momentos observacionais e no outro momento não foi possível de observar. Esta situação mais desafiante para comunicar acontecia, quer por brincadeira ou por necessidade de algo em específico, como também referenciaram os pais. Nesta análise, verificou-se que não era uma criança que necessitasse de isolar-se muito, estando integrada com as crianças com quem compartilhava as rotinas, verificando-se o mesmo em casa, como descreveram os pais. Este comportamento ocorreu entre “às vezes”, num total de 4 vezes, 2 em cada momento observacional e “frequentemente”, com um total de 9 vezes, 4 num dos momentos e 5 no outro momento observacional. Esta característica de isolamento só era evidente se necessitasse de se afastar da confusão, ou por brincadeira ou cansaço.

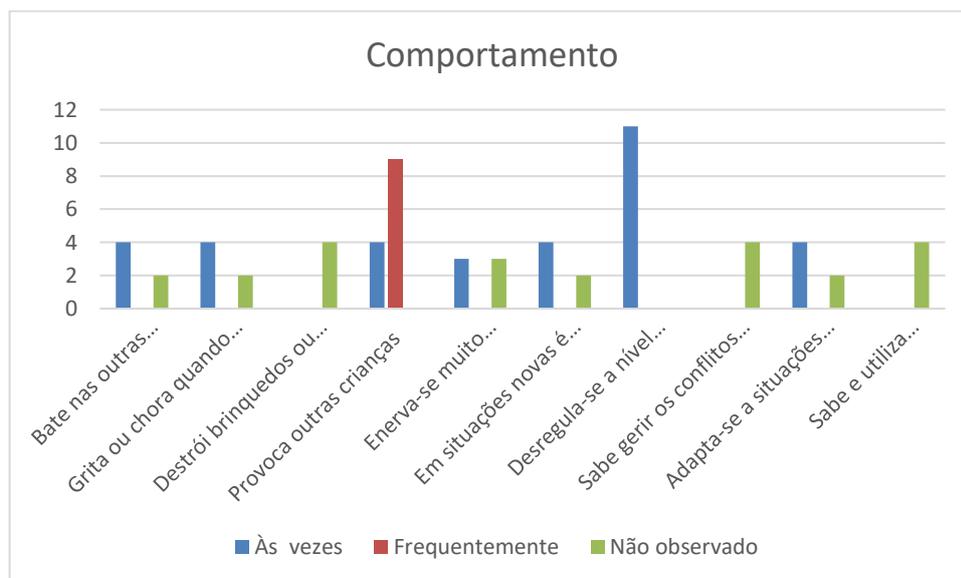
A parte de cooperação com o grupo/pares não foi observada em 3 dos momentos observacionais, tendo ocorrido “às vezes” 3 vezes, no único momento observacional em que o adulto a proporcionou. No que diz respeito à partilha, que também tinha de

ser promovido pelo adulto, ocorreu “às vezes” em 3 momentos observacionais duas vezes em cada um deles, perfazendo um total de 6 vezes e 1 foi “não observado”. As situações em que sentia intimidação só aconteciam com crianças mais agitadas e de características inseguras, variando entre “às vezes”, ocorrendo num momento observacional 3 vezes e “frequentemente”, ocorrendo 13 vezes nos restantes 3 momentos observacionais.

Uma vez que a iniciativa de partilha e aproximação a outras crianças não partia do J., as estratégias utilizadas pelas educadoras passavam por inclui-lo nas atividades, promover momentos de interesse do mesmo, ou por momentos de grande roda, como mencionaram nas entrevistas. Nestes casos, a sua dificuldade de partilha e aproximação a outras crianças ocorreu mais em “às vezes”, com um total de 7 vezes em 3 momentos observacionais e “frequentemente” com um total de 4 vezes, num momento observacional.

Em termos de interações, o J. preferia explorar os espaços onde se encontrava, em vez de interagir com as outras crianças ou adultos que pudessem estar presentes.

Gráfico 3: Análise do indicador “Comportamento”



No gráfico 3, podemos observar que havia um desregulamento ao nível motor (ex: andar de um lado para o outro) que ocorria “às vezes” nos 4 momentos observacionais, entre 2 e 3 vezes, perfazendo um total de 11 vezes. Este parâmetro tornou-se o que mais se destacava no indicador do comportamento. Relativamente às dificuldades em gerir os conflitos com o outro e o meio envolvente, era outro parâmetro muito importante e que não se observou em nenhum momento observacional que conseguisse gerir esta situação. A gestão de conflitos mostrou-se inexistente e a desregulação motora constata-se como ocasional. Contudo, apesar de alguns comportamentos mais desregulados, não era visível que destruísse elementos que estivessem perto de si ou que fizessem parte das brincadeiras, não se tendo observado esta situação em nenhum dos momentos observacionais.

Através da observação efetuada, verificou-se inexistência de estratégias de autoacalmia nos 4 momentos observacionais, necessitando da ajuda para o fazer. No gráfico 3, é evidente que momentos em que batia nos outros, gritava, chorava ou tinha momentos de frustração estavam equilibrados entre o “não observado”, ocorrendo em 2 momentos observacionais e o “às vezes”, ocorrendo num total de 4 vezes, duas vezes em cada momento observacional. Uma particularidade existente, quer em casa, quer na escola era que perante uma situação de choro dos pares ou do irmão, acabava por ficar mais agitado e reagia com uma certa indignação ou com empurrões ao outro. Esta situação, que não ocorria frequentemente em sala, apenas aconteciam devido à sua falta de compreensão perante o sucedido. O comportamento de gritar ou chorar assemelha-se na frequência ocasional “não observado” em dois momentos observacionais e “às vezes”, num total de 4 vezes, 2 em cada momento observacional.

O J. era uma criança que não se adaptava bem a novas situações, tornando-se receoso e inseguro, necessitando que se respeitasse as suas características para que recebesse bem o que iriam desenvolver. Nos momentos de observação, nestes dois parâmetros, foi visível que só ocorreu “às vezes”, num total de 4 vezes, 2 em cada momento observacional, sendo que nos outros 2 momentos observacionais não se observaram estes parâmetros. Estes pontos foram cruciais para a escolha do grupo de intervenção, para que a quebra da rotina e a concretização do projeto não fosse algo que motivasse algum momento de desregulação face ao novo. Contudo, salienta-se que em algumas

situações, em que ficava mais receoso, por vezes gritava, outras arranhava, e outras mordia. Para contornar estas situações de receio, a educadora A acabava por recorrer a algumas estratégias de conforto com palavras, afastando-o das crianças que desestabilizavam, dando a mão, abraçando e dando maminhos.

Quanto às provocações, este era um elemento presente, variando entre “às vezes”, num total de 8 vezes, 4 em cada momento observacional e “frequentemente”, num total de 9, 4 e 5 vezes em cada momento observacional, mas que dependia da disposição do J. face ao dia em questão. Contudo, era algo que, quer na escola, quer em casa, acontecia com mais frequência e por vezes era sinal de brincadeira e desafio. Relativamente às birras, o J. não era uma criança que se enervava ou que evidenciava momentos de birras, sendo um comportamento variável de 3 momentos observacionais em que “não se observou” e num em que ocorreu “às vezes” num total de 3 vezes.

Análise geral

Numa análise comparativa entre os três pontos principais - emoções, relações e comportamento - a intervir com criança, o gráfico 1 e 2 (emoções e relações, respetivamente) eram os que demonstravam mais elementos a considerar numa forma incisiva para que conseguisse gerir situações do seu quotidiano. As relações e as emoções estavam interligadas, uma vez que devia conseguir reconhecer em si e no outro as emoções para, consequentemente, respeitá-los ou conseguir partilhar bons momentos com os pares, e posteriormente, transferir as aprendizagens para outros contextos, no final da intervenção.

Apesar do comportamento ser um elemento que estava infinitamente ligado aos outros dois indicadores, este era o que revelava mais respostas com “não observado” perante os parâmetros escolhidos para observar.

2.5 Implementação do Projeto

2.5.1 Análise das sessões

De acordo com a análise anteriormente efetuada, relativa à fase de pré-implementação, era evidente que o J. exprimia emoções de alegria e de tristeza, contudo não sabia identificá-las em si nem nos outros. O mesmo era evidente quanto às reações expectáveis face a determinadas situações emotivas observadas nos seus pares, por isso era necessário trabalhá-las para aprender a gerir e controlar os comportamentos emocionais.

Nas relações, o J. dependia mais dos adultos referência e de uma criança com a qual se sentia tranquilo, tendo dificuldade em envolver-se com outras crianças, sendo necessário estimular esta vertente para desenvolver a socialização e poder interagir com mais crianças, respeitando-as e tomando a iniciativa. Quanto ao comportamento, era necessário que adquirisse estratégias de acalmia, autorregulação e que aprendesse a gerir melhor para adaptar a novas situações no seu quotidiano.

Posto isto, com base nos dados recolhidos na pré-intervenção, foi possível equacionar um conjunto de estratégias e atividades que, de forma gradual, fossem dando resposta aos objetivos definidos e que permitissem uma alteração no comportamento da criança alvo deste estudo.

Ao longo da implementação do projeto, a mestranda optou por dividir cada sessão em três partes (Anexo C1). Deste modo, cada sessão passava por uma: fase inicial – composta por uma pequena atividade que promovia as interações no grupo, bem como a quebra da rotina que o J. e as restantes crianças tinham tido até ao momento naquele dia, ganhando concentração para a realização do que iria ser proposto; fase fundamental – a atividade para promover as três competências que se pretendia desenvolver; fase final – uma atividade de acalmia que permitisse finalizar aquele momento de forma tranquila. Cada planificação continha objetivos específicos que permitiam avaliar e comparar o que deveria ser alcançado no final da atividade com o que efetivamente decorria depois da implementação.

O projeto teve o total de 11 sessões, iniciando-se em maio de 2019 e terminando em junho desse mesmo ano, com duas/três sessões por semana, dependendo da predisposição do J. ou da logística de atividades do colégio.

Deste modo, será feita uma análise, sessão a sessão e, posteriormente, da perspectiva dos pais do J. face a cada evolução ou dificuldade que apresentou no decorrer do projeto, finalizando com uma análise geral do que modificou face aos dados recolhidos na fase de pré-implementação.

Sessão 1

A primeira sessão pretendia estabelecer o primeiro contacto do J. com o sistema aumentativo e alternativo da comunicação que iríamos utilizar. O objetivo era alertá-lo para as diferenças mais visíveis na face de uma pessoa, ao exprimir uma dessas emoções. Deste modo, pretendia-se aumentar o conhecimento das emoções e a incentivar o uso deste sistema de comunicação.

A sessão decorreu de uma forma surpreendente, na parte da envolvência de todas as crianças. O espaço acolhedor para a fase inicial, fez com que tomassem a iniciativa e se sentassem para ouvir as indicações e realizar um momento de relaxamento. A atividade das “Preguiças” (Anexo C1.1) acalmou-os com os sons da natureza e permitiu aumentar o grau de concentração que iria ser necessário para a fase seguinte. Nesse momento, foi evidente que o J. respondeu por imitação do restante grupo de crianças e fez com que estes o recebessem com carinho e aconchego. Os objetivos traçados para esta fase foram cumpridos com sucesso e permitiu que o J. e as restantes crianças tivessem curiosidade para o que viria a seguir, mas também um maior grau de envolvência.

Após o momento inicial, o J. tinha de imitar a colocação da imagem PECS na emoção correspondente. Antes de iniciar, cada criança expressou as emoções que iriam ser exploradas, para que o J. se familiarizasse com a palavra e a expressão. Deste modo,

foi fulcral a cooperação das outras crianças que o incentivavam e davam a imagem PECS que deveria corresponder. Daqui, surgiu a primeira dificuldade, isto é, observou-se que o J. estava a corresponder por memorização do que tinha concretizado até então. Deste modo, trocou-se imagens base de posição, para que voltasse a observar as semelhanças e diferenças com as imagens PECS iniciais para que focasse novamente nas diferenças e semelhanças das imagens com o PECS. Nesta troca de posições verificou-se a primeira dificuldade do J. e os pares tiveram de realçar o elemento mais visível nas diferenças, apontando para a boca. A primeira constatação a que chegamos foi que o J. necessitava de mais tempo para concretizar a atividade, uma vez que observava as duas imagens iniciais e o elemento que as crianças apontavam.

O grau de envolvimento e atenção foi grande e cada vez que acertava, era observável que ficava feliz e demonstrava que queria dar continuidade. Com esta atividade, foi possível compreender que a memorização dos lugares das imagens base, poderia comprometer alguns objetivos traçados para esta atividade: aumentar o conhecimento sobre as emoções; aumentar a identificação das emoções. Para que tal não acontecesse, mudou-se para a estratégia já mencionada, alterando a posição das imagens. Contudo, uma das principais razões para desencadear a memorização, tal como foi descrito, foi o pequeno número de imagens a identificar.

Após o término desta atividade, voltámos às “Preguiças”, no qual o J. procurou a criança que se aproximou no momento inicial e lhe deu carinhos na face e nas costas, encontrando uma criança de referência, com o qual se identificou logo na primeira sessão.

Nesta atividade, conclui-se que o J. conseguiu recorrer às imagens PECS para identificar as emoções observadas nas imagens iniciais. A utilização da linguagem PECS não era muito recorrente e o facto de ter conseguido encontrar uma ligação com imagens diferentes, demonstrou ser um avanço. Além disso, a correspondência por memorização foi um elemento a considerar nas sessões seguintes, e como tal, criou-se estratégias alternativas para quando voltasse a ocorrer. Outro aspeto a ressaltar foi a capacidade de ultrapassar dificuldades, sem desistir e permitindo que os pares fossem um auxílio da aprendizagem, isto é, quando não fazia a correspondência correta, foi

indicado o que deveria observar e passou a comparar esse elemento na imagem e no PECS. Além disto, conseguiu relacionar-se com o grupo e criar proximidade com uma das crianças, tornando-se a referência de acalmia para as sessões seguintes.

Para a atividade fundamental da segunda sessão, foi essencial aumentar o grau de dificuldade e compreender se o J. conseguiria deixar as imagens ilustrativas das emoções e reconhecer emoções em imagens reais. Uma vez que esta atividade tinha sido bem concretizada, manteve-se esta estratégia de associação para a segunda sessão. Nesta sessão, foram apresentadas apenas duas imagens para corresponder com o PECS, mas na sessão seguinte foi necessário aumentar o número de imagens, para observar as emoções em diversas pessoas e não desencadear, novamente, situações de memorização.

Sessão 2

Na segunda sessão, a desconcentração do J. foi um desafio a toda a concretização das atividades. Desde o início, o J. sentiu necessidade de observar o que estava em seu redor, bem como o exterior da sala. Este nível de desconcentração acompanhou a atividade de acalmia, mas tendo sido essencial para ficar mais calmo e atento para a atividade seguinte.

Nesta atividade as crianças exploraram o pau de chuva, realizando o movimento do mesmo. Contudo, foi necessário aproximar do ouvido do J. para que este se concentrasse no interior da sala e no que estava a ser desenvolvido. Desta aproximação do instrumento, começou a acalmar e quis explorá-lo. Como o nível de concentração ainda estava muito reduzido, recorreu-se à atividade inicial da primeira sessão para complementar, isto é, ouvir os sons da natureza.

No momento da atividade fundamental, o J. tinha de colocar as imagens reais de pessoas desconhecidas por baixo da imagem PECS correta (Anexo C1.2), criando uma coluna para a alegria e outra para a tristeza. Cada criança partilhava uma imagem com

o J., para obter uma correspondência, e quando esta não era a correta, uma das crianças alertava através da imagem PECS e o J. corrigia. Porém, apesar de demonstrar interesse em manipular e observar as imagens reais, o J. necessitou de exteriorizar e quebrar com a atividade dando pulinhos e beijinhos aos pares. Para contornar a situação de cansaço e alguma desconcentração, as crianças diminuíram o número de imagens por emoção. Após esta alteração, foi possível observar um acréscimo na atenção e envolvimento por parte do J.

Esta atividade foi relevante para o J. e para os pares, uma vez que começaram a envolver-se mais e aperceberam-se que este reagia efusivamente a uma correspondência correta, mediante o feedback do grupo. Apesar do grau de dificuldade, conseguiu corresponder grande parte das vezes corretamente, mas mais evidente na emoção de tristeza.

Com esta atividade, e face ao que foi descrito, os objetivos que mais se verificaram foram: o aumento do conhecimento sobre as emoções, particularmente na tristeza; o aumento do reconhecimento e da identificação das emoções nos outros; a utilização do PECS, tornando-se o elemento referência na associação.

Para finalizar, ouviram os sons da natureza, novamente, mas face à desatenção inicial e à necessidade de muita concentração nesta atividade, tornou-se necessário que a criança referência da primeira sessão se aproximasse para acalmá-lo.

A atividade teve aspetos positivos, mas também causou algum desânimo, numa fase inicial, devido à falta de interesse e dificuldade que o J. demonstrou. Neste sentido, foi importante agir no próprio momento e adaptar ao grau de atenção que o J. tinha como registo nessa manhã. Nesta atividade, foi possível verificar que nem sempre o J. iria estar predisposto e que muitos fatores poderiam comprometer as atividades das sessões, sendo necessário alterar estratégias ou o diminuir o tempo da atividade, no decorrer da mesma. Esta reflexão permitiu adaptar as sessões seguintes a estas possibilidades, tal como tinha sido referido na primeira sessão, mas acrescentando alternativas aos materiais utilizados, do ponto de vista da criatividade ou do dinamismo.

Nesta sessão, apesar do grau de dificuldade, a diminuição de imagens no decorrer da atividade, permitiu que esta se desenvolvesse até ao fim. Na associação, verificou-se que passou a prestar mais atenção às diferenças das imagens, particularmente na emoção da tristeza, sendo mais evidente que o seu ponto de referência era o PECS e que lhe permitia reconhecer e identificar as imagens apresentadas. Apesar de ser a segunda sessão, houve um avanço por parte do J. uma vez que reconhecia as emoções pelo PECS.

Refletindo sobre o observado e sobre a própria opinião dos pais, relativamente à escolha de imagens de pessoas que não conhece, considera-se que nesta fase inicial, teria sido importante partir do conhecido para o desconhecido. Este grau de dificuldade foi ultrapassado pelo J, demonstrando que conseguia identificar as emoções, mas foi um fator preponderante para a sessão seguinte, isto é, manteve-se a estratégia de associação, mas com pessoas do seu quotidiano. Além disso, optou-se por planear a atividade da sessão seguinte, com um número mais reduzido de imagens, para que não perdesse o interesse facilmente.

Sessão 3

Nesta sessão, à semelhança do que foi observado nas sessões anteriores, o J. manteve a criança referência para manter o “mimo” que habitualmente lhe dava. Este comportamento e o reconhecimento desta atividade como início da sessão, demonstrou mais à vontade por parte do J. e permitiu que estivesse mais predisposto para a atividade seguinte. Nesta terceira sessão, tornou-se evidente que já reconhecia a rotina e estava tranquilo com as atividades que estavam a ser desenvolvidas, sentindo-se integrado.

A atividade fundamental consistiu em identificar as emoções que cada um dos elementos do grupo tinha representado com o PECS (Anexo C1.3). A utilização da fotografia de cada criança do grupo (emoção alegre e emoção triste) despertou a atenção do J. e fez com que tomasse a iniciativa de desenvolver outra hipótese para a

atividade. Antes de iniciar com a associação ao PECS, percorria os elementos do grupo, com a fotografia, até encontrar correspondência. Ao constatar esta comparação sentiu-se entusiasmado e ainda expressou a emoção tristeza, através da observação da fotografia. Numa fase inicial, correspondeu à emoção alegria e depois à emoção tristeza e, posteriormente, organizaram-se duas colunas com as duas emoções. Mais uma vez, partindo da iniciativa do J., além da correspondência correta, colocou as duas fotografias de cada criança lado a lado, como podemos verificar na imagem dois da narrativa de aprendizagem (Anexo C3.3). Uma vez que estava mais envolvido, as crianças tiveram a indicação para intercalar a entrega das emoções (ex: alegre, triste, alegre, triste, ...) e verificar se existia uma aprendizagem significativa das mesmas.

Nesta sessão, numa fase inicial, deu para compreender que quando o grau de atenção ou cansaço diminuía bastante, tudo ficava comprometido, levando-o a divagar com o olhar e a uma agitação corporal.

Além dos objetivos que já tinha alcançado, nas sessões anteriores, é de ressaltar que nesta destacou-se a expressão das emoções face ao que estava a aprender/observar, situação que ainda não tinha sido observada nas sessões anteriores. Além disto, o J. demonstrou predisposição para aprendizagem neste projeto, bem como a vontade de querer estar neste grupo em trabalho, uma vez que antes da entrada para a sessão, foi o J. que procurou a mestranda e encaminhou-a até à porta da sala, dando sinal que queria trabalhar no projeto.

Através desta atividade, verificou-se que o J. reconheceu e identificou as emoções, quer por si, quer através da ajuda dos pares, quando o cansaço estava mais presente, mas também existiram outros avanços que não se esperava observar nesta fase. O J. demonstrou conseguir reproduzir a emoção que estava a observar através de uma imagem de uma pessoa do seu quotidiano e tomou a iniciativa de identificar cada elemento através da sua fotografia.

O que foi observado, teria sido ainda mais gratificante se tivesse sido implementada na segunda sessão, dando um sentido evolutivo nas aprendizagens e passando, posteriormente para o desconhecido.

Relativamente ao que foi observado, verificou-se que necessitava de ser desenvolvido o foco na diferença dos elementos faciais que variavam de emoção para emoção, uma vez que ainda revelava algumas dificuldades. Para ultrapassar esta dificuldade observada, na sessão posterior, o recurso que teria de acompanhar a atividade deveria explorar estes elementos faciais.

Sessão 4

A presente sessão teve uma fase inicial semelhante à sessão número dois, uma vez que não tinha sido possível explorar devidamente, face ao comportamento mais agitado que o J. demonstrou. Desta vez, o momento inicial decorreu como o previsto e permitiu acalmar para a fase seguinte. Contudo, o cansaço demonstrado, comprometeu a concentração do J. para a atividade seguinte.

A atividade começou pela construção dos elementos da face (Anexo C1.4), com a ajuda dos pares, demonstrando bastante interesse no seu procedimento e manipulação. Posteriormente, este jogo era manipulável para representar as emoções. No entanto, quando os pares reproduziam a emoção alegria ou tristeza do PECS no jogo, o J. sentiu algumas dificuldades em posicionar a boca mediante a emoção que lhe era solicitada. A atividade foi mais complexa, no sentido em que tinha de parar a peça representativa da boca, mas os pares foram essenciais na colaboração e concretização. Os pares exemplificavam e o J. repetia ou ajudavam no momento de concretização. Uma vez que nem sempre foi fácil de alcançar o pretendido, na manipulação das peças, apostou-se noutra forma de realizar a atividade, isto é, os pares representavam a emoção no jogo manipulável e o J. identificava com o PECS. Nesta mudança, foi possível verificar que a identificação das emoções estava cada vez mais intrínseca e de fácil reconhecimento, através da utilização do PECS.

Nesta atividade, verificou-se que o J. permitiu cada vez mais a colaboração dos pares, não pela dificuldade, mas por saber que auxiliavam na realização da mesma. O facto

das próprias crianças terem começado a vernalizar um feedback positivo ao J. fez com que este manifestasse alegria, permitindo maior aproximação entre todos.

Para finalizar, fez-se novamente o jogo das “Preguiças”, para relaxar depois do esforço cognitivo sobre um tema que não é fácil de gerir e aprender. Estes momentos de relaxamento passaram a ser pautados pela procura das crianças mais velhas.

Nesta sessão, o J. conheceu um jogo que permitiu a representação emocional da alegria e da tristeza, mas pretendia-se que continuasse a realizá-lo em sala, para que o grau de dificuldade fosse ultrapassado e obtivesse mais aprendizagens significativas a médio/longo prazo.

O facto do J. ser uma criança predisposta às aprendizagens, permitiu que se apostasse em recursos e estratégias diferentes porque, respeitando o seu tempo, adquiria o que se pretendia. Nesta sessão e nas que já tinham sido realizadas até ao momento, foi possível compreender que o objetivo de identificação das emoções estava a ser alcançado, mas que levaria o ritmo que o J. poderia dar ao projeto. Outro elemento evidente é que o PECS se tornou o elemento-chave para o progresso do J. na leitura e identificação das emoções.

A partir desta atividade foi possível delinear a seguinte, mantendo o PECS como elemento que identificaria as emoções. Posto isto, delineou-se uma atividade que permitisse estimular a autonomia do J, isto é, tentando que fosse uma atividade menos manipulável, uma vez que ainda não conseguia representá-las autonomamente, mas que permitisse a interação com outras formas de identificar emoções. Nesta sessão, era visível que as emoções tinham de passar do seu reconhecimento e da identificação no outro, para a associação às situações do quotidiano que as despoletam.

Sessão 5

A quinta sessão, iniciou com um elemento diferente, os potes da calma da Maria Montessori, uma vez que a atividade fundamental exigiria mais da concentração do J..

Os pares demonstraram como se explorava e o J. imitou, ao ponto de não querer parar de manipular o pote e mantendo-se atento ao efeito observado.

A atividade (Anexo C1.5) pretendia que o J. ouvisse uma história social duas vezes - uma para conhecer e outra para identificar - que continha ilustrações desenhadas pelos pares. À medida que a história tinha a informação sobre as emoções alegre e triste, um dos pares pedia que identificasse. A atividade tinha um grau de dificuldade acrescido, uma vez que era o primeiro contato com os desenhos dos pares, mas como as ilustrações eram grandes, expressivas e com cores, permitiu que identificasse as emoções. Contudo, apesar do interesse e da persistência, teria de ser reforçado para que identificasse, de forma mais autónoma, a situação de “saber esperar para obter um brinquedo” e as emoções que poderiam desencadear no outro e em si.

O momento final desta sessão, continuou a ser as “Preguiças”, mas não demonstrou estar tão predisposto à realização da mesma. O dia não tinha proporcionado que pudessem estar no exterior, devido a condições climatéricas e observou-se na sessão a falta de interação com o exterior, levando-o a mais agitação e desconcentração. A falta de brincadeiras mais livres que o recreio proporcionava era crucial para o desenvolvimento das sessões. Deste modo, condicionava o desenrolar das sessões, uma vez que o J. ficava mais agitado e com menos predisposição para atividades.

Desta sessão ressalva-se a estratégia de acalmia, como sendo uma das que obteve mais atenção por parte do J, e o seu interesse pela audição de histórias. Na atividade, o J. superou as expectativas, uma vez que conseguiu identificar as emoções que observava e pela palavra que ouvia: alegre ou triste. Quando tinha dúvidas, o J. aproximava a imagem PECS, como se observa na fotografia da narrativa (Anexo C1.5) para escolher a correta. O J. começou a criar estratégias para conseguir ultrapassar dificuldades e identificar as emoções corretamente.

Uma vez que as histórias são um interesse do J. e existia outro aspeto social a desenvolver, optou-se por manter a mesma estratégia para a sessão seguinte, reforçando o reconhecimento das emoções perante outras situações do quotidiano.

Sessão 6

A sexta sessão teve um novo elemento que habitualmente capta a atenção das crianças com Perturbação do Espectro do Autismo, pelo seu constante movimento: um cata-ventos. A exploração do mesmo conseguiu captar a atenção e a vontade de explorar por parte do J.. Os pares exemplificavam e aproximavam do J., mas este preferiu aproximar do ouvido para interagir com o som emitido quando as crianças sopravam para rodar.

A atividade (Anexo C1.6), à semelhança da sessão anterior, manteve a estratégia de ouvir duas vezes uma pequena narrativa de uma história social com base numa situação do seu quotidiano. Neste caso, a história mencionava a “partilha de brinquedos” e todas as ilustrações foram realizadas, novamente, pelos pares. A aproximação do desenho desta faixa etária ao trabalho das emoções foi arriscada, no sentido em que poderia não ser tão perceptível para o J., contudo fazia sentido na questão de trabalho colaborativo e envolvimento das restantes crianças, mas também pela atenção que despertou anteriormente.

As crianças colaboraram e deixaram bem demarcado as diferenças nas emoções de cada desenho, correspondente à situação de partilha. Ao ler a narrativa e face à experiência da sessão anterior, sempre que se mencionava a emoção alegre ou triste, apontava-se para o desenho e mostrava-se o PECS respetivo, permitindo a leitura por parte do J.. Posto isto, numa segunda fase, pediu-se ao J. para identificar, de forma autónoma, com o PECS. Nesta atividade, apenas sentiu dificuldade na correspondência da emoção uma vez e nunca desistiu.

O natural interesse pelas ilustrações dos pares fez com que o nível de envolvimento fosse maior. Nesta atividade, verificou-se que o J. comparava as duas emoções do PECS com a ilustração, como tinha acontecido na sessão anterior.

Esta sessão permitia uma sugestão de continuidade, mas com outras questões do quotidiano, para que os próprios comportamentos e reações do J. no dia-a-dia fossem mais tranquilos e com maior perceção do que estaria a acontecer, isto é, uma leitura

emocional dos acontecimentos. Deste modo acabaria ou diminuiria o desencadeamento de comportamentos mais alterados, como ainda existiam numa fase de pré-implementação.

Para finalizar, o comportamento manteve-se, perante a atividade das preguiças, mas começou a verificar-se que a criança que pertencia ao mesmo grupo do J. externa ao projeto, não se envolvia tanto como os restantes que pertenciam à sala dos 5 anos. Relativamente a este grupo dos 5 anos, ressalva-se o sentido de responsabilidade que começou a sentir-se, por parte destes, e que foi transportado para fora do projeto, em momentos de recreio. Estas crianças, passaram a incluir o J. nas brincadeiras e a trazer outras crianças a esta realidade de inclusão social. Perante este comportamento, o J. começou a corresponder a estas solicitações e a envolver-se com mais crianças em recreio, procurando-as, também.

Nesta sessão o J. continuou a encontrar estratégias para ultrapassar as dificuldades e a recorrer aos PECS para fazer a leitura das emoções na identificação, não tendo conseguido apenas numa situação.

Uma vez que tinha sido trabalhado o reconhecimento facial das emoções, as emoções no outro e as emoções que determinadas situações do quotidiano desencadeavam, tinha chegado a altura de centrar esta aprendizagem em si. Deste modo, recorrendo aos interesses do J. e quebrando com o recurso destas duas últimas sessões de narrativas, modificou-se a estratégia e o recurso para trabalhar as emoções em si. Após duas sessões com o mesmo recurso, era necessário mais dinamismo para continuar a cativar o J. para as atividades.

Sessão 7

Nesta sessão, uma vez que era do seu interesse e tinha tido o resultado pretendido, voltou a utilizar-se os potes da calma para despertar a atenção e interesse do J.

A atividade fundamental (Anexo C1.7) consistia em construir dois puzzles, elemento que os pais tinham referido na entrevista como sendo algo que o J. gostava muito de construir.

Na construção dos puzzles com a sua fotografia representando uma das emoções, construiu maioritariamente sozinho, revelando bastante autonomia. Os pares contribuíram na construção e na identificação da emoção, numa fase inicial, mas, posteriormente, acabou por conseguir sozinho. Após a concretização do mesmo, identificou com o PECS as emoções respetivas, tendo realizado a associação corretamente. A cada feedback positivo dos pares, verbal e dar “mais cinco”, o J. reagia com um sorriso e, por vezes, pulinhos.

Nesta atividade, verificámos o nível de envolvimento através das imagens presentes na narrativa de aprendizagem (Anexo C3.7), bem como a interação dos pares e a permissão do J. para esta interação, perante o trabalho colaborativo.

As elevadas expectativas para esta atividade concretizaram-se, uma vez que o J. foi assertivo nas correspondências, envolveu-se, manteve o interesse do princípio ao fim e expressava contentamento a cada realização correta. As restantes crianças, acompanharam o entusiasmo e mantiveram o registo de dar o feedback positivo, mantendo-o cativado com este comportamento. O J. conseguiu reconhecer-se, reconhecer as emoções e identificá-las através do PECS, sem sentir dificuldades. Além disso, demonstrou felicidade na concretização de todas as fases da atividade, envolvendo os pares.

À semelhança do que se observou e concluiu da sessão dois e três, optou-se por iniciar a identificação das emoções através do recurso aos puzzles com fotografias reais, primeiro em si próprio, e depois, optou-se por mantê-lo para a nona sessão, mas trabalhando as emoções nos pares. O interesse e a predisposição do J. face a este recurso permitiram que se mantivesse, mas aumentando o grau de dificuldade para a sessão seguinte. Além disto, manteve-se a mesma estratégia do grupo dar o feedback positivo, para continuar a incentivar o J. na concretização das atividades. Contudo, para não haver uma repetição tão seguida, como a que existiu nas sessões das narrativas sociais, podendo causar desinteresse, a sessão seguinte teve uma

continuação da identificação de emoções mediante situações do quotidiano. Esta atividade, permitiu a conclusão desta identificação com as ações do dia-a-dia, mas de forma real uma vez que foram representadas e registadas fotograficamente.

Nesta atividade, conseguiu-se fazer um ponto da situação do projeto, uma vez que tinham sido realizadas mais de metade das sessões. Esta análise permitiu constatar a evolução do J., de acordo com os objetivos específicos delineados para estas sessões.

Sessão 8

Esta sessão iniciou e finalizou como a primeira sessão, voltando aos sons da natureza para diminuir ansiedade e descontrolo emocional, característico de fases anteriores à sessão e para aumentar a atenção do J. Estas atividades iniciais e finais promoveram acalmia e davam técnicas de relaxamento após uma fase de grande esforço intelectual.

A atividade (Anexo C1.8) foi anteriormente preparada com as crianças do grupo para representar situações do quotidiano que poderiam ser relevantes para o J. identificar do ponto de vista emocional. Nesta atividade, foram representadas situações de: “não partilhar brinquedos e puxar cada um para si”; “puxar os cabelos à amiga e colocá-la a chorar”; “brincarem todos juntos”; “abraçarem-se”. Após a observação, o J. tinha de corresponder com a emoção PECS que aquela situação desencadeava.

A atividade começou por ser apresentada pelas imagens do quotidiano, alertando quais os comportamentos corretos ou não, e posteriormente, realizou-se a associação ao PECS (coluna da emoção alegre e coluna da emoção triste). Para uma melhor explicação do que estava presente nas imagens, o mesmo grupo que as representou, exemplificou para o J. observar diretamente e associar ao que também ouvia diariamente no seu dia-a-dia.

Ao serem imagens reais, o J. envolveu-se na atividade, observando e necessitando de algumas dicas verbais, por parte dos pares, sobre o que estava representado. O J. concretizou a atividade corretamente e voltou a identificar os pares nas

fotografias/situações representadas. Nesta atividade é de salientar que o J. demonstrou reconhecer algumas palavras como consequência de algo bom, ou seja, de cada vez que era mencionada a palavra “abraçar”, o J. associava à alegria.

Esta atividade deveria ser regularmente transversal à família e à escola também, para que o J. começasse a identificar ações com elementos do PECS. Deste modo, seria necessário que houvesse uma maior aposta neste sistema de comunicação para que aprendesse a associar a ação com o que compreende nas imagens do PECS, situação que não se verificava regularmente.

Nesta sessão, é de salientar o reconhecimento de mais palavras na associação às emoções e sua identificação e o facto de ter conseguido associar as emoções ao que vivenciava no seu dia-a-dia. O reconhecimento das emoções mediante o que desencadeia, foi o maior ganho alcançado nesta sessão. Uma vez que as fotografias aumentavam o interesse, manteve-se este recurso para a sessão seguinte.

Sessão 9

À semelhança das atividades anteriores, que nesta sessão já tinha sido interiorizado pelo J. e surtia o resultado pretendido, quer na fase inicial, quer na fase final, foi realizada a atividade com potes da calma e as “Preguiças”. O J. demonstrava que já sabia a rotina da sessão, isto é, quando chegava à sala deveriam dirigir-se para a manta, em primeiro lugar, antes de iniciar a atividade fundamental e após o término da mesma e a arrumação dos materiais, deveriam dirigir-se para a manta, para finalizar com o relaxamento.

Esta atividade (Anexo C1.9), denominada “O que sente o outro?” consistia em identificar as emoções com o PECS depois de construir os puzzles com a fotografia dos pares a representá-las. No recurso utilizado, duas crianças representaram a alegria e outras duas a tristeza, para não ser desmotivante devido ao excesso de material, como se tinha ocorrido na segunda sessão.

A utilização do mesmo recurso foi com o objetivo de tornar a atividade mais apelativa e de acordo com o seu interesse, tentando anular/diminuir o grau de dificuldade que poderia vir a existir, uma vez que estaria a trabalhar as emoções nos pares. Os puzzles foram sempre uma mais valia, uma vez que o J. não desistia. Nesta atividade, tornou-se evidente que o J. já considerava a posição dos lábios nas fotografias para encontrar semelhanças ou diferenças e atribuir o PECS correto ao puzzle que o representava. Esta evidência surgiu do J. apontar para este elemento durante a observação das fotografias.

Após a sua concretização, esta atividade teve outro momento único nas sessões, ou seja, o J. deu indicações aos seus pares para realizarem o puzzle da sua emoção. O J. distribuiu as peças a cada criança, mostrando vontade em que os pares participassem.

O nível de atenção e empenhamento do J. foi maior do que o habitual, mas dos pares também. Nesta sessão, a interação passou a ser promovida por todos, acompanhada de uma grande cumplicidade, mas particularmente entre o J. e as crianças de 5 anos. O comportamento ao fim desta sessão e comparando com as sessões que tinham sido realizadas até então, começou a demonstrar tranquilidade e com reações positivas a momentos novos no seu dia-a-dia.

Relativamente a esta sessão, ressalva-se a iniciativa do J. ao incentivar os pares para a realização da atividade e de identificá-los pelas fotografias que tinha contruído, anteriormente, nos puzzles. Quanto às emoções, o J. não sentiu dificuldades e conseguiu identificar com o PECS. Uma vez que nesta atividade surgiu a constante observação e indicação da posição da boca para encontrar semelhanças e diferenças com o PECS, tornou-se importante planear uma atividade, para a sessão seguinte, que concluísse esta etapa sobre os elementos faciais que divergem, dando mais informações pelos sentidos.

Sessão 10

A presente sessão teve uma fase inicial e final igual, recorrendo ao jogo das “Preguiças”, no qual ouviam música clássica numa postura de relaxamento e quebra com as atividades e momentos anteriores vividos/experenciados pelas crianças.

A atividade desta sessão (Anexo C1.10) “Como é?” consistia em representar a alegria e a tristeza, com plasticina, numa base com uma face representada. Nesta atividade, o J. teria de representar o que observava na imagem do PECS. Numa fase inicial, os pares representaram primeiro e depois foi a vez do J. O interesse do J. direcionou-se para a exploração da plasticina e por isso, foi necessária uma maior orientação por parte dos pares, para centrar no objetivo de completar a face com os elementos em falta. Como não estava a ser fácil, os pares envolveram-se mais, criando-se um clima de entreajuda, até na produção dos elementos faciais, para que o J, colocasse nos pontos corretos. Depois de terminar a colocação dos elementos em falta, retirou-se o PECS e trocou-se a posição do resultado final das faces e pediu-se que identificasse, novamente, sendo que correspondeu acertadamente.

A informação pelo sentido do tato, complementada com o PECS, deu-lhe o conhecimento necessário sobre estas emoções, retirando as últimas dúvidas que poderiam existir sobre as diferenças destas emoções. Com esta atividade, o J. demonstrou reconhecer as emoções, sem dificuldade e sabendo as diferenças e passou a utilizar o PECS com mais frequência, verificando-se que era fundamental para o trabalho de leitura das emoções. Sendo que nesta fase era evidente que o J. estava a alcançar os objetivos específicos traçados para as atividades da sessão, tomou-se a iniciativa de trabalhar as emoções através de outro jogo com uma representação diferente das mesmas.

Sessão 11

A última sessão contou com uma fase inicial de exploração do pau-de-chuva e do habitual jogo das “Preguiças” para relaxamento.

A atividade fundamental (Anexo C1.11) “Onde estou eu?” consistia na correspondência de bolas de ping-pong com as emoções no respetivo rolo com as imagens PECS (Anexo C3.11). Inicialmente, os pares exemplificaram, mas de imediato o J. quis fazer por si. O J. optou pela estratégia de pegar nas bolas e aproximar dos rolos que tinham a imagem PECS e verificar a qual correspondia. Na atividade, precisou de ajuda numa fase inicial, para encontrar a emoção, no entanto, rapidamente ganhou autonomia, aprendendo como procurar e realizar a associação sozinho. A persistência e o interesse foram fundamentais para concluir a atividade, como tinha sido planeada, mas voltou a proporcionar um momento de interação com os pares. O J. distribuía as bolas às outras crianças para realizarem à vez. A atividade proporcionou um jogo de grupo, respeitando cada um a sua vez, mesmo do J. para os pares.

Ao longo da atividade, é de ressaltar que o J. só não acertou uma vez a emoção, traduzindo-se numa brincadeira, uma vez que ao fazê-lo, olhou para os pares e riu-se, à espera que alguma criança o corrigisse, ou seja, estava a ter um comportamento desafiante através da atividade. Outra situação que chamou à atenção é que o J. voltou a responder à escolha da emoção quando ouvia a instrução verbal, isto é, estabelecia uma conexão entre significado-significante (palavra-imagem).

O facto do J. ter proporcionado momentos de interação com os pares e criar novas alternativas à atividade proposta permitiu concluir que este trabalho colaborativo alcançou um dos pontos fundamentais do projeto: aumentar as interações. Desta sessão, também se compreendeu que os elementos cruciais ao trabalho colaborativo foram desenvolvidos e estiveram presentes: o saber esperar, o respeito pelo outro, a entajuda, a partilha e os momentos de brincadeira. Além disto, o comportamento passou a ser mais tranquilo e autorregulado e com mais capacidade de atenção. Nesta atividade e refletindo sobre as restantes, nas emoções, o J. revelou ter conseguido

alcançar os objetivos específicos delineados, sabendo reconhecer e identificar as emoções em si e no outro e identificando-as mediante situações do quotidiano. Outro aspeto relevante deste projeto, foi o aumento da utilização do PECS para comunicar e do uso destas expressões faciais.

2.5.2 Análise dos comentários dos pais nas Narrativas de Aprendizagem

Ao longo das sessões, os pais do J. tiveram a oportunidade de deixar alguns comentários relevantes sobre as atividades desenvolvidas e as conquistas do J. Estes comentários passaram por vários patamares, à medida que o projeto ia avançando e serão analisados de seguida.

Na primeira sessão, as considerações dos pais do J. (Anexo C3.1) sobre a atividade desenvolvida demonstrou que esperavam evoluções do ponto de vista emocional. Através do comentário, verificou-se que as expectativas eram elevadas e este projeto seria uma ajuda relevante para o desenvolvimento do J. Neste sentido, ressalva-se que os pais sentiram que foi uma “pequena vitória” conseguir corresponder entre as imagens apresentadas e o PECS, e que foi um maior ganho utilizar o “jogo”, um dos seus interesses, como forma de captar a atenção, e conseqüentemente, a participação. A utilização da expressão “pequena vitória”, bem como da palavra “progresso”, representou um otimismo face ao que se iniciou e desenvolveu nesta atividade. Além do discurso, também se conseguiu verificar o contentamento dos pais face ao uso de estratégias que o J. revelava como interesse: o jogo. Neste comentário, os pais apresentaram muita informação relevante e o impacto que estas conquistas terão na vida do J. Além disto, apresentam o que consideram importante, parecendo ser a maior preocupação, a aprendizagem e leitura das emoções pela expressão da boca, referindo que seria “extremamente útil” para o seu dia-a-dia, particularmente com o interlocutor. Neste caso, percebe-se que os pais têm expectativa que o J. compreenda melhor o outro, reconhecendo o que estará a sentir. Através deste reconhecimento das diferenças na face, chegaríamos ao desenvolvimento da inteligência emocional do J. que tanto se queria ver alcançado.

Este primeiro comentário dos pais foi interessante, uma vez que demonstraram grandes expectativas face à iniciação do projeto que iria trabalhar algo que consideram ser fundamental e o J. ainda não tinha desenvolvido: o reconhecimento e identificação das emoções em si e no outro.

Na segunda sessão (Anexo C3.2), apesar do J. ter alcançado o pretendido, a opinião dos pais variou em relação à primeira sessão. Esta mudança de opinião prendeu-se com o facto de se ter utilizado imagens de pessoas desconhecidas, considerando que foi um “salto demasiado grande”. Esta menção à atividade como sendo “mais adiantado” colocou em causa se teria existido aprendizagem por parte do J., no que concerne ao reconhecimento das emoções. O grau de dificuldade era mais elevado e o comentário dos pais foi ao encontro do que se verificou numa fase inicial da atividade, a necessidade de recorrer mais aos pares, para concretizar o que tinha sido proposto. O discurso que os pais tiveram revelou incertezas quanto às aprendizagens, mas consideraram que se tivesse conseguido por si, estariam perante uma evolução bastante importante.

Após a atividade e mediante a opinião dos pais, a questão de a atividade ter recursos com imagens de pessoas desconhecidas, permitiu que a sessão seguinte fosse repensada e aproximada à realidade e contexto do J., isto é, a utilização de imagens de pessoas do seu quotidiano.

Na terceira sessão, as fotografias utilizadas eram de pessoas do quotidiano, ou seja, dos próprios pares e a opinião dos pais (Anexo C3.3) modificou em relação à sessão anterior, voltando a existir expectativas face à aprendizagem das emoções por parte do J. Os pais, demonstraram que esta foi uma sessão mais próxima do seu interesse e que promoveu a vontade de aprender e participar, uma vez que as imagens reais de pessoas conhecidas “são uma boa forma de captar o interesse do J.”. Esta atividade permitiu que o J. se centrasse nas pessoas que estão em seu redor e que era um dos interesses do J, como revelaram os pais. Além disto, consideraram que a utilização de imagens de pessoas do seu quotidiano foi mais útil na aprendizagem das emoções. Quanto à conquista da expressão da emoção tristeza, consideraram que foi o entendimento das aprendizagens e foi um dos pontos que ressaltaram neste comentário, demonstrando

que se tornou visível que os objetivos estavam a ser alcançados. O discurso utilizado foi de concordância com o que foi observado, uma vez que a atividade esteve de acordo com o que tinham sugerido na sessão anterior e consideraram ser o que promovia maior interesse no J.

Na quarta sessão (Anexo C3.4), a opinião voltou a divergir face ao material utilizado e aos objetivos que se pretendiam alcançar. Os pais, face ao que estava descrito e à atividade desenvolvida, com o jogo manipulável de representação das emoções, demonstraram que tinha sido uma tarefa aquém das suas capacidades e que dependeu bastante do grupo para a sua realização. O pensamento dos pais estava devidamente fundamentado, uma vez que mencionaram o nível de concentração e a dificuldade em representar a atividade. Os pais consideraram que o desenho da emoção ainda era precoce e que tornou o J. “dependente da ajuda” dos pares. Neste comentário, os pais demonstraram incredibilidade quanto às aprendizagens significativas devido às diversas etapas da atividade (construção da face e desenho da expressão) e à maior recorrência aos pares. No entanto, a mestranda considera que são nestas pequenas dificuldades apresentadas que vamos compreendendo onde se deve continuar a apostar ou o que deve ser melhorado. Deste modo, as tarefas, não podem corresponder sempre ao mesmo nível de dificuldade, devendo sair da zona de conforto para promover outras aprendizagens e interação com outras formas de visualizar as emoções.

O feedback dos pais, relativamente à quinta sessão (Anexo C3.5), foi de descrença total, sendo que pouco desenvolveram o comentário, comparando com as sessões anteriores. A menção de uma possível viagem se o J. conseguisse reconhecer as emoções através de uma narrativa, foi uma forma delicada de demonstrar que não acreditaram que tenha sido possível o que estava descrito e tinha acontecido. A mestranda, face a toda a conjuntura desta atividade, considerou que a opinião dos pais tinha o seu fundamento, uma vez que tinha sido a sessão mais complexa de desenvolver e com menos capacidade de concentração do J.. Contudo, foram as ilustrações o elemento essencial para que o J. conseguisse identificar as emoções, não tendo sido apenas pela narrativa, mas pela história acompanhada de imagens representativas das emoções. Apesar desta pequena frase, como comentário de uma

sessão, revelou que é um passo muito importante e relevante para os pais, mas mais uma vez demasiado avançado para esta etapa.

Relativamente à opinião dos pais face à atividade da sexta sessão (Anexo C3.6), foi de encontro aos receios que a própria mestranda teve numa fase inicial, isto é, uma certa incredibilidade das respostas do J. à atividade, recorrendo novamente à narrativa da história social. Os pais, neste comentário, começam por mencionar que esta atividade estaria “além das capacidades”, mas não foi a opinião que mantiveram face ao que foi descrito na narrativa. Neste comentário, as baixas expectativas da sessão anterior deram lugar ao sentimento de “agradável surpresa”, uma vez que não só acompanhou a história como correspondeu às solicitações dos pares. Uma vez que a estratégia era repetida e as histórias eram um interesse do J., os pais reconsideraram e mencionaram que foi uma forma interessante de cativar o seu interesse. Outra informação relevante e que deu para compreender o que os pais esperavam com este projeto, foi a menção ao uso do PECS para comunicar. Nesta sessão, as expectativas dos pais voltaram a elevar-se, uma vez que o discurso foi bastante positivo e de reconhecimento das aprendizagens que se pretendiam alcançar.

As considerações dos pais para a atividade da sétima sessão (Anexo C3.7), demonstrou que se tornou relevante o recurso a algo do seu interesse - puzzles - e o facto de ter a imagem de si próprio, uma vez que gosta de observar-se. Porém não conseguiram revelar grandes expectativas no que diz respeito à promoção das aprendizagens sobre as emoções, mencionando que apenas fez correspondência pela diferença que observa no puzzle e nas imagens PECS. A incerteza dos pais foi ao encontro do facto de pensarem que não está a fazer uma associação da imagem ao estado de espírito, isto é, saber aplicar o conhecimento adquirido mediante as situações que a despoletam, mencionando até que foi uma tarefa complexa.

O discurso dos pais, mais uma vez, demonstrou incredibilidade quanto à aquisição das aprendizagens emocionais, visto que referem que “executa a tarefa meramente por correspondência”. Esta opinião é aceitável, uma vez que não estiveram presentes na atividade. Contudo, o facto de reconhecer a imagem e associar ao PECS de cada emoção, dá-nos a perspetiva que já existe o conhecimento das diferenças de cada uma,

isto é, o que altera na face. O facto do J., nesta etapa, ainda não ter demonstrado as aprendizagens no contexto familiar, adequando a situações do quotidiano, não permitiu que nesta fase do projeto a incerteza dos pais, quanto à associação ao estado de espírito tivesse ultrapassada.

A perspetiva dos pais na atividade da oitava sessão (Anexo C3.8), revelou que uma das maiores dificuldades do J. era compreender e identificar as emoções no dia-a-dia, e que ao utilizar imagens representativas de situações específicas da sua rotina permitia, não só, a identificação das emoções, como também, o aumento da concentração na sua realização.

O discurso dos pais demonstrou ser uma atividade relevante a ser trabalhada, pela dificuldade que o J. revelava e pelo recurso às imagens de situações reais. Neste comentário não houve menção ao grau de dificuldade nem à incerteza das aprendizagens, como em sessões anteriores, dando a entender que estiveram de acordo com tudo o que foi proposto e que talvez fosse algo com que o J. estivesse familiarizado – recurso ao PECS para compreender situações do quotidiano.

No que concerne à opinião dos pais na nona sessão (Anexo C3.9), face às sessões anteriores, salienta-se que foi a primeira vez que mencionaram uma possível evolução no J., em contexto familiar. Neste comentário, mencionaram que era importante o recurso a imagens reais e aos puzzles, comparando com a sessão em que se proporcionou o mesmo, mas com as emoções do J., considerando que é importante esta junção para que reconheça e identifique as emoções. Curiosamente, neste comentário, surge o primeiro indicador, no contexto familiar, que o projeto estava a ter resultados positivos na aprendizagem significativa das emoções, ou seja, os pais mencionaram que viam o J. a ir ao encontro do irmão para dar “miminhos” quando este estava triste, ou a chorar, ou a pedir-lhes para confortar o irmão. O facto de terem observado esta evolução significativa, fez com que os pais, conseguissem compreender que o trabalho persistente e incisivo, que por vezes não é fácil e tem graus de dificuldade diferentes, é extremamente necessário e tem um objetivo, permitindo a evolução do J. do ponto de vista emocional dele e com o outro. Este discurso foi diferente do que se analisou até a esta sessão, uma vez que as expectativas

voltaram a elevar-se dando esperança sobre bons indicadores de aprendizagens significativas do ponto de vista emocional, particularmente, quando mencionam “parece que já existe algum progresso no entendimento destas emoções”.

Quanto à opinião dos pais na décima sessão (Anexo C3.10), a mestranda concordou quando mencionaram que foi importante a realização de uma atividade de estímulo sensorial, em que permitiu tatear os elementos que divergem nas emoções. A informação pelos sentidos, complementada com o PECS, deu-lhe o conhecimento necessário sobre estas emoções, colmatando as dificuldades que poderiam existir. Contudo, ainda consideraram que o facto de haver um especial foco de observação na boca e a dificuldade que sentiu inicialmente era expectável porque não consegue ler as emoções. O facto de focar no elemento da boca é normal a todos e não só ao J., sendo que é um dos pontos que diverge na face de outra pessoa perante o estado emocional, no entanto, para o J. é uma fase inicial da aprendizagem e para outras pessoas já é um comportamento ou referência inata. O discurso volta a referir dificuldades na leitura das emoções e no grau da atividade, no entanto, deixaram de referir que não existiu aprendizagens.

A mestranda considerou natural estas incertezas dos pais, uma vez que as emoções são um ponto difícil de trabalhar, mas que deve ser feito desde cedo e com frequência para se obter uma progressão da aprendizagem emocional.

Na última sessão, a opinião dos pais perante a atividade (Anexo C3.11) era diferente da que tinha sido adotada até ali, isto é, não mencionaram algo de relevante quanto às aprendizagens emocionais, focando apenas no interesse pela atividade. Os pais consideraram que não era do interesse do J. e fez com que desistisse facilmente, daí a mudança de atividade para os pares integrarem o jogo. A mestranda discordou desta opinião, uma vez que o J. continuou a concretizá-la com os pares. Se o interesse tivesse diminuído, o J. teria saído do lugar ou teria dispersado o olhar e começado a realizar movimentos estereotipados, como foi possível de observar noutras situações e até na fase de observação. Esta situação não se verificou e manteve-se na atividade, em interação com os pares, o que permitiu concluir uma visão diferente da que os pais apresentaram. No discurso deste comentário, os pais desvalorizaram a atividade,

acreditando que houve um grau de desistência do J, face à sua concretização, mas não tendo a certeza se este foi o motivo para querer incluir os pares na atividade.

Desta participação dos pais, evidencia-se que, desde o início, tinham altas expectativas e estavam recetivos a aprender estratégias para ajudar o J. nesta fase de desenvolvimento das emoções, contudo a expectativa inicial deu lugar a grandes dúvidas, sendo que foram poucas as sessões que a opinião era de grande otimismo pelas conquistas. Os pais concluíam que foi o grupo de crianças que interagiu com o J. que promoveu a imitação, não dando lugar a aprendizagens, em algumas sessões. Esta mudança de perspetiva face ao projeto e às atividades que foram desenvolvidas, prendeu-se sempre pelo grau de dificuldade nas atividades escolhidas, bem como a incerteza das capacidades do J. perante desafios que lhe são propostos.

Contudo, desde o início que a mestranda tinha a perceção que o J. tinha grande capacidade de resposta e envolvimento, apenas necessitava de novos desafios, sem descurar interesses e necessidades.

A longo prazo, os pais apresentaram uma imagem à mestranda, de um desenho do J. sobre as emoções, demonstrando que o trabalho desenvolvido tinha dado frutos e estavam contentes pela evolução. Além disto, estava mais presente nos comportamentos do J. a noção destas emoções nos outros, respeitando-os, particularmente em momentos de tristeza. Esta mudança dos pais foi ao encontro do que tinha sido mencionado ao longo das sessões, isto é, quando o J. passou as aprendizagens para o contexto familiar, conseguindo interpretar as situações, e este tema não era apenas apresentado pelas narrativas, é que os pais tiveram perceção da evolução emocional. Quando o comportamento do J. começou a modificar-se face a situações como “ouvir chorar” e “ver alguma pessoa triste”, reagindo de forma a querer confortar o outro, foi a evidência de ter havido aprendizagens significativas durante estes dois meses de projeto. As dúvidas dos pais eram naturais e compreensíveis, uma vez que as emoções são abstratas. Acrescesse a este fator, que algumas das aprendizagens, para o J., são muito demoradas na aquisição e adaptação ao seu quotidiano.

No entanto, à medida que as aprendizagens foram transferidas para outros contextos, os pais começaram a modificar o discurso e a sua perspetiva, abandonando a ideia das sessões iniciais de que não teria existido aprendizagens, particularmente na leitura do estado de espírito no outro. Esta clara evidência fez com que apenas passassem a mencionar aspetos sobre os materiais utilizados ou o grau de dificuldade da atividade.

2.5.3 Análise geral da implementação

Após a realização do projeto, tornou-se relevante fazer uma análise comparativa entre a fase de pré-implementação e implementação, acompanhado dos resultados que se foram observando através da realização deste trabalho.

Deste modo, ressalva-se que ao longo do projeto, foram evidentes a persistência e a capacidade de aquisição de aprendizagens do J.. O J, era uma criança que gostava de aprender e com grande predisposição para o mesmo, verificando-se, também, que era uma criança que gostava de ter companhia de pessoas referência, mas que permitiu um trabalho de grupo exemplar e de entajuda que não se sabia se iria existir, uma vez que não era muito frequente o trabalho colaborativo em sala. O facto deste trabalho colaborativo ter tido crianças de idades diferentes, logo, com maturidade e graus de desenvolvimento diversos, trouxe diferentes perspetivas, formas de interação, criou responsabilidades em todos os elementos e permitiu criar um ambiente de inclusão/integração, como se defende no ponto 1.4, sobre o trabalho colaborativo em grupos heterogéneos. Além disto, face às características do J. devido à Perturbação do Espectro do Autismo, concluiu-se que seria mais positivo uma aprendizagem num ambiente de idades diversas nesta patologia, isto é, um grupo de idades heterogéneas na valência de pré-escolar, acompanhariam os diversos estádios em que o J. se encontrava ou necessitava de explorar para um desenvolvimento significativo.

Após esta implementação, conseguiu-se fazer uma análise bastante positiva no J, uma vez que evoluiu no reconhecimento das emoções em si e no outro. Analisando a pré-intervenção, o J. tinha particulares dificuldades em demonstrar empatia e preocupação com o outro. Em casos de tristeza, por exemplo, não existia grande estímulo-resposta

na parte emocional, reagia por imitação, e por vezes, expressava algumas emoções, mas não as compreendia nem reconhecia, sendo este último o objetivo que necessitava de desenvolver e verificou-se uma mudança. Esta mudança, demonstrou que, ao longo do projeto, as emoções trabalhadas foram aprendidas, reconhecendo diferenças e situações nas quais poderiam ocorrer no seu quotidiano, acabando por transportar as aprendizagens para outros contextos ou momentos. Estas aprendizagens levaram o J. a saber como reagir com o outro, e até por iniciativa própria, tentando ajudar através de outras pessoas. O J. teve uma evolução no desenvolvimento emocional, respeitando o seu tempo e predisposição, que teve esta mudança devido à incisão de trabalho nestes pontos. Além da persistência neste trabalho, também foi benéfico o facto de os desafios terem graus de dificuldade diferentes e com recursos diversificados, elevando/aproveitando as suas capacidades cognitivas.

Em sala, com a educadora B, tal como é mencionado na entrevista pós-intervenção (Anexo D1), o J. começou a demonstrar maior predisposição para trabalhar as emoções e a compreender as mesmas, nos pares. Além disto, começou a querer utilizar os mesmos recursos com os pares, envolvendo-os nas atividades que tinha trabalhado no projeto, como por exemplo, o jogo com as bolas de ping-pong.

O contributo dos pares neste projeto, do ponto de vista das relações, deu-nos uma perspetiva diferente do que se pode verificar no gráfico do indicador 2, ou seja, perdeu a tendência de isolar-se, mesmo no recreio, uma vez que passou a procurar outras crianças. Outro aspeto relevante a ter em conta, é que apesar de ter uma criança referência, deixou de depender da mesma para se acalmar ou brincar, procurando outras crianças. Relativamente à intimidação por parte de outras crianças, deixou de o sentir e conseguiu afastar-se. Além disto, apesar de recorrer aos adultos, tornou-se evidente que passou a procurar mais as crianças de várias idades, mas com maior tendência pelas de idades mais velhas.

Neste ponto, em contexto de sala, a educadora mencionou que o J. passou a aceitar mais a presença dos amigos nas suas brincadeiras, embora nem sempre partisse da sua iniciativa, tornando-se mais carinhoso com os mesmos. A relação com o adulto-chave e a auxiliar mantiveram-se, mas com mais momentos afetuosos. Em contexto de sala,

com os pares, passou a autorregular-se, sendo mais tolerável aos momentos em que, por exemplo, alguma chora. Além do grupo, a educadora, também mencionou que depois da implementação, foi notória a procura do J. por outras crianças e vice-versa, partilhando mais momentos de jogo livre, em recreio.

Quanto ao comportamento, o indicador 3, um dos aspetos relevantes foi que o J. passou a saber trocar a informação de situações mais agressivas para situações mais carinhosas, isto é, quando uma criança dizia “miminhos”, deixava o comportamento mais desafiante e procedia a uma aproximação mais tranquila. As provocações deram lugar a desafios com brincadeiras, sem exageros e bem integrado. Quanto às estratégias de acalmia, foram importantes no momento das sessões e passadas às educadoras para que fossem utilizando em sala. Através de conversa informal com a educadora B, percebeu-se que os potes da calma, o pau-de-chuva e as músicas passaram a ser uma referência para o J., em situações mais agitadas.

Em momentos de sala, a educadora mencionou que passou a utilizar mais vezes o PECS, para dar a conhecer os comportamentos que transmitiam alegria ou tristeza, para alertar o J. do que seria correto ou não, e também passou a ter mais momentos de acalmia, uma vez que começou a compreender quais os comportamentos a adequar às diversas situações, pelas que tinham sido desenvolvidas em projeto.

Um dos elementos a ressaltar neste projeto, foi a grande disponibilidade dos pais para a implementação do mesmo, para a realização da entrevista e para pontos de situação quando se cruzavam com a mestrandia, mostrando vontade em querer saber como estavam a correr as sessões. Além disso, os pais tiveram uma grande predisposição para analisar e responder às narrativas, tendo sido um elemento crucial de registo e comunicação das sessões. No entanto, nem sempre conseguiam entregar rapidamente, devido à logística familiar, e acabava por condicionar alguns dos avanços do projeto.

A participação dos pais através das narrativas de aprendizagem foi fundamental, uma vez que permitiu que se compreendesse a imagem representativa das emoções do J. nos pais, bem como as suas crenças quanto à aprendizagem das mesmas e a forma como estas estavam a ser desenvolvidas nos diversos contextos. A participação foi bastante positiva, acompanhada por um grande nível de interesse da evolução do J. no

projeto, uma vez que passavam a informação de que toda a alteração nesta construção de conhecimento sobre as emoções, dependia de um trabalho persistente e especializado no tema, situação que sentiam que ainda não tinha existido até então. Deste modo, o interesse foi crescendo, e o envolvimento dos pais também, uma vez que era uma temática que consideravam ser mais complexa para o J. Habitualmente, estes pais vão tomando conhecimento da evolução das crianças através de algumas fotografias, as observações a cada semestre ou através do diálogo com a educadora, mas através desta metodologia, conseguiram ter uma perceção diferente perante as atividades. Os pais passaram a ter acesso à descrição, às evoluções, acompanhados de fotografias, que elucidaram tudo o que estava a ser desenvolvido. Através desta exposição das aprendizagens, verificou-se que os pais se interessaram cada vez mais, estando mais atentos a comportamentos ou sugestões que até então não tinham adotado. Apesar da falta de credibilidade inicial nas aprendizagens, com o tempo, foram desconstruindo esta barreira e verificando que o J. adotava o que estava a desenvolver, no contexto familiar. Nesta participação dos pais, torna-se relevante salientar que ao ver a incredibilidade dos pais perante os factos observados, ajudou a que se mantesse o mesmo nível de persistência para demonstrar que o J. era capaz de acompanhar as atividades propostas, envolver-se, aumentar o conhecimento sobre as emoções, aumentar as estratégias de autorregulação e de iniciativa nas interações. Os receios, as comparações com o que era observado em contexto familiar e a sucessiva manifestação que agia sobre imitação, tornaram-se pontos de partida para delinear os passos seguintes das sessões e transmitir que, efetivamente, estava a aumentar os seus conhecimentos emocionais e sociais.

Relativamente aos receios da mestranda, esta sentiu que as suas expectativas estavam demasiado elevadas antes da implementação do projeto, uma vez que a proximidade com o J. era grande e o grupo dos 5 anos, sala com que a mestranda trabalhava, estavam cientes do que era o Perturbação do Espectro do Autismo e como deveriam ajudar o J. Além disso, as crianças que iriam participar estavam muito entusiasmadas e ansiosas para o projeto começar e a mestranda ficou envolvida pela própria reação das crianças ao que iria ser desenvolvido. Contudo, logo nas primeiras sessões os receios surgiram, uma vez que o ritmo inicial do J. foi completamente diferente do ritmo de

aprendizagem que apresentou nas últimas sessões. O J. sentiu algumas dificuldades, apesar da sua persistência, e fez com que a mestranda sentisse que talvez houvesse a necessidade de enveredar por outras estratégias, materiais ou mudança de sequência de sessões para respeitar o ritmo de aprendizagem. No entanto, a envolvência de todas as crianças, a cumplicidade que rapidamente começou a sentir-se entre o grupo escolhido para o projeto e a amizade que estavam a criar além disto, fez com que os receios deixassem de existir.

Quanto aos materiais utilizados ou a sequência das sessões, considerou-se que poderia ter-se optado por fantoches para diversificar as ilustrações ou que poderia ter-se apostado em materiais que explorassem sentidos como o tato, para dar outro tipo de informação significativa.

Após esta implementação, concluiu-se que este projeto poderia evoluir e ter uma nova fase com base noutras emoções: frustração, raiva, entre outras. Contudo, seria necessária uma aposta contínua nas que foram desenvolvidas, para que cada vez mais fossem inatas, nomeadamente, o reconhecimento e a reação do J. a momentos de alegria e tristeza, em si e no outro. Além disso, poderia também chegar ao patamar de desenvolver atividades mais aprofundadas de acalmia, como por exemplo a técnica da tartaruga, muito utilizada em projetos que desenvolvem as competências sócio emocionais nas crianças. O facto de interagir com a técnica da tartaruga, daria ao J. a competência de, por si próprio, gerir momentos que estão fora do seu controlo e o desestabilizam. Esta estratégia, permitiria que se recolhesse durante um pequeno período de tempo e aprendesse a gerir a incompreensão de situações que o rodeiam, acalmando-se. Neste projeto, a mestranda ainda poderia ter dado voz ao J., contando com a sua perceção após a leitura das narrativas, com recurso ao PECS e visualização dos recursos utilizados e construídos, num período posterior ao qual o projeto foi desenvolvido. Esta hipótese serviria para compreender as reações ao trabalho desenvolvido, no entanto, o tempo e a logística do próprio colégio face ao final de ano letivo, não permitiu que houvesse mais continuidade.

Analisando toda a implementação e refletindo sobre o patamar em que o J. se encontrava nestes três aspetos - emoções, relações e comportamento - antes do projeto,

pode-se concluir que houve uma mudança significativa desde a primeira sessão até à última. O J. passou a compreender as emoções e a reconhecer, passou a interagir mais com outros adultos e crianças, passou a entender e a ser mais tolerante nas reações do outro, aprendendo a autorregular-se e a manifestar apoio. Na sala, passou a gostar de trabalhar em grupo, dando aqui uma maior relevância ao trabalho colaborativo. Além disso, levou o conhecimento adquirido em contexto escolar para o contexto familiar e, a seu tempo, demonstrou evoluções perante os pais. O facto do J. ter-se tornado mais carinhoso com o outro, fez com que todo o trabalho implementado tivesse sido gratificante para ambos os intervenientes, dando novas expectativas a um trabalho mais regular e avançado destas e outras emoções.

Inicialmente, o J. não conseguia identificar as emoções no outro, nem compreender situações do seu dia-a-dia, particularmente em momentos relacionados com a tristeza, sendo incapaz de tolerar todas as reações no outro, particularmente no choro.

De acordo com os objetivos gerais e específicos da intervenção que previam a promoção de estratégias para desenvolver a parte emocional do J., para que no seu quotidiano fosse capaz de compreender o outro e a si, foi possível concluir-se que através do projeto, o J. aumentou o seu conhecimento emocional, como também a interação com os pares. Ao reconhecer as emoções trabalhadas (alegria e tristeza), bem como as ações do seu quotidiano que as despoletavam, permitiu que o J. aprendesse a autorregular-se e a manter-se calmo em situações mais desconfortáveis. O trabalho colaborativo foi essencial, uma vez que a parte social tinha de ser desenvolvida, e tornou-se visível que o J. criou confiança no próximo, permitiu a aproximação dos pares nas aprendizagens, verificando-se mais envolvido nas atividades. Esta aproximação nas interações através da metodologia do trabalho colaborativo, permitiu que deixasse de adotar comportamentos desafiantes que pudessem criar tristeza nos outros, e ao mesmo tempo, aprendesse a autogerir o que sentia face a situações com os pares, não entrando em ansiedade, frustração e comportamentos desregulados. A preocupação com o outro aumentou e os comportamentos mais afetivos que este grupo de trabalho adotou consigo foram adquiridos e transportados para outros momentos do seu quotidiano e com outras pessoas. Deste modo, verificou-se a adoção de novos comportamentos e respeito pelo outro e pelos seus momentos, situação que antes não

se verificava. As atividades iniciais das sessões, também foram cruciais para dar estratégias ao J e aos seus pares, para criarem momentos de acalmia e regulação perante situações de desconforto. Ao ser capaz de reconhecer as emoções, aumentou a qualidade das interações e respeito pelo outro em contexto escolar, como também familiar, tornando-se mais tolerante.

Além disto, ao aprender a expressar-se, de acordo com as situações trabalhadas ao longo do projeto, também permitiu uma maior comunicação/interação com o outro e, com isto, aprendeu a dar informação sobre o seu estado emocional, para que os pares pudessem intervir de acordo com a situação, uma vez que aprendeu a adequar as reações ao contexto.

CONCLUSÃO

Após a concretização do projeto, neste estudo de caso, concluiu-se que as competências socioemocionais são importantes e devem ser desenvolvidas nas crianças, uma vez que as mesmas têm implicações num conjunto de situações do quotidiano. Deste ponto de vista, a criança com Perturbação do Espetro do Autismo, ao ter desenvolvido estas competências demonstrou, a longo prazo, resultados benéficos ao nível das emoções, das interações e conseqüentemente, do comportamento.

Através da implementação deste projeto, verificou-se que estes três pontos basilares estão interligados e influenciam o quotidiano da criança, permitindo-lhe compreender o meio e quem com ele partilha. Para que estas competências socioemocionais fossem promovidas de forma mais inclusiva e permitisse o desenvolvimento pretendido em todos os aspetos, foi essencial a integração da criança com Perturbação do Espetro do Autismo, num contexto de trabalho colaborativo. Este, promoveu aprendizagens mais significativas e com um grau de socialização que até então ainda não tinha sido observado. Com esta estratégia, foi possível determinar que nesta patologia são maiores os benefícios de trabalho num grupo heterogéneo, quer pelos diferentes graus de aprendizagem cognitiva e conseqüente contributo de cada criança, quer pelo grau de maturidade e responsabilidade que cada um revela. Deste grupo de trabalho surgiu um clima de cooperação na criança com Perturbação do Espetro do Autismo e aumentou o seu grau de iniciativa e estabelecimento do contacto interpessoal em diversos contextos, bem como aumentou o respeito pelos pares nas brincadeiras e a compreensão das emoções com que se ia deparando.

Uma vez que um grupo heterogéneo e o trabalho colaborativo permitem desenvolver competências tão relevantes, torna-se benéfico que se repense estas estratégias e passe a incluir de forma mais regular em crianças com Perturbação do Espetro do Autismo. Os benefícios são visíveis em todas as crianças que participaram, criando um clima inclusivo e de integração que automaticamente se estendeu a outras crianças e valências. Se uma criança compreender a realidade da Perturbação do Espetro do Autismo e incluir essa criança nas suas brincadeiras, irá desencadear a aproximação de outros pares e promover a integração e inclusão de crianças com NSE. Este

comportamento social, quebrou estereótipos que existam até então e contrariou alguns dos aspectos característicos da patologia, permitindo o aumento do grau de socialização.

Outro aspecto relevante a concluir, e que está interligado, é o ponto das emoções e a capacidade de trabalhar as mesmas na Perturbação do Espectro do Autismo. Apesar de ser um tema mais abstrato, através de um trabalho incisivo e de persistência de ambas as partes envolvidas, permitiu a existência de um desenvolvimento emocional, conseguindo-se alcançar os objetivos traçados para este projeto, ou seja, conhecer as emoções, aprender a geri-las e a respeitar o outro perante situações emocionais, adotando estratégias e outros comportamentos face a desafios que o dia-a-dia lhe colocavam. Além disto, este trabalho permitiu que adotasse estratégias para si, adequando-as à sua necessidade ou realidade. Os momentos de descontrolo emocional e de frustração começaram a diminuir e a estarem presentes no contexto educativo e familiar.

Deste modo, pode-se afirmar que as competências socioemocionais são a base para a aquisição de aprendizagens e para regular comportamentos, dando estratégias e desenvolvendo competências que terão bons resultados na sua vida a médio e longo prazo. Com isto, concluiu-se que nas escolas devem apostar na aprendizagem destas competências, e que os profissionais de educação devem ter consciência dos seus benefícios para a promoção da inteligência emocional de uma criança, especialmente quando esta tem Perturbação do Espectro do Autismo, e por consequência, mais dificuldades em alcançá-las por si.

A inteligência emocional permite compreender o nosso mundo e o dos outros. Através deste projeto, foi possível desencadear aprendizagens neste sentido, e acima de tudo, promover a autoconsciência e controlo do que sente a criança com Perturbação do Espectro do Autismo perante o seu quotidiano.

Bibliografia

APA (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5*. Artmed

Assumpção, F., Sprovieri, M., Kuczynsky, E., Farinha, V. (1999). Reconhecimento facial e Perturbação do Espectro do Autismo. *Arq Neuropsiquiatr* v. 57, n.4. 944-949. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/anp/v57n4/1160.pdf> em 3 de fevereiro de 2019.

Blaicklock, K. (2008). *A Critique of Use of Learning Stories to Assess the Learning Dispositions of Young Children*. *NZ Research in ECE Journal*, v. 11.

Braga, M., Pereira, D., Simões, C. (2016). Aprendizagem socioemocional: A intervenção psicomotora em meio escolar para redução de problemas de comportamento e melhoria das competências académicas. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente* v. 7, n.º 1-2. 377-396. Disponível em <http://revistas.lis.ulusiada.pt/index.php/rpca/article/view/2421>.

Bueno, J. & Primi, R. (2003). Inteligência Emocional: Um Estudo de Validade Sobre a Capacidade de Perceber Emoções. *Psicologia, Reflexão e Crítica* v. 16, n.º 2. 279-291. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n2/a08v16n2> em 1 de novembro de 2019.

Cadima, A., (1997). *A experiência de um círculo de estudos para uma pedagogia diferenciada*. Em A. Cadima, C. Gregório, T. Pires, C. Ortega, N. S. Horta, *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico: Alguns itinerários* (p. 13-14). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Carvalho, A., Amann, G., Almeida, C., Pereira, F., Ladeiras, L., Lima, R., Lopes, I. C., Leal, P. (2016). *Manual para a promoção de competências socioemocionais em meio escolar*. Ministério da Saúde – DGS.

Coelho, V., Sousa, V., Figueira, A. P. (2014). O impacto de um programa escolar de aprendizagem socioemocional sobre o autoconceito de alunos de 3.º ciclo. *Revista de Psicodidática* n.º 19 (2). 347-365. Disponível em

<http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/viewFile/10714/10713> em 1 de maio de 2018.

Costa, A. & Faria, L. (2013). Aprendizagem social e emocional: Reflexões sobre a teoria e a prática na escola portuguesa. *Análise Psicológica*, 4 (XXXI). 407-424. Disponível em <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/3392>.

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII-2. Disponível em http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%25C3%25A7%25C3%25A3o_Ac%25C3%25A7%25C3%25A3o_Metodologias.PDF em 15 de novembro de 2019.

DGE. 2018. *Para uma Educação Inclusiva - Manual de Apoio à Prática*

Estrela, M. T. & Estrela, A. (1978). *A técnica dos incidentes críticos no ensino*. Lisboa: Estampa

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma estratégia na formação de professores*. Porto: Porto Editora.

Falcone, E. (2015). *A evolução das habilidades sociais e o comportamento empático*. Em Silveiras, E. *Estudos de Caso em Psicologia clínica comportamental infantil – volume I*. Papyrus Editora.

Folque, M.^a. A. (2012). *O Aprender a aprender no Pré-Escolar – Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Hutchings, J., Pearson-Blunt, R., Pasteur, M-A., Healy, H., Williams, M. (2016). A pilot trial of Incredible Years – Autism Spectrum and Language Delays Programme. *GAP*, 17. 15-22. Retirado de <http://www.incredibleyears.com/article/incredible-years-parenting-programme-cost-effectiveness-and-implementation/> em 24 de fevereiro de 2019.

Lima, B. C. (2012). *Perturbações do Espectro do Autismo: Diagnóstico*. Em Lima, B. C. (org). *Perturbações do Espectro do Autismo – Manual Prático*. (1.ª Edição) (p. 1-11) Lisboa: LIDEL.

Lopes, J., Silva, H. S. (2008). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa – Para o Jardim-de-infância*. Porto: Areal Editores.

Marinho, S., Gomes, A., Vieira, D., Antunes, E., Teixeira, D. (2007). *Perturbações do Espectro do Perturbação do Espetro do Autismo: Avaliação das competências comunicativas, sociais e linguísticas*. Retirado de [https://www.researchgate.net/publication/235711728_PERTURBACOES_DO_ESPECTRO_DO_PERTURBAÇÃO DO ESPETRO DO AUTISMO_AVALIACAO_DAS_COMPETENCIAS_COMUNICATIVAS_SOCIAIS_E_LINGUISTICAS](https://www.researchgate.net/publication/235711728_PERTURBACOES_DO_ESPECTRO_DO_PERTURBAÇÃO_DO_ESPETRO_DO_AUTISMO_AVALIACAO_DAS_COMPETENCIAS_COMUNICATIVAS_SOCIAIS_E_LINGUISTICAS)

Martins, E. C. & Ceia, H. I. F. (2014). *Desenvolvimento emocional e compreensão social em crianças autistas (estudo de caso)/ Emotional development and social understanding in autistic children*. Retirado de <https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/2701/1/Desenvolvimento%20emocional.pdf> em 27 de fevereiro de 2019

Ornubia, J. (2002). *Enseñar: Crear Zonas de Desarrollo Próximo e Intervenir en Ellas*. Em C. Coll (org.), *El constructivismo en el aula*. (13.ª Edição) (p. 104-106) Barcelona: Editorial Graó.

Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: Mc Graw Hill.

Pereira, M. (1992). *Didáctica das Ciências da Natureza*. Lisboa: Universidade Aberta.

Pereira, A. (2002). *Educação para a ciência*. Lisboa: Universidade Aberta

Ponte, I., Ferreira, P. (2006), *Práticas de Acção Social*, Porto: Porto Editora.

Post, J., Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. 4.ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Quivy, R., Campenhoudt L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.

Resende, R. (2016). Técnicas de Investigação Qualitativa: ETCI. *Journal of Sport Pedagogy & Research* 2-1. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/305488949_Tecnica_de_Investigacao_Qualitativa_ETCI em 1 de novembro de 2019.

Roberts, D., Pickering, N. (2010). Parent training programme for autism spectrum disorders: an evaluation. *Community Practitioner*, 10, vol. 83. 27-30. Retirado de http://www.incredibleyears.com/wp-content/uploads/parent-training-programme-for-autism_10.pdf / em 27 de fevereiro de 2019.

Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação – ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*. Retirado de <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1015> em 4 de março de 2019.

Santos, L. (s/d). *Diferenciação Pedagógica um Desafio a Enfrentar*. Lisboa: Universidade de Lisboa – DIFMAT, Projecto AREA. Obtido em 16 de dezembro de 2014,

Santos, M. V., Nakano, T., Silva, T. F. (2016). *Competências socioemocionais: análise da produção científica nacional e internacional*. Psicologia USP. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/283777647_From_intentional_consciousness_to_progressive_regressive_method_in_Husserl em 1 de maio de 2018.

Tomlinson, C. A., Allan, S. D. (2002). *Liderar Projectos de Diferenciação Pedagógica*. Porto: Edições ASA.

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na área das Necessidades Educativas Especiais*. UNESCO.

UNICEF. (2004). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Retirado de https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf em 4 de abril de 2018.

Varela, S. (2012). *Desenvolvimento Sócio-Emocional de um grupo de crianças de uma turma do 1.º Ano de escolaridade*. (Projeto de Mestrado). Instituto Politécnico de Lisboa – Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa. Disponível em <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1800/1/Desenvolvimento%20s%C3%B3cio-emocional%20de%20um%20grupo%20de%20crian%C3%A7as.pdf> a 1 de maio de 2018.

Vasconcelos, T. (org.). (n/d). *Trabalhar por Projecto na Educação de Infância – Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.

DOCUMENTOS LEGAIS E REGULADORES

Lei nº 46/86. (1986). Lei de Bases do Sistema Educativo Imprensa Nacional. Lisboa.

Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho – Regime Educativo Especial. Ministério da Educação. Lisboa

Projeto Educativo do Colégio (2017-2020).

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação - DGE

ANEXOS

Anexo A - Autorizações

Anexo A1 – Autorização do colégio



Ao cuidado do

Diretora Pedagógica da Creche e Pré-Escolar/ Representante da direção Dra.

Eu, Elisabete Araújo, encontro-me a realizar um projeto de intervenção que tem em vista a promoção da inteligência emocional de uma criança com Autismo. Esta intervenção integra-se no âmbito da realização do Projeto no curso de Mestrado em Educação Especial: Especialização no Domínio Cognitivo e Motor, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra, sob a orientação da Professora Doutora Vera Vale.

Este projeto visa a realização de um conjunto de observações e, posteriormente, sessões orientadas com um pequeno grupo de idades heterogéneas, com o objetivo de permitir, através do trabalho colaborativo, a promoção da inteligência emocional de uma criança com Autismo.

O anonimato das crianças será assegurado e os dados serão confidenciais, usados exclusivamente para a elaboração e realização do projeto.

Gratas pela colaboração.



Rua Dom João III – Solum
3030-329 Coimbra, Portugal
Tel: 239 793 120
Website: www.esec.ipp.pt

Declaração de Consentimento Informado

Projeto: **Promoção da inteligência emocional, através do trabalho colaborativo em pequenos grupos de idade heterogénea, num caso de Autismo**

Investigador responsável: **Prof.ª Doutora Vera do Vale**

Eu, abaixo-assinado, ,
confirmando que compreendi o objetivo do estudo para o qual é solicitada a realização do projeto, neste estabelecimento de ensino, dando autorização para o mesmo. Para tal, tive a oportunidade de colocar as questões e dúvidas que julguei necessárias, assim como fui informado(a) de que os resultados do projeto serão divulgados a todos os envolvidos, mantendo a confidencialidade dos dados.

Nome do(a) Diretora Pedagógica/Representante da Direção Data Assinatura

Elisabete Alexandra dos Santos Araújo *21/02/2019* *[Assinatura]*

Nome do investigador (Elisabete Araújo) Data Assinatura

Anexo A2 – Autorização do Encarregado de Educação C.



Caros Pais,

Eu, Elisabete Araújo, encontro-me a realizar um projeto de intervenção que tem em vista a promoção da inteligência emocional de uma criança com Autismo. Esta intervenção integra-se no âmbito da realização do Projeto no curso de Mestrado em Educação Especial: Especialização no Domínio Cognitivo e Motor, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra, sob a orientação da Professora Doutora Vera Vale.

Este projeto visa a realização de um conjunto de observações e, posteriormente, sessões de atividades orientadas com um pequeno grupo de idades heterogéneas, com o objetivo de permitir, através do trabalho colaborativo, a promoção da inteligência emocional de uma criança com o Espetro do Autismo.

O anonimato das crianças será assegurado e os dados serão confidenciais, usados exclusivamente para a elaboração e realização do projeto.

Gratos pela colaboração.



Rua Dom João III – Solum
3030-329 Coimbra, Portugal
Tel: 239 793 120
Website: www.esec.ipp.pt

Declaração de Consentimento Informado

Projeto: **Promoção da inteligência emocional, através do trabalho colaborativo em pequenos grupos de idade heterogénea, num caso de Autismo**

Investigador responsável: **Prof.ª Doutora Vera do Vale**

Eu, abaixo-assinado, , confirmo que compreendi o objetivo do estudo para o qual é solicitada a participação do meu educando, autorizando o mesmo. Para tal, tive a oportunidade de colocar as questões e dúvidas que julguei necessárias, assim como fui informado(a) de que a participação é voluntária e que me é permitido desistir de participar neste estudo a qualquer momento, sem estar sujeito(a) a qualquer prejuízo ou penalização. Fui informado de que os resultados do projeto serão divulgados a todos os envolvidos, mantendo a confidencialidade dos dados.

<input type="text"/>	14/11/2018	<input type="text"/>
Nome do(a) Encarregado(a) de Educação	Data	Assinatura
<i>Elisabete Alexandra dos Santos Araújo</i>	<i>14/11/2018</i>	<i>E. Araújo</i>
Nome do investigador (Elisabete Araújo)	Data	Assinatura

Anexo A3- Autorização do Encarregado de Educação J.



Caros Pais,

Eu, Elisabete Araújo, encontro-me a realizar um projeto de intervenção que tem em vista a promoção da inteligência emocional de uma criança com Autismo. Esta intervenção integra-se no âmbito da realização do Projeto no curso de Mestrado em Educação Especial: Especialização no Domínio Cognitivo e Motor, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra, sob a orientação da Professora Doutora Vera Vale.

Este projeto visa a realização de um conjunto de observações e, posteriormente, sessões de atividades orientadas com um pequeno grupo de idades heterogéneas, com o objetivo de permitir, através do trabalho colaborativo, a promoção da inteligência emocional de uma criança com o Espetro do Autismo.

O anonimato das crianças será assegurado e os dados serão confidenciais, usados exclusivamente para a elaboração e realização do projeto.

Gratos pela colaboração.



Rua Dom João III – Solum
3030-329 Coimbra, Portugal
Tel: 239 793 120
Website: www.esec.ipp.pt

Declaração de Consentimento Informado

Projeto: **Promoção da inteligência emocional, através do trabalho colaborativo em pequenos grupos de idade heterogénea, num caso de Autismo**

Investigador responsável: **Prof.ª Doutora Vera do Vale**

Eu, abaixo-assinado, [redacted], confirmo que compreendi o objetivo do estudo para o qual é solicitada a participação do meu educando, autorizando o mesmo. Para tal, tive a oportunidade de colocar as questões e dúvidas que julguei necessárias, assim como fui informado(a) de que a participação é voluntária e que me é permitido desistir de participar neste estudo a qualquer momento, sem estar sujeito(a) a qualquer prejuízo ou penalização. Fui informado de que os resultados do projeto serão divulgados a todos os envolvidos, mantendo a confidencialidade dos dados.

[redacted]	11/11/2018	[redacted]
Nome do(a) Encarregado(a) de Educação	Data	Assinatura
<i>Elisabete Araujo</i>	11/11/2018	<i>[Signature]</i>
Nome do investigador (Elisabete Araújo)	Data	Assinatura

Anexo A4- Autorização do Encarregado de Educação JO



Caros Pais,

Eu, Elisabete Araújo, encontro-me a realizar um projeto de intervenção que tem em vista a promoção da inteligência emocional de uma criança com Autismo. Esta intervenção integra-se no âmbito da realização do Projeto no curso de Mestrado em Educação Especial: Especialização no Domínio Cognitivo e Motor, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra, sob a orientação da Professora Doutora Vera Vale.

Este projeto visa a realização de um conjunto de observações e, posteriormente, sessões de atividades orientadas com um pequeno grupo de idades heterogéneas, com o objetivo de permitir, através do trabalho colaborativo, a promoção da inteligência emocional de uma criança com o Espetro do Autismo.

O anonimato das crianças será assegurado e os dados serão confidenciais, usados exclusivamente para a elaboração e realização do projeto.

Gratos pela colaboração.



Rua Dom João III – Solum
3030-329 Coimbra, Portugal
Tel: 239 793 120
Website: www.esec.ipp.pt

Declaração de Consentimento Informado

Projeto: Promoção da inteligência emocional, através do trabalho colaborativo em pequenos grupos de idade heterogénea, num caso de Autismo

Investigador responsável: **Prof.ª Doutora Vera do Vale**

Eu, abaixo-assinado, ,
confirmando que compreendi o objetivo do estudo para o qual é solicitada a participação do meu educando, autorizando o mesmo. Para tal, tive a oportunidade de colocar as questões e dúvidas que julguei necessárias, assim como fui informado(a) de que a participação é voluntária e que me é permitido desistir de participar neste estudo a qualquer momento, sem estar sujeito(a) a qualquer prejuízo ou penalização. Fui informado de que os resultados do projeto serão divulgados a todos os envolvidos, mantendo a confidencialidade dos dados.

<input type="text"/>	10/11/2018	<input type="text"/>
Nóme do(a) Encarregado(a) de Educação	Data	Assinatura
<i>Elisabete Alexandra dos Santos Araújo</i>	10/11/2018	<i>Araújo</i>
Nome do investigador (Elisabete Araújo)	Data	Assinatura

Anexo A5- Autorização do Encarregado de Educação M.



Caros Pais,

Eu, Elisabete Araújo, encontro-me a realizar um projeto de intervenção que tem em vista a promoção da inteligência emocional de uma criança com Autismo. Esta intervenção integra-se no âmbito da realização do Projeto no curso de Mestrado em Educação Especial: Especialização no Domínio Cognitivo e Motor, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra, sob a orientação da Professora Doutora Vera Vale.

Este projeto visa a realização de um conjunto de observações e, posteriormente, sessões de atividades orientadas com um pequeno grupo de idades heterogéneas, com o objetivo de permitir, através do trabalho colaborativo, a promoção da inteligência emocional de uma criança com o Espetro do Autismo.

O anonimato das crianças será assegurado e os dados serão confidenciais, usados exclusivamente para a elaboração e realização do projeto.

Gratos pela colaboração.



Rua Dom João III – Solum
3030-329 Coimbra, Portugal
Tel: 239 793 120
Website: www.esec.ipp.pt

Declaração de Consentimento Informado

Projeto: **Promoção da inteligência emocional, através do trabalho colaborativo em pequenos grupos de idade heterogénea, num caso de Autismo**

Investigador responsável: **Prof.ª Doutora Vera do Vale**

Eu, abaixo-assinado, ,
confirmando que compreendi o objetivo do estudo para o qual é solicitada a participação do meu educando, autorizando o mesmo. Para tal, tive a oportunidade de colocar as questões e dúvidas que julguei necessárias, assim como fui informado(a) de que a participação é voluntária e que me é permitido desistir de participar neste estudo a qualquer momento, sem estar sujeito(a) a qualquer prejuízo ou penalização. Fui informado de que os resultados do projeto serão divulgados a todos os envolvidos, mantendo a confidencialidade dos dados.

<input type="text"/>	12/11/2018	<input type="text"/>
Nome do(a) Encarregado(a) de Educação	Data	Assinatura
<i>Elisabete Raquel da Costa Araújo</i>	12/11/2018	<i>Araújo</i>
Nome do investigador (Elisabete Araújo)	Data	Assinatura

Anexo A6 – Autorização do Encarregado de Educação Mt.



Caros Pais,

Eu, Elisabete Araújo, encontro-me a realizar um projeto de intervenção que tem em vista a promoção da inteligência emocional de uma criança com Autismo. Esta intervenção integra-se no âmbito da realização do Projeto no curso de Mestrado em Educação Especial: Especialização no Domínio Cognitivo e Motor, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra, sob a orientação da Professora Doutora Vera Vale.

Este projeto visa a realização de um conjunto de observações e, posteriormente, sessões de atividades orientadas com um pequeno grupo de idades heterogéneas, com o objetivo de permitir, através do trabalho colaborativo, a promoção da inteligência emocional de uma criança com o Espectro do Autismo.

O anonimato das crianças será assegurado e os dados serão confidenciais, usados exclusivamente para a elaboração e realização do projeto.

Gratos pela colaboração.



Rua Dom João III – Solum
3030-329 Coimbra, Portugal
Tel: 239 793 120
Website: www.esec.ipp.pt

Declaração de Consentimento Informado

Projeto: **Promoção da inteligência emocional, através do trabalho colaborativo em pequenos grupos de idade heterogénea, num caso de Autismo**

Investigador responsável: **Prof.ª Doutora Vera do Vale**

Eu, abaixo-assinado, , confirmo que compreendi o objetivo do estudo para o qual é solicitada a participação do meu educando, autorizando o mesmo. Para tal, tive a oportunidade de colocar as questões e dúvidas que julguei necessárias, assim como fui informado(a) de que a participação é voluntária e que me é permitido desistir de participar neste estudo a qualquer momento, sem estar sujeito(a) a qualquer prejuízo ou penalização. Fui informado de que os resultados do projeto serão divulgados a todos os envolvidos, mantendo a confidencialidade dos dados.

<input type="text"/>	12-11-2018	<input type="text"/>
Nome do(a) Encarregado(a) de Educação	Data	Assinatura
<i>Elisabete Raquel dos Santos Araújo</i>	12-11-2018	<i>E. Araújo</i>
Nome do investigador (Elisabete Araújo)	Data	Assinatura

Anexo B – Pré- Implementação

Anexo B1 – Entrevistas

Anexo B1.1 – Guião de Entrevistas aos Pais

Guião de entrevista aos Pais

Nota explicativa: Este guião de entrevista é dirigido aos pais de uma criança com Espectro de Autismo e tem como objetivo principal a compreensão das emoções, relações e comportamentos em ambientes externos ao contexto escolar.

Todas as informações recolhidas com esta entrevista são confidenciais e serão utilizados apenas para fins investigativos.

Temáticas	Objetivos Específicos	Questões-chave
Interações	Compreender a natureza das relações entre os familiares	<ul style="list-style-type: none"> - Qual é o tipo de relação que o J. tem com o pai? Com a mãe? E com o irmão? - Que tipo de interações realiza com o irmão nos momentos de brincadeira? - Que tipo de comunicação é utilizada com o J. no contexto familiar? - Qual é a relação do J. com outras crianças? Procura aproximar-se? Prefere acompanhar-se de crianças mais velhas, da mesma idade ou mais novas? - Que estratégias são adotadas para promover a interação social noutros ambientes? - Quais são os programas/terapias que realiza em casa? - Que estratégias sensoriais de integração são utilizadas?
Emoções	Compreender o papel das emoções no desenvolvimento da criança noutros contextos	<ul style="list-style-type: none"> - Que tipo de integração social foi realizado no grupo? - Quais os interesses e necessidades que o J evidencia? - Qual a relação do J. com o adulto-chave? E com a auxiliar? E com as crianças do grupo? - Quais são as reações evidentes no grupo, face à interação com o J.? - Como é feita a integração da terapeuta e terapias em contexto escolar? - Quais são as reações/emoções evidenciadas perante situações boas? - Quais as reações/emoções evidenciadas perante situações más? - Que tipo de materiais visuais utilizam para trabalhar emoções ou comportamentos? - O J. reconhece vocabulário emocional? Reconhece expressões faciais? - Evidencia sentimentos de empatia pelos outros? - Quais são os sentimentos/emoções mais frequentes no J? Como os demonstra? Identifica

		alguma destas características nas outras pessoas que convivem com a sua rotina ou em jogos/histórias?
Comportamento	Reconhecer de que forma o comportamento influencia o quotidiano da criança	<ul style="list-style-type: none"> - Que tipo de brincadeiras ou brinquedos procura em casa? - Qual é o comportamento do J. quando recebe visitas em casa ou com pessoas que não fazem parte da sua rotina? - Quais as estratégias adotadas para regular momentos de frustração/hiperatividade/stresse? - Ao longo destes anos adquiriu/utiliza alguma estratégia de autorregulação emocional e motor? - Quando está frustrado isola-se ou tem comportamentos mais violentos? - Qual é a postura/ comportamento adotado pelos pais em situações de frustração/comportamentos mais violentos do J.? - O J. tem algum objeto que permite fazer transições ou promover momentos calmos? - Utilizam o método ABC?
Outras observações/informações relevantes		

Anexo B1.1.1 – Entrevista aos Pais

Guião de entrevista aos Pais

Nota explicativa: Este guião de entrevista é dirigido aos pais de uma criança com Espectro de Autismo e tem como objetivo principal a compreensão das emoções, relações e comportamentos em ambientes externos ao contexto escolar.

Todas as informações recolhidas com esta entrevista são confidenciais e serão utilizados apenas para fins investigativos.

Temáticas	Objetivos Específicos	Questões-chave
Interações	Compreender a natureza das relações entre os familiares	<p>- Qual é o tipo de relação que o J. tem com o pai? Com a mãe? E com o irmão?</p> <p>Eu (mãe) sou mais autoritária e o Pai é mais benevolente. Eu (pai) e o J. temos uma relação diferente do habitual da mãe, sou mais de brincalhão com ele. A mãe é tudo para o J. e não se sabe ao certo quando devemos falar e deixar acontecer ou cortar o “mal” pela raiz. Quando sabe que não tem acesso a algo, recorre ao Pai ou à avó, para ter o que pretende e o Pai consegue acalmá-lo mais facilmente. O irmão tem uma ligação mais forte com a mãe, por isso acaba por estar mais dividido entre o casal. Apesar do progenitor de referência ser a mãe, recorre ao Pai para o que quer. O J. é carinhoso com os pais, recorre para brincar e ainda chama o irmão para o mesmo.</p> <p>- Que tipo de interações realiza com o irmão nos momentos de brincadeira?</p> <p>São irmãos e têm a habitual relação de “amar e odiar”. Chama muito o A. Para brincar. O J. provoca o irmão para fazer corridas e o mais pequenino irrita-se e não gosta. O J. gosta de tirar os brinquedos e o A. alinha na brincadeira e corre bem, mas nem sempre é assim. São brincadeiras entre eles e riem-se, mas quando chora o J. não reage muito bem e temos de separá-los.</p> <p>- Que tipo de comunicação é utilizada com o J. no contexto familiar?</p> <p>Recorre-se à capa da comunicação (PECS) e o próprio J. pega nas imagens dos jogos ou algum registo de brinquedos que quer usar. Faz imensos jogos com cores como é utilizado na terapia da fala. Nestas sessões têm PECS de formas, cores e imagens e faz as respetivas associações ao que se pede. Há uma resposta dele para ter acesso à peça (ex: triângulo amarelo). Em casa é mais difícil porque está tudo mais acessível e não recorre tanto. Quer nós, quer o J. utilizámos a linguagem não-verbal e acaba por falhar</p>

	<p>na parte em que devíamos fomentar mais a comunicação. Nestes momentos existe a intuição e acabámos por falhar nesta parte, uma vez que tem um grande nível de compreensão. As terapeutas chamam-nos à atenção para não fazermos isto, uma vez que não tem comunicação verbal e tem de ter uma alternativa. A primeira coisa é comunicarmos com ele e ele entender a lógica para depois utilizar a capa para comunicar connosco. As vezes quer comunicar e não consegue e fica frustrado e irritado.</p> <p>- Qual é a relação do J. com outras crianças? Procura aproximar-se? Prefere acompanhar-se de crianças mais velhas, da mesma idade ou mais novas?</p> <p>- Que estratégias são adotadas para promover a interação social noutros ambientes?</p> <p>O J. fica um bocadinho desligado das outras crianças. Quando está em contacto com espaços novos, acaba por retrair-se e prefere explorar o espaço. Tem uma adoração pela parte visual e sonora (explora muito a luz). Num aniversário dos amigos do colégio não se relacionou com as crianças, porque o contexto era diferente e preferiu explorar o que via. A família de idade próxima vive longe e poucas vezes está com ele, mas tenta interagir com ela, pois gosta da sua presença.</p> <p>- Que estratégias são adotadas para promover a interação social noutros ambientes?</p> <p>- Quais são os programas/terapias que realiza em casa?</p> <p>- Que estratégias sensoriais de integração são utilizadas?</p> <p>As festas de aniversário dos amigos nem sempre promove a interação social dele. E mesmo nós não o fazemos muito, mas o J. lidera. Acabámos por ter os nossos receios com os comportamentos e acabámos por não promover tanto (ex: morder). O J. desregula, principalmente no final de dia e ficámos mais por casa. Em casa, interage muito connosco e com o irmão, não demonstrando aquela característica de ficar no seu canto e de ser muito fechado. Na nossa experiência é o contrário, até pode estar de costas, mas quer ficar por perto de alguém, embora não saiba como interagir. A terapeuta, em sala, também permite que façam jogos a pares que comece a ganhar estratégias para incluir-se. Nos contextos de recreio é pelos jogos de esconder ou correr.</p>
--	---

<p>Emoções</p> <p>Compreender o papel das emoções no desenvolvimento da criança noutros contextos</p>	<p>- Que tipo de integração social foi realizado no grupo?</p> <p>O J. chegou ao colégio em 2016 e foi sempre acompanhado pela mesma educadora e auxiliar. O diagnóstico foi feito pouco antes dos 2 anos e esse processo de integração foi mais complicado na ELOS. Levou meses a integrar e tivemos de acompanhar presencialmente durante 4 meses. É tipo laboratório e por isso, necessitou da parte exterior (colégio) para promover outro desenvolvimento e interação. As terapias são sempre de manhã e esta rotina foi fundamental para chegar cá e não sentir diferença. Para nós, enquanto pais, foi tranquilizante.</p> <p>- Quais os interesses e necessidades que o J evidencia?</p> <p>É por fases e, há pouco tempo, adorava fazer puzzles com 100 peças de pinturas. Faz com muita facilidade, normalmente, pelo encaixe. Neste momento, está na parte provocatória do próximo, uma forma de interação diferente e está a descobrir que as pessoas têm uma reação ao seu “espetáculo”. Neste momento é uma constante e até faz por coisas que coloca na boca, por exemplo, e não tem noção do perigo.</p> <p>- Como é feita a integração da terapeuta e terapias em contexto escolar?</p> <p>A terapeuta iniciou logo e o colégio sempre teve uma abertura construtiva. No início, ainda nos contactaram sobre situações que ocorreram, mas nada de preocupante porque a terapeuta é impecável e fez uma boa integração para todos.</p> <p>- Quais são as reações/emoções evidenciadas perante situações boas?</p> <p>O J. reage com pulinhos e vocalizações (ihihih). Dá uns berrinhos de mimo e sorri muito. Quando vê os pais chegarem a casa reage com pulinhos.</p> <p>- Quais as reações/emoções evidenciadas perante situações más?</p> <p>Às vezes grita e bate com uma peça. Nas expressões faciais é evidente que está chateado.</p> <p>- Que tipo de materiais visuais utilizam para trabalhar emoções ou comportamentos?</p> <p>Além do PECS mostramos mesmo os objetos e acabamos por comunicar. O som também é outra</p>
---	---

		<p>forma de modificar comportamentos (prosódia da voz, por exemplo).</p> <ul style="list-style-type: none"> - O J. reconhece vocabulário emocional? Reconhece expressões faciais? - Evidencia sentimentos de empatia pelos outros? - Quais são os sentimentos/emoções mais frequentes no J? Como os demonstra? Identifica alguma destas características nas outras pessoas que convivem com a sua rotina ou em jogos/histórias? <p>É muito complicado, tem uma noção muito ténue das expressões nos outros. Embora não saiba como reagir, se a mãe brincar a imitar o choro, já tenta imitar o irmão e fica preocupado e dá beijinhos e mimos. O J. não compreende que o choro do irmão é para parar e continua a rir ou a brincar e irrita-se. Se o J. houve o A. a fazer birra vem a correr e não entende, mas se vir o irmão magoado não reage tanto. Reage com sorrisos quando termina alguma atividade que estava a concretizar (ex: puzzles).</p>
<p>Comportamento</p>	<p>Reconhecer de que forma o comportamento influencia o quotidiano da criança</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Que tipo de brincadeiras ou brinquedos procura em casa? <p>O J. neste momento procura jogos de encaixe, carros, pistas de carros com rampas, pinta, desenha, vê livros, trabalha com plasticina, faz formas e cola. Tem tendência em colocar na boca e é preciso supervisionar. Gosta de ver os carros a passar na varanda (ver nas diversas janelas), bater nas superfícies e ouvir harmónica. E claro, constrói puzzles com 100 peças, faz jogos de encaixe por associação e exploração de materiais.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qual é o comportamento do J. quando recebe visitas em casa ou com pessoas que não fazem parte da sua rotina? <p>O J. vai à porta para ver e quando é conhecido dá pulos e beijinhos (oferece a cara). Quando não conhece fica a olhar muito tempo para observar. A empregada, que não é muito do seu dia-a-dia, já é chamada por ele para brincar, mas antes analisa a pessoa.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quais as estratégias adotadas para regular momentos de frustração/hiperatividade/stresse? Ao longo destes anos adquiriu/utiliza alguma estratégia de autorregulação emocional e motor? <p>O chocolate acalma. Uma vez estava mesmo em baixo e oferecemos um bocadinho e ficou mais alegre. Permitiu sair deste registo e entrar noutra. O cantar também acalma, bem como retirar do espaço em que não se sente bem. Nem sempre sabemos o que</p>

		<p>está a causar a angústia e tentámos que saia do local onde está. O contacto ajuda, mas só quando o J. permite. Tem de ter espaço para desregular para que possamos aproximar. Ele próprio não desregula numa grande intensidade há muito tempo e já deve recorrer a alguma estratégia porque não temos visto estas situações. Tentamos, também, vídeos e ele senta-se no sofá, isto é, introduzimos novas informações/foque de interesse.</p> <p>- Quando está frustrado isola-se ou tem comportamentos mais violentos? - Qual é a postura/ comportamento adotado pelos pais em situações de frustração/comportamentos mais violentos do J.?</p> <p>Não é uma criança que se isola, gosta que todos entendam que está revoltado. Quer atenção, bate nas portas e temos de ter cuidado para não se magoar.</p> <p>- O J. tem algum objeto que permite fazer transições ou promover momentos calmos? O chewy permite que se regule e deixe de colocar outras coisas na boca, mas nem sempre é solução. Neste momento, na fase visual, os óculos são uma grande solução que acalma perante a luminosidade.</p>
<p>Outras observações/informações relevantes</p>	<p>Quando o irmão não constrói como ele, revela frustração. Desiste mais facilmente perante situações do quotidiano (ex: abrir a porta do carro).</p>	

Anexo B1.1.1.1 – Análise de Conteúdo à entrevista dos pais

A análise da entrevista foi feita através da análise de conteúdo, com o objetivo de resumir os dados recolhidos e destacar os elementos mais importantes, categorizando-os. Daqui tornasse possível analisar o discurso, permitindo uma melhor compreensão da informação e como o J. estava nestes temas, bem como as expectativas dos pais face ao que iria ser desenvolvido.

Deste modo, a entrevista aos pais foi dividida em três temas: interações, emoções e comportamento, sendo que de seguida, cada um será analisado mediante as categorias e subcategorias escolhidas.

No tema interações, a categoria escolhida foi “natureza das relações familiares “e daqui surgiram as seguintes subcategorias: “elemento referência”, “comportamento”, “comunicação”, “relação com outras pessoas”, “estratégias”, “integração social” e “necessidades e interesses”. No “elemento referência” é de salientar que a mãe era o elemento mais procurado em todas as situações, contudo, o pai era o elemento mais benevolente em que “quando sabe que não tem aceso a algo, recorre ao Pai” e que nos momentos de desregulação “consegue acalmá-lo mais facilmente”. Na subcategoria “comportamento” o J. era desafiante com o irmão para brincar, no entanto “quando chora, o J. não reage muito bem e temos de separá-los”. Outra situação relevante do comportamento era que quando não conseguia expressar-se ficava frustrado e irritado, reagindo mais fisicamente. No que diz respeito à “comunicação” os pais mencionaram que “recorrem à capa da comunicação (PECS)”. Neste caso era o J. que procura a utilização do PECS quando pretendia algum material ou brinquedo, mas nem sempre era fácil porque “em casa é mais difícil porque está tudo mais acessível e não recorre tanto”. Na “relação com outras pessoas”, os pais mencionaram que ficava “desligado das outras crianças quando está em contacto com espaços novos”, uma vez que gosta de explorar os espaços e a família vivia longe o que não permitia muitas interações com outras pessoas. Além disto, estava na fase provocatória em que para o J. era “uma forma de interação diferente e está a descobrir que as pessoas têm uma reação ao seu “espetáculo””. Nas “estratégias”, os pais mencionam que para não existir momentos de frustração nas interações familiares para comunicar “a primeira coisa é

comunicarmos com ele e ele entender a lógica para depois utilizar a capa para comunicar connosco”, mas na interação com o outro “acabámos por ter os nossos receios com os comportamentos e acabámos por não promover tanto”, isto é, tornando-o mais reservado ao ambiente familiar. Neste ponto é de salientar que os pais acabavam por mencionar que “o J. desregula, principalmente ao final do dia e ficámos mais por casa”. No contexto de sala era diferente, uma vez que a terapeuta fomentava esta interação e promovia estratégias “permite que façam jogos a pares, que comece a ganhar estratégias para incluir-se” e no contexto de recreio “é pelos jogos de esconder ou correr”. No que diz respeito à subcategoria de “integração social”, os pais mencionam que “chegou ao colégio em 2016 e foi sempre acompanhado pela mesma educadora e auxiliar”, mas que necessitou de muito tempo para integrar-se e da ajuda da terapeuta, mas que nas terapias foi “mais complicado”, uma vez que ainda tinha 2 anos. Relativamente aos “interesses e necessidades” com o outro os pais revelaram que “adorava fazer puzzles com 100 peças de pinturas”.

No tema das emoções surge a categoria “o papel das emoções no desenvolvimento da criança noutros contextos” e as subcategorias são: “reações/emoções” e “estratégias”.

Neste sentido, na subcategoria “reações/emoções” os pais mencionaram que o J. “reage com pulinhos e vocalizações” e que “dá uns berrinhos de mimo e sorri muito” em momentos associados a situações boas. Nas situações menos boas, o J. “às vezes grita e bate com uma peça”, sendo que “nas expressões faciais é evidente que está chateado”. Além disto, os pais mencionam que nos outros o J. “tem uma noção muito ténue das expressões” e que não sabia reagir quando “a mãe imita o choro”, mas que “imita o irmão e fica preocupado e dá beijinhos”. Nos momentos em que ouvia o choro por parte do irmão, o J. “não compreende que o choro do irmão é para parar e continua a rir ou a brincar e irrita-se”. Nas reações o J. acaba por correr para os pais que ouvir o irmão a fazer birra “e não entende” e o mesmo acontece quando se magoa, sendo que o J. “não reage tanto”. Nesta subcategoria é ainda importante salientar que “reage com sorrisos” no término das atividades, como por exemplo, puzzles. Nas “estratégias” os pais mencionaram que usavam o PECS e “mesmo os objetos acabamos por comunicar” e além disso, “o som” como forma de “modificar comportamentos – prosódia da voz”.

No tema comportamento surge a categoria “influência do comportamento no quotidiano” e as subcategorias são: “brincar”, “comportamento com o outro” e “estratégias”.

Deste modo, o “brincar” é pautado por preferências de “jogos de encaixe, carros, pistas de carros com rampas, pinta, desenha, vê livros, trabalha com plasticina, faz formas e cola” e tem especial interesse por “ver os carros a passar na varanda, bater nas superfícies e ouvir harmónica”. Além do mencionado, o J. “constrói puzzles de 100 peças, faz jogos de encaixe por associação e exploração de materiais”. Relativamente ao “comportamento com o outro” o J. quando é conhecido “dá pulos e beijinhos” e quando é desconhecido “fica a olhar muito tempo para observar”, gostando de analisar o outro. Nos momentos menos bons, não se isolava, mas “gosta que todos entendam que está revoltado. Quer atenção, bate nas portas”. Nas “estratégias”, os pais salientaram que regulavam o comportamento com “chocolate”, com o “cantar também acalma, bem como retirar do espaço em que não se sente bem” e com “vídeos e ele senta-se no sofá, isto é, introduzimos novas informações/foque de interesse”. No entanto, evidenciaram que não “desregula numa grande intensidade há muito tempo e já deve recorrer a alguma estratégia porque não temos visto estas situações”. Para além do que foi referido, o J. utilizava o “chewy” para acalmar permitindo que “se regule e deixe de coloca outras coisas na boca”.

Ao longo da entrevista é de salientar que o discurso dos pais é rico em informação, tendo demonstrando bastante empatia pelo trabalho que iria ser desenvolvido, bem como a necessidade de passar diversa informação que pudesse ser relevante para ajudar o J. ao longo do projeto.

Anexo B1.2 – Guião de Entrevista às Educadoras

Guião de entrevista às Educadoras

Nota explicativa: Este guião de entrevista é dirigido a duas educadoras da sala dos 4 anos, da valência de pré-escolar e tem como objetivo principal a compreensão das emoções, relações e comportamentos de uma criança com Espetro do Autismo

Todas as informações recolhidas com esta entrevista são confidenciais e serão utilizados apenas para fins investigativos.

Temáticas	Objetivos Específicos	Questões-chave
Modelo pedagógico adotado	Identificar de que forma o modelo pedagógico adotado promove a participação da criança	<ul style="list-style-type: none"> - Quais são as estratégias, ao nível da diferenciação pedagógica, adotadas com o J.? - Quais as estratégias/modelo que mais se adequa às características do J.? - Quais os momentos preferenciais para as atividades?
Interações atores educativos/ crianças	Compreender a natureza das relações dos atores educativos	<ul style="list-style-type: none"> Que tipo de integração social foi realizado no grupo? - Quais os interesses e necessidades que o J evidencia? - Qual a relação do J. com o adulto-chave? E com a auxiliar? E com as crianças do grupo? - Existe alguma criança de referência para o J.? Esta situação é tida em conta pela educadora, ao longo das atividades/rotinas? - Quais são as reações evidentes no grupo, face à interação com o J.? - Como é feita a integração da terapeuta e terapias em contexto escolar? - Quais as atividades realizadas para promover a interação social no grupo/comunidade escolar? Quais as estratégias de trabalho utilizadas: individual, pares, pequeno grupo ou grande grupo e em que momentos?
Emoções	Compreender o papel das emoções no desenvolvimento da criança	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhece emoções/sentimentos através de jogos/histórias ou nas próprias pessoas? Como é trabalhado? Há pistas visuais? - Quais são os momentos em que se sente mais frustrado/irritado/stressado? Quais as estratégias adotadas? Qual a reação do grupo?

Papel do aluno na organização das atividades	Identificar o papel da criança nos processos educativos de qualidade	<ul style="list-style-type: none"> - Qual é a rotina do J.? - Quais as atividades que mais gosta de realizar?
Comportamento	Reconhecer de que forma o comportamento influencia o processo educativo e as interações	<ul style="list-style-type: none"> - Qual a reação do J. a situações calmas? E a momentos mais agitados em sala ou no colégio? - Qual o comportamento em sala de atividades? - Quais as estratégias que utiliza para ensinar os comportamentos a adotar? Há pistas visuais nas salas? - Quais os materiais usados para acalmar em situações de desregulação comportamental? Locais ou tempo em particular?
Organização do tempo	Reconhecer de que forma a organização do tempo influencia a participação da criança	<ul style="list-style-type: none"> - Nota alguma diferença no comportamento dos alunos ao longo do dia? - Tem em conta os diferentes ritmos de aprendizagem? Que estratégias adota? - Como procede à transição entre atividades? Quais os momentos mais propícios à realização das mesmas?
Outras observações/informações pertinentes		

Anexo B1.2.1 – Entrevista à Educadora A

Modelo pedagógico adotado

A minha interação com o aluno é predominantemente individualizada. Envolve-o em atividades de grupo, recorrendo a estratégias demonstrativas, pistas visuais ou verbais e reforço positivo. Necessita sempre do meu apoio e orientação.

Entra nas atividades e eu apoio as suas intenções, através da minha expressão afetiva e das minhas ações leva-o a interagir com o resto do grupo. Alargo uma gama de experiências interativas através do jogo e procuro desenvolver em simultâneo a atenção, envolvimento, reciprocidade e comunicação.

Interações atores educativos/ criança

O grupo onde se encontra já o acompanha desde os seus dois anos de idade, por isso o grupo habituou-se a lidar com as suas necessidades, apoiando-o sempre que necessário.

O aluno demonstra interesse por atividades como mímicas, canções, jogos de encaixe, puzzles, demonstração de imagens e atividades de expressão plástica, onde entra em contacto com tintas e diferentes materiais.

Em contexto de sala mantenho-me sempre por perto do aluno, observando-o, deixando-o procurar os seus espaços e materiais. No recreio procuro trazer materiais ou algo com que possa brincar e deixo-o explorar o recreio livremente, sempre em constante vigia.

A psicóloga que acompanha o aluno em contexto escolar procura estar a par dos temas abordados no grupo e atividades, ajudando-o a trabalhar e a realizar os trabalhos.

As atividades realizadas para promover a interação social com o grupo são em momentos de roda, onde o grupo se encontra reunido, promovendo assim o contacto entre todos, atenção em geral.

Quando há atividades de música e dança o aluno dança com o adulto ao som de diferentes canções, balanceando o seu corpo e mostra preferência por músicas mais calmas.

Emoções /comportamento

Reconheço as suas necessidades através de gestos, do toque e de comportamentos que demonstram alguns dos seus sentimentos em determinadas situações.

A sua rotina diária na escola é dividida em atividades orientadas e livres, recreio, higiene, hora do sono e o momento das refeições.

O aluno reage melhor a situações calmas demonstrando sentir-se bem e tranquilo, observando, explorando os espaços, materiais e contacta com outras crianças.

Em momentos agitados, de muito barulho, por vezes chora, tenta isolar-se e dá pequenos saltinhos com os pés, procurando o adulto. Para o acalmar nestas situações de desregulação comportamental, costumo dar-lhe a mão, abraça-lo, tentar mantê-lo mais calmo, através de palavras que o confortem, mantendo-o afastado da “confusão” (Recreio, refeitório e festas).

Noto diferença no comportamento quando altero a rotina, como por exemplo o caminho que faço com o grupo para ir para o refeitório ou para outras salas e quando está mais cansado.

Organização do tempo

Em momento de atividades orientadas tento que se mantenha algum tempo envolvido na atividade, conversando com ele, tentando estimulá-lo. Também lhe dou a liberdade de escolher outra atividade.
Procuro realizar as atividades orientadas da parte da manhã, quando entra na sala, para que consiga mante-lo mais tempo envolvido nos trabalhos propostos.

Anexo B1.2.1.1 – Análise de conteúdo à entrevista da Educadora A

A análise da entrevista foi feita através da análise de conteúdo, com o objetivo de resumir os dados recolhidos e destacar os elementos mais importantes, categorizando-os. Daqui tornasse possível analisar o discurso, permitindo uma melhor compreensão da informação e como o J. estava nestes temas, em situação de colégio.

Deste modo, a entrevista à Educadora A foi dividida em seis temas: modelo pedagógico adotado, interações, emoções, papel do aluno na organização das atividades, comportamento e organização de tempo, sendo que de seguida, cada um será analisado mediante as categorias e subcategorias escolhidas.

No tema modelo pedagógico adotado, a categoria escolhida foi “o modelo pedagógico na promoção da participação da criança” e deste surgiram as subcategorias “modelo”, “estratégias” e “interesses e necessidades”. Nesta entrevista que teve de ser à distância, a educadora não mencionou o “modelo” nem os “interesses e necessidades” da criança, contudo, referiu as “estratégias” que tinha utilizado até à sua ausência do colégio. Nas “estratégias” para promover a diferenciação pedagógica a educadora mencionou que a “interação com o aluno é predominantemente individualizada” optando pelas atividades de grupo para o envolver e “a estratégias demonstrativas, pistas visuais ou verbais e reforço positivo”. Através disto, necessitava sempre de apoio e orientação da educadora na realização das atividades. Neste apoio, a educadora mencionava que “através da minha expressão afetiva e das minhas ações leva-o a interagir com o resto do grupo” e que optava por “experiências interativas através do jogo” para o envolver e promover a atenção.

No tema relações a categoria era “a natureza das relações dos atores educativos” e daqui surgiram as seguintes subcategorias: “interação com o adulto”, “interação com a criança”, “interação com o grupo”, “integração das terapias”, “interesses e necessidades” e “estratégias”. Na “interação com o adulto”, a educadora considerou que “mantenho-me sempre por perto do aluno, observando-o, deixando-o procurar os seus espaços e materiais. No recreio procuro trazer materiais ou algo com que possa brincar e deixo-o explorar o recreio livremente”, mas não promovendo tanta autonomia como seria de esperar. Na “interação com o grupo” destacou-se o acompanhamento

deste “desde os seus dois anos de idade, por isso o grupo habituou-se a lidar com as suas necessidades, apoiando-o sempre que necessário” em tudo o que era necessário nas rotinas e atividades. Na “integração das terapias” a educadora evidenciou que “a psicóloga que acompanha o aluno em contexto escolar procura estar a par dos temas abordados no grupo e atividades, ajudando-o a trabalhar e a realizar os trabalhos”, estando bem integrada com todos. Nos “interesses e necessidades” a educadora ressaltou que revelava “interesse por atividades como mímicas, canções, jogos de encaixe, puzzles, demonstração de imagens e atividades de expressão plástica, onde entra em contacto com tintas e diferentes materiais”, interesses que nem sempre estavam a manter alguns meses depois de ter deixado o grupo. Quanto às “estratégias”, a educadora explicou que promovia a interação social com o grupo “em momentos de roda, onde o grupo se encontra reunido, promovendo assim o contacto entre todos, atenção em geral”.

No tema das emoções tínhamos a categoria “papel das emoções no desenvolvimento da criança”, sendo que as subcategorias eram: “reações/emoções” e “estratégias”. Nas “reações/emoções”, a educadora evidenciou que “reconheço as suas necessidades através de gestos, do toque e de comportamentos que demonstram alguns dos seus sentimentos em determinadas situações”, mas apenas em si e não no outro, contudo, não mencionou as estratégias utilizadas.

Relativamente ao tema papel do aluno na organização das atividades a categoria escolhida foi “o papel da criança nos processos educativos” e as subcategorias foram: “rotina” e “atividades preferidas”. Neste sentido, a “rotina” é “dividida em atividades orientadas e livres, recreio, higiene, hora do sono e o momento das refeições” e não mencionou as atividades preferidas.

No tema comportamento, a categoria era “o comportamento no processo educativo e nas interações”, sendo que as subcategorias escolhidas foram: “reações”, “sala de atividades” e “estratégias”. Nas “reações”, a educadora mencionava que “reage melhor a situações calmas demonstrando sentir-se bem e tranquilo, observando, explorando os espaços, materiais e contacta com outras crianças”, no entanto, em momentos de agitação “de muito barulho, por vezes chora, tenta isolar-se e dá pequenos saltinhos

com os pés, procurando o adulto”. Nas “reações” a educadora também mencionou que notava “diferença no comportamento quando altero a rotina, como por exemplo o caminho que faço com o grupo para ir para o refeitório ou para outras salas e quando está mais cansado”. Neste sentido, tornou-se evidente que diversos fatores poderiam influenciar o comportamento do J. Na entrevista não havia evidências a situações de comportamento em “sala de atividades”, mas existiam as “estratégias”, em que “para o acalmar nestas situações de desregulação comportamental, costumo dar-lhe a mão, abraça-lo, tentar mantê-lo mais calmo, através de palavras que o confortem, mantendo-o afastado da “confusão””.

Quanto ao tema organização do tempo, a categoria era “a organização do tempo na participação da criança” e as subcategorias eram: “comportamento”, ritmos de aprendizagem” e “estratégias”. No entanto, a educadora apenas mencionou as “estratégias” utilizadas, demonstrando que “tento que se mantenha algum tempo envolvido na atividade, conversando com ele, tentando estimulá-lo”. Além disto, promovia a iniciativa através da “liberdade de escolher outra atividade” ou tentando “realizar as atividades orientadas da parte da manhã, quando entra na sala, para que consiga mante-lo mais tempo envolvido nos trabalhos propostos”, aumentando o nível de envolvimento.

O discurso utilizado pela educadora não é muito rico em exemplos nem cumpriu com tudo o que foi questionado, uma vez que tinham passado alguns meses desde a última vez que tinha estado com o J. e tinha conhecimento que o J. tinha mudado face ao que conhecia. Além disto, o facto de ter estado afastada do colégio durante quase um ano, por baixa de gravidez de risco e licença de maternidade, fez com que o cansaço fosse evidente na descrição e rapidez com que respondeu às questões, sem muita informação, não seguindo o alinhamento da entrevista e com os temas sobrepostos.

Anexo B1.2.2 – Entrevista à Educadora B

Guião de entrevista às Educadoras

Nota explicativa: Este guião de entrevista é dirigido a duas educadoras da sala dos 4 anos, da valência de pré-escolar e tem como objetivo principal a compreensão das emoções, relações e comportamentos de uma criança com Espetro do Autismo

Todas as informações recolhidas com esta entrevista são confidenciais e serão utilizados apenas para fins investigativos.

Temáticas	Objetivos Específicos	Questões-chave
Modelo pedagógico adotado	Identificar de que forma o modelo pedagógico adotado promove a participação da criança	<p>- Quais são as estratégias, ao nível da diferenciação pedagógica, adotadas com o J.?</p> <p>Em trabalho de sala, quando são apresentadas atividades em grupo, é necessário o apoio da auxiliar da sala que o mantém calmo para que possa usufruir da atividade (histórias, canções, etc.). Nos momentos de expressão motora, temos o apoio da psicóloga que o acompanha e fazemos os possíveis para que realize os movimentos, de forma mais idêntica possível, ao que é pedido ao restante grupo. Nas atividades de expressão plástica, tem um acompanhamento mais individual pois consegue perceber melhor o objetivo e assim elaborar os trabalhos com a finalidade pretendida.</p> <p>- Quais as estratégias/modelo que mais se adequa às características do J.?</p> <p>O modelo de pedagogia Montessori é o que talvez se adequa mais ao J., visto que ele é capaz de ter mais sucesso em trabalhos realizados de forma individual. É capaz de atribuir novos significados aos brinquedos enquanto os explora.</p> <p>- Quais os momentos preferenciais para as atividades?</p> <p>Da parte da manhã, quando acaba de chegar à escola ou quando regressamos à sala depois do recreio da hora de almoço, mas preferencialmente de manhã.</p>

<p>Interações atores educativos/ crianças</p>	<p>Compreender a natureza das relações dos atores educativos</p>	<p>Que tipo de integração social foi realizado no grupo?</p> <p>Quando fiquei com o grupo a setembro de 2018, o grupo já conhecia o J. desde os 2 anos, quando veio para a escola.</p> <p>- Quais os interesses e necessidades que o J evidencia?</p> <p>O J. interessa-se por jogos de raciocínio lógico, que realiza sem dificuldades. O J. sente necessidade de ter a companhia de um adulto, estando várias vezes perto de nós, a procurar colo, a fazer-nos mimosos, (...)</p> <p>- Qual a relação do J. com o adulto-chave? E com a auxiliar? E com as crianças do grupo?</p> <p>O J., como referi acima, gosta de estar em contacto com os adultos da instituição, procurando-nos muitas das vezes. Ultimamente, tem-nos desafiado bastante, fazendo coisas que sabe que não pode fazer para chamar a nossa atenção. Por vezes, no recreio e na sala, pede-me colo e algumas vezes gosta de colocar a sua mão na minha barriga (por baixo da bata e camisola) – coisa que fazia no início do ano letivo mas que voltou a fazer agora. Com as restantes crianças do grupo não gosta muito de partilhar as suas brincadeiras e, quando os vê a chorar ou numa situação mais agitada, vai ter com eles e tenta bater ou arranhar pois acho que vê-los assim faz com que ele desregule mas não sabe como agir com eles.</p> <p>- Existe alguma criança de referência para o J.? Esta situação é tida em conta pela educadora, ao longo das atividades/rotinas?</p> <p>Não, não existe nenhuma criança que o J. tenha como referência. Mas temos um menino que é muito carinhoso com ele e que o J. responde com carinho também, e por esse motivo, tento aproximá-los nas atividades dirigidas e durante as refeições.</p> <p>- Quais são as reações evidentes no grupo, face à interação com o J.?</p> <p>Muitas das crianças do grupo quando estão, por exemplo, a fazer algum desenho ou trabalho de expressão plástica, ficam em alerta sempre que o J. se aproxima deles pois não querem que ele lhes estrague os seus trabalhos (algo que acontece com frequência). Em atividades livres e recreio, não o procuram mas também não se afastam se ele se</p>
---	--	---

		<p>aproximar. Se ele os magoa eles não lhe fazem mal, apenas seguram a sua mão fazem-lhe mimiños mostrando-lhe como ele deve agir com eles.</p> <p>- Como é feita a integração da terapeuta e terapias em contexto escolar?</p> <p>A psicóloga que o acompanha em contexto escolar, está com ele duas manhãs por semana tentando inclui-lo nas atividades que o grupo está a fazer. É rara a exceção que ela realiza algum tipo de atividade diferente apenas com o J. (pode sim, muitas das vezes, realizar a mesma atividade que os outros mas de forma mais individual).</p> <p>- Quais as atividades realizadas para promover a interação social no grupo/comunidade escolar? Quais as estratégias de trabalho utilizadas: individual, pares, pequeno grupo ou grande grupo e em que momentos?</p> <p>Principalmente em atividades livres na sala, tentamos promover brincadeiras a pares ou pequenos grupos. Em atividades dirigidas, as crianças do grupo gostam de ter a responsabilidade de “ajudar” o J. a ficar sentado ao pé deles para estar atento à atividade.</p>
<p>Emoções</p>	<p>Compreender o papel das emoções no desenvolvimento da criança</p>	<p>- Reconhece emoções/sentimentos através de jogos/histórias ou nas próprias pessoas? Como é trabalhado? Há pistas visuais?</p> <p>Apenas reconhece emoções/ sentimentos nas próprias pessoas ou até mesmo quando lhe mostramos as pistas visuais (PECS).</p> <p>- Quais são os momentos em que se sente mais frustrado/irritado/stressado? Quais as estratégias adotadas? Qual a reação do grupo?</p> <p>O J. sente-se mais agitado quando o ambiente está mais barulhento. Inicialmente, sempre que mudávamos de divisão (para a sala, refeitório, recreio) ficava muito stressado reagindo com gritos e a tentar arranhar e morder quem o levava mas, com a ajuda das pistas, conseguimos mostrar-lhe o que iria acontecer (para onde iríamos de seguida) e começou a correr melhor essa transição de divisões, não sendo atualmente necessário recorrer às mesmas nestas situações. Quando uma criança do grupo está a chorar, o instinto do J. é ir ter com ele e tentar empurrá-lo, arranhar, (...) mas ninguém reage mal a esta atitude, falando sempre com ele para que ele em vez disso faça ‘mimiños’.</p>

<p>Papel do aluno na organização das atividades</p>	<p>Identificar o papel da criança nos processos educativos de qualidade</p>	<p>- Qual é a rotina do J.?</p> <p>O J. acorda cedo mas chega à sala por volta das 10h. De manhã come um iogurte a meio da manhã e participa nas atividades da turma. Depois do almoço vai para o recreio com o grupo (deixou de fazer o descanso da tarde há algumas semanas atrás). A seguir ao recreio vamos para a sala de atividades e depois lancha. Depois do lanche vamos novamente para a sala ou recreio até ir embora. Normalmente vai embora entre as 17.30h e as 18h.</p> <p>Às segundas e quintas de manhã tem acompanhamento da psicóloga em contexto escolar e apenas não está na escola quando tem acompanhamento na clínica ou em casa às terças e sextas de manhã e quarta de tarde.</p> <p>- Quais as atividades que mais gosta de realizar?</p> <p>O J. tem preferência por atividades de raciocínio lógico-matemático. Gosta também de atividades de expressão plástica e desenho livre.</p>
<p>Comportamento</p>	<p>Reconhecer de que forma o comportamento influencia o processo educativo e as interações</p>	<p>- Qual a reação do J. a situações calmas? E a momentos mais agitados em sala ou no colégio?</p> <p>Em situações calmas tende a ficar mais calmo e em situações mais agitadas tende a desregular-se, descarregando a sua exaltação nos que lhe estão mais próximos.</p> <p>- Qual o comportamento em sala de atividades?</p> <p>Se não conseguir ficar entretido com algum dos seus jogos preferidos, anda de um lado para o outro da sala e, ultimamente, procura levar objetos à boca e olha para nós para que lhos tiremos, pois sabe que não deve fazê-lo mas tenta como quase que “desafiar-nos”.</p> <p>- Quais as estratégias que utiliza para ensinar os comportamentos a adotar? Há pistas visuais nas salas?</p> <p>As pistas visuais estão numa pequena capa que traz todos os dias na mochila e são utilizadas para estas situações, complementando-se com o exemplo que os restantes elementos do grupo transmitem.</p> <p>- Quais os materiais usados para acalmar em situações de desregulação comportamental? Locais ou tempo em particular?</p>

		O J. tem alguns <i>chewies</i> que traz na mochila e são utilizados em dias de maior desregulação comportamental.
Organização do tempo	Reconhecer de que forma a organização do tempo influencia a participação da criança	<p>- Nota alguma diferença no comportamento dos alunos ao longo do dia?</p> <p>Sim, noto que da parte da manhã é a altura do dia que estão mais atentos às atividades. As atividades de maior relevância são realizadas da parte da manhã e ao início da tarde, quando regressamos à sala.</p> <p>-Tem em conta os diferentes ritmos de aprendizagem? Que estratégias adota?</p> <p>Sim, o discurso é dirigido em geral e acordo com a faixa etária mas certifico-me individualmente se cada criança percebeu o que foi transmitido ou se é necessário utilizar outras palavras.</p> <p>-Como procede à transição entre atividades? Quais os momentos mais propícios à realização das mesmas?</p> <p>Para cada atividade existe o momento da motivação. Apenas realizo atividades seguidas se realmente fizer sentido dar continuidade à primeira com a segunda a ser realizada pois, normalmente faço pausa entre as atividades com brincadeira livre.</p>
Outras observações/informações pertinentes		

Anexo B1.2.2.1 – Análise de conteúdo à entrevista da Educadora B

A análise da entrevista foi feita através da análise de conteúdo, com o objetivo de resumir os dados recolhidos e destacar os elementos mais importantes, categorizando-os. Daqui tornasse possível analisar o discurso, permitindo uma melhor compreensão da informação e como o J. estava nestes temas, em situação de colégio.

Deste modo, a entrevista à Educadora B foi dividida em seis temas: modelo pedagógico adotado, interações, emoções, papel do aluno na organização das atividades, comportamento e organização de tempo, sendo que de seguida, cada um será analisado mediante as categorias e subcategorias escolhidas.

No tema modelo pedagógico adotado, a categoria escolhida foi “o modelo pedagógico na promoção da participação da criança” e deste surgiram as subcategorias “modelo”, “estratégias” e “interesses e necessidades”. No “modelo” a educadora mencionou que o “modelo de pedagogia Montessori é o que talvez se adequa mais ao J” para um trabalho mais individualizado e porque “é capaz de atribuir novos significados aos brinquedos enquanto os exploro”. Nos “interesses e necessidades” a educadora mencionou que eram os “jogos de raciocínio lógico que realiza sem dificuldades”, bem como estar “perto de nós, a procurar colo, a fazer-nos miminhos”. Nas “estratégias” para promover a diferenciação pedagógica a educadora mencionou que “é necessário o apoio da auxiliar da sala que o mantém calmo para que possa usufruir da atividade” e que nos momentos de expressão motora “temos o apoio da psicóloga que o acompanha e fazemos os possíveis para que realize os movimentos, de forma mais idêntica possível, ao que é pedido ao restante grupo” e na expressão plástica “tem um acompanhamento mais individual pois consegue perceber melhor o objetivo e assim elaborar os trabalhos”.

No tema relações a categoria era “a natureza das relações dos atores educativos” e daqui surgiram as seguintes subcategorias “interação com o adulto”, “interação com a criança”, “interação com o grupo”, “integração das terapias” e “estratégias”. Na “interação com o adulto”, a educadora considerou que “tem-nos desafiado bastante, fazendo coisas que sabe que não pode fazer para chamar a nossa atenção” e pede colo e algumas vezes gosta de colocar a sua mão na minha barriga”. Na “interação com a

criança” o J. “não gosta muito de partilhar as suas brincadeiras e, quando os vê a chorar ou numa situação mais agitada, vai ter com eles e tenta bater ou arranhar”. Além disto, a educadora evidenciou que “temos um menino que é muito carinhoso com ele e que o J. responde com carinho” e por isso tenta aproximá-los nas atividades e os restantes amigos não se aproximam muito porque tinham receio que estragasse os trabalhos, mas que no recreio, quando o J. os magoava “não lhe fazem mal, apenas seguram a sua mão fazem-lhe mimos”. Na “integração das terapias” a educadora evidenciou que “a psicóloga que o acompanha em contexto escolar, está com ele duas manhãs por semana tentando incluí-lo nas atividades que o grupo está a fazer”. Quanto às “estratégias”, a educadora explicou que “em atividades livres na sala, tentamos promover brincadeiras a pares ou pequenos grupos” e para além disso, em atividades de grupo, “as crianças do grupo gostam de ter a responsabilidade de “ajudar” o J. a ficar sentado ao pé deles para estar atento à atividade”, situação que aconteciam muito com a criança com que se aproxima mais.

No tema das emoções temos a categoria “papel das emoções no desenvolvimento da criança”, sendo que as subcategorias são: “reações/emoções” e “estratégias”. Nas “reações/emoções”, a educadora evidenciou que “reconhece emoções/ sentimentos nas próprias pessoas ou até mesmo quando lhe mostramos as pistas visuais (PECS)”. Segundo a educadora, o J, sentia-se frustrado/irritado/stressado quando “o ambiente está mais barulhento” e na “mudança de divisão”. Desta mudança, o J. ia “reagindo com gritos e a tentar arranhar e morder quem o levava” e além disso, “quando uma criança do grupo está a chorar, o instinto do J. é ir ter com ele e tentar empurrá-lo, arranhar”. Para contornar estas situações existiam as “estratégias” que a educadora mencionou, isto é, “a ajuda das pistas, conseguíamos mostrar-lhe o que iria acontecer (para onde iríamos de seguida)” e as crianças que foram incentivadas a não reagir “mal a esta atitude, falando sempre com ele para que ele em vez disso faça ‘mimos’”.

Relativamente ao tema papel do aluno na organização das atividades a categoria escolhida foi “o papel da criança nos processos educativos” e as subcategorias eram: “rotina” e “atividades preferidas”. Neste sentido, a “rotina” era diferente devido aos horários das terapias, mas permitia que o J. chegasse “à sala por volta das 10h. De manhã come um iogurte a meio da manhã e participa nas atividades da turma”, depois

de almoço “vai para o recreio com o grupo” e posteriormente vai para “a sala de atividades e depois lancha. Depois do lanche vamos novamente para a sala ou recreio até ir embora”, que acontecia ao final da tarde. Nas “atividades preferidas” era o “raciocínio lógico-matemático”, “atividades de expressão plástica” e “desenho livre” que mais lhe interessavam, como mencionou a educadora.

No tema comportamento, a categoria era “o comportamento no processo educativo e nas interações”, sendo que as subcategorias eram: “reações”, “sala de atividades” e “estratégias”. Nas “reações”, a educadora menciona que em situações calmas “tende a ficar mais calmo” e em situações mais agitadas “tende a desregular-se, descarregando a sua exaltação nos que lhe estão mais próximos”. Na “sala de atividades”, o comportamento do J. “se não conseguir ficar entretido com algum dos seus jogos preferidos, anda de um lado para o outro da sala”, mas que naquela altura variava com outro comportamento desafiante em que “procura levar objetos à boca e olha para nós para que lhos tiremos, pois sabe que não deve fazê-lo”. Ao nível das “estratégias”, a educadora evidenciou que utilizava as “pistas visuais”, completando com “o exemplo que os restantes elementos do grupo transmitem” e para acalmar utilizavam o “chewie”.

Quanto ao tema organização do tempo, a categoria era “a organização do tempo na participação da criança” e as subcategorias eram “comportamento”, ritmos de aprendizagem” e “estratégias”. No “comportamento, a educadora mencionou que “da parte da manhã é a altura do dia que estão mais atentos às atividades” e que as atividades de maior relevância estavam presentes neste período ou início da tarde. Nos “ritmos de aprendizagem” a educadora prezava pelo “discurso” dirigindo em geral, mas “certifico-me individualmente se cada criança percebeu o que foi transmitido ou se é necessário utilizar outras palavras”. Nas “estratégias” optava por ter um momento da motivação” e preferia atividades com “pausa entre as atividades com brincadeira livre”.

O discurso utilizado pela educadora pautou-se com grandes exemplos e detalhes, demonstrando que procurava dar resposta às necessidades e interesses do J. Esta situação era evidente desde o momento que ficou com o grupo, tendo tido grande

preocupação em aproximar-se do J. e envolve-lo com todos os adultos e crianças. O discurso desta educadora foi mais detalhado do que o da Educadora A uma vez que estava em contexto com o J. há mais de meio ano e numa fase de maior desenvolvimento do mesmo, situação que não se verificou na entrevista da educadora A.

Anexo B2 – Observação

Anexo B2.1 Guião de Observação

Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Coimbra

Observadores: Elisabete Araújo

Data de Observação: ____ / ____ / 2019

Aspetos Gerais de Observação: Emoções, Relações e Comportamentos

Objetivo de Observação	Parâmetros Específicos				Registos de Observação
		Não Observado	Às vezes	Frequentemente	
Emoções	Mostra empatia com os sentimentos dos outros				De que forma e em que situações:
	Tem muitos medos, assusta-se com facilidade				
	É simpático/a e amável com crianças da sua faixa etária				
	Reconhece emoções				Como (aponta imagens, nos colegas, reconhece nomeando):
	Expressa emoções				Quais:

	Existe um estímulo-resposta no sentido emocional				
	Reage por imitação				Emocionalmente ou noutros comportamentos ?
	Mantém a calma em situações difíceis ou stressantes				Quais as estratégias para manter a calma:
Relações					
	Tem tendência a isolar-se, gosta mais de brincar sozinho				
	Tem pelo menos uma criança que permite aproximação, sendo um bom amigo/uma boa amiga				
	Tem uma boa recetividade por parte das outras crianças				
	Sente-se intimidado por outras crianças				
	Dá-se melhor com adultos do que com				

	outras crianças				
	Dificuldade em relacionar-se com o grupo				
	Partilha materiais facilmente com as outras crianças (guloseimas, brinquedos, lápis,...)				
	Coopera com o grupo/ pares				
	Comunica com o grupo e adultos (comunicação não-verbal)				Como:
	Aproxima-se de outras crianças				
	Permite aproximação afetiva (abraços, beijos,...)				
Comportamentos					
	Bate noutras crianças em momentos de frustração				
	Grita ou chora quando não obtém o que pretende				
	Destrói brinquedos ou objetos				

	em momentos de stress ou frustração				
	Provoca outras crianças				
	Enerva-se muito facilmente e faz muitas birras				
	Em situações novas é receoso, muito agarrado e pouco seguro				
	Desregula-se a nível motor, quando não consegue algo				
	Sabe gerir os conflitos com os outros				
	Adapta-se a situações novas				
	Sabe e utiliza estratégias de acalmia				

Anexo B2.1.1 – Observação 1,º Dia

Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Coimbra

Observadores: Elisabete Araújo

Data de Observação: 28 / 02 / 2019 → 1.º Dia

Aspetos Gerais de Observação: Emoções, Relações e Comportamentos
↳ ajuda de toda

Objetivo de Observação	Parâmetros Específicos	2 a 3 4 ou 5			Registos de Observação
		Não Observado	Às vezes	Frequentemente	
Emoções	Mostra empatia com os sentimentos dos outros	X			De que forma e em que situações:
	Tem muitos medos, assusta-se com facilidade	X			
	É simpático/a e amável com crianças da sua faixa etária	X			dos colegas amigos
	Reconhece emoções	X			Como (aponta imagens, nos colegas, reconhece nomeando):
	Expressa emoções		X 11=2		Quais: Alegria
	Existe um estímulo-resposta no sentido emocional		X 11=2		As reações bipolares o o desafiar o adulto (para brincar) 11-12
	Reage por imitação		X 11=3		Emocionalmente ou noutros comportamentos? → estava num momento de poucos interações

	Mantém a calma em situações difíceis ou stressantes	X			Quais as estratégias para manter a calma: Situação de stress/desafio em relação a outra criança e mãe sendo aceites.
Relações					
	Tem tendência a isolar-se, gosta mais de brincar sozinho			X IIII=4	Preferencia por adultos
	Tem pelo menos uma criança que permite aproximação, sendo um bom amigo/uma boa amiga			X IIIIII=6	Uma das crianças é o ponto de referência. Ajuda-a e foca-se com o bem-estar de J.
	Tem uma boa receptividade por parte das outras crianças			X IIII=4	
	Sente-se intimidado por outras crianças			X IIII=5	Uma das crianças que ajuda mas se auto regula
	Dá-se melhor com adultos do que com outras crianças			X IIII=5	
	Dificuldade em relacionar-se com o grupo		X II=2		
	Partilha materiais facilmente com as outras crianças (guloseimas, brinquedos, lápis,...)		X II=2		Comportamento desafiante (ex. tira o fugo; esconde) mesmo quando dizem que não pode o €
	Coopera com o grupo/pares	/			

④ realiza brinquedos das mães das amigas,

	Comunica com o grupo e adultos (comunicação não-verbal)	X			Como:
	Aproxima-se de outras crianças		X 11=2		Se não retirar brinquedos ou objetos (pouco tempo)
	Permite aproximação afetiva (abraços, beijos,...)			X 1111=4	
Comportamentos					
	Bate noutras crianças em momentos de frustração	X			
	Grita ou chora quando não obtém o que pretende	X			
	Destrói brinquedos ou objetos em momentos de stress ou frustração	X			
	Provoca outras crianças			X 1111=4	Retirar brinquedos
	Enerva-se muito facilmente e faz muitas birras	X			
	Em situações novas é receoso, muito agarrado e pouco seguro	X			

	Desregula-se a nível motor, quando não consegue algo		✓ 111=3		Muito saltitante e incoerente
	Sabe gerir os conflitos com os outros	✓			
	Adapta-se a situações novas	X			
	Sabe e utiliza estratégias de acalmia	X			

Anexo B2.1.2 – Observação 2.º Dia

Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Coimbra

Observadores: Elisabete Araújo

Data de Observação: 06 / 03 / 2019

Aspetos Gerais de Observação: Emoções, Relações e Comportamentos Contexto de jogo livre

Objetivo de Observação	Parâmetros Específicos	2 3 4 ou 5			Registos de Observação
		Não Observado	Às vezes	Frequentemente	
Emoções	Mostra empatia com os sentimentos dos outros		X 11=2		De que forma e em que situações:
	Tem muitos medos, assusta-se com facilidade		X 11=2		Quando uma das crianças que o incomoda se aproxima dele.
	É simpático/a e amável com crianças da sua faixa etária			X 1111=4	
	Reconhece emoções	X			Como (aponta imagens, nos colegas, reconhece nomeando):
	Expressa emoções		X 11=2		Quais: alguma e bate palmas
	Existe um estímulo-resposta no sentido emocional		X 11=2		Quando sempre algo que quer
	Reage por imitação	X			Emocionalmente ou noutros comportamentos?

	Mantém a calma em situações difíceis ou stressantes	X			Quais as estratégias para manter a calma: Não as evidência
Relações					
	Tem tendência a isolar-se, gosta mais de brincar sozinho		/	II=2	
	Tem pelo menos uma criança que permite aproximação, sendo um bom amigo/uma boa amiga			X IIII=4	Dois das crianças do grupo: um menino e uma menina
	Tem uma boa receptividade por parte das outras crianças			X IIII=4	
	Sente-se intimidado por outras crianças			X IIII=5	Uma das crianças que se procura e desafia
	Dá-se melhor com adultos do que com outras crianças			X IIII=4	Não desafia - as quando surge "mãe"
	Dificuldade em relacionar-se com o grupo		X	II=2	
	Partilha materiais facilmente com as outras crianças (guloseimas, brinquedos, lápis,...)		X	II=2	
	Coopera com o grupo/pares		X	IIII=3	Com ajuda de um adulto

	Comunica com o grupo e adultos (comunicação não-verbal)		X II=2		Como: Olhares, toques, flexões
	Aproxima-se de outras crianças		X III=3		
	Permite aproximação afetiva (abraços, beijos,...)			X IIIII=5	Gosto de abraços e beijos
Comportamentos					
	Bate noutras crianças em momentos de frustração		X II=2		
	Grita ou chora quando não obtém o que pretende		X II=2		
	Destrói brinquedos ou objetos em momentos de stress ou frustração	X			
	Provoca outras crianças		X IIII=4		Com as mãos e com olhares
	Enerva-se muito facilmente e faz muitas birras		X IIII=3		
	Em situações novas é receoso, muito agarrado e pouco seguro		X II=2		

	Desregula-se a nível motor, quando não consegue algo		X 11=2		Ainda de um lado para o outro
	Sabe gerir os conflitos com os outros	X			
	Adapta-se a situações novas		X 11=2		
	Sabe e utiliza estratégias de acalmia	X			

Anexo B2.1.3 – Observação 3,º Dia

Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Coimbra

Observadores: Elisabete Araújo

Data de Observação: 01 / 04 / 2019

Aspetos Gerais de Observação: Emoções, Relações e Comportamentos

*- Demonstra-se muito calor e amizade - Procura livros para ler
- 1ª Exibição de desenhos com a totalidade mas ficava pouco tempo com cada um*

Objetivo de Observação	Parâmetros Específicos	203 4 out			Registos de Observação
		Não Observado	Às vezes	Frequentemente	
Emoções	Mostra empatia com os sentimentos dos outros		X III=3		De que forma e em que situações:
	Tem muitos medos, assusta-se com facilidade			X IIII=4	
	É simpático/a e amável com crianças da sua faixa etária	X			
	Reconhece emoções	X			Como (aponta imagens, nos colegas, reconhece nomeando):
	Expressa emoções		X II=2		Quais: <i>obrigado</i>
	Existe um estímulo-resposta no sentido emocional	X			
	Reage por imitação	X			Emocionalmente ou noutros comportamentos?

	Mantém a calma em situações difíceis ou stressantes	X			Quais as estratégias para manter a calma:
Relações					
	Tem tendência a isolar-se, gosta mais de brincar sozinho			X IIII=5	com a terapeuta
	Tem pelo menos uma criança que permite aproximação, sendo um bom amigo/uma boa amiga			X IIII=5	com a M. e a I.P.
	Tem uma boa receptividade por parte das outras crianças		X III=3		A m. estava a fronteira e foi
	Sente-se intimidado por outras crianças	X			
	Dá-se melhor com adultos do que com outras crianças		X III=3		Então temo passado o tempo a terapeuta para fazerem
	Dificuldade em relacionar-se com o grupo		X III=3		
	Partilha materiais facilmente com as outras crianças (guloseimas, brinquedos, lápis,...)		X II=2		Retiro o fogo com outras desafiante
	Coopera com o grupo/pares	✓			

	Comunica com o grupo e adultos (comunicação não-verbal)		X 11=2		Como: abraços e o abraço
	Aproxima-se de outras crianças		X 11=2		Do 5 no 2-11 do 4:10
	Permite aproximação afetiva (abraços, beijos,...)			X 1111=4	Beijos
Comportamentos					
	Bate noutras crianças em momentos de frustração	X			
	Grita ou chora quando não obtém o que pretende	X			
	Destrói brinquedos ou objetos em momentos de stress ou frustração	X			
	Provoca outras crianças		X 1111=4		Com o olhar e utilizando leis que as mães
	Enerva-se muito facilmente e faz muitas birras	X			
	Em situações novas é receoso, muito agarrado e pouco seguro		X 11=2		

	Desregula-se a nível motor, quando não consegue algo		X III=2		Movimentos estereotipados Com as mãos
	Sabe gerir os conflitos com os outros	X ²			
	Adapta-se a situações novas		X II=2		
	Sabe e utiliza estratégias de calma	X			Não observado

saltos com gritos

Anexo B2.1.4 – Observação 4,º Dia

Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Coimbra

Observadores: Elisabete Araújo
 Data de Observação: 11 / 04 / 2019
 Aspetos Gerais de Observação: Emoções, Relações e Comportamentos
 ↳ situação de receção

Objetivo de Observação	Parâmetros Específicos	203 4 em 10			Registos de Observação
		Não Observado	Às vezes	Frequentemente	
Emoções	Mostra empatia com os sentimentos dos outros	X			De que forma e em que situações:
	Tem muitos medos, assusta-se com facilidade		X 11=2		
	É simpático/a e amável com crianças da sua faixa etária			X 1111=5	É com as outras crianças de 1.º CEB. Por exemplo - Alguns momentos
	Reconhece emoções	X			Como (aponta imagens, nos colegas, reconhece nomeando):
	Expressa emoções			X 1111=4	Quais: Alegria (em saltos e brincadeiras)
	Existe um estímulo-resposta no sentido emocional	X			
	Reage por imitação			X 1111=5	Emocionalmente ou noutros comportamentos? Um comportamento

⊗ em que a interação foi por brincadeiras que envolvam as outras (ex: puxar o cabelo) e não tendo noção da força e não sabe reagir ao choro que provoca no outro

	Mantém a calma em situações difíceis ou stressantes	X			Quais as estratégias para manter a calma: Não ordena, particularmente no caso de crises mais confusas ou quando se está a chorar.
Relações					
	Tem tendência a isolar-se, gosta mais de brincar sozinho		X II=2		Excessiva interação com adultos e crianças, mas prefere outras crianças.
	Tem pelo menos uma criança que permite aproximação, sendo um bom amigo/uma boa amiga			X IIII=4	Claro é apenas uma criança. Permite aproximação de todos, particularmente da sala de arte aos do 6.º Ano.
	Tem uma boa receptividade por parte das outras crianças			X IIIIII=5	Procuram-no e assumem responsabilidades e brincadeiras.
	Sente-se intimidado por outras crianças		X III=3		Uma que apresenta um quadro semelhante ao dele (patologia).
	Dá-se melhor com adultos do que com outras crianças		X III=3		Claro momento favorável aproximação / brincadeira com os pares.
	Dificuldade em relacionar-se com o grupo		X II=2		
	Partilha materiais facilmente com as outras crianças (gulseimas, brinquedos, lápis,...)	X			
	Coopera com o grupo/pares				

⊕ fase de exploração através do folclore.

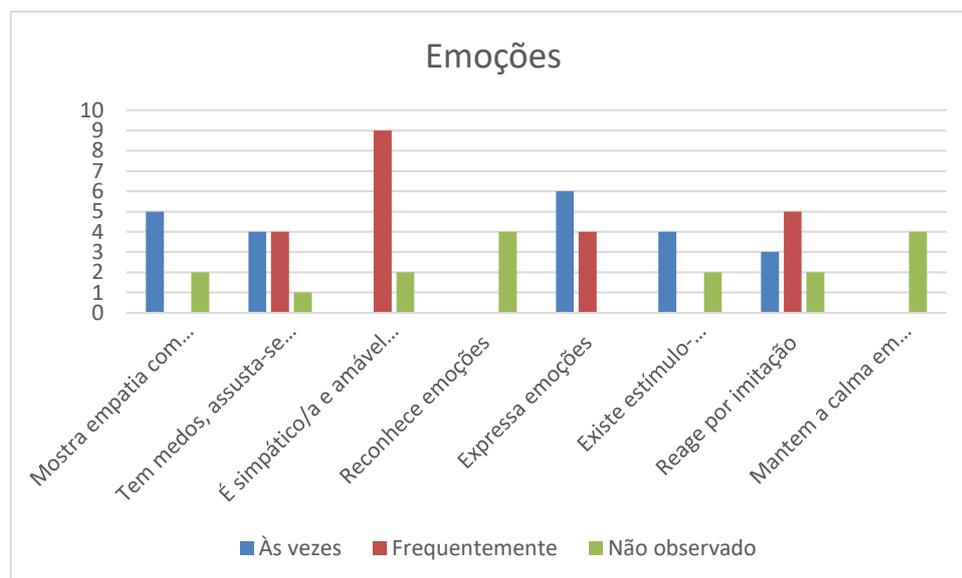
	Comunica com o grupo e adultos (comunicação não-verbal)		X 11=2		Como: vocalizações (ex: tentaria o "Bullha, bullha"); olhar; dar a mão e buscar para onde quer; brincar
	Aproxima-se de outras crianças			X 1111=4	
	Permite aproximação afetiva (abraços, beijos,...)			X 1111=4	apto de dar beijos, abraços e "5" com a mão
Comportamentos					
	Bate noutras crianças em momentos de frustração		X 11=2		quando ouve choras, fe nozes, arranta ou belisca
	Grita ou chora quando não obtém o que pretende		X 11=2		Jo' mais é frequente
	Destrói brinquedos ou objetos em momentos de stress ou frustração	X			
	Provoca outras crianças			X 1111=5	Pera birras
	Enerva-se muito facilmente e faz muitas birras	X			
	Em situações novas é receoso, muito agarrado e pouco seguro	X			elas observada, já se familiarizou com este contexto.

	Desregula-se a nível motor, quando não consegue algo		X		
	Sabe gerir os conflitos com os outros	X	III=3		
	Adapta-se a situações novas	X			
	Sabe e utiliza estratégias de acalmia	X			

Quando surgiu uma criança
 dos 2 anos a chorar, ficou
 ☺ apático.

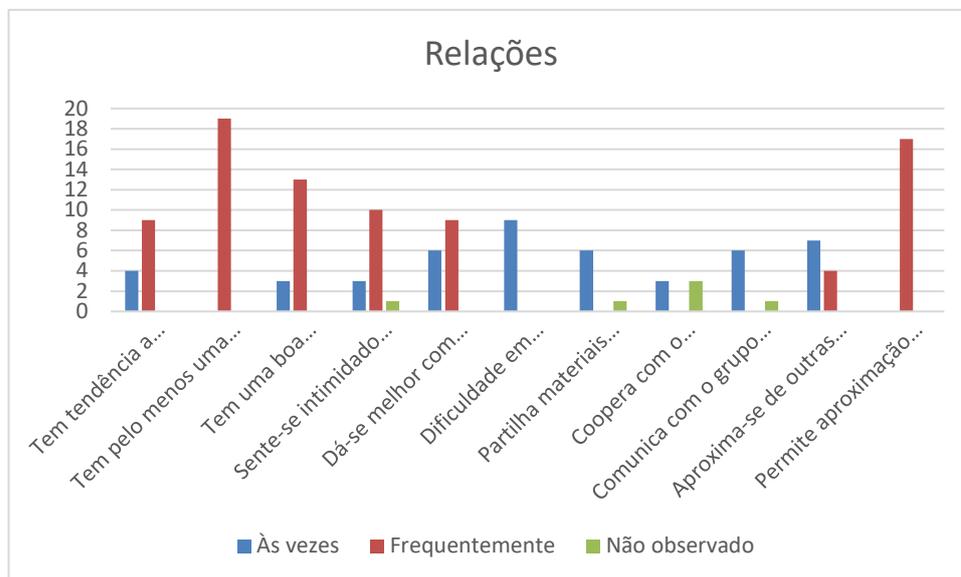
Anexo B2.1.5 – Dados quantitativos da observação

Indicador 1

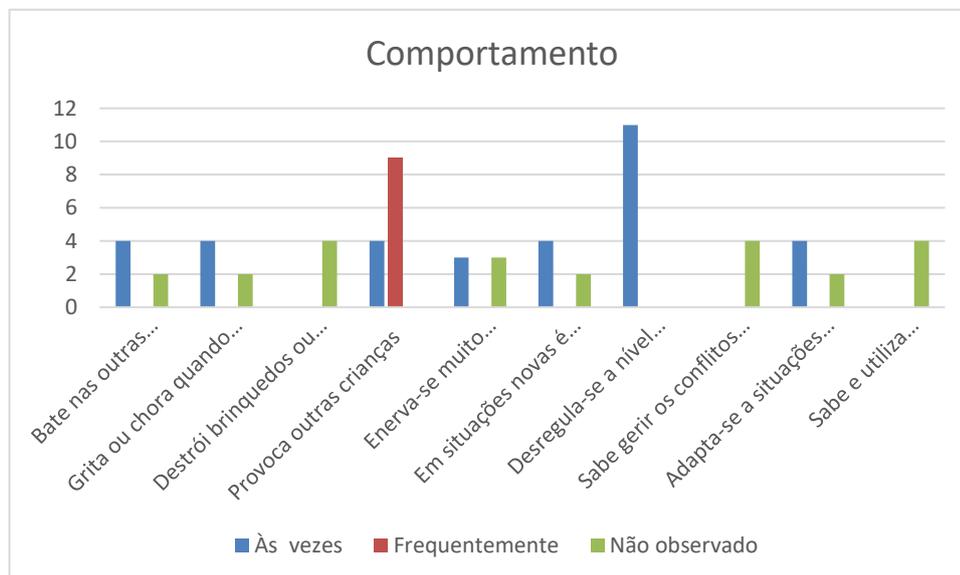


	Às vezes	Frequentemente	Não observado
Mostra empatia com os sentimentos dos outros	5	0	2
Tem medos, assusta-se com facilidade	4	4	1
É simpático/a e amável com crianças da sua faixa etária	0	9	2
Reconhece emoções	0	0	4
Expressa emoções	6	4	0
Existe estímulo-resposta no sentido emocional	4	0	2
Reage por imitação	3	5	2
Mantem a calma em situações difíceis ou stressantes	0	0	4

Indicador 2



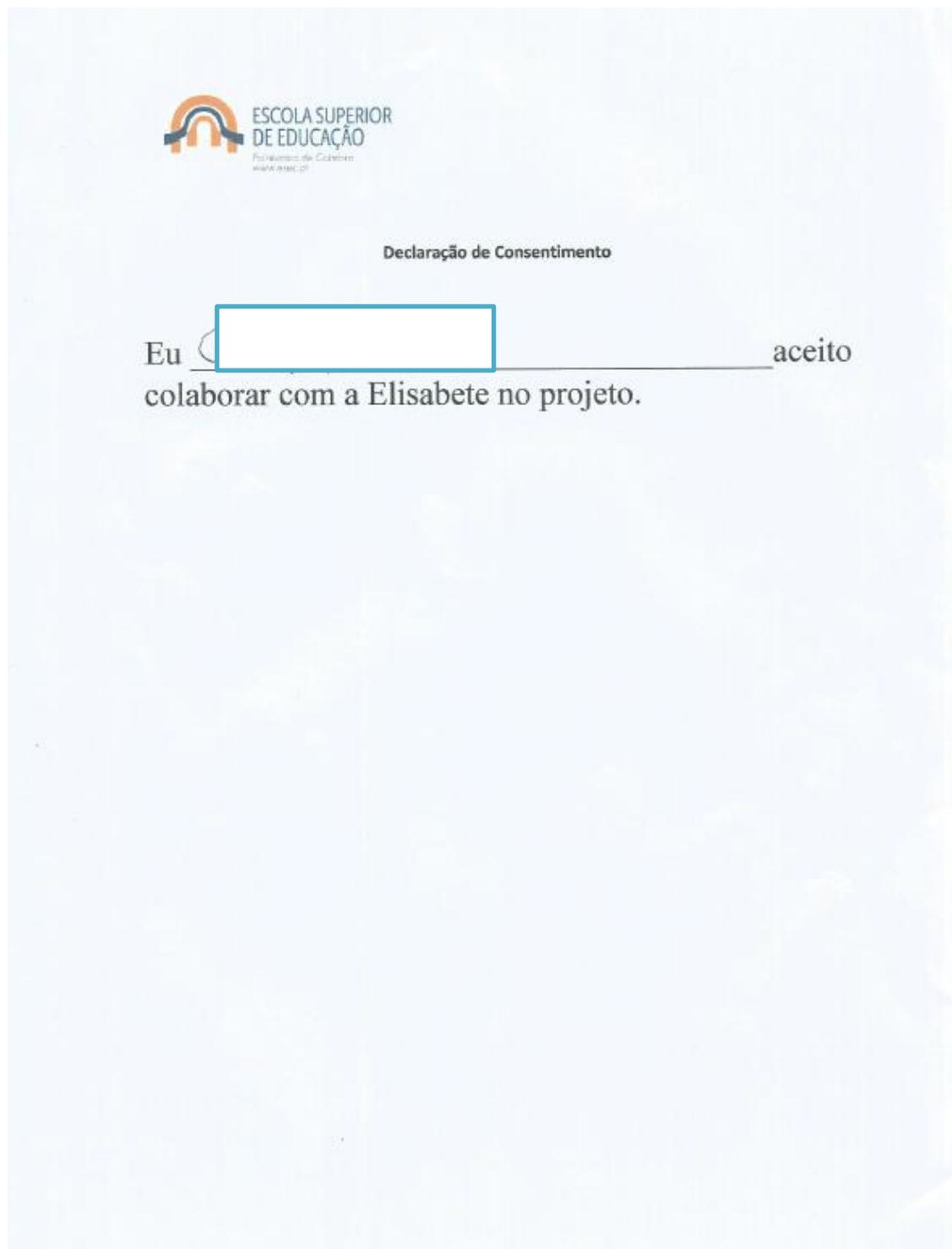
	Às vezes	Frequentemente	Não observado
Tem tendência a isolar-se, gosta mais de brincar sozinho	4	9	0
Tem pelo menos uma criança que permite aproximação, sendo um bom amigo/uma boa amiga	0	19	0
Tem uma boa receptividade por parte das outras crianças	3	13	0
Sente-se intimidado por outras crianças	3	10	1
Dá-se melhor com adultos do que com outras crianças	6	9	0
Dificuldade em relacionar-se com o grupo	9	0	0
Partilha materiais facilmente com as outras crianças (guloseimas, brinquedos, lápis,...)	6	0	1
Coopera com o grupo/pares	3	0	3
Comunica com o grupo e adultos (comunicação não-verbal)	6	0	1
Aproxima-se de outras crianças	7	4	0
Permite aproximação afetiva (abraços, beijos,...)	0	17	0

Indicador 3

	Às vezes	Frequentemente	Não observado
Bate nas outras crianças em momentos de frustração	4	0	2
Grita ou chora quando não obtém o que pretende	4	0	2
Destrói brinquedos ou objetos em momentos de stress ou frustração	0	0	4
Provoca outras crianças	4	9	0
Enerva-se muito facilmente e faz muitas birras	3	0	3
Em situações novas é receoso, muito agarrado e pouco seguro	4	0	2
Desregula-se a nível motor, quando não consegue algo	11	0	0
Sabe gerir os conflitos com os outros	0	0	4
Adapta-se a situações novas	4	0	2
Sabe e utiliza estratégias de acalmia	0	0	4

Anexo B3 - Declarações

Anexo B3.1 – Declaração de consentimento do C.



The image shows a document titled "Declaração de Consentimento" (Declaration of Consent) from the "ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO" (Superior School of Education) at the "Politécnico de Coimbra" (Polytechnic of Coimbra). The document is on a light blue background. At the top left is the logo of the school, which consists of a stylized orange and blue archway. To the right of the logo, the text reads "ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO" and "Politécnico de Coimbra" with the website "www.ese.ucp.pt" below it. The title "Declaração de Consentimento" is centered. Below the title, the text reads "Eu aceito colaborar com a Elisabete no projeto." The input field is a white rectangle with a blue border, intended for the respondent's name.

Anexo B3.2 – Declaração de consentimento do JO



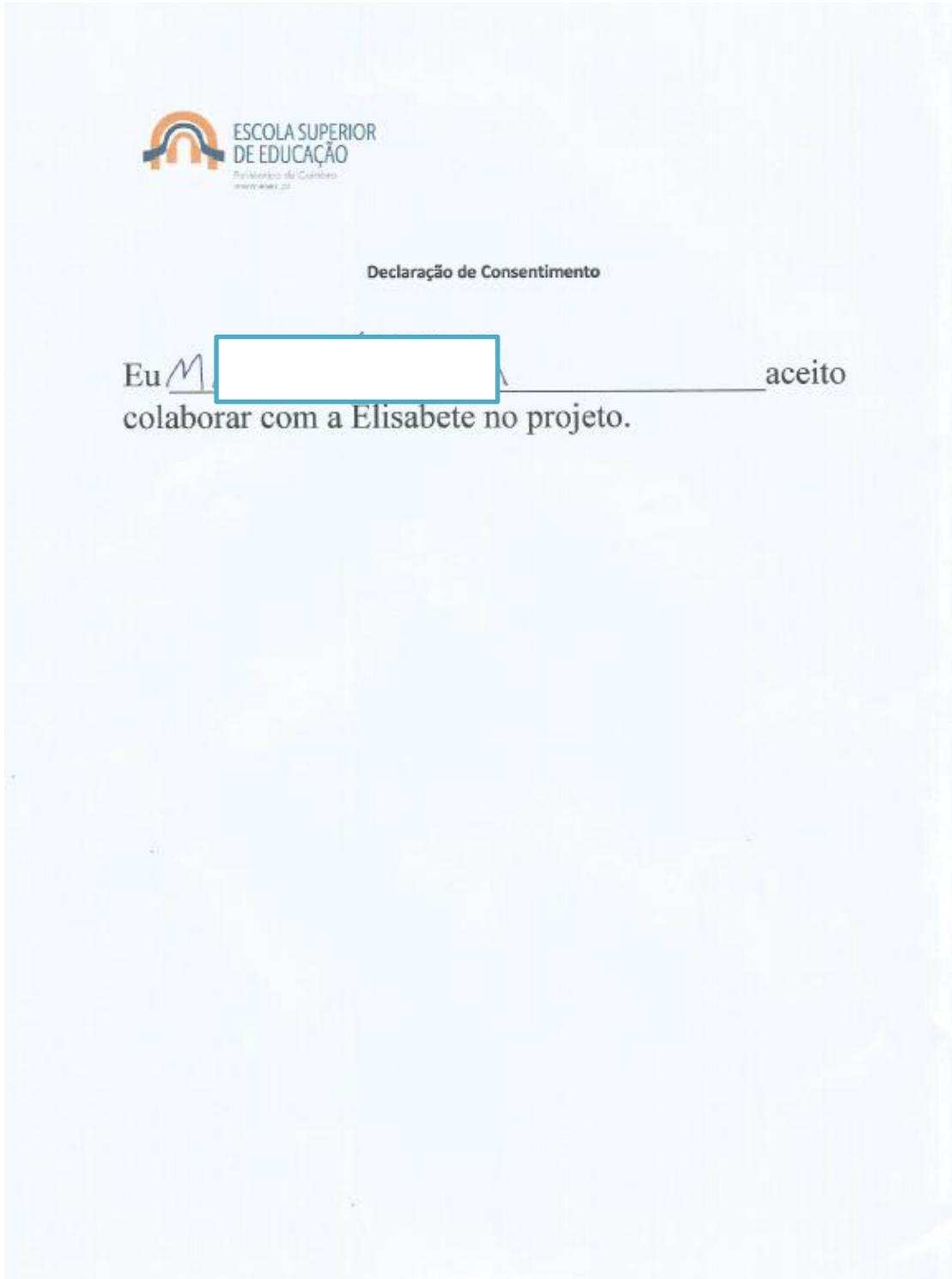
ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
Politécnico de Coimbra
www.esep.ucp.pt

Declaração de Consentimento

Eu JO aceito
colaborar com a Elisabete no projeto.

Anexo B3.3 – Declaração de consentimento do M

~



Anexo B3.4. – Declaração de consentimento do Mt



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
Politécnico de Coimbra
www.esec.ucp.pt

Declaração de Consentimento

Eu _____ M _____ aceito
colaborar com a Elisabete no projeto.

Anexo C – Implementação

Anexo C1 - Planificações

Anexo C1.1 – Planificação da sessão 1



Escola Superior de Educação do Instituto
Politécnico de Coimbra

Mestrado em Necessidades Educativas
Especiais: Especialização no Domínio
Cognitivo e Motor

NOME: Elisabete Alexandra dos Santos Araújo

Idade das crianças: 4-6 anos	Data:
Sessão n.º: 1	Duração: 30 minutos
Material: Imagens das emoções; imagens PECS, música, almofadas, manta	
Emoções: Alegria e Tristeza	

	Elementos Chave	Organização Didático - Metodológica	Objetivos específicos
Inicial	Interações	<p>"As Preguiças"</p> <p>Momento de relaxamento deitados, a pares, ouvindo sons da natureza.</p> <p>Material: música calma, almofadas, manta de lã ou cetim.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Diminuir a ansiedade e descontrolo emocional. - Aumentar o tempo de concentração e atenção na realização de uma tarefa/atividade.
Fundamental	Emoções/ Interações	<p>A face</p> <p>O jogo consiste em reconhecer as emoções (alegre e triste) de acordo com as seguintes imagens:</p>  <p>Análise das imagens e associação com imagens do PECS:</p> <p>Os pares realizam e a criança repete a associação entre imagens.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Incentivar a expressão de um conjunto de sentimentos e emoções. - aumentar a identificação das emoções. - Aumentar o conhecimento sobre as emoções (elementos faciais que divergem de uma emoção para a outra). - Aumentar o conhecimento das emoções em si e nos pares. - Promover a reciprocidade emocional mediante a resposta do outro. - Aumentar o uso de expressões faciais para regular a interação social. - Aumentar o uso do sistema de comunicação aumentativa PECS.
Final	Interações	<p>"As preguiças"</p> <p>Momento de relaxamento deitados, a pares, ouvindo sons da natureza.</p> <p>Material: música calma, almofadas, manta de lã ou cetim.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aumentar o conhecimento sobre estratégias de acalmia/relaxamento - Diminuir a ansiedade e descontrolo emocional.

Anexo C1.2 – Planificação da sessão 2

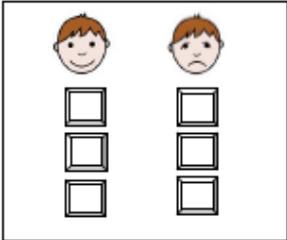


Escola Superior de Educação do Instituto
Politécnico de Coimbra

Mestrado em Necessidades Educativas
Especiais: Especialização no Domínio
Cognitivo e Motor

NOME: Elisabete Alexandra dos Santos Araújo

Idade das crianças: 4-6 anos	Data:
Sessão n.º: 2	Duração: 30 minutos
Material: Placa, imagens PECS, imagens de revistas e livros (previamente preparadas), música, almofadas, manta, paus de chuva	
Emoções: Alegria e Tristeza	

	Elementos Chave	Organização Didático - Metodológica	Objetivos específicos
Inicial	Interações	<p>"Som da chuva"</p> <p>Momento de relaxamento através da exploração de paus de chuva.</p> <p>Material: paus de chuva, manta de cetim, almofadas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Diminuir a ansiedade e descontrolo emocional. - Aumentar o tempo de concentração e atenção na realização de uma tarefa/atividade.
Fundamental	Emoções/ Interações	<p>As expressões faciais</p> <p>O jogo consiste em reconhecer as emoções (alegre e triste) de acordo com as seguintes imagens. A criança terá uma placa com as imagens do PECS e deve corresponder as imagens dos livros e revistas as emoções respetivas. O grupo realiza primeiramente e depois repete, com ajuda dos mesmos.</p>  <p><small>Nota: Os quadradinhos representam as imagens das revistas e livros que devem ser colocadas no local correto.</small></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Incentivar a expressão de um conjunto de sentimentos e emoções. - Promover a identificação das emoções. - Aumentar o conhecimento sobre as emoções (elementos faciais que divergem de uma emoção para a outra). - Aumentar o conhecimento das emoções em si e nos pares. - Promover a reciprocidade emocional mediante a resposta do outro. - Aumentar o uso de expressões faciais para regular a interação social. - Promover o uso do sistema de comunicação aumentativa PECS.
Final	Interações	<p>"As preguiças"</p> <p>Momento de relaxamento deitados, a pares, ouvindo música clássica.</p> <p>Material: música calma, almofadas, manta de lã ou cetim.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aumentar o conhecimento sobre estratégias de acalmia/relaxamento - Diminuir a ansiedade e descontrolo emocional.

Anexo C1.3 – Planificação sessão 3

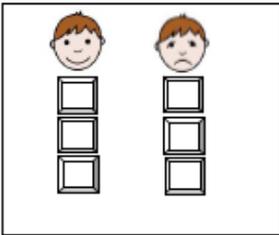


Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra

Mestrado em Necessidades Educativas Especiais: Especialização no Domínio Cognitivo e Motor

NOME: Elisabete Alexandra dos Santos Araújo

Idade das crianças: 4-6 anos	Data:
Sessão n.º: 3	Duração: 30 minutos
Material: Placa, imagens PECS, imagens de revistas e livros (previamente preparadas), música, almofadas, manta	
Emoções: Alegria e Tristeza	

	Elementos Chave	Organização Didático - Metodológica	Objetivos específicos
Inicial	Interações/Comportamento	<p>"Cheira bem"</p> <p>Exploração e manipulação de sacos de alfazema para relaxar.</p> <p>Material: sacos de alfazema manta de oetim, almofadas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Diminuir a ansiedade e descontrolo emocional. - Aumentar o tempo de concentração e atenção na realização de uma tarefa/atividade.
Fundamental	Emoções/Interações	<p>Expressões faciais e o outro</p> <p>O jogo consiste em reconhecer as emoções (alegre e triste) nos pares e corresponder através da fotografia as emoções do PECS. Uma das crianças do grupo, a par com a criança com Autismo fotografa as expressões nas outras crianças. Imprime-se a fotografia e associa-se a respetiva emoção.</p>  <p><small>Nota: Os quadradinhos representam as fotografias dos pares e colocadas na emoção respetiva.</small></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Incentivar a expressão de um conjunto de sentimentos e emoções. - Promover a identificação das emoções. - Promover a identificação das emoções a partir de expressões faciais dos pares. - Aumentar o conhecimento das emoções em si e nos pares. - Promover a reciprocidade emocional mediante a resposta do outro. - Aumentar o uso de expressões faciais para regular a interação social.
Final	Interações	<p>"As preguiças"</p> <p>Momento de relaxamento deitados, a pares, ouvindo música clássica.</p> <p>Material: música calma, almofadas, manta de lora ou oetim.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aumentar o conhecimento sobre estratégias de acalmia/relaxamento - Diminuir a ansiedade e descontrolo emocional.

Anexo C1.4 – Planificação da sessão 4



Escola Superior de Educação do Instituto
Politécnico de Coimbra

Mestrado em Necessidades Educativas
Especiais: Especialização no Domínio
Cognitivo e Motor

NOME: Elisabete Alexandra dos Santos Araújo

Idade das crianças: 4-6 anos	Data:
Sessão n.º: 4	Duração: 30 minutos
Material: Imagens PECS, tachas, cartolina (formas dos olhos, sobrancelhas, boca), música, almofadas, manta, paus de chuva	
Emoções: Alegria e Tristeza	

	Elementos Chave	Organização Didático - Metodológica	Objetivos específicos
Inicial	Interações/comportamento	<p>*Som da chuva*</p> <p>Momento de relaxamento através da exploração de paus de chuva.</p> <p>Material: paus de chuva, manta de cetim, almofadas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Diminuir a ansiedade e descontrolo emocional. - Aumentar o tempo de concentração e atenção na realização de uma tarefa/atividade.
Fundamental	Emoções/Interações	<p>Exploração das emoções</p> <p>Jogo de construção das emoções com os elementos (sobrancelhas, olhos, boca) manipuláveis de forma a representar as emoções aprendidas com o PECS.</p>  <p><small>Nota: A imagem é meramente ilustrativa do jogo que será construído com o grupo.</small></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Incentivar a expressão de um conjunto de sentimentos e emoções. - Promover a identificação das emoções. - Promover a identificação das emoções a partir de expressões faciais dos pares. - Aumentar o conhecimento das emoções em si e nos pares. - Promover a reciprocidade emocional mediante a resposta do outro. - Aumentar o uso de expressões faciais para regular a interação social.
Final	Interações	<p>*As preguiças*</p> <p>Momento de relaxamento deitados, a pares, ouvindo música clássica.</p> <p>Material: música calma, almofadas, manta de lã ou cetim.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aumentar o conhecimento sobre estratégias de acalmia/relaxamento - Diminuir a ansiedade e descontrolo emocional.

Anexo C1.5 – Planificação da sessão 5



Escola Superior de Educação do Instituto
Politécnico de Coimbra

Mestrado em Necessidades Educativas
Especiais: Especialização no Domínio
Cognitivo e Motor

NOME: Elisabete Alexandra dos Santos Araújo

Idade das crianças: 4-6 anos	Data:
Sessão n.º: 5	Duração: 30 minutos
Material: Livro com imagens manipuláveis, PECS, música, almofadas, manta, potes da calma	
Emoções: Alegria e Tristeza	

	Elementos Chave	Organização Didático - Metodológica	Objetivos específicos
Inicial	Interações	<p>Potes da calma*</p> <p>Exploração e manipulação dos potes da calma a pares.</p> <p>Material: potes da calma, manta de cetim, almofadas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Diminuir a ansiedade e descontrolo emocional. - Aumentar o tempo de concentração e atenção na realização de uma tarefa/atividade.
Fundamental	Emoções/ Interações/Comportamento	<p>Histórias sociais</p> <p>Nesta atividade, será contada uma história sobre o saber esperar em sala para a obtenção de algo que pretende. A história será real, do seu quotidiano de sala, e com imagens manipuláveis para depois identificar as emoções com as quais se identificam as situações.</p> <p><small>Nota: As imagens da história terão as crianças constituintes do grupo e serão coladas numa placa.</small></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aumentar o conhecimento sobre as emoções - Aumentar o sentido de empatia pelo outro - Aumentar a expressividade emocional - Aumentar a identificação das emoções a partir de expressões faciais dos pares. - Aumentar o uso de expressões faciais para regular a interação social.
Final	Interações	<p>*As preguiças*</p> <p>Momento de relaxamento deitados, a pares, ouvindo música clássica.</p> <p>Material: música calma, almofadas, manta de lã ou cetim.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aumentar o conhecimento sobre estratégias de acalmia/relaxamento - Diminuir a ansiedade e descontrolo emocional.

Anexo C1.6 – Planificação da sessão 6



Escola Superior de Educação do Instituto
Politécnico de Coimbra

Mestrado em Necessidades Educativas
Especiais: Especialização no Domínio
Cognitivo e Motor

NOME: Elisabete Alexandra dos Santos Araújo

Idade das crianças: 4-8 anos	Data:
Sessão n.º: 6	Duração: 30 minutos
Material: Placa, fotografias das situações reais, fotografias das emoções do grupo, música, almofadas, manta, cata ventos	
Emoções: Alegria e Tristeza	

	Elementos Chave	Organização Didático - Metodológica	Objetivos específicos
Inicial	Interações/comportamento	<p>"Vento vai, vento vem"</p> <p>Momento de relaxamento através da exploração de cata ventos.</p> <p>Material: música, manta de cetim, almofadas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Diminuir a ansiedade e descontrolo emocional. - Aumentar o tempo de concentração e atenção na realização de uma tarefa/atividade.
Fundamental	Emoções/Interações/Comportamento	<p>Histórias sociais</p> <p>Nesta atividade, será contada uma história sobre a partilha de objetos em sala. A história será real, do seu quotidiano de sala, e com imagens manipuláveis para depois recontar pela ordem até chegar às emoções que os momentos evidenciam.</p> <p><i>Nota: As imagens de história terão as crianças constituintes do grupo e serão coladas numa placa.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aumentar o conhecimento sobre as emoções - Aumentar o sentido de empatia pelo outro - Aumentar a expressividade emocional - Aumentar a identificação das emoções a partir de expressões faciais dos pares. - Aumentar o uso de expressões faciais para regular a interação social.
Final	Interações	<p>"As preguiças"</p> <p>Momento de relaxamento deitados, a pares, ouvindo música clássica.</p> <p>Material: música calma, almofadas, manta de lã ou cetim.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aumentar o conhecimento sobre estratégias de acalmia/relaxamento - Diminuir a ansiedade e descontrolo emocional.

Anexo C1.7 – Planificação da sessão 7



Escola Superior de Educação do Instituto
Politécnico de Coimbra

Mestrado em Necessidades Educativas
Especiais: Especialização no Domínio
Cognitivo e Motor

NOME: Elisabete Alexandra dos Santos Araújo

Idade das crianças: 4-6 anos	Data:
Sessão n.º: 7	Duração: 30 minutos
Material: PECS, fotografias das emoções, puzzle com a fotografia das emoções, música, almofadas, manta, potes da calma	
Emoções: Alegria e Tristeza	

	Elementos Chave	Organização Didático - Metodológica	Objetivos específicos
Inicial	Interações/Comportamento	<p>Potes da calma*</p> <p>Exploração e manipulação dos potes da calma a pares.</p> <p>Material: potes da calma, manta de cetim, almofadas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Diminuir a ansiedade e descontrolo emocional. - Aumentar o tempo de concentração e atenção na realização de uma tarefa/atividade.
Fundamental	Emoções/Interações	<p>Puzzle das emoções</p> <p>Construir dois puzzles (cada um representativo de uma emoção), com as suas fotografias. Deve associar as imagens das emoções do PECS à respetiva fotografia da sua emoção e, posteriormente, construir o puzzle. Primeiro deve fazer o do alegre e depois o do triste.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a identificação das emoções a partir das suas expressões faciais. - Aumentar o conhecimento das emoções em si e nos pares. - Promover a reciprocidade emocional mediante a resposta do outro. - Aumentar o uso de expressões faciais para regular a interação social.
Final	Interações	<p>*As preguiças*</p> <p>Momento de relaxamento deitados, a pares, ouvindo música clássica.</p> <p>Material: música calma, almofadas, manta de lã ou cetim.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aumentar o conhecimento sobre estratégias de acalmia/relaxamento - Diminuir a ansiedade e descontrolo emocional.

Anexo C1.8 – Planificação da sessão 8



Escola Superior de Educação do Instituto
Politécnico de Coimbra

Mestrado em Necessidades Educativas
Especiais: Especialização no Domínio
Cognitivo e Motor

NOME: Elisabete Alexandra dos Santos Araújo

Idade das crianças: 4-6 anos	Data:
Sessão n.º: 8	Duração: 30 minutos
Material: Tabela, fotografias das suas emoções, fotografia das suas situações do quotidiano, música, almofadas, manta	
Emoções: Alegria e Tristeza	

	Elementos Chave	Organização Didático - Metodológica	Objetivos específicos
Inicial	Interações/Comportamento	<p>*As preguiças*</p> <p>Momento de relaxamento deitados, a pares, ouvindo música clássica.</p> <p>Material: música calma, almofadas, manta de lã ou cetim.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Diminuir a ansiedade e descontrolo emocional. - Aumentar o tempo de concentração e atenção na realização de uma tarefa/atividade.
Fundamental	Emoções/Interações	<p>Qual és tu?</p> <p>Associação das fotografias das suas próprias emoções a fotografias de situações do seu quotidiano (ex: partilha de brinquedos, birras, passeios ao ar livre, atividades orientadas pela educadora, momentos de interação com os pares, comportamentos mais violentos com os pares, entre outras). Estas serão colocadas numa tabela.</p> <div style="text-align: center;"> </div> <p><small>Nota: Os círculos representam as suas emoções e os quadrados as fotografias das situações de quotidiano.</small></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a identificação das emoções a partir das suas expressões faciais. - Aumentar o conhecimento das emoções em si e nos pares. - Promover a reciprocidade emocional mediante a resposta do outro. - Aumentar o uso de expressões faciais para regular a interação social.
Final	Interações	<p>*As preguiças*</p> <p>Momento de relaxamento deitados, a pares, ouvindo música clássica.</p> <p>Material: música calma, almofadas, manta de lã ou cetim.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aumentar o conhecimento sobre estratégias de acalmia/relaxamento - Diminuir a ansiedade e descontrolo

Anexo C1.9 – Planificação da sessão 9



Escola Superior de Educação do Instituto
Politécnico de Coimbra

Mestrado em Necessidades Educativas
Especiais: Especialização no Domínio
Cognitivo e Motor

NOME: Elisabete Alexandra dos Santos Araújo

Idade das crianças: 4-6 anos	Data:
Sessão n.º: 9	Duração: 30 minutos
Material: Fotografias das emoções dos pares, música, almofadas, manta, potes da calma	
Emoções: Alegria e Tristeza	

	Elementos Chave	Organização Didático - Metodológica	Objetivos específicos
Inicial	Interações/Comportamento	<p>*Potes da calma*</p> <p>Exploração e manipulação dos potes da calma a pares.</p> <p>Material: potes da calma, manta de cetim, almofadas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Diminuir a ansiedade e descontrolo emocional. - Aumentar o tempo de concentração e atenção na realização de uma tarefa/atividade.
Fundamental	Emoções/Interações	<p>O que sente o outro?</p> <p>Construir quatro puzzles (cada um representativo de uma emoção de um elemento do grupo). Deverá construir o puzzle e posteriormente identificar a criança e a emoção representada, associar as imagens das emoções do PECS à respetiva fotografia da emoção e, posteriormente, construir o puzzle. Primeiro deve fazer o do alegre e depois o do triste.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a identificação das emoções a partir das expressões faciais dos pares. - Aumentar o conhecimento das emoções no outro e as diferenças entre as mesmas. - Promover a reciprocidade emocional mediante a resposta do outro. - Aumentar o uso de expressões faciais para regular a interação social.
Final	Interações	<p>*As preguiças*</p> <p>Momento de relaxamento deitados, a pares, ouvindo música clássica.</p> <p>Material: música calma, almofadas, manta de lã ou cetim.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aumentar o conhecimento sobre estratégias de acalmia/relaxamento - Diminuir a ansiedade e descontrolo

Anexo C1.10 – Planificação da sessão 10



Escola Superior de Educação do Instituto
Politécnico de Coimbra

Mestrado em Necessidades Educativas
Especiais: Especialização no Domínio
Cognitivo e Motor

NOME: Elisabete Alexandra dos Santos Araújo

Idade das crianças: 4-6 anos	Data:
Sessão n.º: 10	Duração: 30 minutos
Material: PECS, plastilina, imagem para completar, música, almofadas, manta	
Emoções: Alegria e Tristeza	

	Elementos Chave	Organização Didático - Metodológica	Objetivos específicos
Inicial	Interações/Comportamento	<p>"As preguiças"</p> <p>Momento de relaxamento deitados, a pares, ouvindo música clássica.</p> <p>Material: música, manta de cetim, almofadas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Diminuir a ansiedade e descontrolo emocional. - Aumentar o tempo de concentração e atenção na realização de uma tarefa/atividade.
Fundamental	Emoções/Interações	<p>Como é?</p> <p>Completar uma imagem facial com plastilina, representando as emoções do PECS (alegre e triste).</p>  <p><small>Nota: A imagem é meramente ilustrativa</small></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a identificação das emoções através dos elementos que divergem. - Aumentar o conhecimento das emoções em si e nos pares. - Aumentar o uso de expressões faciais para regular a interação social.
Final	Interações	<p>"As preguiças"</p> <p>Momento de relaxamento deitados, a pares, ouvindo música clássica.</p> <p>Material: música calma, almofadas, manta de lã ou cetim.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aumentar o conhecimento sobre estratégias de acalmia/relaxamento - Diminuir a ansiedade e descontrolo

Anexo C1.11 – Planificação da sessão 11



Escola Superior de Educação do Instituto
Politécnico de Coimbra

Mestrado em Necessidades Educativas
Especiais: Especialização no Domínio
Cognitivo e Motor

NOME: Elisabete Alexandra dos Santos Araújo

Idade das crianças: 4-6 anos	Data:
Sessão n.º: 11	Duração: 30 minutos
Material: PECS, imagens das emoções, rolos de papel higiénico com as expressões, manta, música, almofadas, sacos de alfazema	
Emoções: Alegria e Tristeza	

	Elementos Chave	Organização Didático - Metodológica	Objetivos específicos
Inicial	Interações/Comportamento	<p>"Cheira bem"</p> <p>Exploração e manipulação de sacos de alfazema para relaxar.</p> <p>Material: sacos de alfazema manta de cetim, almofadas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Diminuir a ansiedade e descontrolo emocional. - Aumentar o tempo de concentração e atenção na realização de uma tarefa/atividade.
Fundamental	Emoções/Interações	<p>Onde estou eu?</p> <p>Associar cada Imagem com a emoção que está representada no rolo com a Imagem PECS.</p>  <p><small>Nota: A Imagem é meramente ilustrativa</small></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a identificação das emoções através dos elementos que divergem. - Aumentar o conhecimento sobre as emoções (elementos faciais que divergem de uma emoção para a outra). - Aumentar o uso de expressões faciais para regular a interação social. - Promover o uso do sistema de comunicação aumentativa PECS.
Final	Interações	<p>"As preguiças"</p> <p>Momento de relaxamento deitados, a pares, ouvindo música clássica.</p> <p>Material: música calma, almofadas, manta de lã ou cetim.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aumentar o conhecimento sobre estratégias de acalmia/relaxamento - Diminuir a ansiedade e descontrolo

Anexo C2 – Notas abertas das sessões

Anexo C2.1 – Notas abertas sessão 1

29.04.2019

- Primeiro contacto do J. com o sistema aumentativo e alternativo da comunicação a utilizar.
- Verificou as diferenças mais visíveis na face de uma pessoa, ao exprimir uma dessas emoções.
- Todas as crianças se envolveram muito facilmente no relaxamento.
- Acalmaram-se com os sons da natureza e aumentou o grau de concentração.
- J. respondeu por imitação do restante grupo de crianças e fez com que estes o recebessem com carinho e aconchego.
- Os objetivos traçados para esta fase foram cumpridos com sucesso.
- J. tinha de imitar a colocação da imagem PECS na emoção correspondente.
- Cada criança expressou as emoções que iriam ser exploradas, para que o J. se familiarizasse com a palavra e a expressão.
- Surgiu a primeira dificuldade, observou-se que o J. estava a corresponder por memorização do que tinha concretizado até então.
- Trocou-se as imagens base de posição, para que voltasse a observar as semelhanças e diferenças com as imagens PECS.
- Na troca de posições verificou-se a primeira dificuldade do J. e os pares tiveram de realçar o elemento mais visível nas diferenças, apontando para a boca.
- grau de envolvimento e atenção foi grande e cada vez que acertava, era observável que ficava feliz e demonstrava que queria dar continuidade.
- Após o término desta atividade, voltaram às “Preguiças”, no qual o J. procurou a criança que se aproximou no momento inicial e lhe deu carinhos na face e nas costas, encontrando uma criança de referência.

Anexo C2.2 – Notas abertas sessão 2

02.05.2019

- A desconcentração do J. foi um desafio a toda a concretização das atividades.
- Desde o início, o J. sentiu necessidade de observar tudo que estava ao seu redor, bem como o exterior da sala.
- A falta de concentração acompanhou a atividade de acalmia, mas tendo sido essencial para ficar mais calmo e atento para a atividade seguinte.
- Na atividade as crianças exploraram o pau de chuva, realizando o movimento do mesmo.
- Foi necessário aproximar do ouvido do J. para que este se concentrasse no interior da sala e no que estava a ser desenvolvido.
- Da aproximação do instrumento, começou a acalmar e quis explorá-lo.
- Como o nível de concentração ainda estava muito reduzido, recorreu-se à atividade inicial da primeira sessão: ouvir os sons da natureza.
- Na atividade fundamental, o J. tinha de colocar as imagens reais de pessoas desconhecidas por baixo da imagem PECS correta.
- Cada criança partilhava com o J. uma imagem, para corresponder e quando não fazia a correspondência correta, uma das crianças alertava através da imagem PECS e o J. corrigia.
- O J. necessitou de exteriorizar e quebrar com a atividade dando pulinhos e beijinhos aos pares.
- Para contornar a situação de cansaço e alguma desconcentração, as crianças diminuíram o número de imagens por emoção.
- Com a alteração, foi possível observar um acréscimo na atenção e envolvimento por parte do J.
- O J. e para os pares, começaram a envolver-se mais e aperceberam-se que o J. reagia efusivamente a uma correspondência correta, mediante o feedback do grupo.
- Conseguiu corresponder grande parte das vezes corretamente, mas mais evidente na emoção de tristeza.

- Objetivos que mais se verificaram foram: o aumento do conhecimento sobre as emoções, particularmente na tristeza; o aumento do reconhecimento e da identificação das emoções nos outros; a utilização do PECS, tornando-se o elemento referência na associação.
- No fim, ouviram os sons da natureza, mas face à desatenção inicial e à necessidade de muita concentração nesta atividade, tornou-se necessário que a criança referência da primeira sessão se aproximasse para acalmá-lo.

Anexo C2.3 – Notas abertas sessão 3

06.05.2019

- O J. manteve a criança referência para manter o “mimo” que habitualmente lhe dava.
- Este comportamento e o reconhecimento desta atividade como início da sessão, demonstrou mais à vontade por parte do J. e permitiu que estivesse mais predisposto para a atividade seguinte.
- Reconhecia a rotina e estava tranquilo com as atividades que estavam a ser desenvolvidas, sentindo-se integrado.
- A atividade consistiu em identificar as emoções que cada um dos elementos do grupo tinha representado com o PECS.
- A utilização da fotografia de cada criança do grupo (emoção alegre e emoção triste) despertou a atenção do J. e fez com que tomasse a iniciativa de desenvolver outra hipótese para a atividade.
- Antes de iniciar com a associação ao PECS, percorria os elementos do grupo, com a fotografia, até encontrar correspondência.
- Sentiu-se entusiasmado com a comparação e ainda expressou a emoção tristeza, através da observação da fotografia.
- Correspondeu à emoção alegria e depois à emoção tristeza e, posteriormente, organizou-se duas colunas com as duas emoções.
- Partindo da iniciativa do J., além da correspondência correta, colocou as duas fotografias de cada criança lado a lado.
- Uma vez que estava mais envolvido, as crianças tiveram a indicação para intercalar a entrega das emoções (ex: alegre, triste, alegre, triste,...) e verificar se existia uma aprendizagem significativa das mesmas.
- Quando o grau de atenção ou cansaço diminuía bastante, tudo ficava comprometido, levando-o a divagar com o olhar e a uma agitação corporal.
- Destacou-se a expressão das emoções face ao que estava a aprender/observar, situação que ainda não tinha sido observada nas sessões anteriores. Além disto, o J. demonstrou predisposição para aprendizagem neste projeto, bem como a vontade de querer estar neste grupo em trabalho, uma vez que antes da entrada

para a sessão, foi o J. que procurou a mestranda e encaminhou-a até à porta da sala, dando sinal que queria trabalhar no projeto.

- O J. reconheceu e identificou as emoções, quer por si, quer através da ajuda dos pares, quando o cansaço estava mais presente.
- O J. demonstrou conseguir reproduzir a emoção que estava a observar através de uma imagem de uma pessoa do seu quotidiano e tomou a iniciativa de identificar cada elemento através da sua fotografia.

Anexo C2.4 – Notas abertas sessão 4

09.05.2019

- O momento inicial decorreu como o previsto e permitiu acalmar para a fase seguinte.
- O cansaço demonstrado, comprometeu alguma da concentração do J. para a atividade seguinte.
- A atividade começou pela construção dos elementos da face, com a ajuda dos pares, demonstrando bastante interesse no seu procedimento e manipulação.
- O jogo era manipulável para representar as emoções.
- Quando os pares reproduziam a emoção alegria ou tristeza do PECS no jogo, o J. sentiu algumas dificuldades em posicionar a boca mediante a emoção que lhe era solicitada.
- A atividade foi mais complexa, no sentido em que tinha de parar a peça representativa da boca.
- Os pares exemplificavam e o J. repetia ou ajudavam no momento de concretização.
- Apostou-se noutra forma de realizar a atividade, isto é, os pares representavam a emoção no jogo manipulável e o J. identificava com o PECS.
- Na mudança, foi possível verificar que a identificação das emoções estava cada vez mais intrínseca e de fácil reconhecimento, através da utilização do PECS.
- Verificou-se que o J. permitiu cada vez mais a colaboração dos pares, por saber que auxiliavam na realização da mesma.
- O feedback positivo e verbal ao J. fez com que este manifestasse alegria, permitindo maior aproximação entre todos.
- Para finalizar, fez-se novamente o jogo das “Preguiças”, para relaxar depois do esforço cognitivo.
- Estes momentos de relaxamento passaram a ser de procura das crianças mais velhas.

Anexo C2.5 – Notas abertas da sessão 5

10.05.2019

- Utilizou-se os potes da calma da Maria Montessori, uma vez que a atividade fundamental exigiria mais da concentração do J..
- Os pares demonstraram como se explorava e o J. imitou, ao ponto de não querer parar de manipular o pote e mantendo-se atento ao efeito observado.
- A atividade pretendia que o J. ouvisse uma história social duas vezes - uma para conhecer e outra para identificar - que continha ilustrações desenhadas pelos pares.
- À medida que a história tinha a informação sobre as emoções alegre e triste, um dos pares pedia que identificasse.
- Como as ilustrações eram grandes, expressivas e com cores, permitiu que identificasse as emoções.
- Apesar do interesse e da persistência, teria de ser reforçado para que identificasse, de forma mais autónoma, a situação de “saber esperar para obter um brinquedo” e as emoções que poderiam desencadear no outro e em si.
- O momento final desta sessão, continuou a ser as “Preguiças”, mas não esteve tão predisposto à realização da mesma.
- O dia não tinha proporcionado que pudessem estar no exterior, devido a condições climatéricas e notou-se na sessão a falta de interação com o exterior, levando-o a mais agitação e desconcentração.
- Esta estratégia de acalmia, foi a que obteve mais atenção por parte do J, e o seu interesse pela audição de histórias.
- O J. superou as expectativas, uma vez que conseguiu identificar as emoções que observava e pela palavra que ouvia: alegre ou triste.
- Em caso de dúvidas, o J. aproximava a imagem PECS para escolher a correta.
- O J. começou a criar estratégias para conseguir ultrapassar dificuldades e identificar as emoções corretamente.

Anexo C2.6 – Notas abertas sessão 6

13.05.2019

- Houve um novo elemento que habitualmente capta a atenção das crianças com Perturbação do Espectro do Autismo, pelo seu constante movimento: um cata-ventos.
- A exploração do mesmo conseguiu captar a atenção e a vontade de explorar por parte do J..
- Os pares exemplificavam e aproximavam do J., mas preferiu aproximar do ouvido para interagir com o som emitido quando as crianças sopravam para rodar.
- A atividade, manteve a estratégia de ouvir duas vezes uma pequena narrativa de uma história social com base numa situação do seu quotidiano.
- A história mencionava a “partilha de brinquedos” e todas as ilustrações foram realizadas, novamente, pelos pares.
- As crianças colaboraram e deixaram bem demarcado as diferenças nas emoções de cada desenho, correspondente à situação de partilha.
- Sempre que se mencionava a emoção alegre ou triste, apontava-se para o desenho e mostrava-se o PECS respetivo, permitindo a leitura por parte do J..
- Depois, pediu-se ao J. para identificar, de forma autónoma, com o PECS. Nesta atividade, apenas sentiu dificuldade na correspondência da emoção uma vez e nunca desistiu.
- Demonstrou muito interesse pelas ilustrações dos pares e fez com que o nível de envolvimento fosse maior.
- Verificou-se que o J. comparava as duas emoções do PECS com a ilustração, como tinha acontecido na sessão anterior.
- No fim, o comportamento manteve-se, perante a atividade das preguiças, mas começou a verificar-se que a criança que pertencia ao mesmo grupo do J. externa ao projeto, não se envolvia tanto como os restantes que pertenciam à sala dos 5 anos.
- Relativamente a este grupo dos 5 anos, ressalva-se: o sentido de responsabilidade. Em momentos de recreio, estas crianças, passaram a incluir

o J. nas brincadeiras e a trazer outras crianças a esta realidade de inclusão social.

- O J. começou a corresponder a estas solicitações e a envolver-se com mais crianças em recreio, procurando-as, também.
- O J. continuou a encontrar estratégias para ultrapassar as dificuldades e a recorrer aos PECS para fazer a leitura das emoções na identificação, não tendo conseguido apenas numa situação.

Anexo C2.7 – Notas abertas da sessão 7

16.05.2019

- Sendo do seu interesse e tinha tido o resultado pretendido, voltou a utilizar-se os potes da calma para despertar a atenção e interesse do J.
- A atividade fundamental consistia em construir dois puzzles, algo que o J. gostava muito de construir.
- Na construção dos puzzles com a sua fotografia representando uma das emoções, construiu maioritariamente sozinho, revelando bastante autonomia.
- Os pares contribuíram na construção e na identificação da emoção, mas, posteriormente, acabou por conseguir sozinho.
- Após a concretização do mesmo, identificou com o PECS as emoções respetivas, tendo realizado a associação corretamente.
- A cada feedback positivo dos pares, verbal e dar “mais cinco”, o J. reagia com um sorriso e, por vezes, pulinhos.
- Verificou-se o nível de envolvimento e a interação dos pares e a permissão do J. para esta interação, perante o trabalho colaborativo.
- O J. foi assertivo nas correspondências, envolveu-se, manteve o interesse do princípio ao fim e expressava contentamento a cada realização correta.
- As restantes crianças, acompanharam o entusiasmo e mantiveram o registo de dar o feedback positivo, mantendo-o cativado com este comportamento.
- O J. conseguiu reconhecer-se, reconhecer as emoções e identificá-las através do PECS, sem sentir dificuldades.
- Demonstrou felicidade na concretização de todas as fases da atividade, envolvendo os pares.

Anexo C2.8 – Notas abertas da sessão 8

22.05.2019

- A sessão iniciou e finalizou como a primeira sessão, voltando aos sons da natureza para diminuir ansiedade e descontrolo emocional, característico de fases anteriores à sessão e para aumentar a atenção do J.
- Estas atividades iniciais e finais promoveram acalmia e davam técnicas de relaxamento após uma fase de grande esforço intelectual.
- A atividade representava situações do quotidiano que poderiam ser relevantes para o J. identificar do ponto de vista emocional.
- Foram representadas situações de: “não partilhar brinquedos e puxar cada um para si”; “puxar os cabelos à amiga e coloca-la a chorar”; “brincarem todos juntos”; “abraçarem-se”.
- Após a observação, o J. tinha de corresponder com a emoção PECS que aquela situação desencadeava.
- A atividade começou por ser apresentada pelas imagens do quotidiano, alertando quais os comportamentos corretos ou não.
- Depois, realizou-se a associação ao PECS (coluna da emoção alegre e coluna da emoção triste).
- Para uma melhor explicação do que estava presente nas imagens, o mesmo grupo que as representou, exemplificou para o J. observar diretamente e associar ao que também vai ouvindo diariamente no seu dia-a-dia.
- Sendo imagens reais, o J. envolveu-se na atividade, observando e necessitando de algumas dicas verbais, por parte dos pares, sobre o que estava representado.
- O J. concretizou a atividade corretamente e voltou a identificar os pares nas fotografias/situações representadas.
- O. demonstrou reconhecer algumas palavras como consequência de algo bom, ou seja, de cada vez que era mencionada a palavra “abraçar”, o J. associava à alegria.
- Grande interesse pela utilização de imagens reais de pessoas do seu quotidiano.

Anexo C2.9 – Notas abertas da sessão 9

04.06.2019

- Foi realizada a atividade com potes da calma e as “Preguiças”. O J. demonstrava que já sabia a rotina da sessão.
- Quando chegava à sala sabiam que deveriam dirigir-se para a manta, em primeiro lugar, antes de iniciar a atividade fundamental e após o término da mesma e a arrumação dos materiais, deveriam dirigir-se para a manta, para finalizar com o relaxamento.
- Esta atividade, consistia em identificar as emoções com o PECS depois de construir os puzzles com a fotografia dos pares a representá-las.
- No material usado, duas crianças representaram a alegria e outras duas a tristeza, para não ser desmotivante devido ao excesso de material.
- O J. já considerava a posição dos lábios nas fotografias para encontrar semelhanças ou diferenças e atribuir o PECS correto ao puzzle que o representava.
- Esta evidência surgiu do J. apontar para este elemento durante a observação das fotografias.
- O J. deu indicações aos seus pares para realizarem o puzzle da sua emoção.
- O J. distribuiu as peças a cada criança, mostrando vontade em que os pares participassem.
- O nível de atenção e empenhamento do J. foi maior do que o habitual, mas dos pares também.
- A interação passou a ser promovida por todos, acompanhada de uma grande cumplicidade, mas particularmente entre o J. e as crianças de 5 anos.
- O comportamento ao fim desta sessão e comparando com as sessões que tinham sido realizadas até então, começou a demonstrar tranquilidade e com reações positivas a momentos novos no seu dia-a-dia.
- Quanto às emoções, o J. não sentiu dificuldades e conseguiu identificar com o PECS.

Anexo C2.10 – Notas abertas da sessão 10

05.06.2019

- A sessão teve uma fase inicial e final igual, recorrendo ao jogo das “Preguiças”, no qual ouviam música clássica numa postura de relaxamento e quebra com as atividades e momentos anteriores vividos/experenciados pelas crianças.
- A atividade desta sessão consistiu em representar a alegria e a tristeza, com plasticina, numa base com uma face representada.
- O J. tinha de representar o que observava na imagem do PECS.
- Os pares representaram primeiro e depois foi a vez do J.
- O interesse do J. direcionou-se para a exploração da plasticina e por isso, foi necessária uma maior orientação por parte dos pares, para centrar no objetivo de completar a face com os elementos em falta.
- Os pares envolveram-se mais, criando-se um clima de entreatajuda, até na produção dos elementos faciais, para que o J, colocasse nos pontos corretos.
- Depois de terminar a colocação dos elementos em falta, retirou-se o PECS e trocou-se a posição do resultado final das faces e pediu-se que identificasse, novamente, sendo que correspondeu acertadamente.
- A informação pelo sentido do tato, complementada com o PECS, deu-lhe o conhecimento necessário sobre estas emoções, retirando as últimas dúvidas que poderiam existir sobre as diferenças destas emoções.
- O J. demonstrou reconhecer as emoções, sem dificuldade e sabendo as diferenças e passou a utilizar o PECS com mais frequência, verificando-se que era fundamental para o trabalho de leitura das emoções.

Anexo C2.11 – Notas abertas sessão 11

11.06.2019

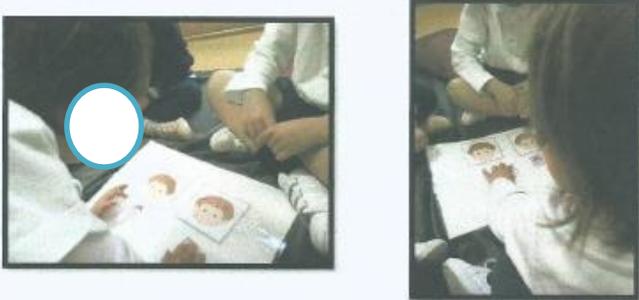
- Fase inicial de exploração do pau-de-chuva e do habitual jogo das “Preguiças” para relaxamento.
- A atividade fundamental consistia na correspondência de bolas de ping-pong com as emoções no respetivo rolo com as imagens PECS.
- Os pares exemplificaram, mas de imediato o J. quis fazer por si.
- O J. optou pela estratégia de pegar nas bolas e aproximar dos rolos que tinham a imagem PECS e verificar a qual correspondia.
- O J. precisou de ajuda numa fase inicial, para encontrar a emoção, no entanto, rapidamente ganhou autonomia, aprendendo como procurar e realizar a associação sozinho.
- A persistência e o interesse foram fundamentais para concluir a atividade.
- O J. proporcionou um momento de interação com os pares.
- O J. distribuía as bolas às outras crianças para realizarem à vez.
- A atividade proporcionou um jogo de grupo, respeitando cada um a sua vez, mesmo do J. para os pares.
- O J. só não acertou uma vez a emoção, traduzindo-se numa brincadeira, uma vez que ao fazê-lo, olhou para os pares e riu-se, à espera que alguma criança o corrigisse, ou seja, estava a ter um comportamento desafiante através da atividade.
- O J. voltou a responder à escolha da emoção quando ouvia a instrução verbal, isto é, estabelecia uma conexão entre significado-significante (palavra-imagem).
- Os momentos de interação com os pares e as novas alternativas à atividade proposta permitiu verificar que este trabalho colaborativo alcançou um dos pontos fundamentais do projeto: aumentar as interações.
- Verificou-se que aprendeu: o saber esperar, o respeito pelo outro, a entreatajuda, a partilha e os momentos de brincadeira.

- O comportamento passou a ser mais tranquilo e autorregulado e com mais capacidade de atenção.
- O J. revelou ter conseguido alcançar os objetivos específicos delineados, sabendo reconhecer e identificar as emoções em si e no outro e identificando-as mediante situações do cotidiano.

Anexo C3 – Narrativas de Aprendizagem

Anexo C3.1 – Narrativa de Aprendizagem da sessão 1

Narrativa de Aprendizagem



O que aconteceu?

O J. [] tentou imitar a colocação da imagem PECS na emoção correspondente, acertando, consoante o que o amigo dava, mas ao trocar de lugar as imagens dos bonecos, percebeu que não estava a fazer corretamente e os amigos apontavam para a boca que ajudava a identificar a emoção. Por isso, conseguiu realizar a atividade ao fim de algumas tentativas quando se apontava para a boca e observava as semelhanças.

Que significado tem esta experiência?

O J. [] demonstrou interesse em fazer as correspondências e esteve atento perante as alterações das "imagens base" para corresponder com o PECS, envolvendo-se na atividade. O J. [] sentiu-se feliz quando conseguiu entender que a maior diferença estava na forma da boca.

Oportunidade e possibilidades

Incentivá-lo a identificar as emoções através das imagens PECS, trocando as posições, já que inicialmente fazia a correspondência da emoção alegre do lado esquerdo e triste do lado direito e esperou que alguém o ajudasse.

Questão para os Pais?

O que os pais consideram sobre esta atividade?

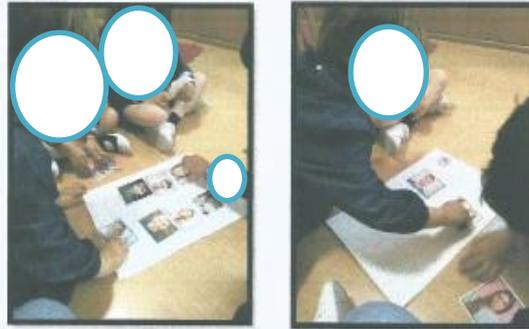
Captar o interesse do J. [] através de jogos é uma boa forma de alcançar a sua pertença.

A simples identificação de emoção sob análise, como alegria ou tristeza, é já uma pequena vitória nas, conquistas pelas correspondências entre a imagem PECS e as outras imagens apresentadas demonstra ainda mais progresso.

Leitura de emoções através de expressão de boca é algo a desenvolver. Toda a informação obtida pela leitura das feições e que lhe possa permitir bem identificar as emoções dos seus interlocutores é extremamente útil.

Anexo C3.2 – Narrativa de Aprendizagem da sessão 2

Narrativa de Aprendizagem



O que aconteceu?

O J. [] e os pares colocaram as imagens correspondentes à tristeza de um lado e da alegria do outro. Pela expressão facial, correspondeu mais vezes corretamente à tristeza. Em alguns momentos sentiu dificuldade, mas percebeu, pelas indicações dos pares, que deveria observar a imagem PECS para colocar a imagem real por baixo.

Que significado tem esta experiência?

O J. [] demonstrou interesse em observar as imagens reais durante um período mais longo e foi persistente, face à dificuldade acrescida de serem pessoas diferentes e desconhecidas a expressar emoções, envolvendo-se na atividade com maior grau de atenção que na sessão anterior.

Oportunidades e possibilidades?

Encorajá-lo a identificar imagens reais ou fotografias de pessoas reais, que expressem emoções de alegria e tristeza, uma vez que as imagens diferentes do PECS suscitam mais dificuldade de identificação da emoção e esperou ajuda dos pares para indicar o local correto.

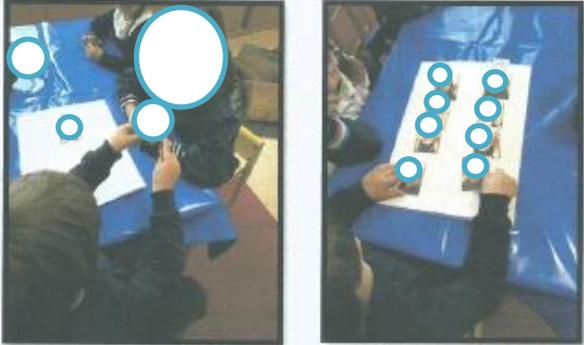
Questão para os pais

O que os pais consideram sobre esta atividade?

Fotos de pessoas reais é um exercício mais desafiador e conseguir bons resultados aqui seria sinal de que estamos perante uma evolução importante.
Este exercício, por estar aliado com imagens de pessoas que o S. [] desconhece, será, neste fase, um salto demasiado grande. Neste caso, seguir as indicações dos colegas, mas duvidamos que terá aprendido, ou até entendido o que se propunha.

Anexo C3.3 - Narrativa de Aprendizagem da sessão 3

Narrativa de Aprendizagem



O que aconteceu?

O J. [] identificou cada criança consoante as fotografias e até imitou algumas das expressões que estavam mais vincadas. Nesta atividade realizou correspondência por emoção e por criança do grupo, uma vez que cada um expressou alegria e tristeza na fotografia. O J. [] tentou identificar algumas emoções, mas o cansaço e a concentração a diminuir impediu com que correspondesse corretamente a cada pedido dos pares. Os pares foram indicando a emoção e percebeu os locais onde deveria colocar a fotografia para corresponder ao PECS.

Que significado tem esta experiência?

O J. [] demonstrou interesse em identificar as crianças pelas fotografias, foi persistente face ao número de imagens expostas e conseguiu fazê-lo por iniciativa. Além disso identificou as fotografias alegres e tristes entendendo que os pares podiam dar dicas sobre as semelhanças com as imagens PECS.

Oportunidade e possibilidades

Encorajá-lo a identificar fotografias de emoções diferentes, utilizando apenas quatro imagens de cada vez, de pessoas do seu quotidiano, para corresponder de acordo com o PECS e não de acordo com o par da fotografia.

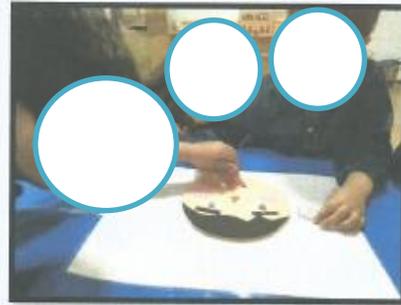
Questão para os pais

O que os pais consideram sobre esta atividade?

As fotos de pessoas reais, nas que fazem parte do seu quotidiano, são uma boa forma de captar o interesse do J. [] faz contágio o seu interesse nas pessoas a sua volta - que é muito -, com a sua vontade de aprender e participar em actividades com os pais. Imitação de expressões denota algum entendimento do significado das mesmas e a utilização de imagens de pessoas do seu quotidiano será de bastante maior interesse e utilidade para ele do que pessoas estúpidas.

Anexo C3.4 – Narrativa de Aprendizagem da sessão 4

Narrativa de Aprendizagem



O que aconteceu?

O J [] identificou as emoções pedidas de acordo com as imagens PECS. Nesta atividade representou as emoções numa base que representava a face de uma pessoa, de acordo com a emoção que os pares solicitavam, após a demonstração inicial. Sendo um elemento novo e que representava a alteração das emoções de forma diferente, esperava a ajuda dos pares para a concretização.

Que significado tem esta experiência?

O J [] demonstrou interesse em explorar a face que construiu com os pares. Inicialmente centrava-se muito nos olhos, mas com ajuda dos amigos entendeu que a boca, ao mudar de posição, representava a emoção que estava na imagem PECS. Ao longo da atividade foi persistente, mas esperava a ajuda dos pares para a sua concretização.

Oportunidade e possibilidades

Encorajá-lo a realizar jogos de construção facial, com emoções e representá-las, modificando os elementos que mudam da alegria para a tristeza (ex: boca), de forma mais autónoma.

Questão para os pais

O que os pais consideram sobre esta atividade?

Este exercício é bastante exigente para o J []. Não apenas a falta de concentração, devido às tarefas inerentes ao desenho da expressão da face, mas igualmente pela dificuldade já referida em bem identificar as emoções. Novamente aqui ficou dependente da ajuda dos pares para saber como "brincar" correctamente. Perante isto é difícil para o J [].

nexo C3.5 – Narrativa de Aprendizagem da sessão 5

5

Narrativa de Aprendizagem



O que aconteceu?

O J. [redacted] tal como na atividade anterior, identificou as emoções de acordo com a narrativa da história social (saber esperar para ter um brinquedo), que estava a ser contada. À medida que a história tinha uma informação sobre uma situação que desencadeava a emoção de alegria ou tristeza, um dos pares questionava qual das emoções PECS estava presente. As ilustrações foram fundamentais para encontrar as semelhanças.

Que significado tem esta experiência?

O J. [redacted] demonstrou interesse em explorar a história que tinha ilustrações construídas por elementos do grupo. As imagens estavam mais expressivas e por isso, tornou-se mais claro para um maior número de associações corretas de acordo com o PECS.

Oportunidade e possibilidades

Encorajá-lo a identificar e corresponder emoções através de outras situações do seu quotidiano, com histórias.

Questão para os pais

O que os pais consideram sobre esta atividade?

Achamos que se ele identificar as emoções numa história narrada, levamo-lo à China! 😊

Anexo C3.6 – Narrativa de Aprendizagem da sessão 6

Narrativa de Aprendizagem



O que aconteceu?

O J. [] identificou as emoções de acordo com a narrativa da história social (partilha de brinquedos) que estava a ser contada. À medida que a história tinha uma informação sobre uma situação que desencadeava a emoção de alegria ou tristeza, um dos pares questionava qual das emoções PECS estava presente. As ilustrações foram fundamentais para encontrar as semelhanças.

Que significado tem esta experiência?

O J. [] demonstrou interesse em explorar a história que tinha ilustrações construídas por um dos elementos do grupo e conseguiu um nível de concentração e de envolvimento maior. Demonstrou maior nível de interação com os pares aquando das questões sobre as emoções e escolha da mesma através do PECS. Nesta atividade foi persistente e apenas não identificou uma vez a emoção ao longo da história.

Oportunidade e possibilidades

Encorajá-lo a identificar e corresponder emoções através de outras situações do seu quotidiano.

Questão para os pais

O que os pais consideram sobre esta atividade?

Aparentemente, este exercício atinou para além das capacidades do S. []. Assim, foi uma agradável surpresa descobrir que ele conseguiu acompanhar a história e corresponder às solicitações dos colegas.
Ao saber que ele gosta muito de histórias, este método de obter a participação do S. [] na narrativa poderá ser uma via interessante de captar o seu interesse e uma alternativa relativamente a jogos com recurso a PECS.

Anexo C3.7 – Narrativa de Aprendizagem da sessão 7

Narrativa de Aprendizagem



O que aconteceu?

O J. construiu dois puzzles, representativos de cada uma das emoções, através da sua fotografia. À medida que terminava um puzzle, associava a emoção com o PECS.

Que significado tem esta experiência?

O J. demonstrou interesse em construir o puzzle e promoveu a aproximação dos pares na concretização dos mesmos. Nesta atividade, quis repetir e estabelecer a associação correta com as imagens PECS das emoções. O envolvimento aumentou, bem como a atenção e interação com os pares.

Oportunidade e possibilidades

Incentivá-lo a identificar e corresponder as suas próprias emoções, através das suas fotografias.

Questão para os pais

O que os pais concluem sobre esta atividade?

O J. gosta muito de puzzles, por isso é uma excelente forma de manter a sua atenção.
Tinha uma imagem dele próprio, deve ter gostado muito!
No entanto, com o complementar a fazer, com a imagem a corresponder a um estado de espírito/uma sensação que o J. não sabe fazer, apesar de esta a fazer novamente de correspondência.

Anexo C3.8 – Narrativa de Aprendizagem da sessão 8

Narrativa de Aprendizagem



O que aconteceu?

O J. [] com a ajuda dos pares, identificou as situações do quotidiano de acordo com as emoções. Através de imagens reais, identificou as situações de quotidiano e, com ajuda dos pares, associava as emoções.

Que significado tem esta experiência?

O J. [] demonstrou interesse em explorar as fotografias de situações reais e compreendeu o que cada uma representava. Através de imagens reais, aumentou o nível de concentração e permitiu maior envolvimento dos pares na atividade e consigo, uma vez que os reconheceu no próprio recurso utilizado. A atividade tinha um grau de dificuldade acrescido, conseguiu identificar, sem desistir. Ainda nesta atividade, reconheceu a palavra “abraçar” como uma situação alegre.

Oportunidade e possibilidades

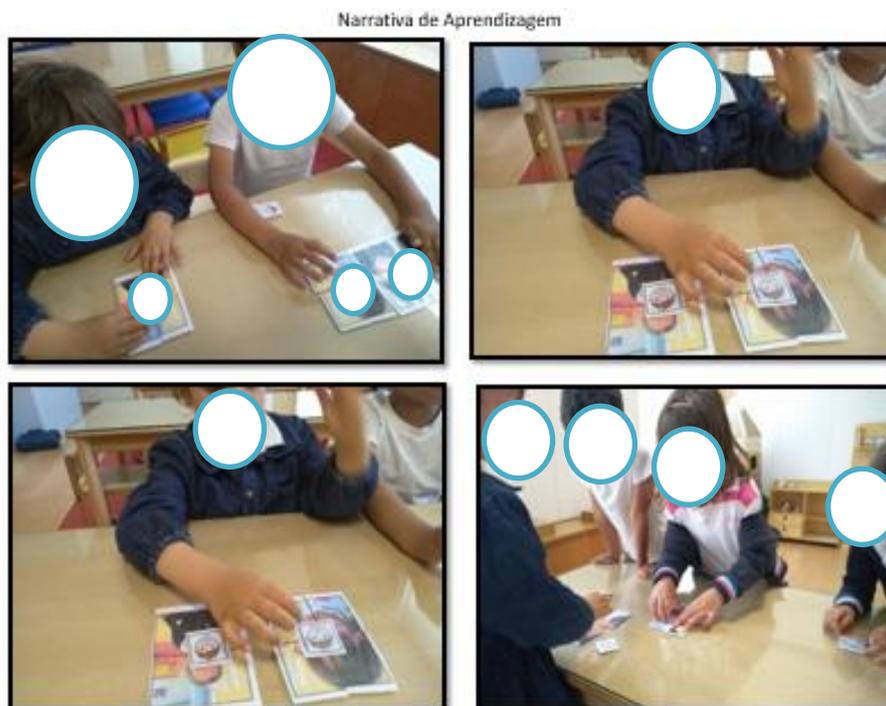
Encorajá-lo a identificar e corresponder emoções através de situações do quotidiano

Questão para os pais

O que os pais concluem sobre esta atividade?

*Conseguiu entender / ler emoções no dia-a-dia é pouco
importante aquilo que é mais difícil para ele.
A utilização de imagens verdadeiras é importante para
que ele possa identificar melhor e manter a concentração
na atividade*

Anexo C3.9 – Narrativa de Aprendizagem da sessão 9



O que aconteceu?

O J. [] identificou e construiu as imagens de cada emoção, representadas pelos pares, e associou com as imagens PECS. Por sua iniciativa, partilhou as imagens com os pares e construíram à vez. Ainda promoveu outro momento, de forma autónoma, baralhando todas as peças e distribuindo cada uma pela criança a que pertencia.

Que significado tem esta experiência?

O J. [] demonstrou muito mais interesse e capacidade de promover outras formas de exploração através deste recurso. Aumentou o nível de socialização com os pares, uma vez que reconhecia cada criança. O [] associou corretamente às imagens PECS, verificando-se que é na posição dos lábios que distingue as emoções. O nível de envolvimento, a interação e a atenção aumentou.

Oportunidade e possibilidades

Incorajá-lo a identificar e corresponder emoções através de fotografias.

Questão para os pais

O que os pais consideram sobre esta atividade?

Tal como quando foi do início, este exercício é muito importante. Recusar a imagens reais e dos colegas é importante para ele de forma a ajudá-lo a identificar as suas emoções.

Quero que se faça este algum progresso no entendimento destas emoções, pois quando o aluno está triste ou a chorar, muitas vezes, a família não entende de imediato e dá um carinho ou pede para não se comportar mais o mesmo.

Anexo C3.10 – Narrativa de Aprendizagem da sessão 10



O que aconteceu?

O J. representou as imagens PECS, das emoções alegre e triste, completando o rosto. Os pares realizavam para demonstrar como deveria realizar e, posteriormente, ajudavam e indicavam como posicionar a plasticina nos locais corretos.

Que significado tem esta experiência?

O J. demonstrou interesse em explorar outros materiais (plasticina e a face por completar), tendo representado corretamente e acertado nos locais. Demonstrou persistência porque conseguiu resolver a questão de posicionamento que diferenciam as emoções. Permitiu o envolvimento dos pares, mas no final já conseguia representar sozinho.

Oportunidade e possibilidades

Encorajá-lo a observar as imagens PECS ou outras imagens representativas das emoções e representar com outros materiais ou técnicas.

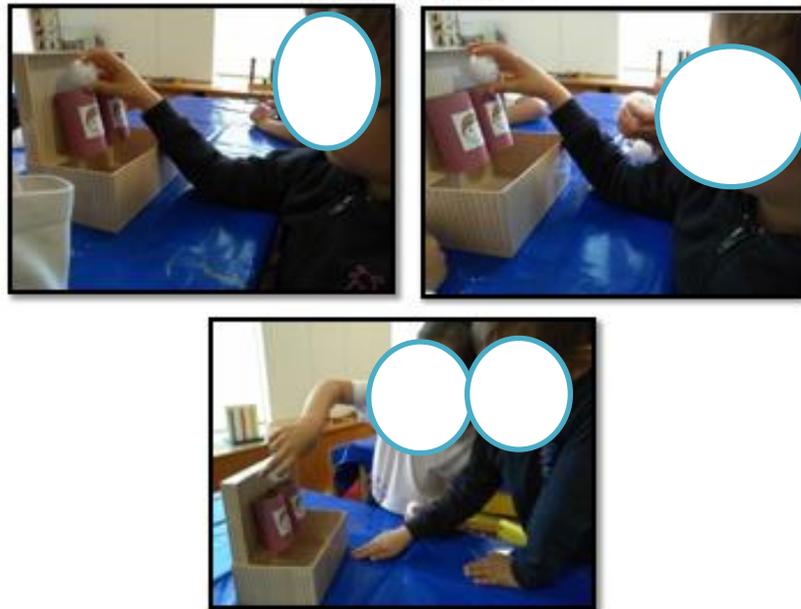
Questão para os pais

O que os pais concluem sobre esta atividade?

*Os trabalhos com materiais muito tácteis são úteis porque
dão mais informação: táctil e permitem a interação de jogos.
este exercício foi útil para ajudar onde existem as
suas dificuldades na comunicação com os pares.
O seu foco na boca e a dificuldade em completar o
exercício e expectar tendo em conta a sua dificuldade na
sua emoção.*

Anexo C3.11 – Narrativa de Aprendizagem da sessão 11

Narrativa de Aprendizagem



O que aconteceu?

O J. [] colocou a bola de cada emoção no rolo respetivo com a imagem PECS. Nesta atividade, os pares exemplificaram e ajudaram a procurar as emoções, nas bolas de ping-pong, para depois associar à imagem PECS. Nesta atividade promoveu a interação com os pares, no qual cada um jogava na sua vez.

Que significado tem esta experiência?

O J. [] demonstrou interesse, promoveu a socialização e não desistiu. Ao longo da atividade, quando uma criança mencionava a emoção, verificou-se que identificou a emoção com os elementos faciais que variam.

Oportunidade e possibilidades

Encorajá-lo a identificar e associar emoções através de jogos com outras crianças, promovendo a socialização.

Questão para os pais

O que os pais consideram sobre esta atividade?

Alguns pais não tiveram tanto interesse no J. []
Talvez seja um dos exemplos. E nestes casos, ele
costa perceber mais facilmente a parte da atividade...

Anexo D – Pós-Implementação

Anexo D1 – Guião da entrevista à Educadora B

Guião de entrevista às Educadoras

Nota explicativa: Este guião de entrevista é dirigido a uma educadora da sala dos 4 anos, da valência de pré-escolar e tem como objetivo principal a compreensão das emoções, relações e comportamentos de uma criança com Espectro do Autismo após a implementação do projeto.

Todas as informações recolhidas com esta entrevista são confidenciais e serão utilizados apenas para fins investigativos.

Temáticas	Objetivos Específicos	Questões-chave
Interações atores educativos/ crianças	Compreender a natureza das relações dos atores educativos	<p>Que tipo de interação social o J. começou a fazer em grupo?</p> <p>- Quais os interesses e necessidades que o J evidencia após o projeto?</p> <p>- Qual a relação do J. com o adulto-chave? E com a auxiliar? E com as crianças do grupo?</p> <p>- A criança de referência para o J. alterou ou sentiu-se mais integrado no grupo, procurando outros elementos?</p> <p>- O J. começou a procurar outras crianças fora do grupo, em momentos de recreio, por exemplo?</p> <p>- Quais são as reações evidentes no grupo, face à interação com o J., nesta fase posterior ao projeto?</p>
Emoções	Compreender o papel das emoções no desenvolvimento da criança	<p>- Reconhece emoções/sentimentos através de jogos/histórias ou nas próprias pessoas? Observou alguma evolução nestes aspetos?</p> <p>- Quais são os momentos em que se sente mais frustrado/irritado/stressado? Quais as estratégias adotadas após o projeto?</p> <p>- Após o projeto, continuaram a desenvolver alguns dos jogos com o J.?</p>
Comportamento	Reconhecer de que forma o comportamento influencia	<p>- Como passou a ser a reação do J. a situações calmas? E a momentos mais agitados em sala ou no colégio?</p>

	<p>o processo educativo e as interações</p>	<p>- Após o projeto, houve alguma alteração no comportamento em sala de atividades?</p> <p>- Quais as estratégias que utiliza para ensinar os comportamentos a adotar?</p> <p>- Quais os materiais usados para acalmar em situações de desregulação comportamental? Recorreram aos que foram dados como orientação do projeto?</p>
<p>Outras observações/informações pertinentes</p> <p>Outras observações/informações pertinentes</p>		

Anexo D1.1 – Entrevista final à Educadora B

Guião de entrevista à Educadora

Nota explicativa: Este guião de entrevista é dirigido a uma educadora da sala dos 4 anos, da valência de pré-escolar e tem como objetivo principal a compreensão das emoções, relações e comportamentos de uma criança com Espectro do Autismo após a implementação do projeto.

Todas as informações recolhidas com esta entrevista são confidenciais e serão utilizados apenas para fins investigativos.

Temáticas	Objetivos Específicos	Questões-chave
Interações atores educativos/ crianças	Compreender a natureza das relações dos atores educativos	<p>- Que tipo de interação social o J. começou a fazer em grupo? O J. aceita mais a presença dos amigos nas suas brincadeiras, embora nem sempre os procure para tal as brincadeiras, uma vez que procura crianças mais velhas. Contudo, está muito mais carinhoso com todos eles.</p> <p>- Quais os interesses e necessidades que o J evidencia após o projeto? Após o projeto, costuma ter interesse em explorar materiais do mesmo que ficaram na sala de atividades e realizá-los com os amigos. Em algumas das vezes, ficava mais agitado e notava que estava mais estimulado para as atividades realizadas em grupo. Notava-se que queria participar com os pares nas atividades.</p> <p>- Qual a relação do J. com o adulto-chave? E com a auxiliar? E com as crianças do grupo? Procura bastante o adulto-chave e a auxiliar partilhando momentos de afeto. Com as crianças do grupo, tem alterado a sua atitude, conseguindo controlar-se mais quando vê que alguma criança está a chorar (costumava chegar ao pé delas e bater). Neste momento já ajuda e dá algum carinho ou chama por nós para resolver a situação. Gosta mais de partilhar brincadeiras com as outras crianças, mas não todas – uma ou outra criança que é mais agitada, evita fazer parte das suas brincadeiras.</p> <p>- A criança de referência para o J. alterou ou sentiu-se mais integrado no grupo, procurando outros elementos? Não senti grandes alterações neste aspeto, uma vez que ainda o procurava, mas não senti necessidade de estar apenas com esta criança e permitia que outras</p>

		<p>se aproximassem e fossem carinhosas. No entanto, começou a ter mais iniciativa e a promover momentos de integração de outras crianças do grupo nas suas brincadeiras.</p> <p>- O J. começou a procurar outras crianças fora do grupo, em momentos de recreio, por exemplo?</p> <p>Sim, aliás, era ele a procurar outras crianças e a aceitar melhor a procura dos outros para brincarem com ele. De qualquer forma passou a partilhar mais momentos de brincadeira com crianças de outras salas e até escola. Mesmo em momentos de acalmia ou brincadeira, procurava algumas das crianças dos 5 anos para essas situações. Notei que as crianças que participaram no projeto ficaram mais próximas e permitiram que outras se aproximassem mais do J e, conseqüentemente, este permitisse tal situação.</p> <p>- Quais são as reações evidentes no grupo, face à interação com o J., nesta fase posterior ao projeto?</p> <p>Todo o grupo parece ter ficado mais calmo e começou a usar algumas as estratégias que fui sabendo que resultavam, quer com os materiais para acalmia, quer na ajuda na continuação das aprendizagens das emoções, ajudando na realização das atividades.</p>
<p>Emoções</p>	<p>Compreender o papel das emoções no desenvolvimento da criança</p>	<p>- Reconhece emoções/sentimentos através de jogos/histórias ou nas próprias pessoas? Observou alguma evolução nestes aspetos?</p> <p>Sim, evoluiu nesse aspeto. Está mais predisposto a explorar sentimentos, reconhece pelo PECS e até no outro, percebendo-se que está mais atento e que se preocupa quando vê alguém triste, tendo deixado comportamentos mais físicos como bater ou arranhar. Além disso, começou a compreender situações do quotidiano e os desafios ou o tirar brinquedos deram lugar a situações mais calmas e compreensivas com os amigos.</p> <p>- Quais são os momentos em que se sente mais frustrado/irritado/stressado? Quais as estratégias adotadas após o projeto?</p> <p>Esses momentos de maior frustração ocorrem quando o ambiente está mais desorganizado, por exemplo, quando existe brincadeira livre no interior e o ruído se acentua, o J. parece ficar mais irritado. Sempre que possível recebe o acompanhamento de um adulto que o acompanha mais de perto e que lhe propõe algum tipo de atividade que o ajude a abstrair do ambiente, sentindo-se assim mais seguro e calmo.</p>

		<p>Além disso, permito que as crianças o acompanhem e lhe deem mais mimo, com o pote da calma, coloco música mais relaxante, utilizo o catavento, para alterar a informação e acalmá-lo.</p> <p>- Após o projeto, continuaram a desenvolver alguns dos jogos/atividades com o J.?</p> <p>Os materiais do projeto ficaram presentes na sala de atividades e, quer o J. quer os amigos podiam explorá-lo, como por exemplo um jogo de ping-pong que demonstrou grande interesse em explorá-lo com alguns amigos do grupo.</p>
<p>Comportamento</p>	<p>Reconhecer de que forma o comportamento influencia o processo educativo e as interações</p>	<p>- Como passou a ser a reação do J. a situações calmas? E a momentos mais agitados em sala ou no colégio?</p> <p>O J. passou a estar mais “controlável” sendo mais fácil explicar o comportamento mais adequado em cada situação, estando mais atento ao que pedíamos. Os momentos de agitação não estiveram tão visíveis e eram mais fáceis de controlar, com a ajuda dos amigos e estratégias, contudo, numa fase final, desregulou, mas em contexto familiar.</p> <p>- Após o projeto, houve alguma alteração no comportamento em sala de atividades?</p> <p>Não foi sempre regular, por vezes ainda houve agitação, mas maioritariamente das vezes esteve mais calmo. Talvez relacionado com o teor das atividades realizadas no projeto.</p> <p>- Quais as estratégias que utiliza para ensinar os comportamentos a adotar?</p> <p>Muitas das vezes com diálogo e com o exemplo dos amigos, mas também recorro, por vezes, a imagens e PECS e utilizo alguns dos recursos do projeto que demonstravam o que podia ou não fazer e qual a reação que adultos ou crianças poderiam ter.</p> <p>- Quais os materiais usados para acalmar em situações de desregulação comportamental? Recorreram aos que foram dados como orientação do projeto?</p> <p>Recorremos a materiais relacionados com o projeto (pote da calma, música, catavento, jogo das preguiças), mas principalmente a sua regulação comportamental era feita através da relação entre as crianças ou adultos da sala que o tranquilizavam.</p>

		<p>Passara a estar mais presentes as crianças do grupo nesta ajuda à acalmia.</p>
<p>Outras observações/informações pertinentes</p> <p>Outras observações/informações pertinentes</p>		<p>O J. evoluiu bastante tendo uma melhor noção do seu Eu e a gerir melhor os seus comportamentos.</p> <p>Começou a ser muito mais carinhoso com outras crianças e com os adultos, respeitando-os e tomando a iniciativa para brincadeiras.</p> <p>Em relação ao projeto, o J. mostrou-se bastante envolvido e gostava de explorar na sala os materiais assim como partilhá-los com o grupo.</p>

Anexo D1.1.1 – Análise de conteúdo à entrevista final da Educadora B

A análise da entrevista foi feita através da análise de conteúdo, com o objetivo de resumir os dados recolhidos e destacar os elementos mais importantes, categorizando-os. Daqui tornasse possível analisar o discurso, permitindo uma melhor compreensão da informação e como o J. estava nestes temas, em situação de colégio, após o projeto

Deste modo, a entrevista à Educadora B foi dividida em três temas: interações, emoções, comportamento, sendo que de seguida, cada um será analisado mediante as categorias e subcategorias escolhidas.

No tema relações a categoria era “a natureza das relações dos atores educativos” e daqui surgiram as seguintes subcategorias “interação com o adulto”, “interação com a criança”, “interação com o grupo”, “estratégias”. Na “interação com o grupo”, a educadora considerou que houve uma alteração significativa em que “aceita mais a presença dos amigos nas suas brincadeiras” e “está muito mais carinhoso com todos eles”. Através da realização do projeto, o J. começou a ter mais iniciativa e a “ter interesse em explorar materiais do mesmo que ficaram na sala de atividades e realizá-los com os amigos”, demonstrando que queria “as atividades realizadas em grupo” e “participar com os pares nas atividades”. A “interação com o grupo” passou a ser diferente e mais tranquila e a preocupar-se com as outras crianças do grupo, ou seja, “conseguindo controlar-se mais quando vê que alguma criança está a chorar (costumava chegar ao pé delas e bater). Neste momento já ajuda e dá algum carinho ou chama por nós para resolver a situação”. Além disso, apesar de ter preferência pela mesma criança desde o início “permitia que outras se aproximassem e fossem carinhosas” e começou a ter iniciativa para a “integração de outras crianças do grupo nas suas brincadeiras”. No grupo, a postura face ao J. também se alterou e “todo o grupo parece ter ficado mais calmo e começou a usar algumas das estratégias que fui sabendo que resultavam, quer com os materiais para acalmia, quer na ajuda na continuação das aprendizagens das emoções, ajudando na realização das atividades”. Na “interação com o adulto” continuou a procurar “bastante o adulto-chave e a auxiliar partilhando momentos de afeto”, mas percebeu-se pelo discurso da educadora que os adultos deixaram de ser a maior referência e procura do J., passando a ter um maior

relacionamento com as crianças do grupo e do colégio. Na “interação com a criança”, a educadora salientou que o J. começou a ter mais iniciativa e “a procurar outras crianças e a aceitar melhor a procura dos outros para brincarem com ele”, referindo ainda, que “passou a partilhar mais momentos de brincadeira com crianças de outras salas e até escola”, sendo alguns deles “crianças dos 5 anos” que estiveram no projeto.

No tema das emoções tínhamos a categoria “papel das emoções no desenvolvimento da criança”, sendo que as subcategorias eram: “reações/emoções” e “estratégias”. Nas “reações/emoções”, a educadora evidenciou que houve uma clara evolução e que “está mais predisposto a explorar sentimentos, reconhece pelo PECS e até no outro, percebendo-se que está mais atento e que se preocupa quando vê alguém triste”. Além disso, que esta evolução permitiu que o J. abandonasse “comportamentos mais físicos como bater ou arranhar”, uma vez que passou a compreender melhor as situações do quotidiano, tendo situações “mais calmas e compreensivas com os amigos”. Nas “estratégias” a educadora mencionou que “sempre que possível recebe o acompanhamento de um adulto que o acompanha mais de perto e que lhe propõe algum tipo de atividade que o ajude a abstrair do ambiente, sentindo-se assim mais seguro e calmo”. Além disso, passou a incluir mais o grupo e “permite que as crianças o acompanhem e lhe deem mais mimo”, tendo o “pote da calma”, a “música mais relaxante” e o “catavento”, para alterar a informação e acalmá-lo. As atividades e materiais também foram fundamentais e mantiveram-se pela sala, sendo que o J. os amigos “podiam explorá-lo”, como foi o caso do jogo com as bolas de ping-pong e as emoções.

No tema comportamento, a categoria era “o comportamento no processo educativo e nas interações”, sendo que as subcategorias eram: “reações”, “sala de atividades” e “estratégias”. Nas “reações”, a educadora mencionou que em situações calmas passou a “estar mais “controlável” sendo mais fácil explicar o comportamento mais adequado em cada situação” e que os momentos mais agitados “não estiveram tão visíveis e eram mais fáceis de controlar”. Na “sala de atividades”, o comportamento do J. ainda teve momentos de agitação, mas não era tão característico, sendo que “maioritariamente das vezes esteve mais calmo”. Ao nível das “estratégias”, a educadora evidenciou que passou a recorrer ao “diálogo e com o exemplo dos amigos, mas também recorro, por

vezes, a imagens e PECS”, mas que passou a incluir elementos do projeto, como imagens para compreender comportamentos adequados ou não e alguns materiais como o “pote da calma, música, catavento, jogo das preguiças”. Além disso, a educadora evidenciou que “a sua regulação comportamental era feita através da relação entre as crianças ou adultos da sala que o tranquilizavam”.

O discurso utilizado pela educadora passou a incluir muitos exemplos da relação do J. com outras crianças e a demonstrar que começaram a utilizar estratégias e materiais para ajudar o J. nas emoções, interações e comportamento. O discurso foi bastante positivo e mencionou que sentiu que o J. “evoluiu bastante tendo uma melhor noção do seu Eu e a gerir melhor os seus comportamentos”, sendo “carinhoso com outras crianças e com os adultos, respeitando-os e tomando a iniciativa para brincadeiras”. Esta perspetiva permitiu compreender que em sala e na relação com o outro existisse evidências significativas no desenvolvimento do J.. Além disso, verificou-se que foi uma educadora preocupada em acompanhar todo o processo e a incluir o que estava a ser desenvolvido, em sala, para não existir uma quebra neste trabalho. Ao longo desta entrevista final, a educadora foi aos pontos fundamentais e detalhou o vivenciado, com o objetivo de passar a informação relevante no contexto fora do projeto.